



O FUNCIONAMENTO DE CONSELHOS DE TURMA

CONCEPTUALIZAÇÕES E PRÁTICAS
DE PROFESSORES DE ESCOLAS

António Manuel Alves Barroso Carvalho Martinho

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORES: *Professora Doutora Olga Maria Santos Magalhães*

Doutor José Manuel Borges Romeiras Palma

ÉVORA, DEZEMBRO DE 2015

Aos meus avós, em sua memória, pelo exemplo e valores que me transmitiram

Aos meus pais, pela força, coragem, apoio e ensinamentos recebidos ao longo da vida

O meu agradecimento

À Professora Doutora Olga Magalhães

Por ter acreditado em mim e pela orientação

Ao Doutor José Borges Palma

Por ter estado presente em mais uma *caminhada* e pela orientação

À Universidade de Évora

Por me ter proporcionado aprendizagens enriquecedoras

Às Escolas participantes

Pelas facilidades proporcionadas para a concretização deste estudo

Pela disponibilidade sempre demonstrada

Aos participantes no estudo

Pela forma voluntária e estimuladora como me acolheram e colaboraram

Pelas aprendizagens enriquecedoras que me propiciaram

Aos amigos

Pelo alento, incentivo e amizade nos bons e nos maus momentos

Pela presença constante nesta caminhada e pelas muitas horas de trabalho compartilhado

Pelo apoio nas situações mais difíceis do percurso e nos momentos de menor empenho

Por toda a colaboração na conformação do texto ao acordo ortográfico

O Funcionamento de Conselhos de Turma.
Conceptualizações e Práticas de Professores de Escolas.

Resumo

A perspetiva adotada nesta investigação foi a de que os conselhos de turma são uma estrutura educativa da organização escolar com enorme potencial estratégico para melhorar as aprendizagens dos alunos, professores e comunidade educativa e cujo funcionamento é praticamente desconhecido em Portugal.

Foi realizada em quatro escolas, agrupadas e não agrupadas da zona sul de Portugal, e visou construir um modelo integrado de conceptualizações e práticas de funcionamento de conselhos de turma, com o intuito de construir conhecimento novo e útil sobre este fenómeno concreto, através da sua compreensão teórica.

É uma investigação qualitativa e a abordagem metodológica adotada foi a da *Grounded Theory* (Charmaz, 2008, 2006a).

A recolha e a análise de dados foram feitas em simultâneo e iniciou-se com uma exploração que pretendeu produzir conhecimento sobre o contexto de organização e funcionamento do objeto de estudo e alargou-se posteriormente ao terreno das escolas e conselhos de turma, utilizando como principais instrumentos a análise documental, a observação direta, a entrevista exploratória e a entrevista intensiva semiestruturada.

Partindo das nove categorias que emergiram do processo de construção teórica, identificou-se uma categoria central que apresenta os conselhos de turma como estruturas estratégicas na organização escolar, dado que expurgam do seu seio, de uma forma eficiente e eficaz, o questionamento e possíveis focos de conflito, e ao concretizarem este propósito, acolhem e legitimam os discursos e práticas de professores e escolas.

Deste modo, os conselhos de turma desempenham um papel relevante no interior da escola, pelo que fazem e, sobretudo, pelo modo como o fazem, e pelo que representam para o exterior, harmonizando-se a preceitos de política profissional e organizacional, a crenças e mitos, a cerimoniais e rituais de envolvimento, inscritos num processo de construção e legitimação da imagem pública da escola.

Todas estas conjecturas se encontram consubstanciadas num modelo teórico que propiciou uma compreensão ampla e simultaneamente aprofundada do fenómeno em estudo.

Palavras-chave: conselho de turma, conceptualizações de professores, práticas educativas e organização escolar.

The Class Councils working.
Conceptualizations and Practices of School Teachers.

Abstract

The perspective adopted in this research was that the class councils are an educational structure of school organization with huge strategic potential to improve student, teachers and educational community learning and whose working is virtually unknown in Portugal.

The research was conducted in four schools, grouped and not grouped in the south of Portugal, and aimed to build an integrated model of conceptualizations and class councils working practices, in order to bring up new and useful knowledge on this concrete phenomenon, through its theoretical understanding.

It is a qualitative and exploratory research, and the methodological approach adopted was that of the grounded theory (Charmaz, 2008, 2006a).

The collection and the analysis of the data were simultaneous and began with an exploration that sought to achieve knowledge about the context of the organization and the working of the study object, and then it was widened to schools and class councils, using as main instruments the document analysis, the direct observation, the exploratory interview and the semi-structured intensive interview.

From the nine categories that emerged from the theoretical construction process, it was identified a central category which presents the class councils as strategic structures in school organization, as they purge from their midst in an efficient and effective manner, the questioning and possible outbreaks of conflict, and achieving this purpose, they welcome and legitimate the discourses and practices of the teachers and schools.

Thus, the class councils play an important role in the school, by what they do and, above all, by the way they do, and by what they represent to the outside, harmonizing to the professional and organizational policy precepts, to beliefs and to myths, and harmonizing to the ceremonial and rituals of involvement, inscribed in a process of construction and legitimation of the school's public image.

All these conjectures are formalized in a theoretical model that provided a broad and simultaneously depth understanding of the phenomenon under study.

Keywords: class council, conceptualizations of teachers, educational practices and school organization.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO GERAL

1. Contextualização da problemática	3
2. Justificação do interesse pela temática	7
3. Problema e objetivo geral do estudo	12
4. Estrutura do estudo	14
5. Limitações do estudo	17
6. Mais-valias do estudo	20

CAPÍTULO I – EXPLORAÇÃO INICIAL

1. Introdução	25
2. Os conselhos de turma como objeto de estudo	30
3. Um olhar retrospectivo e analítico sobre os conselhos de turma	42
3. 1. O conselho de turma na organização e funcionamento da escola	42
3.1.1. Modelo centralizado mecanicista	50
3.1.2. Modelo autogestionário	56
3.1.3. Modelo colegial centralizado	58
3.1.4. Modelo da participação e descentralização regulada	74
3.1.5. Modelo da autonomia controlada	88
3.1.6. Modelo centralizado gerencialista	109
Conclusão	129
4. Concepções e suas implicações no funcionamento dos conselhos de turma ..	130
Primeira concepção: O conselho de turma como espaço de colaboração na construção de currículos contextualizados e integrados para a melhoria de aprendizagens	131
Segunda concepção: O conselho de turma como espaço eficiente e segmentado de atribuição de classificações e prestação de contas	139
Conclusão	146

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

1. Introdução	155
2. O desenvolvimento da escola como organização educativa	159
2. 1. Teorias e realidade organizacional	159

Enquadramento estrutural	161
Enquadramento dos recursos humanos	162
Enquadramento político	163
Enquadramento simbólico	164
2. 2. Características organizacionais da escola e suas implicações	167
2. 3. Aprendizagem individual e organizacional	175
2. 4. Organizações escolares que aprendem a melhorar	184
3. A organização educativa e as suas estruturas como centro estratégico da melhoria	188
3. 1. Aprendizagem e possíveis causas organizacionais e pedagógicas	188
4. A aprendizagem da comunidade escolar como estratégia de melhoria	205
4. 1. Princípios orientadores	205
4. 2. Processos para desenvolver uma comunidade profissional de aprendizagem .	207
4. 3. Principais dimensões e características	213
4. 4. A liderança nas comunidades profissionais de aprendizagem	219
5. A aprendizagem no conselho de turma como estratégia de melhoria	225

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO DA METODOLOGIA

1. Introdução	241
2. Finalidade e questões iniciais orientadoras da investigação	244
3. A escolha da metodologia	247
3. 1. Paradigma da investigação	249
3. 2. Abordagem metodológica	251
3. 2. 1. A <i>Grounded Theory</i>	251
3. 2. 2. A <i>Grounded Theory</i> na investigação em educação	268
3. 3. Instrumentos de recolha de dados	270
3. 4. Desenvolvendo o processo de amostragem inicial	278
3. 5. Desenvolvendo o processo de amostragem teórica	282
3. 6. Procedimentos mobilizados para avaliar a qualidade do estudo	295

CAPÍTULO IV – CONSTRUINDO CONHECIMENTO

1. Introdução	301
2. Da teoria à prática	304

2. 1. Rotulando a situação escolar dos alunos	308
2. 2. Responsabilizando os alunos pelos resultados da aprendizagem	328
2. 3. Monitorizando processos e resultados	351
2. 4. Focando-se nos alunos-problema	372
2. 5. Centrando a ação e a responsabilidade no diretor de turma	394
2. 6. Contribuindo para a construção de capacidade interna	411
2. 7. Descentrando-se do trabalho pedagógico	429
2. 8. Entrelaçando procedimentos, discursos e atores	447
2. 9. Encontrando sentidos	469
2. 10. A categoria central	493
2. 11. Da categoria central ao argumento científico do estudo	499

CAPÍTULO V – RECONTEXTUALIZANDO E CONCLUINDO

1. Introdução	509
2. Recontextualizando e sumarizando a teoria	511
2. 1. Rotulando a situação escolar dos alunos	511
2. 2. Responsabilizando os alunos pelos resultados da aprendizagem	514
2. 3. Monitorizando processos e resultados	516
2. 4. Focando-se nos alunos-problema	519
2. 5. Centrando a ação e a responsabilidade no diretor de turma	522
2. 6. Contribuindo para a construção de capacidade interna	524
2. 7. Descentrando-se do trabalho pedagógico	526
2. 8. Entrelaçando procedimentos, discursos e atores	529
2. 9. Encontrando sentidos	532
3. Respondendo às questões orientadoras da investigação	535
4. Conclusões do estudo	549
5. Implicações do estudo	557
Bibliografia referenciada	565
Legislação referenciada	619

APÊNDICES

1. Mensagem eletrônica enviada a especialistas em ciências da educação	625
2. Pedido de autorização a escolas para realizar o estudo	629

3. Guião de entrevista exploratória aplicada a especialistas em ciências da educação	633
4. Guião de entrevista intensiva semiestruturada aplicada a professores	637
5. Guião de entrevista intensiva semiestruturada aplicada a professores	643
6. Guião de entrevista intensiva semiestruturada aplicada a professores	647
7. Fragmento de nota de campo	651
8. Fragmento do processo de codificação inicial	655
9. Fragmento do processo de codificação focalizada	661
10. Exemplo de memorando inicial	667
11. Exemplo de memorando avançado	671
12. Fragmento do processo de construção de categorias	675
13. Fragmento do processo de construção de categorias e propriedades	679
14. Diagrama de propriedade da categoria <i>Focando-se nos alunos-problema</i> .	683
15. Exemplo de memorando teórico	687
16. Resultados iniciais do processo de indução categorial	693
17. Categorias principais iniciais e respetivas propriedades	697
18. Modelo teórico compreensivo inicial	701

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

1. Processo de indução categorial	294
2. Propriedades da categoria <i>Rotulando a situação escolar dos alunos</i>	309
3. Propriedades da categoria <i>Responsabilizando os alunos pelos resultados da aprendizagem</i>	329
4. Propriedades da categoria <i>Monitorizando processos e resultados</i>	352
5. Propriedades da categoria <i>Focando-se nos alunos-problema</i>	373
6. Propriedades da categoria <i>Centrando a ação e a responsabilidade no diretor de turma</i>	395
7. Propriedades da categoria <i>Contribuindo para a construção de capacidade interna</i>	412
8. Propriedades da categoria <i>Descentrando-se do trabalho pedagógico</i>	429
9. Propriedades da categoria <i>Entrelaçando procedimentos, discursos e atores</i>	447
10. Propriedades da categoria <i>Encontrando sentidos</i>	469
11. Modelo teórico compreensivo	495
12. Esquema do processo social básico da investigação	501
13. Argumento científico e categorial central	504

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Concepções e práticas dos professores	10
2. Estrutura do estudo	15
3. Resumo dos procedimentos metodológicos adotados para a exploração inicial	27
4. Modos de organização e funcionamento de conselhos de turma	32
5. Ciclo de funcionamento de conselhos de turma regulares ao longo do ano escolar	35
6. Sistema de interações do conselho de turma no seio da escola	40
7. Práticas organizacionais e gramática dos conselhos de turma	42
8. Características da burocracia subjacente às escolas	44
9. Organização da escola proposta no decreto n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968	51
10. Principais áreas de intervenção do conselho de turma	52
11. Organização da escola proposta no decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro	59
12. Organização da escola proposta no decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio ...	78
13. Diagrama com áreas de intervenção do conselho de turma na portaria n.º 921/92, de 23 de setembro	84
14. Organização da escola proposta no decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio ..	88
15. Planificação, monitorização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem	92
16. Organização da escola proposta no decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril ..	111
17. Operacionalização do processo de definição, aprovação e divulgação dos critérios de avaliação sumativa interna dos alunos	123
18. O conselho de turma no processo de avaliação sumativa interna dos alunos	123
19. Mapa conceptual da primeira concepção	132
20. Modelo teórico explicativo da primeira concepção	133
21. Mapa concetual da segunda concepção	139
22. Modelo teórico explicativo da segunda concepção	140
23. Conceitos gerais que emergiram durante o processo de análise	147
24. Modelo para a construção da revisão (aberta) da literatura	148
25. Modelo de referência para a construção da revisão da literatura	156

26. Melhoria organizacional	169
27. Aprendizagem organizacional em circuito simples, duplo e triplo	179
28. Fatores favoráveis aos processos de aprendizagem organizacional nas escolas	181
29. Liderança e aprendizagem organizacional	184
30. Fatores que definem um ensino eficaz	192
31. Modelo global do ensino eficaz e escola inclusiva	193
32. Os quatro domínios da eficácia e melhora das escolas	195
33. Modelo compreensivo da melhoria da eficácia escolar	196
34. Princípios fundacionais das comunidades profissionais de aprendizagem ...	206
35. Processos envolvidos na promoção de comunidades profissionais de aprendizagem	209
36. Uma organização para a aprendizagem	213
37. A aprendizagem no conselho de turma como estratégia de melhoria	236
38. Componentes do desenho de investigação	241
39. Desdobramentos da investigação interpretativa	250
40. Etapas a realizar para a implementação das fases da investigação	251
41. Processo de comparação constante	255
42. Processo de pesquisa da <i>Grounded Theory</i>	256
43. Relações entre abdução, indução e dedução na <i>Grounded Theory</i>	263
44. Etapas do processo da codificação	263
45. Diagrama elaborado durante a observação de conselho de turma (CT12) ...	277
46. Tipo e importância das causas e/ou obstáculos nos resultados da aprendi- zagem	331
47. Áreas de intervenção do escrutínio do diretor de turma nos conselhos de turma	365
48. Plano de melhoria da turma	361
49. Principais instrumentos de registo utilizados nos conselhos de turma	367
50. Alunos-problema: grau de importância e níveis de intervenção	374
51. Áreas e níveis de intervenção do diretor de turma na edificação de pontes e saberes	405
52. Instâncias a que o diretor de turma responde pela avaliação dos alunos	406
53. Fronteiras entre estruturas educativas intermédias na conceção e gestão do processo de ensino e aprendizagem	445

54. Núcleos onde se desenvolvem as principais rotinas nos conselhos de turma	452
55. Principais componentes observáveis e visíveis da cultura do conselho de turma	476
56. Modo de materialização da política educativa da escola no conselho de turma	479
57. Principais características do importar-se e cuidar do outro no conselho de turma	486
58. Esquema de apresentação das áreas de significado construídas	509
59. Níveis de implicação do estudo	557

ÍNDICE DE QUADROS

1. Modos de operacionalização das atribuições e competências do conselho de turma	37
2. Características organizacionais e estruturais da gramática escolar	43
3. Diferentes configurações estruturais segundo Mintzberg	48
4. O conselho de turma no decreto n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968	53
5. O conselho de turma no decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro	63
6. O conselho de turma na portaria n.º 679/77, de 8 de novembro	64
7. O conselho de turma no Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e no Decreto-lei n.º 376/80, de 12 de setembro	66
8. O conselho de turma na portaria n.º 970/80, de 12 de novembro	67
9. O conselho de turma no decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de julho	71
10. O conselho de turma no despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de julho ..	80
11. O conselho de turma na portaria n.º 921/92, de 23 de setembro	82
12. O conselho de turma no despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro ..	85
13. O conselho de turma no decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho ...	94
14. O conselho de turma no decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro	97
15. O conselho de turma no despacho normativo n.º 21/2002, de 10 de abril ..	101
16. Constrangimentos e potencialidades que influem no trabalho docente	106
17. Enquadramento legal do funcionamento do conselho de turma a partir do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril	114
18. O conselho de turma no decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho	117
19. O conselho de turma no despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro	126
20. Orientações para o funcionamento de reunião de avaliação intercalar	127
21. Fragmento de roteiro para a elaboração da ata de reunião de avaliação	128
22. Modos de regulação alternativos de funcionamento de conselhos de turma	143
23. Enquadramentos organizacionais	160
24. A organização educativa à luz de diferentes modelos organizacionais	166
25. Formas de regulamentação das organizações educativas	172
26. Duas imagens da organização educativa	175
27. Proposições teóricas sobre a aprendizagem organizacional	177

28. Condições que potenciam a aprendizagem nas escolas	179
29. Procedimentos para estimular e sustentar a aprendizagem organizacional .	182
30. Fatores que determinam a eficácia das escolas	190
31. Competências e características dos professores eficazes	191
32. Fatores que configuram uma cultura de melhoria da escola	196
33. Principais características das lideranças instrutivas	198
34. Dimensões da liderança com impacto positivo nas aprendizagens	200
35. Variáveis mediadoras utilizadas em estudos sobre liderança escolar eficaz	201
36. Dimensões e práticas de uma liderança eficaz	202
37. Pontos críticos da liderança educativa identificados pela investigação	203
38. Resumo das características das escolas menos eficazes	204
39. Ações que potenciam a criação de comunidades profissionais de aprendi- zagem	208
40. Dimensões e práticas para desenvolver comunidades profissionais de aprendizagem	210
41. Escola organizada para a aprendizagem dos professores	211
42. Escola tradicional e comunidades profissionais de aprendizagem	217
43. Pilares do trabalho nas comunidades profissionais de aprendizagem	219
44. Tipos de liderança associados às comunidades profissionais de aprendi- zagem	221
45. Lista de prioridades de ação dos líderes formais	222
46. Atributos de uma escola que procura a melhoria	227
47. Princípios de organização do trabalho colaborativo nos conselhos de tur- ma	234
48. Estrutura de procedimentos de pesquisa na investigação qualitativa em educação	242
49. Diferentes tipos de questão usadas na <i>Grounded Theory</i>	245
50. Caraterização da <i>Grounded Theory</i>	254
51. Diferenças entre os principais modelos da <i>Grounded Theory</i>	260
52. O modelo construtivista da <i>Grounded Theory</i>	266
53. Proximidade entre a prática construtivista da <i>Grounded Theory</i> e a prática educativa	267
54. A <i>Grounded Theory</i> na pesquisa educacional: estudos consultados	270

55. Fragmento de uma nota de campo relativa à observação de conselho de turma	276
56. Registo áudio efetuado no final da realização de entrevistas na escola da torre	285
57. Registo áudio efetuado durante a observação do funcionamento de conselhos de turma de final de período na escola do castelo	286
58. Fragmento de nota de campo resultante da observação de conselho de turma	288
59. Fragmento de reflexão pessoal resultante da observação de conselhos de turma	288
60. Fragmento de memorando inicial resultante da observação de conselho de turma	289
61. Fragmento de memorando em que se desenvolve a construção de categorias	289
62. Fragmento de memorando em que se desenvolve a construção de categorias	290
63. Fragmento do processo de codificação inicial e focalizada	292
64. Categorias principais e respetivas propriedades	303
65. Causas e/ou obstáculos ligadas aos alunos e grau de importância	333
66. Causas e/ou obstáculos ligadas ao contexto familiar e grau de importância	334
67. Extrato do conteúdo de atas de conselho de turma de avaliação final de período	344
68. Fragmento de ficha de informação sobre desempenho dos alunos	347
69. Fragmento de ficha de informação sobre desempenho dos alunos	348
70. Fragmento de ordens de trabalhos de conselho de turma de avaliação final	359
71. Fragmento de modelo de balanço do trabalho realizado pelo conselho de turma	369
72. Exemplos de estratégias de melhoria definidas em conselhos de turma	386
73. Tempo despendido pelos conselhos de turma para a formalização da melhoria	386
74. Fragmento de plano de apoio pedagógico individual: definição de estratégias	387
75. Fragmento de plano de apoio pedagógico individual relativo à avaliação ..	390
76. Tipologia de posturas do diretor de turma nos conselhos de turma	396
77. Fragmento de ficha para a recolha de dados sobre os alunos das turmas ...	414

ÍNDICE DE TABELAS

1. Resultados da meta-análise (modelo multinível)	194
2. Obras que enformam as principais gerações da <i>Grounded Theory</i>	251
3. Distribuição do tipo de documentos existentes relevantes	280
4. Distribuição dos entrevistados, códigos, duração e data das entrevistas	280
5. Perfil das escolas que participaram no estudo	283
6. Distribuição dos entrevistados, anos de serviço, códigos, duração e data ...	284
7. Distribuição das observações diretas do funcionamento de conselhos de turma	286
8. Fragmentos de instrumentos de registo da situação escolar dos alunos	314
9. Exemplo de critérios de avaliação de alunos utilizados nas escolas partici- pantes	317
10. Modos de formalização e operacionalização de critérios de avaliação de alunos	318
11. Operacionalização de elementos dos critérios de avaliação	319
12. Verificação das taxas de sucesso alcançadas com as taxas esperadas	415
13. Fragmento de grelha de registo do aproveitamento por disciplina e perío- do letivo	416

SIGLAS e ABREVIATURAS UTILIZADAS

AO	Aprendizagem organizacional
CE	Classificação de exame
CIF	Classificação interna final
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA/PLC	Comunidades profissionais de aprendizagem
CT	Conselho de turma
DT	Diretor de turma
EC	Escola do Castelo
EE	Especialista entrevistado
EM	Escola da Muralha
EP	Escola do Paço
ET	Escola da Torre
GO	Guião organizador do funcionamento do conselho de turma
GT	<i>Grounded Theory</i>
NCSL	National College for School Leadership
OCDE/OECD	Organização para a cooperação e desenvolvimento económico
OT	Ordem de trabalhos
PAPI	Plano de acompanhamento pedagógico individual
PE	Professor entrevistado
RP	Reunião com pais e encarregados de educação

INTRODUÇÃO GERAL

1. Contextualização da problemática

Nesta primeira secção da introdução expomos alguns elementos derivados de um estudo realizado anteriormente (Martinho, 2006), e que, em certos aspetos, se distancia dos que são normalmente usados em dissertações de doutoramento, uma vez que, atendendo à metodologia utilizada, não serão apresentados, de modo explícito, alguns dos procedimentos formalmente estabelecidos (por exemplo: não serão identificadas logo à partida as questões orientadoras e os objetivos específicos da investigação).

Nas últimas décadas, a educação para todos e a democratização parecem ter criado problemas de difícil resolução para a escola. Esta situação concorreu para a adoção de modelos de organização e funcionamento da escola que colocam a relação entre a eficácia e a eficiência como referência central, onde se consideram os recursos mobilizados em face dos resultados obtidos. Determinou ainda a necessidade de se perspetivar e analisar a escola como organização (Azevedo, 2011, 2005).

A construção de uma educação escolar que possibilite a cada um e a todos os alunos potenciarem ao máximo as suas capacidades implica que se pense a escola como uma organização que a isso se consagra, de forma integral, e que cuidadosamente *olha* para os seus recursos (humanos e materiais), colocando-os ao serviço desta nobre missão. A escola, enquanto organização e comunidade organizada ao serviço da promoção de uma educação inclusiva de qualidade, tem de se constituir (e comprometer-se) de molde a satisfazer esta finalidade, em cada contexto sociocultural, o que só pode fazer no quadro de uma autonomia efetiva (pedagógica e organizacional) que possibilite organizar a gestão pedagógica e curricular da forma mais adequada a cada situação.

Por outro lado, para entender as organizações escolares é necessário compreender as pessoas que nelas vivem e, partindo deste pressuposto, as escolas são organizações complexas e o conhecimento da sua complexidade passa pelo reconhecimento da complexidade das relações e das interações que se desenvolvem entre os diversos elementos e estruturas, internos e externos, que as compõem e com elas interagem¹.

Nos últimos anos temos verificado que as políticas educativas têm privilegiado modelos organizacionais que valorizam novas formas de autonomia e de regulação da educação, como a abertura às políticas de mercado, redefinição das competências entre a administração central e as escolas, diversificação das formas de controlo e prestação de contas

¹ Nesta perspetiva, o olhar de investigadores tem-se direcionado para as pessoas que habitam as organizações escolares, com o objetivo, por exemplo, de compreender como é que os diversos atores educativos traduzem em práticas educativas o conteúdo das normas administrativas e pedagógicas (nacionais e locais) e os imperativos da política educacional.

(Frota, 2011). Parecem oscilar entre a necessidade de instalar nas escolas instrumentos de autorregulação, descentralizando procedimentos e responsabilidades, valorizando as diferenças e a criatividade, e, ao mesmo tempo, a construção de *standards* internacionais homogeneizantes que pressionam as escolas e os professores a reduzirem a diversificação, normalizando e uniformizando aprendizagens e procedimentos e focando o seu trabalho nos resultados testados pelos referidos *standards* (Castro, 2012).

Vem-se assistindo, no terreno das escolas, à implementação de processos que pretendem a conjugação da prestação de contas com o desenvolvimento organizacional e a melhoria da qualidade da escola. A procura da melhoria vem constituindo uma estratégia de autorregulação necessária para a criação de compromissos e responsabilização, e pode revelar-se basilar para a aprendizagem e desenvolvimento organizacionais.

Por isso, assuntos como o sucesso e abandono escolares, a inclusão e exclusão escolares, a melhoria das aprendizagens, a organização do ensino, a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, a liderança², as formas de trabalhar dos professores, as culturas escolares, a organização do trabalho docente, a regulação e desregulação do ensino público, a avaliação interna e externa de escolas, a avaliação do desempenho docente, entre outros, igualmente importantes, são temas que passam a ocupar os discursos e os debates educativos na última década e a fazer parte integrante de programas de estudos pós-graduados, quer sobre a forma de mestrado e doutoramento, ou de investigações levadas a cabo por especialistas, quer ainda sob a forma de dispositivos de melhoria das aprendizagens dos alunos desenvolvidos em escolas (Programa ⁺Sucesso). Numa altura em que assistimos à alteração contínua da legislação, que regula a organização e funcionamento das escolas do ensino não superior, e em que se pede às escolas que encontrem um caminho sustentado e ancorado numa orientação estratégica clara para melhorar as aprendizagens dos seus alunos³, consideremos ser importante abraçar a problemática do funcionamento de uma das estruturas organizacionais da escola que mais potencial apresenta para desempenhar um papel central na concretização desse propósito. Por outras palavras, as possibilidades e oportunidades que os conselhos de turma apresentam, na construção de processos de melhoria para todos e onde cada um

² Em Portugal, a investigação sobre liderança tem-se focalizado fundamentalmente numa perspetiva organizacional e administrativa e tem vindo a evidenciar que o papel dos líderes está muito direcionado para a execução de funções de cariz administrativo e burocráticas, surgindo “mais como representantes locais da administração central, do que como líderes que imprimem novos rumos e trajetórias para as suas escolas” (Diogo, 2004: 268). No entanto, na última década assistimos à realização de variadas investigações, a nível nacional e internacional, que apresentam como tema a liderança escolar. No início do processo estes estudos focalizavam-se na identificação e caracterização do tipo de liderança que acontecia nas escolas, mas mais recentemente começou-se a analisar os efeitos dessa liderança sobre a melhoria da eficácia da escola (Lima, 2008; Barroso, 2005b).

³ De todos e cada um dos alunos, de forma a proporcionarem formação para a construção e exercício de uma cidadania livre e responsável que deve ser cumprida com eficácia e eficiência por todos (CNE, 2007)

aprenda melhor, praticamente não têm sido objeto de reflexão e discussão mais aprofundadas por parte de professores, da tutela e da comunidade. Sabemos que, ao definirmos o conselho de turma como objeto de estudo, vamos lançar o *nosso olhar* sobre uma das estruturas educativas mais complexas, ao nível do funcionamento, e menos estudadas da organização escolar.

O decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho (regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos), que estabelece o atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas do ensino não superior, apresenta um modelo de organização pedagógica que, do ponto de vista formal, assenta especialmente em duas estruturas: o conselho de turma e o grupo disciplinar de recrutamento, os quais, por sua vez, se organizam, respetivamente, em duas unidades de coordenação: o conselho de ciclo (e de ano, em algumas escolas) e o departamento curricular⁴.

Os conselhos de turma são estruturas de orientação educativa que, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, agrupada ou não, colaboram com o conselho pedagógico e com a direção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva de promoção da qualidade educativa⁵.

São responsáveis pela organização, acompanhamento e avaliação das atividades a desenvolver com os alunos da turma, o que pressupõe a elaboração de um plano de trabalho (ação) para a turma, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação entre a escola e a família⁶.

Distinguem-se das demais estruturas organizacionais colegiais porque apresentam características e funções próprias: (i) a participação direta e efetiva dos profissionais que atuam no processo pedagógico; (ii) a organização interdisciplinar; (iii) a centralidade da avaliação no trabalho docente; (iv) a ligação à família; (v) a participação de pais e alunos; e (vi) o procedimento disciplinar e de exclusão por falta de assiduidade dos alunos. Os textos oficiais relativos aos conselhos de turma são claros quanto à sua composição, aos momentos em que se realizam, em especial os de avaliação sumativa de final de período, e ao que devem produzir, mas não sobre a sua organização e funcionamento

⁴ No contexto da organização e funcionamento das escolas portuguesas, a turma constitui-se como a unidade básica da sua organização intermédia (Formosinho & Machado, 2009), o núcleo elementar da organização do processo de ensino (Lima, 1986) e referência para a definição do espaço escolar, divisão do tempo, seriação dos alunos, distribuição do serviço docente, progressão das aprendizagens (Barroso, 2001).

⁵ Por outro lado, o conselho de turma é uma das estruturas pedagógicas da escola mais rica em conceções, representações e práticas que configuram um retrato fidedigno da vida escolar em toda a sua riqueza e complexidade.

⁶ Diversos estudos evidenciam de forma sólida que são indiscutíveis os benefícios de uma relação positiva entre a escola e a família e que a cooperação entre ambas favorece a melhoria académica, emocional e social dos alunos, assim como o funcionamento da escola e famílias (Epstein 2010; Palminha, 2005; Pinto, 2006; Henderson & Mapp 2002; Lareau & Weininger 2003; Lareau 2000).

pedagógicos, o que pode garantir *algumas margens de autonomia* a cada escola (que pode ser utilizada na definição de formas mais *próximas e amigáveis* de funcionamento no regulamento interno de escola). Em estudo anterior (Martinho, 2006), pudemos recolher evidência que parece apontar para que o uso destas *margens de autonomia*, por parte das escolas e professores, seja efetivado de forma meramente técnica ou funcional e alicerçado nos articulados de regulamentos e regimentos internos, assim como nas regras da *gramática escolar* (Formosinho & Machado, 2009).

Conscientes de que produzir conhecimento sobre os conselhos de turma permitirá elaborar juízos mais informados acerca do seu funcionamento, assim como fornecer dados para o melhorar, consideramos, sustentados na literatura sobre organizações que querem aprender (Bolívar, 2012; Pedder & McBeath, 2008; Senge *et al.*, 2005; Bouvier, 2001; Gairín, 2000; Fullan, 1995; Dalin & Rolf, 1993) e na evidência resultante de estudo empírico (Martinho, 2006), que os conselhos de turma se podem transformar em estruturas aprendentes ao: (i) explorarem de uma maneira ótima a autonomia de ação dos seus professores; (ii) definirem formas de funcionamento que permitam uma gestão ótima dos progressos dos alunos e o desenvolvimento das aprendizagens e competências dos professores; (iii) flexibilizarem as fronteiras internas (entre os diversos conselhos de turma, entre estes e os departamentos curriculares) e externas (com os conselhos de turma de outras escolas); (iv) conseguirem o envolvimento e a participação plena de todos os membros no desenvolvimento do plano curricular de turma; (v) potenciarem a disponibilidade dos docentes para funcionarem como uma equipa; (vi) fomentarem a imagem de que todos os elementos da equipa são um recurso que pode contribuir para o processo de desenvolvimento; (vii) favorecerem a resolução de problemas mediante a estimulação da controvérsia e a tomada coletiva de decisões; (viii) promoverem um tipo de liderança partilhada e pedagógica; e (ix) implicarem os professores num plano de avaliação contínua com vista à autorregulação e planificação evolutiva.

Neste sentido, os conselhos de turma poderão ser concebidos como lugares de formação (e aprendizagem) e desenvolvimento profissional⁷, um terreno de experiências, observação e análise da relação educativa, onde estarão criadas condições para assegurar a reflexão que permite a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e das aprendizagens dos alunos (Martinho, 2006).

Este é um campo inexplorado ao nível da investigação e produção de conhecimento.

⁷ Consideramos, tal como Meirinhos (2006), que o desenvolvimento profissional pressupõe a amplificação de capacidades, a evolução e atualização e a realização pessoal e profissional, tendo como finalidade a profissionalidade e a perfeição profissional.

Daqui que ambicionemos abrir a *caixa negra* de conselhos de turma e observar o que se passa lá dentro, observar as conceptualizações de professores e práticas de funcionamento, de modo a construir um modelo teórico que permita compreendê-las, isto é, pretendemos desvelar práticas e responder ao *quê* (o que é que se faz no seio de conselhos de turma), aos *como* (como é que se faz no interior de conselhos de turma) e aos *porquês* (o que é que orienta, guia a ação dos professores em conselhos de turma).

Para além disso, procuraremos *dar voz* a professores que participam em reuniões de conselhos de turma, procurando apreender o modo como eles compreendem a sua atuação nesse contexto, os significados que constroem e os princípios que lhes servem de orientação para enfrentarem (e ultrapassarem) o que os normativos legais em vigor lhe solicitam nuns casos e noutros não⁸. Neste movimento, partiremos da perspetiva de que já é tempo de atuar no sentido das escolas se tornarem em locais de trabalho intenso, rigoroso e coerente para professores e alunos, em vez de organizações reprodutoras de princípios e normativos oriundos da administração central e, quantas vezes, praticamente estranhos à escola. Para que tal aconteça é necessário analisar criticamente os modos e as formas de escolarização, a tecnologia organizacional e a relação pedagógica, os modelos de relações escola-comunidade e escola-turma-família e as práticas educativas que se arquitetam, desenvolvem e sustentam em cada escola.

Neste contexto, e de acordo com os normativos que regulam o seu funcionamento, é possível vislumbrar o conselho de turma como um espaço onde:

(...) a prevenção ocupa lugar de relevo, quer o diagnóstico das competências e hábitos e métodos de trabalho que é preciso adquirir para que um aluno ou grupo de alunos possam progredir nas aprendizagens, quer a possibilidade de atender às diferentes necessidades de experimentação e aprendizagem dos alunos. Precisamos de *cuidar* dos percursos escolares de cada um dos alunos como o *cuidado* máximo que uma escola tem de desenvolver e aplicar (Azevedo, 2009: 22).

2. Justificação do interesse pela temática

A opção pelos conselhos de turma, enquanto estruturas organizacionais de gestão educativa e pedagógica intermédia, criadoras de dinâmicas interpessoais e de importância estratégica na qualidade das aprendizagens dos alunos, tem subjacente motivações de natureza pessoal e identidade profissional, relevância pedagógica e organizacional,

⁸ A atuação dos professores nas diferentes estruturas organizacionais de uma escola apresenta diversas faces e um grau de complexidade elevado, uma vez que as imposições internas e externas são mediadas pelas suas perceções, compreensões, conhecimentos, motivações e capacidades, ao nível individual e coletivo, para conceberem e implementarem determinadas práticas (Flores, 2011).

perspetiva social e de atualidade temática, entre outras⁹.

Desde que iniciámos o nosso trajeto como professor do ensino secundário, tivemos o privilégio de participar em equipas de trabalho de gestão e administração intermédia e de topo de escolas. Esta situação permitiu-nos espaços de reflexão e análise acerca da forma como as escolas se organizam, pedagógica e administrativamente, assim como sobre as práticas educativas que os professores desenvolvem associadas a um corpo de saberes e uma cultura profissional, que construíram através de formação e experiência, que (com)partilham e em que sustentam a sua atividade diária.

Quanto à relevância pedagógica e organizacional dos conselhos de turma, ela advém do facto de a turma ser o núcleo elementar da organização do processo de ensino (Lima, 1986) e de o conselho de turma se apresentar como nível privilegiado, pelo menos teoricamente, de orientação e coordenação pedagógica e interdisciplinar¹⁰, através da elaboração de planos de trabalho que explicitem as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular, visando promover mais e melhores aprendizagens dos alunos, bem como o reforço da articulação escola-família¹¹.

No que diz respeito às implicações práticas, os conselhos de turma são espaços privilegiados para a aprendizagem organizacional e desenvolvimento profissional dos professores. Através do trabalho colaborativo e da reflexão sobre os modos de fazer, torna-se possível aprender novas práticas organizacionais e pedagógicas e, possivelmente, a produção de uma série de efeitos positivos para a aprendizagem dos alunos. Daqui que exista uma preocupação em conhecer as relações que as conceptualizações¹² de professores, sobre o funcionamento de conselhos de turma, assumem com as práticas educativas de escolas, o processo de melhoria das aprendizagens e o (in) sucesso dos alunos.

Quanto à perspetiva social, consideramos os conselhos de turma como uma das estruturas organizacionais aptas para o exercício da inclusão, da equidade e da justiça social,

⁹ Convocamos ainda António Damásio para explicar que esta nossa tomada de decisão teve origem também no campo das emoções, ou seja, sem emoções não é possível tomar decisões, não é possível nomear um pensamento racional.

¹⁰ O conselho de turma, enquanto estrutura pedagógica de gestão intermédia, é criado e legitimado, em boa parte, como esforço de recomposição e como tentativa de estabelecimento de um espaço educativo de coordenação e conexão no interior de processos educativos relativamente desarticulados (Sá, 1997). Por outro lado, embora teoricamente o seu funcionamento esteja direcionado para os alunos, principalmente para os seus problemas e rendimento escolar, na prática existe a possibilidade de esta estrutura estar mais ao serviço dos professores e da escola do que dos alunos.

¹¹ A organização do ensino não superior assenta na turma e desenvolve-se segundo modelos compartimentados que se sustentam na especialização e hierarquização disciplinar (um professor por disciplina) e na interação dos alunos com diferentes professores (e modos de ser, estar e fazer) conhecedores das matérias e do modo próprio de as ensinar (Formosinho & Machado, 2009).

¹² O conceito de conceção emerge associado a uma imagem mental, a uma reconstrução do real, isto é, um conjunto de explicações, de crenças e ideias, elaboradas a partir de modelos (culturais e sociais) que estabelecem quadros de compreensão e interpretação do real em que se vive e, ou atua. As conceptualizações são imprescindíveis nas relações humanas, uma vez que: i) proporcionam uma explicação, um sentido para a realidade; ii) funcionam como reguladoras e orientadoras do comportamento ao permitem aos indivíduos comunicarem e compreenderem-se; iii) são elas que possibilitam construir uma identidade (cultural e social) para o grupo (grupos), pois numa mesma escola existem diferentes grupos que possuem diferentes conceptualizações acerca de uma mesma realidade; e iv) não são homogêneas e apresentam-se como uma forma dos indivíduos explicarem e fundamentarem as suas convicções, comportamentos e práticas.

tal como o previsto no número 2 do artigo 2.º da lei de bases do sistema educativo (lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e que traduzimos naquele que consideramos ser a finalidade fundamental da educação escolar:

Ora, é fundamental que a educação escolar de hoje se centre sobre esta sua missão: cuidar das aprendizagens de cada estudante com a maior das atenções, ser sempre exigente para com cada um, não deixar pelo caminho, por nenhuma razão, um aluno que está a aprender, suscitar sempre o confronto com o outro que provoca o desabrochar de cada um e implicar todos no árduo esforço de fazer-se aquilo que cada um é, em comunidade e em paz com os demais seres humanos. (Azevedo, 2009: 35).

As razões da atualidade temática prendem-se, por um lado, com o papel atribuído aos conselhos de turma com a implementação do decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que vem implicando outros modos de interações entre os atores educativos e entre estes e a organização escolar e o aparecimento, no seio das escolas, de novos padrões ritualizados de comunicação, de formas de trabalho e sistemas de significados compartilhados (construídos socialmente) que apresentam como finalidade assegurar a estabilidade (Azevedo, 2011; Costa, 2009; Alves, 2008) e o equilíbrio funcional; e, por outro lado, as organizações escolares estarem a estruturar-se, cada vez mais, em função de valores de *produtividade instrucional*, *performatividade competitiva* e *prestação de contas* (Afonso, 2014, 2009) e, neste contexto, tornar-se urgente a construção de um renovado quadro de interrogações em redor do funcionamento dos conselhos de turma, dado que adquire um lugar central na implementação, pilotagem e controlo das novas orientações políticas da administração central (e das escolas).

Neste sentido, as organizações reconhecem a urgência de reformular práticas, saberes, conceções e representações que, ao se interligarem, formam sistemas, isto é, comunicam entre si, originando *formas de estar e de ser na escola*:

(...) esses modos de representar a organização e os acontecimentos que nela ocorrem são, sobretudo vivências e são interpretações de um contexto específico que possibilita reduzir a incerteza, são aqueles elementos que dão clareza coesão e direção a acontecimento complexos ou confusos (...) que permitem gerar crenças ou consciência de grupo, permitindo delimitar as fronteiras daquilo que pode ou não ser feito (Carvalho, 1994: 45).

Para Gather Thurler (1994), esta *forma de estar e ser* (paradigma cultural) vigente numa organização escolar permite compreender o seu funcionamento, os seus modos de comunicação e representação, bem como as suas atitudes face à educação. A cultura que

se produz no interior das escolas (cultura da escola) materializa-se, conserva-se e transmite-se através de símbolos e práticas ou, de forma mais precisa, através do significado que estes símbolos e atuações circunscrevem¹³ (Armengol, 2001).

Por outro lado, no atual contexto social e cultural das escolas, descentralização e autonomia correspondem a uma conceptualização de possibilidades de ação organizacional e pedagógica que se podem reforçar mutuamente. Assim, parece mais importante do que nunca conhecer para aquilatar da necessidade de redimensionar as práticas de funcionamento dos conselhos de turma.

Uma análise das práticas educativas pressupõe uma postura reflexiva, que implique a identificação do conjunto de esquemas de pensamento e ação (*habitus*), e que permite que uma infinidade de práticas se adapte a situações novas, sem se constituírem em princípios explícitos de uma forma de identidade¹⁴. Esta é uma abordagem que possibilita tornar visíveis relações complexas, divergências e/ou articulações no conselho de turma, entre os atributos e/ou competências formalmente definidas (o prescrito) e os quadros e *caminhos* de ação desenvolvidos em situação pelos sujeitos que constituem o conselho de turma (o real). Neste contexto, não podemos ignorar que o professor, como indivíduo, possui a sua própria filosofia de vida, assim como um sistema de valores que interiorizou e é produto de todo um processo em que a cultura e a sociedade exerceram a sua influência de forma significativa (Vd. Figura 1).

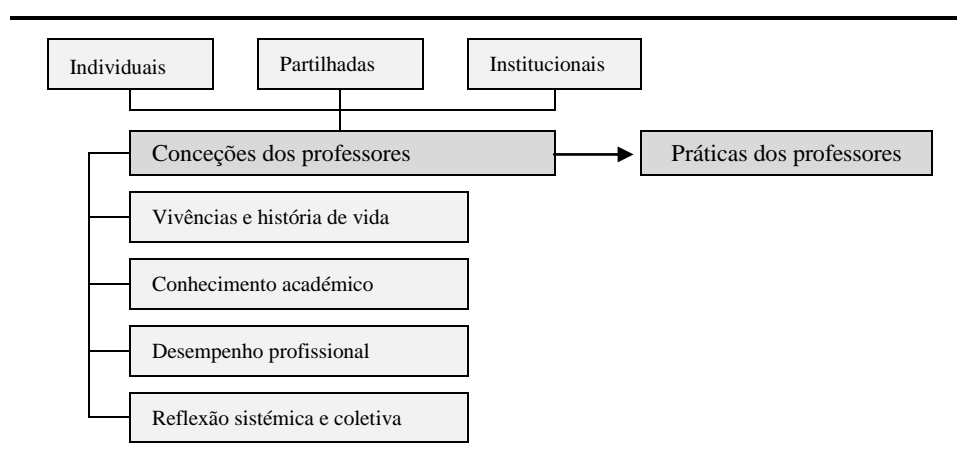


Figura 1. - Concepções e práticas dos professores

¹³ Na esteira de Frago (2001) utilizamos o conceito de cultura da escola para designar o conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, arquétipos, rituais, inações e práticas educativas (hábitos, modos de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) que solidificaram ao longo do tempo e se configuraram em tradições, cerimónias, uniformidades e prescrições compartilhadas pelos membros das organizações escolares.

¹⁴ Bolívar (2003) chama a atenção para as consequências da persistência e da estabilidade desta gramática básica da escola (que identifica com a cultura organizacional), uma vez que, tal como a gramática organiza o significado de uma língua, de forma análoga a gramática da escola organiza o significado do trabalho escolar. Segundo Formosinho e Machado (2009), esta gramática contribui para a ritualização e sacralização das normas burocráticas e impõe uma racionalidade normativa sobre as pessoas e contextos, bem como uma dualidade entre os fins da educação e os meios que conduzem à sua concretização.

Este sistema conceptual do professor, como indivíduo e parte integrante de um grupo, devidamente consolidado a nível mental, forma o seu quadro de representações que se constitui num conjunto de ideias comuns e partilhadas nas quais fundamenta a prática¹⁵. No âmbito educativo, os valores que os professores partilham objetivam-se e tornam-se reais, conceptualizam-se e constituem-se em guias para a ação: a partir das representações das normas, valores, mitos e tradições que produzem quando interagem, os professores apropriam-se do significado normativo, fazem-no seu e incorporam-no no seu sistema de representações mentais, para convertê-las em conceitos essenciais para a sua existência e que os guiarão sucessivamente nas suas ações.

Guimarães (1988: 20) descreve a conceção “como um esquema teórico, mais ou menos consciente, (...) que o professor possui, que lhe permite interpretar o que se lhe apresenta ao seu espírito” e Varandas (2000: 36) considera que as conceções interferem no comportamento, uma vez que “são do campo do conhecimento, estando, por essa razão, relacionadas com o que pensamos, com conceitos intelectuais, com valores morais”.

Logo, entendemos os conselhos de turma como espaços onde confluem, circulam e confrontam conceções que os professores têm sobre o seu trabalho, que foram construídas no decorrer do seu percurso pessoal e profissional (e tantas vezes ignoradas ou percecionadas com pouca clareza), e que interferem e/ou têm implicações nas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos.

Marton e Pong (2005) sustentam que uma conceção pode ser percebida como o que se refere à ideia geral do que sabemos a partir da experiência e abrange dois aspetos dialeticamente ligados: um referencial (respeitante ao significado global) e outro estrutural (mostra o ajuste específico de características que foram diferenciadas e evidenciadas).

As conceptualizações dos professores podem apoiar na identificação e compreensão das práticas de funcionamento dos conselhos de turma, uma vez que a investigação tem reunido evidência que as apontam como importantes na tomada da decisão pedagógica, bem como na forma como os professores se relacionam com a escola, os alunos, os conteúdos curriculares e o trabalho em sala de aula, entre outros.

Quando se averigua o funcionamento de conselhos de turma, averiguam-se também as

¹⁵ Neste estudo partilhamos a perspetiva de Thompson (1992) que compreende a conceção como uma estrutura mental mais geral e que abrange crenças, conceitos, significados, proposições, regras, imagens mentais e preferências. As conceções constituem formas pessoais, perspetivas ou filosofias que diferem de pessoa para pessoa. Podem ser definidas como estruturas mentais conscientes ou subconscientes formadas por crenças, conceitos, significados, regras, imagens mentais específicas de cada sujeito. Deste modo, são orientadas pelo pensamento individual, refletindo o comportamento e refletindo-se na ação (Reis, Rodrigues & Santos, 2006), têm uma natureza essencialmente cognitiva e desempenham um papel estruturante no pensamento e na prática do professor. No entanto, podemos identificar algumas características próprias das conceções dos professores: (i) (en)formam o seu conhecimento; (ii) são produto do entendimento; (iii) atuam como filtro na tomada de decisões; e (iv) influem nos processos de raciocínio. Tardif (2002) considera os saberes pedagógicos como conceções procedentes de reflexões sobre as práticas educativas, no sentido amplo do termo, e que não só a teoria, mas também a prática e a reflexão são elementos relevantes no agir pedagógico.

concepções de conselho de turma presentes nas práticas dos professores, bem como a cultura organizacional e a cultura profissional dos professores (Dalben, 2006).

As concepções e práticas dos professores parecem estar fortemente dependentes das culturas de escola, da cultura de avaliação existente nas escolas (e na sociedade), a formação inicial e contínua dos professores, assim como as reformas educativas, embora Domingo (2009) sustente que estas têm tido um impacto limitado nas práticas dos professores e na sua consciência profissional.

Por isso, esperamos, com este estudo, contribuir para o enriquecimento de um campo de estudo ainda incipiente em Portugal e, de forma modesta, construir um contexto de inovação que possibilite a criação de melhores formas de funcionamento dos conselhos de turma, formas essas que pretendemos mais adequadas porque diretamente motivadas nas necessidades e conhecimentos dos atores educativos envolvidos.

3. Problema e objetivo geral do estudo

O problema central que procurámos explorar neste estudo foi *Que conceptualizações e práticas desenvolvem os professores no seio dos conselhos de turma?*

Inicialmente, a organização do estudo apresentou como objetivo central a construção de uma tipologia de conceptualizações e práticas de funcionamento de conselhos de turma, no quadro configuracional de algumas organizações escolares públicas do ensino não superior (escolas agrupadas e não agrupadas). Estas escolas foram selecionadas de acordo com os critérios considerados adequados à natureza da investigação e ainda em função da sua disponibilidade para participar no estudo. Partimos do princípio que a escola é diferente de outras organizações, mas também que cada escola é diferente da outra (Lima, 2000, 1997), e que em cada escola a variabilidade local é a regra e a uniformidade a exceção (McLaughlin, 1991)¹⁶. Por outro lado, que a história e as especificidades de cada escola concorrem para a formação das suas culturas (organizacional e profissional), que se traduzem em diversas manifestações simbólicas, tais como: valores e saberes profissionais, normas, crenças e artefactos e ainda, pela linguagem, heróis, rituais e cerimónias (Handy & Aitken, 1986; Meyer & Rowan, 1978; Weick, 1976).

Considerávamos que a elaboração de tipologias, a partir de investigação qualitativa fundamentada (enraizada) em dados, podia resultar na elaboração de instrumentos úteis

¹⁶ Consideramos a possibilidade de a mesma política para a organização e funcionamento de conselhos de turma poder ser implementada de maneira diferente em cada escola, e em cada conselho de turma, devido à variabilidade das influências do contexto (interno e externo à escola) e das respostas organizacionais específicas que lhe são dadas. Previsivelmente, também as concepções e as práticas pedagógicas utilizadas irão divergir de conselho de turma para conselho de turma e de escola para escola.

para identificar constrangimentos e potencialidades nas práticas de funcionamento dos conselhos de turmas e, conseqüentemente, para determinar processos de reflexão com vista à intervenção e melhoria¹⁷.

Uma tipologia é uma forma de classificar algo a partir de um conjunto estruturado de características semelhantes que o tornam distinto de outro algo (...). A sua utilidade pode resumir-se ao seguinte: a de possibilitar fazer generalizações de natureza teórica a partir de um conjunto de organizações, a de contribuir para explicar as diferenças entre organizações, a de possibilitar avaliar o grau de congruência entre vários elementos de um fenómeno (Neves, 2000: 84).

As primeiras incursões no terreno mostraram, porém, que a criação da tipologia poderia limitar a investigação, na medida em que não era a identificação de semelhanças e diferenças de funcionamento de conselhos de turmas que nos inquietava. Por isso, afigurou-se-nos mais adequado a construção de um modelo teórico global que, por um lado, integrasse as conceptualizações e práticas que os professores desenvolvem nos conselhos de turma (podendo servir, posteriormente, de base à elaboração de tipologias) e, por outro, pudesse ser apreciado mais pela sua natureza heurística do que pelo seu valor preditivo. Partindo destes propósitos, e de acordo com a literatura, considerámos que a *Grounded Theory* se apresenta como uma forma poderosa de apreender o mundo em que se vive (e o mundo dos conselhos de turma) e um método que permite desenvolver teorias para o compreender¹⁸ (Charmaz, 2008, 2006a). Esta abordagem metodológica é diferente das utilizadas normalmente neste tipo de estudos e, por isso, o caminho a percorrer também o será, ou seja, não existe um caminho *a priori*. Isso não significa, no entanto, a ausência de referenciais, mas antes salvaguardar a oportunidade de fazer um caminho (caminhando) a partir de um objeto de estudo e objetivo geral informados (mas não acabados), e da possibilidade de construir um conjunto de questões orientadoras pertinentes, com abertura total para acolher outras respostas oriundas da realidade social interpelada. O processo inicia-se com a identificação de um problema ou situação que o investigador pretende explorar, procurando compreender o que ali se passa e como os participantes lidam com essa situação, e assenta em três princípios centrais que são o significado, a linguagem e o pensamento, que deram origem às três premissas fundamentais da teoria:

¹⁷ Para Chorão (1992) as tipologias podem constituir uma excelente metodologia para identificar e compreender características essenciais de uma organização e analisar a sua ligação com o funcionamento do todo.

¹⁸ Para os defensores da *Grounded Theory* uma abordagem que se centra nos significados, definições e interpretações construídos pelos sujeitos de um estudo é mais poderosa, na apreensão dos seus mundos e prioridades, do que os métodos que iniciam a investigação estabelecendo como são esses mundos e quais os seus significados (Mullen & Reynolds, 1978): as abordagens metodológicas *a posteriori* são mais adequadas do que as *a priori*.

i) os seres humanos agem em relação às coisas com base no significado que elas têm para eles; ii) os significados resultam da interação entre indivíduos; e iii) o processo interpretativo tem como base o caráter interativo (sujeitos-contexto social) e um certo equilíbrio entre objetividade e sensibilidade no processo de análise (Lopes, 2006).

Nesta metodologia, o investigador inicia a sua indagação com questões muito gerais e não com hipóteses pré-definidas, uma vez que o problema de investigação emergirá com maior clareza a partir dos dados, sendo, portanto, definido (ou pelo menos redefinido) pelos sujeitos de acordo com a situação em que estes se encontram envolvidos e que é objeto de investigação. As entrevistas constituem com frequência a fonte principal de dados a partir da qual a teoria será construída, no entanto, outras fontes, como a observação, a análise documental ou uma combinação de várias, podem ser utilizadas.

A literatura indicia que a *Grounded Theory* se mostra bastante adequada para estudar o comportamento humano e as culturas organizacionais (Goulding, 2005), espaços onde a investigação que pretendemos efetuar se situa, ou seja, o funcionamento dos conselhos de turma, enquanto estruturas organizacionais de gestão educativa e pedagógica intermédia, criadoras de dinâmicas interpessoais e de importância estratégica nas aprendizagens dos alunos, funcionamento que é quase desconhecido.

Para terminar, não podemos deixar de salientar que a investigação em educação é, por natureza, um instrumento e um campo para a ação: a construção e transferência de conhecimentos (e dos resultados) deverão ser traduzíveis em ações práticas de melhoria do serviço oferecido pelas escolas. Por isso, integramos o nosso estudo num quadro investigativo que pretende ir para além do nível da continuação de linhas de investigação já existentes (adição de novos dados, reforço de orientações e consolidação de paradigmas) e situá-lo num quadro de rutura com “abordagens tradicionais dos problemas” no sentido de “definir novas linhas de investigação” (Martins, 2010: 23).

4. Estrutura do estudo

A estrutura do estudo corresponde a uma construção que se foi organizando ao longo do tempo da investigação como um processo interdependente, dado que a delimitação dos conteúdos a analisar e a sua formatação como capítulos independentes foi sofrendo sucessivas reformulações em função dos temas que foram emergindo.

Com a organização final do documento aspiramos a que o leitor possa experimentar a compreensão do caminho por nós percorrido no desenvolvimento da investigação (que

se tornasse perceptível), e que a inserção de cada um dos capítulos e a definição dos seus conteúdos são o resultado do modo como avançamos na organização da narrativa da nossa própria construção. A sua forma final comporta cinco capítulos e pode ser sumariada de acordo com o estabelecido na Figura 2.

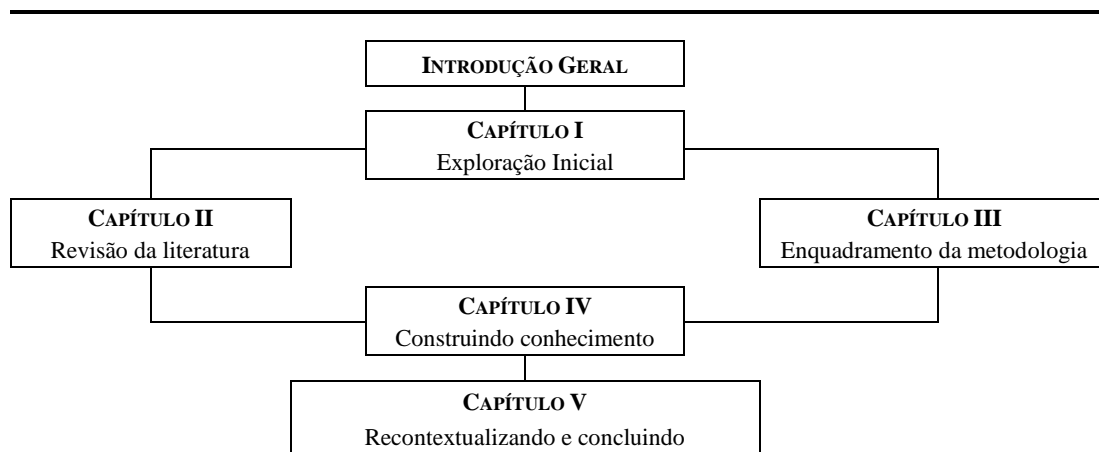


Figura 2. - Estrutura do estudo

A **Introdução Geral** permite uma leitura abreviada do trabalho onde situamos o contexto que enquadra a problemática; a justificação do interesse pela temática, com apresentação de motivações de natureza pessoal e identidade profissional, relevância pedagógica e organizacional, perspetiva social e de atualidade temática; o problema e o objetivo geral do estudo, com uma breve incursão no terreno da metodologia que utilizámos; as limitações do estudo, com apresentação dos principais constrangimentos com que nos debatemos ao longo de percurso investigativo; e as mais-valias do estudo, onde apresentamos os contributos gerados pela investigação.

No **Capítulo I** – Exploração Inicial – lançamos um olhar retrospectivo e analítico sobre os conselhos de turma ao longo da sua história organizacional e legislativa e enquanto objeto de estudo de trabalhos de pesquisa e outros, com a finalidade de alcançar conhecimento sobre o seu contexto de organização e funcionamento e desvelar aspetos relevantes para a investigação, e ainda com o objetivo de circunscrever a revisão da literatura e encaminhar e clarificar o percurso investigativo, assim como colocar no terreno alguns procedimentos integrantes da abordagem metodológica estabelecida.

No final do percurso foi gerado conhecimento que facultou a construção de um enquadramento teórico e conceptual para o estudo que melhorou a nossa sensibilidade teórica; expandiu a nossa compreensão sobre o objeto de estudo; estruturou as questões orienta-

doras e os objetivos do estudo; refinou a metodologia da investigação e definiu critérios para selecionar a amostragem teórica, de forma a esclarecer *o onde queremos ir*.

No **Capítulo II** – Revisão da Literatura – a revisão aberta da literatura permite situar o leitor no quadro teórico e conceptual que envolve o estudo. Esta revisão está enraizada em conceitos que emergiram na exploração inicial e que, por um lado, dirigiram o nosso interesse para a abordagem da escola como uma organização complexa, específica, comprometida e com uma historicidade própria, construída e habitada por humanos, com culturas, interações e dinâmicas próprias. Por outro lado, mostrou-nos que, ao longo dos períodos de tempo que definimos para olhar e analisar retrospectivamente os conselhos de turma, nasceram, no campo educacional, diversos movimentos (cujas ideias se radicaram inicialmente no sistema educativo e conseqüentemente se dirigiram para a organização escolar, o currículo e as práticas educativas) que indagaram (e continuam a indagar) acerca das condições e práticas que influem sobre a melhoria do rendimento escolar dos alunos (como forma de garantir o mais elevado nível escolar ao maior número de alunos e, sobretudo, aos alunos mais débeis) e que ao produzirem e disseminarem conhecimento junto de agentes educativos, agentes políticos e comunidades em geral proporcionaram (e proporcionam) fundamentos para a definição de políticas educacionais (internacionais e nacionais) e que, no nosso entendimento, estão materializadas no articulado dos diplomas legais que analisámos anteriormente.

No **Capítulo III** – Enquadramento da Metodologia – apresentamos a finalidade e as questões iniciais orientadoras do estudo. De seguida, explicitamos os princípios subjacentes à escolha da metodologia e do paradigma da investigação, assim como os pressupostos da abordagem metodológica¹⁹ que suportaram e guiaram o estudo, a *Grounded Theory*. Descrevemos de modo pormenorizado e circunstanciado o percurso metodológico, sobretudo os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados utilizados, os critérios de seleção das amostras (inicial e teórica) e o seu desenvolvimento. No fim do capítulo, explanamos os procedimentos que foram mobilizados para avaliar a qualidade do estudo.

No **Capítulo IV** – Construindo Conhecimento – explanamos as categorias construídas no estudo: *Rotulando a situação escolar dos alunos, Responsabilizando os alunos pelos*

¹⁹ No que se refere à natureza da realidade a investigar, pressuposto ontológico, assumimos uma postura relativista, uma vez que pretendemos capturar as múltiplas realidades vividas por professores, a partir da sua perceção e ações nos conselhos de turma; no que diz respeito ao modelo de relação que se estabelece entre o investigador e o objeto investigado, pressuposto epistemológico, adotamos uma posição subjetivista, dado que o conhecimento é construído na interação entre o investigador e os investigados; por último, relativamente ao pressuposto metodológico, ao modo como conhecemos o mundo ou alcançamos conhecimento sobre ele, definimos como propósito que a estratégia mais adequada para apreender as diversas realidades vividas pelos professores nos conselhos de turma é o uso de instrumentos de recolha de dados que possibilitem, por um lado, constituir uma dialética entre investigador e investigados e, por outro lado, conduzir ao refinamento das construções elaboradas.

resultados da aprendizagem, Monitorizando processos e resultados, Focando-se nos alunos problema, Centrando a ação e a responsabilidade no diretor de turma, Contribuindo para a construção de capacidade interna, Descentrando-se do trabalho pedagógico, Entrelaçando procedimentos, discursos e intervenientes, Encontrando sentidos para a ação. Seguidamente, a categoria central, *Acolhendo e legitimando os discursos e práticas dos professores e escolas*, e o modelo teórico que propicia compreensão ampla e simultaneamente aprofundada do fenómeno em estudo.

No epílogo do capítulo, e de modo a dar coerência e integrar a globalidade da pesquisa, é configurado o argumento científico do estudo.

No **Capítulo V** – Recontextualizando e Concluindo – começamos pela recontextualização da teoria construída à luz do modelo teórico compreensivo e explanamos, de seguida, as respostas (abertas) para cada uma das questões orientadoras da investigação (a partir dos seus objetivos específicos). Exploramos, ainda, as conclusões que dizem respeito a cada uma das categorias principais. No desfecho do capítulo, estabelecemos os níveis de implicação do estudo e respetivas conexões.

Por fim, apresentamos a bibliografia e legislação referenciadas ao longo do estudo e um conjunto de apêndices que evidenciam o modo como foram implementados os procedimentos metodológicos inerentes ao percurso investigativo realizado.

5. Limitações do estudo

Durante a materialização das diferentes etapas delineadas para a concretização do nosso estudo confrontámo-nos com limitações e dificuldades de origem e natureza diversa.

Uma das limitações com que nos deparámos ao longo do percurso investigativo diz respeito à operacionalização das etapas da *Grounded Theory*. A nossa inexperiência²⁰ no uso dos procedimentos (complexos e rigorosos) que lhe são próprios potenciou a morosidade de todo o processo, especialmente durante a etapa da indução categorial, dado que a mesma implicou uma constante comparação de dados, que umas vezes nos surpreendiam pela intensidade com que nos dirigiam para fora do nosso pensamento, outras apelavam a um exercício robusto da nossa criatividade e, noutras ainda, nos colocaram perante o vazio, o que nos transportou, com alguma regularidade, para o campo da angústia, por um lado, e, por outro, para o da contradição, marcado pela inquietação

²⁰ Com o avançar dos trabalhos conhecemos e fomos partilhando as nossas dificuldades com outros investigadores que utilizaram a *Grounded Theory*, na perspectiva de Kathy Charmaz (2008, 2006a), nas suas investigações e fomos realizando, quase diariamente, pequenos exercícios reflexivos sobre a nossa postura e papel no todo da investigação, o que possibilitou o desenvolvimento de uma consciência crítica face ao fenómeno a observar, conseguindo, deste modo, minimizar as dificuldades iniciais e revertendo esta limitação num enriquecimento pessoal e profissional.

e desapego, paragem e procura, quietude e movimento frenético.

Quando pensávamos que o processo de nomeação de uma categoria estava concluído, logo se instalava a incerteza e novo processo de interrogação dos dados ou, então, eram os dados que nos continuavam a interrogar. Foi um percurso com elevado grau de instabilidade, constituído por muitos avanços e recuos, deslocações constantes aos terrenos da pesquisa, com forte necessidade de conciliação entre os raciocínios indutivo e abdu-tivo, num movimento onde a ambivalência e as desordens cognitivas, emocionais e conativas marcaram presença com frequência.

Experienciámos como limitação, que se viria a revelar uma mais-valia para a nossa formação e crescimento pessoal em termos do processo de investigação, a morosidade do processo de indução categorial, com refinamento e integração das categorias, ainda mais quando as marcas do *corpus dos dados* foram a abundância, a diversidade e a riqueza de informação, dado que foi realizado manualmente na sua totalidade. Se a lentidão do processo dificultou a concretização atempada das etapas planeadas para este projeto, o trabalhar manualmente em suporte papel proporcionou o acesso contínuo aos dados, a configuração e continuada alteração de diagramas, a escrita e reescrita dos significados, dos memorandos, das categorias e respetivas propriedades, melhorando a nossa capacidade criativa e agilidade de pensamento. Estamos conscientes que algumas questões ficaram sem resposta, entre outras razões, simplesmente, porque não foram colocadas ou não o foram devidamente.

Aprendemos que duas características próprias da abordagem metodológica utilizada são a instabilidade (que nos conduz para a desordem e confusão, mas também para o espanto e a indagação) e a morosidade (tão útil à aprendizagem profunda e penetrante em tempos marcados pela celeridade e superficialidade).

Consequentemente, outra das limitações experienciadas situou-se ao nível da observação das reuniões de conselho de turma, ou seja, encontrámo-nos sempre limitados pelo calendário das reuniões e suas flutuações de última hora, que decorriam em simultâneo em três das escolas participantes, e pelo calendário das mesmas reuniões estabelecido para o nosso local de trabalho, pelo que o número de observações realizadas resultou de um trabalho de coordenação difícil e que não possibilitou efetuar um número maior de observações em cada uma das escolas.

Por isso, o tempo revelou-se para nós como imposição, como tempo claramente inadequado, uma vez que o nosso envolvimento no estudo foi enorme e a circunstância de permanecermos a trabalhar e a desenvolver outros projetos pessoais em paralelo consti-

tuiu-se como uma poderosa limitação. Em determinados momentos, observámos que este estudo reclamava uma dedicação quase exclusiva, o que era impossível de se concretizar e nos deixava insatisfeitos e desanimados. No entanto, esta situação acabou por ir sendo atenuada quer pela colaboração dos orientadores, quer pela disponibilidade manifestada por participantes no estudo para interagir connosco durante o processo analítico, quer ainda pelo apoio de outros professores ao colaborarem connosco na realização de pequenas, mas importantes, tarefas (discussão de resultados, reconhecimento de incongruências, correção da escrita e resolução de dificuldades ao nível informático).

Porém, devemos ter consciência de que há sempre limitações de tempo, de energia, de disponibilidade nossa e de participantes e outras condições que afetam a recolha de dados, que podem condicionar essa etapa e aos quais não fomos alheios. Em qualquer dos casos, a investigação e o tempo do investigador são naturalmente incapazes de alcançar a totalidade das propriedades da realidade em estudo, mesmo quando, pela natureza desta, se pode concluir quão importante teria sido incorporá-las, prolongando o tempo da investigação e adiando a redação do relatório final. Ao transcorrer no tempo (e em diferentes tempos) uma investigação (e o investigador) encontra-se submetida às condições, aos ritmos, aos calendários, às rotinas e às ocorrências fortuitas próprias da realidade que se pretende observar, direta ou indiretamente.

A principal dificuldade situou-se, num primeiro momento, em reconhecer escolas que *abrissem as portas dos conselhos de turma*, dado que nem todas as escolas convidadas se mostraram disponíveis para a *abertura das portas* que a investigação exigia, argumentando com falta de disponibilidade, originada pela intensificação das tarefas educativas, o que não lhes permitia garantir um acompanhamento adequado ao investigador e, num segundo momento, a lentidão, compreensível, que o processo de negociação implicou no interior das escolas (as direções executivas tiveram de alcançar o acordo dos conselhos pedagógicos e, posteriormente, no interior de cada conselho de turma a observar, o consentimento de todos os seus elementos em relação à nossa presença).

Outra dificuldade relacionou-se com a observação direta do funcionamento dos conselhos de turma, uma vez que foi a primeira vez que utilizávamos a observação direta em contexto de investigação como um instrumento de recolha de dados, o que levou a que, no primeiro ciclo de observações, aquele que seria o agente observador se sentisse, muitas vezes, como aquele que era observado.

Apesar das limitações e dificuldades, consideramos que o estudo realizado pode trazer contributos para a compreensão do modo como funcionam os conselhos de turma e da

sua envolvente interna e externa. Os achados que apresentamos, mesmo não sendo generalizáveis, evidenciam a relevância do estudo para a compreensão do mesmo fenómeno noutros contextos, dado que proporcionam *insights* para análises futuras, e pelo facto da teoria construída estar aberta a outros esforços e aperfeiçoamentos, sendo apenas *uma* conjectura relativa a uma realidade social complexa.

6. Mais-valias do estudo

A mais valia deste trabalho será o seu eventual contributo para a introdução de processos de análise e reflexão sobre a orgânica dos conselhos de turma nas escolas onde se efetuou. A articulação entre as opiniões e representações transmitidas pelos vários atores educativos que participaram neste estudo e as nossas reflexões permitiram que tomássemos consciência dos limites e potencialidades dos conselhos de turma na organização escolar, considerando que podem ser um importante instrumento na preparação da melhoria da aprendizagem dos alunos e dos professores.

Reconhecendo o que este estudo traz de novo, e os contributos do mesmo para o avanço do conhecimento, e sem pretender generalizar os achados, pensamos que este trabalho tem a potencialidade de conduzir a uma aprendizagem que nos permite:

- Afirmar a pertinência do tema, em especial no que concerne às relações entre as conceções e práticas dos professores (e escolas), e o funcionamento dos conselhos de turma, no que diz respeito à concretização do mandato social da escola;
- Desocultar, sistematizar e clarificar (desvelar) práticas e conceções usadas por professores nos conselhos de turma e sua possível relação com o seu funcionamento;
- Clarificar o papel dos conselhos de turma na atualidade e apresentá-los como lugares onde os professores e restantes intervenientes no ato educativo podem ajudar-se mutuamente para descobrir o sentido e o significado do que fazem, ao mesmo tempo que clarificam neles a capacidade para mudar e melhorar as suas práticas;
- Apresentar a estreita relação entre os níveis organizacional e pedagógico, demonstrando a possibilidade de consolidar o pedagógico nos conselhos de turma mediante a introdução de pequenas mudanças na sua organização;
- Mostrar que observar e analisar práticas de professores é também realizar uma análise do funcionamento da organização escolar e uma preparação para transformar ou converter esse funcionamento e as políticas educativas (nacionais e locais) que o moldam,

- Contribuir para o enriquecimento de um campo de estudo ainda incipiente em Portugal e, de forma modesta, construir um contexto de inovação que possibilite a criação de melhores formas de organização e funcionamento dos conselhos de turma, formas essas que pretendemos mais adequadas porque diretamente motivadas nas necessidades e conhecimentos dos atores educativos envolvidos;
- Questionar conceitos aprendidos nas culturas organizacionais e profissionais e na literatura especializada sobre modos de estar e fazer de professores e escolas;
- Apresentar um modelo teórico que permite alargar a compreensão sobre o fenómeno em estudo ao desvelar conhecimento oriundo da prática educativa e, tantas vezes, com dificuldades em ser nomeado, por isso indizível, o que possibilita a construção de um *corpus* de conhecimentos que pode gerar capacidade interna para as escolas e professores;
- Despertar para a necessidade de criar espaços e momentos de reflexão e análise para professores, nas escolas, sobre as práticas e conceções que moldam o funcionamento do conselho e os resultados alcançados com elas;
- Estimular a curiosidade intelectual que, progressivamente, poderá levar à construção de conhecimento estruturado e sustentado para apoiar e dar sentido à ação dos professores nos conselhos de turma.
- Mostrar que os projetos de investigação relativos a conceções e práticas de professores nos conselhos de turma também podem impulsionar mudanças nessas práticas num horizonte próximo.

Consideramos que este estudo encontra outras evidências empíricas no que respeita à teorização de algumas problemáticas no funcionamento dos conselhos de turma. Foi um caminho heurístico que desencadeou outros questionamentos e, assim, poderá conduzir a novas linhas de investigação, por exemplo, ao nível da interação entre as conceções e práticas de professores, o funcionamento dos conselhos de turma e a melhoria das aprendizagens de todos e cada um dos alunos.

Consideramos ainda que a abordagem qualitativa seguida foi a opção correta face à natureza do fenómeno em estudo. Ela permitiu-nos aprofundar e compreender o fenómeno em estudo, construir e reconstruir o modelo teórico com base em experiências reais de docentes (e não-docentes), situando-as nos contextos micro, meso, exo e macro, no qual se inscrevem as suas ações.

Ambicionamos com este trabalho ampliar a problematização, a indagação, o discurso, a análise, a reflexão e a discussão sobre o funcionamento dos conselhos de turma, con-

substanciando, desde uma perspectiva analítica e inevitavelmente provisória, determinadas conceptualizações e práticas de professores, umas estabelecidas e manifestas, outras emergentes e veladas, que nomeiam o enredo específico que outorga sentido ao palco onde se acolhem, (re)produzem, atualizam, ritualizam, legitimam e perpetuam múltiplas formas de pensar, estar e fazer de professores.

CAPÍTULO I

EXPLORAÇÃO INICIAL

1. Introdução

Apresentamos como primeira finalidade desta exploração inicial alcançar conhecimento sobre o contexto de organização e funcionamento do objeto que pretendemos estudar (ampliando e enriquecendo o seu escopo inicial) e desvelar aspetos relevantes que possam vir a integrar a nossa investigação, assim como desenvolver procedimentos integrantes da abordagem metodológica designada como *Grounded Theory*.

Por isso, este capítulo está organizado de forma a ir ao encontro do que: (i) Charmaz (2006a) designa como amostragem inicial ou o primeiro acesso ao campo, isto é, o lugar por onde se começa²¹; (ii) Glaser (1978) define como a necessidade do investigador averiguar no sentido de ficar a conhecer muitos códigos para ganhar sensibilidade teórica para interpretar claramente as subtilezas presentes nos seus dados; (iii) Flick (2004) preconiza para o investigador: que deve possuir uma boa experiência no campo de estudo a ser trabalhado, uma vez que os níveis de análise exigem um aprofundamento cada vez maior; (iv) Clarke (2003) e Clarke e Friese (2007) apresentam como análise situacional de forma a possibilitar ao investigador conceber conceitos sensibilizadores e a integração teórica provisória da investigação, bem como um enquadramento metodológico flexível que facilite o recurso a distintas fontes de pesquisa; e (v) Thornberg (2012) considera como uma *Grounded Theory informada (informed Grounded Theory)*,

In an informed GT approach, the researcher takes the advantage of preexisting theories and research findings in the substantive field in a sensitive, creative, and flexible way. These are not uncritically adopted in the analysis but are judged in terms of their relevance, fit, and utility. The informed grounded theorists do not use the literature as forcing applications or deductions, but are guided by a set of data sensitizing principles (Thornberg, 2012: 255).

A decisão de realizar esta exploração inicial foi ainda tomada com base: (i) na não existência de literatura que permitisse erguer um enquadramento teórico e conceptual consistente; (ii) no nosso desconhecimento, *a priori*, da(s) possibilidade(s), no que se referia ao problema que se pretendia estudar, ao nível do que se poderia revelar com maior potencial investigativo (Charmaz, 2006a); e (iii) na identificação de conceitos gerais (que não possuem uma demarcação clara e objetiva)²² que possam fornecer um *enten-*

²¹ Holt e Tamminen (2010) defendem que na *Grounded Theory* o investigador pode construir em teses e dissertações um enquadramento teórico e conceptual e através dele identificar um conjunto de conceitos que o ajudam a ser mais sensível aos dados e oferecem novas formas de compreensão das questões e problemas. Para Thornberg (2012), os pesquisadores que utilizam a *Grounded Theory*, ao realizarem um estudo, devem estar cientes dos seus conhecimentos teóricos e premissas imprecisas, tirar proveito de pesquisas e teorias pré-existentes para melhorarem a sua sensibilidade teórica, permanecerem livres e abertos aos dados sensíveis e evitarem ajustar ou afastar do processo de codificação as teorias pré-existentes, os conceitos e as suposições.

²² Estes conceitos (que são um ponto de partida e não de conclusão) apresentam como função primordial sensibilizar o investigador

dimento de referência (roteiro) e prover uma *direção para onde olhar* (Blumer, 1982).

Foi ainda realizada, de modo a estabelecer as bases para a análise dos dados da pesquisa (examinar códigos substantivos com vista ao desenvolvimento de categorias temáticas) e práticas gerais associadas ao funcionamento dos conselhos de turma (entre prescritas e atualizadas), a partir de um processo onde se contrastaram dados, os significados atribuídos aos mesmos, o conhecimento científico sobre o objeto que se quer estudar, para estabelecer a revisão da literatura²³ e encaminhar e clarificar o percurso investigativo.

Ambicionamos durante este percurso: *a)* criar um enquadramento teórico e conceptual adequado ao estudo, de forma a melhorar a nossa sensibilidade teórica; *b)* facilitar a abertura a novas formas de compreensão do objeto de estudo; *c)* estruturar as questões orientadoras e os objetivos do estudo; *d)* refinar a metodologia da investigação; e *e)* selecionar posteriormente a amostragem teórica (de forma a definir onde queremos ir).

Sabemos que a metodologia adotada numa pesquisa depende diretamente da natureza e amplitude do objeto em estudo e dos objetivos do investigador, e que aos investigadores que trabalham no campo da educação não importa só descrever, mas acima de tudo compreender fenómenos e que para concretizar esta aspiração é indispensável recolher dados que desvendem o fenómeno de forma inteligível (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Para materializar estas asserções, foi definido um enquadramento metodológico para a exploração inicial²⁴ (Vd. Figura 3) e apresentados os argumentos que justificam as opções tomadas. Uma vez que a construção de conhecimento na investigação qualitativa em educação se norteia por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa de situações educativas (Serrano, 2004), em que se procura compreender o objeto em estudo (de modo indutivo e sistemático) a partir da apreensão de significados próprios dos contextos (na sua singularidade e complexidade), e tomando em consideração o pretendido com esta exploração, estabelecemos que a metodologia a utilizar se estruturaria em redor de uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva (quanto aos

para as palavras e ações dos sujeitos (e as palavras constantes nos documentos utilizados), de forma a compreender profundamente os dados e notar a interação dos mesmos na pesquisa.

²³ Uma revisão da literatura realizada no início e durante a investigação revela como o fenómeno foi investigado até o momento (Dunne, 2011) e ajuda o investigador a ter em conta e evitar armadilhas conceptuais e metodológicas iniciais (Dunne, 2011; McGhee, Marland, & Atkinson, 2007), assim como a estimular a sensibilidade teórica (Dunne, 2011; Bryant, 2009; Strauss, 1987, Strauss & Corbin, 1990). Argumentam que a literatura pode ser usada de forma mais ativa na pesquisa, desde que o investigador não permita que ela bloqueie a criatividade e o deixe entrar no caminho da descoberta. A familiaridade com literatura relevante pode melhorar a sensibilidade para identificar detalhes subtis nos dados, fornecer uma fonte de conceitos para fazer comparações de dados, estimular perguntas durante o processo de análise (por exemplo, quando há uma discrepância entre os dados do pesquisador e as conclusões apresentadas na literatura), e sugerir áreas para amostragem teórica. Utilizar a literatura enriquece a análise e, simultaneamente, incentiva a assumir uma postura crítica e a desafiar ideias e conceitos emergentes. Além disso, ela pode ajudar o investigador a formular questões de pesquisa relevantes e a fazer comparações constantes entre os dados e a literatura para elaborar, rever ou criticar o conhecimento e as teorias existentes (Thornberg, 2012).

²⁴ No sentido de compreendermos o fenómeno em estudo, consideramos que a reflexividade do investigador e a flexibilidade dos procedimentos analíticos (Charmaz, 2009, 2008) possibilitam desenhar as estratégias metodológicas que melhor se moldam e respondem (contextual e temporalmente) às questões orientadoras da investigação definidas.

objetivos) em que os procedimentos técnicos utilizados se centrariam essencialmente na pesquisa documental, de campo e inquérito por entrevista a especialistas²⁵.

Tendo em atenção a forma como a investigação foi concebida e as características que apresenta, considerando as circunstâncias e as perspetivas de análise, consideramos a observação (direta e indireta) como a técnica de recolha de dados que melhor resposta dá às características anteriormente referidas (Serrano, 2004).

Observação direta não participante: os documentos (de diferente natureza) que constituíram a amostra foram recolhidos em diversos locais (físicos e virtuais). Optou-se por uma amostra não probabilística, intencionalmente escolhida de acordo com os interesses e conveniência da investigação: foram selecionados somente os documentos cuja temática coincidissem (direta ou indiretamente) com o objeto em estudo.

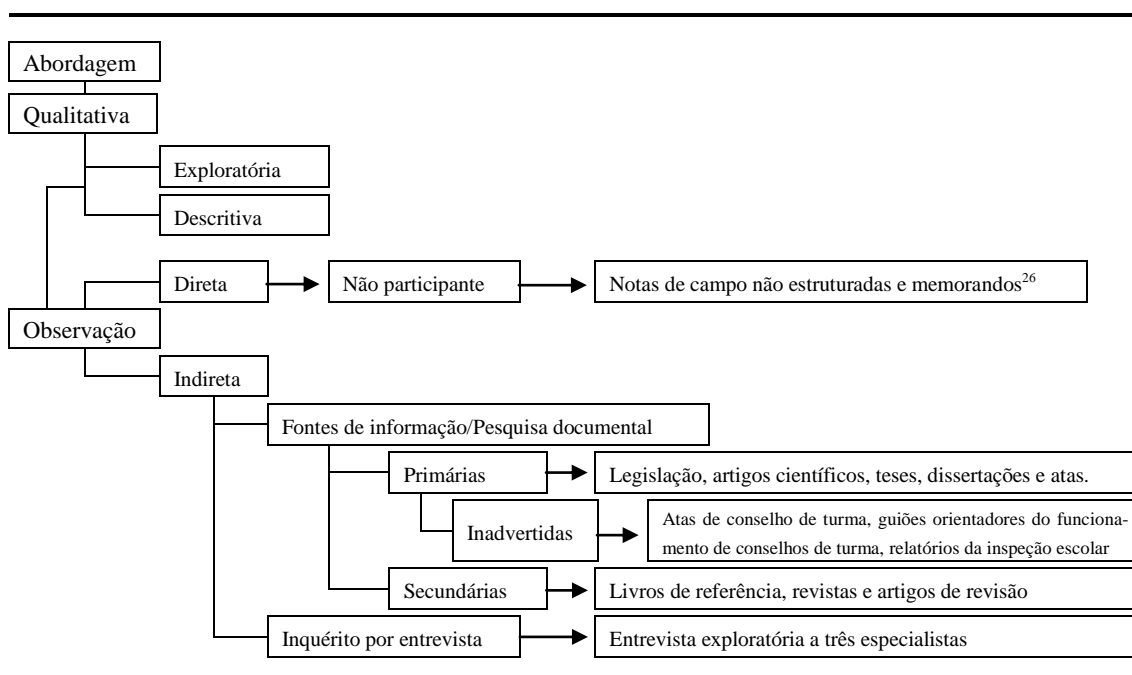


Figura 3. – Resumo dos procedimentos metodológicos adotados para a exploração inicial

Observação indireta: foram utilizadas fontes primárias de informação (legislação, artigos científicos, *papers*, teses, dissertações e atas que dissessem respeito diretamente ao

²⁵ São ainda fonte para a justificação da nossa escolha as características que a investigação qualitativa em educação (Bogdan & Biklen, 1994) apresenta: (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente de recolha, (ii) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (iii) interessa-se mais pelo processo em si do que pelos produtos; (iv) a análise dos dados é realizada indutivamente; (v) o investigador tem como primeiro objetivo compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências; e (vi) preocupa-se mais em compreender e interpretar como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar as suas causas (Serrano, 2004). Acresce que a metodologia definida se adequa e permite a concretização de alguns dos procedimentos específicos da *Grounded Theory* nesta fase da investigação.

²⁶ Notas de campo são instrumentos de registo escrito dos dados recolhidos, isto é, o relato do que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa durante a observação (Bogdan & Bilken, 1994); não estruturadas porque não foi utilizada uma grelha de observação predefinida, dado que o objetivo principal foi recolher o máximo de informações sobre o contexto do objeto em estudo, de forma a colhermos dados abundantes e ricos que possibilitassem complementar os dados recolhidos através de outros instrumentos. Os memorandos foram uma forma de registo que teve como função refletir sobre os dados recolhidos, de modo a realizar balanços que possibilitassem aferir da necessidade de recolher mais dados, traçar direções e sugerir informação a integrar na exploração inicial.

objeto de estudo), já que nos interessavam documentos que tivessem sido produzidos durante o período (1968-2012) respeitante à exploração inicial (Cohen & Manion, 1994) e dentro destas fontes foram privilegiadas as inadvertidas (atas de conselho de turma, guiões orientadores do funcionamento de conselhos de turma, regulamentos internos, projetos educativos e relatórios da inspeção escolar), uma vez que são o tipo de fonte primária mais comum e, usualmente, mais valiosa, que resulta do normal funcionamento do objecto em estudo e são usadas pelo investigador com um propósito diferente daquele para que foram concebidas (Bell, 1997).

Embora tenham um carácter limitativo, as fontes de informação secundárias aplicadas permitiram recolher informação a partir de documentos que interpretam acontecimentos do período em investigação a partir de fontes primárias (livros e artigos de referência, revistas e artigos de revisão).

Inquérito por entrevista: ainda que as informações alcançadas através das fontes primárias e secundárias se mostrassem de grande proveito, outros dados poderiam ser recolhidos para alcançar a finalidade definida. A utilização da entrevista exploratória nasceu da necessidade que o investigador sentiu de recolher informação contextual valiosa e procurar interpretações que especialistas²⁷ outorgam às suas experiências (teóricas e práticas) com a situação em exploração: o propósito da entrevista não foi, portanto, proporcionar respostas a perguntas específicas, testar hipóteses ou avaliar algo particular, mas procurar informação que nos auxiliasse no identificar e compreender (mais do que explicar) de sentidos e significados que envolvem a organização e funcionamento de conselhos de turma (aos níveis prático e teórico).

Numa primeira fase, foram realizados três levantamentos (pesquisa indireta) e posterior seleção de documentos que pudessem colocar o investigador em contacto direto com a legislação produzida (nacional e local) e com o que foi investigado e escrito (de forma direta e indireta) acerca do objeto que pretendia estudar (o conselho de turma) no período de 1968 a 2012.

O primeiro levantamento foi efetuado a partir do portal do Ministério da Educação e Ciência e do Diário da República Eletrónico para identificação, seleção e catalogação da legislação produzida sobre conselhos de turma (descritores: autonomia de escola, gestão e administração de escolas, conselho de turma, rendimento escolar, aproveitamento escolar, avaliação sumativa, avaliação formativa, avaliação diagnóstica, trabalho em equipa, colaboração, pais e encarregados de educação).

²⁷ Para a identificação de cada um dos 3 especialistas entrevistados utilizamos as seguintes siglas: especialista 1 = EE1; Especialista 2 = EE2; Especialista 3 = EE3.

O segundo levantamento teve como base os repositórios de documentos digitais científicos de 5 instituições de ensino superior para identificação, seleção e catalogação de estudos pós-graduados e artigos científicos, capítulos de livros científicos, atas, *preprinters* e *papers* que tivessem como tema o conselho de turma (descritores: conselho de turma, rendimento escolar, aproveitamento escolar, classificar, avaliar, diretor de turma, práticas educativas, cultura profissional, interdisciplinaridade, flexibilização curricular, reorganização curricular, trabalho em equipa).

O último levantamento teve como base o sítio da inspeção-geral da educação e ciência (identificação de relatórios de avaliação externa de escolas) e pesquisa em *google académico* (descritores: conselho de turma, rendimento escolar, aproveitamento escolar, avaliação de alunos, classificação de alunos, diretor de turma, práticas pedagógicas, ordem de trabalhos de conselhos de turma, guião de funcionamento do conselho de turma, regulamento interno, projeto educativo, regimento do conselho de turma).

Ao mesmo tempo que decorria a primeira fase, foi iniciada a segunda que consistiu sobretudo na organização e análise do conteúdo dos documentos catalogados²⁸ (criando notas e memorandos com situações, ideias, factos e afirmações) e na realização de 3 entrevistas exploratórias a especialistas na área da organização educacional e administração escolar e política educativa.

Os objetivos definidos para a entrevista exploratória pretendiam, partindo da experiência profissional do entrevistado, recolher contributos teóricos e conceptuais para refinar o foco e âmbito da revisão crítica da literatura, aquilatar da necessidade de redefinir o problema de investigação e respetivas questões orientadoras, obter informação para prosseguir para outro nível de análise e definir a amostra teórica.

Depois de transcritas, o seu conteúdo foi analisado, tal como o conteúdo dos documentos selecionados, numa perspetiva heurística, com vista a enriquecer a exploração, aumentar as possibilidades para a descoberta e propiciar o aparecimento de hipóteses de trabalho (Bardin, 1979), e, uma vez que a pesquisa documental e de campo faziam parte de uma fase exploratória da investigação, não foi criada nem utilizada qualquer matriz

²⁸ Os documentos identificados e selecionados foram organizados, inicialmente, de acordo com o seu tipo (legislação nacional, normativo local, artigo científico, tese de doutoramento, dissertação de mestrado, revisão...), o tema e/ou temas, a data de publicação, o período de tempo a que diziam respeito ou de vigência e o local onde foi encontrado. Posteriormente, foi realizada uma segunda organização do material, quando se tornou indispensável olhar para o conjunto de documentos de forma analítica, buscando averiguar como se poderia proceder para torná-los inteligíveis, de acordo com os objetivos definidos para esta primeira fase da investigação. Organizar o material significou ainda processar a leitura (e releitura) dos documentos de acordo com critérios da análise do conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como levantar quantitativa e qualitativamente conceitos e assuntos recorrentes, encontrar o fio condutor, relacionar uns os outros, reconhecer a sua génese e, sobretudo, identificar os eixos teórico-políticos que os suportaram (em especial ao nível da legislação e normativos), entre outras.

A análise apresentou ainda uma forma próxima do sugerido por Thornberg, (2012: 255): “Constant reflexivity together with reflective memoing help the researcher to explicitly compare and contrast multiple theories and extant concepts with each other and with data and substantive concepts, to uphold a theoretical agnosticism, to stay grounded, and to document all these ongoing processes for further analysis and conceptualization, especially when comparing memos with memos, and writing memos about memos”.

específica para a análise (Quivy & Campenhoudt, 1998).

2. O Funcionamento dos conselhos de turma como objeto de estudo

Numa anterior investigação (Martinho, 2006), verificou-se que, no funcionamento dos conselhos de turma, mesmo quando há fidelidade ao conteúdo dos normativos legais, essa fidelidade é, muitas vezes, estratégica, isto é, os atores invocam a lei sempre que isso protege os seus interesses e lhes dá segurança, mas podem contudo ignorá-la, ou ser-lhe infiéis, quando isso serve os seus propósitos pessoais ou profissionais.

Esta postura revela a capacidade estratégica dos docentes para ora se colocarem debaixo do guarda-chuva burocrático, ora o dispensarem e arriscarem quando os seus interesses são colocados em questão: não se confinam à observância sistemática e absoluta de todas as normas determinadas por outrem, não operam somente com as regras estabelecidas *a priori*, mas manifestam habilidade estratégica de selecionarem entre as regras disponíveis e, se necessário, arquitetarem novas regras (Lima, 1998).

A envolvimento inerente à preparação de um conselho de turma de avaliação sumativa de final de período possibilita-nos captar um conjunto de ações, desenvolvidas pelos professores, que procuram responder de forma rápida e segura aos procedimentos definidos a nível nacional e local, e evitar pisar o terreno da incerteza, da imprevisibilidade, da impaciência, da complexidade.

Nas duas últimas semanas de fim de período letivo, nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, assistimos a uma ambiência que se caracteriza por uma agitação e efervescência particulares. Esta agitação (e inquietação) é bem visível em toda a escola, em especial na sala de professores e de diretores de turma, onde se ultimam os preparativos para os conselhos de turma de avaliação de final de período.

Corrigem-se as últimas provas de avaliação e trabalhos, preenchem-se alguns documentos, comentam-se os resultados de algumas turmas e alunos. Informalmente trocam-se informações quanto às propostas de classificação ou de nível a apresentar, interpelam-se e interrogam-se colegas em relação às implicações da aplicação dos critérios de avaliação no aproveitamento dos alunos da turma A ou B.

Esta efervescência é também visível nos alunos! À fadiga própria do fim de um período letivo, junta-se um nervosismo (alguma tensão e ansiedade) que se tornou próprio do processo que se vai iniciar. Também os pais e encarregados de educação comparecem com maior frequência na escola nestas últimas semanas (Martinho, 2006).

Nos serviços de administração escolar, os implicados diretamente no processo deixam

para mais tarde algumas das tarefas que realizam quotidianamente.

Todos se preparam para mobilizar os recursos e dados considerados necessários à elaboração de um *juízo de valor* que se pretende justo sobre os alunos de cada turma.

Ainsi le CC [Conseil de Classe] remplit une fonction cathartique et moratoire ; en clôturant un cycle il permet éventuellement l'oubli et le pardon pour la période passée, à condition que les mêmes fautes et les mêmes erreurs ne se reproduisent pas. En tant que rite de passage entre deux cycles, il permet l'absolution, la rémission et autorise une éventuelle rédemption (Mas, 1998: 39-40).

Todo este processo implica a confluência de diversos elementos como a rotina, o formalismo, o rigor, a mobilização e tratamento de dados que levam a que cada escola defina um conjunto de procedimentos próprios, tantas vezes rigidamente estruturados e que se mantêm ao longo dos anos, apesar das alterações nos normativos legais, tornando-se parte da cultura da escola.

Comme le rituel de L'Église prouve aux croyants que Dieu existe, puisque la répétition à l'identique à travers les générations transforme l'histoire en morceau d'éternité, le rituel du conseil de classe, vérifiable sous forme répétitive par l'élève chez parents, et par les parents chez leur rejeton, montre à tous que l'institution existe, et à chacun que par sa propre existence elle se légitime (Boumard, 1997: 339).

Uma das características do rito²⁹ é a existência de cenários repetitivos (que perpetuam a ordem estabelecida) e, seguir estes cenários, é um ato de obediência que fortifica e torna o grupo mais coeso. Não podemos dissociar desta verificação que os processos simbólicos assumem importância primordial na manifestação das práticas educativas nas escolas relativas ao saber e ao saber-fazer, e associam-se a ritos de iniciação, ritos de passagem, rituais ciclos da vida individual, ritos calendarizados e sazonais. Esta é uma forma de exibição da diversidade de poderes e de representações coletivas e de produção de novas normas políticas e culturais nas escolas.

Estão, deste modo, lançadas as bases para que em redor dos conselhos de turma se constituam um conjunto de cerimoniais ritualizados (Lima, 1986) que são o fundamento, a base de qualquer rito, dada a existência de procedimentos (alguns implícitos e não declarados) padronizados, formalizados e precisos, com um espectro fortemente repeti-

²⁹ No caso dos conselhos de turma, o rito vem proporcionar a ordem estabelecida, o que nos permite (re)continuar num terreno consagrado como conhecido, ordenado, organizado (cosmos), que revela a realidade absoluta e, ao mesmo tempo, torna possível a orientação (funda a realidade do conselho de turma ao fixar os limites como forma de ordenação do seu funcionamento) e fugir a um outro marcado pelo desconhecido, indeterminado, desordem (caos): "O rito coloca ordem, classifica, estabelece as prioridades, dá sentido do que é importante e do que é secundário. (...) permite viver num mundo organizado e não-caótico, permite-nos sentir em casa, num mundo que, de contrário, apresentar-se-ia a nós como hostil, violento, impossível" (Terrin, 2004:19).

tivo, qual cerimónia de iniciação, integração e reconhecimento social de novos docentes e de uma autojustificação da escola perante a comunidade educativa (Boumard, 1997). Em investigação anterior (Martinho, 2006), que teve como objeto de estudo a organização e funcionamento de conselhos de turma, os resultados permitiram identificar três modos principais de organização e funcionamento de conselhos de turma (que associamos a diferentes níveis de aprendizagem organizacional e profissional) e evidenciaram que a mesma política de escola pode ser implementada de maneira diferente em cada conselho de turma e que entre as diferentes escolas participantes existem modos de organização e funcionamento de conselhos de turma semelhantes (Vd. Figura 4).

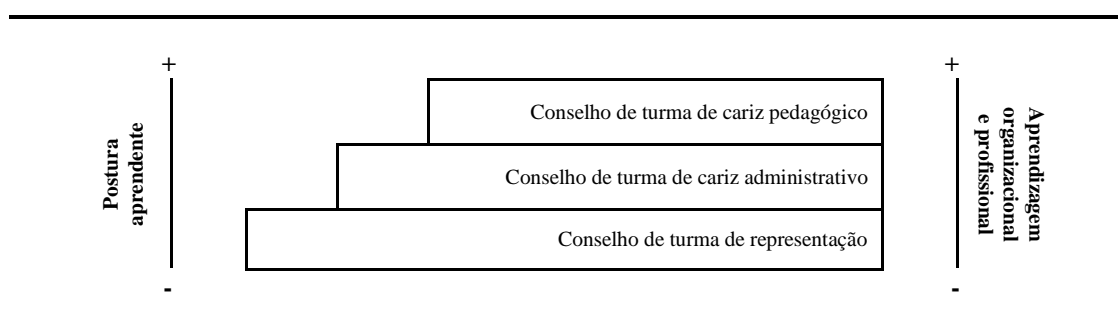


Figura 4. - Modos de organização e funcionamento de conselhos de turma (Martinho, 2006)

Num nível básico, encontramos o conselho de turma de representação e que tem como sinal distintivo as reuniões constituírem uma encenação de padrões ritualizados de comunicação e sistemas de significados compartilhados, sem espaço para definir e analisar práticas pedagógicas (não existe avaliação e regulação de procedimentos), em que os professores não necessitam de conhecer as atribuições e funções dos conselhos de turma para participar, apenas as suas representações.

Num nível intermédio, o conselho de turma, de cariz administrativo, que centraliza a sua ação na execução dos requisitos legais prescritos e definição de algumas estratégias pedagógicas de remediação ou melhoria das aprendizagens dos alunos, que nem sempre são implementadas na sala de aula, num contexto de liderança orientado exclusivamente para o cumprimento de tarefas.

Num nível superior, o conselho de turma, de cariz pedagógico que focaliza primordialmente a sua ação na reflexão acerca de problemas educativos, não deixando de parte os preceitos administrativos, partilhando responsabilidades e decisões e onde se utilizam processos de avaliação (e regulação) das práticas docentes como uma oportunidade para aprender, isto é, os seus elementos aprendem uns com os outros, à medida que vão desenvolvendo o seu trabalho.

Para além dos diferentes modos de organização e funcionamento, foi também possível identificar duas diferentes posturas, por parte dos professores, nos conselhos de turma: (i) burocrática e ritualizada, em que os professores se empenham no seu trabalho, obedecem e cumprem regras e regulamentos, mas sempre de uma forma idêntica, segundo a imagem de que os conselhos de turma são essencialmente locais onde se avaliam e classificam os alunos e preenchem papéis; e (ii) profissional aprendente, em que os professores se empenham no seu trabalho, comprometem-se ativamente na identificação e resolução de problemas educativos, aceitando os representantes dos encarregados de educação e alunos como parceiros neste processo, e procuram criar situações que promovam a reflexão sobre as suas práticas de forma a melhorá-las.

Verificou-se a existência, no seio de conselhos de turma, de procedimentos implícitos, não declarados, mas seguidos, o que permite a cada um verificar não só a sua obediência mas também assinalar a sua posição hierárquica no interior do grupo. Inversamente, quando alguém não acata estes procedimentos, por diversas razões, é imediatamente considerado como uma ameaça potencial ao grupo³⁰. Muitas vezes esta situação verifica-se aquando da presença e intervenção dos representantes dos pais e encarregados de educação e alunos nas reuniões em que participam (Martinho, 2006).

Os representantes dos pais e encarregados de educação e os delegados dos alunos são considerados úteis, pelo sistema educativo, na definição e controlo das práticas pedagógicas dos professores, mas estes últimos consideram-se os únicos com competência para decidirem e aceitam mal as críticas quanto à sua competência profissional e relativa autonomia pedagógica (Martinho, 2006).

Numa primeira abordagem, diremos que a turma parece constituir um nível privilegiado para a necessária coordenação pedagógica e articulação interdisciplinar do processo de ensino e aprendizagem³¹, bem como para o contacto entre as escolas e os pais e encarregados de educação (e resolução de problemas disciplinares). Numa breve análise da

³⁰ Na escola, através da socialização, interiorizamos um conjunto vasto de regras e formas de comportamento que estruturam as interações com os outros e estabelecem o que cada um pode ou não fazer em determinadas situações. As normas (manifestação da influência social) influem nos comportamentos dos indivíduos (uniformizando-os) dentro de grupos específicos, o que permite prever comportamentos e formular reações, e possibilitam criar uma imagem (e identidade) e assegurar a estabilidade.

³¹ O forte individualismo pedagógico, conjuntamente com as fortes identidades disciplinares, tem privilegiado a existência de desconexões (incoerências) ao nível do funcionamento dos conselhos de turma, no que diz respeito, entre outros, aos campos da avaliação, das estratégias de ensino e aprendizagem e das atividades interdisciplinares. Por outro lado, esta forma de trabalhar dos professores associa-se a uma configuração de funcionamento que está ligada a uma lógica burocrática que, apesar de todas as suas imperfeições e limites, acentua atitudes e representações, tanto dos professores como dos órgãos de gestão escolares, que implicam uma visão da organização do trabalho em que as funções, tarefas, estruturas e métodos de trabalho estão bem determinados, ou seja, a lógica burocrática normaliza os indivíduos isolando-os uns dos outros (Martinho, 2006). Dentro da escola, os professores não podem continuar a trabalhar de forma isolada, é necessário que cada vez mais se entenda que “a atividade de reflexão em equipa sobre a ação educativa concreta, em cada escola, é um caminho irrecusável de melhoria; os professores também não podem trabalhar sem a cooperação de outros profissionais, dentro e fora da escola (perspetiva interprofissional); os professores precisam de se organizar em torno de movimentos de renovação educacional; a escola não pode trabalhar mais isolada da comunidade local e dos seus recursos educacionais (perspetiva interinstitucional) e as comunidades não podem continuar alheias ou observadoras longínquas das suas instituições educativas escolares (Azevedo, 2009: 44).

legislação sobre conselhos de turma e de bibliografia existente (Lima, 1986; Barroso, 1993), é fácil verificar que muitos destes aspetos foram continuamente reconhecidos e confirmados e que assistimos, ao longo do tempo, a um aperfeiçoamento da legislação. No entanto, o conhecimento produzido sobre esta temática documenta a efetiva resistência dos professores em trabalhar de uma forma interdisciplinar, articulada e colaborativa nos conselhos de turma. Já nos finais do século XIX, a secretaria de estado dos negócios do reino, num ofício de 4 de março de 1886, dirigido aos reitores dos liceus de Portalegre e Castelo Branco, salientava exatamente o que atrás expusemos ao afirmar:

(...) mais de uma vez se tem recomendado que as notas do aproveitamento escolar não devem ser lançadas por cada professor isoladamente, mas sim em conferencia, porque sendo o ensino concatenado, devem os professores harmonizar-se por um critério commum, apreciando as provas e a applicação dos seus discipulos, não como resultado único do estatuto de uma só disciplina, mas sim do conjunto de exercicios feitos em todas as disciplinas da classe (Barroso, 1993, citado por Lima, 1998, nota 125).

A análise de diplomas legais e outros documentos (regulamentos internos de escola e regimentos de funcionamento das estruturas organizacionais) permite demonstrar que as atribuições e funções dos conselhos de turma aparecem disseminadas por diversos normativos, uns de cariz nacional e outros de cariz local (produzidos nas e pelas escolas).

É fácil encontrar em leis, decretos-lei, despachos e portarias, por exemplo, (i) a lei que regulamenta a autonomia, gestão e administração das escolas do ensino não superior; (ii) os despachos que regulamentam a avaliação das aprendizagens e os exames nacionais dos ensinos básico e secundário; (iii) as portarias que instituem os planos de estudos do ensino secundário; e (iv) o estatuto do aluno e ética escolar, bem como regulamentos internos de escola, projetos curriculares de escola (e de turma) e normas locais com procedimentos de funcionamento (de conselhos de ciclo e de turma), indicações referentes à organização e funcionamento dos diversos tipos de conselho de turma.

Apuramos que, para além de conselhos de turma de avaliação dos alunos (intercalares ou no final de cada período letivo), outras reuniões ao longo do ano letivo podem ser convocadas pela direção executiva ou diretor de turma.

O conselho de turma inicial é realizado antes das atividades letivas se iniciarem e apresenta características muito próprias. É um espaço que funciona para que os diferentes elementos do conselho de turma se possam conhecer e conhecer a turma. Para a sua concretização, o diretor de turma reúne informação que dá a conhecer aos restantes elementos do conselho com o propósito de tentar identificar qual o ponto de partida em

que a turma (e cada um dos seus alunos) se encontra (esta informação é normalmente retirada de registos biográficos, atas e processos individuais dos alunos), e organizar o plano de trabalho e/ou atividades da turma, assim como assegurar elementos que possam auxiliar na organização do processo de ensino, aprendizagem e avaliação³².

A Figura 5 pretende substanciar os diferentes tipos de reunião de conselho de turma que hoje se realizam nas escolas portuguesas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário ao longo do ano escolar.

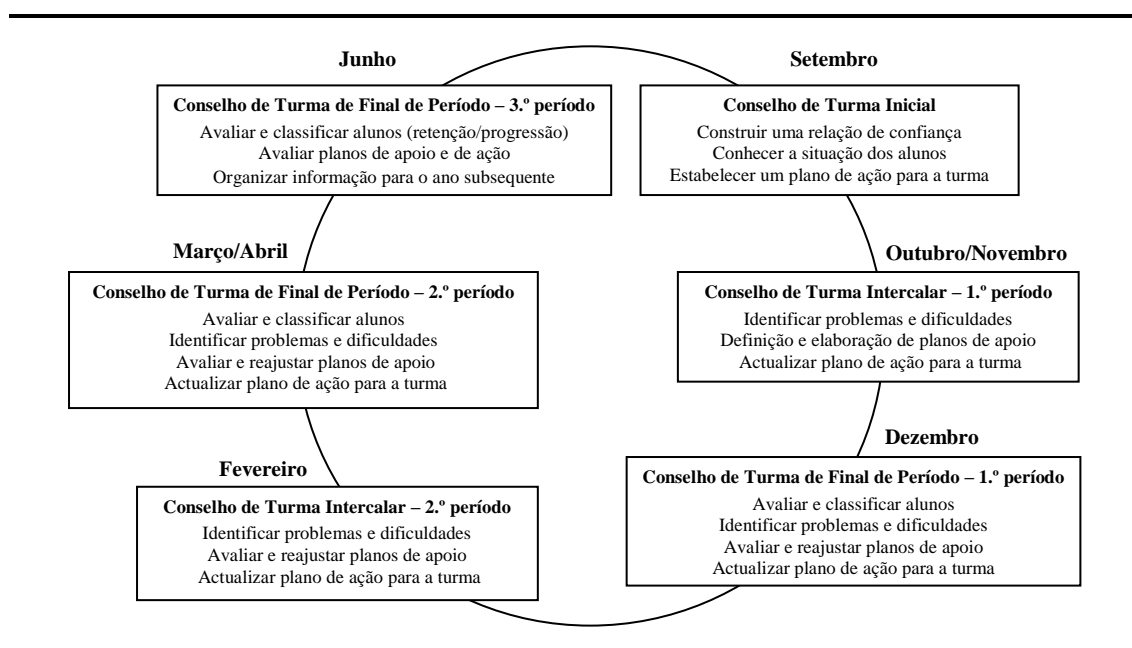


Figura 5. - Ciclo de funcionamento de conselhos de turma regulares ao longo do ano escolar

A partir da introdução da avaliação sumativa externa no 9.º ano de escolaridade do 3.º ciclo do ensino básico, a reunião do conselho de turma final do 3.º período passou a ser efetuada em duas partes: uma primeira, realizada antes da avaliação sumativa externa, para concretizar a avaliação sumativa interna, e outra, depois de conhecidos os resultados da avaliação sumativa externa, para corporizar a retenção ou transição de alunos³³.

A literatura evidencia que com o advento da reforma curricular do ensino básico, nas escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos e secundárias com 3.º ciclo foi frequente a realização de reuniões quinzenais ou mensais para a articulação curricular e coordenação do processo de ensino e aprendizagem. Podemos observar no quotidiano das escolas que a

³² Só é realizado em algumas escolas e, dentro destas, numas só é utilizado nos anos de escolaridade iniciais de cada ciclo, 5.º, 7.º e 10.º, noutras é utilizado em todos os anos de escolaridade/outras ainda só são realizadas a nível do ensino básico. Os documentos e materiais produzidos nestas reuniões serão posteriormente atualizados e complementados em reunião de conselho de turma intercalar através dos dados da avaliação diagnóstica e outros, entretanto recolhidos pelos professores e diretores de turma dentro e fora da sala de aula. Este é um bom exemplo de uma política de escola para os conselhos de turma.

³³ Com a introdução da avaliação sumativa externa no 6.º ano de escolaridade do 2.º ciclo do ensino básico, no ano letivo de 2012/2013, o mesmo procedimento foi adotado para a reunião de conselho de turma final do 3.º período.

periodicidade destas reuniões, bem como a sua duração, foi sendo colocada em causa por parte de alguns professores, o que as torna muitas vezes contraproducentes³⁴.

Esta não é uma situação nova, uma vez que a investigação mostra que os professores interpretam as novas ideias a partir das experiências, crenças, valores e princípios que estabeleceram sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação (Barron & Darling-Hammond, 2010), ou seja, têm uma grande capacidade para absorver as prescrições presentes nas reformas educativas e, conseqüentemente, os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que as acompanham, e redefinirem-nas para que se adaptem às suas prioridades. Como consequência, práticas que se pretendiam renovadoras são facilmente absorvidas pelas práticas tradicionalmente utilizadas na sala de aula.

La principal source d'échec des reformes tient cependant aux résistances que les enseignants manifestent envers toute transformation de leurs pratiques, pas nécessairement pour mauvaises raisons. Les inviter à abandonner leurs routines relativement efficaces pour une innovation sans doute prometteuse, mais qui n'a pas fait ses preuves, revient à leur demander des efforts et à prendre des risques qu'ils ne sont pas prêts à consentir (Gather Thurler, 2000: 15).

A investigação revela também que as mudanças decretadas por si só não alteram a realidade escolar e que para terem impacto sobre as formas de ensinar e aprender têm de ser configuradas, alimentadas e sustentadas pelos atores educativos que estão no terreno das escolas e focalizadas na organização pedagógica e nos modos de ensinar e de aprender (que não são decretáveis).

Outra área de intervenção no estudo do funcionamento dos conselhos de turma (que pode ter importância decisiva no processo de reconfiguração de modos de ensinar e aprender) situa-se na análise dos diferentes modos de operacionalizar, a nível de cada escola, as atribuições e competências³⁵ (nacionais e locais) do conselho de turma, através das ordens de trabalho.

As ordens de trabalho podem ser definidas pelas direções executivas, conselhos de ciclo

³⁴ É frequente ouvir desabafos de colegas nas reuniões. Eles são do tipo: “No que é que se havia de transformar o ensino! É só reuniões atrás de reuniões! Não fazemos outra coisa senão reunir! (...) isto é inadmissível! Que tempo sobra para prepararmos aulas (...) materiais pedagógicos? E depois chegam a demorar uma, duas ou mais horas (...) alguma coisa tem de ser alterada!” (Martinho, 2006: 91). Noutras situações, as reuniões são apresentadas e tratadas como espaços de burocracia, mas ao apresentar a burocracia como obstáculo central à concretização do que está prescrito nos diplomas legais e culpada da ineficácia das reuniões: (i) demonstra-se as contradições internas do próprio sistema burocrático; (ii) explicita-se a complexidade do funcionamento dos conselhos de turma; (iii) mostra-se a necessidade de quebrar de forma intencional algumas articulações para os conselhos de turma poderem funcionar; e (iv) encontra-se um expediente retórico para que os conselhos de turma orientem para outros atores e espaços a responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos.

³⁵ Aos fins dos diferentes órgãos e estruturas pedagógicas chamamos atribuições, ou seja, são os fins e interesses que a lei delega nos diferentes órgãos e estruturas pedagógicas para prosseguir. Concebemos a competência como o conjunto de poderes funcionais que a lei concede para a prossecução das atribuições dos diferentes órgãos e estruturas pedagógicas. Assim, a uma variedade de atribuições têm de corresponder as competências necessárias para a execução das tarefas que lhe são investidas.

ou ficarem a cargo de cada diretor de turma, mas o resultado terá de ser apresentado como proposta para observação e validação pelo conselho pedagógico. Elas são um excelente instrumento para observar a forma como cada escola apreende as atribuições, funções e competências do conselho de turma e a política de escola para a organização e funcionamento do conselho de turma e se, de alguma forma, elas se constituem como um dos veículos principais de apelo à reflexão e investigação de problemas educativos, assim como para despoletar um processo de constituição de planos e programas onde constem estratégias que fomentem e sustentem a melhoria das aprendizagens, e daí a importância do seu conteúdo e efetiva implementação.

O Quadro 1 mostra diferentes formas da operacionalização das atribuições e competências dos conselhos de turma praticadas pelas escolas estudadas a partir dos dados recolhidos nesta investigação, assim como o tempo de duração previsto para cada reunião.

Quadro 1. Modos de operacionalização das atribuições e competências do conselho de turma

	Ordem de trabalho de conselho de turma de avaliação de final de período	Duração
Escola do Castelo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informações. 2. Conferência das propostas de classificação relativas ao primeiro período letivo e análise do aproveitamento. 3. Análise do comportamento e assiduidade dos alunos. 4. Cumprimento dos programas. 5. Atividades extracurriculares. 6. Outros assuntos. 	2 horas
Escola da Muralha	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informações. 2. Análise global do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos 3. Avaliação/reformulação do plano de ação da turma. 4. Outros assuntos. 	2 horas e 30 minutos
Escola da Torre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Averbamento das avaliações definidas pelo conselho de turma nos diversos instrumentos de avaliação. 1.2. Apoios educativos 2. Comportamento. 3. Assiduidade e abandono escolar. 4. Outros assuntos. 	1 hora e 30 minutos

Elaboração própria

A evidência empírica (Martinho, 2006) permite reconhecer que, nas ordens de trabalho, os pontos de cariz administrativo (normas e formalidades) se sobrepõem aos de natureza pedagógica, embora as preocupações de ordem pedagógica estejam presentes nas reuniões, e que se perde muito tempo a tratar de assuntos que podem ser examinados fora das reuniões de conselho de turma. Por exemplo, não há necessidade de estar a transmitir determinadas informações nas reuniões de conselho de turma, uma vez que se pode fazê-lo através de documentos escritos antecipadamente (enviados por *e-mail*). Desta forma, restaria mais tempo para refletir acerca dos problemas e aprendizagem dos

alunos da turma e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores.

Ainda, segundo Martinho (2006), é possível apontar noutras direções, ou seja, que são praticadas funções e atribuições nos conselhos de turma que podem ser designadas por informais e não formais (alternativas) que se localizam ao nível: (i) da *catarse* e moratória; (ii) do reforço e coesão social; (iii) de defesa e tranquilização da instituição; (iv) de regulação; (v) da seleção social; (vi) da categorização e hierarquização social; e (vii) de proteção e legitimação de práticas docentes.

Noutro plano, e dentro das variáveis que podem enquadrar a dinâmica do funcionamento de conselhos de turma, surgem (i) a autoimagem: conjunto de valores, crenças, atitudes e autoconceito do professor; (ii) a imagem de trajetória: perspetiva da trajetória profissional e pessoal do professor; (iii) a imagem da ação: saberes teóricos e práticos do professor; (iv) a imagem da projeção: perspetivas dos efeitos das decisões que o professor possa tomar; e (v) a imagem da dialética contextual: junção e gestão dos vários contextos que o professor entenda criar (Ribeiro Gonçalves, 2000).

Como alunos lembramo-nos da angústia que nos acompanhava naqueles dias anteriores à afixação das pautas com as *notas*: quem não tem presente os momentos anteriores à decisão de *passar* ou *chumbar* o ano? As felicitações ou a ira familiar? Um fim de ano de punição ou felicidade em família confirmava a decisão do famoso e todo-poderoso conselho. Estas imagens vêm-nos acompanhando e têm sido mescladas com outras que temos construído ao longo do nosso percurso docente. A partir desta ótica, é fácil dar-mo-nos conta da diversidade de imagens e representações presentes nas reuniões, onde existe uma espécie de articulação entre imagens e representações visíveis e invisíveis.

Resumindo Costa (2009), e transportando o seu raciocínio para o funcionamento dos conselhos de turma, verificamos que, embora exista uma série de orientações nacionais e de preceitos locais que os professores interiorizam como elementos importantes para o seu desempenho, na prática, na maior parte das vezes, ritualizam-nos e transformam-nos em procedimentos de fachada porque não vinculam efetivamente as práticas.

Azevedo (2011: 152) coloca a questão ao nível da existência de princípios muito rigorosos e claros nas escolas que permitam sustentar cada decisão do quotidiano e que não as normas do ministério da educação e ciência, “os ditames do diretor ou a maioria silenciosa que se cala e nos conselhos de turma vota a passagem de alunos que todos sabem que não sabem o que era suposto saberem”.

Esta situação coloca em evidência a necessidade de refletir sobre as imagens e representações que os docentes têm dos conselhos de turma e a sua influência na definição,

implementação de práticas pedagógicas e processo de avaliação dos alunos.

Na esteira de Boumard (1997), consideramos que os conselhos de turma são um símbolo da perenidade da organização escolar, isto é, uma manifestação fortemente ritualizada de uma autojustificação da escola perante a comunidade educativa.

La répétition du rite sert également, par transfert, à la survie des enseignants et à l'élaboration de la certitude, si ébranlée dans tant d'autres circonstances, que l'école a une utilité tant social qu'éducative. Les bons élèves sont passés de l'autre côté du saint ciboire, mais ils participent au même sacrement, preuve indispensable que l'institution est bonne et juste. Preuve surtout, et ce n'est pas le moindre ressort dans ces temps difficiles pour l'illusoire pédagogie, qu'ils existent eux-mêmes dans leur fonction d'enseignants, ainsi que j'y reviendrai plus loin (Boumard, 1997: 33-34).

Desta forma, as imagens construídas concretizam as representações apreendidas, logo estas imagens e representações dos conselhos de turma como espaços de avaliação podem determinar, e muito, na nossa perspetiva, as práticas dos professores. Esta situação permite aos professores construir uma imagem de pessoas que sabem o que fazem e que dominam as situações através da razão. Basta lembrar a necessidade de racionalizar ao máximo a aplicação dos denominados critérios de avaliação, através da sua transposição para uma fórmula (normalmente em formato folha de cálculo), onde se possa pesar o saber dos alunos de forma objetiva e consciente (Martinho, 2006).

Desta forma, de uma assentada, fechamos a porta aos fantasmas, afastando-se do ato de avaliar qualquer recurso ao inconsciente, e criamos uma imagem tranquilizadora do ato de avaliar e classificar. Como diz Perrenoud (1993: 106) “gostamos de dar ao ensino a imagem de uma prática racional e controlável”, pelo que uma vez construídas, as imagens adquirem vida própria e propagam-se (Ribeiro Gonçalves, 2000).

Uma outra área do conselho de turma que pode ser abordado, para melhor compreendermos o seu funcionamento, é o da existência de um complexo sistema de interações e linguagens próprias (categorias conceptuais comuns e outras específicas) que se vulgarizaram ao nível dos órgãos de gestão, serviços e estruturas educativas e que resultam da forma como a escola se encontra organizada interna e externamente e da(s) cultura(s) escolar(es) que nela vigora(m).

Outra situação, diferente da anterior, surge aquando da apresentação, em reunião de conselho de turma de avaliação, da justificação das propostas de classificação: alguns professores resguardam-se utilizando um conjunto de conceitos próprios, inerentes à terminologia específica utilizada na disciplina que leciona, que em muitas situações se

torna indecifrável para os restantes elementos (esta situação é mais perceptível nos professores que lecionam disciplinas sujeitas a exame nacional).

O conhecimento das práticas de funcionamento dos conselhos de turma passa pelo (re)conhecimento da complexidade das prováveis relações (internas e externas) que se estabelecem entre os distintos elementos que com ele interagem (consideramos que a cultura escolar - ou culturas escolares - é um elemento decisivo para a compreensão do funcionamento das estruturas organizacionais de uma escola).

Não podemos confirmar que existam linhas de demarcação rígidas entre os elementos³⁶, mas consideramos que os meios imediatos, onde o conselho de turma se insere e estabelece as interações, se estendem também a *áreas densas* habitadas por elementos ativos e enativos que têm funções a desempenhar na organização e no seu exterior (pressões internas e externas, por exemplo) (Vd. Figura 6).

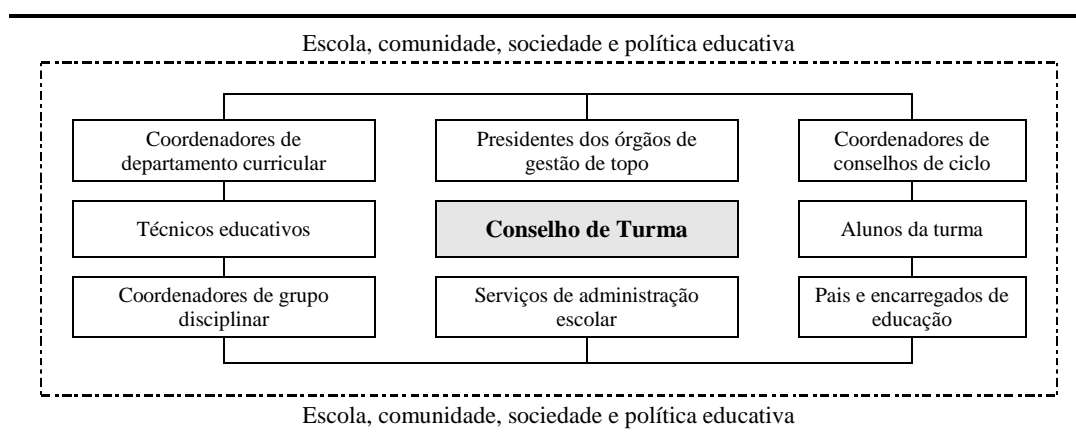


Figura 6. - Sistema de interações do conselho de turma no seio da escola

O sistema de interações dos conselhos de turma representa uma oportunidade de operacionalizar a melhoria das aprendizagens de uma forma comprometida³⁷, já que esta:

(...) sustenta el trabajo diario y la agenda común de actividades, provee de un conjunto de valores compartidos y la integración de los profesores por las relaciones con sus colegas y alumnos, más allá del espacio privado del aula. Una “cultura de colaboración” se expresa en la interdependencia de los miembros en el trabajo como empresa conjunta, aunque respete la individualidad, ayuda a comprender mejor a cada uno su enseñanza y aprender de la de los demás, y dota a la escuela de un sentido de comunidad (Bolívar, 2013: 64).

³⁶ As coisas importantes devem definir-se pelo seu núcleo e não pelas suas fronteiras, as quais são quase sempre vagas e mutuamente interferentes, o que é sobretudo verdadeiro no campo da educação e, neste caso, no campo do funcionamento dos conselhos de turma (Morin, 2008).

³⁷ No entanto, não podemos esquecer que nos conselhos de turma não estão estatuídas práticas que analisem e/ou avaliem a interação pedagógica: os professores encontram neles poucos mecanismos que incitem ao questionamento das suas práticas.

A literatura sugere que, para que tal se processe e se torne prática ordinária nos conselhos de turma (e escolas), é necessário gerar transformações nas práticas organizacionais e pedagógicas, especialmente nas formas de relacionamento entre os professores e destes com os restantes intervenientes no ato educativo: necessidade de diálogo, cooperação sistemática e compromisso, liderança pedagógica, postura reflexiva, gestão participada, decisões partilhadas e novas formas de trabalhar (Martinho, 2006).

Alguma da literatura produzida no âmbito de estudos que tiveram como tema o conselho de turma, o projeto curricular de turma e a liderança do diretor de turma, coliga a cultura escolar com a definição e implementação de práticas docentes e as aprendizagens dos alunos (Abelha, 2011; Salgueiro, 2010; Viana, 2007; Martinho, 2006).

Partindo deste pressuposto, não podemos deixar de associar a cultura ou culturas de escola³⁸, assim como o que referenciamos como gramática dos conselhos de turma, às práticas de organização e funcionamento dos conselhos de turma.

Em síntese: concebemos, como Lima (1986), que se encontram dificuldades para quem pretenda proceder ao estudo dos conselhos de turma, ainda mais quando se deseja ir para além de um estudo da sua estrutura formal, uma vez que existe um elevado número de elementos, códigos, procedimentos e práticas particulares e específicas em (e de) cada escola, bem como receios, por parte dos professores, ao representarem o investigador como um intruso ou alguém que vem inspecionar a sua atividade.

Concordando com Formosinho e Machado (2000), pensamos que o que nos interessa é questionar como podem as pessoas em contextos escolares ajudar-se mutuamente a descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que fomentam nelas a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas.

Insistir na observação crítica das práticas educativas poderá ser um dos caminhos para a mudança das dinâmicas de funcionamento das organizações educativas, que se apoiam

³⁸ As diferentes conceções sobre o conceito cultura de escola apresentam sempre a relação que é estabelecida com as práticas docentes e/ou as aprendizagens dos alunos. Exemplos desta situação são as tipologias de Barroso (2005b) e Pérez-Gómez (2001).

Pérez-Gómez (2001) considera a escola como um espaço ecológico que cruza diversas culturas e que é desse cruzamento que resulta a natureza, sentido e consistência das aprendizagens realizadas pelos alunos. Identifica um conjunto de culturas de escola: (i) crítica, a que se encontra hospedada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; (ii) académica, que se reflete nas definições que constituem o currículo escolar; (iii) social, a que resulta dos valores dominantes que enformam a sociedade; (iv) institucional, a que existe nos papéis, documentos, normas e rituais próprios da escola enquanto instituição específica; e (v) experiencial, a que é angariada individualmente pelos alunos através da experiência nas trocas naturais com o meio.

Em Barroso (2005b) o conceito de cultura escolar é analisado a partir de três perspetivas: (i) funcionalista, que é percebida como um veículo de transporte da cultura que é determinada e produzida no exterior da escola e reflete princípios, finalidades e normas que os ditos poderes instituídos definem como necessários para a formação dos alunos; as práticas escolares não são mais do que o resultado das normas emanadas pelos poderes instituídos, os quais decidem as finalidades da educação e os meios de as realizar, (ii) estruturalista, a escola produz uma cultura própria atendendo ao princípio da homogeneidade das normas, espaços, tempos letivos, alunos e professores, entre outros, (iii) interacionista, a escola tem a capacidade de produzir uma cultura específica e idiossincrática resultante das relações formais e informais estabelecidas na organização e é identificada com a cultura organizacional.

Estas conceptualizações realçam que a cultura escolar resulta de um conjunto específico de fatores organizacionais e processos sociais dos atores educativos o que leva a que a cada escola se possa associar uma cultura própria, denominada de cultura de escola (Barroso, 2005b), que é produzida, construída, apropriada, partilhada e sustentada pelos seus atores educativos.

atualmente na coesão administrativa e funcional, para passarem a basear-se numa coesão sobretudo pedagógica, assente no compromisso e na colaboração profissionais, e dar, desta forma, os primeiros passos para a criação de escolas que melhoram.

Na Figura 7 está constituída uma relação entre as práticas organizacionais e a possível *gramática escolar dos conselhos de turma*, com o intuito de problematizar a possibilidade do compromisso e colaboração profissionais no seu seio.

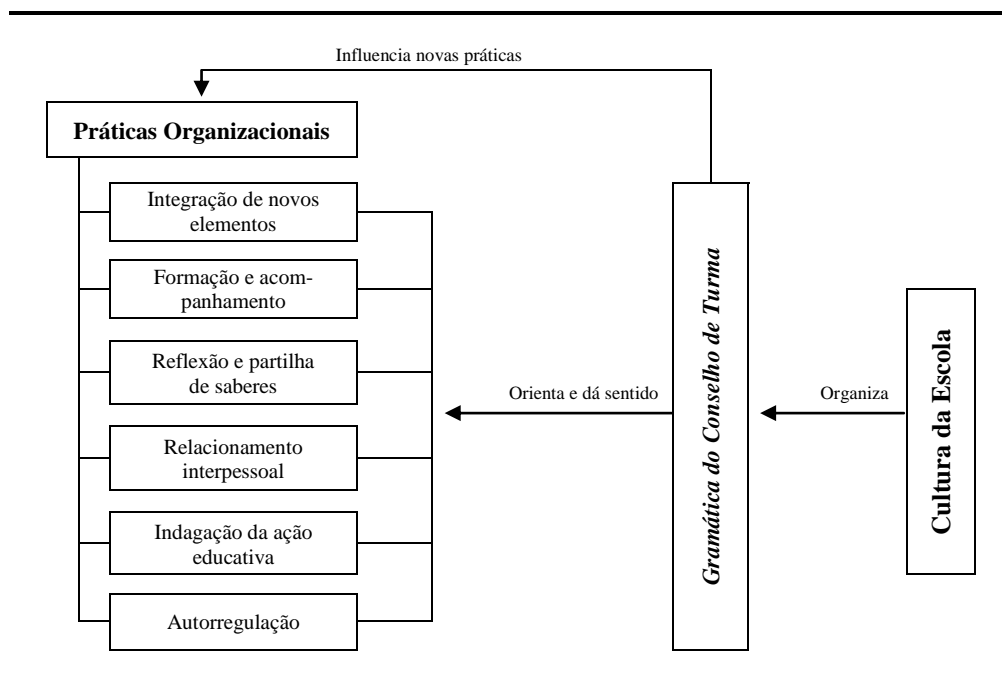


Figura 7. – Práticas organizacionais e *gramática dos conselhos de turma*

3. Um olhar retrospectivo e analítico sobre os conselhos de turma

3.1. O conselho de turma na organização e funcionamento das escolas

No âmbito da organização e funcionamento das escolas dos ensinos básico e secundário, a turma assume-se como o centro da organização administrativa e pedagógica intermédia (Formosinho & Machado, 2009; Barroso, 2001; Lima 1986). Ela é ainda concebida como a unidade organizacional nuclear da escola, um sistema de interações complexas, apoiadas e orientadas por lideranças culturais e organizacionais que podem assumir formas institucionais e organizacionais convergentes ou divergentes e cujos protagonistas diretos são os alunos e os professores (Verdasca, 2010).

Esta forma de organização e funcionamento potencia os denominados modelos compartimentados que se concretizam na especialização disciplinar (um professor-uma disciplina) e numa interação dos alunos com diferentes (i) professores; (ii) conteúdos pro-

gramáticos das diferentes disciplinas sem ligação entre si; (iii) métodos de ensino; e (iv) formas de estar na sala de aula, por exemplo (Formosinho & Machado, 2009).

A turma ocupa uma centralidade incontornável na esfera do planeamento educativo e dos processos de organização escolar. As medidas de combate ao insucesso e abandono escolares, as estratégias e ações com vista à melhoria da proficiência escolar, as opções a equacionar para a afirmação da qualidade educativa, dificilmente contornarão, no plano organizativo escolar, questões em torno dos critérios e dos processos de organização e constituição dos agrupamentos internos de alunos (Verdasca, 2007: 5).

Embora a lei de bases do sistema educativo (lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) proclame o desenvolvimento integral da pessoa humana, e apresente a escola portuguesa do ensino não superior como um espaço para todos e para cada um dos seus alunos, a sua organização parece contradizer tal propósito, uma vez que despreza as especificidades individuais (o mesmo acontece por parte da tutela em relação a cada escola) e assenta em princípios que têm o seu apoio na uniformidade e na impessoalidade³⁹ (Vd. Quadro 2).

Quadro 2. Características organizacionais e estruturais da gramática escolar.

<i>Gramática Escolar</i>	
Turma	Alunos agrupados em turmas mais ou menos homogêneas segundo uma graduação serial e um número de efetivos pouco variável.
Professor	Professor generalista (no ensino primário) e de matérias (especialista, no ensino pós-primário) com atuação marcada pelo individualismo e fragmentação.
Sala de aula	Espaço estruturado da atividade letiva que induz a uma pedagogia centrada na sala de aula, professor e conteúdos programáticos.
Unidades temporais	Rigidamente estabelecidas que cadenciam o ritmo das atividades e põem em prática um controlo social do tempo escolar.
Disciplinas	Saberes organizados em disciplinas escolares (compartimentadas e hierarquizadas) que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.
Linguagem	Existência de uma terminologia pedagógica e administrativa que estrutura os diálogos e registos na escola e de uma linguagem específica própria de cada grupo disciplinar ⁴⁰ .

Fonte: Elaborado a partir de Formosinho e Machado (2009)

Esta lei promete conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual, implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários rígidos e salas fixas (Machado, 2010), assen-

³⁹ De acordo com Azevedo: (...) o que está em jogo são os modos e os modelos de escolarização, é a organização e a relação pedagógica que se constrói e cultiva em cada escola, é o tipo de relações escola-comunidade e de relações escola-turma-família que se vai desenvolvendo em cada escola, são as práticas profissionais docentes que se valorizam e incentivam em cada escola. O que está em jogo é que cada escola pouco conta porque o que conta é a aparência, a hipocrisia organizada, a retórica enunciada e amplificada nos media (2010: 8).

⁴⁰ Existe uma cultura disciplinar visível manifestada por um todo de crenças, normas e práticas (pedagógicas e sociais). Esta cultura inscreve-se na escola num processo de institucionalização e de segmentação que molda a organização do trabalho dos professores dos grupos disciplinares (Borges & Lessard, 2007).

te numa gramática escolar naturalizada pelas escolas e professores.

Na perspetiva destes autores, esta organização apresenta como requisito a existência de uma estrutura curricular baseada na uniformidade e compartimentação disciplinar, assim como uma gestão rígida do tempo escolar e organização do trabalho pedagógico assente, sobretudo, em grupos disciplinares e departamentos curriculares e princípios característicos do modelo de decisão burocrática, como a legalidade, a impessoalidade, a uniformidade, a formalidade das decisões, o centralismo e a hierarquia⁴¹ (Vd. Figura 8).

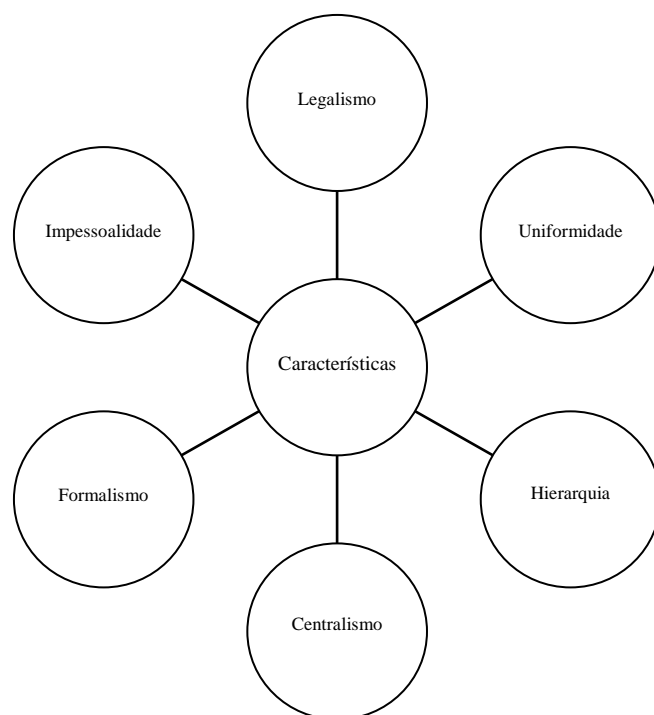


Figura 8. – Características da burocracia subjacente às escolas (Formosinho, 2005)

Partindo da literatura, averiguamos que configurar e organizar as escolas para garantirem o máximo de aprendizagens possível a cada um dos seus alunos deveria ser o principal critério para orientar, organizar e guiar o seu funcionamento e a tomada de decisões. No entanto, o que apuramos, a partir de um dos especialistas entrevistados, é que se instituiu e continua a instituir:

(...) toda a malha organizativa da escola em torno do princípio da homogeneidade, homogeneidade de idades, homogeneidade suposta de conhecimentos, que gera por sua vez o princípio da anualidade, que é outra lógica organizativa que a escola estruturou: se todos

⁴¹ Esta gramática escolar “contribuiu para a ritualização das normas burocráticas e, impondo a racionalidade normativa sobre as pessoas e os contextos, sacraliza a norma que é instrumental e contribui para a dualidade entre os *fins* da educação e os *meios* que conduzem à sua prossecução.” (Formosinho & Machado, 2009: 18).

estão no mesmo ponto vão todos aprender e se alguns não o fazem saem e repetem (...) quer dizer tudo está feito em segmentos iguais, segmentos de tempo que são por ano, porque era o que convinha para efeitos de contratação de professores, de organização da escola, de encaixe das turmas (...) toda a organização depois repercute a ideia da turma homogénea e da anualidade (...) eu tenho de organizar o trabalho na estrutura organizativa de acordo com esta que é a unidade base, é a malha, a malha são as turmas e portanto os professores agregam-se por turmas, a distribuição de horários e tudo o resto é feito em função da unidade turma que é o eixo estruturante, aquele em que eu acho que é preciso mexer⁴² (EE2: 6-7).

Por isso, discorrer sobre o funcionamento dos conselhos de turma implica um mergulho numa realidade organizacional e funcional bastante complexa, onde é necessário ter em consideração inúmeras variáveis e necessita, num primeiro momento, que se faça, ainda que de forma breve, uma revisão histórica dos principais elementos da regulamentação que enquadra a sua atividade, com vista à compreensão do seu papel na organização escolar ao longo dos tempos⁴³ (1968-2012).

Podemos verificar que o desenho organizacional, as estruturas e regras formais de organização e funcionamento das escolas são estabelecidos, através de legislação, pela administração central⁴⁴. Nas escolas, quando se fala em legislação, é normal que a maior parte dos atores educativos a associe a ambiguidade, centralização, burocracia, normalização, uniformização, imposição, prescrição e orientação, por exemplo.

Ao privilegiarmos uma das estruturas organizacionais da escola⁴⁵ como objeto de análise, estamos a focalizarmo-nos também no funcionamento da organização escolar entendida como (i) um espaço que se rege por normas, regras, valores, conceptualizações, rituais e crenças; (ii) um palco onde se dispõem diferentes interesses, idiossincrasias e poderes; (iii) um universo de significados, com múltiplas prescrições, regras e regula-

⁴² “(...) mesmo nos atuais processos [Programa +Sucesso] há alguma discussão em torno disso porque o grupo de nível é a reprodução da homogeneidade num grupo mais pequeno, reduz-se a escala. Portanto, o que é que a gente vê quase sempre nos apoios educativos ou nos grupos quando há um professor que vai dar apoio dentro da sala de aula: os meninos com mais dificuldades ficam num grupo separado e o que eles estão a fazer são tarefas mais fáceis, as mesmas para todo aquele grupo, e o professor de apoio trabalha com eles quase sempre como um coletivo uniforme e não individualizando ou diferenciando de modo a que gradualmente se aproximem dos outros” (EE2: 8).

⁴³ Para lá da organização e funcionamento formais estabelecidos pela administração central, através de diplomas e normativos e de outros instrumentos de regulação e controlo, existem outras realidades (*clandestinas e impercetíveis a olhares estranhos*) que se vão desenvolvendo à revelia da instituída (muitas vezes aproximando-se e outras afastando-se) (Castro, 2010). Por outro lado, a investigação diz-nos também que as medidas e políticas educativas estabelecidas pela tutela são maioritariamente adaptadas e implementadas no contexto de cada escola através das estruturas pedagógicas de gestão intermédia. Daqui a necessidade de conhecer os diplomas legais que as regulam e definem (e práticas efetivas de funcionamento dos conselhos de turma).

⁴⁴ Salientamos que a morfologia organizacional, a configuração do poder e a dimensão simbólica e cultural das interações geradas no interior das escolas (e suas estruturas), constituem, na investigação educativa atual, territórios de análise que provocam espaços amplos e intensos de reflexão e debate (Sousa, 2010).

⁴⁵ As análises conceptuais sobre a escola passaram de abordagens amplas, centradas nas relações globais entre a escola e a sociedade, para abordagens menos amplas, centradas a nível da escola e nas averiguações sobre “as decisões de orientação política geral e os comportamentos dos atores individuais” e das lógicas de ação dos atores escolares em determinados contextos, valorizando “a abordagem intensiva e qualitativa de situações singulares e contextualizadas” (Canário, 2005: 38).

mentos (nacionais e locais) e objetivos circunscritos, tantas vezes, pela ambiguidade, contradição e incerteza; (iv) uma hierarquia vertical e horizontal (mas debilmente articulada) sustentada num sistema próprio de valores e rituais e num complexo sistema de micropolítica; e (v) um organismo com sentimentos, emoções, valores, expectativas, concepções crenças, idéias, atitudes e práticas (Rodrigues, 2011).

Para Lima (2003), se queremos realizar uma análise de matriz compreensiva (e/ou interpretativa) das escolas (e das suas estruturas), no sentido da apropriação do significado das interações sociais, sem juízos puramente valorativos, devemos distinguir entre dois planos de análise. O primeiro, o plano das orientações para a ação, é o corpo jurídico-normativo que regula e orienta verticalmente a ação das escolas através de orientações políticas, normas, regras, legislação. O segundo, o plano da ação, refere-se ao que ocorre nas escolas e é condicionado por regras formais e modelos em atualização. Entre a concepção e produção dos normativos legais e sua execução nas escolas, encontramos um longo percurso e um complexo processo de comunicação e interpretação: a implementação dos normativos legais pode assumir formas diversas, desde a reprodução total dos conteúdos normativos, à reprodução parcial dos mesmos normativos ou à sua não reprodução (Lima, 1997). Para situarmos o estudo nestes dois planos, definimos como campo de atuação a apreciação de legislação relevante produzida sobre conselhos de turma e a análise de estudos que produziram resultados empíricos sobre o funcionamento de conselhos de turma.

O mesmo autor considera que a utilização da legislação na investigação educacional é reconhecida a nível académico e social e o seu estudo “parece indispensável não apenas à compreensão histórica, política e sociológica, do processo de construção das instituições e das mudanças socioeducativas, mas também à contextualização e à elucidação de muitas questões do tempo presente” (Lima, 2011: 168-169).

Para reforçar a nossa posição, consideramos apropriado aplicar a proposta de Torres (1995: 90) à análise do funcionamento do conselho de turma, enquanto estrutura da organização escolar, e, nesse sentido, utilizaremos “dois níveis de análise: o nível normativo externamente produzido e o nível das práticas organizacionalmente atualizadas.” Sintetizando, interessa ter em conta que os normativos legais que enquadram o funcionamento do conselho de turma para, a partir daí, averiguar as relações e/ou divergências que existem entre o que se dissemina ao nível dos articulados e discursos e o que acontece ao nível das práticas organizacionais e educativas no terreno das escolas. Não podemos esquecer que a implementação do que está estabelecido nos normativos tem de

contar, para além de outras variáveis, com o que a gramática escolar e as concepções dos professores prescrevem para a sua execução.

Por outro lado, no caminho que nos propomos realizar, teremos também como referência as reflexões de Charmaz (2006a), quando refere que, embora toda a pesquisa qualitativa se realize na análise de documentos, esta deve utilizar e tratar os documentos como substância de análise minuciosa e não como forma de corroborar indícios: a inserção de diverso material textual e de fontes distintas possibilita fazer comparações precisas nos memorandos⁴⁶ que irão ser redigidos (não podemos deixar de salientar que entramos neste processo com um conjunto estabelecido de interesses de indagação e de alguns conceitos gerais que nos forneceram ideias a serem investigadas e nos vêm sensibilizando para a construção de algumas questões sobre o objeto em estudo).

Reconhecemos, como Kelle (2005), que os resultados da investigação sobre o objeto em estudo podem ser usados na *Grounded Theory* como ferramentas heurísticas, isto é, o uso de conceitos, teorias e ideias existentes podem funcionar como lentes e ferramentas que ajudam o investigador a concentrar a sua atenção em alguns fenómenos, aspetos e variações, assim como, posteriormente, a ver para além dos dados.

A análise de resultados de investigação é utilizada ainda como uma possível fonte de inspiração, ideias, experiências, associações criativas, reflexões críticas e *lentes*, muito em linha com o funcionamento da lógica abductiva, ou seja, como forma de construir uma teoria fundamentada informada (*informed Grounded Theory*), onde o investigador é uma das peças fundamentais do processo de investigação, pela literatura e os quadros teóricos existentes (Thornberg, 2012).

Numa primeira abordagem, verificamos que o sistema educativo português tem vindo a ser descrito em ciclos temporais que resultam da combinação entre mudança política e medidas decretadas no domínio da organização e regulação do referido sistema (Barroso, 2003). Por isso, a nossa análise organizar-se-á tendo como base os ciclos temporais (Barroso, 2003), mas reconfigurados^{47,48} à luz dos modelos de referência para a organi-

⁴⁶ Os memorandos constituem uma estratégia fundamental da *Grounded Theory* (devem ser escritos desde o início da pesquisa), uma vez que incentivam o investigador a analisar e desenhar códigos desde o início do estudo (projetam, registam e circunstanciam a fase analítica do estudo), assim como a esclarecer e direcionar a codificação. Por outro lado, eles captam os pensamentos, apreendem as comparações e ligações que o investigador faz, e cristalizam as questões e as direcções a serem inquiridas (Charmaz, 2009). A redação de memorandos é um espaço que estimula a criatividade, a curiosidade, a reflexão e o questionamento. Um olhar curioso e criativo continuado sobre os dados é o componente que faculta ao investigador, durante todo o processo analítico, procurar novas leituras e sentidos de configuração da realidade em estudo (e em especial se estas foram pouco examinadas cientificamente), isto é, a apreensão significativa do objeto de estudo.

⁴⁷ Ao utilizarmos a designação de morfologia (configuração) organizacional prescrita estamo-nos a referir à definição da estruturação organizacional das escolas a partir do *olhar* dos organismos centrais que administram o sistema educativo (e que mandam executar através de legislação que consideram adequada), nas suas diversas dimensões, objetivos, objetos, formas de execução, atores principais (e secundários) e respetivas responsabilidades.

⁴⁸ Nesta exploração inicial realizamos uma abordagem que combina procedimentos da *Grounded Theory* com a análise de períodos temporais (Lima, 2006).

zação administrativa e pedagógica das escolas (morfologia organizacional prescrita) emanada de normativos legais publicados pelos organismos que tutelam o sistema educativo português.

Uma vez que as investigações sobre a escola se vêm focando, nos últimos tempos, no funcionamento de algumas das suas estruturas organizacionais, e como Mintzberg (1995) é um caso paradigmático no que concerne ao estudo de estruturas, dinâmicas e configurações organizacionais (Vd. Quadro 3), pensamos serem os seus trabalhos um excelente guia para nos orientar no *primeiro olhar* sobre conselhos de turma⁴⁹, uma vez que “precisamos de conhecer as componentes [das organizações], quais são as funções que cada uma desempenha, e como essas funções se inter-relacionam” (Mintzberg, 1995: 35).

Quadro 3. Diferentes configurações estruturais segundo Mintzberg

Configuração estrutural	Principal mecanismo e coordenação	Parte-chave da organização	Tipo de Descentralização
Estrutura Simples	Supervisão direta	Vértice estratégico	Centralização vertical e horizontal
Burocracia Mecanicista	Estandardização dos processos de trabalho	Tecnoestrutura	Descentralização horizontal limitada
Burocracia Profissional	Estandardização das qualificações	Centro operacional	Descentralização horizontal e vertical
Estrutura Divionalizada	Estandardização dos resultados	Linha hierárquica	Descentralização vertical limitada
Adhocracia	Ajustamento mútuo	Funções logísticas	Descentralização seletiva

Fonte: Elaborado a partir de Mintzberg (1995)

Mintzberg (1995), ao conceber as organizações como entidades complexas (a nível interno e externo) e as estruturas como representativas de modelos gerados a partir do (re)conhecimento de um conjunto de características, concebe que muito dificilmente se encontrará uma organização com uma estrutura-tipo pura (o que na generalidade se verifica é que existe uma configuração tipo que predomina sobre as demais).

Mintzberg *et al.* (2000) sustentam que a base de uma organização é a sua cultura. Esta cultura que designam por organizacional é constituída por crenças comuns que se refletem nas tradições e nos hábitos, bem como em manifestações mais tangíveis, como histórias e símbolos. A cultura organizacional é fundamental para a construção e funcionamento das estruturas organizacionais (é ela que legitima o sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos membros de uma organiza-

⁴⁹ Organizamos, a nossa análise, a partir de um *olhar* (multifocalizado e contextualizado) que se desloca (e cruza) entre os modelos estruturais (que dão a primazia à estrutura organizacional das escolas) e os formais (que salientam a orientação para os objetivos, a racionalidade, o exercício da autoridade e a referência aos sistemas), já que as escolas são espaços onde interagem pessoas, propositalmente, no interior de estruturas e processos organizativos próprios, com a finalidade de exercer determinadas funções e atingir finalidades educativas. Convocamos, ainda, para efetivar tal desiderato, a perspetiva de Teixeira (2005) que define três níveis de gestão na organização escolar: gestão institucional, gestão intermédia e gestão operacional.

ção, que assim produzem normas de comportamento genericamente aceites por todos). Encaramos esta estratégia como uma forma de recolher informação que nos poderá ajudar a compreender processos que enformam as conceptualizações de professores e o funcionamento dos conselhos de turma nos dias de hoje⁵⁰.

Desta associação constituímos uma combinação estratégica que assenta na definição de seis modelos que nos servem como marcos referências para a pesquisa: (i) de 1968 a 1974 – Modelo centralizado mecanicista; (ii) de 1974 a 1976 – Modelo autogestionário; (iii) 1976 a 1991 – Modelo colegial centralizado; (iv) 1991 a 1998 – Modelo da participação e descentralização controlada; (v) 1998 a 2008 – Modelo da autonomia controlada; e (vi) 2008 a 2012 – Modelo centralizado gerencialista⁵¹.

Procuraremos construir, para cada um dos modelos, um quadro explicativo que permita visualizar o lugar e a importância dos conselhos de turma na organização pedagógica da escola, assim como alguns dos seus traços identitários mais expressivos⁵² ao nível das

⁵⁰ Em estudo anterior evidenciamos que o exercício das atribuições dos conselhos de turma cumpre prescrições legislativas que são conformadas às culturas que dominam nas escolas (organizacional e profissional), mas que cada um dos seus membros, como entidade individual, vai agir também de acordo com a sua própria cultura. Distintas culturas representam diferentes formas de abordar e viver as prescrições (nacionais e locais) legalmente estabelecidas: apenas a dimensão burocrática (o elemento mais visível no final de cada período letivo) se exterioriza constante e homogeneamente nas escolas. Desta forma, as margens de autonomia deixadas em aberto na lei são utilizadas de forma distinta por cada conselho de turma, em cada escola, de acordo com a sua cultura e com a cultura de cada um dos seus membros: funcionam de forma mais colaborativa, burocrática, administrativa, ritualizada ou participativa, por exemplo, quanto a cultura da escola aconselhar e a cultura de cada um lho consentir (Martinho, 2006, 2007).

⁵¹ Como forma de contrastar informação e de localizar a análise, identificamos e agrupamos as principais modificações que sofreu o sistema educativo ao longo dos últimos quarenta anos.

Durante os anos sessenta e setenta do século passado assistiu-se respetivamente: (i) ao alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, mediante a formação de um ciclo complementar do ensino primário (5.ª e 6.ª classes); (ii) à criação e implementação da telescola (equivalente ao ciclo preparatório do ensino técnico); (iii) à criação do ciclo preparatório do ensino secundário, com o objetivo de racionalizar as opções escolares e profissionais; (iv) à apresentação de uma reforma global do sistema educativo, com o fomento da educação pré-escolar, o prolongamento da escolaridade obrigatória, a reconversão do ensino secundário; (v) à implementação de modelo de gestão e administração da escola centralizado e hierarquizado (assente na figura do reitor ou diretor); (vi) ao alargamento do período de escolaridade obrigatória para oito anos (quatro de ensino primário e quatro em escolas preparatórias); (vii) à reforma do currículo do ensino básico (pela primeira vez abrange crianças deficientes, inadaptadas e precoces); (viii) à unificação do ensino não superior cujo efeito é a extensão da escola única de seis anos para nove anos de escolaridade; (ix) reformulação do currículo e conteúdos programáticos; (x) democratização das formas de organização, gestão e regulação das escolas.

Nos anos oitenta procedeu-se à: (i) reintrodução de cursos técnico-profissionais e tecnológicos no ensino secundário; (ii) criação da Lei de Bases do Sistema Educativo; (iii) reformulação dos programas e introdução das áreas projeto e a escola cultural (áreas extra-curriculares) nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; e (iv) criação do estatuto da carreira docente do ensino não superior.

Durante os anos noventa instauraram-se: (i) formas de organização, administração e gestão das escolas com abertura à participação da comunidade e à autonomia; (ii) medidas conducentes à descentralização de alguns poderes que residiam na administração central (rede escolar e agrupamento vertical de escolas, por exemplo); (iii) formas de responsabilização política das escolas no combate à exclusão, abandono, insucesso e absentismo escolares; (iv) o projeto educativos de escola e o plano anual de atividades como instrumentos de definição da política de escola; (v) novas áreas curriculares (desenvolvimento pessoal e social, em alternativa à disciplina de educação moral e religião católica e educação cívica); (vi) os territórios educativos de intervenção prioritária e os currículos alternativos; (vii) as escolas profissionais no ensino secundário; (viii) os currículos alternativos e cursos de educação/formação; (ix) tempos lectivos dedicados ao estudo acompanhado no ensino básico; e (x) medidas conducentes à gestão flexível do currículo no ensino básico; (xi) formas de reorganização pedagógica das escolas (em função da gestão flexível do currículo e da avaliação das aprendizagens dos alunos).

Nos primeiros doze anos do ano dois mil: (i) reorganizações curriculares dos ensinos básico e secundário; (ii) metas curriculares para o ensino básico; (iii) introdução e extinção de áreas curriculares não disciplinares no ensino secundário (área projecto e formação cívica); (iv) extinção de áreas curriculares não disciplinares no ensino básico; (v) sistema de avaliação da educação e do ensino não superior; (vi) avaliação externa de escolas; (vii) medidas ao nível da organização, administração e gestão das escolas favoráveis ao reforço da autonomia e hierarquização; (viii) novo estatuto da carreira docente do ensino não superior; (ix) modernização da rede escolar; (x) conflitualidade no centro da vida das escolas; (xi) introdução de exames no ano terminal de cada ciclo (1.º, 2.º, 3.º ciclos e nos 11.º e 12.º anos do ensino secundário); e (xii) introdução e extinção do programa *novas oportunidades*.

Durante o período de tempo definido assistimos ao longo dos anos à implementação de políticas educativas que variaram entre uma estratégia de controlo a partir da administração central e regional (regulação administrativa) e a promoção da implicação e compromisso das escolas (e dos seus profissionais) através da atribuição de mais competências e poderes de decisão (no caso de Portugal sempre acompanhada de formas de controlo normativo das escolas de raiz central e regional e mais recentemente através dos resultados escolares (através, por exemplo, das plataformas eletrónicas centrais).

⁵² No entanto, esta análise terá de considerar o pressuposto de que o funcionamento de organizações sociais e grupos de indivíduos

ações dos atores educativos que dele fazem parte.

Importa salientar que os documentos não são apenas textos, eles anunciam também contextos, estratégias, fatores críticos, processos e práticas que os atores que os devem implementar poderão aceitar, contestar e/ou transformar (adaptar).

3.1.1. Modelo centralizado mecanicista

O conselho de turma nem sempre fez parte das estruturas organizacionais⁵³ das escolas e do trabalho escolar. No entanto, podemos encontrar nos conselhos de conferência e conselho de professores do ano ou turma os embriões dos conselhos de turma atuais. Da análise de documentos (por exemplo: ofício de 4 de março de 1886 da secretaria de estado dos negócios do reino, decreto n.º 36: 508, de 17 de setembro de 1947, e decreto-lei n.º 47: 480, de 2 de janeiro de 1967) transparece que, embora diferentes na composição e funções, estes conselhos apresentam em comum a tarefa de dar as *notas* do aproveitamento escolar dos alunos e dá-las em conferência (de forma a tratar em comum assuntos comuns: os professores, em especial os da mesma turma, deviam manter estreita coordenação no ensino e na apreciação do aproveitamento dos alunos).

É através do decreto n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968 (estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário), que é dada existência administrativa e formal ao conselho de turma⁵⁴. O primeiro contacto com este despacho mostra-nos um modelo de organização pedagógica e administrativa das escolas racional, burocrático e mecanicista, fortemente centralizado na tutela e na figura do diretor. De acordo com Barroso (1991), a sua função principal consistiu no assegurar da rotina de um ensino estandardizado e transmissivo, bem como garantir a coordenação dos professores, a homogeneização e agrupamentos dos alunos e a conexão das disciplinas com o máximo de eficiência.

Verificamos que existia uma infraestrutura de recursos humanos [direção, coordenação pedagógica (conselho de orientação), conselhos de turma, conselho de orientação educativa, apoio administrativo e técnico] que se pretendia eficiente e eficaz. E, por outro lado, procedimentos de supervisão a nível de escola (diretor) e, a nível externo (inspe-

estabelece uma atuação que vai para além da racionalidade científica, uma vez que as interações (e os conflitos de interesses) que se geram no seu interior são complexas e imprevisíveis.

⁵³ Percecionamos a estrutura de uma organização como o conjunto de órgãos que a compõem e das relações horizontais e verticais que se estabelecem entre eles. A estrutura orgânica representa uma cadeia de níveis sobrepostos, assumindo geralmente, a forma duma pirâmide. Podem-se definir três níveis hierárquicos fundamentais: (i) nível institucional ou estratégico: corresponde ao nível mais elevado, sendo responsável pela definição dos objetivos e estratégias, assim como com o desenho organizacional, isto é, com a definição da estrutura básica da organização, a distribuição de funções entre departamentos, divisões, cargos; (ii) nível intermédio ou de gestão: faz a articulação interna entre os outros dois níveis e compete-lhe administrar o nível operacional e detalhar o desenho dos departamentos e/ou outras estruturas de coordenação; (iii) nível operacional ou técnico: é o nível hierárquico inferior e está relacionado com problemas ligados à execução quotidiana das tarefas e operações básicas da organização.

⁵⁴ O conselho de turma começa por funcionar apenas ao nível do ciclo preparatório do ensino secundário e só mais tarde, no período da denominada reforma Veiga Simão, se estendeu ao ensino secundário.

ção do ensino), para verificar e assegurar que as determinações da tutela, respeitantes a cada grupo de intervenientes no ato educativo e ao funcionamento da escola, estavam a ser cumpridas. Deste modo, as questões administrativas e pedagógicas deveriam ser geridas na e pela escola, restringidas pelo programa legal, instrucional e fiscalizador oriundo dos órgãos oficiais centrais. O articulado traduz uma configuração da organização interna (Vd. Figura 9) bastante pobre e constituída essencialmente por estruturas de apoio e técnicas, mas onde sobressai a figura do diretor e do conselho escolar (que exerce a função de conexão entre as diferentes estruturas da organização)⁵⁵.

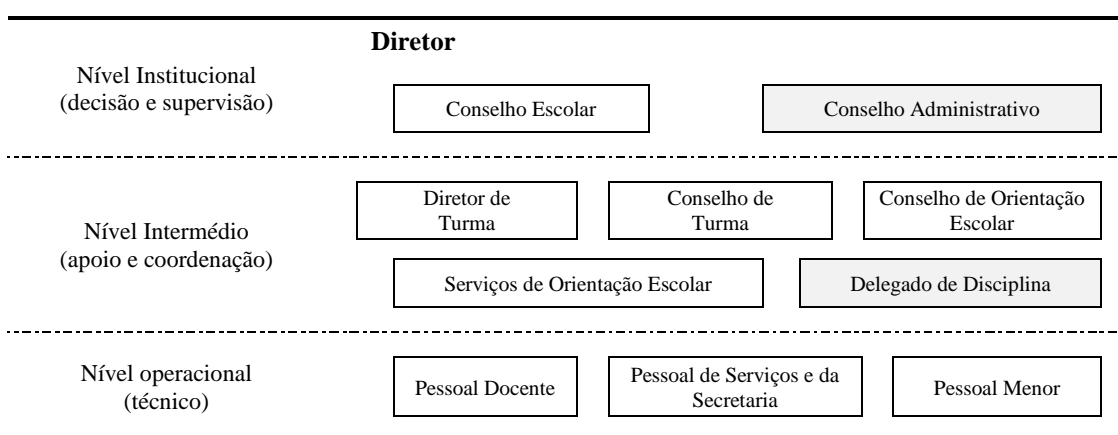


Figura 9. – Organização da escola proposta no decreto n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968

Esta centralização dos processos decisórios correspondeu ao aumento do controlo do poder central sobre o ensino. Para isso, foi montado no ministério uma direção de serviços do ciclo preparatório constituída por uma repartição e uma inspeção, a primeira com funções de superintendência administrativa e a segunda de orientação pedagógica e fiscalização do ensino (art.º 338.º).

Nas organizações que apresentam este tipo de estruturação, o trabalho no nível operacional é rotineiro, repetitivo e simples, existindo ainda uma grande formalização de procedimentos e comportamentos. A ação de cada estrutura tem como referência um conjunto de regras e normas que todos devem cumprir e com eficiência (lembremo-nos que o decreto agora observado é constituído por 367 artigos e estende-se por 34 páginas do respetivo diário da república).

⁵⁵ O modelo prescrito apresenta a organização educativa como uma máquina que reproduz os fundamentos da organização burocrática, ou seja, a rotina, a eficiência, a certeza e a previsibilidade: organização mecânica, fechada, racionalmente planeada, hierarquizada, em que a resolução de problemas se fazia pela retificação dos mecanismos estruturais: *i*) racionaliza o trabalho em procedimentos standardizados prescritas pelas autoridades e/ou especialistas; *ii*) permite aos professores concentrarem-se no trabalho pedagógico de sala de aula sem terem de preocupar-se com problemas administrativos; *iii*) define de forma clara e estável as tarefas a realizar; e *iv*) protege os atores educativos ao definir com clareza o campo de manobra de cada um e coloca travão a tentativas de tomar o poder por parte de quem carece de autoridade formal. Em organizações com este tipo de configuração reduz-se a necessidade de estruturas de coordenação e não se estimula o desenvolvimento de competências entre os professores.

Numa pedagogia de cariz tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, apresentando como finalidade a objetivação do trabalho pedagógico. A organização do processo de ensino, aprendizagem e avaliação converte-se na garantia da eficiência através de planificação formal rigorosa, de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a sua eficiência, e compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos da sua intervenção (Vd. art.º 48.º e respetivas alíneas).

De acordo com Ferreira (2003), este normativo anuncia aspetos inovadores que se situam para além da criação do conselho de turma e da figura do diretor de turma⁵⁶ (e da relevância que lhe é dada através das respetivas atribuições), e se manifesta na criação de um serviço de orientação escolar que tinha como finalidades proporcionar aos alunos e seus pais ou tutores informação que os auxiliasse na escolha de estudos posteriores e orientasse os professores, bem como os pais ou tutores dos alunos, na resolução de problemas de ordem pedagógica e educacional (os conselho de turma colaboram no estudo e resolução dos problemas de ordem pedagógica e educacional) (Vd. Figura 10).

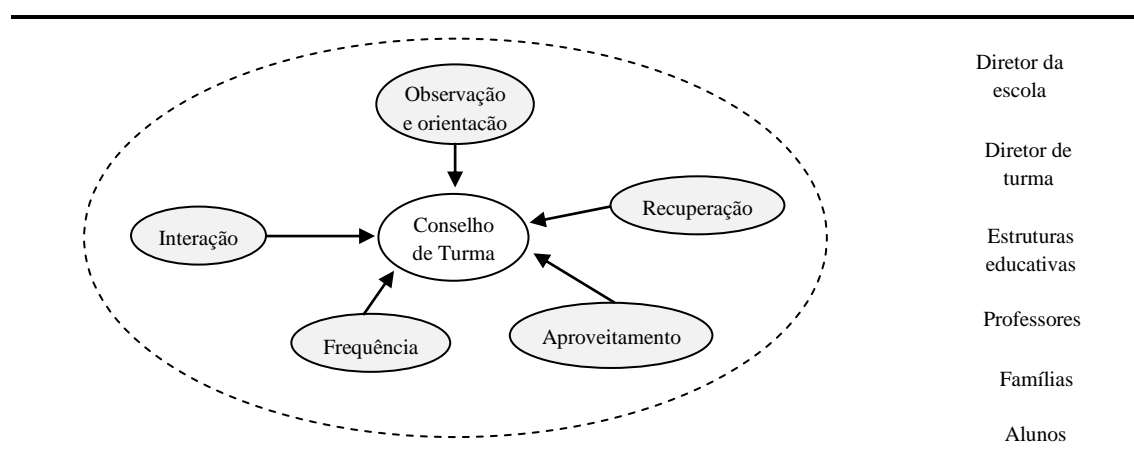


Figura 10. – Principais áreas de intervenção do conselho de turma

Partindo do contexto político da época, podemos considerar que o conselho de turma pertence a uma organização escolar que se encontra num processo dinâmico de conflito entre o tradicional e o futuro necessário (Ferreira, 2003), conflito entre um processo essencialmente normativo, que se consubstancia no deve ser (Murteira, 1970), e a conceção do processo educativo enquanto agente que conjuga a manutenção da ordem

⁵⁶ A abertura da escola a mais alunos (decorria um processo de alargamento da escolaridade obrigatória e de democratização do ensino) e de origem social diversa, transportou para o seu interior novas problemáticas e transformou a turma no espaço onde os seus efeitos (e a minoração ou solução) se vão sentir com mais intensidade. Daqui transcorreu a necessidade de criar órgãos e estruturas que representassem a turma na organização escolar: o diretor de turma e o conselho de turma (Castro, 1995).

social e do saber humanista tradicional, assim como a necessidade de pensar nos fatores pedagógicos como prescritores de uma escola que pensa os processos de aprendizagem, de modo a potenciar as condições de evolução dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade portuguesa (Ferreira, 2003).

Tomando como alicerce estas referências, concebemos o conselho de turma como uma estrutura de charneira que se situa entre os domínios administrativo-normativo e socio-pedagógico. Reconhecemos que tal é visível no âmbito das funções que lhe são atribuídas: (i) apuramento do aproveitamento e frequência dos alunos no final de cada período; (ii) proposta e término de aulas de recuperação para os alunos; (iii) ponderação dos dados de apreciação do aproveitamento dos alunos, sempre que sejam propostas nota ou notas de que resulte a perda de frequência; (iv) estudo dos elementos respeitantes à observação e orientação dos alunos; e (v) relação com o meio familiar (Vd. Quadro 4).

Quadro 4. O conselho de turma no decreto n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968

Conselhos de Turma		
Atribuições	Ação	Conceitos
Art.º 17.º - 1. Os professores de cada turma devem reunir-se em conselho, com o fim de estudar os elementos respeitantes à observação e orientação dos alunos e relação com o meio familiar.	Delibera	Observação Orientação Família
Art.º 21.º - 1. Compete ao conselho de turma indicar os alunos para os quais se torna aconselhável a frequência de aulas de recuperação e as disciplinas respetivas. Art.º 22.º - 1. A frequência das aulas de recuperação cessa, em qualquer disciplina, quando o conselho de turma assim o entender.	Delibera e Decide	Recuperação
Art.º 72.º - 1. A frequência dos alunos compreende a presença, o comportamento e o aproveitamento. 2. O comportamento e aproveitamento dos alunos são classificados pelo conselho de professores da turma em reunião ordinária a efetuar no termo de cada período escolar.	Delibera e Decide	Presença Comportamento Aproveitamento Classificação Período escolar
Art.º 84.º - 1. As notas são dadas, em conferência, pelo conselho de turma, sob proposta dos professores respectivos. 2. O conselho ponderará os vários elementos de apreciação do aproveitamento dos alunos, de modo especial nos casos em que sejam propostas nota ou notas de que resulte a perda de frequência.	Delibera e Decide	Conferência Proposta Aproveitamento Apreciação Frequência
Composição	. Todos os professores da turma (sendo um deles o diretor de turma designado pelo diretor)	
	. Para apuramento do aproveitamento e assiduidade dos alunos (final de cada período letivo).	
Reuniões	. Para estudar os elementos respeitantes à observação e orientação dos alunos e relação com o meio familiar (sempre que necessário).	

Elaboração própria

Um olhar sobre as atribuições do conselho de turma mostra a existência de uma preocupação própria destes modelos (mecanicistas e burocráticos) que vai para além da função avaliativa. Na nossa perspetiva, não podemos dissociar esta preocupação do funcionamento dos conselhos de turma como espaço importantíssimo para a maximização da eficácia (standardização de processos e resultados) e eficiência (atingir a eficácia ao menor custo) perspetivadas anteriormente.

Tendo em vista este objetivo, o papel dos conselhos de turma estende-se por três planos: a turma e o aproveitamento escolar, a orientação escolar e a relação com a família.

Além de visar à observação sistemática e contínua dos alunos, propiciando um ensino que atendesse à recuperação de cada um, o conselho de turma contribuiria, ainda, para a sua orientação de acordo com as aptidões e interesses identificados, de modo a selecioná-los e incorporá-los no ensino subsequente⁵⁷.

As indicações do conselho de turma, sistematizadas em pareceres sobre os alunos, eram levadas ao conselho de orientação escolar e, depois, transmitidas às famílias. Poderemos considerar que uma das dimensões essenciais do conselho de turma seria o conhecimento que cada um dos professores teria dos alunos, o que possibilitaria uma ação integrada (conjunta) de forma a evitar a perda de frequência e a entrada num ciclo de repetências.

Por fim, o conselho de turma possuía o poder de decidir quanto ao prosseguimento ou à retenção dos alunos, após a realização, quando necessário, de aulas de recuperação [resultado de um processo de comunicação que se pretendia eficaz na deteção das dificuldades que vão surgindo e estabelecer com rapidez as aulas de recuperação (artigos 19.º a 24.º)]. O conselho de turma apresenta, desta forma, uma faceta que se traduz na orientação dos professores na avaliação permanente dos alunos, com o intuito de identificar (e analisar) altos e baixos no rendimento dos alunos e criar condições para o auxiliar os alunos que manifestem dificuldades.

No exercício das suas funções, os conselhos de turma reunirão no final de cada período letivo, para apuramento do aproveitamento e assiduidade dos alunos, e para estudar os elementos respeitantes à observação e orientação dos alunos e relação com o meio familiar sempre que necessário (a matéria disciplinar é da responsabilidade do conselho de orientação escolar)⁵⁸.

Nestas reuniões participam todos os professores da turma e serão presididas pelo diretor de turma (um dos professores da turma, designado pelo diretor da escola, e que preside às reuniões). Entretanto, elementos dos conselhos de turma (individualmente ou em grupo) poderão participar em reuniões de outras estruturas organizacionais da escola, como, por exemplo, no conselho de orientação escolar (presidida pelo diretor de turma).

⁵⁷ Nesta pedagogia atribui-se ao professor a tarefa de compensar o défice do aluno com dificuldades através de atividades de recuperação (Machado & Formosinho, 2012).

⁵⁸ A análise de documentos permite pensar que a avaliação do aproveitamento tem na sua base uma pedagogia de cariz tradicional e é entendida como um julgamento dos alunos (reporta-se à quantidade e à exatidão, por intermédio da memorização, do que o aluno consegue reproduzir). Nesta pedagogia, os elementos fulcrais são o professor e a transmissão de conteúdos e representa o quadro da reprodução da ideologia dominante. A preocupação não se centra no aluno mas sim na apreensão (ou não) dos conteúdos programáticos (com um ritmo de aprender e de progredir igual para todos os alunos). Dirigia-se para a mensuração do domínio cognitivo dos alunos, apresentando por isso, um caráter normativo (compara os alunos uns em relação aos outros e tenta uniformizá-los) e seletivo (a partir de um padrão, mede a ausência ou presença de conhecimentos, sentenciando-os à repetência ou progressão).

Verificamos que os representantes dos pais e alunos não fazem parte da composição dos conselhos de turma e que só participam em reuniões do conselho escolar de orientação e quando nelas se abordarem assuntos relativos aos planos de orientação escolar e ao fomento de estudos sobre a orientação escolar e ciências afins e suas relações com as necessidades de valorização cultural, social e económica do meio (n.º 3 do art.º 112.º).

Estas reuniões devem ser realizadas sempre sem prejuízo das atividades escolares e os professores serão gratificados pela participação nelas (n.º 2 do art.º 17.º).

Podemos observar algumas situações que nos fazem ponderar que este conselho já potencia algumas *formas de estar e ser* inerentes ao funcionamento atual da escola e das suas estruturas organizacionais.

No n.º 3 do artigo 14.º diz-se que os professores de cada turma deverão reunir-se por conjuntos, a fim de ajustarem a orientação do ensino das respetivas disciplinas⁵⁹ às necessidades da sua integração nos temas centrais escolhidos pelo conselho escolar (órgão central na organização do processo de ensino e com autonomia limitada na deliberação ao nível da definição dos temas centrais dos programas das diversas disciplinas e da escolha de compêndios - temas progressivos e estruturantes do ensino).

Depreendemos que será no interior dos conselhos de turma que os professores se reuniam em conjuntos, antevendo nestas reuniões uma antecâmara dos futuros grupos disciplinares e, posteriormente, departamentos curriculares, e abertura para a possibilidade de materializar a fragmentação e hierarquização disciplinar.

Por outro lado, não podemos esquecer que as notas são dadas, em conferência, o que potencia o trabalho em equipa (artigo 84.º) e no que diz respeito ao funcionamento das aulas de recuperação faz-se apelo à colaboração entre os serviços de ação social, os centros de atividades circun escolares e as famílias (n.º 2 do artigo 19.º). No entanto, esta forma de organização e funcionamento não foi bem aceite por todos os professores. Um dos especialistas que foi entrevistado, que viveu esta experiência no terreno como professor, recorda-se da reação dos seus colegas do ensino secundário dessa época:

(...) lembro-me que os do secundário [professores] achavam uma grande *pirosada* nós [professores do ciclo preparatório do ensino secundário] andarmos a reunir com os colegas porque, na sua perspectiva, cada um sabia de si, nesse tempo o ensino era absolutamente estratificado, e eles achavam aquilo um sinal de menoridade, nós andarmos para ali a reunir uns com os outros, que isso não era preciso para nada, que um professor é um professor, e depois quando estes procedimentos passaram para as instâncias correspondentes aos atuais

⁵⁹ No artigo 146.º previa-se a criação da figura de um delegado para cada disciplina ou conjunto disciplinas.

3.º ciclo e secundário as reações eram imensas (EE2: 3-4).

Nos procedimentos relativos à orientação de alunos, um grupo de professores da turma, presidido pelo diretor de turma, estuda e elabora as conclusões dos processos individuais, sendo assistido pelo médico escolar, professores de moral e religião e educação física (n.º 2 do artigo 115.º), a partir do trabalho e estudo que um dos professores do grupo organizou (reuniu e classificou os elementos), e este professor fará obrigatoriamente parte do conselho de orientação escolar (n.º 3 e 4 do artigo 115.º). Desta forma, poderíamos encontrar nos conselhos de turma formas de trabalho próximas da fragmentação disciplinar, do individualismo, da colegialidade forçada e da colaboração⁶⁰.

Da análise resulta, na nossa opinião, que a organização de escola definida por este despacho (simples, centralizada e hierarquizada verticalmente⁶¹) atribui aos conselhos de turma um lugar central na gestão do processo de orientação, ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos das turmas. De forma geral, no que ao conselho de turma diz respeito, o documento trata da definição de princípios e normas gerais para a avaliação, promoção e recuperação (compensação pedagógica), e comunicação com as famílias, assim como a orientação dos alunos, de forma a superar a dicotomia entre o ensino imediato: fazer uma *opção vocacional* entre a frequência dos cursos gerais do ensino técnico (destinado sobretudo à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho) ou do curso geral do ensino liceal (preparação daqueles que ingressariam no ensino superior). A recolha de informação mostra que durante o período de 1968 a 25 de abril de 1974 não são produzidos normativos legais que incluam ou façam referência ao conselho de turma, o que pressupõe que existiu uma continuidade organizacional nas escolas ao nível de estruturas, conjuntos curriculares, orientação escolar e filosofia educacional, dirigida para a valorização da tradição cultural portuguesa e para a promoção do desenvolvimento de crianças e jovens com vista à continuidade de estudos⁶² (Ferreira, 2003).

3.1.2. Modelo autogestionário

Este é um período caracterizado por intensa instabilidade política e social e marcado por um carácter autogestionário ao nível da gestão e administração de escolas, uma vez que

⁶⁰ O articulado do despacho apela ao princípio da coordenação do ensino e da ação educativa, assim como à colaboração entre os diversos atores educativos, na implementação das práticas educativas decretadas. Não podemos esquecer que a consecução de tal desiderato implicava a existência de professores preparados e horários e instalações escolares adequadas o que talvez, na época, não acontecesse (Ferreira, 2003).

⁶¹ A autoridade concentrava-se numa pessoa só: um reitor ou um diretor nomeado pelo ministério da educação, ou seja, toda a estrutura hierárquica formal é legitimada pela tutela.

⁶² O aumento da escolaridade obrigatória em Portugal seguiu o que estava a acontecer na maioria dos países da Europa. Este aumento foi imposto pelas profundas mudanças da economia, e a rápida mutação das tecnologias e profissões que exigiu um número crescente de trabalhadores com melhores qualificações para as acompanhar (Gomes, 1982).

administração central não exerce qualquer controlo sobre a instituição escolar (os mecanismos legais sobre esta matéria eram ineficazes ou mesmo inexistentes).

Perante a influência de um processo de transformação anárquico e sem meios para o controlar, as autoridades governamentais decidem legalizar (Lima, 2002) a tomada de poder pelas assembleias-gerais e/ou comissões de gestão, através da publicação do decreto-lei n.º 221/74, de 27 de maio.

O preâmbulo do supracitado decreto-lei parece vir ao encontro das reflexões anteriores,

(...) considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativas de toda a comunidade e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino. (Diário da República de 27 de maio de 1974 – Série I: 659).

São diversos os autores que defendem que o estado pretendeu restaurar o seu controlo nas escolas a partir de uma estratégia de formalização normativa (Lima, 2002). No entanto, e de acordo com Barroso (2003), muitas escolas ignoram-na e insistiram em manter as assembleias e/ou comissões como verdadeiro centro de poder.

No ano de 1974 é publicado o decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que pretendia, através de normas precisas, enfraquecer e reduzir o poder das assembleias de escola, assim como instituir uma nova estrutura organizacional assente em comissões eleitas que se concretizaram nos conselhos diretivos, administrativo e pedagógico.

Para Formosinho e Machado (2000: 34), com este decreto pretendeu-se criar as “indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas”, através da regulação dos novos órgãos de gestão que se consubstanciavam nos conselhos diretivo, pedagógico e administrativo, isto é, assistiu-se a uma “tentativa de normalização democrática” que consideram não ter tido acolhimento devido ao seu carácter prematuro relativamente à conjuntura social de então.

A mesma visão é partilhada por Barroso (2003) ao afirmar que, tal como aconteceu antes, a aplicação deste decreto não foi alcançada em todas as escolas e o cariz autogestionário prevaleceu até ao ano de 1976.

Este período é designado por diversos investigadores como de gestão democrática (Afonso & Viseu, 2001). Formosinho (2003) descreve esta gestão democrática numa dupla asserção: por um lado, como uma conquista dos professores face ao poder central, por outro, como ausência de controlo próximo (*laissez-faire* ou permissiva), o que possibilitou que se estabelecessem comportamentos que, sendo tolerados, talvez não fos-

sem considerados aceitáveis.

Lima (2009) apresenta este período como um tempo onde se observam práticas de democracia direta, de deliberações compartilhadas pelo coletivo escolar e implementadas pelas comissões de gestão, por outras palavras, um tempo onde o exercício da autonomia (juridicamente não consagrada) se traduz no deixar *à solta* práticas democráticas, colegiais e participativas.

Foi, ainda, um tempo em que no país e nas escolas as modificações se sucedem e com implicações a diversos níveis e aspetos, uma vez que a escola, subsistema de todo o sistema social, não pode escapar aos efeitos desta situação e da definição de valores educacionais que a dirigem mais para a transformação social e cultural do que para a transmissão de conhecimentos.

De acordo com Lima (1986), subentende-se que, durante o período pós 25 de abril de 1974 e até 1976, vigoraram as normas sobre a organização e funcionamento de conselhos de turma contidas no decreto n.º 48: 572, de 9 de setembro de 1968, embora no artigo 36.º do decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, se suprimam os conselhos escolares e os conselhos escolares e disciplinares dos estabelecimentos de ensino oficiais (ciclos preparatório e secundário). Assim, do ponto de vista formal, os conselhos de turma continuaram a reger-se pela legislação anterior ao 25 de abril de 1974, o que pode significar a pouca importância estratégica desta estrutura, ou que as preocupações de natureza política se sobrepujam às de natureza pedagógica (Modesto, 2009).

No entanto, e de acordo com Ferreira (2003), podemos verificar que algumas das transformações deram origem a retrocessos significativos nas formas de trabalhar dos professores na escola (e conselho de turma: possibilidade do trabalho individual prevalecer).

O mesmo investigador sustenta que a definição dos grupos disciplinares, em consequência da reorganização de cursos universitários, conduziu a uma compartimentação dos saberes disciplinares (potenciadora de fragmentação e hierarquização) nas escolas, que associado ao comodismo dos professores se traduziu no constrangimento do trabalho interdisciplinar (com as consequentes repercussões no trabalho em sala de aula). Por outro lado, o modelo de avaliação dos alunos, nos conjuntos letivos, ao não apresentar como base a interdependência, é uma abertura ao isolamento dos professores.

3.1.3. Modelo colegial centralizado

O decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro (define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário), tem como princi-

pal finalidade normalizar o funcionamento das escolas e regular o exercício do poder, nas suas diferentes vertentes, no seu interior⁶³ (Vd. Figura 11).

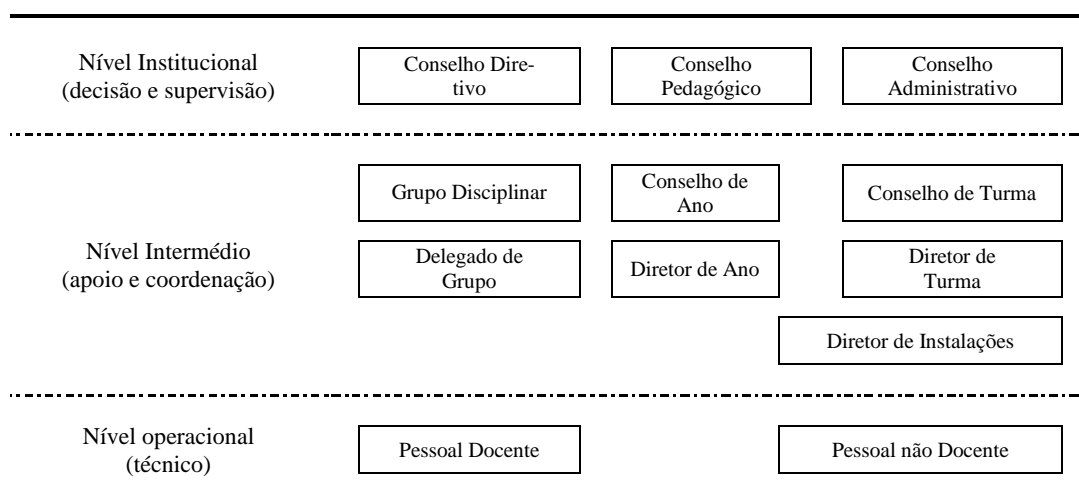


Figura 11. – Organização da escola proposta no decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Esta constatação é visível no seu preâmbulo [Diário da República de 23 de outubro de 1976 – Série I: 2490] onde se expressa a necessidade de separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão verdadeiramente democrática e responsável, bem como definir entre competências deliberativas e funções executivas, no sentido de regular o que anteriormente não o fora, e alcançar objetivos de ordem pedagógica.

Para Barroso (2003: 68), com este decreto-lei foram introduzidos “critérios de racionalidade técnica na decisão política, nomeadamente, por meio do reforço das estruturas e dos processos de planeamento”, o que mostra que aumentou a apreensão da administração central com a normalização dos processos e estruturas organizacionais da escola.

A análise do articulado traduz uma configuração organizacional interna ilusoriamente horizontalizada (fundada no princípio de representação democrática), com reduzidos níveis hierárquicos, ao mesmo tempo que encontramos a possibilidade de fundação de um compromisso onde se articula, de modo flexível, a administração direta das escolas por parte do ministério da educação através do controlo normativo dos seus principais órgãos de gestão de topo, separando, desta forma, a direção da execução e estabelecendo uma direção escolar atópica (Lima, 2007).

Identificamos no referido articulado: (i) uma direção colegial e representativa; (ii) estruturas de participação para professores, alunos e pessoal não docente; (iii) divisão orgâ-

⁶³ Através das portarias n.º 677/77, de 4 de novembro, e n.º 679/77, de 8 de novembro, foram definidos com pormenor os órgãos de gestão e as estruturas pedagógicas (composição, atribuições e funcionamento) presentes no decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Esta portaria apresenta ainda as regras de procedimento disciplinar a observar (também pelos conselhos de turma) nos processos a alunos cujo conteúdo estará em vigor até ao ano de 1998.

nica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa (conselho diretivo) e da autoridade profissional e pedagógica (conselho pedagógico e conselho de grupos); e (iv) o poder de os professores, enquanto profissionais, de assegurar a orientação e a coordenação pedagógica da escola (Barroso, 1991).

De acordo com Sá (1997: 52), assiste-se à criação de "uma nova morfologia organizacional", consubstanciada numa maior formalização e hierarquização da gestão das escolas, que agora passa a ser exercida por um conselho diretivo, um conselho pedagógico e um conselho administrativo”, que apresenta maior cuidado com os processos do que com as competências dos referidos órgãos.

No entanto, persiste-se num processo, iniciado anteriormente com o decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, de regulação pormenorizada e universal, das escolas do ensino não superior, ao nível das regras formais de funcionamento dos órgãos colegiais de gestão, assim como das respetivas competências, participação e regras eleitorais.

As práticas democráticas e participativas são altamente formalizadas e as competências dos órgãos de gestão são predominantemente de execução institucional das políticas e orientações dimanadas *de cima e de fora*, assim reconstruindo o paradigma de centralização na administração escolar, transitoriamente em crise durante o período revolucionário (Lima, 2009: 232).

Para Barroso⁶⁴ (1991), o que mudou com a implementação deste normativo legal, ao nível da organização e funcionamento da organização escolar, foram: i) a estruturação de escolas como anarquias organizadas e/ou sistemas debilmente articulados; ii) o início de um processo de desburocratização interna; iii) a substituição gradual de uma autoridade hierárquica por uma autoridade colegial; e iv) a instituição de uma gestão flexível e diversificada. Foram algumas as escolas que, sustentando-se num "modelo de gestão não racional, com uma autoridade colegial, com forte participação dos profissionais, pouco aberta ao exterior, com a prática de uma gestão intuitiva muito ligada à resolução de problemas e ao desenvolvimento de valores”, lograram o “ desenvolvimento de práticas educativas transversais, ou exteriores às disciplinas, em áreas não regulamentadas pela administração central, e em oposição ao modo de organização pedagógica tradicional (Barroso, 1991: 74).

Embora inovador, ao nível da organização e funcionamento, e partindo de uma análise

⁶⁴ Para o mesmo autor foi na década de 70 do século passado que se assistiu “a um lento processo de recomposição do papel do Estado na educação, no quadro de *uma nova gestão pública*, com a adoção de medidas de desconcentração e de descentralização administrativa, a introdução de novos modos de regulação de tipo pós-burocrático, o reforço de uma retórica de modernização e de uma lógica de privatização do ensino público. Neste novo contexto é dada uma maior atenção e visibilidade, na retórica política, ao *local* que passa a ser visto, sobretudo, como lugar de inovação e de mobilização” (Barroso, 2013: 14).

comparativa do conteúdo de diferentes normativos anteriores, podemos considerar que o conselho diretivo foi o substituto dos antigos reitor ou diretor, o conselho pedagógico o do antigo conselho escolar e o conselho administrativo manterá, praticamente, as mesmas funcionalidades e modo de funcionamento consagrados anteriormente, e que as escolas continuaram a prestar contas à administração central pelas vias oficiais e hierárquicas tradicionais (Lemos, 1997).

Vislumbramos nesta configuração organizacional, com competências de gestão suportadas em órgãos colegiais democraticamente eleitos, a oportunidade de uma liderança colegial e de trabalho colaborativo entre professores na escola. No entanto, o conteúdo de documentos produzidos sobre esta época permite-nos considerar que o tempo da escola correria mais a favor da separação e do isolamento do que da colegialidade (colaboração), porque esta última forma de trabalho docente exige espaço e tempo para a socialização colegial, para se poder aprender e inscrever nos hábitos (e práticas) profissionais dos professores (Sanchez, 2003).

No domínio da investigação educacional são vários os autores portugueses que constroem um quadro crítico ao modelo previsto no decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro: (i) Formosinho e Machado (2000b) sustentam que ao não consagrar a descentralização e a autonomia substantiva das escolas, dois dos princípios básicos da sua organização e funcionamento, se pretendeu reconstituir a centralização concentrada e burocrática do antigo modelo de gestão autocrático; (ii) Lima (2009) considera que o modelo instituído conseguiu reconstituir uma governança escolar fortemente centralizada e que durante mais de duas décadas evidenciou capacidade para substituir o sistema de governo autocrático centralizado do estado novo e as práticas autogestionárias do período revolucionário; e (iii) Barroso (1991) coloca a possibilidade de o modelo ter assumido uma feição mecanicista, racional, burocrática e centralizadora cuja função essencial foi garantir o máximo de eficiência e eficácia educativas, através de um ensino e trabalho docente feito de rotinas e procedimentos uniformes.

Quanto a nós, consideramos que esta forma de trabalhar dos professores está associada a atitudes e representações, tanto dos professores como dos órgãos de administração e gestão escolares, que envolvem uma visão da organização do trabalho em que tudo está devidamente determinado, sejam os objetivos, objetos, funções, tarefas, estruturas e métodos de trabalho, ou seja, a lógica burocrática normaliza os indivíduos, isolando-os uns dos outros (Martinho, 2006).

A morfologia organizacional proposta tem implícito um modelo de escola orientado

para um conjunto de sistemas e subsistemas encadeados e ordenados hierarquicamente que exprimem uma visão do processo educativo como um processo gerido do topo para a base (Lima, 2008): visível na assunção da sala de aula como subsistema do grupo disciplinar, e este, por sua vez, como subsistema da escola e assim sucessivamente.

Tal aparente contradição explica-se, em certa medida, pelas ambiguidades que marcam um discurso que apela à democratização da escola e à oportunidade da colegialidade e colaboração na tomada de decisão e uma realidade e culturas organizacionais que sustentam e reforçam a hierarquia burocrática, a segmentação e o trabalho individual.

Salientamos que não é nossa intenção pensar que isto se deve a uma falha ou imunidade à mudança por parte dos professores, mas antes à perceção de que a escola é uma organização complexa e imprevisível com modos próprios (herança organizacional) de funcionamento (Lima, 2008; Costa, 1996) e que em sistemas burocráticos mecanicistas os professores são representados como técnicos especialistas que aplicam prescrições uniformes e uniformizadoras. Estas asserções colocam a possibilidade de novo retrocesso na implementação de formas de organização do trabalho pedagógico orientadas por modelos colegiais e/ou colaborativos que visassem a adequação dos processos educativos à melhoria escolar: o modo como se propõe melhorar o funcionamento de uma escola depende do modelo que se assume quanto ao que a escola é como organização (Cockett, 1998, citado por Lima, 2008a).

Por isso, segundo a nossa perspectiva, a visão (contraditória) apresentada por este modelo não poderia deixar de ser visível no articulado que diz respeito aos conselhos de turma (em especial a relação hierárquica entre sistemas e subsistemas e as formalidades técnicas para a passagem de um nível hierárquico para outro).

O conjunto de artigos que emergem têm como função regular formalmente a composição e funcionamento geral do conselho de turma e envolve este, pela primeira vez, no apoio ao exercício das atribuições do conselho pedagógico e na análise de questões de natureza disciplinar dos alunos.

Pensamos que existe neste diploma uma visão funcionalista da escola e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem e que se traduz na atribuição ao conselho de turma da capacidade de dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica (e disciplinar) que digam respeito às turmas e uma tarefa de aglutinação das diferentes análises dos professores sobre o aproveitamento dos alunos de cada turma.

Para além destas, as outras áreas principais de intervenção do conselho de turma são: i) as questões de natureza pedagógica e disciplinar das turmas; ii) as questões de natureza

disciplinar; e iii) a classificação e o aproveitamento dos alunos (Vd. Quadro 5).

Quadro 5. O conselho de turma no decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Conselhos de Turma		
Atribuições	Ação	Conceitos
Art.º 25.º - 1. Para o exercício das suas atribuições, o conselho pedagógico apoiar-se-á, nomeadamente, nos docentes organizados em conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e, ainda, de ano e de turma.	Dá parecer	Órgão de apoio
Art.º 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.	Dá parecer	Questões pedagógicas Questões disciplinares
Art.º 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.	Decide	Questões disciplinares Representantes de alunos Representantes de pais Voto deliberativo
Composição	<ul style="list-style-type: none"> . Todos os professores da turma (sendo um deles o diretor de turma eleito pelos seus pares) . Dois representantes dos alunos, um dos encarregados de educação e o presidente do conselho pedagógico (quando se tratam questões de natureza disciplinar). 	
Reuniões	<ul style="list-style-type: none"> . Para apuramento do aproveitamento dos alunos (no final de cada período escolar). . Para dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar (sempre que necessário). . Para tratar de questões de natureza disciplinares (sempre que necessário). 	

Elaboração própria

Relativamente ao decreto n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968, reconhecemos que existe um esvaziamento e simplificação das funções do conselho de turma, como é visível na perda de intervenção em áreas como a assiduidade dos alunos, as aulas de recuperação, a perda de frequência dos alunos relativa a notas, a observação e orientação dos alunos e a relação com o meio familiar (algumas destas áreas de intervenção serão *recuperadas* na portaria n.º 679/77, de 8 de novembro).

No entanto, parece-nos que continua a existir uma forte preocupação com a necessidade de estabelecer uma lógica de planeamento organizacional e funcional articulada, sequencial (sem sobreposição de estruturas) que evite a desordem, o imprevisível e que comumente leva à efetivação de procedimentos essencialmente simbólicos.

Além disso, o conselho de turma não deixa de poder ser considerado um espaço com oportunidades para: i) mostrar deficiências no processo de ensino e aprendizagem e problemas e disposições dos alunos; ii) garantir o contacto da família com a escola e o aproveitamento do aluno; iii) alterar as práticas dos professores e alunos, partindo da visão do rendimento geral e global da turma; iv) implicar os professores das diferentes disciplinas (integração) na procura de formas de atuação e procedimentos comuns; e v) avaliar a escola e os professores no que diz respeito ao alcançar da finalidade primeira e última de qualquer escola: a melhoria das aprendizagens dos alunos.

As portarias que se seguiram vieram especificar alguns dos mecanismos formais relati-

vos às atribuições, composição e funcionamento dos conselhos de turma e que nos fazem pensar que este é um período onde se andou à procura, a *apalpar terreno* e a arquitetar uma estruturação organizacional escolar que, não pretendendo abandonar o aconchego da burocracia racional e mecanicista, se começa a imiscuir nos domínios da burocracia racional e profissional.

Com a publicação da portaria n.º 679/77, de 8 de novembro (regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário), assistimos à primeira tentativa de regimentar de forma mais pormenorizada (mas ampla) as atribuições, composição e funcionamento do conselho de turma (e do cargo de diretor de turma) no período posterior à revolução de abril (Vd. Quadro 6).

Quadro 6. O conselho de turma na portaria n.º 679/77, de 8 de novembro

Conselhos de Turma		
Atribuições	Ação	Conceitos
7.3.8. a) Planear e coordenar as relações interdisciplinares a nível de turma.	Decide	Planear Coordenar Interdisciplinar
7.3.8. b) 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.	Decide	Debater Aproveitamento Assiduidade Disciplina Ritmo de aprendizagem Recuperação Inadaptação
Composição	. Todos os professores da turma, diretor de turma e aluno delegado de turma	
Reuniões	<ul style="list-style-type: none"> . Para apuramento do aproveitamento e assiduidade dos alunos (final de cada período letivo). . Para coordenação da atividade dos professores de turma, com vista à análise e solução de problemas de natureza pedagógico-didática referentes ao binómio ensino-aprendizagem (início e meio de cada período letivo). . Para apreciação de assuntos de natureza disciplinar (sempre que necessário). 	

Elaboração própria

A constituição do conselho de turma passa a incorporar o aluno delegado de turma (eleito por e entre os seus pares) que não assistirá às reuniões que tratem de assuntos relacionados com exames, nem às reuniões de avaliação no final de cada período letivo.

O conselho de turma reúne, ordinariamente, no início e no meio de cada período letivo, para análise dos problemas de natureza pedagógica, e, no fim, para avaliação, de acordo com o plano de reuniões elaborado pelo conselho pedagógico, e, extraordinariamente, sempre que quaisquer assuntos de natureza pedagógica ou disciplinar o justifiquem. As reuniões ordinárias do conselho de turma são convocadas pelo respetivo diretor ou, na falta deste, por professor eleito pelo conselho de turma, e as reuniões extraordinárias pelo presidente do conselho diretivo, por sua iniciativa ou por proposta do diretor de

turma ou de, pelo menos, dois terços dos membros do conselho de turma.

Para além do apuramento periódico do aproveitamento e assiduidade dos alunos e do tratamento de assuntos de natureza disciplinar, o conselho de turma volta a posicionar-se com funções importantes no campo do processo de ensino e aprendizagem e surge como estrutura pedagógica intermédia (essencial também para a execução das funções do diretor de turma). Encontramos nas reuniões para coordenação da atividade dos professores de turma, com vista a análise e solução de problemas de natureza pedagógico-didática referentes ao binómio ensino-aprendizagem, o embrião das atuais reuniões intercalares de avaliação.

Não obstante a distância existente entre os discursos legais e a prática, devemos considerar os avanços que este normativo trouxe. Foi a partir destes propósitos legais que pela primeira vez o conselho de turma surge como um espaço onde, na forma, se pode desenvolver um trabalho colegial de construção de conhecimentos sobre a escola, o ensino, a aprendizagem e o aluno. As mesmas atribuições criam a oportunidade para o trabalho interdisciplinar e colaborativo na análise e procura de soluções para problemas de natureza pedagógica, didática e disciplinar (ritmo da aprendizagem, medidas de recuperação, casos de inadaptação escolar e problemas disciplinares).

No entanto, consideramos que estes procedimentos podem ser vislumbrados como uma resposta do arquétipo burocrático da pedagogia aos problemas de aprendizagem dos alunos (Machado & Formosinho, 2012) e como uma forma de fazer perdurar a normatização e a tecnologia escolar da uniformização de processos, meios e resultados (Barroso, 2001), assim como uma responsabilização dos professores que compõem o conselho de turma pela realização da diferenciação e recuperação de alunos a partir da partilha de materiais, recursos e informações valiosas (sobre alunos e pedagógico-didáticas) entre eles e solicitar a cooperação das famílias para apoiarem a criação de condições para que mais alunos obtenham sucesso (Heacox, 2006).

A generosa tarefa de compensar o aluno pela não aprendizagem do que está prescrito e/ou pela possibilidade de abandono escolar fica entregue prioritariamente à competência técnica dos professores que trabalham nos e em cada um dos conselho de turma.

Pensamos que na origem desta visão do funcionamento do conselho de turma está o princípio da igualdade que assume aqui “características burocráticas de impessoalidade, uniformidade, formalidade e rigidez e dá origem a um sistema de ação e decisão que também encontramos na organização escolar” (Machado & Formosinho, 2012: 29).

Na continuação da publicação de normativos relativos à constituição e funções do con-

selho pedagógico e órgãos de gestão intermédia, é publicado o decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro. Embora no seu artigo 1.º venha explicitada a alteração dos artigos 27.º e 28.º do decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, não entrevemos alterações significativas quanto às atribuições e funcionamento dos conselhos de turma postuladas nos normativos anteriores: os dois artigos que fazem referência ao conselho de turma apresentam alterações que, por um lado, simplificam e, por outro, especificam as suas competências (Vd. Quadro 7).

Quadro 7. O conselho de turma no decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e no decreto-lei n.º 376/80, de 12 de setembro

Atribuições do Conselho de Turma	
Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro	Decreto-lei n.º 376/80, de 12 de setembro
<p>Art.º 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.</p> <p>Art.º 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.</p>	<p>Art.º 27.º 1. Compete aos conselhos de turma dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que a essas turmas digam respeito.</p> <p>Art.º 28.º Quando os conselhos 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 da respetiva turma e, ainda, um membro da associação de pais e encarregados de educação.</p>

Elaboração própria

Através deste decreto consagra-se o conselho de turma como uma estrutura pedagógica que decide sobre a avaliação do aproveitamento escolar e assiduidade dos alunos e que formula parecer (delibera) sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar das respetivas turmas⁶⁵.

A publicação, em 1980, da portaria n.º 970/80, de 12 de novembro (regulamento de funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio nas escolas de ensino preparatório e secundário), surge numa época em que a sociedade se encontra enraizada num processo onde a mudança é sucessiva e onde cada vez mais as crianças e jovens têm acesso à escola e à educação. Para dar resposta a esta nova situação, a escola torna-se numa organização cada vez mais complexa, que, pelas suas características, reivindica professores cada vez mais preparados para trabalhar com uma população discente mais heterógena e, simultaneamente, desempenhar com rigor as funções intrínsecas à especificidade da sua profissão. Uma das formas encontradas para dar resposta a algumas das novas solicitações foi a criação nas escolas de estruturas de carácter intermédio fiáveis,

⁶⁵ Na década de 80, do século passado, as reformas educativas assentaram sobretudo na reorganização curricular (Lima, 2011). É um tempo marcado pela definição de orientações para a associação de disciplinas (grupos disciplinares), articulação vertical e horizontal de disciplinas (trabalho pluridisciplinar), o que subentende a oportunidade da prática do trabalho colaborativo. Nos anos 90, assiste-se à implementação de reformas que se pautaram por mudanças ao nível da estrutura organizacional das escolas a partir de teorias gerencialistas (Dias, 2008b).

com vista a estabelecer ligação e a assegurar a comunicação entre os níveis hierárquicos superiores e inferiores (Formosinho, 2009).

Verificamos que é criado um novo órgão de gestão intermédia, o conselho de diretores de turma, com representação no conselho pedagógico, que estará diretamente relacionado com a organização e funcionamento dos conselhos de turma, e tem como principais áreas de intervenção a promoção da interdisciplinaridade, a dinamização das orientações do conselho pedagógico, no sentido da formação psicopedagógica dos docentes, a análise das propostas dos conselhos de turma quanto à solução dos problemas de integração de docentes e de discentes na vida escolar e preparar as recomendações e sugestões a apresentar ao conselho pedagógico⁶⁶.

Em relação aos conselhos de turma, esta portaria veio alterar substancialmente, no plano normativo, a situação anterior e reconhecemos que as suas atribuições são resultado de uma filosofia de organização e funcionamento da escola que passa a colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, e a articulação e colaboração entre professores como modos de organizar o trabalho pedagógico docente (Vd. Quadro 8).

Quadro 8. O conselho de turma na portaria n.º 970/80, de 12 de novembro

Conselhos de Turma		
Atribuições	Ação	Conceitos
81.1 - Articular as suas atividades com o conselho de grupo, subgrupo ou disciplina, designadamente no que se refere ao planeamento e coordenação das relações interdisciplinares a nível de turma.	Articula	Articular Planear Coordenar Interdisciplinar
81.2 - Analisar, em colaboração com o conselho de diretores de turma, os problemas de integração dos alunos na escola e no trabalho escolar e as relações interpessoais de professores e alunos, propondo as soluções que parecerem mais adequadas.	Colabora	Analisar Colaborar Integrar Relações interpessoais Soluções adequadas
81.3 - Colaborar nas ações que favoreçam a inter-relação da escola com o meio.	Colabora	Colaborar Inter-relações
81.4 - Dar execução às orientações do conselho pedagógico, propondo as alterações que a prática aconselha.	Executa	Orientação Alteração Práticas
Composição	. Todos os professores da turma, diretor de turma e aluno delegado de turma. . Presidente do conselho pedagógico, dois alunos e um encarregado de educação.	
Reuniões	. Para avaliação do rendimento escolar dos alunos (início do ano e final de cada período letivo). . Para apreciação de assuntos de natureza disciplinar (sempre que necessário).	

Elaboração própria

⁶⁶ O conselho de diretores de turma reunirá, uma vez por período, para estabelecer uma troca de impressões e acerto de critérios com vista às reuniões de apuramento do aproveitamento e assiduidade dos alunos e sempre que quaisquer assuntos de natureza pedagógica ou disciplinar o justifiquem. Terá um coordenador e um subcoordenador (que devem ser, sempre que possível, professores profissionalizados com reconhecida experiência e com capacidade para apoiar os colegas que a eles recorram) que serão eleitos pelos e de entre os diretores de turma, no início do ano letivo, em reunião promovida pelo conselho diretivo (serão os representantes no conselho pedagógico). Poderá configurar-se no centro nevrálgico de definição, implementação, monitorização e avaliação de uma política de escola para a organização e funcionamento dos conselhos de turma ou local de aprendizagem institucional da gramática da escola para a organização e funcionamento do conselho de turma.

Por exemplo, no ponto 25.1 diz-se que é atribuição dos conselhos de grupo, subgrupo ou disciplina elaborar os estudos, pareceres ou recomendações a apresentar pelo delegado no conselho pedagógico, nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes e no ponto 81.1 apresenta como atribuição do conselho de turma articular as suas atividades com o conselho de grupo, subgrupo ou disciplina, designadamente no que se refere ao planeamento e coordenação das relações interdisciplinares a nível de turma. Também as reuniões para coordenação da atividade dos professores de turma, com vista à análise e solução de problemas de natureza pedagógico-didática referentes ao binómio ensino-aprendizagem (início e meio de cada período letivo) desaparecem deste diploma.

É curioso que neste normativo surgem primeiro as normas genéricas relativas à direção de turma⁶⁷ e atribuições do diretor de turma e só depois as respeitantes ao conselho de turma. O mesmo não se passa relativamente aos conselhos de grupo subgrupo, disciplina ou especialidade e respetivos delegados ou representantes. Parece-nos que o conselho de turma se afirma definitivamente como o campo privilegiado de atuação do diretor de turma. Diremos que em cada conselho de turma deve haver um rosto, um primeiro responsável dotado da autoridade necessária para *zelar* pela efetiva e eficaz concretização das atribuições, coordenar as atividades e responder perante a escola e os pais e encarregados de educação.

Parece-nos começar aqui a perda de importância do conselho de turma, na organização pedagógica da escola, relativamente aos grupos disciplinares no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem e coordenação interdisciplinar. Analisando a legislação produzida, verificamos que se criaram os mecanismos indispensáveis para se iniciar o caminho para a centralidade e importância que virá a ser dada aos grupos disciplinares (e mais tarde aos departamentos curriculares) na gestão intermédia das escolas e na representação no conselho pedagógico em relação aos conselhos de turma que teoricamente se apresentam (e representam) como responsáveis primeiros pela aprendizagem dos alunos de cada turma (Roldão, 2010).

⁶⁷ Na nossa opinião, a conceção do diretor de turma como gestor intermédio concretiza-se. É apresentado como um profissional que coordena um grupo variável de professores (pertencentes a diferentes departamentos curriculares ou serviços) e outros, que tem de zelar para que o trabalho no conselho de turma se oriente dentro dos princípios definidos pelos normativos legais estabelecidos (um primeiro responsável, perante a direção executiva e a comunidade escolar, dotado de competência necessária para coordenar e executar as medidas de política educativa nacional e local). Vemos o reforço das competências do diretor de turma como uma política geral de reforço da(s) liderança(s) das escolas. Esta verificação mostra que quem quiser averiguar o funcionamento do conselho de turma terá de ter no seu horizonte investigativo a liderança ou lideranças e as interações que se geram no interior dos conselhos de turma. Estudos realizados em Portugal evidenciam a importância da liderança (de topo e intermédia) e da(s) cultura(s) escolar(es) no funcionamento das estruturas pedagógicas das escolas e nos resultados escolares dos alunos (Assunção, 2012; Pires, 2012; Pita, 2012; Rocha, 2012; Abelha, 2011; Frota, 2011; Silva & Lima, 2011; Castanheira, 2010; Torres & Palhares, 2009; Albuquerque, 1998).

Podemos também encontrar uma possível resposta para esta observação em Reis (2006: 71) quando sustenta que “a sala de aula constitui um ambiente extremamente poderoso que influencia e limita o pensamento e a ação dos professores. Muitos dos seus padrões de pensamento e ação tornam-se automáticos e, como tal, resistentes à reflexão ou à mudança”.

Em relação à composição, o conselho de turma é constituído por todos os professores da turma e pelo aluno delegado de turma e reúne sob a presidência do diretor de turma (ou do docente que as suas vezes fizer), salvo quando tiver de reunir para apreciar questões de ordem disciplinar, em que entrarão na sua composição o presidente do conselho pedagógico (que preside), dois alunos e um encarregado de educação.

O conselho de turma reunir-se-á ordinariamente no início do ano letivo e nos períodos superiormente fixados para a avaliação do rendimento escolar dos alunos, de acordo com o calendário aprovado pelo conselho diretivo, e extraordinariamente sempre que qualquer assunto de natureza pedagógica ou disciplinar o justifique.

É de salientar que as reuniões ordinárias do conselho de turma deixam de ser convocadas pelo respetivo diretor e passam a ser fixadas pelo presidente do conselho diretivo. Esta circunstância revela a dependência hierárquica e a condição burocrática que vive no interior das escolas (e a não existência de autonomia interna, no que diz respeito a uma simples convocatória para a materialização de reuniões). Esta é uma situação que se continuará a verificar nos diplomas que irão surgir posteriormente.

O aluno delegado de turma não poderá assistir às reuniões que tratem de assuntos relacionados com exames, nem às reuniões de avaliação no final de cada período letivo.

Neste normativo reafirma-se a qualidade do conselho de turma como órgão de apoio ao exercício das atribuições do conselho pedagógico e continua com o poder de decisão ao nível da avaliação do rendimento escolar dos alunos⁶⁸, apresentando como novidade a colaboração com o conselho de diretores de turma para analisar e propor soluções para os problemas de integração dos alunos (na escola e no trabalho escolar) e as relações interpessoais de professores e alunos e nas ações que favoreçam a inter-relação da escola com o meio, a reunião a realizar no início do ano letivo para avaliação do rendimento escolar dos alunos e a execução das orientações do conselho pedagógico, propondo as alterações que a prática aconselha.

A partir de 1980, assistimos a uma redução na produção legislativa no que concerne aos

⁶⁸ Não podemos dissociar o funcionamento dos conselhos de turma dos normativos legais que regulam a avaliação das aprendizagens dos alunos e o procedimento disciplinar (nestes normativos apresenta-se o funcionamento formal específico dos conselhos de turma em cada uma das situações anteriores).

órgãos de administração e gestão das escolas e às suas estruturas pedagógicas. Em 1986, com a proposta de ordenamento jurídico da direção e gestão das escolas feita pela comissão de reforma do sistema educativo, faz-se um investimento inovador na conceção da gestão pedagógica intermédia das escolas. De acordo com Afonso (1999: 23):

Era necessário, defendia-se, encontrar uma nova configuração organizacional que permitisse revitalizar pedagógica e democraticamente a escola, viabilizasse a participação em torno de projetos educativos próprios, subordinasse o exercício das competências técnicas de uma comissão de gestão às orientações de um conselho de direção representativo dos diferentes grupos e interesses escolares e comunitários, e possibilitasse a assunção de margens de autonomia em dimensões que não fossem meramente instrumentais.

A publicação do decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de julho (regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias), visava erigir uma nova morfologia estrutural nas escolas (um corte com o passado⁶⁹) e, por isso, são revogados o decreto-lei n.º 376/80, de 12 de setembro, a portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, e toda a legislação que contrariar o seu articulado (artigo 2.º).

Este decreto surge num tempo marcado por um grande processo de reforma (iniciado com as ações que conduziram à formulação da lei de bases do sistema educativo) em que se vislumbra uma “vontade clara do poder central em abandonar uma política centralizada em relação à educação, seguindo um paradigma de descentralização, em que a retórica descentralizadora foi abrindo caminho a práticas de centralização desconcentrada” (Formosinho & Machado, 2000: 20) e de alterar os modos de organização administrativa e pedagógica das escolas e as formas de atuação dos professores no seu interior. Faz-se apelo a formas de trabalho docente que tenham como suporte a cooperação e articulação disciplinar e didática: é fundamental estabelecer processos de partilha, troca de informação e comunicação entre todos os agentes educativos dentro e fora da escola (interação e reciprocidade).

Os intervenientes no ato educativo são agora considerados membros da organização, com papéis determinados com, na e pela organização (Bexiga, 2009). Para concretizar

⁶⁹ Em meados dos anos oitenta despontam novas perspetivas acerca da organização da escola e dos professores (*agenda para o desenvolvimento, pensamento do professor, incerteza e reflexividade do trabalho docente*) que dão origem a modos orgânicos (em contraposição com os mecanicistas) de estruturar a escola e as formas de trabalhar dos professores (interação profissional, visão e normas partilhadas, colegialidade no trabalho, participação dos professores na tomada de decisões) que permitem uma maior autonomia e profissionalidade aos professores (criam-se condições de trabalho que incentivam a inovação, compromisso e profissionalismo dos professores). No entanto, é visível que, durante os anos 80 e 90 do século XX, estão presentes elementos dos modelos mecanicista e orgânico na morfologia proposta para a escola e na forma de organizar o trabalho docente. Para Martins (2009), as normas estabelecidas pelos diferentes diplomas legais referentes à gestão democrática da escola, colegialidade e participação apresentaram-se com uma função essencialmente retórica e simbólica, de legitimação da escola pública e de concentração e centralização de poder no órgão de gestão, com vista à estruturação de uma escola mais hierárquica e diretiva.

tal, foram elaborados um conjunto de diplomas e normativos legais que tinham como objetivo estimular as escolas a construir e implementar projetos pedagógicos congruentes com a sua realidade social.

Este decreto institui um conjunto de preceitos legais relativamente às atribuições, composição e funcionamento do conselho de turma que, embora visando o *novo*, na nossa opinião se mostram desajustados à realidade escolar de então (Vd. Quadro 9).

Quadro 9. O conselho de turma no decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de julho

Conselhos de Turma		
Atribuições	Ação	Conceitos
84.1 - Dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que à turma digam respeito.	Dá parecer	Pedagógica Disciplinar
84.2 - 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.	Articula	Articular Planear Coordenar Interdisciplinar
84.3 - Analisar, em colaboração com o conselho de diretores de turma, os problemas de integração dos alunos na escola e nas atividades escolares e o relacionamento entre professores e alunos da turma, propondo as soluções que parecerem mais adequadas.	Delibera	Analisar Colaborar Integrar Relacionamento Soluções adequadas
84.4 - Colaborar nas ações que favoreçam a interrelação da escola com a comunidade.	Colabora	Colaborar Interrelações Comunidade
84.5 - Dar execução às orientações do conselho pedagógico, propondo as alterações que a prática aconselha.	Executa	Executar Orientação Alterar Prática
84.6 - Aprovar as propostas de avaliação do rendimento escolar apresentadas por cada professor de turma nas reuniões de avaliação a realizar no final de cada período lécito e de acordo com os critérios de avaliação aprovados em conselho pedagógico.	Aprova	Aprovar Rendimento Período letivo Critérios de avaliação
Composição	<ul style="list-style-type: none"> . Todos os professores da turma, diretor de turma e aluno delegado de turma. . Presidente do conselho diretivo, dois alunos e um encarregado de educação. 	
Reuniões	<ul style="list-style-type: none"> . No início do ano letivo, para estabelecer estratégias de integração dos alunos na turma e na comunidade escolar e acertar critérios de atuação dos professores da turma. . Para apuramento do rendimento escolar dos alunos (no final de cada período letivo). . Pelo menos uma vez por período, para dar execução aos n.ºs 84.1, 84.2, 84.3, 84.4 e 84.5. . Para apreciação de assuntos de natureza disciplinar (sempre que necessário). 	

Elaboração própria

Por exemplo, o conselho de turma deixa de figurar como órgão de apoio ao conselho pedagógico, perde a capacidade de intervenção direta no campo do processo de ensino e aprendizagem, e o seu campo de articulação dirige-se essencialmente para o planeamento e coordenação de atividades interdisciplinares (é feita referência à interdisciplinaridade nas competências relativas aos conselhos de grupo disciplinar e diretores de turma) ao nível da turma (a nossa experiência diz-nos que tal se transportava nomeadamente para as atividades extra e de complemento curricular) e o conselho de diretores de turma passa a assumir definitivamente responsabilidades ao nível da integração dos alunos na

escola (também responsabilidade dos grupos disciplinares) e nas atividades escolares e relacionamento entre professores e alunos da turma, assim como a representação dos diretores de turma e conselhos de turma no conselho pedagógico (é um dos seus órgãos de apoio)⁷⁰.

Quanto à composição, o conselho de turma é composto por todos os professores da turma e aluno delegado de turma sob a presidência do diretor de turma ou do docente que as suas vezes fizer, exceto quando tiver de reunir para apreciar questões de ordem disciplinar, em que será presidido pelo presidente do conselho diretivo ou substituto legal.

Quando tivesse de reunir para apreciar questões de natureza disciplinar, entravam na sua composição dois representantes dos alunos e um representante da associação de pais e encarregados de educação. Não podia(m) ser representante(s) dos alunos o(s) presumível(eis) autor(es) da infração disciplinar em apreço, pelo que o delegado de turma tinha de ser substituído por outro representante se estivesse nessas condições.

O conselho de turma reunir-se-ia ordinariamente no início do ano letivo e nos períodos superiormente fixados para a avaliação do rendimento escolar dos alunos, de acordo com o calendário aprovado pelo conselho diretivo, e extraordinariamente sempre que qualquer assunto de natureza pedagógica ou disciplinar o justificasse.

O aluno delegado de turma não poderá assistir às reuniões que tratem de assuntos relacionados com exames nem às reuniões de avaliação no final de cada período letivo.

Nas atribuições surgem novidades, em especial as que dizem respeito à aprovação das propostas de avaliação do rendimento escolar apresentadas por cada professor nas reuniões de avaliação, a realizar no final de cada período letivo, e a existência de referenciais para efetuar a avaliação do trabalho dos alunos (critérios de avaliação definidos pelos grupos disciplinares e aprovados em conselho pedagógico) que supunham, na nossa opinião, um controlo da sua conformidade ao aprovado, nas referidas reuniões.

Defendemos que os conselhos de turma continuam a perder importância e influência no plano da organização e funcionamento pedagógicos da escola para os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e os diretores de turma.

No número 31.3 deste diploma, revela-se que os assuntos de natureza profissional, cien-

⁷⁰ O processo de ensino e aprendizagem é concebido e planeado no interior de cada um dos conselhos de grupo disciplinar (fragmentação), implementado por cada um dos professores desses conselhos (individualmente) e, no final de cada período letivo avaliado (colegialmente) no interior de cada conselho de turma. Apoiando-nos em autores (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005; Barros, 2003; Lima, 1997; Afonso, 1995b) que sustentam que o gerencialismo se começou a fazer sentir, no domínio da educação, em meados dos anos 80 do século passado, consideramos que esta deslocação de poder e competências para o departamento curricular e diretor de turma (em detrimento do conselho de turma) se insere num movimento que assenta na concentração do poder e da liderança nos órgãos de gestão de topo, na (re)criação e reforço de competências e responsabilidades para as estruturas pedagógicas de gestão intermédias (cada vez mais de controlo e regulação), na definição de práticas e rotinas que tinham “em vista: a eficiência, ligada à capacidade de desempenho; a eficácia, associada à capacidade de cumprir objetivos políticos; e a responsabilização, entendida como capacidade de legitimar resultados” (Sousa, 2010: 1), ao mesmo tempo, os diplomas legais, apresentavam a participação, a colaboração e a responsabilização (individual e coletiva) como fatores essenciais para o desenvolvimento organizacional.

tífica e pedagógica são da competência dos conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, uma vez que lhes compete elaborar estudos, pareceres ou recomendações a apresentar pelo delegado ao conselho pedagógico, nomeadamente no que se referia a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho de docentes e discentes⁷¹; ao conselho de diretores de turma nos números 55.2 e 55.3, respetivamente, cabe-lhe promover a execução das orientações do conselho pedagógico no sentido da formação psicopedagógica dos professores e analisar as propostas dos conselhos de turma quanto à integração dos docentes na vida escolar.

Outra área de intervenção que foi da responsabilidade do conselho de turma é agora, em parte, transferida para o conselho pedagógico, uma vez que se declara no número 4.6 que compete ao conselho pedagógico analisar as propostas dos conselhos de turma referentes às necessidades de compensação educativa e assegurar a sua implementação.

Posteriormente, o despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, instituiu um novo regulamento do conselho pedagógico que nada acrescentou ou retirou quanto às atribuições e funcionamento do conselho de turma. Nesta fase consideramos que não se pode dissociar o funcionamento do conselho de turma dos procedimentos relativos à avaliação do aproveitamento escolar, integração de alunos na escola e disciplinar dos alunos (que surgem especificados em normativos legais específicos e com pormenor formal).

As informações recolhidas e analisadas permitem-nos afirmar que a conceção e implementação dos conselhos de turma advêm da necessidade sentida pela tutela de encontrar uma estrutura de cariz administrativo e pedagógico (numa dimensão funcional e/ou técnica) que auxiliasse essencialmente no processo de avaliação do aproveitamento escolar (e disciplinar) a partir da necessidade de um melhor conhecimento dos alunos: espaço de reunião de análises e avaliações dos diversos atores educativos, que facilitaria a realização de análises globais e individuais dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido ao longo dos períodos letivos e, por outro lado, à definição e implementação de estratégias que permitissem a recuperação de alunos.

No entanto, não nos parece que existissem condições estruturais e de funcionamento (estilos de liderança, organização do trabalho pedagógico, práticas de trabalho colaborativo nos grupos disciplinares e outros, ritos e símbolos associados ao trabalho escolar) nas escolas para que esta tarefa, no plano pedagógico, pudesse ser realizada com eficá-

⁷¹ Centraliza-se nestes conselhos (grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade) a operacionalização das decisões e práticas de gestão do processo de ensino e aprendizagem a partir de conceções e orientações sobre o modo de estruturação e concretização do currículo relativamente a conteúdos, metodologias e controlo das aprendizagens curriculares emanadas pela administração central (Machado & Formosinho, 2012). É também o resultado do modelo didático assente no princípio da separação do conhecimento em disciplinas e de existir uma estrutura que pode responder diretamente pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos.

cia, daqui a necessidade de se “repensar a estrutura e o funcionamento da escola no sentido de tornar pedagogicamente eficazes os conselhos de turma” (Roldão, 1989: 9).

São anos em que o repensar da organização e funcionamento escolares criou um debate de ideias que se foi “deslocando para as concepções de democracia representativa ou de democracia participada e para a distinção entre a direção e a gestão escolar” (Formosinho & Machado, 2000: 20).

A autonomia decretada (Barroso, 1996) requer a participação de todos os intervenientes no processo educativo, havendo a necessidade de se criarem órgãos específicos e cargos com funções próprias, que exigiam professores com competência científica e pedagógica adequada para exercer funções de coordenação e/ou chefia. No entanto, como nos dizem Alonso, Peralta e Alaiz (2001: 3), a mudança comporta riscos, uma vez que é imprescindível “desestruturar – reestruturar concepções e práticas profundamente arraigadas nesta matriz histórica e cultural, no sentido da necessária reculturação da escola”. Concluímos que a escola, como unidade administrativa, onde as decisões tomadas a nível central teriam consequências uniformes e previsíveis no seu funcionamento e práticas educativas, vai sendo substituída por uma concepção de escola como organização:

(...) social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, suscetível de se materializar num projeto educativo. Deste ponto de vista, o estabelecimento de ensino aparece como um “construído” social, cuja configuração e funcionamento têm como elemento decisivo a ação e interação dos diferentes atores sociais em presença na escola (Canário, 1992a: 166).

O que nos leva a considerar que alterar a legislação não é sinónimo de transformação das práticas organizacionais e pedagógicas nas escolas, uma coisa é os órgãos de gestão adotarem a função de meros executores de normas da administração central, outra, bem diferente, é praticar a autonomia e apossar-se da oportunidade de reorganizar os contextos laborais e potencializar a tomada de decisão ao nível da escola (Bolívar, 2012a).

3.1.4. Modelo da participação e descentralização regulada⁷²

Os anos 90 do século passado ficaram assinalados pelos esforços de reforma que se

⁷² Partindo de Barroso (2006a), consideramos que os anos noventa do século passado marcam o início de um processo global de descentralização, inicialmente para o nível da administração intermédia ou local e posteriormente para os próprios estabelecimentos de ensino, do qual a *autonomia das escolas* não é mais do que uma variante. O processo de descentralização ocorreu primeiro na criação de órgãos regionais (direções regionais de educação e centros de área educativa) e posteriormente numa transferência de competências, responsabilidade e poder para os municípios e escolas.

Regulada porque a administração central sempre se preocupou em regular o processo de concretização das competências que foi descentralizando para as escolas e, neste caso, através das estruturas regionais que criou nas quais delegou competências e poder no âmbito da orientação e controlo do referido processo. No dizer de Alves (2012: 11) “os poderes políticos centrais, a par de uma ordem normativa e organizacional fundada no comando e no controlo, cedo proclamaram a importância estratégica da autonomia”.

desenvolveram depois da publicação da lei n.º 46/86, de 14 de outubro (lei de bases do sistema educativo). Através desta lei, na nossa opinião, ordena-se o processo de estruturação institucional do sistema educativo português e assegura-se, acima de tudo, o alargamento da escolarização, assim como a introdução no seu ordenamento jurídico do discurso do reconhecimento e acompanhamento da autonomia das escolas a partir de mecanismos de descentralização que se concretizavam na transferência de poder e de recursos para as escolas (Barroso, 2002).

As políticas educacionais implementadas nestes anos enquadraram-se neste padrão e diversos são os elementos de corroboração que podemos encontrar na legislação publicada: (i) a proposta de autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas; (ii) a gestão das escolas a partir de conselhos (de escola, administrativo, pedagógico); (iii) a conceção, elaboração, implementação e avaliação do projeto educativo de escola; (iv) a elaboração do regulamento interno de escola; e (v) a abertura à participação (modelo da gestão democrática articulada em políticas de descentralização, autonomia, participação, regulação e controlo social).

Pensamos que esta política de descentralização se apoiava na crença de que a gestão democrática da escola, a construção compartilhada do projeto educativo e a autonomia da escola seriam os desígnios fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e para a configuração de uma sociedade mais justa⁷³. Ou seja, é possível considerar que a descentralização, quando assume uma intenção política, se processa com a finalidade maior de promover a democratização e quando solicita um maior grau de participação dos sujeitos na administração e gestão da escola (educação) pode adotar objetivos técnicos de eficiência e eficácia⁷⁴.

Neste processo que pretendia promover a relação entre a escola e a comunidade e dar um sentido de trabalho em comunidade na escola, o projeto educativo foi percecionado como: (i) o instrumento que poderia transformar a cultura escolar individualista numa cultura de colaboração; (ii) o dispositivo que permitiria a aprendizagem organizacional e desenvolvimento profissional; (iii) o espaço aglutinador e orientador da prática dos professores e da comunidade envolvente; e (iv) plataforma para outorgar coerência às ações individuais.

⁷³ Estas reformas (filiadas nas reformas educacionais que tiveram início nos anos 80 do século passado na Inglaterra e Estados Unidos da América) decorrem do aparecimento de uma realidade internacional configurada a partir de avanços científicos e tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e de novos paradigmas de desenvolvimento económico que apresentam implicações na organização do trabalho escolar, qualificação profissional, exercício da cidadania, formas de trabalho docente e, consequentemente, na organização dos sistemas de ensino e formação de professores.

⁷⁴ Investigações recentes evidenciam que é necessário encontrar um equilíbrio instável entre centralização e descentralização, uma vez que não é possível confiar em nenhuma destas alternativas individualmente para garantir a mudança e a melhoria dos resultados educativos. Uma terceira via, alicerçada na combinação entre iniciativas de *top-down* e *bottom-up*, vem-se impondo (Bolívar, 2012).

A literatura produzida evidencia que a conceção e elaboração do projeto educativo se converteram, em muitos casos, numa missão dirigida só a alguns professores (nem sempre preparados para a desempenhar) e o projeto em si num documento burocrático que cumpria apenas a norma estabelecida o que criou atitudes diferenciadas das escolas (e respetivos atores educativos) e que poderão ter resultado na construção de projetos que são o verdadeiros reflexo da comunidade educativa ou em pretensos projetos constituídos por ideias contraditórias e ambíguas que mostram o desvio e/ou a resistências à sua elaboração (Costa, 2000).

Os normativos legais dizem-nos que este processo se centrou na modernização da administração e gestão educacional e no ampliar da autonomia da escola através do fortalecimento da sua administração e gestão, isto é, um meio para atingir maior eficiência e eficácia, a partir da implementação de morfologias organizacionais que envolveriam a introdução e promoção de mudanças de procedimentos e práticas e, previsivelmente, melhorar o seu desempenho⁷⁵.

Se na década de 80 do século passado as reformas foram orientadas para a reorganização curricular (reunificação de disciplinas e grupos disciplinares, articulação vertical e horizontal de disciplinas e trabalho pluridisciplinar) (Lima, 2011) e para a pretensão de tornar o trabalho colaborativo como a cultura profissional predominante nas escolas, as reformas educativas⁷⁶ dos anos 90 organizaram-se em torno de transformações de cariz organizacional que implicaram a reestruturação das escolas (funcionamento, administração e gestão) com base em teorias de natureza gerencialista⁷⁷ (Dias, 2008a).

Das diversas reformas educativas⁷⁸ que foram iniciadas salientamos aquelas que nos pareciam estar mais diretamente ligadas com o lugar e funcionamento dos conselhos de turma na organização escolar: (i) a que estabeleceu o regime jurídico de autonomia das

⁷⁵ Na prática, com grande frequência, é possível que estas prescrições não se traduzam nos comportamentos previstos, por exemplo, quando os meios não são acessíveis, e porque o controlo que se exerce não é absoluto, os atores educativos podem tomar algumas decisões que se aproximem das suas preferências, à margem das estruturas formais o que valida o caráter limitado e problemático da própria estrutura formal (Carvalho, 2010).

⁷⁶ Afonso (1998) refere que o conceito de reforma educativa não apresenta um significado unívoco: alguns autores configuram-na como uma variedade de iniciativas que apontam para transformações no alcance e natureza da educação (implicando mudanças nos currículos e conteúdos programáticos), outros como projetos mais circunscritos que visam renovar, melhorar ou redirecionar as organizações educativas.

Para Canário (1992b) uma reforma implica a existência de mudança em larga escala, com caráter obrigatório para um território nacional, que compreende opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos para o sistema educativo (o conceito pode ainda ser concebido e abordado apenas em aspetos legislativos).

⁷⁷ Políticas que pretendem tornar o sistema educativo mais eficiente e eficaz (com vista a melhorar a denominada qualidade da educação e da equidade) e conformá-lo com as novas condições sociais ao apostar em políticas que implicam a reestruturação da organização educativa (alterações nas estruturas organizacionais e administrativas) e responsabilizam a escola e o profissionalismo docente pela melhoria educativa.

⁷⁸ Tomando como referência Bolívar (2013), consideramos que estas reformas se inserem em movimentos (*escola como unidade básica de mudança, escolas eficazes, melhoria eficaz da escola, reestruturação escolar*) que consideravam ser necessário reestruturar (redesenhar, reformar, reinventar, transformar), de maneira alternativa (organização horizontal), as escolas e a política curricular e contribuir para subordinar a dimensão docente individual ao desenvolvimento conjunto da escola como organização. Ao mesmo tempo, o controlo da tutela começa a redefinir o seu caminho e no horizonte passam a estar os resultados escolares e a prestação de contas das escolas.

escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário; (ii) o novo modelo de direção e gestão das escolas básicas e secundárias; e (iii) as medidas de combate a todas as formas de exclusão escolar (é de salientar, neste caso, a atenção que é despendida aos alunos com dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas especiais, sobredotados e oriundos de minorias étnicas).

Observando os diplomas legais que estabeleciam estas reformas, confirmamos que exibiam a autonomia como a capacidade que é dada às escolas para elaborarem um projeto educativo, com a participação de todos os intervenientes no processo educativo, que apresentasse como princípio orientador a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Conjugando com o já previsto na lei de bases do sistema educativo (lei n.º 46/86, de 14 de outubro), infere-se que às escolas foi dada a capacidade de elaborarem o seu próprio projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades, ou seja, produzirem os documentos e instrumentos da sua política educativa, adequados à realidade social, económica e cultural em que estavam inseridas⁷⁹.

Este ímpeto reformista é continuado com a publicação de legislação⁸⁰ que acentua o fortalecimento da descentralização e autonomia das escolas, em diferentes áreas da sua organização e funcionamento, através da atribuição de responsabilidades, competências e poderes de decisão específicos (numa conceção determinista da mudança e numa lógica de separação entre os que concebem e os que executam).

A situação criada levou a que, por um lado, se tornasse inevitável materializar a tão pretendida autonomia e, por outro, se aplicassem os princípios presentes na lei de bases do sistema educativo definidos para reger a administração das escolas básicas e secundárias⁸¹, isto é, a diferenciação entre direção e gestão e a participação de professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses sociais, económicos, culturais na administração escolar, por isso não é de estranhar a publicação do

⁷⁹ As reformas educacionais preparadas neste período atribuem maior relevância à escola, integrada numa comunidade (com a qual passa a partilhar responsabilidades em diferentes níveis de administração), como centro de processamento da melhoria (combate ao abandono e insucesso escolares e melhoria das aprendizagens): a escola passou a ser concebida como o lugar onde as políticas educativas ganham significado e devem ser contextualizadas (a escola teve de se assumir como responsável pelo trabalho desenvolvido no seu interior). Ambicionava-se estabelecer, a partir do interior de cada escolas, práticas educativas que concretizassem os princípios e linhas orientadoras gerais definidas a partir das características da comunidade educativa, no entanto, de acordo com Gouveia (2008), devido à falta de regulamentação específica este propósito poucos efeitos teve sobre as práticas educativas e pedagógicas dos professores e consequentemente sobre o funcionamento das diferentes estruturas educativas.

⁸⁰ Referenciamos ainda a publicação do decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que definiu a nova organização curricular dos ensinos básico e secundário e os despachos normativos n.º 98-A/92, de 20 de junho, e n.º 338/93, de 21 de outubro, que regulam, respetivamente, os sistemas de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário (os dois últimos instituem a realização de exames nacionais no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário).

⁸¹ Em 1998, Formosinho, Fernandes e Lima, no âmbito da comissão de reforma do sistema educativo, produzem um trabalho que evidenciava problemas preocupantes ao nível da estruturação organizacional e funcionamento das escolas. Salientavam que i) as estruturas de gestão das escolas não apresentavam capacidade para responder às exigências que decorriam da complexidade da escola de massas; ii) as altas taxas de abandono e o elevado insucesso educativo eram apresentadas como consequência de fatores como a inadequação e/ou descaracterização das estruturas de gestão pedagógica intermédia em relação às necessidades de orientação educativa dos alunos; e iii) que na denominada escola unificada, as estruturas de instrução manifestavam preponderância sobre as de promoção do desenvolvimento pessoal e socialização.

decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio (que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário), que estabelece um formato novo de organização e administração.

A implementação deste modelo⁸² (com uma nova morfologia organizacional) iniciou-se em regime experimental num número delimitado de escolas, sem revogar aqueles que já existiam no terreno. Desta forma, durante alguns anos coexistiram nas escolas portuguesas do ensino não superior formas diferentes de gestão e administração.

Lima (2004) refere que o regime de direção, administração e gestão das escolas agora proposto, assim como o regime de autonomia das escolas (decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro), tiveram pouco impacto na realidade quotidiana das escolas, uma vez que o quadro político institucional era profundamente contraditório, ou seja, se, por um lado se fazia apelo à democratização, descentralização e autonomia das escolas, por outro, produziam-se diplomas a nível macropolítico (decreto-lei n.º 3/87, de 3 de janeiro) que implicavam a reprodução da administração centralizada em direções regionais de educação e centros de área educativa⁸³ (que controlavam e dirigiam o processo de descentralização-autonomia em cada escola).

A administração da escola era assegurada por um órgão de direção (conselho de escola) e por um órgão de gestão de carácter unipessoal (diretor executivo), para além dos conselhos pedagógico e administrativo (Vd. Figura 12).

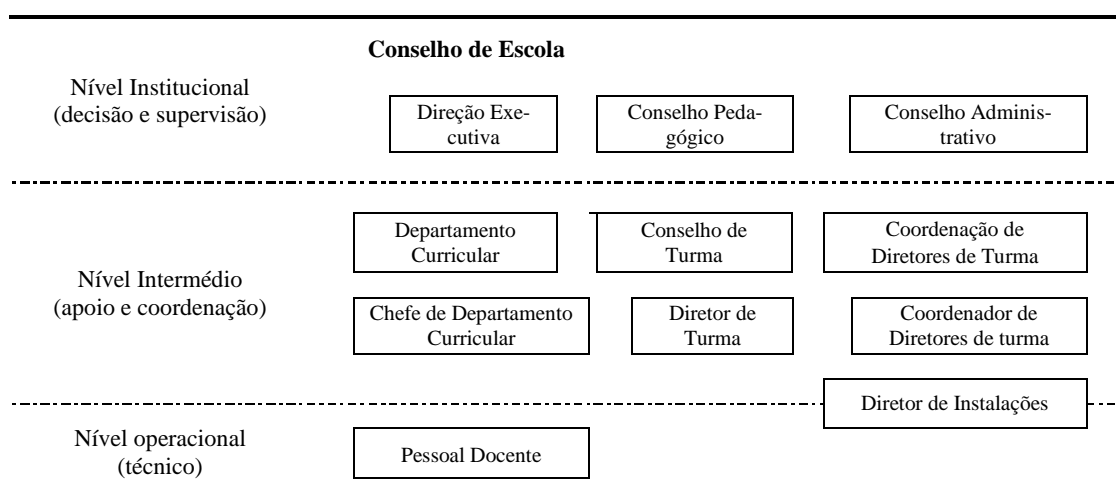


Figura 12. – Organização da escola proposta no decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio

⁸² Ventura, Castanheira e Costa (2006) defendem que houve uma preocupação em alterar a gestão escolar, uma vez que o normativo apresentava um conjunto de grandes transformações em relação ao modelo de gestão democrática vigente (na nossa perspetiva nessas transformações poderemos encontrar algumas características próprias do paradigma gerencialista).

⁸³ Os seus funcionários encarregavam-se de orientar e regular o processo de autonomia das escolas ao intervir de forma a controlar o seu desenvolvimento, “ao ponto de mandarem corrigir regulamentos internos de escola, palavra por palavra, vírgula por vírgula”. (Azevedo, 2002: 107).

Podemos dizer que esta proposta apresenta não só uma orientação organizacional para as escolas, mas ainda os procedimentos para a sua socialização (participação da comunidade na conceção e execução do seu projeto educativo) e responsabiliza-as pelo sucesso educativo dos seus alunos.

Estabelece ainda as estruturas de orientação educativa onde o conselho de turma emerge como uma das que colabora com o conselho pedagógico no exercício da respetiva competência⁸⁴. Neste diploma voltam a aparecer, primeiro, os artigos respeitantes ao conselho de turma e, só depois, os referentes ao diretor de turma.

O conselho de turma é constituído pelo diretor de turma, pelos professores de turma, por dois representantes dos alunos, no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, sendo um deles designado pela associação de estudantes e o outro eleito pelos alunos da turma, e por dois representantes dos pais e encarregados de educação, a designar pela associação de pais, sendo um deles representante dos pais e encarregados de educação da turma e o outro da direção da associação de pais. Nas reuniões do conselho de turma para avaliação periódica dos alunos é vedada a presença dos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação.

Consideramos que o conselho de turma, enquanto estrutura de gestão intermédia, não foi favorecido em termos de inovação neste novo regime jurídico de direção, administração e gestão escolar (limita-se a apresentar a sua composição e funcionamento formal). Mais tarde, com a publicação do despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho (sistema de avaliação dos alunos do ensino básico), da portaria n.º 921/92, de 23 de setembro (estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, constantes do artigo 36.º do decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio), e despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro (sistema de avaliação dos alunos do ensino secundário), pormenorizam-se as competências, composição e funcionamento do conselho de turma. Por isso, se quisermos investigar algo mais acerca do funcionamento do conselho de turma neste período, teremos de procurar nos diplomas relativos ao regime de avaliação dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Começamos pelo despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, que especifica a avaliação dos alunos do ensino básico e como ela se deve conformar na prática pedagógica (a avaliação como elemento regulador da prática educativa no sentido da promoção do sucesso educativo dos alunos).

⁸⁴ Associamos a decisão de posicionar o conselho de turma como um órgão de apoio ao funcionamento do conselho pedagógico, a um processo de adequação das estruturas organizacionais intermédias com vista a dar resposta a problemas e propósitos que passaram a integrar as escolas, dos quais salientamos o combate ao insucesso e abandono escolares (esta será uma das marcas que a legislação publicada posteriormente englobará).

Constatamos que a avaliação formativa se articulava com dispositivos de informação do aluno e do seu encarregado de educação e era da responsabilidade do conselho de turma, bem como as avaliações sumativa, extraordinária e especializada. A avaliação sumativa concretiza-se na reunião do conselho de turma que formaliza a avaliação formativa, permitindo a tomada de decisões sobre apoios e complementos educativos, de forma a contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos e podiam ser realizadas quer numa perspetiva disciplinar, quer numa perspetiva inter e transdisciplinar, instituídas sempre que se considerassem necessárias (Vd. Quadro 10).

Quadro 10. O conselho de turma no despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de julho

Conselhos de Turma		
Atribuições	Ação	Conceitos
. Formaliza a avaliação formativa e dá conhecimento ao aluno e encarregado de educação.	Executa	Formalizar Avaliação formativa
. Decide através da avaliação sumativa a retenção ou progressão dos alunos.	Decide	Avaliação sumativa Retenção Progressão
. Toma decisões sobre apoios e complementos educativos.	Decide	Decide Apoios educativos Complementos educativos
. Decide acerca da avaliação sumativa extraordinária e especializada do aluno.	Decide	Avaliação sumativa extraordinária Avaliação especializada
Composição	. Todos os professores da turma e diretor de turma (este pode solicitar a presença de outros intervenientes na avaliação).	
Reuniões	. Para formalização da avaliação formativa (no final de cada período letivo). . Para apuramento da avaliação sumativa (no final de cada período letivo e no final de cada ciclo).	

Elaboração própria

O conselho de turma pode decidir, na reunião ordinária realizada no final do segundo período de qualquer ano letivo, proceder a uma avaliação sumativa extraordinária de alunos em que a qualidade dos processos de aprendizagem e a distância em relação aos objetivos curriculares definidos podem aconselhar a sua retenção no mesmo ano. A utilização deste mecanismo determina a adoção de um plano de recuperação do aluno, através do estabelecimento ou do reforço de medidas de apoio educativo.

A decisão decorrente da avaliação sumativa extraordinária formaliza-se na reunião ordinária do conselho de turma, realizada no final do ano letivo, tendo como efeito a progressão do aluno para o ano seguinte ou a sua retenção no mesmo ano, no caso de se verificar que as medidas de apoio educativo adotadas não foram suficientes para o cumprimento dos objetivos curriculares mínimos definidos.

A avaliação especializada tinha lugar quando o aluno indicasse retenção repetida num ciclo e consistia na avaliação multidisciplinar e interdisciplinar efetuada por professores

e outros técnicos de educação, nos casos em que uma programação individualizada pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos. A avaliação especializada é feita nos 2.º e 3.º ciclos, por solicitação do conselho de turma, mediante proposta do diretor de turma, e participam os professores intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, sendo os encarregados de educação previamente ouvidos pelos técnicos de educação cuja intervenção o presidente do conselho de turma entenda conveniente.

Por outro lado, em articulação com a avaliação contínua, acresce uma avaliação global articulada com a conclusão do ensino básico, que observaria todo o percurso do aluno e o progresso das aprendizagens que realizou. É uma avaliação a cargo de cada escola e de cada conselho de turma, que examina a aquisição dos saberes essenciais e estruturantes das disciplinas e o desenvolvimento de competências com carácter transversal: a autonomia e responsabilização do aluno e capacidades de organização e comunicação.

Parece-nos que o conselho de turma, pela posição estratégica que desempenha na escola e pelas competências que lhes são atribuídas na gestão e tomada de decisões sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, assume uma posição única e estratégica para ligar os diferentes grupos (agregados) que constituem as escolas (numa relação de maior proximidade e entrelaçada, sobretudo, entre os professores que pertencem a grupos disciplinares e representam disciplinas diferentes).

Verificamos que o despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de julho, privilegia claramente o trabalho em equipa⁸⁵ para os professores e, em particular, entre os do conselho de turma, mas não consagra e/ou legitima a capacidade de liderança do diretor de turma. Esta situação poderá ter implicações ao nível do cumprimento adequado das competências definidas para o conselho de turma ao nível: (i) do funcionamento que se pretendia colegial (Sá, 1997), da avaliação globalizante e integradora das aprendizagens dos alunos (Afonso, 1995a); e (iii) da análise crítica e legitimação das propostas de avaliação apresentadas por cada professor.

A portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, surge num tempo em que se começa a questionar a reforma curricular, enquadrada, em 1986, com a lei de bases do sistema educativo e orientada pelo decreto-lei 286/89, de 29 de agosto, e propõe alguns desafios às

⁸⁵ Utilizamos neste estudo o conceito de trabalho em equipa na esteira de Vité e Vité (2007: 105) quando defendem que “on porrait dire que le travail d’équipe concerne *l’action de se mettre ensemble pour tendre vers um but commun*. Cette action implique quatre dimensions: la *collégialité*, indiquant une appartenance à un group mais pas obligatoirement une action collective; la *collaboration*, dans le sens de *travailler ensemble*; la *coopération*, soit le fait d’opérer conjointement avec quelqu’un; la coresponsabilité où l’équipe porte une responsabilité commune”.

No terreno verificamos que se a coordenação de práticas se pode prescrever (e podemos examinar o que vai acontecer com a legislação, fundamentalmente a partir da segunda parte da primeira década do ano dois mil, no que diz respeito às funções do diretor de turma), a colaboração e cooperação entre professores convoca parâmetros diferentes dos da simples determinação. Por isso, o caminho que vai das práticas prescritas às práticas implementadas, na atividade docente, é um desenvolvimento que deve merecer também a nossa atenção.

escolas, num processo que se pretendia de mudança e de abertura à inovação.

O conteúdo desta portaria mostra que se aposta na gestão integrada e articulada (super-
visionada pelo departamento curricular) de procedimentos e processos administrativos e
pedagógicos ao nível das estruturas de orientação educativa⁸⁶ (Vd. Quadro 11).

Quadro 11. O conselho de turma na portaria n.º 921/92, de 23 de setembro

Conselhos de Turma		
Atribuições	Ação	Conceitos
. Assegurar o desenvolvimento do plano curricular aplicável aos alunos da turma, de forma integrada e numa perspectiva de articulação interdisciplinar.	Executa	Assegurar Plano curricular Articulação interdisciplinar
. Desenvolver iniciativas no âmbito da área-escola, nomeadamente através da apresentação, planificação, acompanhamento e avaliação de projetos de carácter interdisciplinar, em articulação com os departamentos curriculares.	Decide	Desenvolver Área-escola Planificar Acompanhar Avaliar Projetos interdisciplinares Articular
. Detetar dificuldades, ritmos de aprendizagem e outras necessidades dos alunos, colaborando com os serviços de apoio existentes na escola nos domínios psicológico e socioeducativo.	Participa	Detetar Ritmos de aprendizagem Necessidades de alunos
. Colaborar em atividades culturais, desportivas e recreativas que envolvam os alunos e a comunidade, de acordo com os critérios de participação definidos pelo conselho de escola.	Participa	Colaborar Envolver Critérios de participação
. Promover ações que estimulem o envolvimento dos pais e encarregados de educação no percurso escolar do aluno, de acordo com os princípios definidos pelo conselho de escola.	Decide	Envolver Percurso escolar
. Analisar situações de insucesso disciplinar ocorridas com alunos da turma e colaborar no estabelecimento das medidas de apoio que julgar mais ajustadas no quadro de um programa específico de intervenção.	Delibera	Analisar Insucesso Percurso escolar Medidas de apoio Programa de intervenção
. Propor aos órgãos da escola com competência disciplinar as sanções a aplicar aos alunos.	Delibera	Sanções
. Avaliar os alunos, tendo em conta os objetivos curriculares definidos a nível nacional e as especificidades de cada comunidade educativa.	Delibera	Avaliar Objetivos curriculares Comunidade educativa
. Estabelecer, com carácter sistemático e contínuo, medidas relativas a apoios e complementos educativos a proporcionar a alunos, nomeadamente nos termos do plano de recuperação.	Decide	Estabelecer Apoios Complementos educativos Plano de recuperação
. Solicitar a avaliação especializada prevista no regulamento sobre a avaliação dos alunos.	Decide	Avaliação especializada Regulamento da avaliação
. Decidir relativamente a situações que impliquem a retenção do aluno no mesmo ano e colaborar com o diretor de turma na elaboração do respetivo relatório e plano de apoio específico.	Decide	Retenção Colaborar Elaborar Relatório Plano de apoio
. Elaborar e avaliar o plano anual de atividades da turma em articulação com o previsto no plano de atividades da escola.	Executa	Elaborar Avaliar Plano anual Articular

Elaboração própria

⁸⁶ O que na nossa opinião veio potenciar a possibilidade da prática do trabalho colaborativo (aquele onde ocorre de facto um trabalho conjunto marcado pela efetiva partilha de ideias e experiências, reflexão profunda sobre as práticas e os conhecimentos educacionais em direção à melhoria das práticas pedagógicas dos professores e resultados dos alunos) com vista, por exemplo, a assegurar a preparação e desenvolvimento do plano curricular de forma integrada e numa perspectiva de articulação inter e transdisciplinar de modo a obter mais e melhores resultados.

Na nossa perspectiva, com a publicação desta portaria começa a ser evidente a presença de uma visão que induz ao estabelecimento de uma estreita articulação entre o currículo e a avaliação, entre a autonomia e a organização escolar num terreno, onde, por um lado, se constituem tensões e dilemas entre o exercer a autonomia e o continuar a dependência, entre a necessidade da indagação e o exercício da certeza da quietude, entre o interagir colaborativamente e o agir individual e isoladamente, entre a possibilidade da articulação e a rotina da segmentação, entre o exercício da uniformidade e a aplicação da diferenciação, entre a abertura e o entusiasmo à mudança e o fecho e repulsa ao que é novo e, por outro, a separação entre os meios (questões instrumentais) e os fins (questões de valor), numa espécie de procura da eficiência pedagógica e avaliativa em que o conselho de turma emerge como um espaço onde se pretendia que a decisão e a execução fossem essencialmente exercidas de forma de racional e técnica.

Diversos são os exemplos onde se pode verificar esta circunstância, em especial na relação dos departamentos curriculares com as outras estruturas organizacionais: (i) partilha entre o departamento curricular e o conselho de turma a gestão do currículo atribuindo aos últimos a conceção e efetivação da interdisciplinaridade; (ii) sendo a avaliação dos alunos uma das principais áreas de intervenção do conselho de turma, verifica-se que ao departamento curricular é atribuída competência que o obriga a desenvolver, em ligação com os serviços de psicologia e orientação e diretores de turma, medidas nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, visando contribuir para o seu sucesso educativo, assim como a sua colaboração na definição de objetivos mínimos e na elaboração de provas aferidas, no quadro do sistema de avaliação dos alunos do ensino básico; (iii) para o conselho de turma é definida a competência de detetar dificuldades, ritmos de aprendizagem e outras necessidades dos alunos, colaborando com os serviços de apoio existentes na escola nos domínios psicológico e socioeducativo e para o departamento curricular colaborar com os diretores de turma na elaboração de programas específicos integrados nas atividades e medidas de apoio educativo estabelecidas no contexto do sistema de avaliação dos alunos do ensino básico; e (iv) ao departamento curricular solicita-se que colabore com o conselho pedagógico na conceção de programas e na apreciação de projeto para a concretização da área-escola, ao conselho de turma que desenvolva iniciativas no âmbito da área-escola, designadamente através da apresentação, planificação, acompanhamento e avaliação de projetos de carácter interdisciplinar, em articulação com os departamentos curriculares.

Esta análise permite e suporta a organização das competências do conselho de turma em

seis áreas de intervenção: (i) curricular: plano curricular, área-escola, atividades inter e transdisciplinares; (ii) avaliação: dificuldades, ritmos de aprendizagem, necessidades dos alunos, planos de recuperação, relatório e plano de apoio específico, medidas de apoio educativo, classificar, planos e projetos; (iii) disciplinar: sanções; (iv) integração: alunos, pais e encarregados de educação e atividades culturais, desportivas e recreativas; (v) administrativa: planos, relatórios e respetiva avaliação; e (vi) funcional: interações entre os professores, diretor de turma, estruturas e serviços da escola e pais e encarregados de educação (Figura 13).

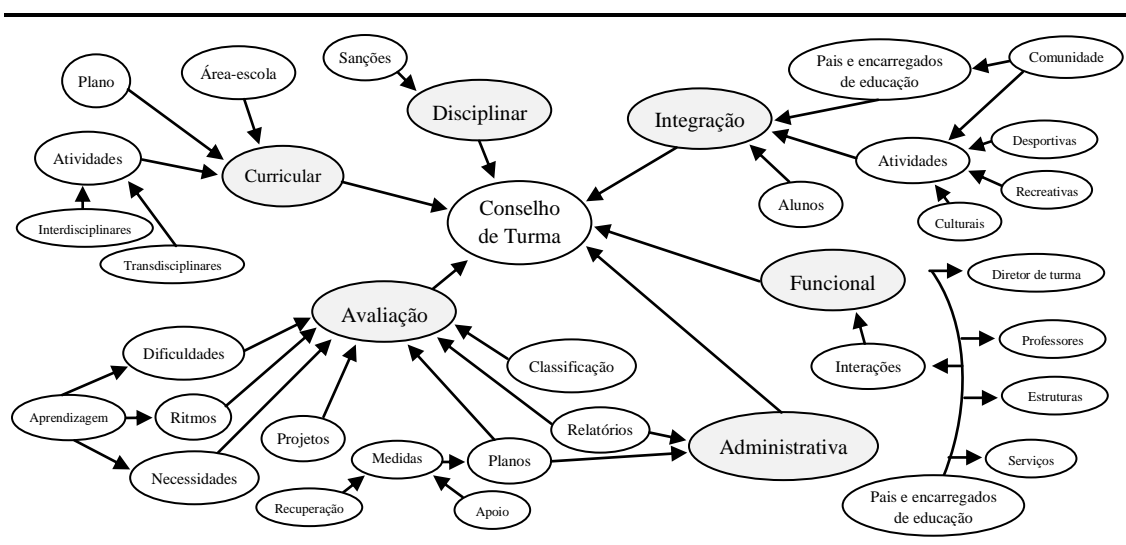


Figura 13. – Diagrama com áreas de intervenção do conselho de turma na portaria n.º 921/92, de 23 de setembro

O conjunto de competências específicas atribuídas ao conselho de turma vem possibilitar, por um lado, o alargamento da aplicação do determinado nos articulados do despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, e do decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, e do articulado que virá a constituir o despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro, e, por outro, penetrar em áreas que prenunciam o surgimento de modelos de organização e funcionamento das escolas que perseguem a abertura à comunidade, o aumento da qualidade dos seus processos e a eficácia dos seus resultados.

Um dos exemplos que pode suportar esta nossa convicção é a de que o conselho de turma (articulado com a ação do seu diretor) se instituiu como uma ponte que assegurava a ligação com a comunidade e, conseqüentemente, a sua participação na escola, concretizando, desta forma, um dos objetivos principais do decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio: a abertura da escola ao exterior, com a ampliação da participação da comunidade. No despacho normativo n.º 338/93, de 21 outubro, que especifica a avaliação dos alunos

do ensino secundário, pretende-se adequar avaliação e prática pedagógica, no sentido de promover o sucesso educativo dos alunos, a certificação dos saberes adquiridos e a qualidade do sistema educativo (Vd. Quadro 12).

Quadro 12. O conselho de turma no despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro

Conselhos de Turma		
Atribuições	Ação	Conceitos
. Articula com professores e outros na avaliação formativa dos alunos.	Articula	Articular Avaliação formativa
. Decide através da avaliação sumativa a retenção ou transição dos alunos.	Delibera	Avaliação sumativa Retenção Transição
. Toma decisões sobre atividades de apoio e complemento educativo.	Decide	Decide Apoios educativos Complementos educativos
Composição	. Todos os professores da turma e diretor de turma (este pode solicitar a presença de outros intervenientes na avaliação).	
Reuniões	. Para classificação dos alunos (no final de cada período letivo).	

Elaboração própria

Verificamos que a avaliação formativa estava a cargo dos professores das diferentes disciplinas, em articulação com os órgãos de orientação e apoio educativo, pertencendo ao diretor de turma a coordenação dos seus resultados e garantir o seu carácter integrador e globalizante. Igualmente a adoção de metodologias diferenciadas e a promoção de medidas de apoio educativo, sempre que sejam detetados desajustamentos significativos na aprendizagem, é da responsabilidade das entidades referidas anteriormente. Esta situação oferece uma abertura para a articulação entre estruturas de orientação educativa (conselho de turma e departamento curricular, sob a supervisão do conselho pedagógico), embora não se apele ao trabalho em equipa como no normativo anterior.

No terceiro período, o conselho de turma: *i)* faz uma apreciação global do trabalho realizados pelo aluno e do seu aproveitamento ao longo do ano, *ii)* decide relativamente à aprovação ou progressão em cada disciplina dos 10.º e 11.º anos, bem como à transição do aluno para o ano seguinte ou à sua retenção no mesmo ano de escolaridade, *iii)* aconselha, de acordo com as possibilidades da escola, a frequência às aulas das disciplinas do ano anterior em que o aluno não tenha progredido, apesar de ter transitado para o ano seguinte, e *iv)* recomenda a adoção de medidas de apoio e complemento educativo.

Não podemos esquecer que os regulamentos relativos aos exames nacionais (3.º ciclo e ensino secundário) evidenciam, de forma pormenorizada, procedimentos técnicos normalizados (administrativos e burocráticos) a observar nas reuniões de conselho de turma de avaliação do 3.º período letivo. Tal atitude não existe para os procedimentos que

digam respeito ao funcionamento pedagógico dos conselhos de turma.

Parece-nos que a preocupação manifestada nestes diplomas com a avaliação global, formativa e sumativa implicou uma reestruturação do funcionamento dos conselhos de turma e da organização do trabalho dos professores (trabalho em equipa e/ou articulação), assim como uma abertura a não docentes (técnicos de educação), para além da participação dos alunos e encarregados de educação, na sua composição (em condições a estabelecer no regulamento interno da escola)⁸⁷.

Nos dois normativos, o conselho de turma emerge como uma estrutura de orientação educativa que tem como principal e primordial área de intervenção a avaliação dos alunos e todos os procedimentos que visam, nesta tarefa, a promoção do sucesso educativo dos alunos e conseqüente melhoria da qualidade do sistema educativo.

Desta forma, os conselhos de turma colaboram na implementação de uma filosofia de educação na escola e participam na retificação de alguns dos seus processos ao identificar problemas (e dificuldades) e orientar soluções viáveis num trabalho que se pretende em equipa e/ou em articulação (podemos partir do pressuposto que a existência de diferentes profissionais, com distintas perspetivas de avaliação de alunos, permitiria tomadas de decisão mais refletidas). Por outro lado, talvez o conselho de turma pudesse ser identificado como o instrumento essencial para propiciar uma reorganização tanto das condições da avaliação dos alunos, como das condições da escola (possivelmente uma estratégia da administração central para regular a *gramática escolar*).

Pensamos que as transformações que tenham como propósito o sucesso educativo dos alunos exigem muitas vezes as mudanças organizacionais que tornem possível esse desígnio e não o contrário (Bolivar, 2012). Por isso, seria necessário que o processo de reorganização partisse do interior das escolas, impulsionado por uma nova atitude, e comportamentos, por parte dos profissionais que trabalham nas diversas estruturas de orientação educativa, que permitisse alterar, a partir do trabalho em equipa, as práticas educativas, o planeamento curricular e o esforço de confirmar o quantitativo pelo qualitativo. Não podemos esquecer nesta exploração que, desde 1996, se sucederam iniciativas legislativas e ações no terreno das escolas acerca do currículo e gestão flexível do mesmo no ensino básico.

Perante estes propósitos, não podemos deixar de considerar que a administração central considerou o conselho de turma como um dos ativos organizacionais com capacidade para participar na reculturalização da escola no que diz respeito à avaliação (de alunos e

⁸⁷ Conforme a escola, o ano de escolaridade e o período letivo, o trabalho a executar nos conselhos de turma de avaliação pode variar de acordo com o conselho executivo da escola, não ficando circunscrito aos dispositivos legais em vigor (Leite, 2004).

escola) e práticas educativas dos professores⁸⁸ (Hargreaves, 2003; Fullan, 2002).

Concluindo, diremos que a organização e funcionamento dos conselhos de turma, no final deste período, vivem espartilhados entre:

- Uma lógica burocrática de controlo (prestação de contas) que entende que a incerteza na relação entre meios e fins pode ser racionalmente restringida, uma vez que pode ser condicionada e orientada (regulada, regulamentada pela tutela ou pelo próprio sistema) por meio de normas que guiam as ações dos atores educativos (Bolívar, 2013). De acordo com Barroso (2006a), esta condição pode conduzir-nos a dois tipos de situação diferentes nas abordagens, averiguações e/ou análises das organizações escolares e respetivas estruturas, por um lado, averiguar os modos como são produzidas e aplicadas as normas que orientam a ação dos atores educativos e, por outro, os modos como esses mesmos atores se apropriam dessas normas, as transformam e adequam às suas práticas (Gather Thurler, 2000).
- Uma lógica de compromisso e autonomia profissional que reconhece a incerteza como inerente à organização escolar, pelo que não pode ser eliminada através da definição de normas racionais (por exemplo, a definição de critérios de avaliação das aprendizagens objetivos) ou pormenorização da relação entre meios e fins (com agendas de trabalhos e guiões orientadores que detalham o funcionamento).

Desta forma, o papel e práticas dos professores nas estruturas organizacionais é uma exteriorização do lugar concedido a cada uma destas lógicas na organização e funcionamento das escolas: (i) de acordo com a lógica de controlo burocrático, associada a uma ideologia de excelência e qualidade, o corpo docente adquire um papel instrumental na aplicação do regulamentado normativamente; (ii) partindo da lógica do compromisso e autonomia profissional, ligada a uma ideologia da igualdade como igualdade de oportunidades, a ação dos professores passa pela participação na tomada de decisões⁸⁹.

⁸⁸ Quando falamos em reculturalizar a escola queremos afirmar que é necessário reconhecer que criar uma cultura de aprendizagem escolar para os alunos será muito problemático se não se produzir primeiro, uma cultura de aprendizagem entre os professores. Os conselhos de turma proporcionam um espaço interativo que permite ligar os professores (e outros intervenientes no ato educativo) e o seu conhecimento científico-prático num quadro amplo de oportunidades para o crescimento profissional (aprender e trabalhar juntos, comprometendo-se e influenciando-se uns aos outros dentro de um processo de aprendizagem). Poder compartilhar os saberes especializados dos diferentes membros para enfrentar problemas complexos e diversos da sala de aula, multiplicar recursos didáticos, oferecer a possibilidade de ampliar o conhecimento representam claros benefícios para a melhorar os respetivos contextos. Por outras palavras, configurar a escola com uma cultura de comunidade profissional de aprendizagem (Bolívar, 2013).

⁸⁹ Consideramos que foi iniciado um processo contínuo de ordenação regulamentadora, de produção de legislação educacional, associado a um exagero de prescrições sobre o que há para fazer na escola (e no sistema) e como fazê-lo (sob o chapéu normativo da autonomia profissional que não é assumida, no terreno das escolas, por todos). Por outro lado, a atualidade vem mostrando que os discursos normativos que pretendem um controlo da prática docente mediante uma intensificação do trabalho, no contexto de uma política educacional orientada intensamente para os resultados, está a ter como consequências a desestabilização da identidade profissional dos professores e a escassez de situações de implicação dos docentes na tomada de decisões acerca da organização e funcionamento das escolas (debilitando-se o sentimento de pertença e compromisso para com a escola). Day *et al.* (2007) encontram associações estatisticamente significativas entre o compromisso dos professores com os alunos e escola e o progresso dos alunos, isto é, os professores comprometidos com a escola acrescentam valor aos resultados dos alunos. Bolívar (2013) defende que sem o compromisso (que reforça a interdependência e a corresponsabilidade) dos professores pouco valem as imposições internas e externas ou os incentivos económicos e outros (crédito horário) estabelecidos a nível central.

3.1.5. Modelo da autonomia controlada⁹⁰

Com a publicação do decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprova-se o regime de autonomia, administração e gestão escolar e revogam-se os decretos-lei n.ºs 769-A/76, de 23 de outubro, e 172/91, de 10 de maio (Vd. Figura 14).

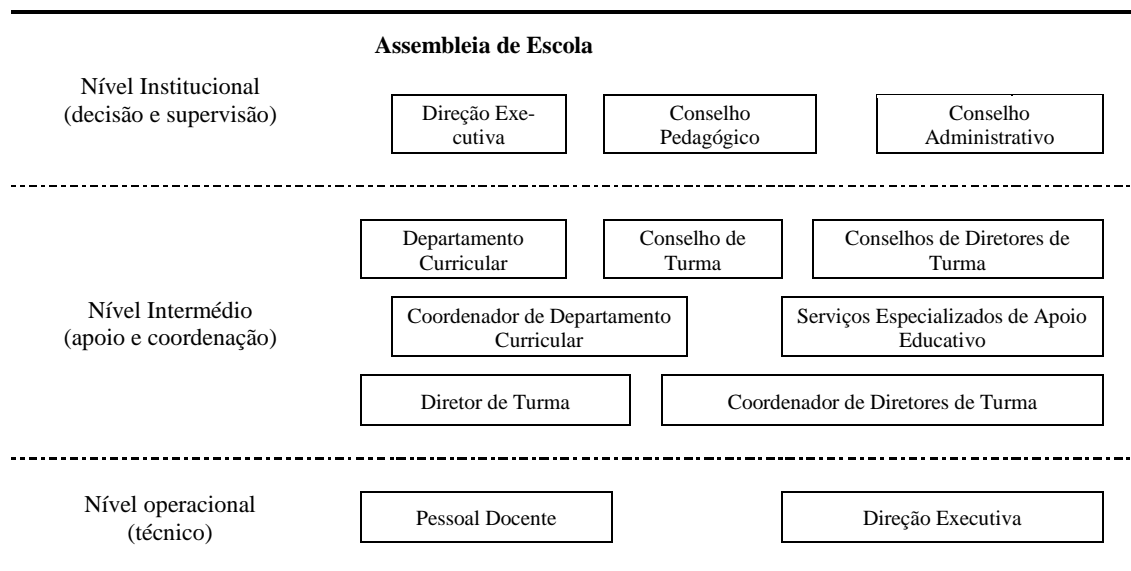


Figura 14. – Organização da escola proposta no decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

A nova morfologia organizacional apresenta mudanças ao nível dos órgãos de gestão de topo e intermédios com o objetivo de melhorar o seu funcionamento e aumentar a qualidade e eficácia dos seus resultados. No ponto 1 do artigo 3.º, define-se autonomia como “o poder reconhecido à escola 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”.

Este normativo estabelece um modelo de direção, administração e gestão escolar⁹¹ que coloca a escola como sede das políticas educativas e que tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que está inserida, dos seus problemas, dificuldades e

⁹⁰ Para Morgado (2000b), a autonomia de escola pode ser concebida como decretada (atribuição normativa, por parte da tutela, de um conjunto de competências que concedem autoridade às escolas em domínios importantes da sua administração e gestão) e construída (respeitando os princípios e finalidades do sistema de ensino nacional, os profissionais da educação constroem colectivamente o seu processo adequando-o às especificidades locais). Barroso (2004: 50) afirma que “em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se, muitas vezes, uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objetivos do controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão”. Se é essencialmente analisada a partir de uma ótica estrutural e/ou de política educacional, a autonomia é também uma questão cultural se compreendermos que o trabalho colaborativo pode beneficiar o aparecimento de uma cultura de autonomia nas escolas (Machado, 2006) e que não existirá autonomia nas escolas se os principais atores educativos não a cultivarem e praticarem no exercício da sua atividade.

⁹¹ Estamos perante um modelo que apresenta características mecanicistas (tarefas bem definidas, elevado grau de especialização, hierarquia de controlo e coordenação, formalização de regras e normas locais, departamentalização funcional) e orgânicas (estruturas horizontais e achatadas, decisões descentralizadas, equipas de trabalho multifuncionais, priorização de objetivos para a organização escolar).

potencialidades, a partir de uma nova atitude da administração central, regional e local, que radica na construção de melhores respostas aos desafios da mudança.

Este quadro distancia-se de uma solução normativa de modelo uniforme de gestão (permite a escolha entre um órgão colegial denominado por conselho executivo ou um órgão unipessoal que se inscreve na figura do diretor executivo)⁹² e adota uma lógica matricial em que estão consagradas regras claras de responsabilização e se prevê a figura inovadora dos contratos de autonomia e dos conselhos locais de educação (estruturas de participação dos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, sobretudo em matéria de apoio socioeducativo, organização de atividades de complemento curricular, rede, horários e transportes escolares).

De acordo com Valente (2001), através deste decreto, ambicionava-se um envolvimento gradual das escolas num quadro novo de administração, gestão e autonomia, assente em conceitos como globalizar, integrar, adequar e flexibilizar.

Este diploma apresenta uma configuração que se enquadra na denominada burocracia profissional (que se suportava numa coligação entre a administração central e os professores e que concertava uma regulação estatal, burocrática e administrativa com uma regulação profissional, corporativa e pedagógica (Barroso, 2005a).

Os órgãos de gestão de topo têm como principal função assegurar o cumprimento da missão da escola de uma forma eficaz, sendo ainda responsáveis por todo o tipo de supervisão. Por outro lado, deixou de haver uma padronização do trabalho escolar, que levava a um elevado grau de exposição à gestão escolar, para passar a existir uma autonomia que facilitava aos professores planificar e adaptar à realidade da escola a aplicação dos planos de estudo determinados a nível nacional, bem como assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, criando prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas. O papel de observar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, está entregue aos professores, dentro da sala de aula e nas estruturas de orientação educativa e, em alguns casos, ao conselho pedagógico.

Na senda da autonomia e com vista ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, são definidas no regulamento interno as estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico e direção executiva, no sentido de assegurar o acompa-

⁹² Com a publicação do decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e posteriormente a lei n.º 159/99, de 14 de setembro, estabeleceu-se o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais. Com estes diplomas legais assistiu-se a uma tentativa de solucionar questões difíceis como o isolamento do 1.º ciclo, e acomodar outras como a gestão e autonomia das escolas, a criação dos agrupamentos escolares e a participação da comunidade educativa (Baixinho, 2009). Por outro lado, um exercício eficaz da autonomia exige condições e uma organização que caminhe para *i*) uma liderança que tome como centro da sua ação o processo de ensino e aprendizagem, *ii*) a constituição de comunidades profissionais de aprendizagem, e *iii*) a organização do trabalho escolar sob uma cultura participativa e colaborativa (Bolívar, 2013).

nhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva da promoção da qualidade educativa⁹³.

A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente: (i) 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 (da responsabilidade dos departamentos curriculares); (ii) a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma (da responsabilidade dos conselhos de turma); e (iii) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso (da responsabilidade dos conselhos de diretores de turma).

O conselho de turma é a estrutura de orientação educativa responsável pela organização, acompanhamento e avaliação das atividades a desenvolver com os alunos das turmas (dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário), o que 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 aula das turmas, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família. Outras competências poderiam ser atribuídas na lei ou no regulamento interno ao conselho de turma. As suas áreas de intervenção elementar continuam a ser, tal como em quase todos os normativos a avaliação (e classificação dos alunos), a integração e os procedimentos disciplinares dos alunos⁹⁴, agora com a novidade do plano de trabalho (com estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de aula das turmas) que se poderia transformar num plano de melhoria.

É constituído pelos professores da turma, o diretor de turma (designado pela direção executiva de entre os professores da turma) por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação. Nas reuniões do conselho de turma destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.

⁹³ Esta nova forma de redistribuição do poder dentro de cada escola cria as conjunções necessárias para uma transformação sustentada das competências dos órgãos de gestão intermédia e, em particular, dos conselhos de turma. No entanto, a legislação produzida posteriormente vem reforçar os poderes do conselho executivo em prejuízo do conselho pedagógico e do conselho de turma, ao mesmo tempo que os discursos oficiais vão de forma consistente concorrendo “para condicionar cognoscitivamente os atores educativos num único sentido: se se quer uma escola eficiente e eficaz, necessário se torna reduzir a tomada de decisão através de processos democráticos, designadamente para os professores (Martins, 2009: 266). A nossa abordagem defende que este diploma legal tem implícito a existência de uma sobreposição entre normas de cariz democrático e normas de cunho gerencialista (que no futuro se vão sobrepor às democráticas). Os poderes burocrático, profissional e gerencial encontravam-se sobrepostos de forma complexa, criando campos de tensão que poderiam ser vivenciados nas culturas escolares, nas reuniões de órgãos de gestão e de estruturas pedagógicas, nos processos da avaliação de desempenho, nas políticas de matrícula, nas interações entre a escola, os pais e os alunos, nas relações interescolas e no trabalho dos professores (Newman & Clarke, 2012).

⁹⁴ No dia 1 de setembro do ano anterior foi publicado o decreto-lei n.º 270/98, que apresentava as regras de procedimento disciplinar a observar (também pelos conselhos de turma) nos processos a alunos e que veio substituir a portaria n.º 679/77, de 8 de novembro. O conselho de turma disciplinar é presidido pelo presidente do conselho executivo ou diretor e é composto por todos os professores da turma, delegado e subdelegado dos alunos da turma, um representante dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma, um representante da associação de pais e encarregados de educação. O presidente do conselho executivo ou diretor pode solicitar a presença no conselho de turma disciplinar de um técnico dos serviços especializados de apoio educativo, designadamente do núcleo de apoio educativo, ou dos serviços de psicologia e orientação.

Enquadramos o funcionamento do conselho de turma no campo de ação da experiência da gestão flexível do currículo do ensino básico, centrada na escola e nos professores, e numa lógica de substituição de reformas integrais, implantadas de fora para dentro e de cima para baixo, com reduzida eficiência transformadora, por outra lógica de mudança que pretendesse evitar os erros das propostas anteriores, aproveitando o conhecimento gerado sobre os processos de implementação e materialização de reformas anteriores ao nível da gestão escolar, reforma curricular e gestão de currículos (Freire, 2005).

Numa perspetiva organizacional, e atendendo à situação de funcionamento das escolas, consideramos que se tornou imprescindível à tutela produzir uma espécie de descentralização interna, que teve como base a atribuição de competências às estruturas pedagógicas intermédias que permitiam a articulação e a ligação entre o topo e a base.

Ambicionava-se reorientar o trabalho nas estruturas pedagógicas das escolas com responsabilidade na gestão do currículo, onde aos conselhos de turma, aos departamentos curriculares e aos grupos disciplinares incumbia organizar “a totalidade das aprendizagens e as linhas metodológicas de trabalho docente segundo opções e prioridades que correspondam à análise da realidade de cada contexto” (Gaspar & Roldão, 2007: 149).

Roldão (1995) sustenta que, ao nível organizativo da gestão curricular, existem implicações para o trabalho dos professores ao nível do conselho de turma: a conceção, elaboração, implementação e avaliação do projeto curricular de turma ocasiona formas de trabalho cooperativas promotoras de novas dinâmicas e práticas pedagógicas que implicam um vai e vem entre o conselho de turma e o departamento curricular.

(...) é neste vai e vem que se trabalha o saber e a didática e este deve ser trazido para onde se exerce e se articula com contextos reais, que há de ser diferente na turma A e na turma 27, e eu sou a mesma professora, e vou ao departamento discutir estes problemas (...) e o departamento deveria ser o órgão onde essas questões específicas da disciplina A ou B se discutem para depois serem devolvidas ao contexto, ao conselho de turma, mas isto é um pouco idílico (...) porque não acontece, ficamos com um órgão vazio. Na verdade o conselho de turma resume-se às notas, aos castigos e às coisas disciplinares (...) é uma instância de deslegitimação ou então de legitimação do desinteresse (EE2: 5).

Os professores que fazem parte dos conselhos de turma e departamentos curriculares são os intervenientes fundamentais na conceção e implementação de respostas aos desafios colocados por esta nova forma de organização e funcionamento da escola: o departamento curricular define e planifica numa perspetiva global (escola), o conselho de turma individualiza (turma) e os professores implementam (sala de aula das turmas).

Para o sucesso deste desafio⁹⁵ seria necessário desenvolver uma “cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos de gestão pedagógica” (Abrantes, 2001: 49) o que nem sempre se concretizou. Um dos entrevistados, com responsabilidades na conceção e implementação desta reforma, apresenta as implicações da mudança que se pretendia criar:

(...) o conselho de turma olhado desta forma implica mexidas na gestão, significa que o conselho de turma presta contas das medidas e das estratégias que desenvolve, estratégias que vão às estratégias de sala de aula, que são do interior de sala de aula e que são discutidas no coletivo, mas na prática é muito raro existir a discussão de estratégias de ensino porque é uma das zonas de conflito com o departamento (EE2: 17).

Através da Figura 15 procuramos sintetizar a relação que se pretendia estabelecer entre o departamento curricular (grupos disciplinares e/ou áreas disciplinares) e o conselho de turma ao nível do processo de ensino e aprendizagem.

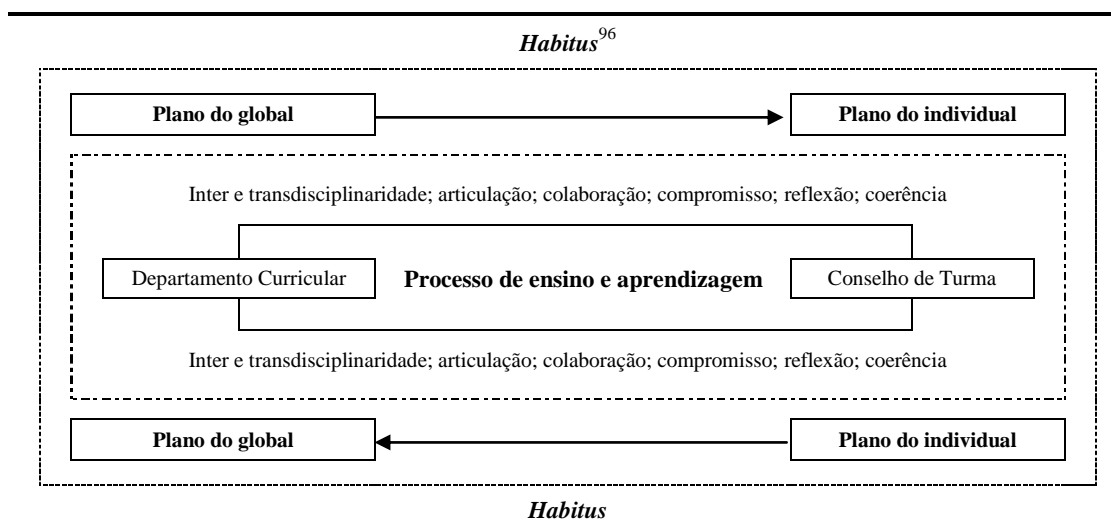


Figura 15. – Planificação, monitorização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem

No que diz propriamente respeito aos professores dos conselhos de turma, estes terão de

⁹⁵ Professores e estruturas pedagógicas das escolas foram colocados perante desafios que exigiam práticas que surgiam sob a forma de conceitos considerados inovadores: formação contínua, trabalho colaborativo, gestão do currículo, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade/ou seja novas formas de abordagem da organização e implementação do processo de ensino e aprendizagem (com significado para os alunos, professores e comunidade).

⁹⁶ Pequeno conjunto de esquemas de pensamento e ação que permite que uma infinidade de práticas se adaptem a situações novas, sem se constituírem em princípios explícitos. Para Perrenoud (1993: 32) é um “sistema de esquemas de percepção e de ação que não está total e conscientemente sobre o controle da consciência”. Bolívar (2003: 289) apresenta o *habitus* como a gramática básica da escola e chama a atenção para os efeitos da persistência e estabilidade desta gramática (que identifica com a cultura organizacional), uma vez que, tal como a gramática organiza o significado de uma língua, de forma análoga, a gramática da escola organiza o significado do trabalho escolar, “numa escola, para além das normas, existe um conjunto de princípios formais que originam práticas e que fazem com que os agentes actuem de determinado modo, segundo esquemas de percepção, formas de apreciação social e estruturas cognitivas”. Consequentemente, as práticas pedagógicas não podem ser entendidas como uma concretização de receitas, modelos didáticos e esquemas conscientes de ação. Elas são, essencialmente, dirigidas pelo *habitus* do professor. Qualquer mudança de práticas terá de passar quer por uma transformação desse *habitus*, quer pela disponibilização de outros modelos de ação.

encarar o desafio como uma oportunidade de melhoria das suas práticas profissionais e das aprendizagens dos alunos adotando como arquétipo a necessidade (i) da transformação dos modos de trabalhar o currículo adequando-o à diversidade dos seus alunos; (iii) de formas de trabalho que assentem na colaboração e partilha de saberes; (ii) da análise reflexiva das práticas, contributo essencial para a melhoria do desempenho; (iv) da alteração do modo de funcionamento dos conselhos de turma, com a preocupação de organizar e desenvolver o processo de ensino, aprendizagem e avaliação que apele à integração dos saberes que é desejável que todos os alunos adquiram; e (v) da definição concertada de estratégias de adequação e de clarificação de princípios, atitudes e valores a desenvolver com os alunos (Salgueiro, 2010).

Desta forma, apostar-se-ia num trabalho de colaboração profissional no seio dos vários grupos (conselho de turma e departamentos curriculares), modelado por oportunidades de reflexão partilhada, o que implicaria o trabalho em equipa por parte da escola e de cada um dos seus órgãos de gestão de topo e intermédia, condição fundamental para construir um processo de ensino e aprendizagem organizado de forma fundamentada, sustentada e coerente⁹⁷ (Viana, 2007).

O cenário apresentado aposta na transformação da Escola, onde dimensões como a confiança, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do currículo se identificam em escolas capazes de aprender e em que, a melhoria das aprendizagens dos alunos, é central no processo (Viana, 2007: 36).

Neste encadeamento, e a fim de dar consecução ao definido pelo diploma anterior⁹⁸, é publicado o decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que determina o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia previstas e nas quais se incluem as do conselho de turma.

Neste normativo transparece um conselho de turma essencialmente percecionado como

⁹⁷ Abre-se a possibilidade dos professores não continuarem a repensar as suas práticas e a(s) cultura(s) da sua escola de forma individual. Contudo, se analisarmos a literatura verificamos que as escolas se organizam preferencialmente para que os seus professores se desenvolvam profissionalmente em solidão. Assistiu-se, no entanto, nesta altura ao aparecimento de escolas que se procuraram estruturar para permitir que os seus professores pensassem, de forma partilhada, problemas educacionais e/ou objetivos organizacionais mais amplos. A mesma literatura diz-nos que para alterar os hábitos enraizados nas escolas, que promovem uma organização para o trabalho individual (e isolado) e/ou fragmentado, é necessário criar uma cultura colaborativa de aprendizagem e de resolução de problemas, concluindo que a colaboração, o intercâmbio de saberes entre colegas deve valorizar-se como um recurso de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. (Abelha, 2011; Frota, 2011; Lima, 1997).

⁹⁸ O decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, apresenta-se já projetado no sentido de se ajustar à implementação da gestão flexível do currículo no ensino básico. Anunciava-se o fim do ensino mecanizado, hierarquizado e fragmentado em disciplinas estanques e separadas entre si, de procedimento igual para todos sem consideração pelas diferenças e necessidades individuais dos alunos. No entanto, nem sempre o que se anuncia tem implicações práticas no terreno das escolas por diferentes motivos: as resistências locais, os interesses pessoais e/ou corporativistas, a insatisfação profissional, a falta de formação, as culturas de escola individualistas e isolacionistas, a privatização da sala de aula, a deficiente cultura de envolvimento por parte das instâncias oficiais (Bento, 2008). No entanto, estudos realizados (Alonso, 2004; Morgado, 2000a; Roldão, 1999) mostram que não é suficiente publicar legislação com a intenção de implementar a mudança na escola é também necessário garantir condições materiais e organizativas (que passam pela efetiva descentralização e autonomia curricular) que a possibilitem.

uma estrutura pedagógica de natureza deliberativa e consultiva que tinha como finalidade central trabalhar com a complexidade dos problemas e com a variedade de situações que a necessidade de generalizar o acesso ao conhecimento a todos provoca (e onde os conceitos flexibilidade curricular e diferenciação pedagógica começam a fazer o seu caminho). São-lhe atribuídas responsabilidades ao nível da: (i) gestão do currículo nacional; (ii) trabalho colaborativo; (iii) união de sensibilidades individuais; (iv) mediação; (v) ação concertada de estratégias de desenvolvimento curricular; e (vi) coerência do trabalho pedagógico (Vd. Quadro 13).

Quadro 13. O conselho de turma no decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

Conselhos de Turma		
Atribuições	Ação	Conceitos
. Analisa a situação da turma e identifica características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem.	Executa	Analisar Identificar Características Ensino Aprendizagem
. Planifica o desenvolvimento das atividades a realizar em contexto de sala de aula.	Executa	Planificar Atividades de sala de aula
. Identifica 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.	Executa	Identificar Ritmos de aprendizagem Necessidades educativas Promover Articular Apoio educativo Superar
. Assegura a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas.	Executa	Adequar Currículo Características Prioridades Aprofundar Adequar
. Adota estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.	Executa	Estratégias de diferenciação Aprendizagens
. Concebe e planeia atividades em complemento do currículo proposto.	Executa	Conceber Planear Currículo
. Prepara informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.	Executa	Informação adequada Pais e enc. de educação Aprendizagem Avaliação

Elaboração própria

As suas áreas de intervenção situavam-se na construção de planos de trabalho participados centrados na turma que assegurassem práticas de gestão curricular e processos de trabalho e estratégias adequados ao sucesso de todos os alunos, assim como estratégias adequadas de comunicação com pais e encarregados de educação, no que diz respeito à informação sobre processo de ensino e aprendizagem e avaliação dos alunos. É nova-

mente a tentativa de sobrepor a componente pedagógica à administrativa, embora no terreno das escolas esta oportunidade dê um lugar especial ao império da burocracia e normatividade. Na nossa ótica, o conselho de turma apresentava agora meios que lhe permitiam instituir-se como o lugar privilegiado para a inclusão educativa e educação inclusiva⁹⁹ (Silva, 2009). Consequentemente, o conselho de turma podia ter ocupado, neste tempo, um lugar central no domínio da gestão e planificação pedagógica e dos processos de organização escolar com vista à afirmação da prática da inclusividade e justiça social, através da definição, implementação e avaliação de medidas e ações de combate ao insucesso e abandono escolares (e de melhoria das aprendizagens dos alunos e professores).

No entanto, não podemos esquecer que a escola constitui um espaço: (i) onde se jogam interesses e poderes vários e onde não é difícil encontrar, nas suas estruturas pedagógicas (em especial nos conselhos de turma), vozes dissemelhantes: umas que concordaram e outras que discordaram das medidas determinadas, o que dificultou a implementação de ações coerentes e adequadas às finalidades que as referidas medidas ambicionavam (Viana, 2007); e (ii) onde cada professor realiza a sua atividade integrado num outro subsistema, o grupo disciplinar e o departamento curricular¹⁰⁰, aos quais se mostra fiel e nos quais fez parte da sua socialização pessoal e profissional.

Por isso, o que se deve procurar, na nossa opinião e na de um dos especialistas entrevistados é uma efetiva articulação entre as diferentes estruturas organizacionais tendo em vista a concretização da missão e dos propósitos de cada escola e do sistema de ensino:

(...) eu não sou favorável a uma revalorização do conselho de turma, e consequentemente do diretor de turma, em detrimento da desvalorização dos departamentos ou das áreas disciplinares, pelo contrário, o que tem é de se criar, e isso tem escapado completamente às intenções políticas, uma articulação efetiva de poder entre estes dois órgãos de gestão intermédia (EE2: 4).

⁹⁹ Esta foi uma época em que se possibilitou aos conselhos de turma um funcionamento centrado na identificação e/ou construção partilhada (distribuída e autónoma) de competências (e instrumentos) para resolver problemas inerentes a uma política de inclusão escolar e social (construção de conhecimento que possibilitasse o desenvolvimento integrado de competências fundamentais nos alunos para o prosseguimento de estudos e para a cidadania), e desta forma, permitir-lhes desenvolver o seu potencial enquanto estrutura que pode e deve aprender (Martinho, 2006). Este funcionamento implicava a existência de práticas educativas concentradas na pesquisa, na interrogação crítica, no diálogo, na aprendizagem colaborativa, na experimentação, na formação de relações interpessoais, na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, assim como na liderança partilhada para a aprendizagem. Quanto às práticas pedagógicas dos professores a definir ao nível do conselho de turma, a flexibilização curricular, a pedagogia diferenciada centrada na cooperação e a aprendizagem cooperativa, são estratégias que podem possibilitar uma resposta a todos e cada um dos alunos, no âmbito de cada grupo turma.

¹⁰⁰ A escola mantém ainda a estrutura organizativa e as lógicas de ensino que a constituíram em períodos passados, quando se dirigia a públicos muito mais restritos e homogêneos e as finalidades eram menos ambiciosas para a maioria, embora mais seletivas. É nessa lógica que toda a orgânica da escola funciona e as metodologias dominantes se organizam (Roldão, 2010). Também por isso, ao conselho de turma são dadas outras áreas de intervenção e consequentemente mais tarefas, o que gera dificuldades de operacionalização e de concretização de atividades (e ordem de trabalhos) dentro do tempo destinado a cada reunião, que, cada vez mais exigem um trabalho partilhado entre todos os intervenientes.

Embora a legislação que regula a autonomia, gestão e administração das escolas estabeleça e crie estruturas pedagógicas pensadas para facilitar a colaboração (estruturas de gestão intermédia). No entanto, tal não implica necessariamente a implicação, colaboração e compromisso dos professores no desenvolvimento de uma relação focalizada no currículo e nas aprendizagens e não provoca automaticamente o diálogo sobre as práticas educativas, a indagação e a exploração com o fim de melhorá-las.

As estruturas por si só não conduzem a mudanças nas práticas docentes, simplesmente criam a ocasião e legitimam a oportunidade de realizar mudanças nessas práticas. Não restam dúvidas que as estruturas organizacionais devem transformar-se para ultrapassar estas exigências, porém a investigação mostra que estas mudanças não geram alterações em grande escala nas práticas pedagógicas (Elmore, Peterson & McCartney, 2003).

A colaboração profissional requer também a presença de outras condições estruturais facilitadoras do intercâmbio profissional, tais como disponibilidade e proximidade de tempos específicos nos horários de professores para encontros e/ou reuniões (Roldão, 2010; Formosinho e Machado, 2009), porque se as estruturas podem facilitar a aprendizagem, a alteração das práticas é mais uma questão de aprendizagem do que um problema de organização (Elmore, Peterson & McCartney, 2003). Embora não se devam desvalorizar os aspetos estruturais, sem os quais a colaboração é mais improvável, a sua mera presença não vai mudar as crenças, normas e valores sobre a prática docente.

Com a entrada em vigor do decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (reorganização curricular no ensino básico), foram introduzidas diversas novidades nas áreas do currículo e avaliação das aprendizagens.

O currículo nacional foi definido e devia, a nível de escola, ser operacionalizado no projeto curricular de escola, que, por sua vez, serviria de princípio orientador do projeto curricular de turma¹⁰¹. É neste campo e no da avaliação dos alunos que surgem as considerações sobre o conselho de turma. São estabelecidas as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira realizava-se no início de cada ano de escolaridade e articulava-se com as estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. A segunda assumia um carácter contínuo e sistemático e devia recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à

¹⁰¹ Por exemplo, as orientações relativas à distribuição do serviço docente resultam em benefício de um trabalho colaborativo ao nível dos conselhos de turma. Diversos estudos evidenciam que o modo de trabalho mais utilizado nos conselhos de turma se ancorou numa colegialidade forçada que se associou mais à concretização de tarefas de cariz burocrático (prescritivas e normalizadoras) do que pedagógicas: Desta forma, a profissionalidade dos professores nos conselhos de turma poderá estar marcada mais por uma racionalidade técnica do que por uma atuação pedagógica alicerçada na reflexão e autonomia profissional.

diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorriam e tinha como função principal a regulação do processo de ensino e aprendizagem. Por último, a avaliação sumativa acontecia no final de cada período letivo (foram ainda introduzidas as provas de aferição)¹⁰² (Vd. Quadro 14).

Quadro 14. O conselho de turma no decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro¹⁰³

Conselhos de Turma		
Atribuições	Ação	Conceitos
. Elabora o projeto curricular de turma.	Decide	Projeto curricular de turma
. Desenvolve as áreas curriculares não disciplinares.	Executa	Áreas curriculares não disciplinares
. Identifica as aprendizagens não realizadas pelos alunos.	Executa	Aprendizagens
. Decide a retenção, progressão e transição dos alunos no mesmo ano e final de ciclo.	Decide	Retenção Progressão Transição
Composição	. Todos os professores da turma e diretor de turma (podem participar outros dos intervenientes no processo de avaliação: serviços especializados de apoio educativo, órgãos de administração e gestão da escola e serviços centrais e regionais da administração da educação).	
Reuniões	. Para elaboração do projeto curricular de turma (ao longo do ano letivo). . Para apuramento da avaliação sumativa (no final de cada período letivo).	

Elaboração própria

Em articulação com a avaliação contínua, realizada ao longo do percurso escolar do aluno, sobrevém uma avaliação global que liga o progresso das aprendizagens realizadas e a conclusão do ensino básico. Esta avaliação era da responsabilidade de cada escola e, dentro desta, de cada conselho de turma. É uma avaliação que tinha como princípio orientador a aquisição (ou não) dos saberes essenciais e estruturantes das diferentes disciplinas e o desenvolvimento das competências e capacidades de carácter transversal.

Foi dada a cada escola a capacidade de definir no regulamento interno outras competências e/ou a organização específica do processo de avaliação de alunos. Por exemplo, devia estabelecer as condições de participação dos alunos e pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, assim como dos serviços especializados de apoio educativo, órgãos de administração e gestão das escolas e de outras entidades, nomeadamente os serviços centrais e regionais da administração educacional.

¹⁰² Em estudo efetuado por Martins (2011), os membros dos conselhos de turma envolvidos foram unânimes em considerar que é fundamental selecionar, planificar e calendarizar as diversas atividades a desenvolver com os alunos, articulando e contextualizando os diferentes saberes, no sentido de cada disciplina contribuir para a construção e consolidação de aprendizagens comuns, gerando, deste modo, um processo de cooperação interdisciplinar.

¹⁰³ O decreto-lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro (revogado pelo decreto-lei n.º 156/2002 de 20 de junho), não trouxe grandes alterações, mas antes uma proximidade, quanto às competências previstas no decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro para o conselho de turma, em especial no que diz respeito à avaliação das aprendizagens: a principal inovação é a avaliação sumativa interna se formalizar em quatro momentos do ano lectivo, sendo o primeiro e o terceiro conducentes a uma avaliação global das aprendizagens e progressos realizados pelos alunos, expressa de forma qualitativa, e o segundo e o quarto momentos conducentes a uma classificação quantitativa. De resto, continua a acentuar-se a centralidade da escola na concretização das políticas educativas, num quadro de crescente descentralização e autonomia (também ao nível da decisão) na gestão dos seus recursos humanos e materiais.

Para a implementação do determinado neste diploma torna-se necessário adotar formas de trabalho que possibilitem: (i) aos professores de cada ciclo laborarem com os professores do ciclo anterior e do seguinte; (ii) a cada conselho de turma conhecer a sua realidade mas também a dos outros conselhos de turma; (iii) a cada professor tomar conhecimento do que acontece não só na sua disciplina mas também nas dos outros elementos dos conselhos de turma; e (iv) a cada professor saber o que acontece nas várias áreas da escola e em cada departamento curricular e grupo disciplinar, de forma a realizar aprendizagens que lhes permitam aprender a colaborar (Barbosa, 2010).

O despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de julho (regime de avaliação dos alunos do ensino básico), substitui o despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho¹⁰⁴ e demais legislação subsequente sobre a mesma matéria e apresenta algumas alterações em relação a diplomas anteriores. No que diz respeito às competências atribuídas ao conselho de turma existiu uma especificação de procedimentos previstos no decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e a uma acentuação da transferência de responsabilidades (e importância) para o diretor de turma na conceção e implementação de medidas de melhoria das aprendizagens dos alunos.

Estabelece que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da melhoria das aprendizagens (assim como, a decisões relativas à progressão ou retenção de alunos).

Através da avaliação pretende-se (i) apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, facultando o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; (ii) certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno no final de cada ciclo e à saída do ensino básico; e (iii) contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, permitindo a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Quanto aos conselhos de turma assistiu-se à sua implicação na definição e operacionalização dos critérios de avaliação que se constituíam como referenciais para a escola e, conseqüentemente para os projetos curriculares de turma¹⁰⁵.

¹⁰⁴ É de salientar que se retomam e fortalecem princípios expressos no despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho (o caráter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo) e corrigem os que se mostraram complicados na aplicação o que mostra que não se pretendeu introduzir uma ruptura no domínio da avaliação dos alunos.

¹⁰⁵ Esta operacionalização faz-se normalmente em *folha de cálculo excel*, através de uma fórmula que configura os critérios, os parâmetros e as percentagens definidos pelos conselhos pedagógicos das escolas (mais delimitados em algumas escolas e mais abertos noutras). Desta forma, procura-se dar ao processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e ao funcionamento dos conselhos de turma (em especial ao de avaliação sumativa) um cariz racional, lógico, objetivo e de eficácia técnica, assim como simbólico.

Por outro lado, a conceção da avaliação formativa, com a sua vertente de diagnóstico, como instrumento que concorre para a elaboração e adequação do projeto curricular de turma e conducente à definição de estratégias de diferenciação pedagógica (de modo a possibilitar a revisão e melhoria dos processos de trabalho dos professores) tem implicações diretas no funcionamento dos conselhos de turma. Não podemos ignorar que é determinado que, embora a avaliação formativa seja da responsabilidade de cada professor, este deve manter-se em colaboração com os outros professores (dos conselhos de turma e departamento curricular a que pertence).

Permanece, no conselho de turma, a competência para decidir sobre a progressão ou retenção de alunos, no final de cada ano letivo e ciclo (analisar pedidos de reapreciação de decisões tomadas em relação à avaliação de aprendizagens), apesar de, em determinadas situações, outros órgãos pedagógicos e executivos da escola poderem intervir.

A avaliação sumativa, que decorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada ciclo, é da responsabilidade dos professores que integram o conselho de turma, que reúne para a consecução de tal desiderato. Compete ainda ao conselho de turma, no âmbito da avaliação sumativa, reanalisar o projeto curricular de turma com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano letivo seguinte. Por sua vez, é da responsabilidade do diretor de turma coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa e garantir a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de avaliação definidos.

Determina-se também que o conselho de turma, em relação à avaliação final do 9.º ano de escolaridade, tem como atribuição apresentar ao conselho pedagógico, para aprovação, a modalidade e a matriz das provas globais ou trabalho final, bem como as datas e os prazos da sua realização. Em situação de retenção de alunos, compete ao conselho de turma elaborar um relatório analítico onde sejam identificadas as aprendizagens não realizadas, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do projeto curricular da turma em que o dito aluno venha a ser integrado no ano letivo posterior.

De 2002 a 2007 é produzido um conjunto vasto de diplomas legais em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos¹⁰⁶ e organização curricular dos ensinos básicos e secundário que não introduzem alterações significativas quanto à organização e funcionamento formais dos conselhos de turma.

zar a *fuga* à arbitrariedade, irracionalidade e subjetividade.

¹⁰⁶ A organização de parte do ensino e aprendizagem continua a ser responsabilidade dos conselhos de turma. Tal torna-se visível na responsabilidade pela: (i) coordenação da gestão do currículo de base para cada turma; (ii) aprovação ou retenção final dos alunos e (iii) progressão dos alunos ao longo do percurso escolar. Por outro lado, retiramos ainda dos referidos documentos que o ato de avaliar exige um constante controlo do processo de ensino e aprendizagem que é realizado através da avaliação diagnóstica (orientadora da prática pedagógica), formativa (reguladora da prática pedagógica) e sumativa (consequência da prática pedagógica).

As competências atribuídas, por alguns destes normativos legais, ao conselho de turma permitiram-lhe continuar a assumir, conjuntamente com o diretor de turma, uma nova centralidade no que diz respeito ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação (de alunos e escolas)¹⁰⁷, em especial nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Por outro lado, podemos verificar que o que une estes normativos é a presença de um grau excessivo de pormenorização e detalhe (sobretudo no que diz respeito aos procedimentos administrativos da avaliação sumativa interna), de excessiva formatação da regulamentação administrativa e burocrática, o que evidencia que na sua génese está um processo fortemente centralizado, normativo e prescritivo, que transforma o conselho de turma numa estrutura pedagógica com um cariz marcadamente técnico-racional¹⁰⁸.

Os trinta e seis regimentos internos de conselho de turma analisados evidenciam uma preocupação em reproduzir, adaptar e operacionalizar as normas prescritas pela administração central às especificidades de organização e funcionamento da escola (que já constam na maior parte nos regulamentos internos de escola), de forma a não abrir a possibilidade de existência de vícios de forma ou outros problemas legais. Também existem regulamentos locais de funcionamento do conselho de turma onde são definidas, por exemplo, normas e procedimentos locais rigorosas quanto a convocatórias, ordem de trabalhos, quórum, deliberações, tempo de duração, faltas, documentos a preencher e produzir (com indicação precisa para os assuntos e conteúdos que devem ser abordados e figurar nos mesmos).

O despacho normativo n.º 21/2002, de 10 de abril¹⁰⁹, define o regime de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário regular, cursos gerais e cursos tecnológicos, embora próximo do conteúdo do decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, apresenta diversas mudanças em relação ao funcionamento do conselho de turma de avaliação, das quais salientamos a existência de um regulamento específico (onde se uniformizam procedimentos e terminologias e se definem antecipadamente e detalhadamente as

¹⁰⁷ As orientações constantes dos diplomas legais referentes à gestão flexível do currículo no ensino básico e reorganização curricular (ensinos básico e secundário) originaram novas responsabilidades para as estruturas pedagógicas das escolas no âmbito da conceção e implementação do processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Em relação ao funcionamento dos conselhos de turma, Viana (2007) salienta o cuidado colocado pelos membros dos conselhos de turma no cumprimento dos procedimentos legais, não se percebendo nitidamente uma preocupação conjunta no identificar de problemas, dificuldades e necessidades dos alunos (para determinar prioridades de aprendizagem e arquitetar estratégias reais e exequíveis de ação). Estudos realizados em Portugal nesta área, e nesta época, mostram ou chamam a atenção (associam à melhoria das aprendizagens dos alunos) para a importância de variáveis como os modos de trabalhar dos professores, a liderança e a interdisciplinaridade.

¹⁰⁸ Não podemos esquecer que (embora do ponto de vista jurídico e formal a administração e gestão das escolas se expresse na figura da gestão democrática, participada e colegial) neste tempo se estava a assistir ao (re)surgimento de políticas educacionais que apresentavam na sua base conceitos como diretor e responsabilidade, avaliação e prestação de contas, modernização e racionalização, diversificação da oferta curricular e prestação de serviços, contratualização da gestão escolar e livre escolha da escola, competitividade e gestão eficaz, por exemplo.

¹⁰⁹ Revoga progressivamente a regulamentação sobre avaliação do ensino secundário aprovada na sequência do decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto, nomeadamente o despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro, com as retificações introduzidas pelo despacho normativo n.º 45/96, de 31 de outubro, e os regulamentos das provas globais e exames.

ocorrências possíveis e o seu enquadramento dentro de um esquema previamente definido capaz de regular e orientar procedimentos) (Vd. Quadro 15).

Quadro 15. O conselho de turma no despacho normativo n.º 21/2002, de 10 de abril

Conselhos de Turma		
Competências	Ação	Conceitos
. Participa, através do diretor de turma, na proposta de constituição de critérios de avaliação.	Participa	Critérios de avaliação
. Apresenta sugestão para a reorientação do percurso formativo de alunos.	Propõe	Reorientar Percurso formativo
. Realiza a avaliação sumativa interna.	Delibera	Avaliação sumativa interna
. Decide a retenção, progressão e transição dos alunos.	Delibera	Retenção Progressão Transição
. Aprecia pedidos de revisão de classificação final.	Delibera	Apreciar Rever Classificação final
Composição	. Todos os professores da turma e diretor de turma (para efeitos de avaliação), no entanto podem ainda intervir, sem direito a voto, os serviços especializados de apoio educativo.	
Reuniões	. Para avaliação global qualitativa dos alunos (nos 1.º e 3.º momentos de avaliação). . Para avaliação global quantitativa dos alunos (nos 2.º e 4.º momentos de avaliação).	

Elaboração própria

Este cuidado denota, na nossa opinião, a importância que se passa a dar à formalização da classificação dos alunos, o que conduz a que o conselho de turma se apresente como o espaço privilegiado para a legitimação do trabalho realizado no seio da escola (credibilizar a sua imagem) perante a comunidade e para a ligação entre a escola e a família. É esta também a conceção de um dos especialistas entrevistados:

(...) a nota não deixa de ser uma legitimação, mas desde que ela traduza alguma coisa que vem dos professores, porque a mim o que me aflige é que na prestação de contas e nas lógicas mais economicistas que têm prevalecido nestes campos, a prestação de contas se traduz em resultados em forma de notas, mesmo das escolas basta ver os *rankings*, e a nota não deve ser desprezada, para já deve ser a montante da nota que se devem criar dispositivos que garantam uma maior qualidade informativa da nota (EE2: 21).

Examinando o normativo reconhecemos que a ênfase colocada na necessidade de uma avaliação sumativa interna e externa (assim como a diagnóstica como base de reorientação do percurso formativo de alunos) nos permite conceber que a tutela pretende uma transição para uma conceção de avaliação que tem como base essencial classificar alunos¹¹⁰ (em detrimento de uma conceção de avaliação formativa que institui a possibilidade do ensino diferenciado e a melhoria das aprendizagens de alunos e professores) a

¹¹⁰ Não podemos esquecer que qualquer modelo de avaliação está associado a transformações e evoluções da sociedade, mudança de paradigmas, por isso reflete uma determinada visão de mundo e da educação.

partir de padrões que estimulam a uniformização de processos e resultados, o que vem a ter implicação nas práticas pedagógicas dos professores¹¹¹.

Na nossa perspetiva, passam a coexistir diferentes formas de conceber e utilizar a avaliação nas escolas. Por um lado, era necessário que tanto as avaliações quanto aqueles que as realizavam formassem juízos de valor, que se traduziam em resultados quantitativos, a partir dos critérios de avaliação definidos pelo conselho pedagógico (o conselho de turma surge como instância de formulação de juízos e/ou julgamentos) e, por outro, entende-se a avaliação como um espaço de partilha entre os diferentes participantes no ato educativo, cujos resultados poderão apresentar um cariz qualitativo e/ou quantitativo (em que o conselho de turma se mostra como lugar de avaliação interativa e regulação, onde acontece a definição de processos de melhoria de práticas e aprendizagens).

Outra das novidades reporta-se à atribuição ao conselho de turma de competências para a elaboração de proposta de reorientação do percurso formativo dos alunos (realiza-se no 10.º ano de escolaridade e sucede até ao segundo momento de avaliação). Esta é uma medida de exceção, tomada em reunião formal, e na qual participam, com direito a voto, um representante dos serviços de psicologia e orientação, o representante do núcleo de apoio educativo, se se tratar de aluno com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, o encarregado de educação ou o aluno quando maior de idade.

A sugestão de reorientação pelo conselho de turma é obrigatoriamente tomada com base na análise de um relatório a elaborar pelo diretor de turma e pelo representante dos serviços de psicologia e orientação e, no caso de se tratar de aluno com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, o representante do núcleo de apoio educativo (onde constam o resultado da avaliação de diagnóstico, a descrição das medidas tomadas tendo em vista a superação das dificuldades diagnosticadas e a fundamentação da proposta de reorientação do percurso formativo do aluno).

O conselho de turma continua responsável pela formalização da avaliação sumativa interna, enquanto parte integrante do ensino e aprendizagem, através da realização de reuniões periódicas¹¹² em que efetua um balanço das aprendizagens feitas com base em

¹¹¹ Lopes (2008) defende que as práticas de avaliação, ao longo dos últimos trinta anos, pouco ou nada se alteraram e que o seu ritmo assenta essencialmente na cadência da aplicação de dois testes por período letivo.

¹¹² Estas reuniões aconteciam em quatro momentos: os 1.º e 3.º consistiam numa avaliação global, qualitativa, dos progressos realizados pelos alunos e os 2.º e 4.º compreendiam uma avaliação global, qualitativa, dos progressos realizados pelos alunos, e atribuição de classificações quantitativas numa escala de 0 a 20 valores. No entanto, posteriormente, no normativo que regula a organização do ano letivo, foram estabelecidos os habituais três momentos de avaliação global quantitativa (no final de cada período letivo) conjugados com os dois momentos de avaliação global qualitativa. Assim, quer no ensino básico quer no ensino secundário, três vezes em cada ano escolar (final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos) organizam as escolas os momentos de avaliação sumativa final (mais de cariz quantitativo do que qualitativo). Realizam-se ainda dois momentos de avaliação intercalar (mais de cariz qualitativo do que quantitativo). Os resultados destas reuniões são comunicados aos pais através dos diretores das respetivas turmas que, para o efeito, promovem reuniões informativas.

toda a informação obtida com recurso a diferentes instrumentos de recolha, no âmbito da avaliação formativa. Para o efeito reúne nos momentos de avaliação calendarizados (sempre que o conselho de turma reúna formalmente deve ser elaborada uma ata onde devem ficar registadas todas as decisões e a respetiva fundamentação). Esta avaliação, no que se refere à apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno e do seu aproveitamento ao longo do ano, é da responsabilidade conjunta e exclusiva dos professores que integram o conselho de turma, sob critérios aprovados pelo conselho pedagógico (forma de homogeneizar e evidenciar uma pretensa objetividade e imparcialidade no processo de avaliação e classificação dos alunos^{113,114}).

O articulado propõe, desta forma, a existência de trabalho em equipa e decisões partilhadas no conselho de turma e ainda trabalho colaborativo e interdisciplinar (estruturado), uma vez que a avaliação sumativa interna deve, em cada disciplina e área curricular, ser objeto de reflexão do respectivo departamento curricular ou agrupamento de disciplinas e áreas disciplinares e do conselho de turma, nomeadamente no que respeita aos conteúdos e competências a considerar, aos critérios a observar, às técnicas e instrumentos a utilizar e à análise e utilização dos dados obtidos¹¹⁵ (ponto 9.2).

Neste normativo surgem também os procedimentos a adotar em caso do encarregado de educação, ou o aluno, quando maior de idade, requererem a revisão das decisões tomadas pelo conselho de turma no 4.º momento de avaliação (neste caso, o conselho de turma reúne extraordinariamente para apreciar o pedido e decidir sobre o mesmo, podendo ter intervenção outros órgãos de administração e gestão da escola).

Para Lopes (2006), a reorganização curricular do ensino básico (e do ensino secundário de acordo com a nossa opinião) deu ao conselho de turma a possibilidade de assumir uma nova identidade no seio da organização pedagógica da escola e estabelecer mudanças que poderiam valorizar o seu funcionamento¹¹⁶.

¹¹³ A decisão final quanto à avaliação qualitativa e à classificação quantitativa dos alunos é realizada conjuntamente a partir da apreciação da proposta apresentada por cada professor, das informações que a suportam e da situação global do aluno. A deliberação só podia ser tomada por maioria, tendo o presidente do conselho de turma voto de qualidade, em caso de empate. No entanto, as decisões do conselho de turma carecem de ratificação do presidente do órgão de administração e gestão da escola e este, sempre que o considere justificado, pode determinar a repetição da reunião do conselho de turma, informando sobre os motivos que fundamentam tal determinação.

¹¹⁴ Esta perceção permite associar a escola e os professores à conceção e implementação de um mecanismo técnico que torna as práticas de avaliação racionais e controláveis. Basta lembrar a necessidade de racionalizar ao máximo a aplicação dos critérios de avaliação, através da sua transposição para fórmulas (normalmente em formato folha de cálculo) que *pesam o saber* dos alunos de forma objetiva, imparcial e consciente. De uma assentada, fecha-se a porta aos fantasmas e cria-se uma imagem tranquilizadora, afastando-se do ato de avaliar e classificar qualquer recurso à subjetividade e ao inconsciente. Por outro lado, na nossa opinião está-se a abrir a porta a uma educação e escola centrada em resultados mensuráveis e em *rankings*, onde o conselho de turma poderá vir a ter um papel determinante. É interessante contrastar esta nossa opinião com a concepção de um dos especialistas entrevistados em relação à imagem do conselho de turma num futuro próximo: uma *arena política*.

¹¹⁵ Compete ao diretor de turma conduzir e coordenar o processo de tomada de decisões relativas a esta forma de avaliação sumativa e garante tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação estabelecidos pelo conselho pedagógico.

¹¹⁶ No entanto, a maior carga burocrática e administrativa, a escassez de tempo para efetivar reuniões de reflexão conjunta, a carência de espaços para discussão de ideias e a ausência de uma efetiva cultura profissional de colaboração e cooperação nos conselhos

São publicados, em 2002 e 2008, dois diplomas (estatutos do alunos do ensino não superior) que particularizam as atribuições e os procedimentos dos conselhos de turma na promoção da assiduidade, integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, formação cívica, sucesso escolar e educativo, e a efetiva aquisição de saberes e competências¹¹⁷.

No articulado do decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março (que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação), deixa de constar a modalidade de avaliação de diagnóstico como responsabilidade do conselho de turma, o que implica ser privado de uma das áreas onde anteriormente detinha intervenção.

Com a publicação e implementação das portarias n.ºs 550-A, B, C, D/2004, de 21 de maio (aprovam o regime de organização, funcionamento e avaliação dos diferentes cursos de nível secundário de educação), os conselhos de turma deixam de ter intervenção na definição dos critérios de avaliação (os departamentos curriculares passam a ser os únicos responsáveis pela apresentação de propostas) e continuam com capacidade para a sua operacionalização.

O despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro (que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos, dos alunos dos três ciclos do ensino básico regular), apresenta um conteúdo muito semelhante ao do despacho normativo n.º 30/2001, que revogou. Na alínea *a*) do n.º 3 considera que a finalidade primeira da avaliação é “apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos” e, na alínea *d*) do n.º 6, que um dos princípios da avaliação das aprendizagens é o da “valorização da evolução do aluno”. É um normativo onde a avaliação é apresentada numa relação direta com a qualidade, eficiência e mensurabilidade na perspetiva da melhoria do sistema educativo (n.º 3) e da qualidade das aprendizagens (n.º 2).

de turma (Almeida, 2012), colocou no centro do seu funcionamento esquemas que revelaram a perceção de que a responsabilidade do planeamento e construção do projecto curricular de turma não é do conselho de turma, mas antes do seu presidente (diretor de turma), condicionando-se, desta forma, a possibilidade de o implementar de forma partilhada e distribuída (Silva, 2011).

¹¹⁷ Em 20 de dezembro de 2002 é publicado o primeiro estatuto do aluno do ensino não superior (lei n.º 30/2002) que particulariza as atribuições e os procedimentos relativos ao funcionamento de conselhos de turma disciplinar (o poder do conselho de turma disciplinar torna-se mais reduzido). Quanto às atribuições, definia-se que este conselho está habilitado, sem prejuízo da sua intervenção, para advertir e repreender, para aplicar as medidas disciplinares de execução de atividades de integração na escola, de transferência de escola, de repreensão registada, de suspensão e de expulsão da escola. Era constituído pelo presidente do conselho executivo ou pelo diretor (que convoca e preside), pelos professores da turma, por um representante dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma (designado pela associação de pais e encarregados de educação da escola ou, se esta não existir, nos termos do regulamento interno da escola) e, tratando-se do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, pelo delegado ou subdelegado de turma. Em 18 de janeiro de 2008 é publicada a lei n.º 3/2008, primeira alteração à lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. O conselho de turma disciplinar desaparece do articulado do novo estatuto e a área de intervenção do conselho de turma passa a dirigir-se principalmente para o domínio do efeito da falta de assiduidade dos alunos. Quando estes não obtêm aprovação em prova de recuperação, na disciplina ou disciplinas em que ultrapassou o limite estabelecido legalmente, o conselho de turma pode determinar a justificação ou injustificação de faltas, a retenção e exclusão de alunos, a definição de planos de acompanhamento e nova prova de recuperação. Pode ainda ser solicitado para se pronunciar sobre a definição de medida disciplinar sancionatória.

A materialização destes propósitos implica que os modos de funcionamento do conselho de turma, e as suas interações com as outras estruturas educativas, se refinem e se direcionem para a fabricação de resultados, ou seja, estão lançadas as bases para que o conselho de turma surja como um espaço técnico-científico, produtor-gestor, interveniente e responsável (individual e coletivamente) pela avaliação dos alunos através da operacionalização clara e transparente (racional e objetiva) dos critérios de avaliação. Desta forma, torna-se elemento fulcral de um processo marcado pela transparência, que, partindo dos resultados da avaliação, reflete sobre a conformidade das práticas educativas usadas na escola para a consecução de uma gradual melhoria dos resultados escolares.

Num cenário já delimitado pela racionalidade burocrática de carácter instrumental, apoiada numa gestão de performatividade (Day 2007), e pela preocupação em majorar os padrões de ensino e de desempenho dos alunos, emerge o despacho normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, que define, no âmbito da avaliação sumativa interna, os princípios de atuação e normas orientadoras para o conselho de turma implementar, acompanhar e avaliar os planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Em relação à avaliação sumativa interna, está determinado que “o plano de recuperação é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos” (n.º 8 do art.º 2.º). O mesmo em relação ao plano de acompanhamento (n.º 5 do art.º 3.º) e ao plano de desenvolvimento (n.º 5 do art.º 5.º). Estes procedimentos, que apontavam para a recuperação de aprendizagens de alunos, apresentavam como referência a crença, da administração educativa central, de que era possível realizar melhorias, no desempenho dos alunos e das escolas, com qualidade, eficiência e eficácia.

Os conselhos de turma passam a ser a sede, em articulação com outros técnicos de educação e envolvendo os pais e encarregados de educação e os alunos (quando considerado necessário), para o planeamento, implementação e avaliação das medidas de combate ao abandono e insucesso escolares.

Tal é compreensível já que a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem que permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo, é realizada no seu seio. Este entendimento não invalidava a possibilidade de realizar trabalho colaborativo com as outras estruturas pedagógicas da escola.

Flores e Viana (2004), em estudo sobre a forma como professores entendiam as mudan-

ças ocorridas no ensino e os efeitos no modo de encarar o profissionalismo docente e a(s) sua(s) identidade(s) profissional(ais), identificaram um conjunto de constrangimentos e potencialidades no desenvolvimento do trabalho docente que têm implicações diretas no funcionamento dos conselhos de turma (Vd. Quadro 16).

Quadro 16. Constrangimentos e potencialidades que influem no trabalho docente

Constrangimentos	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> . Ausência de uma visão clara em termos de quadro político e legal, o que conduz a atitudes ambíguas e paradoxais. . Falta de (in)formação, de comunicação e de recursos para as escolas e para os professores. . Cultura profissional marcada pelo isolamento - <i>cultura da solidão</i>. . Burocracia, mobilidade docente e a falta de motivação. . Ausência de entendimento e apropriação da mudança e dos seus conceitos-chave, o que leva à coexistência de dois tipos de discurso, um (retórico) que tende a aderir às expectativas, exigências e linguagem das políticas curriculares, outro (prático) que remete para o ignorar da mudança, para a ausência de mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> . Reconhecimento de algumas características do profissionalismo docente (culturas colaborativas e aprendizagem contínua). . Perspetiva ecológica do ensino e da aprendizagem. . Sentido mais amplo dos papéis e funções dos professores e das escolas. . Entendimento da escola enquanto contexto organizacional que envolve (ou pode envolver) os seus intervenientes num fim comum (com propósitos e objetivos partilhados). . Maior consciencialização do papel do professor enquanto agente de mudança. . Reconhecimento da importância da avaliação enquanto fator de motivação e de valorização do profissionalismo docente.

Fonte: Elaborado a partir de Flores e Viana (2004)

Num tempo em que a mudança e a solicitação da inovação foram uma constante, Roldão *et al.* (2006), numa revisão que abrange as dimensões organizacional, curricular e didática, identificam algumas características dimensionais da organização do trabalho docente referente ao período de 1996-2005: (i) a constância na utilização de modos organizativos do trabalho assentes essencialmente no modelo transmissivo a um grupo-turma; (ii) modos de trabalhar e utilização de recursos uniformes e uniformizadores, naturalizados na vivência e cultura das escolas e professores; (iii) esvaziamento da escola como lugar de produção de conhecimento, supervisão e formação (fatores fundamentais para o trabalho de ensinar e aprender); e (iv) disparidade recorrente entre a apropriação discursiva de mudanças e/ou inovações prescritas (adesão) e a prática docente efetiva (discrepante em relação a essas mudanças e/ou inovações promulgadas), sobretudo no que se refere a políticas formalmente orientadas para a autonomia.

Concluimos que a configuração e o funcionamento das escolas públicas do ensino não superior foram marcados, nos dois últimos períodos, por um modelo que assentou numa combinação entre a regulação burocrática da administração central (praticada através de normas, regulamentações e ação dos seus agentes) e a regulação profissional (desempenhada pelos professores depositários do saber pedagógico) (Barroso, 2012).

A legislação educativa produzida, nos primeiros anos deste século, mostrou que a regulação de tipo burocrático-profissional tem vindo a dar lugar a um tipo de regulação

assente nos modelos pós-burocráticos, onde o controlo até então efetuado pelas normas (*a priori*) vem sendo progressivamente substituído pelo controlo através dos resultados (*a posteriori*) e por instrumentos elaborados para o efeito.

Também ao nível dos modos de coordenação e de regulação, organizados para nortear as práticas dos diferentes órgãos e estruturas, assim como dos diferentes atores educativos, passa a existir um controlo baseado na verificação da conformidade dos atos em relação aos resultados alcançados o que implicou menos margem de manobra para o exercício da autonomia profissional dos professores¹¹⁸ (Barroso, 2012) e a renovação de uma conceção que apresenta os professores como meros instrumentos do sistema.

Diremos que ao nível do trabalho docente predominou um profissionalismo democrático baseado na regulação profissional e orientado para o desenvolvimento profissional, colegial e da profissão (Flores, 2011), ao mesmo tempo que se deram passos significativos para a implementação de um profissionalismo gerencialista que se orienta para os resultados, com procedimentos de regulação interna e externa e para a aceitação e cumprimento de normas preceituadas pela administração central e local (o professor emerge não como autor, mas como um técnico que aplica receitas que têm como suporte uma visão linear e simplista do fenómeno educativo).

Ao mesmo tempo que observamos que a legislação vai incrementando a participação dos alunos e suas famílias na vida das escolas e que, desta forma, se foi constituindo, embora de forma pouco abrangente, uma espécie de regulação comunitária que parece conduzir as políticas educativas centrais de abertura à comunidade, por outro, verificamos que o ampliar do poder de decisão dos agentes educativos locais é acompanhado pelo aumento de controlo e regulação externos (administração central e regional)¹¹⁹ dos procedimentos internos.

Com o aproximar do fim deste período, tornou-se visível a coexistência de mecanismos de controlo próprios de uma regulação mais burocrática e centralizadora, com o desenvolvimento de procedimentos normativos de descentralização e autonomia das escolas, que englobamos numa lógica adjacente da autorregulação pelo mercado (que coabita,

¹¹⁸ Como ilustra um dos especialistas que participou no estudo, “Eu considero que o 115 [decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio] trouxe consigo um certo ritual à volta da possibilidade de alguma margem de liberdade para as escolas, quando explicitamente anuncia a necessidade de contratualizar a autonomia, mesmo que ela não se tivesse traduzido em atos. Mas digamos que há já ali um discurso no sentido da contratualização da autonomia (...) e mais tarde as coisas começaram a fixar-se muito naquilo que o sistema é capaz de regular de uma forma mais ou menos objetiva (...), alguns exemplos disto: a criação da avaliação externa, a questão dos contratos de autonomia, para duas dezenas de escolas por agora, e ainda mais alguns programas que se foram definindo e em que se estabeleceu a contratualização de metas explícitas com consequência de perda do programa se não se alcançassem (EE1: 2). Para Leite (2010), o grande desafio que se coloca aos professores neste tempo é compartilharem o ato de ensinar e fazer aprender.

¹¹⁹ A criação dos conselhos municipais de educação que se pode inserir numa política de desconcentração administrativa, que pretendia aproximar os serviços das populações, não deixa de assegurar à administração educativa central o direito de definir as políticas educativas. No que diz respeito às escolas, este processo traz para o seu terreno dois agentes (as direções regionais de educação e os municípios) que vão acompanhar de perto a materialização das políticas educativas, isto é, este processo possibilita que a regulação e o controlo (das escolas) se encontrem, agora, mais próximos do local (Formosinho & Machado, 2005).

por sua vez, com uma lógica de microrregulação, perceptível na fragmentação das diversas perspectivas e interesses, ao nível da gestão local, colocados no terreno das escolas pelos diversos atores educativo) (Barroso, 2005a).

É visível que a política de descentralização e autonomia das escolas portuguesas se traduziu fundamentalmente na produção de quadros legislativos (com especial visibilidade nos anos de 1989, 1991 e 1998), com alguma repercussão no terreno das escolas (Barroso & Menitra, 2009), desde a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e é a partir de 2008 (com a publicação do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril), como iremos observar, que ela assume uma natureza mais gerencialista, apoiada em instrumentos de avaliação, *accountability*, pressão para a especialização da gestão e mecanismos de proximidade que permitem o controlo e limitação da preponderância do poder profissional dos docentes na organização e funcionamento das escolas.

Esta foi uma época em que um conjunto de novos conceitos (monitorizar, eficácia do sistema e da escola, melhoria dos resultados/aprendizagens, planos de melhoria, prestação das escolas, sucesso, qualidade e rigor, exigência, transparência, entre outros) começou a ser introduzido nos discursos políticos (nacionais e locais) e documentos estruturantes das escolas (projeto educativo de escola, plano de atividades, regulamento interno), e que apresentou como um dos resultados a instauração de processos avaliativos assentes na comparação e mensurabilidade¹²⁰.

Não é de estranhar que, nos discursos e na prática política, se começasse a realizar uma associação entre a boa gestão e a resolução dos problemas das escolas, a apresentação da liderança como o fator-chave para a boa gestão e desenvolvimento organizacional e a enfatizar o primado dos resultados sobre os processos (Lima, 2008).

Esta situação é visível no lugar que o conselho de turma vem ocupando na organização pedagógica da escola e nas suas práticas de funcionamento, que se dividiram entre uma racionalidade normativa de tipo burocrático e administrativo (sujeita a uma rede intrínca de normativos que robustecem a interferência da administração educativa central) e uma racionalidade corporativa de tipo profissional e pedagógico (colegial e com relativa autonomia pedagógica), o que obrigou a movimentações por parte dos defensores de determinadas lógicas de ação e a reajustamentos nos mecanismos de regulação interna do funcionamento dos conselhos de turma (e escolas).

¹²⁰ Os primeiros anos do presente séculos ficaram assinalados pela produção contínua de normas e regras educacionais que detalham o trabalho de professores e escolas, em nome da qualidade, eficácia e eficiência. Ao mesmo tempo, o discurso político criou uma imagem que ostentava que os professores e escolas tinham liberdade e autonomia no trabalho que desenvolvem, mas a realidade mostrou-se diferente e, no terreno, professores e escolas foram-se adaptando a novas condições educativas, que os colocaram cada vez mais como executores e cada vez menos como autores.

3.1.6. Modelo centralizado gerencialista¹²¹

Os últimos anos foram marcados por um discurso educativo legal que afirma a urgência da autonomia pedagógica e administrativa das escolas, da equidade e justiça, da responsabilidade e prestação de contas, com vista a uma aprendizagem organizacional que responda às necessidades dos alunos e sociedade da aprendizagem e conhecimento.

Por outro lado, este discurso tem sido acompanhado por um outro, feito em nome de vários setores da sociedade portuguesa, que salienta a importância da participação das famílias e comunidade envolvente na direção estratégica das escolas e no desenvolvimento de um ensino de qualidade que possibilite e efetive o sucesso educativo para todos e cada um dos alunos.

Estes discursos têm sido acompanhados na prática pelo reforço da inspeção e controlo de resultados escolares, da preferência por lideranças unipessoais, da disseminação de mecanismos de avaliação e de prestação de contas e da emergência de uma nova narrativa elitista que advoga a busca contínua de qualidade e excelência¹²².

Pretende-se que as escolas possam construir respostas adequadas aos novos desafios e para isso passaram a ter a possibilidade de tomar decisões em vários domínios, quer no estratégico, quer no pedagógico, a nível dos projetos educativos e outros instrumentos de autonomia, nomeadamente, o regulamento interno, plano anual de atividades e projetos curriculares¹²³ (Canas, 2011).

¹²¹ Partindo de Santiago *et al.* (2003), concebemos o gerencialismo na sua ligação a formas de governo e de exercício de poder que se centram na noção de eficiência (e efetividade). Nesta conceção sobressaem duas dimensões de racionalidade: a técnica [os professores são concebidos como técnicos de recontextualização e transmissão de saberes (sobretudo de natureza cognitiva e instrumental; mensuráveis) produzidos por outros e que devem reproduzir e avaliar de forma eficiente] e a económica (que oculta um sistema de poder elitista, apoiado em códigos conceptuais e linguísticos e numa lógica de racionalidade instrumental supostamente isenta do contágio de valores). A partir destas racionalidades, o líder procura formatar a cultura corporativa e democrática reabilitando a ideia de harmonia, em torno de ideais e valores comuns e partilhados, numa procura inspirada da qualidade, responsabilidade e excelência. Sob a proteção destes conceitos induzem-se visões, missões, metas, planos estratégicos, planos de melhoria, instrumentos de avaliação e monitorização padronizados. Estas duas racionalidades encontram-se presentes na imensa legislação produzida durante este período (2008-2012) e que reflete, por exemplo, numa abordagem tecnicista da definição dos objetivos educativos e da avaliação do desempenho de professores e na regulação à distância das escolas através de plataformas eletrónicas, assim como uma linguagem estigmatizada onde conceitos como excelência, qualidade, eficácia, eficiência, *standards* (padrões de exigência ou desempenho), *accountability* (prestar contas), liderança e desempenho passam a fazer parte dos discursos oficiais da tutela e dos responsáveis pelas escolas. Centralizado porque “ao deixar incólume o poder central, o diploma amputa-se das condições mínimas para realizar o princípio da autonomia das escolas que afirma defender, antes o limitando e circunscrevendo a agendas técnico-racionais e de tipo efficientista, isto é, compatibilizando-o com uma situação de generalizada heteronomia (Lima, 2009: 248). Sob o chapéu da descentralização e autonomia, a tutela continua a governar as escolas através da contínua produção de legislação, da avaliação externa e de plataformas eletrónicas. A ideologia de configuração tecnocrática e gerencialista mostra-se e enquadra-se na justificação apresentada no decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, para a criação das figuras do conselho geral e do diretor (Lima, 2008a).

¹²² Este decreto enquadra-se no denominado processo de modernização da administração pública de cariz gerencialista que tem como propósitos principais (a médio prazo) o direito de opção educativa das famílias, com a consequente formação de mercados educativos e mecanismos de concorrência para a atração de alunos e recursos. Para sustentar esta nossa reflexão, tomamos como referência a direção que as políticas educativas, ao nível da administração educativa central, estão a tomar ao enquadrar os seus princípios na conceção de que o mercado contribui definitivamente para a efetividade do trinómio eficiência-eficácia-qualidade na provisão da educação pública (aposta no controlo indireto do mercado sobre as escolas, na concorrência e competitividade, na gestão tipo empresarial e na avaliação realizada a partir dos resultados, em especial os obtidos através da avaliação sumativa externa) e que se vêm traduzindo, por exemplo, na instituição do cheque-ensino, gestão privada de escolas públicas, contratos simples de apoio à família e aumento das dotações financeiras para os contratos de associação.

¹²³ A tendência (intenção) de regulamentar o alargamento dos espaços de decisão no nível das escolas, fortalecer a autonomia administrativa, curricular, pedagógica e financeira das escolas e, ao mesmo tempo, aumentar a sua responsabilidade e a dos gestores escolares pelos resultados alcançados insere-se numa lógica que tem como finalidade utilizar a autonomia escolar como ferramenta essencial para operacionalizar os mecanismos da gestão democrática segundo uma dimensão gerencialista: as escolas passam a ser

Os estudos sobre melhoria de resultados escolares evidenciam que a escola e as suas estruturas organizacionais podem fazer a diferença e identificam onde se tem de intervir para que essa diferença se torne efetiva: (i) numa conceção de escola que esteja ao serviço das aprendizagens de todos os alunos; (ii) no modo de gestão do currículo; (iii) na organização dos agrupamentos de alunos; (iv) na gestão do tempo de aprendizagem; (v) na diferenciação pedagógica; (vi) no incremento de expectativas positivas e realistas; (vii) na valorização das lideranças nos vários níveis da organização; (viii) na forte relação da escola-família; (ix) na implicação dos pais em programas de aprendizagem dos filhos; (x) nas práticas pedagógicas pertinentes e relevantes e que impliquem os alunos na construção dos saberes; (xi) na pressão interna e externa para o sucesso real; (xii) na supervisão pedagógica em contexto de sala de aula; (xiii) na construção de dispositivos de autoavaliação das qualidades dos processos e dos resultados; (xiv) na ação colaborativa dos docentes em sede de departamentos e conselhos de turma; e (xv) na preferência por uma postura de ação que prefere a profissionalidade à subserviência do funcionário e cujo primeiro dever é o do serviço aos alunos (Alves, 2010).

No decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (estabelece o regime de autonomia, administração e gestão das escolas do ensino não superior), prescreve-se um ordenamento jurídico formado por normas que apresentam como função garantir e promover o reforço progressivo da autonomia e maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação, e da racionalização da rede de estabelecimentos de educação, da contratualização, da avaliação, da direção estratégica das escolas e lideranças unipessoais fortes e eficazes¹²⁴.

Por outras palavras, confere às escolas a possibilidade de tomarem decisões fundamentadas e organizar modelos de atuação ao nível da organização e gestão escolar, do ensino e aprendizagem dos alunos, e interferir na(s) cultura(s) de escola¹²⁵, entre outros

responsabilizadas pelos resultados das políticas educacionais, isto é, é concebida como instrumento que contribui decisivamente para aumentar ou diminuir a eficácia da escola ao nível dos resultados académicos (outro exemplo: a autonomia é exercida na direção da implementação de políticas centralizadas como é o caso do sistema de avaliação do desempenho de alunos e de escolas). Se, por um lado, é favorecida a autonomia e a descentralização das decisões na escola, por outro, são implementados, a nível nacional, provas de desempenho (avaliação externa das aprendizagens) que visam a padronização dos resultados (e metas) e a busca da uniformidade do que se ensina e da forma como se ensina nas escolas.

¹²⁴ Da análise do documento verifica-se que a centralidade das principais alterações se situa em torno de três elementos fundamentais: liderança forte e eficaz, participação das famílias e reforço da autonomia. Este reforço visava garantir maior eficácia de procedimentos e resultados e consubstanciar-se-ia, em grande parte, com a celebração de contratos de autonomia entre a escola, o ministério da educação e outros parceiros da comunidade, designadamente, em áreas de ação como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas e a gestão de recursos humanos.

¹²⁵ No entanto, no terreno das escolas o que é visível é a chegada de um *continuum* de regras e normas oriundas da administração central que prescrevem com detalhe a forma como as escolas e os professores se devem organizar e trabalhar, e na aposta, por parte das escolas, no acréscimo de procedimentos formais, reuniões e relatórios vários, perpetuando-se a burocracia como princípio predominante do funcionamento das estruturas e das culturas das escolas. Associada a esta visão da organização educativa vai-se construindo um edifício legislativo que está a formar um professor que vem perdendo a capacidade de tomar decisões e usar o poder discricionário, no exercício do seu trabalho, e ganhando um estatuto de técnico ou executor que deve responder perante e cumprir diretivas políticas que precisam “a necessidade e a importância da formulação de objetivos, de resultados, de padrões e de testes para regular e controlar o ensino e o seu trabalho” (Flores, 2011: 173).

campos, com o objetivo último de planejar estrategicamente a melhoria sustentada das aprendizagens que será liderada pelos diretores, durante quatro anos, nos quais devem reunir informações e dados que ajudem a pilotar todo o processo.

No que diz respeito à remodelação dos órgãos de administração e gestão, prevista neste diploma, continuou-se um processo (iniciado com os decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, e n.º 115-A/98, de 4 de maio) de acentuação de competências (elaboração de projetos educativo e pedagógicos, assim como de instrumentos de autonomia) e de responsabilidades (ao estabelecer mecanismos de avaliação, controlo e prestação de contas). A sua configuração organizacional é apresentada através da Figura 16.

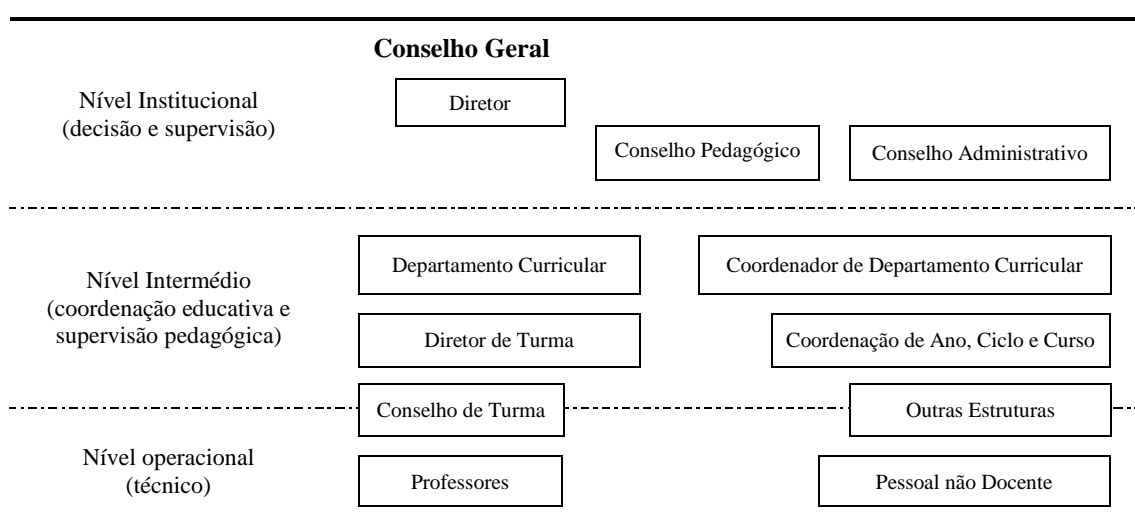


Figura 16. – Organização da escola proposta no decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Para Lima (2009: 248), este diploma institui uma morfologia organizacional reconfigurada onde se salienta o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo e persiste numa “conceção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada, cujo *pivot*, em termos internos, é o novo diretor.”¹²⁶

Para o mesmo autor (2009: 248), esta organização não se concilia com uma governação democrática das escolas, uma vez que estabelece “soluções universais para além do razoável, generalizando e impondo soluções que caberiam a escolas dotadas de algum grau de autonomia democrática, de autonomia substantiva”.

(...) a autonomia da escola não pode consistir, apenas nem substancialmente, num acréscimo de poderes atribuídos à sua direção, mas esta tem um papel primordial no clima de par-

¹²⁶ A figura do diretor emerge dependente do ministério da educação e ciência, uma vez que tem por função implementar localmente as medidas de política educativa governamental e é apresentado como aquele a que poderão ser imputadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão de recursos públicos postos à disposição da escola.

ticipação que construir, já que não haverá autonomia sem uma partilha de poder que envolva os diferentes atores educativos, aqui se integrando, também, obviamente, os representantes da comunidade local (Teixeira, 2009: 9).

Neste contexto, a liderança transforma-se na dimensão central da vida organizacional ao concentrar em si o poder de decisão (em detrimento dos órgãos colegiais), bem visível na designação dos elementos que vão constituir as equipas de gestão e coordenação¹²⁷, e na responsabilidade de procurar o aumento dos níveis de qualidade e excelência dos resultados escolares (supervisionando e monitorizando a sua produção), da quantidade de parcerias e iniciativas culturais (abertura à comunidades) e do diminuir da expressão do abandono, retenção e indisciplina escolares (definindo planos estratégicos).¹²⁸

De acordo com Torres e Palhares (2009: 78), embora este tipo de liderança se encontre na interseção de diversas correntes da investigação educacional, “é possível identificar como elemento agregador a assunção de uma ideologia de tipo gestor, herdeira do *movimento das escolas eficazes*, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional.”

Por isso, não é difícil de conceber que “a agenda política e governativa portuguesa inscreveu, na atualidade, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares” (Torres & Palhares, 2009: 124).

Assim, espera-se que boas e eficazes lideranças sejam capazes de criar uma cultura organizacional forte, a qual é tida como uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional (moldando cognições, significados e a realidade dos seus membros) e por isso capaz de criar uma escola de sucesso (Tavares, 2011: 38).

No que diz respeito às estruturas de coordenação de primeiro nível (estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica), o documento apresenta um enquadramento legal mínimo ao estabelecer a existência de departamentos curriculares (coordenadores com assento no conselho pedagógico) e de conselhos de turma (acompanhamento dos alunos), e da possibilidade das escolas se organizarem internamente ao criarem outras estruturas pedagógicas e fazerem-nas representar no conselho pedagógico.

¹²⁷ Com a publicação da 1.ª e 2.ª alterações a este decreto, esta situação altera-se em parte, uma vez que os coordenadores de departamento curricular passam a ser eleitos pelos seus pares mediante determinadas condições (critérios de elegibilidade).

¹²⁸ Lima (2009: 247) salienta que “não obstante o legislador reconhecer que, sob lideranças colegiais anteriores, foi possível a emergência de “boas lideranças e até de lideranças fortes”, incluindo “casos assinaláveis de dinamismo”, entende que se trata de exceções e que, através da imposição, por decreto, da figura do diretor, será possível garantir, de forma generalizada, a emergência de “lideranças eficazes”, numa visão racionalista e legalista que parece mais induzida pela ideologia gerencialista do que pelo conhecimento crítico da realidade.” A literatura associa a esta lógica de ação procedimentos que se traduzem na uniformização das práticas docentes, a partir de modelos técnico-burocráticos que padronizam e prescrevem *receitas* para o incremento dos resultados dos alunos (Bolívar, 2013).

Na análise do documento pode transparecer que as estruturas pedagógicas intermédias definidas (e a definir ao nível escola) podem ter sido encaradas como espaços facilitadores da colaboração profissional. No entanto, não bastam os normativos e/ou a retórica implícita para que exista colaboração e implicação dos professores na construção de uma relação educativa focada no currículo e nas aprendizagens e no diálogo promotor da indagação e exploração das práticas educativas de modo a melhorá-las.

Ou seja, embora se apele à promoção do trabalho colaborativo, ao aprofundar a análise do normativo, comprovamos que os espaços de colegialidade definidos estão ligados, essencialmente, a órgãos de natureza consultiva que exibem um mínimo de legitimidade democrática (e onde se concentra algum do poder de decisão política), acentuando, desta forma, a neutralização (política e de autoria) das restantes estruturas (onde se incluem os conselhos de turma), direcionando-as sobretudo para o nível operacional (técnico ou produtor de trabalho): na nossa perspetiva, o conselho de turma adquire uma feição instrumental ao serviço do normativamente regulamentado, ao mesmo tempo que percebemos uma abertura para a separação entre os que na escola gerem e/ou decidem e os que executam¹²⁹ (Lima, 2009).

Não podemos esquecer que as escolas, e os elementos que compõem estas estruturas, podem transformar esta situação, uma vez que dispõem de *margens de autonomia* (consagrada pela tutela e referenciada através, por exemplo, do regulamento interno, projeto educativo e plano de atividades das escolas¹³⁰) e *autonomia informal* (tutelada pela *grámatica* própria de cada escola e visível na forma como se apropriam do que é prescrito na legislação) que lhes permite transformá-las em “lugares de produção e autoria e não de cumprimento de normas burocráticas” (EE3: 1).

Ao contextualizar a análise, aferimos que o conselho de turma, ao fazer parte das denominadas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (artigo 42.º), teria como função, entre outras, colaborar com o conselho pedagógico e com o diretor da escola, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho

¹²⁹ Por outro lado, parece-nos que nada impede que do interior da escola se gere um movimento que utilize a possibilidade de organização interna para criar estruturas que permitam redesenhar ambientes de trabalho e funções (competências), de forma a incrementarem o compromisso entre professores e professores e a escola, a desenvolverem oportunidades de participação na tomada de decisões, a impulsionarem a colaboração (por exemplo, na análise das práticas dos professores e da escola) para desenvolverem mais oportunidades de aprendizagem.

¹³⁰ Não podemos deixar de considerar que, ao mesmo tempo que oferecem margens de autonomia, se constituem como instrumentos de controlo e de regulação, por parte da administração educativa central, que “dão sentido e orientam as opções na tomada de decisão, determinam as obrigações dos membros da escola atendendo à definição de funções e funcionam como guia de procedimentos. (...) orientam e imputam tarefas, especificam dependências e estabelecem mecanismos formais de coordenação e controlo. Os objetivos, diferentemente formalizados e variáveis nas suas apropriações, estabelecem relações de cooperação dos elementos da organização, exigem a coordenação formal de ações pela prossecução de metas e diferenciam funções numa estrutura hierárquica, onde pesa a(s) cultura(s) da organização” (Veloso, Rufino & Craveiro, 2012: 133).

do pessoal docente, assim como participar no desenvolvimento do projeto educativo.

Na alínea *a*), do número 2, do artigo 42.º, são apresentadas as áreas de intervenção dos departamentos curriculares que se localizam na articulação e gestão curricular, na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como no desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa das escolas (no que diz respeito ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, o plano do geral continua direcionado para os departamentos curriculares, enquanto que o do particular para os conselhos de turma).

No artigo 44.º, organização das atividades de turma, especificam-se as áreas de intervenção dos conselhos de turma e mostra-nos que estas se situam ao nível da organização, acompanhamento e avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e da articulação entre a escola e as famílias (Vd. Quadro 17).

Quadro 17. Enquadramento legal do funcionamento do conselho de turma a partir do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Conselho de Turma				
Competências	Forma	Decisões	Votação	Ação
Projeto curricular de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e o plano de trabalho de turma no ensino secundário	Deliberativo	Todas	Por deliberação	Elabora
Atividades a desenvolver com os alunos	Deliberativo	Todas		Organiza, acompanha e avalia
Articula as atividades dos professores da turma com os departamentos curriculares, nomeadamente no que se refere ao planeamento e coordenação das relações interdisciplinares na turma	Deliberativo	Todas		Dá parecer
Questões de natureza pedagógica e disciplinar que digam respeito à turma	Consultivo		Excepto abstenção	Analisa e/ou define medidas
Problemas de integração de alunos e relacionamento entre professores e alunos da turma	Deliberativo	Todas		
Colabora em ações que favoreçam a interação da escola com a comunidade	Consultivo		Excepto abstenção	
Visitas de estudo: projeto sujeito à aprovação do conselho pedagógico	Deliberativo	Todas		Propõe e/ou planifica
Atividades no âmbito de projetos e planos nacionais e/ou da escola	Deliberativo	Todas		Planifica e executa
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	Deliberativo	Todas	Excepto abstenção	Ratifica
Outras, definidas no regulamento interno de escola e regimento de funcionamento de conselhos de turma.	Consultivo Deliberativo	Todas	Por deliberação	Analisa e/ou define medidas

Elaboração própria

A leitura permite reconhecer que o articulado não contempla muitas alterações para o funcionamento dos conselhos de turma (o número 3, do artigo 44.º, continua a referir

que nas reuniões do conselho de turma em que seja discutida a avaliação individual dos alunos apenas participam os membros docentes).

Em relação à composição, apuramos que, para além dos professores da turma e de um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, passam a fazer parte de conselhos de turma não um mas dois representantes dos pais e encarregados de educação (alínea *c*), do número 1, do artigo 44.º), o que é consentâneo com o princípio do reforço da participação das famílias defendido no preâmbulo.

A legislação que foi promulgada posteriormente para efetivar algumas das alterações impostas por este decreto-lei dirige-nos para o campo da regulação (estatuto da carreira docente do ensino não superior, avaliação do desempenho docente, contratos de autonomia, avaliação externa de escolas, autonomia organizacional e pedagógica¹³¹), por isso, não encontramos alterações em relação ao prescrito e legislado anteriormente em relação à organização e funcionamento dos conselhos de turma: existe uma maior preocupação com as figuras do coordenador de departamento e diretor de turma, uma vez que existe uma grande aposta na consolidação de lideranças fortes (e eficazes nas escolas) e em processos de supervisão pedagógica (e avaliação do desempenho docente), e para isso é necessário que em cada estrutura exista *um rosto*, um primeiro responsável.

No discurso de diretores e professores vem-se evidenciando a importância das estruturas intermédias de gestão na concretização do projeto educativo de escola. No entanto, quando falam em estruturas intermédias, estão a referir-se essencialmente aos coordenadores de departamento curricular, diretores de turma e coordenadores de diretores de turma (Santos *et al.* 2009).

Eu acho que era preciso *empowerment* para o conselho de turma, quer para o líder quer para a equipa, e o *empowerment* só acontece também por prestação de contas (...) por quem responde, e para isso terá de haver uma estrutura onde isto seja possível, as equipas têm de estar sólidas, têm que ter alguns critérios, a escolha dos líderes, dos diretores de turma devia ser uma escolha criteriosa e não-burocrática e haver alguns *inputs* de formação (...)

¹³¹ No preâmbulo do decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, justifica-se a alteração ao decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, pela premência de “dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas.” Para que tal se concretize é necessário a celebração de contratos de autonomia e, desta forma, estabelece-se a transferência para as escolas de competências em áreas como a diferenciação da oferta escolar, a organização do currículo, a constituição de turmas e a gestão de recursos humanos. A contratualização implica o desenvolvimento, por parte da escola, de uma “cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais.” Podemos identificar aqui princípios (de natureza gerencialista) que subentendem (i) a ampliação da autonomia para as escolas; (ii) uma busca de equilíbrio entre centralização e descentralização; (iii) o crescimento da avaliação interna e externa das escolas; (iv) a diversificação da oferta escolar; e (v) o aumento do controlo do trabalho de ensinar.

O despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, estabelece mecanismos que concedem às escolas maior “autonomia pedagógica e organizativa” e liberdade para fomentarem melhores resultados escolares. Por isso, possibilita uma gestão mais flexível da organização das atividades letivas e da distribuição do serviço docente, de forma a atender às particularidades de cada escola e do respetivo projeto educativo. No entanto, todas estas concessões estão delimitadas por princípios e normas que não deixam ir para além do determinado centralmente.

porque é deles [dos diretores de turma] que depende introduzir ou fazer introduzi alguma melhoria e isso significa que tem de haver do ponto de vista institucional um reconhecimento e esse reconhecimento faz-se pela seleção (EE2: 17).

O conselho de turma, que de acordo com a nossa leitura vem perdendo poder e influência na morfologia organizacional da escola, sofre com este diploma legal um rude golpe.

É interessante verificar que com a gestão flexível do currículo e a reorganização curricular o conselho de turma ganhou nova centralidade e com o 75/2008 [decreto-lei] veio tudo por água abaixo e o departamento reassumiu o poder. Por exemplo, na avaliação de desempenho de professores (...) deve haver uma outra valência de avaliação do desempenho do professor que é ao nível do conselho de turma, porque é no conselho de turma que nós agimos efetivamente, é o terreno, é o espaço da discussão (EE2: 4).

Com a publicação do decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho (que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário)¹³², assistiu-se ao fortalecimento de políticas educacionais iniciadas anteriormente.

O conjunto de conceitos que surge no seu preâmbulo [aumento da qualidade e do sucesso escolar, otimização da gestão dos recursos disponíveis de acordo com as necessidades concretas dos alunos; promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico, reforço do espaço de decisão das escolas (descentralização¹³³), flexibilidade, rigor, eficácia...] mostra que a eficácia, a eficiência e o desempenho são os valores que continuam a nortear a política educativa.

Consideramos que este normativo legal se enquadra no que Maroy (2011) designa por novos modelos pós-burocráticos (onde se inclui o gerencialismo) de governação (que pretendiam opor-se aos modelos burocrático-profissionais) e que introduzem políticas que acentuam o reforço da prestação de contas, *accountability*, responsabilização (Pacheco, 2011; Afonso, 2009) e performatividade.

No articulado podemos perceber algumas das características dos referidos modelos:

¹³² Revoga os decretos-leis n.ºs 6/2001, de 18 de janeiro, e 74/2004, de 26 de março, alterado pelos decretos-leis n.ºs 24/2006, de 6 de fevereiro, 272/2007, de 26 de julho, 4/2008, de 7 de janeiro, 50/2011, de 8 de abril, e 42/2012, de 22 de fevereiro.

¹³³ Assistimos a um discurso oficial que se foca na descentralização de competências e recursos para as escolas (em nome, por exemplo, da eficácia, eficiência e transparência ou da proximidade com os problemas e dificuldades), mas na prática tal discurso concretiza-se em procedimentos de recentralização (plataformas eletrónicas centrais) que têm no horizonte a responsabilização e prestação de contas das escolas perante a administração central e público em geral e, dentro destas, dos professores ante a direção executiva, o conselho geral e a comunidades escolar.

prescrição normativa, implementação de mecanismos externos de avaliação, estreitamento curricular (designado de redução da dispersão curricular que permite um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através da melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades) e fixação de metas (curriculares e de disciplina).

A leitura do Quadro 18 permite observar que as competências previstas para o conselho de turma, no decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, são sobretudo de matriz técnica e instrumental.

Quadro 18. O conselho de turma no decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Conselhos de Turma		
Competências	Ação	Conceitos
. Desenvolve áreas disciplinares e disciplinas (2.º e 3.º ciclos).	Executa	Áreas disciplinares Disciplinas
. Desenvolve planos de atividades e programas adaptados às características da turma.	Executa	Planos de atividades Programas adaptados
. Corresponsável pelas avaliações diagnóstica, formativa e sumativa dos alunos.	Executa	Avaliação diagnóstica Avaliação formativa Avaliação sumativa
. Realiza a avaliação sumativa interna.	Delibera	Avaliação sumativa interna
. Decide a retenção, progressão e transição dos alunos para o ano e/ou ciclo subsequente.	Decide	Retenção Progressão Transição
. Propõe, para os alunos que não adquiriram os conhecimentos nem desenvolveram as capacidades definidas para o ano de escolaridade, que frequentem as medidas necessárias para colmatar as deficiências detetadas no percurso escolar do aluno ou eventual prolongamento do calendário escolar para esses alunos (ensino básico).	Propõe	Capacidades Medidas Deficiências Percurso escolar Calendário escolar
. Identifica os conhecimentos não adquiridos e as capacidades não desenvolvidas pelos alunos retidos para figurarem no plano de turma em que os referidos alunos venham a ser integrados no ano escolar subsequente (ensino básico).	Executa	Conhecimentos Capacidades Plano de turma

Elaboração própria

Uma das dimensões mais perceptível desta política para o currículo manifesta-se na produção de uma cultura da performatividade: percebe-se que o currículo passa a ser abordado mais pelos resultados¹³⁴ (mais pela avaliação externa do que pela avaliação interna) do que pelos processos, ou seja, a avaliação passa a dirigir o currículo e a estandarização de processos dá lugar à estandarização de resultados¹³⁵. Este processo de superintendência das escolas através da avaliação sumativa externa (e consequentemente dos resultados dos alunos) mostra que a administração central optou por uma política de prestação de contas face à melhoria (embora este seja um dos conceitos que atravessa

¹³⁴ A instauração de uma política educacional que concebe o currículo como um instrumento reduzido a conteúdos a serem validados por processos de avaliação focados em testes de avaliação sumativa e, no caso de algumas disciplinas, concomitantemente por um sistema de avaliação sumativa externa centralizado nos resultados e a elaboração de *rankings* nacionais, regionais e locais de escolas e de alunos (com tendência para vincular, de modo direto e simplificado, as notas dos alunos com a presumível qualidade das escolas) são algumas das evidências manifestas nos discursos produzidos no âmbito dessa cultura.

¹³⁵ A estandarização é igualmente um produto da globalização que necessita que se crie um determinado grau de uniformidade, de acordo com padrões supranacionais, que permitam medir e comparar os resultados escolares (entre escolas e sistemas educativos).

todo o normativo)¹³⁶, da avaliação sumativa face à avaliação formativa (Pacheco, 2012).

Portanto digamos que o negócio da escola muito rapidamente se deslocou para a questão dos resultados escolares e para aquela ideia do sucesso escolar, académico, muito na lógica do *ranking*, do *benchmarking*, da prestação de contas, enfim, eu acho que é esse cenário que está em cima da mesa e tem trazido para o interior das escolas uma pressão enorme para melhorarem os resultados (EE1: 3).

Consideramos que a cultura da performatividade que se pretende instituir influencia dimensões locais do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, e, conseqüentemente, o funcionamento dos conselhos de turma, a partir de diferentes perceções da finalidade da avaliação sumativa externa por parte de professores e escolas, e que se traduzem em diferentes modos conceber e operacionalizar o ensino e a avaliação dos alunos. A definição e operacionalização dos critérios de avaliação dos alunos é um arquétipo da aceitação e materialização destes princípios no terreno das escolas. A recolha de informação realizada em 12 escolas (6 agrupamentos de escolas só com ensino básico, 5 agrupamentos de escolas com ensino básico e secundário e uma escola secundária não agrupada) permite evidenciar o cuidado que é colocado pelas escolas no processo de definição e operacionalização dos critérios de avaliação dos alunos (diferentes *pesos* e instrumentos de avaliação), considerado como espaço de possível autorregulação das *performances* dos alunos e da escola (e da sua imagem) em relação, por exemplo, ao processo de avaliação sumativa externa.

É possível verificar que nos agrupamentos constituídos só por escolas do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) a dimensão cognitiva (também designada por conhecimentos) *vale* 80% do total *da nota* (classificação do aluno) e a dimensão das atitudes e valores 20%. Em alguns casos, nos anos terminais (6.º e 9.º anos), nas disciplinas sujeitas a exame nacional, estas percentagens são alteradas (reduzindo o valor da dimensão das atitudes e valores para 10%) ou então atribuindo maior *peso aos testes de avaliação* (pode ir até 85% do valor total da dimensão cognitiva).

Nos agrupamentos constituídos por escolas do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e ensino secundário a situação altera-se e verificam-se diferentes formas de atuação. Uma das mais significativas passa por estabelecer patamares diferentes para o ensino básico e secundário: (i) nos 2.º e 3.º ciclos à dimensão cognitiva é atribuído um valor de 80% e à das atitudes e valores 20% do total da classificação do aluno para cada disciplina; e (ii)

¹³⁶ O conteúdo do normativo prescreve normas que direcionam a escola para a prestação de contas, num ambiente em que atribui formalmente autonomia pedagógica e organizativa às escolas e liberdade aos professores para implementarem metodologias baseadas nas suas experiências, nas suas práticas individuais e de colaboração.

no ensino secundário a dimensão cognitiva vale 90% e a das atitudes e valores 10% do total da classificação do aluno em cada disciplina.

No entanto, a operacionalização destes critérios gerais de avaliação pode apresentar diversas formas: (i) nos anos terminais do ensino básico (6.º e 9.º anos), nas disciplinas sujeitas a exame nacional, assistimos à alteração *dos pesos* (reduzindo o valor da dimensão das atitudes e valores para 10%) ou então atribuindo maior *o peso aos testes de avaliação* (pode ir até 85% do valor total da dimensão cognitiva); e (ii) no ensino secundário é comum verificar-se que no 10.º ano se respeita a formulação geral mas que nas disciplinas sujeitas a exame nacional os *testes de avaliação* passam a ter um peso maior (podendo ir até 90% do valor total da dimensão cognitiva), enquanto nos 11.º e 12.º anos, nas disciplinas sujeitas a exame, *os pesos* definidos alteram-se: a dimensão cognitiva vale 95% e a das atitudes e valores 5% do total da classificação do aluno em cada disciplina (ao mesmo tempo que *o peso* dos testes de avaliação também aumenta).

De acordo com os diálogos informais mantidos com professores, parece que nestes agrupamentos está a existir uma transferência de algumas práticas próprias das escolas secundárias (sedes dos agrupamentos) para as escolas do ensino básico e *já não falta muito para os critérios do secundário serem aplicados no básico*.

A única escola não agrupada do ensino secundário (com 3.º ciclo do ensino básico) consultada mostra uma realidade diferente: no 3.º ciclo a dimensão cognitiva tem um valor de 90% e a das atitudes e valores de 10% (para todas as disciplinas), enquanto no ensino secundário esse valor se altera para 95% na dimensão cognitiva e 5% na das atitudes e valores (para todas as disciplinas). Nesta escola os testes de avaliação têm um *peso* igual em todas as disciplinas do 3.º ciclo (75%) e do ensino secundário (85%).

Foi possível verificar que só em determinadas situações (por exemplo, em turmas integradas em programas nacionais) é que estes critérios podem ser harmonizados, em reunião de conselho de turma (com o consentimento do departamento curricular e do conselho pedagógico), com as especificidades da turma. No caso da escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico, não é permitida qualquer alteração aos critérios de avaliação estabelecidos em reunião de conselho pedagógico.

Em nome da objetivação, as especificidades dos processos educacionais, que assentavam essencialmente na interação humana que implica ação recíproca, passam a ser dispensáveis e, desta forma, é possível reduzir e subordinar as práticas educativas (relativas ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação) à exterioridade, a partir da adoção de normas específicas e da utilização de suportes instrumentais e materiais prescritivos,

estandardizados e, por isso mesmo, suscetíveis de serem medidos, comparados e classificados com o intuito de se atingirem metas estabelecidas e *bons resultados nos exames de forma a não deixar ficar mal a escola*.

É compreensível que os professores do ensino secundário, que lecionam disciplinas sujeitas a exame nacional, se considerem condicionados na definição das práticas pedagógicas, pela necessidade de diariamente lecionarem os conteúdos programáticos a fim de prepararem adequadamente os seus alunos para os referidos exames (Melo, 2009). No terreno é visível que esta situação se vem estendendo aos professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com disciplinas sujeitas a exame nacional.

Outras das novidades do normativo em análise reside no estabelecimento da avaliação como um processo regulador do ensino (n.º 1 do art.º 23.º), contrariamente ao estabelecido nos anteriores normativos em relação ao ensino básico (decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, n.º 1 do art.º 12.º) e ensino secundário (decreto-lei n.º 74/2004, de 24 de março, n.º 1 do art.º 10.º) (Pacheco, 2012).

Inferimos que a compreensão da avaliação como processo regulador do ensino implica que a avaliação se centre prioritariamente no processo de ensino e não no de aprendizagem. Esta conceção da avaliação configura o conselho de turma como uma das estruturas centrais de controlo do processo de ensino e no espaço por excelência da efetivação da avaliação sumativa, assim como de autorresponsabilização e prestação de contas ao diretor da escola, à escola e comunidade (a avaliação associada também à perceção da satisfação dos alunos entendidos como clientes): formalizam-se e atribui-se uma paternidade às classificações dos alunos.

Na mesma linha de pensamento, ao atribuir ao conselho de turma competências para definir as medidas que considerasse necessárias para colmatar as deficiências que detetou (ao nível dos conhecimentos e capacidades) no percurso escolar do aluno (quando é corresponsável pelas avaliações diagnóstica, formativa e sumativa dos alunos), consideramos que se pretende transformá-lo num espaço de responsabilização circunstanciada e individualizada pelo processo de ensino e seus resultados, bem como espaço último de controlo dos resultados do processo de ensino.

Por isso, não é de estranhar que, num futuro próximo, o conselho de turma adquira feições próprias de uma estrutura que orienta o seu funcionamento para o mercado e de uma arena onde se jogam as pressões internas e externas que pedem, por um lado, mais e melhores resultados, e, por outro, o alcançar das metas e resultados contratualizados (o que implica um rompimento com a lógica burocrática).

É a política educativa de escola e a nacional (da qual o diretor é o principal representante) que passam a estar no horizonte dos elementos que constituem o conselho de turma (corresponsabilização pelas metas, objetivos e resultados contratualizados)¹³⁷.

E não me surpreenderia que nos próximos tempos os conselhos de turma não se transfigurassem para outro tipo de ações. Ou porque o próprio diretor tem sobre ele uma pressão enorme em termos de prestação de contas, planos de melhoria (...) prestação de contas não só à comunidade local, digo também à administração central, ou porque do ponto de vista da regulação local, os municípios vão exercer uma pressão muito grande sobre o seu território e as suas populações e os resultados das suas crianças (EE1: 5).

Esta é uma forma de constranger diretamente o funcionamento do conselho de turma e entrar indiretamente na sala de aula e responsabilizar os professores pelas práticas pedagógicas que implementam e os resultados que alcançam com os seus alunos.

De este modo se pretende incidir en una dimensión clave. Dado que el funcionamiento de la escuela, como pusieron de manifiesto los análisis institucionales, es que su estructura está “débilmente acoplada”, funcionando cada profesor independientemente en el espacio sagrado de su aula, con al evaluación de estándares los profesores deben esforzarse en el aula para conseguir las metas fijadas en los alumnos, y dar cuenta de ello a nivel de escuela (Bolívar, 2013: 78).

O conteúdo do número 4 do artigo 2.º (que anuncia a cessação dos projetos curriculares de escola e de turma¹³⁸) determina que as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo se materializam em planos de atividades adequados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelo conselho de turma e a integrar no projeto educativo das escolas (colocando em evidência uma dimensão coletiva e colegial do conselho de turma).

Mas, no número 5 do artigo 23.º, ao afirmar-se que na avaliação dos alunos participam todos os professores envolvidos, atribuindo-se particular responsabilidade aos professores que integram o conselho de turma, e não diretamente ao conselho de turma, poder-se-á estar a configurá-lo como um espaço híbrido onde, em nome da responsabilização e prestação de contas (disciplinas sujeitas a exame nacional, por exemplo), os professores podem escolher: (i) formas de trabalho individual e/ou trabalho colaborativo; (ii) formas

¹³⁷ Consideramos que duas tecnologias políticas subjazem a este modo de conceber o funcionamento dos conselhos de turma: as novas formas de gestão empresarial na educação e as práticas de gestão de resultados escolares, ou seja, a administração educativa para além de regular passa também a auditar (avaliar) as escolas e os professores através dos resultados (Ball, 2004).

¹³⁸ Verificamos que neste normativo se recuperam conceitos e procedimentos previstos na portaria n.º 921/92, de 23 de maio, e legislação subsequente (entre outros, o plano anual de atividades da turma).

de atuação racionais guiadas por fins e/ou orientadas por meios; (iii) formas de decisão individuais e/ou colegiais; e (iv) formas de responsabilização individuais e/ou coletivas. Se, como é dito no preâmbulo, o acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o seu sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, e se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino devem ser valorizadas (alínea *c*) do número 2 do artigo 20.º), então é um desafio que se abre às escolas e à forma de configuração da sua organização e funcionamento pedagógicos.

Embora neste normativo não se encontre estabelecida a periodicidade das reuniões de avaliação de final de período (que a partir do despacho n.º 11120-A/2010, de 6 de julho, se passam a designar como reuniões de avaliação sumativa interna) e das reuniões das avaliações intercalares, os despachos que anualmente definem o calendário escolar estabelecem que as primeiras se efetuam obrigatoriamente durante os períodos de interrupção das atividades letivas (final dos 1.º e 2.º períodos letivos) e após o termo das atividades letivas (final do 3.º período letivo) e as segundas devem ser realizadas nas situações em que se justifiquem e não devem interferir com o normal funcionamento das atividades letivas e com a permanência dos alunos na escola.

A portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, veio regulamentar a organização, funcionamento e avaliação das diversas ofertas formativas previstas no decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho¹³⁹, e confere ao conselho de turma atributos no que se refere ao processo de avaliação sumativa interna dos alunos (artigos 6.º, 7.º e 8.º).

Verifica-se no articulado que existe uma política de continuidade que vem retirando poder de decisão ao conselho de turma como órgão colegial e a situá-lo, cada vez mais, como um espaço técnico de operacionalização eficaz de princípios definidos no seu exterior, como, por exemplo, os critérios de avaliação dos alunos¹⁴⁰.

Os critérios de avaliação são concebidos no exterior do conselho de turma (definidos nos departamentos curriculares e aprovação no conselho pedagógico) e este surge como

¹³⁹ É um decreto-lei que apresenta características próximas de uma cultura e tecnologia próprias da performatividade: (i) modalidade de regulamentação que utilizam a avaliações, comparações e indicadores como meios de controlar, desgastar e produzir mudanças; e (ii) estruturas da organização escolar que apresentam como finalidade aferirem a produtividade ou rendimento dos profissionais e a qualidade do trabalho que desenvolvem (Ball, 2003). Consequentemente, o conteúdo da portaria revela características próximas.

¹⁴⁰ Consideramos que a existência de um conjunto de diretrizes padronizadas (nacionais e locais) que enformam evidentemente o funcionamento dos conselhos de turma não se constitui, por si só, como um obstáculo à conceção e implementação de práticas de melhoria das aprendizagens (de alunos e professores). No entanto, aquilo a que assistimos foi a um processo contínuo de regulação exterior do funcionamento dos conselhos de turma que condiciona o trabalho dos professores. Como resposta a esta situação, cada vez mais os professores adotam estratégias de sobrevivência que passam pela utilização de práticas normalizadoras e estratégias defensivas na abordagem das ordens de trabalho e da ação pedagógica. Há um receio considerável, dos professores, em se desviarem do estabelecido (cada ponto da ordem de trabalhos é contado ao minuto e os gestos e falas estão predeterminados) por causa da vigilância exercida pelos poderes administrativos locais e/ou centrais, assim como pelos encarregados de educação e, muitas vezes pelo diretor de turma. Por outro lado, esta situação tem sido propícia à instalação no conselho de turma de um funcionamento que adota formas de trabalho que privilegiam o individualismo, a disciplinaridade, a responsabilização individual, a rapidez de processos, bem como a produção/fabricação de resultados.

o local da sua operacionalização (Vd. Figura 17).

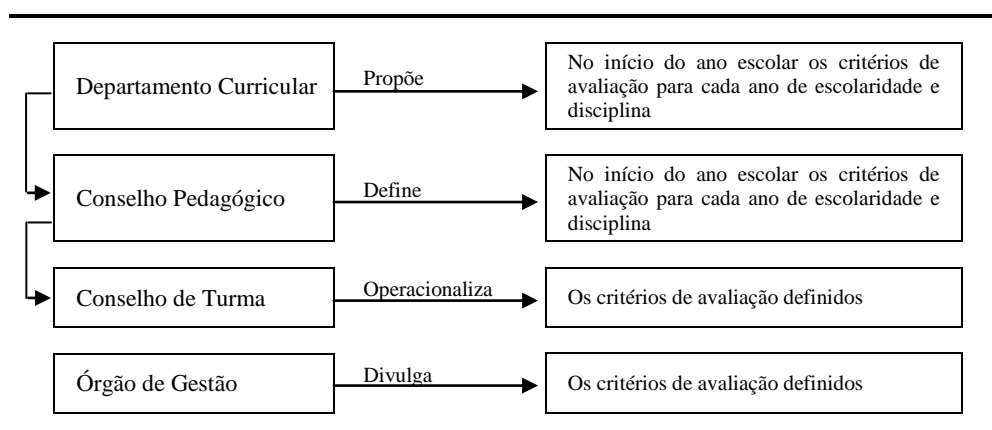


Figura 17. – Operacionalização do processo de definição, aprovação e divulgação dos critérios de avaliação sumativa interna dos alunos

Nos artigos 9.º e 10.º definem-se as especificidades da avaliação sumativa interna dos alunos que se traduz na Figura 18 (não abordamos a possibilidade da realização de exames de equivalência à frequência).

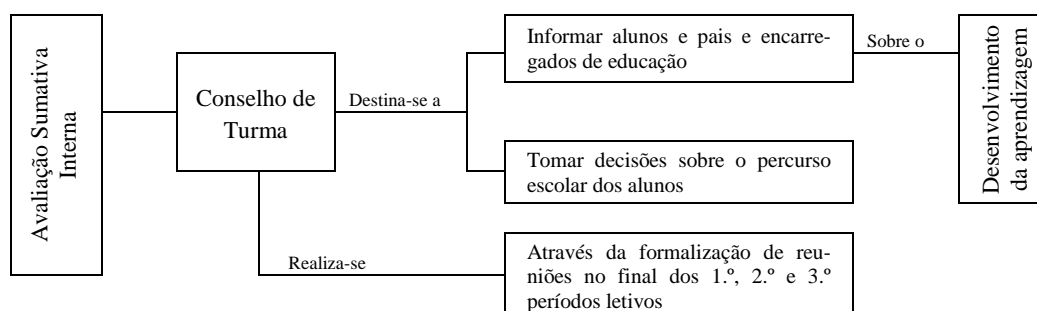


Figura 18. – O conselho de turma no processo de avaliação sumativa interna dos alunos

Permanece o destaque da necessidade do trabalho a desenvolver, durante o processo de avaliação sumativa dos alunos, ser cooperativo¹⁴¹ (e não colaborativo), uma vez que é da responsabilidade conjunta e exclusiva dos professores que compõem o conselho de turma, sob critérios aprovados pelo conselho pedagógico (n.º 2 do art.º 10.º) e que a decisão quanto à classificação final a atribuir a cada aluno é da competência do conselho de turma que, para o efeito, aprecia a proposta apresentada (individualmente) pelo professor de cada disciplina a partir das informações que a suportam, bem como da

¹⁴¹ Aplicamos aqui o conceito cooperação para situações profissionais onde os agentes educativos são mutuamente dependentes no seu trabalho e para os quais é necessário agir em conjunto, ou seja, para compartilhar o âmbito do trabalho. Se é a comunicação funcional que caracteriza as práticas colaborativas, as práticas de cooperação são caracterizadas por atividades que implicam um acordo de posição (classificações finais de período) para uma ação conjunta e eficaz (Marcel, Dupriez & Bagnoud, 2007).

situação global do aluno (n.ºs 3 e 4 do art.º 10.º).

Por um lado, responsabiliza-se individualmente (apresentação de proposta e respetiva justificação) para, posteriormente, essa responsabilidade deslizar para o terreno da corresponsabilidade e do trabalho cooperativo, ou seja, parece existir uma *patologia educativa* (eficiência e eficácia) que apela continuamente ao nomear, clarificar e individualizar os sujeitos (alunos e professores) num processo que se quer coletivo (Ball, 2003).

Neste processo compete ao diretor de turma (reforço da sua responsabilidade, isto é, *um rosto para o conselho de turma*: em consonância com os discursos da responsabilidade, *accountability*, melhoria, qualidade, eficácia e eficiência) coordenar¹⁴² o processo de tomada de decisões relativas a esta forma de avaliação sumativa e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação definidos pelo conselho pedagógico (n.º 5 do art.º 10.º).

Pensamos que a identidade do conselho de turma, como lugar de construção e autoria, desvanece-se e em vez de se incrementar o profissionalismo docente no seu interior, como requisito fundamental para a melhoria das aprendizagens (Bolívar, 2013, 2012a; Day 2001), o conselho de turma passa a estar sujeito à ordem e controlo (nacional e local) e a interessar-se nomeadamente pelo que é mensurável (a classificação passa a ser delineada por professores, alunos e pais ou encarregados de educação, como um fim em si mesmo e não como um instrumento ao serviço da melhoria do processo de ensino).

Partindo destes pressupostos, consideramos que o conselho de turma se está a transformar num espaço que apresenta como marcas principais o pragmatismo, a automatização e o vazio de reflexão organizada e sistemática que caracteriza as tomadas de decisão.

No entanto, não podemos ver esta situação de uma forma isolada, uma vez que a ela temos de associar um movimento que tem como finalidade reconfigurar a escola como unidade básica de medida, de quantificação (Elmore, 2003) e de performatividade, em detrimento da perceção da escola como centro da melhoria do ensino e das aprendizagens, que tem como principal linha orientadora a análise do que os alunos realmente sabem e a compreensão das suas dificuldades para delinear e implementar medidas de minoração e/ou superação.

A mecânica da performatividade nos conselhos de turma pode ser observável através da quantidade de documentos que são a base da sua organização e funcionamento: grelhas

¹⁴² Continuamos a assistir à prescrição de uma forma de coordenação do trabalho docente, no seio dos conselhos de turma, entendido como essencialmente administrativo e hierárquico: a ação de cada professor é minimamente articulada com as dos outros, mas é sobretudo articulada com as decisões da administração central, ou seja, continua o afastamento de uma forma de coordenação (prevista em normativos anteriores) que estava para além da simples coordenação administrativa e hierárquica e fazia apelo à implicação e à partilha entre os professores na conceção, elaboração, implementação, desenvolvimento e avaliação de projetos que se pretendiam comuns.

de avaliação, revisões periódicas e anuais de planos, redação de relatórios, publicação regular de resultados e sua relação com metas estabelecidas, entre outros. Desta forma, facilita-se o papel de monitorização da direção executiva (e dos conselhos pedagógico e geral) ao possibilitar que se inscreva efetivamente no interior da(s) cultura(s), práticas e subjetividades próprias dos conselhos de turma e respetivos professores (sem parecer fazê-lo): alteram-se significados, produzem-se novos contornos e garante-se a harmonização e o alinhamento com a política de escola (e administração central), isto é, o conhecimento (e as categorias conceptuais) próprio dos conselhos de turma transforma-se em resultados, quantidades, rendimento, medidas e níveis de desempenho, controlo da qualidade, entre outros, e o ensino, aprendizagem e avaliação são reduzidos a um processo (forma) de produção que se quer eficaz e eficiente.

No que diz respeito ao procedimento disciplinar, na lei n.º 39/2010, de 2 de setembro (segunda alteração ao estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário), e na lei n.º 51/2012, de 5 de setembro de 2012 (estatuto do aluno e ética escolar), são reservadas ao conselho de turma algumas situações em que é obrigatória a sua audição (respetivamente n.º 6 do art.º 27.º e n.º 7 do art.º 26.º¹⁴³).

No entanto, é ao diretor da escola que são atribuídas competências de aplicação de grande parte das medidas corretivas em matéria disciplinar. A lei n.º 39/2010, de 2 de setembro, prevê ainda que sempre que cesse o incumprimento do dever de assiduidade por parte do aluno, o conselho de turma de avaliação do final do ano letivo pronunciar-se-á, em definitivo, sobre o efeito da ultrapassagem do limite de faltas injustificadas verificado (n.º 7 do art.º 22.º).

Uma das originalidades da referida lei (n.º 51/2012, de 5 de setembro) encontra-se no n.º 3 do artigo 42.º, que se reporta à autoridade do professor, onde se diz que são consideradas suficientemente fundamentadas, para todos os efeitos legais, as propostas ou as decisões dos professores relativas à avaliação dos alunos, quando oralmente apresentadas e justificadas perante o conselho de turma e sumariamente registadas na ata, as quais se consideram ratificadas pelo referido conselho com a respetiva aprovação, excepto se o contrário daquela expressamente constar.

Com a publicação do despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, pretende-se regulamentar: (i) a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capaci-

¹⁴³ Consideramos que no conteúdo do n.º 7, do art.º 26.º, se encontra reconfigurado o conselho de turma disciplinar (extinto através da lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro) com uma composição mais restrita (constituído só pelos professores da turma e com a presidência do diretor de turma), com maior agilidade de organização e funcionamento e menor poder de decisão. Tem a obrigação de reunir para analisar situações e identificar as causas e a pertinência da proposta de aplicação de outras medidas disciplinares corretivas ou sancionatórias, sempre que no decurso do mesmo ano e ao mesmo aluno seja aplicada a medida corretiva de ordem de saída da sala de aula pela terceira vez, por parte do mesmo professor, ou pela quinta vez, independentemente do professor que a aplicou.

dades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como os seus efeitos; e (ii) as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que as escolas possam definir no âmbito da sua autonomia.

Neste normativo são ainda criados os planos de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individuais e ao reforço das responsabilidades do diretor de turma na coordenação do conselho de turma (rosto visível e responsável pelo seu funcionamento) (Vd. Quadro 19).

Quadro 19. O conselho de turma no despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro

Conselhos de Turma		
Competências	Ação	Conceitos
. Corresponsável pelo processo de avaliação dos alunos.	Executa	Corresponsabilidade Avaliação dos alunos
. Operacionaliza os critérios de avaliação dos alunos.	Executa	Operacionalizar Critérios de avaliação
. Aprecia a proposta de classificação apresentada por cada professor, as informações que a suportam e a situação global do aluno.	Ratifica	Apreciar Propostas de avaliação Informações Situação global
. Atribui a classificação em cada disciplina.	Delibera	Atribuir Classificação
. Realiza a avaliação sumativa interna e decide quanto à avaliação final do aluno.	Delibera	Realizar Avaliação sumativa interna Avaliação final
. Decide a retenção, progressão e transição dos alunos para o ano e/ou ciclo subsequente.	Decide	Retenção Progressão Transição
. Apresenta proposta de progressão especial para alunos.	Propõe	Progressão especial
. Elabora e avalia plano de acompanhamento pedagógico orientado para a turma ou individual.	Executa Avalia	Elaborar Avaliar Plano de acompanhamento
Composição	. Todos os professores da turma, sendo seu presidente o diretor de turma (para efeitos de avaliação sumativa dos alunos). Podem intervir, sem direito a voto, os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo ou entidades cuja contribuição o conselho pedagógico considere conveniente.	
Reuniões	. Para avaliação sumativa interna no final de cada um dos três períodos letivos. . Para a atribuição das classificações, nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, nas disciplinas de tecnologias da informação e comunicação e da disciplina de oferta de escola, no final do 1.º semestre e no final do 3.º período. . Para análise de pedido de revisão das deliberações decorrentes da avaliação de alunos no 3.º período (depois do final do ano letivo).	

Elaboração própria

O conselho de turma está ausente do processo de definição dos critérios de avaliação dos alunos. Esta tarefa continua a ser efetuada pelo conselho pedagógico sob proposta dos departamentos curriculares (n.º 1 do art.º 4.º) e a garantia da sua divulgação é da responsabilidade do órgão de direção (n.º 3 do art.º 4.º).

Deixa de ter responsabilidade direta na indicação de alunos para o período de acompanhamento extraordinário no 2.º ciclo (art.º 23.º) e pelo processo de reorientação de per-

curso escolar, que passa para a jurisdição do serviço de orientação escolar (art.º 24.º). Este normativo evidencia uma elevada preocupação em definir com rigor e exatidão procedimentos formais envolvidos na avaliação e classificação dos alunos e, em especial, as relativas ao funcionamento do conselho de turma (Vd. Quadro 20).

Quadro 20. Orientações para o funcionamento de reunião de avaliação intercalar

Reuniões de Avaliação do 1.º Período 2013//2014

Ponto um: Informações

- Devem ser referidas todas as informações consideradas relevantes, nomeadamente contatos com encarregados de educação.

Ponto dois: Apresentação e análise dos resultados da avaliação diagnóstica

- Cada professor deve apresentar um balanço, para constar em ata, da avaliação diagnóstica da sua disciplina, quando efetuada.

Ponto três: Plano de Melhoria da Turma

- Deverá proceder-se ao preenchimento da parte inicial do plano, referente à caracterização genérica da turma, aos problemas detetados, às estratégias de atuação, medidas do ano letivo anterior, programa de educação sexual.

Ponto quatro: Elaboração de projetos de atividades para as turmas

- Planificar atividades a desenvolver nomeadamente visitas de estudo e preencher os modelos de projeto existentes.

Ponto cinco: Análise individual e global do comportamento e assiduidade dos alunos

- Deve ser analisada a situação dos alunos que evidenciem problemas ao nível do comportamento e/ou da assiduidade, procedendo-se à definição de estratégias com vista à solução dos problemas. As estratégias a implementar deverão constar na ata da reunião.

- Na análise da assiduidade dos alunos deverá ser tido em conta o estatuto do aluno e ética escolar.

Ponto seis: Análise individual do aproveitamento escolar dos alunos

- Deve ser efetuada uma análise individual do aproveitamento escolar dos alunos da turma, através da análise das grelhas de avaliação intercalar.

- Deverá também ser feita uma reflexão sobre a situação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Ponto sete: Outros assuntos

- Devem ser tratados outros assuntos considerados
-

Esta verificação também é visível na forma detalhada como, por exemplo, nos artigos 15.º, Constituição e funcionamento dos conselhos de turma dos 2.º e 3.º ciclos, 16.º, Registo das classificações e ratificação das deliberações, e 17.º, Revisão das deliberações, são apresentadas as ações a efetuar pelos professores e outros participantes para concretizar e legitimar o processo de avaliação e classificação dos alunos.

As escolas traduzem esta preocupação através, entre outras, da construção de guiões, roteiros, orientações para a organização e funcionamento dos conselhos de turma.

Outro dos procedimentos adotados pelas escolas para atualizar o prescrito nos normativos e evitar problemas futuros, em especial com os pais e encarregados de educação, é colocado na atenção que é dada à forma como se devem preencher os instrumentos de recolha de informação e registo de decisões.

Não podemos esquecer que a referida preocupação pode ser concebida como prevenção quando enquadrada no conteúdo da lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, em especial no n.º 3 do artigo 42.º, que afirma que a autoridade do professor se situa também na forma como fundamenta as propostas de avaliação e na forma como estas, depois de ratifica-

das pelo conselho de turma, são registadas na ata.

Também no artigo 6.º, registo, tratamento e análise da informação, é exposta a necessidade de em cada escola serem adotados procedimentos de análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos, proporcionando o desenvolvimento de práticas de autoavaliação da escola que visem a melhoria do seu desempenho e que a informação tratada e analisada é disponibilizada à comunidade escolar.

Esta situação conduz as escolas a conceberem e implementarem documentos com ins-
truções específicas e detalhadas para a elaboração dos diversos instrumentos de registo de que o Quadro 21 é um exemplo.

Quadro 21. Fragmento de roteiro para a elaboração da ata de reunião de avaliação

Reuniões de Avaliação do 1.º Período 2011/2012

Rosto da ata:

1. No canto superior direito preencher/selecionar os espaços correspondentes a:
Ciclo (2.º/3.º) **Ano Letivo** (2010/2011) **Reunião** (3.º) **Período** (1.º) **Ano...** **Turma...**
2. Preencher/selecionar todos os espaços correspondentes ao início da ata;
3. Preencher o quadro correspondente às disciplinas e respetivos docentes.

Páginas seguintes:

1. Registrar a **Ordem de Trabalhos**:

Ponto um - Informações;

Ponto dois - Análise global do comportamento, assiduidade e pontualidade da Turma;

Ponto três - Registo e análise da avaliação sumativa;

Ponto quatro - Elaboração / Apreciação dos Planos (Despacho Normativo N.º 50/2005);

Ponto cinco - Avaliação / Reformulação do Projeto Curricular de Turma.

2. Nos **Assuntos tratados e deliberações** deverá proceder-se de acordo com os itens propostos para a Ordem de Trabalhos. Antes, deverá mencionar-se a presença ou não de todos os docentes que fazem parte do Conselho de Turma, bem como do delegado e/ou subdelegado, no caso de terem sido convocados.

Ponto um – Informar o Conselho de Turma dos contactos havidos com os Encarregados de Educação e/ou elementos da Equipa dos Apoios Educativos e/ou elementos do Serviço de Psicologia e Orientação e/ou outros; bem como ocorrências ou situações consideradas pertinentes.

Ponto dois – Registrar a avaliação qualitativa do comportamento global da turma, referindo os alunos que positivamente se destacaram e, para estes últimos, referir as diligências efetuadas, as estratégias a implementar futuramente e recursos humanos a envolver.

Registrar uma síntese relativamente à assiduidade, referindo os alunos que manifestaram abandono ou maior absentismo, e os que ultrapassaram o limite de faltas, encontrando-se em situação de possível retenção, no final do ano letivo, como previsto na Lei N.º 39/2010. Referir as diligências efetuadas, as estratégias a implementar futuramente e recursos humanos a envolver.

Registrar uma síntese relativamente à pontualidade, referindo as diligências efetuadas, as estratégias a implementar futuramente e recursos humanos a envolver.

Registrar a opinião do delegado e subdelegado de turma sobre os assuntos debatidos neste ponto.

Ponto cinco – Registrar que foram preenchidos os pontos 5 e 6 do Projeto Curricular de Turma, registando em ata uma pequena síntese.

3. Nos **Apoios e Complementos Educativos** deverão ser sinalizados os alunos e respetivas modalidades.
4. Todas as deliberações declaradas em ata são da responsabilidade do Conselho de Turma.

Última página:

Registrar os nomes do(a) Presidente da Reunião, do(a) Secretário(a) e do Diretor.

Todas as páginas (à exceção da página de rosto):

No canto superior direito, terão de ser rubricadas pelo(a) Secretário(a) e identificadas com o ano e a turma a que se referem.

A estas preocupações associamos: (i) a ênfase colocada no controlo e monitorização dos

resultados, negligenciando os processos; (ii) a adoção de mecanismos de medição da qualidade; (iii) o reforço dos poderes e autoridade da gestão de topo (diretor) e intermédia (coordenador e diretor de turma); (iv) a excessiva centralização do poder na gestão de topo (conselho geral e diretor); e (v) uma conceção instrumental do conselho de turma como espaço de legitimação do trabalho da escola e prestação de contas perante a comunidade e tutela: uma espécie de terminal na linha de produção de resultados onde nada pode falhar ou dar origem a problemas de conformidade normativa e colocar em causa a eficácia e eficiência¹⁴⁴.

Nesta lógica, a ineficácia e ineficiência resultariam de *desordens da razão* que podem *ser curadas* pela utilização de técnicas e ferramentas adequadas (Lima, 2008), as quais necessitam de monitorização e calibração contínuas, e desta forma os problemas educativos reduzem-se a problemas técnicos¹⁴⁵.

Esta é uma forma de gerencialismo, caracterizado por uma abordagem tecnicista e instrumental com regulação local (e à distância) do funcionamento do conselho de turma.

Conclusão

A análise efetuada mostra que não podemos dissociar o funcionamento do conselho de turma de contextos específicos de política educativa nacional e local (e internacional, algumas vezes resultado do trabalho realizado pelos movimentos de melhoria da escola) e das culturas de escola (organizacional e profissional: em que a escola é vista não apenas como vinculada ao contexto cultural em que está inserida mas, também, como um lugar em que os atores educativos podem instituir culturas, conformes aos seus interesses e objetivos) estabelecidas e que, por isso, é por nós considerado como uma rede de interações complexas que o obrigam a ter em conta a realidade cultural e social envolvente para que não se transforme numa ilha no seio da organização escolar.

¹⁴⁴ Dos contactos informais que realizamos com os professores das escolas que participaram no estudo, começamos a construir a conceção de que a pressão (quanto a nós uma forma de controlo local) exercida pelos pais e encarregados de educação e alunos pelas boas notas nas disciplinas não sujeitas a avaliação sumativa externa, pela direção de escolas para dar resposta aos pais e encarregados de educação e alunos, assim como pela imagem da escola (*rankings*) perante a comunidade, parecem estar, por um lado, a originar tensões e esgotamento entre os professores e, por outro, a empobrecer as práticas de funcionamento dos conselhos de turma (que se dirigem agora sobretudo para o *dar notas* e a procura de justificação para as *notas* que não se enquadram naquilo que era esperado por pais, alunos e direção). Esta situação também é percebida nas salas de aula onde, cada vez mais, os professores organizam o ensino para os exames nacionais. A preocupação principal é essa. Os outros, os que não têm disciplinas com exame, organizam as aulas para que o maior número de alunos tire *boas notas*. Assim, toda a gente fica contente e em paz. Isto sente-se e reflete-se no funcionamento dos conselhos de turma (NOTA/VESCOLAS01).

¹⁴⁵ Os procedimentos utilizados pelas escolas e professores, no que diz respeito à avaliação sumativa interna dos alunos, é um exemplo adequado: através de uma fórmula configuram-se os critérios de avaliação para a produção dos resultados de forma precisa e racional, ao mesmo tempo que se expurgam do processo a arbitrariedade, a irracionalidade e a subjetividade/ou seja, criou-se um instrumento técnico que tem como finalidade fechar as portas às *desordens da razão*. Todos estes procedimentos são, na maioria das escolas, alvo de monitorização e avaliação em momentos específicos (existem reuniões de departamento curricular cujo objetivo principal é analisar o funcionamento da fórmula com vista a otimizá-la e *adequá-la à realidade*). Ao proceder desta forma, só se chega ao processo de aprendizagem a partir dos resultados, o que implica não identificar aspetos processuais importantes, mas que não estão visivelmente implicados, de forma imediata e mensurável, nos critérios de avaliação e respetiva parametrização. Por outro lado, os professores ao recolherem a informação de uma forma que se quer neutra, rigorosa e científica deixam de ter responsabilidades nas suas consequências (esta é também uma forma de legitimar as classificações perante alunos e pais e encarregados de educação e não dar azo à sua ingerência no processo).

A análise da literatura especializada (convergente com o período em estudo) permitiu observar que as sucessivas reformas do sistema educativo português, que emergiram integradas nos diferentes contextos políticos, sociais e económicos que as produziram, tiveram sempre efeitos ao nível da legislação produzida para regular a organização e o funcionamento dos conselhos de turma (no entanto, averiguamos que nem sempre a eficácia pretendida foi a que na realidade se veio a verificar).

Os resultados alcançados com a análise permitem inferir que se pode estabelecer uma relação entre as mudanças de política educacional, ocorridas ao longo do período de tempo estudado, e o desenvolvimento de conceções acerca do conselho de turma (ao nível da legislação e da comunidade docente): o mesmo não poderemos afirmar em relação às práticas organizacionais e de funcionamento desenvolvidas no terreno das escolas. Por outro lado, é frequente que as mudanças implementadas entrem numa espécie de círculo vicioso, já que apesar de apresentarem efeitos positivos originam, ao mesmo tempo, contradições, dilemas e conflitos que acabam por afetar a sua própria eficácia (Afonso, 1998).

Ao longo desta etapa fomos redigindo memorandos reflexivos onde registamos o que parecia ocorrer nos dados recolhidos para que posteriormente se explorassem e concebessem códigos qualitativos. Estes memorandos permitiram-nos identificar materiais relevantes para o nosso estudo (conceções e práticas de funcionamento de conselhos de turma, ainda que difusas e incompletas) e respetivas lacunas, porque,

Quando você leva os dados brutos diretamente para o seu memorando (...) conserva indícios expressivos para as suas ideias analíticas desde o início. Conseguir um amplo material textual fundamenta a análise teórica e estabelece uma base para fazer afirmações sobre ela (Charmaz, 2009: 116).

4. Conceções e suas implicações no funcionamento dos conselhos de turma

Partindo da identificação de conceitos (gerais e específicos) prescritos na legislação presente no período em estudo (1968-2012), e tendo em conta que do prescrito ao implementado há um longo caminho investigativo a percorrer, foi possível construir mapas conceituais e modelos teóricos ilustrativos das relações estabelecidas nesses mapas. Este procedimento espoletou a identificação de duas conceções principais (sendo possível a identificação de uma terceira embora limitada a um curto período

histórico imediatamente a seguir ao 25 de abril de 1974)¹⁴⁶: (i) o conselho de turma como espaço de colaboração na construção de currículos contextualizados e integrados para a melhoria de aprendizagens; e (ii) o conselho de turma como espaço eficiente e segmentado de atribuição de classificações e prestação de contas.

Sabendo que na *Grounded Theory* a unidade base da análise é o conceito (unidade de significado), a análise realizada facilitou a construção de mapas conceptuais e modelos teóricos onde ilustramos as relações (e posições) que estabelecemos entre os conceitos (gerais e específicos) que emergiram dos documentos legais com que trabalhamos (os mapas e modelos permitiram estruturar o conhecimento sobre o objeto de estudo e visibilizá-lo e analisá-lo em profundidade e extensão).

A utilização de mapas conceptuais (concebidos como forma de organização do pensamento e de articulação do conhecimento) é por nós entendida como um robustecimento dos procedimentos metodológicos específicos da *Grounded Theory*, uma vez que o princípio básico de trabalho são os conceitos que ao serem identificados e relacionados podem facilitar a construção de teorias e modelos teóricos explicativos e compreender os fenómenos em estudo. Desta forma, pretendemos, através destes procedimentos, favorecer a criação de situações que estimulem ou provoquem a perceção de novas relações, perspetivas e pontos de vista.

A cada uma das conceções agrupamos um conjunto de práticas educativas evidenciadas em investigações (principalmente estudos pós-graduados) que tiveram como tema (direta ou indiretamente) o funcionamento dos conselhos de turma durante os períodos que enformam cada uma das conceções.

Primeira conceção: O conselho de turma como espaço de colaboração na construção de currículos contextualizados e integrados para a melhoria de aprendizagens.

Associamos a esta conceção o período de influência dos diplomas legais criados a partir da portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, e, em especial, os que estabelecem primeiro a gestão flexível do currículo e depois a reorganização do currículo do ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e que criaram condições para incrementar e desenvolver atitudes e práticas que possibilitassem a materialização do regime de autonomia na administração e gestão das escolas.

A Figura 19 representa um mapa conceptual com os conceitos (gerais e específicos) que

¹⁴⁶ O conselho de turma como espaço de autogestão que agregamos ao período pós 25 de abril de 1974 (legitimado pelo decreto-lei nº 221/74, de 27 de maio) até à implementação do decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, e que apresenta como características principais a ausência de direção centralizada e a participação direta e por igual de todos os seus membros: recusava-se o exercício de autoridade e de formas mais sistematizadas de organização e funcionamento, atribuindo-se as responsabilidades ao coletivo; valorizavam-se na organização e funcionamento da escola (e possivelmente do conselho de turma) sobretudo os elementos instituídos pela organização escolar e, neste caso, a capacidade do conselho de turma criar e instituir as suas próprias normas e procedimentos.

emergiram da análise realizada aos documentos (legislação, estudos pós-graduados e artigos científicos) que serviram de base à definição desta concepção.

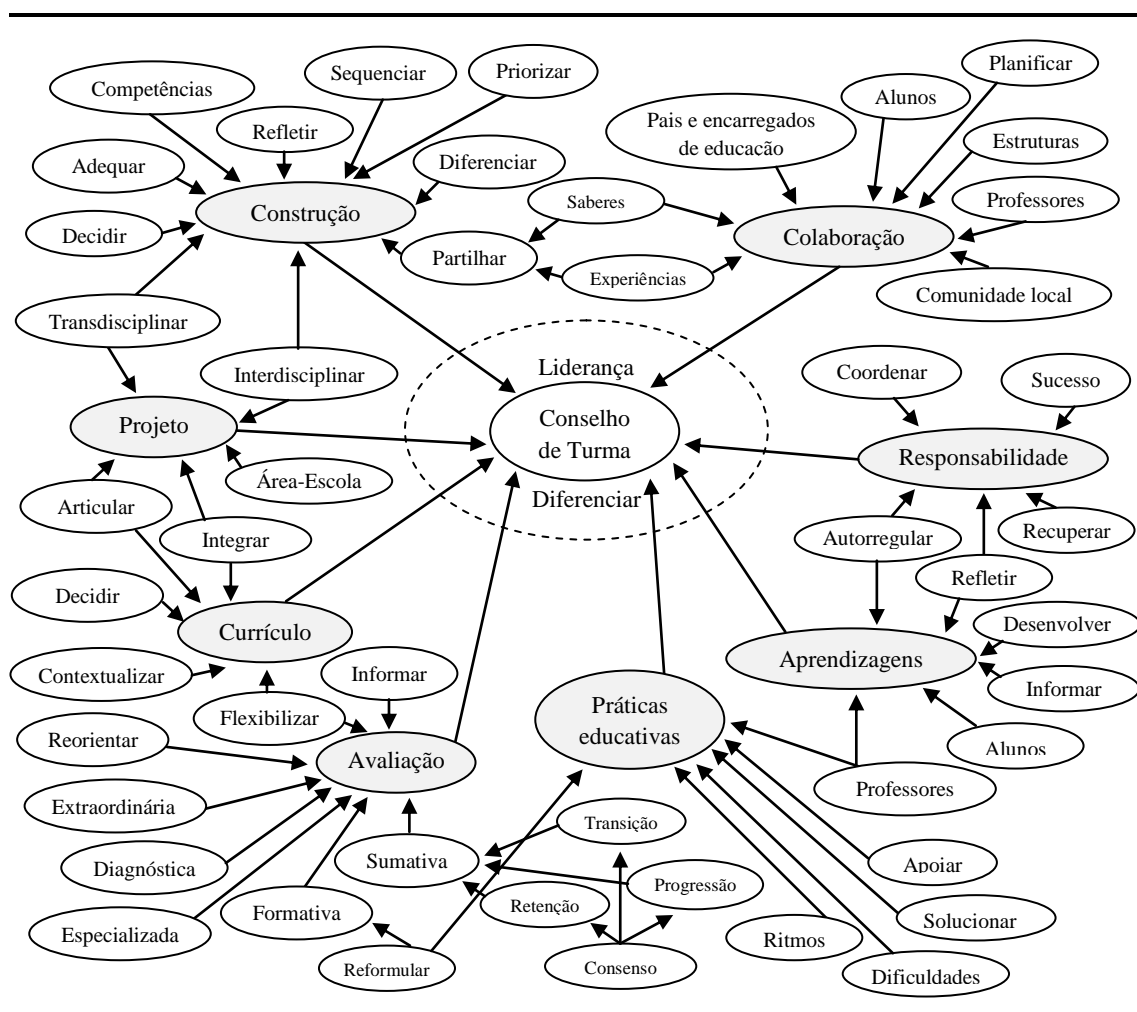


Figura 19. – Mapa conceitual da primeira concepção

A gestão flexível do currículo e a reorganização curricular do ensino básico (e posteriormente do ensino secundário) inscreveram novos princípios para a organização e funcionamento dos conselhos de turma. Neles o conselho de turma é prenunciado como a estrutura privilegiada para a conceção, organização, implementação, desenvolvimento e avaliação do currículo, através da construção de projeto, onde, a partir de um processo de sequenciação e articulação, entre ciclos, áreas disciplinares e não disciplinares, de definição de saberes e competências nucleares a desenvolver pelos alunos, e de integração de saberes e experiências, se pretende transformar o currículo nacional num currículo local adequado às necessidades diferenciadas dos contextos em ordem a uma diferenciação pedagógica.

Esta foi uma época rica de experiências e de expectativas de melhoria do desempenho

das escolas e dos seus alunos. No entanto, sabemos que do pensado ao implementado vai uma enorme distância: mudar normativamente os princípios de funcionamento de estruturas organizacionais não significa converter as rotinas, os hábitos, as ideias, as concepções, as formas de interação e as normas para a ação existentes nas escolas. Pensava-se que ao colocar nas mãos das escolas a capacidade de construir um currículo contextualizado e integrado, as mesmas e os seus professores cooperariam para transformar as suas práticas educativas e construir a melhoria das aprendizagens.

A Figura 20 representa o modelo teórico explicativo extraído da análise de conceitos e consequentes relações, presentes no mapa conceptual da Figura 20.

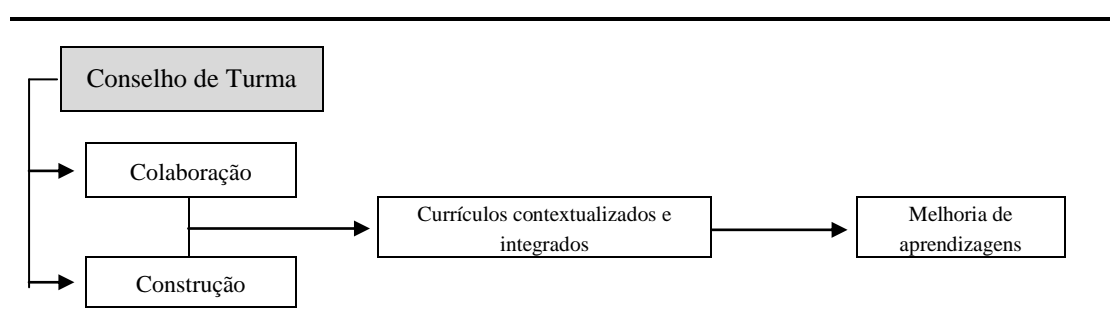


Figura 20. - Modelo teórico explicativo da primeira concepção

Os estudos realizados sobre esta época mostram ou chamam a atenção, entre outros aspetos, para a importância de variáveis como os modos de trabalhar dos professores, a postura dos professores em reuniões, o exercício da interdisciplinaridade e o tipo de liderança¹⁴⁷.

Silva (2003: 135), ao averiguar acerca das novas dinâmicas geradas nas escolas a partir da reorganização curricular no ensino básico, evidencia que “o trabalho colaborativo, fundamental para a construção de uma nova autonomia profissional acrescida e reconhecida tendo por contraponto uma maior responsabilidade”, e que se devia realizar nos conselho de turma e departamentos curriculares, converteu-se num espaço de elabora-

¹⁴⁷ Deste modo, a concretização do processo referente à elaboração, implementação e avaliação de planos e programas implica necessariamente cooperação entre os vários professores do conselho de turma e com outros atores: partilha de saberes, consonância estratégica, objetivos e critérios para estabelecer ligação entre conteúdos e áreas disciplinares e não disciplinares, bem como entre atividades curriculares, complemento curricular e extracurriculares. Esta circunstância é acompanhada pela necessidade de mais reuniões formais (e encontros informais) marcadas por práticas que tenham como horizonte o sucesso de cada um e de todos os alunos e privilegiem o trabalho colaborativo, a reflexão, a flexibilidade, a sequencialidade, a transversalidade, a interdisciplinaridade, a cultura de projeto e o entendimento do currículo como uma realidade dinâmica (Barbosa, 2010). Pacheco e Morgado (2011) evidenciam que a estrutura do currículo apresenta influência sobre as formas de trabalhar dos professores: um currículo demasiado centralizado e rígido não facilita o trabalho colaborativo, enquanto um currículo mais descentralizado e aberto facultaria a existência de práticas colaborativas e o desenvolvimento de aprendizagens ricas e significativas para os alunos.

Salientamos que a partir de 2005 se começa a perceber de forma mais visível a escola como espaço de micropolíticas: um exemplo ainda presente que infirma esta constatação é a rede de microconflitos que se surgiu nas escolas no decurso da implementação do processo de divisão da carreira docente (categoria de professor titular) e de avaliação de desempenho dos docentes (Cardoso, 2012), o que trará consequências para o funcionamento dos conselhos de turma (que passam a figurar como arenas onde se prolonga a luta entre docentes) ao nível da possibilidade do trabalho colaborativo.

ção de “projeto e relatórios que parece terem-se tornado no efeito principal da mudança implementada, talvez numa tentativa da administração de prescrição e controlo”.

Viana (2007) evidencia a importância da capacidade dinamizadora das lideranças da escola na implementação (ou não) de modos de trabalho docente mais identificados com formas de individualismo ou de colaboração e que tal era bem visível no funcionamento dos conselhos de turma. A mesma autora descreve que os professores das escolas envolvidas no seu estudo referiram que entre o ensino básico (e no interior deste) e secundário existem diferenças significativas ao nível da organização do trabalho (o básico é mais organizado e que dentro deste, no 2.º ciclo, existe mais comunicação e equilíbrio no trabalho) e dos modos de trabalho (no 3.º ciclo existe uma maior tendência para trabalhar de forma mais individualista e solitária).

Os mesmos professores atribuem estas diferenças ao facto de os conselhos de turma do 3.º ciclo serem constituídos por um maior número de professores e estes professores trabalharem ao mesmo tempo com o ensino secundário, onde o trabalho docente tem essencialmente como referência a sala de aula, os programas, os conteúdos programáticos e o manual escolar.

Bento (2008), em investigação sobre o processo de reorganização curricular, apresenta evidências que apontam para a quase inexistência de trabalho colegial entre os professores, ao nível do conselho de turma e de grupo disciplinar, e que esta situação concorre para dificultar a articulação horizontal e vertical do currículo.

Salgueiro (2010) verifica que, genericamente, no que se refere à organização do trabalho pedagógico no seio do conselho de turma, os resultados apontam para: (i) a disponibilidade espontânea dos professores no envolvimento no trabalho em equipa; (ii) a não existência de trabalho de priorização e seleção das didáticas consideradas mais adequadas face às características da turma e respetivos alunos; (iii) a não preocupação com a articulação das decisões tomadas com a realidade da turma e dos alunos; (iv) a ausência de trabalho colaborativo, especialmente em aspetos que dão sentido à gestão curricular flexível, como sejam a diferenciação pedagógica como resposta à diversidade, o respeito pelos ritmos e modos de aprendizagem, a tomada de decisões conjunta; (v) a prática generalizada da avaliação diagnóstica e formativa como processo de autorregulação do trabalho dos professores; e (vi) a avaliação dos respetivos projetos curriculares, sobretudo nos finais de cada período letivo, e a introdução de reformulações com o objetivo de redirecionar a prática pedagógica.

Martins (2011) mostra que o processo de elaboração, implementação e avaliação do

projeto curricular de turma, com sede no conselho de turma, melhora: (i) o relacionamento entre todos os elementos; (ii) a articulação entre as várias áreas curriculares; (iii) a integração de saberes; e (iv) a reflexão sobre as práticas pedagógicas. A mesma autora refere ainda que das respostas obtidas se pode inferir que o sucesso escolar dos alunos aumenta com o incremento de práticas de reflexão dos professores.

Abelha (2011) evidencia que, no que respeita ao funcionamento dos departamentos curriculares e conselhos de turmas, observou que a maior parte do tempo despendido pelos professores era gasto a discutir problemas de insucesso escolar e que as causas encontradas para o justificar eram maioritariamente atribuídos a fatores externos à escola. Já no que diz respeito aos modos de trabalho docente, refere que os resultados do seu estudo permitem inferir que prevaleciam na escola estudada uma cultura profissional docente marcada pelo individualismo (em situações que implicam trabalho conjunto entre pares) e uma cultura fortemente burocrática (preenchimento de documentos sem análise, avaliação ou questionamento) e normativa (cumprimento do prescrito pela tutela, mesmo não lhe reconhecendo qualquer relevância para as suas práticas)¹⁴⁸.

Estes resultados vieram corroborar as conclusões de outro estudo (Martinho, 2006) sobre o mesmo objeto (e período temporal próximo) que indiciavam a possibilidade de construção de uma tipologia de funcionamento de conselhos de turma assente nos modos de trabalho docente e postura dos professores nos conselhos de turma. A partir destes pressupostos identificaram-se conselhos de turma: (i) de cariz administrativo: onde, para além de se privilegiar a execução dos requisitos legais, se definem algumas estratégias de remediação ou melhoria das aprendizagens, que nem sempre são implementadas em sala de aula, num contexto de liderança orientado exclusivamente para o cumprimento de tarefas; (ii) cariz pedagógico: onde se dá ênfase à reflexão acerca de problemas educativos, não deixando de parte os preceitos administrativos, ao partilhar responsabilidades e decisões e onde se utilizam processos de avaliação e regulação das práticas docentes como uma oportunidade para aprender, isto é, os seus elementos aprendem uns com os outros, à medida que vão desenvolvendo o seu trabalho; (iii) de representação: as reuniões constituem uma encenação de padrões ritualizados de comunicação e sistemas de significados compartilhados, sem espaço para definir e analisar práticas pedagógicas (não existem procedimentos de autoavaliação e regulação), em que os professores não necessitam de conhecer as atribuições e funções dos conselhos de

¹⁴⁸ A cultura profissional dos professores é entendida aqui como uma categoria simbólica que se inscreve nas divisões (fragmentações) sociais e organizacionais do trabalho docente. Por isso, se questiona qual será o interesse para um professor ou grupo de professores estabelecerem práticas colaborativas que desordenam a organização e a estrutura do seu trabalho, assim como a sua identidade e estatuto disciplinares.

turma, apenas as suas representações; (iv) burocrático-ritualizados: os professores empenham-se no seu trabalho, obedecem e cumprem regras e regulamentos, mas sempre de uma forma idêntica, segundo a imagem de que os conselhos de turma são essencialmente locais onde se avaliam os alunos e preenchem papéis, assumindo uma postura passiva e acrítica quanto a propostas apresentadas, por exemplo, pelo diretor de turma (Abelha, 2011); e (v) de cariz profissional-aprendente: nos quais os professores se empenham no seu trabalho, comprometem-se ativamente na identificação e resolução de problemas educativos, aceitando os representantes dos encarregados de educação e alunos como parceiros neste processo, procuram criar situações que promovam a reflexão sobre as suas práticas de forma a melhorá-las.

Almeida (2012) evidencia, em estudo sobre a ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo no conselho de turma em contexto de projeto curricular de turma, a importância do papel (da liderança) do diretor de turma na gestão das relações que se constituem no interior dos conselhos de turma e associa as estratégias utilizadas à eficácia do seu funcionamento. Mostra que, para se concretizar o funcionamento eficaz do conselho de turma, é essencial que a ação do diretor de turma como líder se apoie na promoção do trabalho conjunto e na criação de linguagens comuns, o que só pode resultar se existir diálogo, confronto de ideias e procura de consenso (mas para que tal se efetive é necessário criar e/ou procurar condições reais para que se assumam compromissos e responsabilidades).

Para além disso, identifica alguns obstáculos que não permitem um funcionamento do conselho de turma que potencie a reflexão e a renovação das práticas pedagógicas numa lógica de partilha e de interação: (i) a falta de tempo para se realizarem reuniões de reflexão conjunta; (ii) a falta de espaços para discussão e confronto de ideias; e (iii) a falta de uma autêntica cultura colaborativa e cooperativa entre os professores.

A análise da legislação (e dos estudos pós-graduados) produzida nestes anos permite-nos pensar que, durante este período, o conselho de turma podia ter-se assumido, pelas competências que lhe são conferidas tanto na gestão como na tomada de decisões relativas ao currículo, como estrutura central da escola: espaço de interação, debate, análise, aprendizagem e reflexão conjunta sobre as práticas curriculares e pedagógicas, potenciando, deste modo, o desenvolvimento de trabalho colaborativo (Abelha, 2011).

Salientamos que a importância do conselho de turma, e dos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos para a gestão pedagógica da escola, está na aptidão deste para a leitura da prática educativa por parte dos seus membros e, diante do reconhecimento

partilhado das necessidades pedagógicas, poderem-se alterar as relações e conceções nas outras estruturas da organização escolar.

Consideramos a possibilidade que perante a pressão externa e interna para a transformação das práticas educativas, através do determinado legalmente para a reorganização do currículo, a *gramática escolar e a gramática dos conselhos de turma*¹⁴⁹ emergiram e com elas vieram os hábitos de pensamento e de aprendizagem estabelecidos culturalmente, dos quais o individualismo e a colegialidade artificial são exemplos que impedem a concretização de outros entendimentos comuns e qualquer esforço de mudança educacional, cujo resultado é visível na existência de “projetos desconectados, episódicos, fragmentados, adornados superficialmente” (Fullan, 2001: 21).

Por isso, não é de estranhar que muitos professores continuem a identificar a autonomia com a liberdade profissional que usufruem em locais onde prevalece o trabalho individual e isolado (sala de aula, grupo disciplinar, departamento curricular, conselho de turma), o que tem implicações robustas na fragmentação, funcionalização e desprofissionalização de escolas e professores a que temos vindo a assistir.

Embora seja possível recolher evidências no terreno do papel do conselho de turma no quotidiano escolar, mais como lugar de reforço e legitimação das classificações dos alunos, fornecidas pelos professores e registados nos instrumentos onde se operacionalizam os critérios de avaliação, e dos resultados do trabalho dos professores (Martinho, 2006), do que espaço que proporciona a articulação desses professores num processo de análise dialética das suas práticas, continuamos a encarar os conselhos de turma como uma estrutura pedagógica privilegiada para a transformação das práticas dos professores e desenvolvimento organizacional da escola^{150,151}.

Salientamos que, no final deste período de análise, estavam a ser implementadas um conjunto de mudanças que iriam ter grande impacto na organização e funcionamento das escolas. São mudanças que transportam para as escolas tensões e conflitos¹⁵² que

¹⁴⁹ Gramáticas fundamentalmente normativas que prescrevem (e preocupam-se em manter) modos de pensar, estar e de ser dos professores nas escolas e nos conselhos de turma que se concretizam em rotinas estruturadas e consolidadas (que são transmitidas pelos professores *mais velhos* e apreendidas pelos professores *mais novos*) que facilitam a concretização de determinadas tarefas e asseguram a estabilidade, a defesa em relação ao desconhecido, a inserção e o sentimento de pertença ao grupo.

¹⁵⁰ Neste tempo beneficiaram-se consideravelmente as condições de trabalho e os recursos nas escolas, mas o arquetipo do espaço (sala de aula-turma), a organização do trabalho (turma como unidade base e símbolo da lógica organizacional), a estruturação do currículo (em unidades estanques, com um professor responsável e autónomo), a obrigação das disciplinas curriculares como matriz uniformizadora da organização e dos modos de funcionamento mantiveram-se: esta situação criou as condições para que as escolas encontrassem dificuldades para estabelecerem espaços e tempos de trabalho colaborativo reflexivo (Roldão, 2010).

¹⁵¹ O quadro legislativo que regula a avaliação das aprendizagens no sistema educativo português sofreu, sobretudo nos últimos 30 anos, alterações profundas. Estas alterações, de acordo com a literatura, não tiveram grandes repercussões ao nível da organização e funcionamento dos conselhos de turma (manteve-se estável), embora tenha havido épocas em que os discursos pedagógicos e as normas que orientavam o seu funcionamento apontavam mais para a indagação da melhoria, do desenvolvimento das aprendizagens e do ensino e outras em que se dirigiam para a classificação e certificação de alunos.

¹⁵² A implementação dos processos de divisão da carreira em duas categorias distintas (professor e professor titular) e de um novo sistema de avaliação do desempenho docente (decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro - estatuto da carreira docente) constituíram-

têm implicações no modo de trabalhar dos professores e, conseqüentemente, no funcionamento das estruturas pedagógicas (assistimos ao desmoronar de planos, programas e projetos que tiveram na sua gênese e sustentação a colaboração profissional).

Se a colaboração profissional é uma das variáveis que contribui para melhorar as aprendizagens de professores e alunos, recordamos que a pretensão em trabalhar com referentes comuns, concertar linhas de atuação e prioridades educativas, indagar criticamente os processos e resultados escolares e, ao mesmo tempo, não anular as singularidades, a criatividade e as divergências, constitui uma tensão indispensável à colaboração.

Não se trata que todos os atores educativos pensem e sintam a escola da mesma maneira, nem que o coletivo se dilua no individual e pessoal ou se anule a diversidade e potencie a homogeneidade e a unanimidade de crenças, mas que se comprometam em assegurar que todos os alunos adquiram um patamar básico de conhecimentos e competências que lhes permita o exercício da cidadania (Bolívar, 2012a; Nóvoa, 2007).

O trabalho em educação implica necessariamente partilha, compromissos equilibrados e responsabilidades colegialmente distribuídas, que terão de ser debatidas, acordadas e assumidas individualmente. Procurar e cultivar a colaboração profissional não significa procurar consensos forçados ou aparentes, apagar as vozes discordantes ou omitir conflitos existentes (Bolívar, 2012a).

Concluimos afirmando que não podemos esquecer que nas escolas portuguesas do ensino não superior a organização do trabalho docente vem assentando na produção individual, na legitimação das decisões pela via da disciplina curricular (fragmentação e hierarquização disciplinar) a que o professor se associa, e não pela via da aprendizagem que lhe cabe impulsionar.

Um dos especialistas entrevistados manifesta o seu parecer em relação ao funcionamento dos conselhos de turma na atualidade:

Regra geral, considero que os conselhos de turma, tal como funcionam, são estruturas sobretudo administrativas de baixa liderança e interação: trabalho sobretudo individual, com alianças de colaboração esparsas (...) as aprendizagens organizacional e profissional tendem a ser baixas. Neste espaço pouco se aprende com os resultados e os fatores explicativos para os mesmos são normalmente externos (...) o recurso ao bode expiatório é frequente (...) o défice de uma cultura de responsabilidade parece evidente por parte de todos (EE2: 2).

se como um foco de conflitos e de fragilização das relações entre pares nas escolas. Esta situação vai ter repercussões na organização e funcionamento das escolas e respetivas estruturas organizacionais (onde se instalam a passividade e a formalização de procedimentos legais definidos no seu exterior, por exemplo).

Por isso, não é então de estranhar a centralidade e importância que vem sendo dada aos grupos disciplinares e departamentos curriculares na gestão intermédia das escolas e representação no conselho pedagógico, em detrimento das unidades organizativas teoricamente responsáveis pela aprendizagem dos alunos de cada turma, os conselhos de turma (Roldão, 2010; Martinho, 2006).

Segunda conceção: O conselho de turma como espaço eficiente e segmentado de atribuição de classificações e prestação de contas.

Agregamos a esta conceção, principalmente, o período que resulta da implementação do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, até aos nossos dias (englobamos também o período abrangido pela vigência do decreto n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968).

A Figura 21 representa um mapa conceitual com os conceitos (gerais e específicos) que emergiram da análise realizada aos documentos (legislação, estudos pós-graduados e artigos científicos) que serviram de base à definição desta conceção.

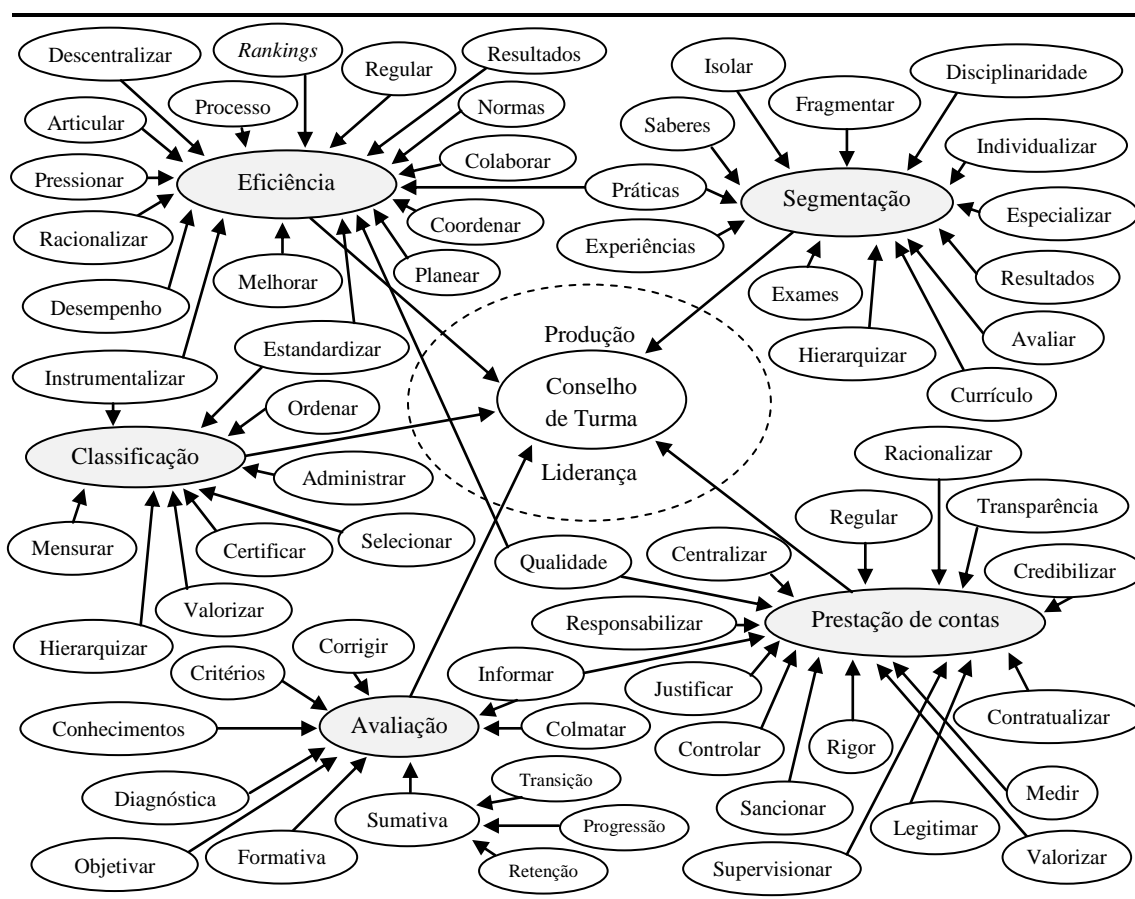


Figura 21. – Mapa conceitual da segunda conceção

As escolas (e as suas estruturas de coordenação educativa e de supervisão educativa) estão, nos últimos anos, submetidas a um constante escrutínio por parte da tutela, da

sociedade, das comunidades locais, das famílias, relativamente aos serviços que prestam e aos resultados dessa prestação.

Conjugado com esta situação, o discurso da avaliação (e da cultura de avaliação escolas, professores e alunos) e ordenação das escolas e sistema educativo passam a estar na ordem do dia e, por isso, não é de estranhar que o sistema e as escolas se começassem a organizar internamente para a prestação de contas¹⁵³.

As escolas (e as suas estruturas de coordenação e de supervisão educativa) estão, nos últimos anos, submetidas a um constante escrutínio por parte da tutela, da sociedade, das comunidades locais, das famílias, relativamente aos serviços que prestam e aos resultados dessa prestação.

A Figura 22 representa o modelo teórico explicativo extraído da análise de conceitos e consequentes relações presentes no mapa conceptual da Figura 19 (caraterizamos este procedimento como um processo de redução de conceitos).

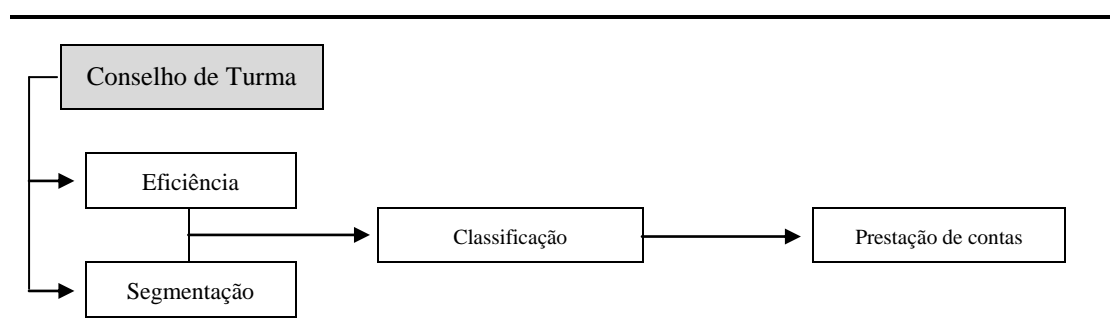


Figura 22. - Modelo teórico explicativo da segunda conceção

Na atualidade, alguns dos conceitos mais utilizados nos discursos e nas políticas educativas são, entre outros, autonomia, descentralização e responsabilidade. Este discurso e políticas são percecionados como o resultado de movimentações políticas e sociais globais que representam a escola e o trabalho dos professores em termos de avaliação, prestação de contas e responsabilização e que, no terreno, estão associados a procedimentos dirigidos para a recolha de informação, a justificação e a sanção (Afonso, 2009). A legislação produzida durante os últimos dez anos e os processos colocados no terreno das escolas são um bom exemplo da materialização destes discursos: descentralização de competências para as autarquias e escolas, avaliação do desempenho das escolas e

¹⁵³ Nos últimos anos, assistimos à produção contínua de legislação com prescrições sobre o que pode ser feito e como deve ser feito nas escolas, que revela uma certa obsessão pela ordenação das escolas através de regulamentos, em especial ao nível do currículo, metas curriculares, contratos de autonomia, rede escolar, formação de turmas, distribuição de serviço docente. Para aferir a concretização do prescrito nos diplomas legais, as escolas enviam regularmente informação (dados) à administração central, através de plataformas eletrónicas (essencialmente realiza-se um controlo normativo).

dos professores, metas educativas e *rankings* escolares, *ingerência* de pais e encarregados de educação e *forças vivas da comunidade* na gestão e funcionamento das escolas.

Paralelamente a este caminho, institui-se um outro em que a “centralização cada vez maior pela via das plataformas; a autonomia como ficção; a avaliação sobretudo como simulacro, cerimonial de legitimação e hipocrisia organizada” (EE3: 2) adquirem lugar de relevo no quotidiano da gestão e funcionamento das escolas.

Outro dos entrevistados mostra como os resultados destas políticas educativas se começa a fazer sentir na vida de muitas das escolas nacionais e apresenta algumas das possíveis repercussões ao nível do funcionamento das estruturas organizacionais.

(...) as escolas hoje estão muito confrontadas com o desafio de ter objetivos muito precisos e muito claros, fruto de compromissos que estão a assumir ou que estão a contratualizar, ou que as comunidades lhes estão a impor, ou que a pressão lhe está a criar, e portanto, eu entendo que, de alguns anos a esta parte, o olhar para as escolas se deslocou (...) para os resultados. E isso acaba por fazer um bocadinho de diferença na forma como depois algumas das suas estruturas se posicionam, se realinham, refletem sobre as suas ações, práticas, tendem a definir políticas, tendem a respeitar mais proximamente medidas políticas de âmbito nacional e local (EE1: 2).

Um exemplo concreto de procedimentos próximos dos pretendidos por essas políticas é o compromisso, que cada vez mais escolas assumem, ao nível da produção anual de determinados resultados (académicos e outros), mediante a contratualização de metas (diretamente com a administração central ou a partir de programas nacionais de combate ao insucesso e abandono escolares).

O conselho de turma, como estrutura *centrada no aluno e o responsável perceptível pelos seus resultados*, assim como da participação de alunos e de pais e encarregados de educação, é um dos espaços mais visíveis na escola (conjuntamente com o diretor de turma) para a prestação dessas contas, o que lhe confere, por um lado, um significativo protagonismo na acreditação ou não da credibilidade da escola e, por outro, da sua própria legitimação externa.

As políticas e práticas de avaliação formam uma síntese de conflitos discursivos e procedimentais, em que existe, por um lado, a identificação de princípios concordantes com uma função de melhoria e, por outro, a materialização de ações enquadradas por uma função de certificação (Pacheco, 2012: 1).

Para averiguar esta possibilidade considerámos adequado recorrer a relatórios de avalia-

ção externa de escolas (2008-2012) produzidos pela inspeção geral do ministério da educação. Depois de identificado um grupo de vinte e cinco relatórios (disponíveis *online*) relativos a escolas com diferentes tipologias e localização, realizámos uma análise do seu conteúdo que teve como finalidade primeira reconhecer quais as funções e competências (de natureza técnica, operacional e prestação de contas) que são atribuídas aos conselhos de turma a partir da identificação das referências que lhe são feitas dentro de cada domínio do modelo de avaliação.

Verificamos que o conselho de turma é nomeado nos relatórios sobretudo ao nível do domínio *Prestação do serviço educativo* e dos fatores *Planeamento e articulação, Práticas de Ensino* e *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*:

- Planeamento (educativo) e articulação (da ação educativa): (i) elaborar o projeto curricular de turma ou planos de ação da turma; (ii) gerir sequencial e articuladamente o currículo (articulação horizontal e vertical do currículo), potenciando a eficácia da ação educativa; (iii) efetivar a articulação curricular interdepartamental; (iv) analisar e gerir o currículo e das orientações curriculares, de forma intencional e estratégica; (v) monitorizar internamente o desenvolvimento do currículo; (vi) identificar e superar as dificuldades de aprendizagem; e (vii) promover o sucesso escolar.
- Práticas de ensino: (i) (re)orientar a aplicação das medidas previstas nos programas educativos individuais e avaliar a sua eficácia; (ii) avaliar a adequação de apoios prestados a alunos e redefinição de estratégias; (iii) adequar o ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos; (iv) prevenir, identificar e gerir conflitos; (v) colaborar com equipa de ensino especial e serviço de psicologia e orientação escolar; (vi) diferenciar e personalizar o ensino (ensino individualizado, fundação de objetivos pessoais e escolares, entre outras); (vii) planificar as atividades educativas tendo em conta as orientações gerais estabelecidas ao nível dos departamentos curriculares; (viii) gerir e operacionalizar estratégias diferenciadas definidas em departamento curricular; e (ix) interdisciplinaridade.
- Monitorização e avaliação do ensino e da aprendizagem: (i) verificar se existe diversificação de estratégias e processos para fazer aprender (organizados em função das especificidades e dos diferentes perfis cognitivos); (ii) monitorizar a eficácia de programas educativos individuais; (iii) desenvolver o currículo; (iv) acompanhar a prática letiva em sala de aula; e (v) analisar relatórios (reflexões) periódicos.

Retiramos que a avaliação da prestação do conselho de turma no desempenho da escola tem sido orientada (e regulada) por duas lógicas de ação que se encontram também, por

sua vez, presentes na legislação que regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário¹⁵⁴. Logo, o papel dos conselhos de turma nas organizações educativas pode ser percecionado como uma manifestação do lugar que lhe é determinado por cada um dos tipos de lógica de ação presente (Vd. Quadro 22).

Quadro 22. Modos de regulação alternativos de funcionamento de conselhos de turma

Modo de regulação	Burocrático/Gerencialista	Orgânico/Compromisso
Contexto	Marcado pela redução racional da incerteza e procura da eficácia.	Marcado pela incerteza que não pode ser reduzida racionalmente.
Práticas de funcionamento	Práticas rotineiras e instrumentais, cujos processos podem ser prescritos uniformemente, de acordo com abordagens técnicas, formais e impessoais.	Práticas inovadoras enraizadas no aumento da autonomia profissional, compromisso, colaboração e tomadas de decisão partilhadas.
Estratégias	Controle efetuado através de mecanismos de gestão burocráticos como estratégia de melhoria (papel instrumental dos professores).	Compromisso assente em normas comunitárias (colegiais) e integração de professores a partir das relações estabelecidas com os colegas.
Formas de gestão	Práticas docentes estandardizadas, controle do currículo, formação de professores em competências e avaliação de resultados.	Gestão baseada na escola, relações colegiais, agenda comum de tarefas e valores partilhados, com vista a mudar as escolas.
Resultados	Procura-se a excelência e qualidade das práticas e resultados.	Procura-se a equidade e igualdade de oportunidades através das práticas.

Fonte: Elaborado a partir de Bolívar (2013).

De acordo com uma lógica de controlo burocrático e prestação de contas (ideologia da excelência e qualidade), o conselho de turma adquire um papel instrumental ao serviço do normativamente regulamentado. Numa lógica de compromisso e autonomia profissional (coerente com a ideologia da criação de igualdade de oportunidades), o funcionamento do conselho de turma é suportado pela participação dos professores a quem se reconhece competência profissional para tomar decisões.

Favinha, Góis e Ferreira (2012) sustentam que permanece no seio dos conselhos de turma uma cultura de individualismo que se traduz numa prática de reunir para classificar os alunos de turmas sem a devida reflexão e partilha de práticas avaliativas, o que pode manifestar-se na avaliação dos alunos segundo lógicas de transição e não transição, sem considerar a avaliação como um processo integrador e globalizante do processo de ensino e aprendizagem.

É neste contexto que uma realidade vem emergindo, sobretudo no interior dos conselhos de turma de avaliação sumativa interna: a focalização nas designadas disciplinas estruturantes e/ou disciplinas sujeitas a avaliação sumativa externa, uma vez que apresentam

¹⁵⁴ Esta situação pode ser analisada do ponto de vista da inconsistência entre o discurso e a ação da administração central já que coloca a ênfase na estandardização e burocratização e, ao mesmo tempo, exige uma maior responsabilidade profissional dos professores nos processos educativos (toda a responsabilidade em relação a problemas educacionais e resultados académicos alcançados pelas escolas é transferida para os professores).

um perfil mais saliente na discussão pública sobre o desempenho dos alunos e das escolas (que se transformam posteriormente no *rosto da escola nos rankings*) e traduzem uma das políticas educativas em implementação na atualidade: a orientação para os resultados em detrimento dos processos.

Ao nível da organização e funcionamento dos conselhos de turma, estas disciplinas, e respetivos professores, assumem relevância e são centrais nas discussões e análises que se possam gerar, assim como na definição das atividades a incorporar nos planos de trabalho das turmas e a escolha do momento para a sua implementação, ou seja, as ações giram em redor de duas premissas muito simples: em primeiro lugar estão os problemas destas disciplinas e, em segundo, o cumprimento dos seus programas.

Por isso, não é despendendo que, no que diz respeito à concretização da colaboração, interdisciplinaridade e articulação de conteúdos, os professores que lecionam estas disciplinas se mostrem indisponíveis para participar.

Esta situação trouxe consigo, para além da referenciada pressão, uma instrumentalização das práticas de ensino e de avaliação. Os professores definem os critérios de avaliação, as formas de trabalho, a seleção de atividades e tarefas, a escolha de conteúdos, os materiais de apoio e instrumentos de avaliação não pelo seu valor intrínseco, mas pelo valor que apresentam para a obtenção de bons resultados na avaliação sumativa externa: esta torna-se referencial para as decisões ao nível curricular, didático e avaliativo dos professores (quase sempre tomadas no interior dos grupos disciplinares e/ou departamentos curriculares)¹⁵⁵.

Dentro desta dinâmica de funcionamento, as restantes disciplinas operam num escalão inferior e são representadas (diariamente em sala de aula pelos alunos) como uma espécie de disciplinas de segunda ordem, onde os alunos não têm de se *empenhar tanto* (esta representação é mais visível no ensino secundário, mas começa a alastrar ao 3.º ciclo do ensino básico). É também ao nível destas disciplinas que se fazem sentir mais as pressões (reclamações e contestação) dos pais e encarregados de educação para a atribuição de classificações mais elevadas.

Esta situação influi diretamente nas práticas de organização e funcionamento dos conselhos de turma e é visível, em especial, no conteúdo dos guiões e atas normalizadas (documentos produzidos ao nível escola): nada pode falhar e a classificação terá de ser o mais fiel possível ao mensurável porque é *a cara da escola que está em jogo!*

Não é então de estranhar que no funcionamento dos conselhos de turma assistamos cada

¹⁵⁵ Daqui que o conselho de grupo disciplinar e de departamento curricular surjam como o centro onde se concebem e produzem os resultados e o conselho de turma como centro de legitimação desses resultados.

vez mais a uma concentração de poder nestas disciplinas e respetivos professores (que se traduz na criação de relações hierárquicas e de dominação¹⁵⁶, onde algumas vezes o diretor de turma não lidera e/ou coordena, pela introdução de uma diferenciação de estatuto e de competências entre disciplinas e professores), na conceção de mecanismos de controlo e de regulação dos resultados, tendo em vista a maximização da eficiência e da eficácia organizacional e da imagem da escola (busca de reconhecimento e prestígio social).

Consideramos que as novas conceções de escola, traduzidas na legislação mais recente, têm imposto aos conselhos de turma a necessidade de uma redefinição da sua identidade e funcionamento, o que parece tomar forma mediante um processo local de tradução e de apropriação das políticas educativas nacionais e que se tem traduzido em trazer para o seu interior conceitos como eficiência, eficácia, concorrência entre professores, centralidade estratégica no classificar, conceções utilitaristas e racionais dos resultados e modelos de decisão individualistas e altamente centralizados (nos exames nacionais e em programas internacionais de avaliação de alunos e respetivos resultados).

Consideramos que o funcionamento do conselho de turma, num contexto de mudança contínua, convergiu numa deriva tecnicista, no âmbito da qual os resultados são mais importantes do que os processos e são o critério central da avaliação.

Uma política de mudança deve combinar, de modo adequado, a pressão e o apoio. Agora vemos que nem todas as formas de pressão e apoio são eficazes, algumas são negativas ou têm efeitos desmotivadores (urgência sem sentido, pressão sem meios, pressão punitiva, competência, divisão em grupos, etc.). (...) quando a pressão tem efeitos motivadores promove a melhoria da organização ou do sistema (sentido de urgência focalizado, prestação de contas não punitiva, colaboração, transparência de dados) (Bolívar, 2012a: 222).

Assim, mais do que criar mecanismos de controlo que incidam sobre o processo de ensino e os resultados escolares, é necessário identificar e criar (ou solicitar) os apoios necessários para que a escola se concentre em desenvolver as suas capacidades e as dos seus professores, para que se tornem responsáveis pelas aprendizagens e tomem como referência para o seu trabalho as necessidades dos alunos e as preocupações da comunidade (Darling-Hammond, 2001).

É neste contexto que o conselho de turma pode despontar como um espaço em que os professores podem estabelecer relações sustentáveis entre as prioridades e as metas da

¹⁵⁶ Estaremos a assistir a um processo de escolarização da hierarquização e fragmentação disciplinar (por parte dos agentes educativos) que tem implicações nefastas, não só nas práticas de funcionamento dos conselhos de turma, mas também da sala de aula e das escolas, com repercussões várias nas aprendizagens dos alunos e professores.

escola e o seu compromisso pessoal, profissional e coletivo (Day, 2005), e onde as práticas se focalizem no núcleo pedagógico, isto é, nas inter-relações efetivas entre os professores, alunos e conteúdos na sala de aula (Elmore, 2010).

Conclusão

Nesta *viagem* emergiram, a partir da identificação e análise de documentos existentes, da realização de observações informais e da participação nos contextos onde o estudo iria decorrer (Charmaz, 2009, 2006a), para além de duas conceções (associamos a cada uma delas um conjunto de práticas gerais¹⁵⁷ que se situam entre o prescrito e o implementado) difusas e incompletas (mas que geraram ideias, mostraram lacunas e ambiguidades e produziram dúvidas), um conjunto de conceitos gerais¹⁵⁸ (que apoiam na estruturação dos nossos interesses orientadores) que se encontram associados ao funcionamento dos conselhos de turma.

Os conceitos gerais ofereceram-nos uma orientação teórica inicial, ao mesmo tempo que asseguravam a flexibilidade necessária que possibilitou que *os dados falassem por si* (facilitando a materialização de uma das características essenciais da *Grounded Theory*). Estes conceitos preliminares (sem demarcação clara e objetiva), extraídos dos documentos selecionados e utilizados, sugeriram-nos para onde olhar, mostrando-nos que ainda não se encontravam em condições de nos dizer o que iríamos observar.

Estes conceitos gerais são ainda o resultado da materialização de preceitos próprios da análise situacional¹⁵⁹ de Clarke (2003) e Clarke e Friese (2007), uma vez que pretendemos, em estudo posterior, aceder a combinações estratégicas de dados que nos possibilitem a compreensão da situação sob investigação, assim como de elementos (humanos, não humanos, discursivos e outros considerados úteis à investigação) que a contextualizam e condicionam.

Doing situational analyses offers three fresh paths into a full array of data sources that can

¹⁵⁷ Algumas práticas gerais que emergiram ao longo da análise: atualização de informação, avaliação, classificação, alteração de classificações, colaboração, cooperação e individualismo, comunicação, construção (de conhecimento e processo de ensino e aprendizagem), controlo, defesa, elementares, fechamento (atomizadas), fragmentação, generalização, discussão, harmonização, indagação e procura, informação, integração (atividades e projeto), interdisciplinaridade, justificação, laxismo, legitimação, liderança e co-liderança, melhoria, monitorização, organização, partilha, registo, preparação, questionamento, responsabilização, representação, verificação, descomprometimento, deliberação, decisão, articulação, apreciação, conferência, atribuição, análise, reflexão, desenvolvimento, adaptação, identificação.

¹⁵⁸ Foi criado um quadro inicial de conceitos gerais que Glaser e Strauss reconhecem atualmente como inevitável e necessário para organizar uma perspetiva geral dos dados e o desenvolvimento de categorias (Bryant, 2002). Para além dos referidos no quadro apresentamos ainda outros: escola como organização; avaliação e classificação do rendimento dos alunos; práticas de melhoria do ensino e práticas de melhoria da aprendizagem; escola inclusiva e justa (o conselho de turma como um dos lugares onde se pode e deve construir a melhoria escolar); escolas e práticas eficazes e eficientes; trabalho docente individual, colaborativo e fragmentado; liderança e lideranças escolares; comunidades aprendentes (...).

¹⁵⁹ Os mapas situacionais apresentam os principais elementos humanos, não humanos, discursivos e outros da situação em investigação: permitem delinear e discutir a sua complexidade nas densas relações e transformações, facilitando a identificação de relações e revelando processos e novas situações.

lay out in various ways what you have to date. These approaches should be considered *analytic exercises*, constituting an on-going research “workout” of sorts, well into the research trajectory. The most important outcome is provoking the researcher to analyze more deeply. (...) Situational maps and analyses can be used as analytic exercises simply to get the researcher moving into and then around in the data. There is nothing more important than making this happen as soon as possible in the researcher process. (...) precisely *because* the goal is to stimulate your thinking, the maps should always be undertaken with the possibility for simultaneous memoing (...) (Clarke & Friese, 2007: 370-371).

A organização da Figura 23 tem como referência a existência de conceitos gerais mais inclusivos (maiúsculas e *negrito*) e menos gerais e inclusivos (tamanho diferente de letra), para destacar a importância que lhe é dada nos documentos e discursos dos especialistas que estiveram na base do trabalho efetuado na exploração inicial.

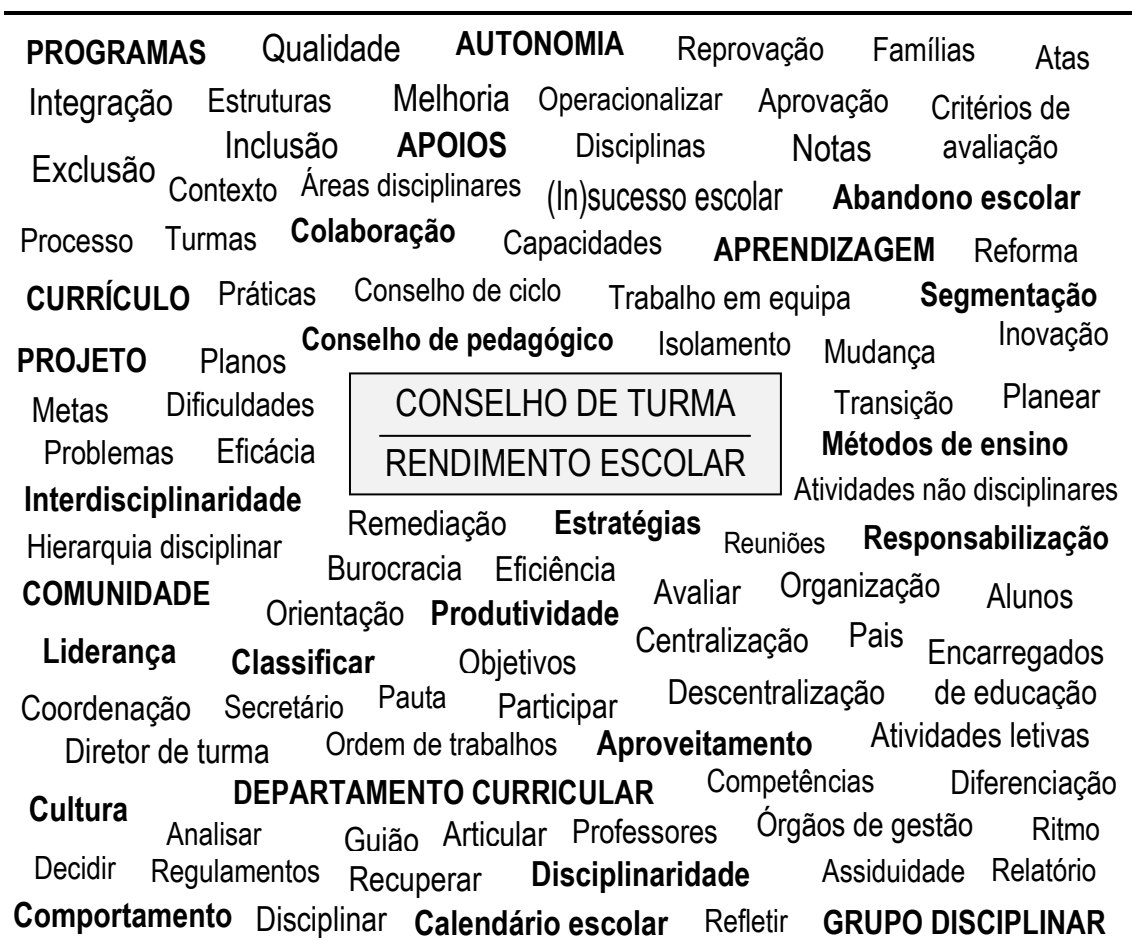


Figura 23. – Conceitos gerais que emergiram durante o processo de análise

Os conceitos gerais que emergiram são aqui compreendidos como pontos de partida (Charmaz, 2009, 2006a) que permitem induzir indícios, sugestões e orientações teóricas que se podem mostrar essenciais para aprofundar a compreensão do investigador relati-

vamente à estruturação da revisão (aberta) da literatura e contribuir, desta forma, para a organização e o entendimento do fenómeno em estudo.

Por isso, não desejamos estabelecer limites entre os conceitos, como sucede com os de cariz definitivo, uma vez que a natureza dos conceitos sensibilizadores ostenta a resistência à imposição de limites.

Do cruzamento de dados e diagramas criados ao longo da exploração inicial proveio um conceito que decidimos¹⁶⁰ utilizar como orientador na organização e construção de etapas posteriores desta investigação e, em especial, da revisão aberta da literatura: o conceito de melhoria (das aprendizagens de alunos e professores, do aproveitamento escolar, do rendimento escolar, do desempenho dos alunos e da escola...). Para dar visibilidade e operacionalizar a organização e construção das fases seguintes do processo de investigação foi criada a Figura 24.

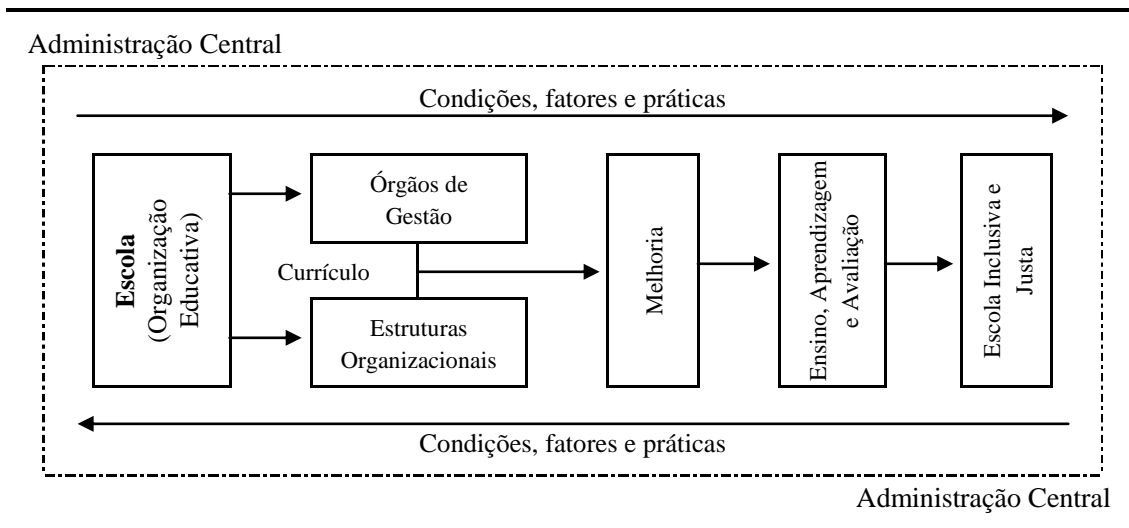


Figura 24. - Modelo para a construção da revisão (aberta) da literatura

Por outro lado, a exploração desta possibilidade mostrou-nos que, ao longo dos períodos de tempo que definimos para a exploração inicial, emergiram, no campo educacional, diversos movimentos (cujas ideias se radicaram inicialmente no sistema educativo e consequentemente se dirigiram para a organização escolar, o currículo e as práticas educativas) que indagaram (e continuam a indagar) acerca das condições e práticas que influem sobre a melhoria do rendimento escolar dos alunos (como forma de garantir o mais elevado nível escolar ao maior número de alunos e, sobretudo, aos alunos mais débeis) e que ao produzirem e disseminarem conhecimento junto de agentes educativos,

¹⁶⁰ Devido a ser continuamente referenciado pelos especialistas entrevistados e em grande parte dos documentos analisados, assim como em diálogo informais com professores sobre o objeto em estudo (aquando das visitas a escolas para aquilatar da sua disponibilidade para participar no estudo).

agentes políticos e comunidades em geral proporcionaram (e proporcionam) fundamentos para a definição de políticas educacionais (internacionais e nacionais) e que, no nosso entendimento, estão materializadas no articulado dos diplomas legais que analisámos anteriormente.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Na *Grounded Theory*, a revisão de literatura não é imperativa no início do processo investigativo, nem na elaboração do projeto de investigação, sendo principalmente um coadjuvante durante a recolha e análise dos dados, na condução da busca de informações na literatura. No entanto, a literatura pode também ser compreendida como um instrumento analítico que facilita a instituição de questões orientadoras do processo de investigação, fornecendo ideias relativamente ao processo de amostragem teórica e contribuindo para o trabalho concetual envolvido na categorização dos dados, em especial na definição das características das diferentes categorias.

Concordando com Thornberg (2012), consideramos uma vantagem a utilização da revisão da literatura no início do processo investigativo¹⁶¹, aquando da utilização da *Grounded Theory* como abordagem metodológica em estudos no campo da educação.

Indeed, if the fundamental concern of Glaser is the threat of external ideas impinging upon the research and distracting focus away from the raw data, then perhaps there is a way to monitor and counteract this threat which is less extreme than the initial abstinence from literature which he prescribes. After all, it would be both unfortunate and unconstructive to sacrifice the numerous advantages derived from conducting an early literature review based on a concern about what impact extant ideas might have on the researcher. In this respect, the purist stance represents a disproportionate response to an uncertain and unsubstantiated risk (Dunne, 2011: 117).

O nosso posicionamento fundamenta-se em autores que argumentam que a não observância da revisão da literatura no início do processo investigativo: (i) tornaria impraticável a realização de estudos nas áreas de conhecimento dos investigadores, o que parece estranho e contraintuitivo (Thorneberg, 2012); (ii) não permitiria a um investigador responsável reconhecer os seus conhecimentos e entendimentos teóricos desde o início do estudo (Bruce, 2007); (iii) não reconheceria que um investigador não pode *desaprender* o que já conhece e é conhecido (Schreiber, 2001); (iv) não podia desembocar na consideração de que o investigador informado é uma *virgem teórica* (Clarke 2003); (v) poderia ser usado como uma desculpa para o exercício da preguiça, da não procura de literatura (Suddaby, 2006; Silverman, 2000), e que esta situação podia levar à crença e acusação de que indagar utilizando a *Grounded Theory* é *fácil* e *ateórico* (Morse, 1994); e (vi) podia implicar uma perda de conhecimento para o investigador ao ignorar as teorias estabelecidas e os resultados de pesquisas (Stern, 2007) e conduzir os investi-

¹⁶¹ A revisão da literatura no início do processo de investigação não pode ser entendido como um fator de constrangimento e contaminação, uma vez que os investigadores apresentam capacidade para refletirem sobre as relações entre as teorias existentes e a recolha e análise de dados (Dunne, 2011) e avaliarem os conceitos e teorias existentes sem os impor aos dados (Urquhart, 2007).

gadores a reconhecer que o que pode parecer um conceito totalmente novo para eles (em termos de uma descoberta inovadora nas suas pesquisas) pode ser apenas um reflexo da sua ignorância da literatura (Lempert, 2007), ou seja, existem investigadores que testemunham como a literatura os ajudou a chamar a atenção para detalhes dos dados e, em seguida, serem capazes de ir além da literatura em análise (Dunne, 2011; Stern, 2007; Bowen, 2006).

Desta forma, o investigador pode: (i) ter presente os seus conhecimentos teóricos e assunções; (ii) tirar proveito de teorias e pesquisas recentes para melhorar a sua sensibilidade teórica; (iii) permanecer livre, aberto e sensível aos dados; e (iv) evitar que as teorias existentes, conceitos ou assunções sejam vistas como códigos preferidos ou irrelevantes que não se ajustam às suas análises. Ao estarmos informados, não só situamos e alicerçamos o nosso estudo no conhecimento que já existe sobre o objeto de estudo, como contribuímos para o ampliar, desafiar, refinar e/ou rever (Thornberg, 2012).

O processo de exploração inicial possibilitou o emergir de conceitos gerais que nos conduziram a reconhecer o interesse pela abordagem da escola como uma organização complexa, específica, comprometida e com uma historicidade própria, construída e habitada por humanos, com culturas e interações próprias.

Nessa linha de investigação tem sido reconhecido que muitas das decisões e ações (práticas) das escolas e professores encontram suporte nas conceções que perfilham sobre a escola e os processos educativos, e ainda que, perante o avolumar de exigências e das orientações que lhes são impostas, as suas reações se vêm traduzindo, nomeadamente, na definição e implementação de estratégias desconexas, duplas, ritualizadas, que são o meio encontrado para, por um lado, acolherem efetivamente as exigências contextuais, conformando-se aparentemente com elas, e, por outro, manterem outro tipo de procedimentos, por vezes bastante desalinhados com a mensagem que vai sendo difundida (Costa, 2009; Roldão *et al.*, 2006).

Não é nossa intenção testar hipóteses, por isso, neste momento, a focalização nos conceitos gerais oriundos da exploração inicial pretende somente servir de ponto de partida para ajudar na enunciação (redefinição) das questões iniciais de investigação e do seu campo de ação (e permitir-nos uma orientação inicial no sentido de progressivamente irmos construindo categorias que se suportassem nos dados), assim como favorecer a geração de conceitos que estimulem a perceção de novas relações, perspetivas e pontos de vista, ao invés da criação de técnicas que proporcionem exatidão.

1. Introdução

Os estudos empíricos desenvolvidos nas últimas quatro décadas no âmbito da eficácia da escola sofreram ultimamente um desenvolvimento importante. Ao contrário dos primeiros tempos, em que não se fazia grande distinção entre os fatores ao nível da escola e da sala de aula, paulatinamente foi-se dando maior importância aos segundos. Hoje, sabe-se que aquilo que se passa no interior da sala de aula e na turma é absolutamente estratégico para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem: *Vezeau et al.* (2010) reúnem evidência empírica que mostra que o efeito escola sobre o rendimento dos alunos é mais baixo que o efeito turma. Por isso, ligar o nível da sala de aula com as mudanças organizacionais e culturais, de maneira a que se potenciem mutuamente, só pode trazer consequências positivas para a aprendizagem no seio da organização escolar (Bolívar, 2012a).

Partindo destes pressupostos, e da incursão no campo da política educativa e teorias educacionais, percebemos que uma das principais finalidades do sistema educativo português do século XXI será a de criar organizações educativas que assegurem a todos as crianças, jovens e adultos oportunidades de aprendizagem e aprendizagens com qualidade que garantam, como direito e condição de cidadania, um conjunto de saberes e competências básicas que possibilite, sem risco de exclusão, a integração e participação ativa na vida pública (Nóvoa, 2007).

No entanto, o que se verifica é que um dos problemas identificados, em todos os anos de escolaridade, pelo CNE (2012) é o desfasamento etário dos alunos relativamente ao ano de escolaridade frequentado. Esta situação evidencia que o recurso à retenção é mais frequente nas nossas escolas do que a aplicação de outras medidas (ou estratégias mais eficazes) que a possam minorar ou debelar, o que afeta a capacidade de aprendizagem dos alunos. Considera o mesmo conselho que esta situação é geradora de desmotivação e abandono escolar precoce e, por conseguinte, age em detrimento da:

(...) equidade e da eficácia do sistema, das condições para a universalização da escolaridade obrigatória de 12 anos e das nossas possibilidades de cumprimento das metas com que nos comprometemos a nível europeu (...) a persistência destes desvios apela a uma mudança profunda na atitude dos professores e das escolas face ao insucesso dos seus alunos, procurando centrar a sua atuação no diagnóstico das dificuldades que afetam a aprendizagem e agir sobre elas atempadamente (CNE, 2011a: 273).

Já em 2007, o Conselho Nacional de Educação, no relatório final do Debate Nacional

sobre Educação, aponta para a necessidade de encontrar, para a educação portuguesa, um caminho com sustentação, ancorado numa orientação estratégica clara, que comprometa e implique toda a sociedade na definição de um renovado serviço público de educação que desmoroze o equívoco que estabelece a ideia de que basta garantir o acesso de todos à educação para se facultar melhor escolaridade e focalize a missão central das escolas no “ensinar e fazer aprender às novas gerações o *thesaurus cultural* herdado das gerações anteriores e formar cidadãos criativos, abertos aos desafios do presente e do futuro e promotores do bem comum (...) melhorar o nível das aprendizagens dos seus alunos, de todos os seus alunos (...) a par da formação de uma cidadania livre e responsável (...) cumprida com eficácia e eficiência” (CNE, 2007: 137, 158, 159).

As múltiplas leituras realizadas permitiram verificar a existência de diversos movimentos de investigação em educação que têm procurado apresentar e descrever os fatores que mais contribuem para a melhoria das escolas e, nas diferentes respostas, encontramos um número elevado e diverso de variáveis indiciadas como podendo contribuir para atingir tal desiderato.

Nesta revisão vamos procurar concentrar-nos nos movimentos (e variáveis identificadas) que estão mais próximas da abordagem da escola como organização e que podem ser evidenciadas pela criação de mais e melhores oportunidades de aprendizagens e do desenvolvimento das aprendizagens de alunos e professores (Vd. Figura 25).

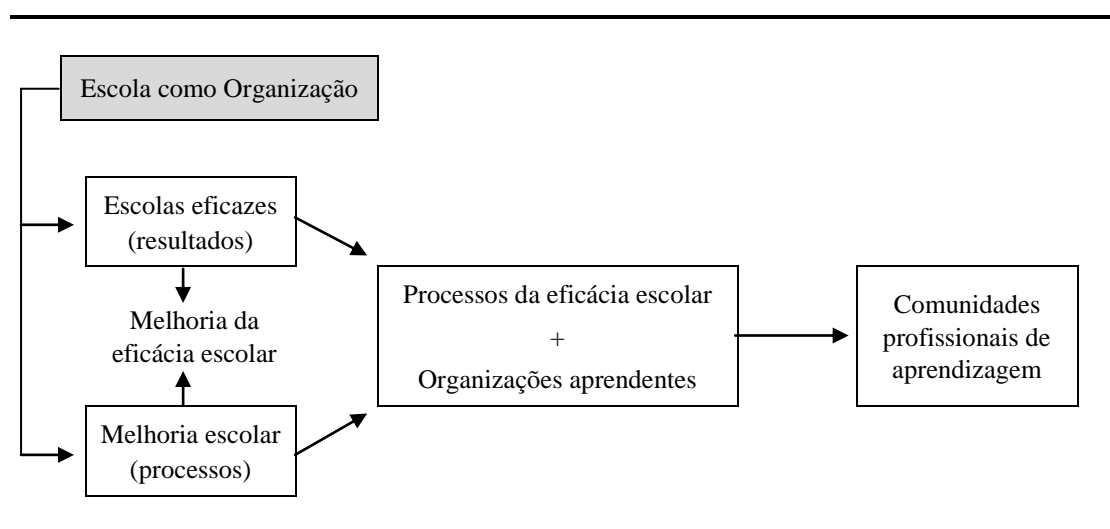


Figura 25. – Modelo de referência para a construção da revisão da literatura

Se a competência dos professores e o seu incremento, mediante a aprendizagem profissional e organizacional, é um dos alicerces da melhoria das práticas docentes, a melhoria ao nível da turma e do trabalho em sala de aula não pode manter-se de modo contí-

nuo se não estiver suportada numa cultura de trabalho colaborativo¹⁶² ao nível de toda a organização (ancorada em análise das práticas e de dados¹⁶³). Hopkins *et al.* (2011) focam a necessidade de as organizações escolares construírem capacidade para a aprendizagem a nível local e que essa capacidade tem origem no trabalho colaborativo focado na melhoria dos resultados dos alunos, que tem como base um processo de investigação partilhado sobre as práticas educativas utilizadas (Harris, 2011). A construção de capacidade interna pode ser apreendida ao nível das dimensões pessoal, interpessoal e coletiva (Mitchel & Sackney, 2000), sendo a coletiva a mais importante (Harris, 2011).

A literatura mostra que a cultura de uma organização escolar¹⁶⁴ tem muito mais influência sobre a vida e o aprender na escola que o ministério da educação e ciência, as direções dos serviços regionais ou a direção executiva, porque ela é o padrão de significado historicamente transmitido, que detém um poder enorme na forma como as pessoas pensam e agem (Callon, Lascoumes & Barthes, 2001).

Nesta linha de pensamento, perspetivamos que as escolas com futuro serão aquelas que apresentem capacidade para aprender a organizar-se e desenvolver-se para fazer frente à mudança e adaptar-se a contextos sociais cada vez mais complexos. Para cumprir tal tarefa, na nossa perspetiva, precisam, entre outras condições, de: (i) autonomia que lhes permita conceber, implementar e avaliar projetos próprios; (ii) lideranças que impulsionem a aprendizagem; (iii) capacidade (e abertura) para aprender com os outros e com a própria experiência; e (iv) espaços (estruturas e tecnologia) que incrementem a discussão e reflexão sobre as suas práticas.

A legislação em vigor permite ou cria condições para tal? Consideramos que esta interrogação se pode transformar num problema, mas, quanto a nós, é um falso problema: verificamos que, quando a vontade existe e vem do interior da escola e da comunidade, a mudança acontece e os normativos legais em vigor não a podem impedir.

Analisando a literatura, é possível verificar que, quando se melhora a capacidade organizacional das escolas, mediante um sentido de comunidade entre os seus profissionais e outros atores, se melhoram as aprendizagens de alunos e professores (Bolívar, 2012a).

¹⁶² Diversos estudos empíricos mostram evidência robusta para associarmos a melhoria das aprendizagens (de alunos, professores e comunidade) a orientações pedagógicas e estruturas organizacionais que favorecem e ampliam o trabalho educativo assente na colaboração (Vd. Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. et al. (2009). *Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report.* University of Nottingham and The National College for School Leadership e Leithwood, K., Louis. K.S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning.* Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education).

¹⁶³ A melhoria do desempenho de uma escola resulta de uma aprendizagem organizacional e esta não acontece por acaso, requer um aturado e estruturado trabalho que supõe estruturas e estratégias, isto é, necessita de pessoas e equipas que acreditem e apresentem uma clara intencionalidade organizacional que estimule a recolha, análise e aplicação dos conhecimentos produzidos.

¹⁶⁴ Consideramos como Elmore (1995b) que é necessário mudar primeiro o conhecimento e as crenças (ao nível individual e organizacional) para depois mudar as práticas e atuar ao nível da estrutura da organização escolar.

As escolas, ao centrarem as suas ações na construção de comunidades profissionais (e sociais) de aprendizagem [entendidas como uma configuração prática das organizações que aprendem (assentes numa liderança para a aprendizagem e em culturas organizacionais e profissionais de colaboração)]¹⁶⁵, estão a dar passos no sentido de melhorarem o seu desempenho.

As duas formas atuais, e complementares, da construção da capacidade e da capacitação da escola são realizadas através da colaboração interna (Professional Learning Community) e da colaboração entre escolas (Partnership e Networking). Para além disso, uma liderança orientada para a aprendizagem é um pilar básico. A aprendizagem profissional está situada no centro das relações das redes entre escolas e comunidade (Bolívar, 2012a: 254).

A procura da melhoria através da criação de comunidades profissionais de aprendizagem implica, antes de mais, centrarmo-nos na melhoria dos resultados dos alunos e abordar questões delicadas sobre as práticas organizacionais e pedagógicas dos professores, no intuito de as melhorar. É importante a criação de culturas de aprendizagem (capacidade interna para a aprendizagem) e de aceitação da responsabilidade conjunta dos resultados que se obtêm a partir das formas de trabalhar implementadas, ou seja, estabelecer um compromisso com o propósito da melhoria (Stoll, 2010; Fullan, 2009).

No entanto, não basta o compromisso para mudar e inovar, é necessário tornar estes processos sustentáveis (Hargreaves & Fink, 2007), isto é, criar contextos ecológicos educativos que favoreçam uma ativa e sustentável melhoria escolar ao longo do tempo e do espaço (Bolívar, 2012a).

Ninguém poderá negar o papel importante que os conselhos de turma podem desempenhar na oportunidade de construção de culturas de colaboração e melhores aprendizagens (de alunos e professores) no interior da organização escolar, ou seja, é exatamente aqui, neste *interface*, que os conselhos de turma desempenham (ou podem desempenhar) o seu papel¹⁶⁶.

The use of professional learning communities at the classroom level has dramatically increased teacher's ability to implement a guaranteed and viable curriculum, monitor student

¹⁶⁵ Muitas das variáveis que influenciam a melhoria em educação são, direta ou indiretamente, influenciadas pelas lideranças e pelas culturas das escolas e dos docentes. Os estudos mais recentes na área do *educational effectiveness* (nomeadamente os trabalhos de Barbara MacGuilchrist, Bert Creemers e Jaap Scheerens) sublinham a interligação entre elas (variáveis) e mostram a sua importância na promoção da igualdade de oportunidades nos grupos de alunos mais desfavorecidos.

¹⁶⁶ Os conselhos de turma são uma estrutura pedagógica da organização escolar com enorme potencial estratégico para melhorar as aprendizagens dos alunos (e professores), uma vez que neste espaço podem ser definidas respostas coordenadas a implementar ao nível da sala de aula, para os problemas da turma. Por outras palavras, uma forma produtiva de abordar a melhoria das aprendizagens ao nível do conselho de turma é começar por definir os objetivos de aprendizagem dos alunos, em cada uma das disciplinas, depois discutir sobre as estratégias de ensino mais eficazes para atingir esses objetivos e, posteriormente, identificar as alterações necessárias para facilitar o seu funcionamento.

progress with colleagues on school improvement goals and curriculum objectives, and improve the teaching and learning process. The strong link between school improvement goals and professional learning communities at the classroom level allows all children to be successful (Colliton, 2005: 2).

Em Portugal, é preciso reconhecê-lo, temos um conjunto de desafios pendentes para podermos aproximar-nos desta forma de conceber e trabalhar a (e na) organização escolar. Temos a responsabilidade de contribuir para assegurar uma educação de qualidade para todos, num contexto onde crescem as diferenças, e encontramos, cada vez mais, fenómenos de exclusão e marginalização, que exigem um espaço social e um propósito moral (Fullan, 2003) sustentados e ancorados em organizações escolares, que tenham o propósito de promover aprendizagens, amplas e profundas, que nos tornem a todos melhores seres humanos e possibilitem uma sociedade mais justa (Azevedo, 2011).

Por isso, torna-se necessário induzir os professores a investigarem as suas práticas, a partir de processos de reflexão individuais e coletivos, para que possam contribuir para a identificação dos fatores que permitem a uma escola tornar-se numa melhor escola¹⁶⁷ (Hopkins, 2008).

2. O desenvolvimento da escola como organização educativa¹⁶⁸

2.1. Teorias e realidade organizacional

A análise do conceito organização pode ser perspectivado a partir de diferentes teorias (ou enquadramentos) organizacionais. Estas parecem muitas vezes incompatíveis na forma como perspetivam o funcionamento das organizações e das suas estruturas e a obtenção de resultados, porque a maioria delas apresenta apenas alguns dos seus elementos e funções específicas.

Por isso, atualmente adota-se uma abordagem eclética das mesmas, como forma de

¹⁶⁷ De acordo com Bolívar (2012a) e a OCDE (2009), operativamente, só as mudanças nos processos (organizacionais e pedagógicos) conduzem a melhorias observáveis, em especial no campo dos resultados (da aprendizagem dos alunos, satisfação dos professores e da comunidade).

¹⁶⁸ A investigação que vem sendo realizada em Portugal sobre a categoria organização escolar vem evidenciando que as escolas enquanto organizações são específicas, complexas e cada vez mais hierarquizadas (com ordenação das interrelações entre a estrutura formal, cultura organizacional, personalidades, indagações e competências dos diversos atores, a partir de compromissos que têm por base conflitos de interpretação e interesses), autossuficientes e autogestoras, que apresentam vida própria e se foram construindo de acordo com um tempo e contextos que variam e se renovam, constituída por diferentes atores que perseguem objetivos e fins semelhantes (de forma intencional), com uma memória organizacional, uma gramática e uma história próprias. Daqui que os contributos dos paradigmas político e cultural se mostrem essenciais para a compreensão do que é a escola e apresentem pistas para a análise da sua dinâmica enquanto organização específica (não comparável a nenhuma outra). Podem, também, em termos teóricos, ser úteis à conceção de políticas de mudança e inovação na escola e criação de reportórios de práticas pedagógicas alternativas que possibilitem mais e melhores aprendizagens. Assim, reconhecemos que a escola é uma organização, uma unidade social com identidade própria e não apenas um serviço local do Estado. Uma organização específica, necessariamente articulada num sistema, mas uma organização. Neste sentido, tendo em conta os fins da organização escolar e a sua responsabilidade social, não podemos deixar de assumir com seriedade a reflexão em torno das características que garantem o seu funcionamento e, em especial de uma das suas estruturas organizacionais.

perspetivar os seus aspetos complementares¹⁶⁹.

Conhecendo a complexidade do processo (não se pode fazer corresponder linearmente a apenas uma metáfora ou imagem), utilizaremos aqui, como instrumento de orientação e compreensão de processos organizacionais, o modelo de Bolman e Deal (2002). Por outro lado, a escolha deste modelo específico funda-se na necessidade da existência de um enquadramento organizacional, suficientemente flexível e aberto, que permita acolher uma estrutura organizacional multifacetada e quase desconhecida da investigação educacional, como é o objeto do nosso estudo.

Estamos cientes que outros modelos poderiam ter sido escolhidos, no entanto, escolhemos este dada a natureza da abordagem metodológica que pretendíamos desenvolver, da multiplicidade de enfoques possíveis à análise do contexto organizacional e dos dados recolhidos, e tendo em conta os mais recentes desdobramentos deste modelo, nomeadamente a sua ligação à liderança.

Bolman e Deal (2002) apresentam quatro enquadramentos organizacionais (diferentes, mas ao mesmo tempo como dimensões complementares da realidade organizacional) e em cada um deles conceitos centrais, metáforas e imagens específicos: o estrutural, o humanista, o político e o simbólico. Sabemos que as metáforas pressupõem uma visão do mundo e transportam uma considerável ambiguidade mas, apesar destas contrariedades, elas revelam-se recursos essenciais à compreensão da escola (e das suas estruturas) como organização educativa em termos de funcionamento, conceções e práticas (Lima, 2010). Tomando como ponto de partida a abordagem de Bolman e Deal (2002), apresentamos os princípios básicos de cada um dos enquadramentos (Vd. Quadro 23).

Quadro 23. Enquadramentos organizacionais

	Enquadramento			
	Estrutural	Recursos Humanos	Político	Simbólico
Metáfora organizacional	Fábrica ou máquina	Família	Selva	Carnaval, templo, teatro
Conceitos Centrais	Regras, papéis, objetivos, políticas, tecnologias, ambiente	Necessidades, capacidades, relações	Poder, conflito, competição, políticas organizacionais	Cultura, significado, metáfora, ritual, cerimónia, histórias, heróis
Imagem da Liderança	Arquitetura social	<i>Empowerment</i>	Defesa de ideais	Inspiração
Desafio básico da liderança	Ajustar a estrutura à tarefa, tecnologia e ambiente	Alinhar as necessidades organizacionais e humanas	Desenvolver agendas e bases de poder	Criar fé, beleza, significado

Fonte: Elaborado a partir de Bolman e Deal (2003)

¹⁶⁹ De acordo com Hargreaves, Halász e Pont (2007), uma das formas de analisar os sistemas educacionais e sociais é utilizar diferentes e interrelacionados enquadramentos. No nosso caso, optamos pela proposta de Bolman e Deal (2003, 2002).

Enquadramento estrutural

Encontra as suas raízes (em dois ramos diferentes das teorias das organizações) na teoria clássica da gestão de Taylor (1911) e Fayol (1949) e na teoria da burocracia de Weber (1947). Defende que as organizações se assemelham a máquinas e os seus conceitos centrais são regras, papéis, objetivos, políticas, tecnologia e contexto.

Segundo Bolman e Deal (2003, 2002), este enquadramento tem como desígnios básicos a ênfase na produtividade, na autoridade, nas estruturas de funcionamento interno e nas regras, na responsabilidade pessoal e no estabelecimento de objetivos mensuráveis (muito próximo do que molda a organização e funcionamento das escolas atuais).

Assenta num conjunto de pressupostos que consideram que: i) as organizações existem para realizar um conjunto de fins e objetivos claros, previamente estabelecidos, de forma cuidadosa e integrada; ii) aumentam a sua produtividade e melhoram o desempenho dos seus trabalhadores através da especialização; iii) os problemas de desempenho dos seus trabalhadores decorrem de deficiências estruturais e podem ser resolvidos através de reestruturações; iv) as unidades e estruturas da organização devem estar inter-relacionadas; e v) são necessários processos de controlo e autoavaliação para que a organização funcione.

Dentro destas teorias, as escolas são concebidas como organizações que dependem sobretudo da autoridade e das regras para assegurar a coordenação e eficiência, e que a avaliação realiza uma importante função de controlo, dado analisar o grau em que os indivíduos e as equipas se adequam às regras organizacionais e as suas práticas vão ao encontro dos objetivos definidos.

Por outras palavras, a organização escolar apresenta um conjunto de fins e objetivos claros e consistentes, certo consenso no que respeita aos objetivos, sinergia e unidade nas diferentes fases do processo educativo, articulação da atuação dos diferentes atores educativos e uma base precisa de conhecimentos e de tecnologia devidamente apreendida, com vista à escolha de ações para o alcance dos objetivos compartilhados. Diversos autores defendem um nível máximo de coordenação quando a interdependência é extrema, como sucede na ação educativa, assegurando uma retroalimentação constante e a realização dos ajustes necessários.

De acordo com Bolman e Deal (2002), o propósito fundamental da liderança neste enquadramento é promover a adaptação entre estrutura, tarefa, tecnologia e contexto e, embora possa ser associado a variados modelos de liderança, de entre eles, destacamos as lideranças estratégicas de tipo empreendedor e técnico-racional.

Enquadramento dos recursos humanos

É por vezes apresentado como oposto ao enquadramento estrutural (e racional), mas pode ser um valioso complemento daquele, pois sublinha a importância da motivação e satisfação do pessoal da organização.

Os trabalhos de Maslow (1954) e de McGregor (1960) foram cruciais para o desenvolvimento deste enquadramento. Mais recentemente, Argyris (1982), Argyris e Schön (1978, 1996) e Senge (1990), e os seus trabalhos sobre a relação entre a aprendizagem individual e organizacional, dão-lhe novo impulso.

As teorias que se associam a este enquadramento tendem a nomear a importância das necessidades e motivações individuais, levando a uma maior participação, compromisso e envolvimento dos membros da organização na tomada de decisões e adaptando-as às pessoas de modo a aumentar a sua eficácia (Bolman & Deal, 2002).

Partem do propósito de que os indivíduos e as organizações existem para benefício mútuo: se os indivíduos reconhecerem a importância e o sentido do trabalho que efetuam, existirá um aumento da produtividade das organizações. Neste âmbito, as organizações surgem como famílias e os seus conceitos centrais são necessidades, competências, relações, empenho, coesão e moral, e os valores-chave a participação, resolução de conflitos e formação de consensos (Quinn, Faerman, Thompson & McGrath, 1996).

Argyris (1982) estudou a forma de aumentar a capacidade de aprender, resolver problemas e mudar valores básicos, as políticas e as práticas dos indivíduos nas organizações. Defende este investigador que, para que as organizações ultrapassem o tipo de aprendizagem em circuito simples (em que se resolvem os problemas, mas os pressupostos subjacentes ao trabalho organizacional mantêm-se inalterados) e se transformem em organizações de aprendizagem em circuito duplo (com os valores, assunções e práticas qualitativamente mudados), é necessária a criação de condições que fomentem a mudança, tanto a nível individual como organizacional, ou seja, a criação de contextos de aprendizagem que permitam a atividade criativa, o correr riscos, a resolução de problemas, a ação e a reflexão sobre a ação, evitando, ao mesmo tempo, que a confiança e o sentido de competência das pessoas sejam colocados em causa (Curado, 2002).

Para Senge (1990), qualquer organização precisa de dominar cinco disciplinas: a primeira, o domínio pessoal, funda-se na promoção de uma atitude individual e coletiva de criatividade e abertura em relação à mudança; a segunda, os modelos mentais, pressupõem a definição de valores e princípios que enquadrem a atividade organizacional; a terceira, a visão de futuro partilhada da missão da organização; a quarta, a aprendiza-

gem em equipa, que implica diálogo e discussão; e a quinta, o pensamento sistémico, isto é, a assunção de que as organizações são sistemas complexos e dinâmicos em que todas as dimensões se encontram interrelacionadas.

Estas teorias destacam a importância da satisfação e motivação dos atores educativos, a tomada de decisões e a necessidade de partilhar valores, fins e objetivos, e dão oportunidade ao questionamento da liderança educativa. Apostam em modelos de trabalho que assentam na colegialidade e em equipas que organizam a sua ação em torno da identificação de problemas, análise da situação, desenho de objetivos de melhoria, planificação e implementação de medidas, avaliação e standardização.

Sendo assim, as escolas podem ser concebidas como organizações que apostam nos recursos humanos e na sua formação, bem como na distribuição de poder e partilha de responsabilidades nas práticas e decisões. Organizações que lançam o seu olhar do presente para o futuro, que institucionalizam processos de reflexão na ação, sobre a ação e para a ação, que planificam e avaliam as suas práticas como uma oportunidade para aprender, que aprendem com o seu funcionamento e ao longo do seu desenvolvimento.

Se o enquadramento dos recursos humanos preconiza o ajuste das organizações aos indivíduos que as compõem, dado que dá a primazia à satisfação das necessidades, capacidades, limitações e talentos dos atores organizacionais, então podemos associar-lhe a liderança por persuasão, a liderança transformacional, a liderança construtivista e a liderança emocional.

Enquadramento político

De entre os mais importantes teóricos políticos surgem Crozier e Friedberg (1977), bem como Jackall (1988) e Pfeffer (1992). As perspetivas teóricas que se inserem neste enquadramento percecionam as organizações como arenas, nas quais grupos de interesses competem pelo poder e por recursos escassos. São coligações de indivíduos e grupos que procuram (perseguir e) prosseguir os seus interesses. Nestas organizações, os objetivos e decisões emergem através do poder negocial de cada grupo e as mais importantes têm a ver com a distribuição dos recursos.

A organização é entendida como uma selva e os seus conceitos centrais são poder, conflito, concorrência e política organizacional. O conflito é considerado natural e inevitável e decorre dos interesses, necessidades e perspetivas entre indivíduos e grupos. Negociação, coerção, compromisso e formação de coligações são parte integrante da vida das organizações. Os objetivos são, então, resultado da negociação e compromisso entre interesses em conflito e não resultado de análise racional, tornando-se o conflito

uma parte integrante do quotidiano da organização (Bolman & Deal, 2002).

Um dos aspetos essenciais das abordagens políticas foca-se nas relações de poder no seu interior. Não existe uma perspetiva única da abordagem do poder, no entanto, todas as que de algum modo se encontram relacionadas com esta abordagem compartilham do pressuposto de que as organizações devem ser vistas como arenas (políticas), com agentes com níveis diferentes de poder e de controlo dos recursos disponíveis, que se encontram em disputa pelo controlo de mais recursos.

Partindo deste enquadramento, as escolas podem ser entendidas como organizações onde a diversidade de interesses, a falta de consistência e objetivos compartilhados são salientes. Isto é, como um sistema de interações individuais e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, através do uso do poder e de outros recursos. Por isso, emergem ações cooperativas e conflituais, bem como jogos de poder que se constituem como obstáculos a qualquer ação de monitorização e autorregulação de práticas educativas.

Se a abordagem do enquadramento político vê as organizações como arenas políticas, nas quais os diferentes intervenientes rivalizam pelo controlo do poder e de recursos escassos, então a liderança pode surgir como uma forma de intercessão em que se pretenda desenvolver a base de poder necessária para apoiar a agenda do líder. Algumas das abordagens da liderança que se podem aqui inscrever são a liderança política, a liderança distribuída e a liderança democrática.

Enquadramento simbólico

Schein (1992), Meyer e Rowan (1978) e Weick (1976) são os principais teóricos simbólicos (cultura organizacional). As teorias organizacionais que se inserem dentro deste enquadramento centram a sua atenção nas culturas, significados e crenças das organizações. Assume que aquilo que interessa não são os acontecimentos *per se*, mas o que esses acontecimentos significam para os intervenientes. Os elevados níveis de incerteza e ambiguidade existentes nestas organizações prejudicam as tomadas de decisão, a resolução de problemas e a análise racional.

Os elementos da organização criam símbolos para lidarem com a incerteza e elevarem a previsibilidade dos resultados, e estes símbolos incorporam e representam a cultura organizacional. A organização é entendida como um teatro e os seus conceitos centrais são cultura, significado, ritual (Bolman & Deal, 2002).

De acordo com Schein (1992), o conceito de cultura organizacional é mais vasto que o conceito de normas, padrões de comportamento e clima porque implica uma estabilidade a longo prazo que: i) enfatiza a partilha concetual de perceções, cognições e senti-

mentos; ii) implica padrões de regularidade observados; e iii) envolve todos os aspetos da vida organizacional.

Ainda segundo o mesmo investigador, qualquer processo de aprendizagem é iniciado a partir de crenças e valores acerca da forma como proceder e, com a sua evolução, as crenças e valores transformam-se cognitivamente em assunções assentes na experiência: quanto mais essas assunções são validadas, mais se transformam em dados adquiridos. Sendo assim, a cultura organizacional manifesta-se ao nível dos artefactos (as estruturas e os processos organizacionais visíveis), dos valores (estratégias, objetivos e filosofias declaradas) e das assunções subjacentes (crenças, hábitos de perceção, de pensar e sentir, que constituem a procedência última dos valores e ações). A liderança organizacional é definida em termos de gestão cultural.

Meyer e Rowan (1978) e Weick (1976) afirmam que é possível que as organizações efetuem mudanças superficiais, ao mesmo tempo que permanecem basicamente na mesma, uma vez que são estruturas frouxamente acopladas. A organização escolar é definida como anarquia organizada ou sistema debilmente articulado (como forma de garantir consistência e sustentabilidade), onde a estrutura tende a encontrar-se desligada do centro técnico e este dos seus efeitos.

As escolas podem ser apresentadas como espaços onde os processos e práticas educacionais constituem uma encenação de rituais simbólicos, cerimoniais, que surgem como operadores essenciais de legitimação do seu funcionamento e da sua autoimagem profissional perante a comunidade. A forma de funcionamento é marcada pela fragmentação e hierarquização disciplinares e pela não utilização de procedimentos de autorregulação das práticas e dos resultados escolares.

Por outras palavras, este modo de ser serve, sobretudo, para alimentar o mito de que a escola apresenta uma organização que orienta, unifica e regula a ação dos diversos grupos e intervenientes, cria uma simbologia correspondente que dá consistência a uma ação desagregada e esconde uma prática evidentemente fragmentada e anárquica.

Quando uma organização está fragilmente articulada, as práticas pedagógicas dependem da vontade de cada professor ou da lógica da confiança pedagógica instituída, a liderança é percecionada como inspiração e tem como propósito dar sentido aos acontecimentos organizacionais e não pode ser de cariz pedagógica já que, em princípio, a estrutura organizacional o impede (Elmore, 2008).

Uma vez que é dada ênfase à cultura da organização, a qual é construída através de rituais, cerimónias, heróis e mitos, a liderança transformacional, a liderança poética ou

simbólica e a liderança espiritual são alguns dos modelos de liderança que poderão ser ligados a este enquadramento.

Como forma de alargar a nossa sensibilidade teórica, perspetivar aspetos complementares e possibilitar uma visão mais abrangente da organização educativa¹⁷⁰, recorreremos a Ellström (2007) e à sua na abordagem multifocalizada, integradora e articuladora de modelos. É um paradigma onde existe complementaridade entre os modelos racional, político, sistema social e anárquico, indicando que os mesmos podem desempenhar quatro dimensões da mesma realidade, não comprometendo que estas dimensões sejam igualmente dominantes numa dada organização, isto é, “cada modelo enfatiza certas variáveis, enquanto outras têm a sua importância diminuída ou são ignoradas. Consequentemente, cada modelo pode ser cobrado por dar apenas uma compreensão parcial da realidade organizacional” (Ellström, 2007: 455).

Quadro 24. A organização educativa à luz de diferentes modelos organizacionais

Domínios	Objetivos	Ações	Resultados
Vértices			
Racional (A escola como <i>máquina eficiente</i>)	Objetivos e metas formais.	Elaboração de instrumentos de gestão e monitorização de resultados; Fixação formal das hierarquias, funções e privilégios e execução de legalidades.	Burocracia; Separação entre os que concebem, dirigem e controlam e os que executam; Controlo formal e normativo.
Político (A escola como <i>arena política</i>)	Falta de consistência dos objetivos; Quase inexistência de objetivos partilhados.	Mobilização dos recursos em função dos interesses de grupos dominantes e, ou pessoais, profissionais ou políticos; Gestão de conflitos latentes e explícitos; Competição e individualismo.	Conflito e negociação como elementos principais da vida da organização escolar; Contradição entre os fins estipulados e os fins reais da organização.
Sistema social (A escola como <i>sistema debilmente articulado</i>)	Objetivos pouco claros e inconsistentes.	Inexistência de coordenação eficiente e racional; Desligamento e independência; Mobilização de práticas enraizadas em conceitos de cariz profissional e cultural (rituais); Lógica da confiança.	Desarticulação entre diferentes estruturas e órgãos; Incoerência entre intenção e ação, meios e fins, topo da hierarquia e base; Mudança lenta ao nível organizacional.
Anárquico (A escola como <i>caixote do lixo</i>)	Objetivos inconsistentes e mal definidos.	Inconsequência das ações institucionais; Ritualismo vazio de sentido e de intencionalidade; Participação fluida e parcial; Propaganda e encenação sobre-põem-se à autenticidade.	Inconsistência institucional; Dificuldades de legitimação das práticas; Ritos e cerimónias; Sistema ordenado que não tem a ver com a racionalidade dos modelos tradicionais.

Fonte: Elaborado a partir de Castro (2012) e Ellström (2007)

Partindo de Murrilo (2004b), concluímos identificando, a partir das teorias organizacio-

¹⁷⁰ Burrell e Morgan (1979) sugerem um delineamento quadripartido cujos paradigmas (sociológicos) se excluem reciprocamente. Dentro da sociologia da mudança radical, concebe os paradigmas do humanismo radical (subjetivo), que destaca o conflito e a mudança radical (concebe o homem como dominado pelas superestruturas ideológicas), e do estruturalismo radical (objetivo) que destaca que as relações estruturais são a base da mudança. Quanto à sociologia da regulação, concebe os paradigmas interpretativo (subjetivo), que reconhece o processo emergente do social e a compreensão da intersubjetividade, e o funcionalista (objetivo) que se sustenta nas explicações racionais e reguladoras e dá ênfase à ordem, ao equilíbrio e à estabilidade.

nais, alguns pressupostos que podem contribuir para a melhoria escolar: (i) a mudança nas escolas necessita de liderança; (ii) é necessário ter uma visão e metas consensuais e partilhadas acerca do que se pretende alcançar; (iii) os agentes educativos devem colaborar, estar comprometidos e participar na gestão e tomada de decisões; (iv) as mudanças devem ser cuidadosamente desenhadas, planificadas e avaliadas; (v) existir uma cultura escolar que assente no trabalho colaborativo; (vi) as escolas constituírem-se como organizações que aprendem; (vii) existirem apoios externos (famílias, assessores, redes educativas) e recursos; (viii) os processos de melhoria como prática quotidiana das escolas; e (ix) considerar que as experiências anteriores de inovação (memória institucional) têm importância nas práticas educativas.

2.2. Características organizacionais da escola e suas implicações

As acentuadas e rápidas mudanças que sucederam na sociedade pressionam governos e escolas a arquitetarem estruturas que garantam, no dizer de Hargreaves (2003), um ensino para a sociedade do conhecimento e uma educação para a criatividade, de forma a não deixar nenhum jovem sem ter conseguido aprendizagens, conhecimentos e ferramentas mínimas que lhe permita integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (Nóvoa, 2007).

A necessidade de a escola dar respostas educativas coerentes aos alunos (e sociedade) supõe a adoção de abordagens organizativas flexíveis que proporcionem a mudança e a inovação em função do seu contexto e cultura. Esta perspetiva obriga a uma interação entre a organização escolar e as respostas a dar, e a sua relação coloca-se de forma bidirecional: por um lado, a organização da escola oferece uma série de condições que favorecem ou dificultam a inclusão dos alunos e, por outro, o próprio processo de inclusão dos alunos implica mudanças organizativas nas escolas (González, 2012).

Na atualidade, observamos que, tanto nos sistemas educativos mais desenvolvidos como naqueles que se encontram em vias de desenvolvimento, vão surgindo visões, paradigmas e correntes de pensamento que conduzem a modelos de organização (Delgado, 2011) que visam cobrir as necessidades que emergem na sociedade, mas que não se conformam com o sistema organizativo tradicional, altamente hierarquizado (vertical e horizontalmente) e sem capacidade de inclusão de variáveis fundamentais para a mudança e inovação (Casanova, 2011). Por outro lado, reconhecemos que qualquer organização educativa compreende uma dimensão política (legislação, gestão e administração escolares) e outra pedagógica [refere-se a questões e elementos de interesse

puramente técnico-profissional, ciclos (graus) de ensino, instituições escolares, conteúdos de ensino, materiais de ensino, horários, entre outros].

Uma análise ao conteúdo da legislação produzida, nas últimas duas décadas, sobre a organização e funcionamento da escola portuguesa do ensino não-superior, permite evidenciar que tal desiderato é perseguido (nem sempre com o nível de coerência desejável entre o discurso, a decisão e a ação), no entanto, ao mesmo tempo assistimos ao emergir de uma escola acometida de novas funções, papéis e serviços que impuseram (e impõem) transformações diversas na sua orgânica, práticas e recursos¹⁷¹.

Nesses normativos legais podemos encontrar ainda um conjunto de novos tópicos que se traduzem em conceitos (e respetivas envolventes) como, por exemplo, missão, visão, estruturas organizativas, finalidades e objetivos da organização educativa; desenvolvimento e aprendizagem organizacional, estratégias, mudança e inovação organizacional, qualidade, inclusão e oportunidades de sucesso para todos os alunos; eficácia e equidade, melhoria das aprendizagens; desenvolvimento profissional; cultura escolar; avaliação e prestação de contas; liderança e gestão; comunidade educativa.

Verdasca (2010) defende que a escola atual encontra o seu sentido na afirmação como organização e na abertura à comunidade de forma a participar na construção desta e a estabelecer, no âmbito das suas responsabilidades, uma exigência de melhoria progressiva da qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar.

A organização escolar será ainda o local onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos instituímos como pessoas (com direitos e deveres próprios), e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autónoma nas sociedades contemporâneas (Nóvoa, 2007).

Canário (2005, 2007) defende que a melhoria da educação passa prioritariamente pela reedificação das escolas como organizações escolares e como espaços de formação e inovação, não só para alunos mas também para professores; como espaços que possibilitam converter os que nela moram em pessoas.

A organização, portanto, pode constituir-se como um instrumento, um meio, que há de possibilitar um processo de ensino e aprendizagem com determinadas características e uma adequada atenção à diversidade do público-alvo, com propostas globais e prévias de melhoria, para proporcionar as condições necessárias para uma intervenção satisfató-

¹⁷¹ A escola percecionada como “um lugar de reprodução, relativamente neutra, de determinadas macropolíticas, económicas ou sociais, ou então, como contexto físico e administrativo de microinterações que decorriam na sala de aula” vem dando espaço a uma escola que se converte num “objeto social, com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integram, nem a serem vistos como simples resultados de um somatório de ações individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas” (Barroso, 2005b: 33). Formosinho (1986: 6) apresenta a escola como “uma organização específica de educação formal socialmente constituída por uma multiplicidade de atores com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes e marcada pelos traços de sistematicidade, sequencialidade, contato pessoal direto e prolongado, certificando os saberes que proporciona através de um título ou grau”.

ria na turma e na sala de aula (Vd. Figura 26).

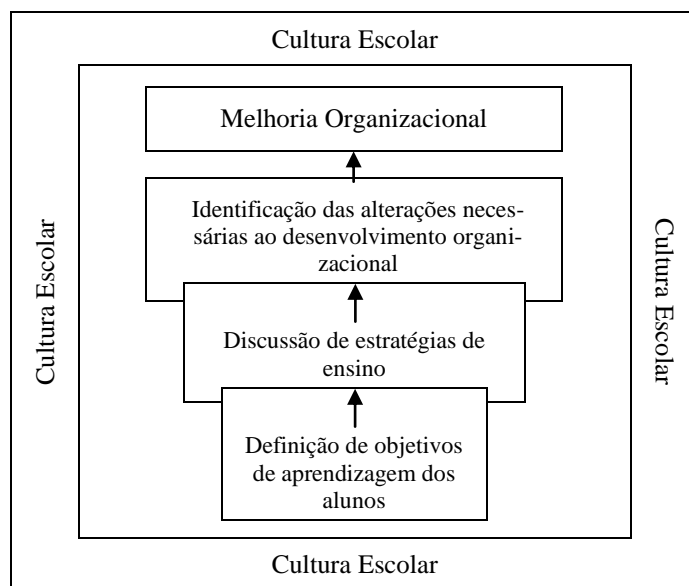


Figura 26. - Melhoria organizacional (elaborada a partir de Hopkins, 2008)

Daqui que, para existir melhoria, se tenha de atuar paralelamente em vários campos, nomeadamente na sala de aula, nas práticas docentes, na aprendizagem organizacional, nas práticas de liderança e na cultura (ou culturas) escolar: não haverá melhoria caso não se atue ao nível da aprendizagem dos professores e das mudanças organizativas que promovem o desenvolvimento das escolas como organizações.

Se a organização educativa é uma unidade social (Lima, 2010), coordenada intencionalmente e composta por duas ou mais pessoas que funcionam de maneira mais ou menos contínua para alcançar uma várias metas comuns, então podemos questionar se a compreensão da sua cultura (ou culturas), presente em todas as funções e ações que realizam os seus membros (condutas significativas), não é determinante para perceber a forma como se organiza e funciona (Robbins, 2004).

Estas e outras características¹⁷² dão forma a um conceito de escola que permite considerá-la como uma organização marcada pela complexidade, especificidade, comprometimento e historicidade, uma vez que é o resultado de atividade (ação) humana ao nível da sua constituição, manutenção e reprodução (uma construção histórico-socio-cultural).

Segundo Lima (2010), a escola moderna constituiu-se através de processos de racionalização, de divisão do trabalho, de controlo, de fragmentação e especialização, em parte

¹⁷² As novas abordagens à organização curricular enfraqueceram muitas das ideias tradicionais e das especificidades que não se encaixavam facilmente no conceito de organização. Por outro lado, os membros da escola, tal como os de outra organização, são orientados para a realização de um objetivo comum que, neste caso, consiste em proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem dirigidas a determinados objetivos educacionais.

comuns à generalidade das organizações complexas modernas¹⁷³.

Alves (1992) acentua que esta organização é específica e por isso distinta das demais, já que: i) os dirigentes e os professores têm uma formação profissional e estatuto idênticos; ii) os objetivos da organização são compreendidos, valorizados e avaliados de forma diferente pelos diferentes intervenientes no ato educativo; iii) a estrutura interna aparece debilmente articulada, o que dificulta o exercício hierárquico da autoridade; e iv) a cultura escolar dominante reforça e cultiva o sentimento e a prática de individualismos do corpo docente.

Nas escolas, tal como noutras organizações, as pessoas que nelas vivem, para além de funções e tarefas a desempenhar, têm necessidades e interesses próprios a satisfazer. Assim, como no mundo das organizações, igualmente as escolas são diferentes em dimensão, objetivos, recursos e até se encontram, algumas vezes, em situação concorrencial. Daqui não é de surpreender que as variáveis explicativas do funcionamento das escolas, tal como noutros tipos de organizações, possam ser diversas ou relacionarem-se de forma diferenciada.

Um outro aspeto a evidenciar é a noção de escola como um sistema aberto, formado por um conjunto de partes interrelacionadas e interdependentes, constituindo um todo, numa determinada envolvente. Efetivamente, hoje a escola é cada vez mais um sistema aberto, na medida em que nela se evidenciam as relações entre a sua envolvente e o seu funcionamento interno e cada vez mais ela se assume como um espaço de interligação de subsistemas.

Esta construção social (cultural) e cognitiva é o resultado de interações constantes entre a estrutura formal, cultura organizacional, personalidades, indagações e competências dos diversos atores, a partir de compromissos que têm por base conflitos de interpretação e interesses, representações e conceções diversas. Ou seja, para compreender a escola como organização educativa é necessário considerar a sua historicidade enquanto unidade social, artificialmente constituída, e das suas especificidades em termos de política e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente, discente e não docente, por exemplo (Lima, 2010).

Por outras palavras, se concebemos a escola como uma organização, ela terá de ser percebida como um sistema vivo, composto por pessoas que interagem, e em que esta interação possibilita não só o desenvolvimento das partes mas também do todo, isto é, como

¹⁷³ De acordo com Brunsson (2006), no mundo contemporâneo, manter a esperança num modelo racional de organização tornou-se mais problemático.

realidades sociais emergentes e não como factos consumados (Cunha, 2001).

O desenvolvimento profissional, concebido como um processo contínuo de aprendizagem que provoca mudanças nas práticas educativas quotidianas, o desenvolvimento organizacional das escolas e o desenvolvimento do currículo caminham lado a lado e não podem existir uns sem os outros (Bolívar, 2003; Fullan, 1993). Por isso, o desenvolvimento das escolas como organizações apresenta, como ação prioritária, a sua reconstrução como lugar de indagação, reflexão, formação e inovação, não só para os alunos, mas também para os professores e comunidade educativa.

A história pessoal e institucional da escola desenrola-se no diálogo entre o que ela percebe (objetivamente) e o que constrói (intersubjetivamente), isto é, constrói-se por aquilo que: (i) presencia, pelas suas experiências e acontecimentos; (ii) percebe do que acontece à sua volta; (iii) opina, sente e faz; e (iv) tem e a que atribuí significado. Por isso, o que acontece ao longo da sua vida vai deixando marcas no seu modo particular de ser.

A história de uma escola é um quadro de referência para o trabalho que se desenvolve no seu interior e é constituída, antes de mais, pelos significados, intenções, modos de ver e compreender que orientam e dão sentido (comunitário) à ação coletiva. Esta é uma variável que permite ver para além dos aspetos formais e superficiais e penetrar nos elementos que pesam ou condicionam o quotidiano escolar (Bolívar, 2003). Assim, cada escola vai construindo, de modo pessoal, a sua história (e identidade) à custa das situações por que passa e dos acontecimentos que vivencia. Ao adotar este percurso, acolhe o passado, vive o presente e constrói uma perspetiva de ação para o futuro.

Vários estudos, realizados em Portugal sobre esta temática (Sarmiento, Formosinho *et al.* 1999; Lima, 1998; Sá, 1997; Barroso, 1993), anotam que a escola portuguesa não deixa de ser uma organização burocrática, parte integrante de um sistema de ensino público tradicionalmente centralizado, que obedece a regulamentação universalmente estabelecida, embora, a partir da implementação da reforma educativa de Roberto Carneiro, tenhamos assistido a tentativas de descentralização de mais responsabilidades para a periferia, quer para os centros regionais de poder, quer para as escolas¹⁷⁴.

Esta descentralização significou que uma parte do poder de decisão tenha sido transferida para níveis inferiores do sistema educativo, segundo uma abordagem do topo para a base. As escolas receberam mais poder, tornando-se responsáveis, no exercício das competências delegadas, pela concretização dos objetivos definidos no âmbito da políti-

¹⁷⁴ Hoje é bem visível a existência nas escolas de regulamentos e regimentos com numerosas regras e normas que aspiram a todo o custo a prever e responder; a centralizar a decisão em alguns; a tornar impessoais as relações; o predomínio dos documentos escritos e a uniformidade de procedimentos organizacionais em detrimento dos pedagógicos (imperam a conformidade formal).

ca educativa e pela utilização dos recursos colocados à sua disposição. Em vez de estratégias de mudança burocráticas, verticais ou racionais, a descentralização e autonomia são consideradas como mecanismos para fomentar a eficácia do sistema educativo (e das escolas) e fazer despontar o compromisso docente (Bolívar, 2012a) tão necessário a um processo de melhoria das aprendizagens sustentado (Vd. Quadro 25).

Quadro 25. - Formas de regulamentação das organizações educativas

	Regulamentação	
	Burocrática	Pós-burocrática
Normas	Regulação elevada (controlo), aposta no centralismo	Escassa regulação, aposta na autonomia e descentralização
Resultados	Não importam	São a chave
Avaliação	Grau de cumprimento das normas e regras	Grau de consecução dos objetivos e resultados
Administração	Supervisiona e avalia para assegurar o cumprimento formal das normas e regras	Controla e toma medidas que assegurem a equidade nos resultados
Modelo	Exigência de igualdade, novos centralismos	Incremento da eficácia e da eficiência na gestão, autonomia
Tendência atual	Modelos esgotado e em descrédito	Abordagem predominante

Fonte: Elaborado a partir de Bolívar (2012a) e Lima (2010)

Simultaneamente, uma variante deste processo de descentralização da administração educativa traduziu-se no reforço da autonomia da escola através de um tríplice movimento: a delegação de competências e recursos, a individualização de percursos escolares e, ainda, a horizontalização das dependências (Barroso, 2006).

Em parte como resultado desta *autonomia decretada* (Barroso, 2002), as escolas foram, cada vez mais, percebidas enquanto unidades organizacionais específicas, com uma individualidade própria, localmente bem identificadas, distintas umas das outras, e não simples elementos de uma cadeia hierárquica de um sistema educativo supostamente homogéneo e centralmente responsabilizado (Costa, 2002).

No presente, as políticas educativas apontam para a extinção das estruturas regionais do ministério da educação e ciência e para a aposta na transferência de mais autonomia para as escolas. Os últimos normativos legais relativos à revisão curricular e ao modelo para a autonomia, gestão e administração das escolas do ensino não superior, nos seus preâmbulos, fazem referência à autonomia (reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas¹⁷⁵) e transferência de poderes para as escolas¹⁷⁶.

¹⁷⁵ As escolas aplicam o currículo nacional e completam-no a partir dos princípios gerais estabelecidos, assim como das características dos alunos e escolas. O ensino deverá acolher e criar condições a todos os alunos, tanto para colmatar dificuldades de aprendizagem como para desenvolver capacidades, valorizando-se as experiências e práticas colaborativas que conduzem à melhoria do ensino.

Sem entrarmos numa análise aprofundada do tema, porque este não é o espaço apropriado, poderíamos questionar, por um lado, se a ideia de transferência da decisão da administração central para a administração local significa uma real autonomia para as escolas e, por outro, se efetivamente as escolas querem usufruir de uma autonomia que poderá representar mais responsabilização¹⁷⁷.

Se a escola é uma organização onde diversos indivíduos e grupos interagem, não podemos deixar de pensá-la como um sistema, um todo, que para operar necessita de preservar formas de equilíbrio entre as diversas partes, já que “a vida na escola é complexa, heterogénea, ambígua, marcada por contradições e incertezas” e “nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares (...) e se sente a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real” (Alarcão, 2000: 14).

Na mesma vertente de abordagem, Gather Thurler (1991) entende a escola como um sistema constituído por cinco zonas interrelacionadas e interdependentes. Na primeira zona, encontram-se os objetivos e os fundamentos pedagógicos, as práticas pedagógicas e avaliativas, e as prioridades de desenvolvimento da escola. Na segunda zona, encontramos a cultura de escola (normas, valores e formas de comportamento). Na terceira zona, situa-se a organização interna da escola (estilo de gestão e de liderança, relações entre os membros da comunidade educativa e contexto de trabalho) que é o resultado do sistema de valores subjacentes, da relação entre a organização e a cultura da escola. A quarta zona considera a organização das interrelações da escola com o exterior (capacidade que a escola tem em estabelecer relações próximas: (i) com as famílias dos alunos; (ii) na utilização de recursos internos e externos; e (iii) nas relações com o poder local, regional e central. A quinta zona, a do clima de escola, encontra-se no centro do modelo e tem a ver com a atmosfera que se encontra nas escolas, isto é, se a escola é um ambiente organizado (*orderly atmosphere*) e se está orientada para a eficácia e boas relações internas (esta atmosfera pode ser sentida por cada um de nós, através da observação, do diálogo com alunos, professores e funcionários).

Daqui que reconheçamos hoje que a escola é uma organização, uma unidade social

¹⁷⁶ A análise dos resultados do Programme for International Student Assessment (PISA) evidencia que os sistemas com maior equidade educativa e melhores resultados tendem a estar associados a países que conferem maior grau de autonomia e responsabilidade às suas escolas. No referido relatório Portugal surge com autonomia negativa em todos os parâmetros e como um dos sistemas educativos mais centralizado (Schleicher, 2012).

¹⁷⁷ A ação política atual na educação parece apontar para o incremento de uma maior responsabilização da escola tendo como contrapartida uma menor interferência do Estado na sua organização e funcionamento. No entanto, tais propósitos não significam que o Estado não mantenha o controlo sobre as escolas e o sistema educativo, porque como assinala Seixas (2003: 28) “ao delegar responsabilidades, mas não o poder, o Estado pode manter o controlo dos sistemas educativos sem os custos, políticos e monetários, inerentes”. Segundo Darling-Hamond (2001: 42) é necessário substituir os desejos dos políticos e administradores educacionais, obcecados em delinear “formas de controlo para as escolas, por outros que se concentrem em desenvolver as capacidades das escolas e dos professores, para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tenham em conta as necessidades dos alunos e preocupações da comunidade.”

complexa e com identidade própria e não apenas um serviço local do Estado. Uma organização específica, necessariamente articulada num sistema, mas uma organização, um instrumento, um meio, que há de possibilitar um processo de ensino, aprendizagem e avaliação com características específicas e atenção adequada à diversidade do público-alvo, com propostas prévias e abrangentes que proporcionem as condições necessárias para uma intervenção bem-sucedida na turma e na sala de aula.

Neste sentido, tendo em conta os fins da organização escolar e a sua responsabilidade social, não podemos deixar de assumir com seriedade a reflexão em torno das características que garantem o seu funcionamento (e em especial de uma das suas estruturas pedagógicas: o conselho de turma), sabendo que, de acordo com Bilhim (2006), a escola é uma organização onde atua um vasto leque de variáveis organizacionais que, simultaneamente, a constituem e a desagregam.

Não podemos deixar de salientar que o estudo das organizações e da escola, em particular, é complexo e que os vários modelos de análise da escola como organização, tomados de modo não articulado, assumem-se, para alguns autores, como incapazes de captar a complexidade destas organizações (Martins, 2009).

É durante os anos 90 do século passado que assistimos, em Portugal, à multiplicação de investigações sobre fenómenos organizacionais e administrativos da educação escolar, a partir do recurso crítico a paradigmas, teorias, imagens e metáforas organizacionais¹⁷⁸. Estes estudos começaram a surgir no seio das instituições de ensino superior, quer na forma de programas de pós-graduação, sobretudo de mestrado e doutoramento, ou de investigações levadas a cabo por especialistas e permitiram trazer para o debate teórico autores clássicos e escolas de pensamento até então ausentes, bem como conferir centralidade às distintas conceções organizacionais de escola (Lima, 2010) e a uma pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais (Sá, 2010).

Um dos resultados é visível no teor de textos e normativos legais referentes a reformas educativas dos últimos 20 anos, onde é possível identificar conceções organizacionais de raiz pós-burocrática e pós-tayloriana (gerencialismo e quasi-mercado) em detrimento de conceções mecanicistas, burocráticas e formalistas da organização escolar.

Outro é manifesto no discurso em defesa da modernização da escola, onde circula um conjunto de novos conceitos e categorias discursivas (territorialização de políticas educativas, culturas docentes, lideranças para a aprendizagem, escolas eficazes, escolas aprendentes, comunidades profissionais de aprendizagem).

¹⁷⁸ Através destas investigações, acedeu-se, de forma sustentada, ao quotidiano das organizações escolares (órgãos de gestão, estruturas curriculares, planeamento e processos de decisão, práticas educativas, projetos, regulamentos etc.).

O Quadro 26 mostra as implicações ao nível da organização e funcionamento da escola em função de diferentes imagens organizativas.

Quadro 26. Duas imagens da organização educativa

Imagens		
Dimensões	Burocrática formal	Comunidade de colaboração
Formas de trabalho	Isolado, privado e individualista sem espaço para a partilha de experiências profissionais. Preocupação centrada na escola.	Partilha e sentido de trabalho em comunidade. O ensino é visto como uma tarefa coletiva em cooperação e interdependência.
Função	Os professores são vistos como técnicos e gestores eficientes de prescrições externas. Aplicam prescrições.	Os professores são agentes de desenvolvimento e mudança curricular. É reconhecida a sua autonomia e profissionalidade.
Tomada de decisão	Não são implicados na tomada de decisões. O seu papel é meramente formal. Os procedimentos formais regem as relações.	Implicados na tomada de decisões. Investem o seu tempo em espaços de diálogo comprometidos com a melhoria de ensino.
Responsabilidade	A responsabilidade está definida hierarquicamente, com distribuição funcional de tarefas.	A liderança promove a colegialidade e o apoio necessários para o desenvolvimento profissional.
Liderança	Transaccional.	Transformacional.

Fonte: Adaptado de Bolívar (2004)

Também a investigação nesta área tem reunido evidência que nos permite considerar que as organizações escolares com futuro são aquelas que mostram capacidade e abertura para aprender, isto é, organizações de aprendizagem efetiva, não só para os alunos, mas também para os professores (Bolívar, 2012a) e comunidade educativa.

As organizações educativas contemporâneas, como espaços de prática e de investigação, começam a centrar as suas ações na mudança e melhoria, no trabalho em rede e na colaboração entre escolas (Muijs, 2010), uma vez que as redes de escolas apresentam um enorme potencial para romper com as rotinas estabelecidas e conceber as condições necessárias para a produção de conhecimento e estimular a mudança no trabalho quotidiano das pessoas que moram nas escolas (Katz & Earl, 2010).

Por outro lado, algumas das investigações realizadas em Portugal reúnem evidência empírica robusta que permite apurar que as práticas em contextos escolares são profundamente dependentes da natureza das conceções organizacionais de escola e respetivas definições de objetivos, das tecnologias, das estruturas, dos processos de planeamento estratégico e decisão, das culturas docentes, das lideranças (Lima, 2010).

2.3. Aprendizagem individual e organizacional

Easterby-Smith e Lyle (2011) mostram que é hoje consensualmente aceite que as orga-

nizações possuem um conhecimento (que aprendem com o tempo) considerado como suporte e capital social para a melhoria. Reafirmam, ainda, a legitimidade da investigação sobre a aprendizagem organizacional e as suas aplicações práticas nas organizações. O conceito aprendizagem organizacional foi desenvolvido a partir de estudos que explicam a formação de conhecimento em organizações formais (Senge, 1995; Argyris & Schön, 1978) e pode-se definir como o processo através do qual as organizações obtêm, constroem e transferem conhecimento.

No se puede negar la importancia de contar con estructuras que permitan asegurar la diseminación de la información y que deben crear situaciones de comunicación bien desarrolladas, tales como celebración regular de reuniones, uso del correo electrónico, etc., así como un espacio común para trabajar (Molina, 2005: 241).

A aprendizagem é um mecanismo individualizado que depende da capacidade de cada pessoa e das experiências de aprendizagens passadas. Consegue-se, fundamentalmente, através da resolução de problemas e o consequente desenvolvimento de novos conceitos, relações e regras de decisão e atuação.

Leter, Bonami e Garant (2007), num estudo que se inspira nas teorias da aprendizagem organizacional, assumem que a transformação sustentada das práticas e a sua transmissão dentro de uma organização são, por um lado, o resultado de um modo de aprendizagem coletiva que desafia e transforma as teorias em uso (implícitas na ação) por um processo de objetivação e de confronto em torno de problemas mobilizadores e, por outro lado, de um processo de tradução realizado pelos atores de acordo com a sua posição e interesse na organização¹⁷⁹.

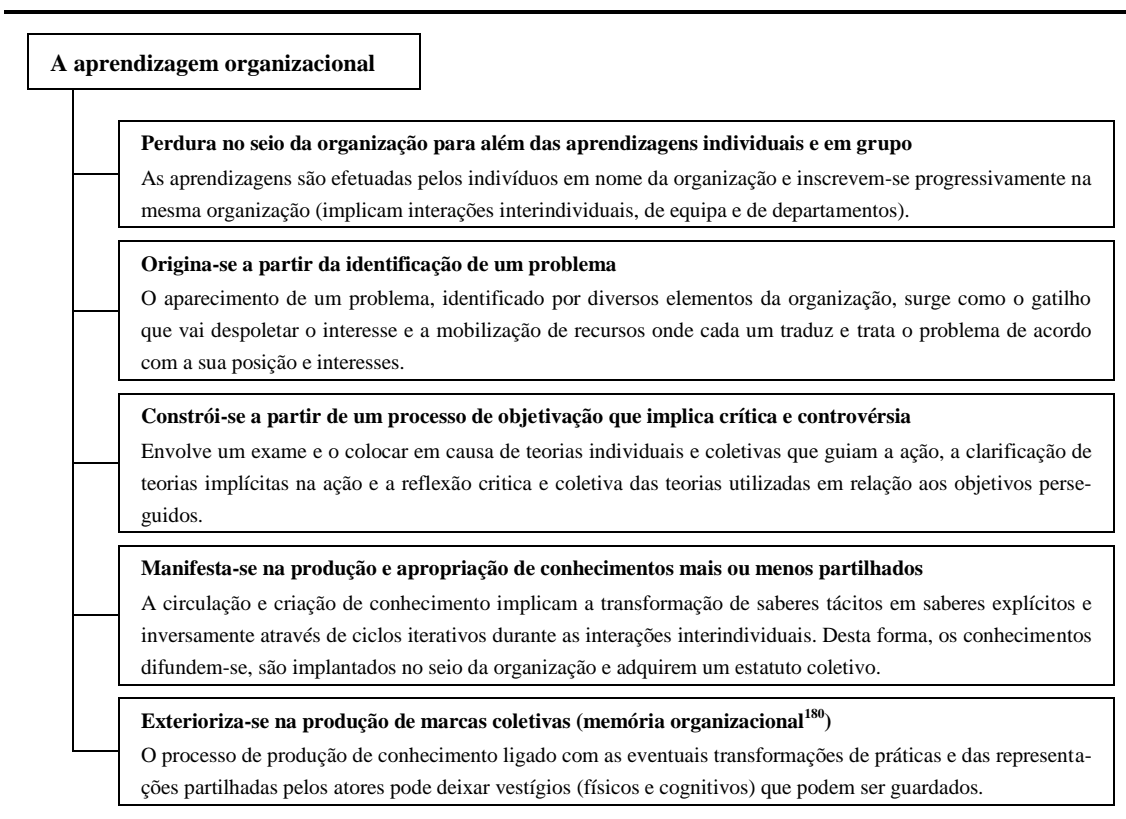
A aprendizagem que se desenvolve na organização decorre das aprendizagens que realizam os seus membros e tal acontece mais facilmente quando as pessoas se veem a si próprias com capacidade para gerar, constantemente e de maneira contínua, procedimentos que lhes possibilitam atingir os objetivos a que aspiram. Esta situação implica o desenvolvimento de novos modos de atuação (práticas) perante situações novas, resolvendo problemas e gerando conhecimento, isto é, aprendendo.

O modelo da aprendizagem organizacional integra como elementos chave a: i) criação de problemas para a inovação e o pensamento criativo; ii) resolução de problemas; e iii)

¹⁷⁹ A aprendizagem organizacional acontece quando se aprende como se efetua aquilo que se efetua, quando aquilo que se aprende passa a ser do conjunto de indivíduos que integram a organização. Por isso, diversos autores associam a aprendizagem organizacional a organizações que aprendem e vice-versa. Por seu lado, as organizações que aprendem necessitam de uma cultura, onde todos os seus profissionais, sem exceção, compartilhem princípios e valores que tenham no horizonte a aprendizagem contínua. A aprendizagem organizacional diz respeito ao processo de mudança transformacional que envolve os vários níveis da organização (indivíduos, grupos e organização) e que possibilita a criação, utilização e institucionalização de conhecimento.

transferência de conhecimento do indivíduo para a organização (Vd. Quadro 27).

Quadro 27. Proposições teóricas sobre a aprendizagem organizacional



Fonte: Elaborado a partir de Letor, Bonami e Garant (2007)

Se a organização apresentar competência para gerir os processos de criação, desenvolvimento e difusão do conhecimento, desenvolverá a sua capacidade de aprendizagem, ou seja, deve ter a aptidão para aprender a usar o seu atual conhecimento, criar novos conhecimentos e inovar, assim como transmitir ou difundir o conhecimento por todos os seus membros.

Acreditamos (...) que entre a aprendizagem dos indivíduos e das organizações existem inúmeros pontos de contato. Para ambos, aprender implica sempre apropriar algo diferente e, portanto, desorganizar, enquanto organizar representa reduzir a diversidade para encontrar uma forma possível de unificar. Em aparência, aprendizagem e organização opõem-se, já que a primeira parece implicar uma redução organizativa e a estabilidade da organização parece ser incompatível com as mudanças que a aprendizagem envolve (Hamido, 2007: 152).

¹⁸⁰ Van der Bent *et al.* (1999) relacionam memória organizacional com aprendizagem organizacional e defendem o princípio em que a memória é transportada por *portadores de memória* (cultura, estrutura, sistemas, processos e procedimentos) e armazenada em *elementos de memória* (visão de mundo, símbolos e orientações para a cultura, autoridade e grupos de trabalho, indicadores de *performance* e regras e rotinas para a ação).

Como todas as organizações, as escolas devem aproveitar os seus recursos humanos e fazer um uso intenso dos seus conhecimentos de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem e os resultados da aprendizagem dos alunos, bem como incrementar a investigação para a produção e transferência de novos conhecimentos.

Se uma organização aprende é fundamental que se mantenha aprendente¹⁸¹ e para isso é necessário: (i) no plano individual, criar oportunidades permanentes de aprendizagem através de programas de formação que promovam a reflexão e o diálogo; (ii) no plano grupal, incentivar ao trabalho cooperativo através do trabalho em equipa, onde se promova a tomada de decisões partilhadas; (iii) no plano organizacional, criar, conjuntamente, mediante o cruzamento de informação e conhecimentos, novas visões estratégicas; e (iv) no plano global, ligar a organização ao meio e exercitar os seus membros para responder às suas exigências. É normal, nestas organizações, os esquemas hierárquicos deixarem de funcionar.

Para Schlechty (2009), com o declínio da burocracia como suporte da organização e funcionamento, as escolas terão de se transformar em organizações que fomentam a aprendizagem, para que possam desenvolver competências que garantam um desempenho de acordo com as exigências atuais da sociedade e, por outro lado, sobreviverem e prosperarem num mundo que lhe é cada vez mais hostil. Sem aprendizagem organizacional, as escolas não poderão ter um papel proativo na identificação e construção de respostas oportunas às exigências do meio (Collinson & Cook, 2007).

Para que os membros de uma organização possam aprender de forma mais consistente devem: (i) possuir uma visão holística da organização; (ii) capacidade para gerar conhecimento através de uma participação ampla na resolução de problemas; e (iii) melhorar e diversificar as competências e realizar esforços no sentido de aperfeiçoar os processos destinados a gerar aprendizagem organizacional.

Refletir acerca dos modos de melhorar as condições de aprendizagem de professores e alunos, confiar nos colegas, pedir conselho e orientação a outros professores, assumir responsabilidades e compromissos no funcionamento da escola e realizar trabalho pedagógico relevante em equipa, podem ser algumas das práticas potenciadoras da aprendizagem individual e organizacional (e do desenvolvimento profissional dos professores e da organização escolar).

¹⁸¹ Para Bolivar (2003) as organizações escolares com futuro são aquelas que apresentam capacidade para aprender a desenvolver-se e a enfrentar a mudança. Por iniciativa própria, estas organizações devem aprender, com autonomia e a partir da sua própria experiência, a criar e ajustar os seus projetos educativos, a rever as suas estratégias de ensino e aprendizagem e a modificar as suas práticas. Nada disto será possível se não se redesenharem ou reestruturarem as escolas de forma a estabelecer condições para que se transformem em organizações de aprendizagem efetiva e genuínas tanto para os alunos como para os professores.

O Quadro 28 resume as condições consideradas essenciais para potenciar a aprendizagem nas escolas.

Quadro 28. Condições que potenciam a aprendizagem nas escolas

Princípios de aprendizagem
1. As pessoas aprendem o que tem significado e é significativo para elas
2. Aprender é desenvolver
3. As pessoas aprendem se aceitas metas desafiadoras e exequíveis
4. Muita aprendizagem ocorre através de interação social
5. As pessoas aprendem de forma diferente umas das outras
6. A aprendizagem que tem êxito implica a utilização de estratégias que devem aprender-se
7. As pessoas aprendem construindo conhecimento novo sobre o que já tinha sido alcançado
8. As pessoas precisam de retroalimentação para aprender
9. Um clima emocional positivo fortalece a aprendizagem
10. O ambiente influi na aprendizagem

Fonte: Elaborado a partir de Molina (2005)

A aprendizagem organizacional pode, desta forma, ser considerada como um processo social dinâmico que só é adquirido através de uma prática reflexiva da experiência individual e da reflexão sobre a experiência dos outros. As organizações podem aprender de três formas: através de uma aprendizagem de primeira, segunda e terceira ordem ou, respetivamente, de circuito simples, duplo e triplo (Vd. Figura 27).

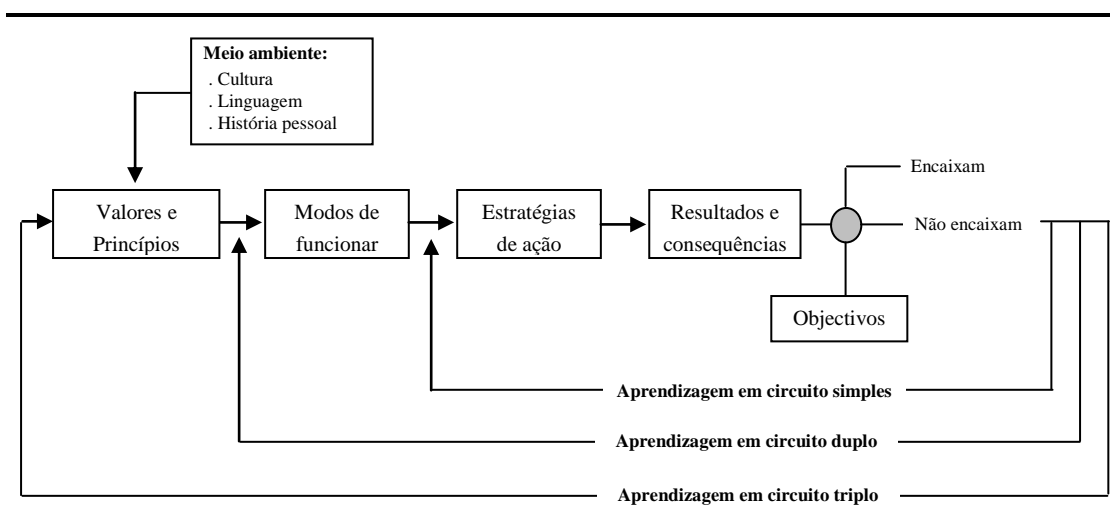


Figura 27. - Aprendizagem organizacional em circuito simples, duplo e triplo (elaborada a partir de Bouvier, 2001 e Torrents, 2004)

Estamos perante uma aprendizagem em circuito simples quando a organização não cumpre face às expectativas criadas e limita-se a adaptar a sua resposta à situação, man-

tendo constantes os seus modos de pensar e agir.

A aprendizagem em circuito duplo, própria de uma organização inteligente, produz-se quando se verifica que a existência de erros e as estratégias de ação provocam disfunções; se modificam os modos de funcionar anteriores da organização (os atores educativos devem aceitar a revisão não só dos valores, normas, e mitos, mas também das rotinas em que se baseiam as suas estratégias de ação) e se atinge uma postura de abertura à mudança (saber e compreender), se aprende a antecipar futuras mudanças e a construir procedimentos inovadores (ainda que pontuais).

Na aprendizagem por circuito triplo o domínio de aprendizagem onde se atua é o dos valores e princípios, domínio fulcral para a criação e realização de novos modos de funcionamento e, previsivelmente para a redução das rotinas defensivas em todos os níveis da organização que podem permitir um desenvolvimento sustentado e duradouro.

Senge *et al.* (1995) e Senge (1995) pensam que as ferramentas básicas para a aprendizagem organizacional são: (i) o domínio pessoal; (ii) os modelos mentais; (iii) a aprendizagem em equipa; (iv) a visão de futuro partilhada; e (v) o pensamento sistémico.

Para Senge (1995), o pensamento sistémico integra as quatro ferramentas anteriores e funde-as num corpo coerente de teoria e prática: a construção de uma visão de futuro partilhada alimenta um compromisso a longo prazo; os modelos mentais enfatizam a abertura necessária para colocar a nu as limitações das nossas imagens atuais do mundo; a aprendizagem em equipa desenvolve as aptidões de grupos de pessoas para procurar uma configuração ampla que transcenda as perspetivas individuais; o domínio pessoal alimenta a motivação pessoal para aprender continuamente a forma como os nossos atos afetam o mundo.

Argyris e Schön (1996, 1978) afirmam que há aprendizagem organizacional quando uma organização tenta corrigir os erros e disfunções detetadas no confronto dos resultados esperados com a realidade. O fenómeno é inicialmente individual, mas emerge, ou objetiva-se, através das interações: a aprendizagem organizacional é orientada pela identificação de problemas e pelas intenções de inovação concebidas coletivamente pelos atores educativos, como propostas de solução.

Tendo como base o que atrás foi referido, um modelo de aprendizagem organizacional eficiente será aquele que cumpre o objetivo principal de tornar explícitos e modificar os modelos mentais individuais e coletivos e permite, ao mesmo tempo, o cumprimento deste objetivo de uma forma rápida, mediante a superação dos obstáculos naturais inerentes à realidade organizacional.

Por conseguinte, as partes devem interagir, discutir as suas práticas em conjunto, refletir sobre as mesmas, sobre o modo como estas afetam a estrutura do sistema, construir modelos mentais, assim como uma linha de rumo para o futuro que considere a realidade da organização escolar e do contexto em que esta se insere, e pela qual a quase totalidade dos seus membros se responsabilize, com vista a promover o desenvolvimento da totalidade do sistema.

Leithwood *et al.* (1995, 1998) apresentam um quadro de referência composto por quatro fatores favoráveis aos processos de aprendizagem organizacional: (i) estímulos para a aprendizagem; (ii) condições externas; (iii) condições internas; e (iv) resultados ou impactos (níveis individual e coletivo) (Vd. Figura 28).

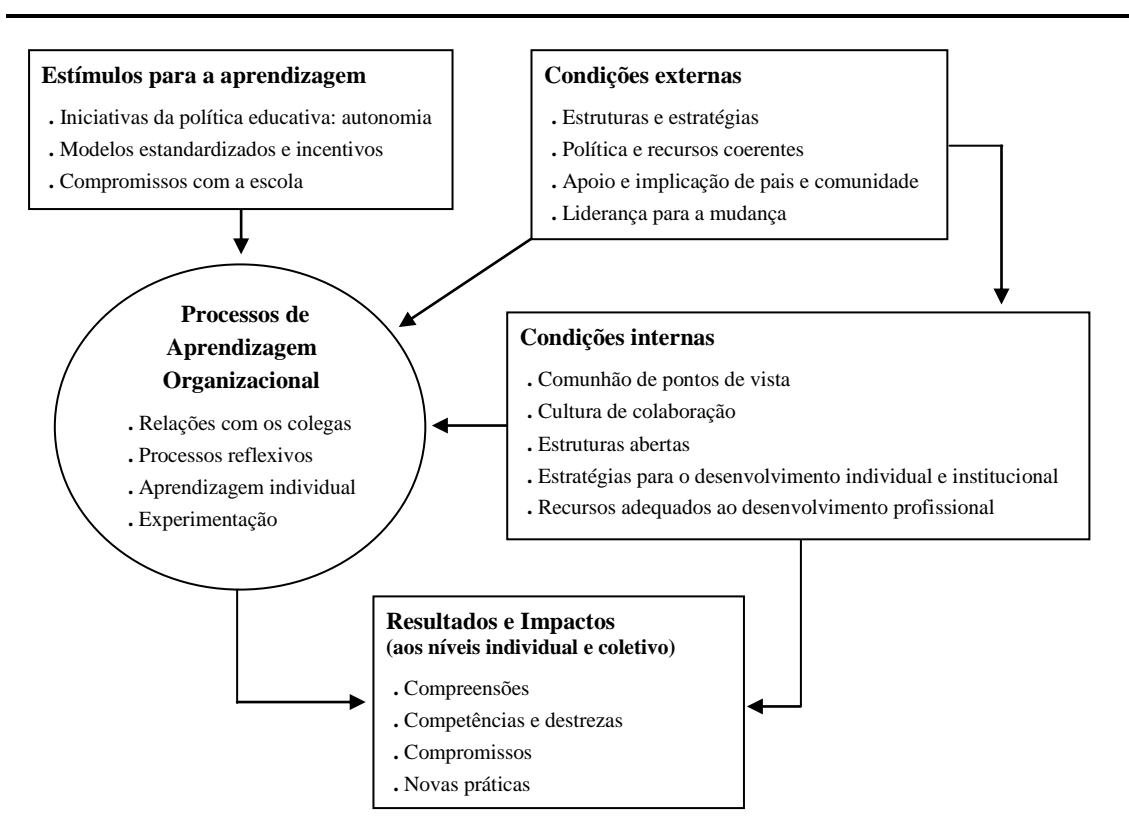


Figura 28. - Fatores favoráveis aos processos de aprendizagem organizacional nas escolas (adaptada de Leithwood *et al.*, 1998 e Bolívar, 2003)

Modelos recentes de aprendizagem organizacional realçam a articulação entre níveis e condições para compreender como é que se gera conhecimento nas organizações (Berson, Nemanich, Waldman, Galvin & Keller, 2006).

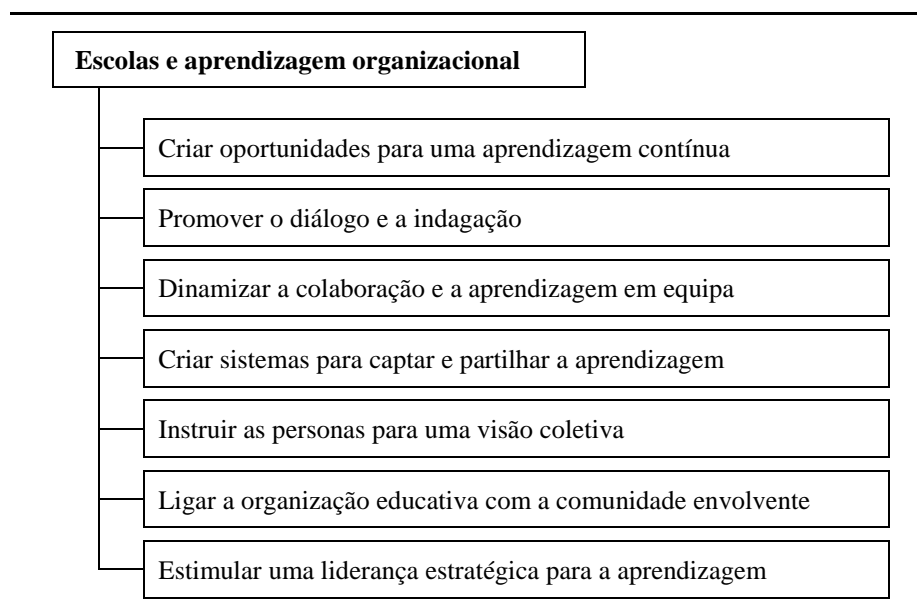
Neste sentido, Castañeda e Fernández-Ríos (2007) apresentam a aprendizagem organizacional como um processo de aquisição e transferência de conhecimento que se dá ao nível individual, grupal e organizacional, mediante a existência de uma cultura que faci-

lite a aprendizagem, um processo de formação e a transferência de informação de modo que esta se converta em conhecimento.

Em contextos educativos, a aprendizagem organizacional tem sido investigada como um processo que facilita a inovação e a melhoria do ensino (Collinson & Cook, 2007), contudo, ainda são escassas as investigações que relacionam a aprendizagem organizacional com os resultados educativos e a gestão e administração escolar (Montoya, 2009).

Bolívar (2012a) identifica alguns procedimentos que impulsionam e promovem a conservação de processos de aprendizagem em organizações educativas (Vd. Quadro 29).

Quadro 29. Procedimentos para estimular e sustentar a aprendizagem organizacional



Fonte: Elaborado a partir de Bolívar (2012a)

Louis (2008) defende que a aprendizagem organizacional é um modelo para a mudança cultural que assenta em dois pressupostos: (i) a necessidade de encontrar um sentido comum para a prática educativa; e (ii) que uma mudança não pode ocorrer se não existirem ideias que desafiem a(s) cultura(s) estabelecida(s). Este modelo centra-se na melhoria contínua e a evidência empírica mostra que as escolas que a praticam de forma ativa tendem a ter mais alunos com bom desempenho (Marks, Louis, & Printy, 2002).

Morales (2005) refere que os dados disponíveis mostram a aprendizagem organizacional como um conceito unidimensional a que estão associados quatro fatores principais: (i) clima de confiança e colaboração; (ii) assunção de iniciativas e riscos; (iii) missão partilhada e monitorizada; e (iv) desenvolvimento profissional.

A configuração da aprendizagem organizacional é, em parte, baseada na suposição de que a criação de escolas mais eficazes não se limita a exigir a identificação de uma lista

de características estruturais ou instrucionais que favorecem os bons resultados e a implementá-la. Baseia-se antes na necessidade de compreender a mudança educativa e na produção de conhecimento que pode ter fontes diversas (resultante de experiências e formação individuais, de processos de autoavaliação¹⁸² e de esforços organizados de indagação).

Ou seja, as ideias subjacentes a uma perspectiva de aprendizagem organizacional têm o seu foco na mudança contínua, estimulada por múltiplas fontes de conhecimento, onde o conhecimento está em constante transformação a partir da reflexão conjunta sobre os seus resultados (e implicações) na ação educativa (Louis, 2008).

Collinson e Cook (2007) reconhecem seis fatores interrelacionados que apresentam potencial para apoiar a aprendizagem organizacional nos sistemas de ensino: (i) priorizar as aprendizagens para todos os membros; (ii) promover a investigação; (iii) facilitar, divulgar e partilhar o conhecimento; (iv) praticar os princípios democráticos; (v) enaltecer as relações humanas; e (vi) propiciar a realização plena de todos os seus membros.

A aprendizagem organizacional resultará do uso intencional da aprendizagem individual, grupal ou do sistema de agregamento de novas formas de pensar e práticas que renovem e transfigurem, de modo contínuo, a organização no sentido do trabalhar em função de objetivos comuns. Ou seja, as escolas desenvolvem a capacidade para a aprendizagem contínua (como organização) quando superam o nível individual e avançar para os níveis grupal e organizacional, próprios das organizações que aprendem.

As investigações sobre a liderança para a aprendizagem organizacional recolheram evidência que mostra que uma organização não aprenderá a desenvolver-se e a crescer se todos os seus membros não se desenvolverem profissionalmente através da capacitação gerada pelos seus líderes (Bolívar, 2012a).

A aprendizagem organizacional, ou eficácia coletiva dos professores, [tem como fases de desenvolvimento: (i) clima de confiança e colaboração; (ii) missão partilhada e monitorizada; e (iii) assumir iniciativas e riscos], apoiada por uma formação profissional ajustada, é a variável que mais intervém a par da liderança e do trabalho do professor nos resultados dos alunos.

Por outras palavras, a liderança contribui para a aprendizagem organizacional, que, por sua vez, afeta o que decorre no trabalho principal da escola, ou seja, o processo de ensi-

¹⁸² A autoavaliação pode ser compreendida num quadro de aprendizagem organizacional onde surge como um importante suporte para criar oportunidades para apoiar a aprendizagem dos professores. Quando se adota nas escolas uma postura crítica sobre os processos e métodos de autoavaliação utilizados ocorre um aprofundamento da aprendizagem organizacional (Pedder & MacBeath, 2008). A literatura especializada (Bilhin, 2006) mostra que as organizações capazes de se pensar e avaliar, são as que aprendem, enfrentam a mudança e a transformação, porque “geram uma cultura de expressão e envolvimento, na qual a autonomia, a participação mas – também – o desacordo, são abertamente encorajados” (Bilhin, 2006: 462).

no e aprendizagem. Afeta ainda a maneira como os alunos compreendem a organização e a implementação das práticas de ensino dos professores, assim como as interações (e as suas expectativas para) com os seus alunos¹⁸³ (Vd. Figura 29).

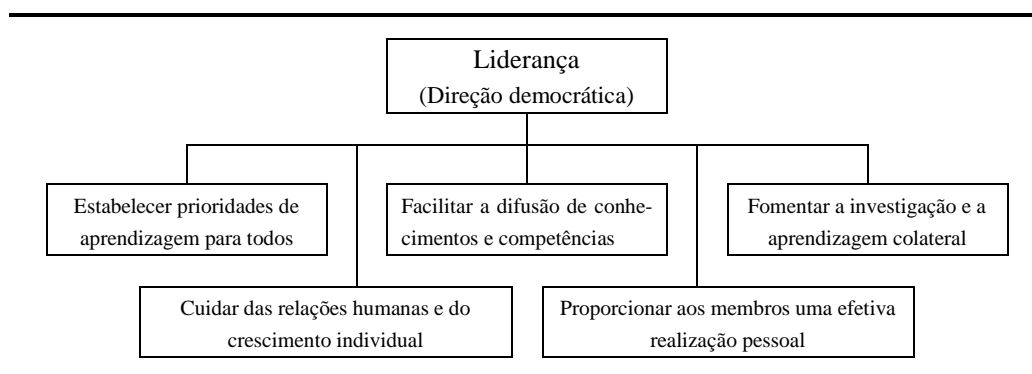


Figura 29. - Liderança e aprendizagem organizacional (elaborada a partir de Collinson, Cook & Conley, 2006)

Assim, uma escola que aprende eficientemente adapta-se à mudança, identifica e corrige erros e progride de forma contínua. O paradoxo da realidade escolar é que as escolas não são organizações aptas para a aprendizagem contínua, antes pelo contrário, estão programadas, através das suas regras gramaticais básicas de funcionamento¹⁸⁴, para que os alunos aprendam e não para que os que nela trabalham o façam (Bolívar, 2012a).

Assim, entendemos a aprendizagem organizacional como um quadro que orienta e potencia o desenvolvimento e a melhoria das organizações educativas.

2.4. Organizações escolares que aprendem a melhorar

Segundo Gairín (2000), uma organização que aprende é aquela em que se dá uma aprendizagem constante entre todos os níveis e grupos que formam a comunidade, o que obriga a uma redefinição das suas estratégias de aprendizagem e dos sistemas de formação (assimilação, criação e integração de informação).

Para Paquay (2005), não é pelo facto de as escolas serem espaços privilegiados para o desenvolvimento de conhecimentos e competências dos alunos que podem ser consideradas organizações que aprendem. Fullan (1995) postula que nem a escola é normalmente uma organização que aprende, nem a profissão docente é, ainda, uma profissão

¹⁸³ As perceções positivas dos alunos em relação ao trabalho dos professores promovem diretamente a sua participação nos trabalhos da escola, elevam o seu autoconceito académico e o seu compromisso com a escola. A participação dos alunos está diretamente relacionada com o seu rendimento académico e indiretamente com o compromisso com a escola. O nível socioeconómico e, especialmente, o ambiente educativo entre a família e a escola estão positivamente relacionados com os resultados escolares.

¹⁸⁴ A persistência e a estabilidade desta gramática básica da escola (que é identificada com a cultura organizacional) tem consequências diversas e complexas, uma vez que, tal como a gramática organiza o significado de uma língua, de forma análoga, a gramática da escola organiza o significado do trabalho escolar.

de aprendizagem.

Em redor do conceito de organização aprendente, conceção muito utilizada nas tendências atuais da gestão de organizações, encontramos na literatura diferentes vocábulos: organização formadora, qualificante, reativa, reflexiva, transversa, mas o que é que as aproxima e ao mesmo tempo afasta? Todos estes conceitos exprimem: *a)* uma visão dinâmica das organizações; *b)* uma ação coletiva; *c)* trabalho em equipa; *d)* cooperação profissional; *e)* abordam a mudança e a sua condução, assim como a adaptação às mutações do meio envolvente; e *f)* nenhum formula hipóteses sobre a postura dos dirigentes em relação aos restantes elementos da organização.

A partir de uma vasta revisão de literatura Silins, Mulford e Zarins (2002) definem as organizações que aprendem como as escolas que: (i) estabelecem procedimentos para explorar o meio; (ii) desenvolvem objetivos comuns; (iii) estabelecem ambientes propícios à aprendizagem e um ensino baseado na colaboração; (iv) têm iniciativa e assumem riscos; (v) analisam periodicamente todos os aspetos que podem influir no trabalho escolar; (vi) reforçam as boas práticas; e (vii) proporcionam oportunidades para um contínuo desenvolvimento profissional.

Para Bolívar (2012a), no geral, uma organização aprende através dos processos que desenvolve no seu interior a partir de estruturas que a favorecem. Dalin e Rolf (1993) apresentam uma tipologia de escolas em estádios prévios ao de organização aprendente. No primeiro, chamado de escola fragmentada ou debilmente estruturada, cada unidade organizativa e indivíduo funcionam de forma independente, o que implica que os possíveis processos de mudança em direção à melhoria sejam individuais.

No segundo estádio, denominado escola em projeto, a escola apresenta-se organizada em torno de um projeto comum que articula e mobiliza as dinâmicas de trabalho e valoriza as aprendizagens a partir de experiências.

No terceiro estádio, escola orgânica ou organização apta a aprender, a escola já institucionalizou os processos que promovem a aprendizagem e a melhoria, como um todo. Encontra-se aberta a iniciativas externas e internas de mudança, conhece as suas potencialidades e limitações. Este tipo de escola cria a sua própria história e experiência de inovação, no entanto, e sob a forma de ironia, observa-se que organizações dedicadas ao ensino e aprendizagem não terem, elas próprias, o hábito de aprender (Gairín, 1996).

A partir deste último estádio, as escolas tornar-se-ão organizações capazes de se pensarem a si próprias, envolvendo neste processo os seus membros que, no exercício da sua atividade, são confrontados com situações de aprendizagem conducentes ao seu

desenvolvimento. Estas escolas centram-se nos processos de trabalho colaborativo de aprendizagem e criação de conhecimento, com base no saber fazer prático (experiência). A dimensão coletiva de trabalho assenta nas necessidades, cada vez mais acrescidas, de comunicar, de interagir e de colaborar, com base nas quais se formam os coletivos de trabalho, enquanto unidades fundamentais da organização.

A evolução para estas organizações que aprendem pode fazer-se por estádios evolutivos, mas o nível de evolução destas organizações está diretamente relacionado com o grau de autonomia que possuem e com o grau de colaboração profissional entre os seus membros (Gairín, 2000). Fullan (1995) sustenta que a transformação da escola numa organização que aprende requer uma reculturalização radical da instituição escolar e uma redefinição da profissão docente.

Também Paquay (2005: 113) perfilha esta perspetiva ao afirmar que “a introdução de um tal modelo implica mudanças estruturais mas, sobretudo, mudanças nos atores: novas funções, novas tarefas, novos ofícios (...), em suma, transformações de profissionalidade.”

De acordo com Senge (2005), para que a escola se desenvolva como organização que aprende é necessária uma grande transformação e mudança, porventura, uma autêntica transmutação de todos os segmentos e componentes da escola. Nesta linha de pensamento as escolas, enquanto organizações que pretendem aprender, possibilitam que os seus membros potencializem as suas capacidades, desenvolvam coletivamente novas formas de pensamento e de aprendizagem, apresentando características, tais como, sistemas de pensamento (os membros da equipa têm consciência das suas interrelações), competência profissional (dos indivíduos e da organização), visão de futuro partilhada, aprendizagem em equipa (a aprendizagem colaborativa, torna-se também uma forma superior de aprendizagem quando comparada com a aprendizagem simplesmente individual) e modelos mentais (Senge, 1990).

Esta será uma escola que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e que continuamente se transforma a si mesma, e onde se salienta o valor da aprendizagem como a base fundamental da organização (Gairín, 2000). Esta aprendizagem é favorecida no seio de molduras organizativas que se caracterizam pela existência de um equilíbrio entre controlo e liberdade, ordem e desordem, estabilidade e mudança, assim como entre centralização e descentralização, no entanto existe uma coordenação das aprendizagens individuais dos seus membros, capitalizando ao máximo o potencial de aprendizagem: todos os seus membros estão implicados na construção de novos conhecimentos

e competências (Coll, 2004).

Partindo desta perspectiva, verificamos que as lideranças educacionais de topo e intermediárias têm um papel importante na construção de organizações (escolas) com condições para que as pessoas desenvolvam continuamente as suas capacidades de compreender complexidades, clarificar visões e aperfeiçoar modelos mentais compartilhados (Senge *et al.*, 2005), ou seja, criar a mudança que permita que as escolas se tornem em organizações de aprendizagem (Hooper & Potter, 2010).

Nestas escolas, as pessoas são entendidas como motores da aprendizagem e da implementação de formas organizacionais que favorecem uma maior iniciativa, criatividade e aprendizagem, por parte de todos os intervenientes no processo educativo. Por isso, potenciar uma cultura colaborativa própria permite orientar as ações individuais e coletivas, mobilizando uma boa parte do potencial pessoal e profissional dos componentes da organização, para a aprendizagem e a mudança eficaz e duradoura (sustentada).

Trata-se de conseguir identificar os membros da organização com os projetos institucionais, de partilhar as suas estratégias de trabalho, de implicar-se na sua consecução e sentir a necessidade de avaliar as atuações para ver se a melhoria se dirige para a direção definida. A autoavaliação é um procedimento importante para as escolas perceberem e construírem oportunidades de apoio à sua aprendizagem e à dos professores.

A reflexão crítica que este processo envolve promove a criação de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, onde através de investigação e reflexão o papel do professor é ao mesmo tempo crítico e estratégico. Isto pressupõe um realinhamento das estruturas organizacionais e dos processos de gestão nas escolas, a partir de uma orientação para a aprendizagem em todos os seus níveis e de uma ampliação da participação em processos de tomada de decisão (Pedder & MacBeath, 2008).

Alves (2010) e Lima (2008a) defendem que uma organização é aprendente quando: (i) planeia o olhar¹⁸⁵ sobre as suas práticas; (ii) recolhe de forma sistemática as evidências das suas realizações; (iii) analisa de forma participada os pontos fortes e fracos; (iv) considera o erro como fonte de melhoria; (v) celebra os êxitos e compromete-se melhorar os pontos fracos e potenciar os fortes; (vi) reconhece a mais-valia das divergências de pontos de vista; (vii) integra olhares externos na avaliação do seu desempenho; (viii) recorre a variados métodos e técnicas de colheita de dados, (ix) reconhece a centralidade

¹⁸⁵ *Olhar outra vez para o que já nos parece tão familiar*; usar outros óculos, mudar as lentes e as suas cores; trocar e olhar com os olhos dos outros ou com outros olhos. Trata-se de olhar, isto é, de estar em guarda, portanto prestar atenção, interessar-se. Esta experiência impulsiona e estimula um olhar novo e mais profundo para as práticas dos professores. Frente ao espelho, é possível compreender mais facilmente que, refletir sobre as práticas educativas, leva também a refletir sobre a trajetória, escolhas e decisões dos professores e escolas (Martinho, 2006).

das pessoas (na sua multidimensionalidade) na organização; e (x) acredita que pode sempre melhorar os seus processos e resultados.

Nas escolas que aprendem, os professores funcionam como comunidades profissionais de aprendizagem (DuFour, DuFour, Eaker & Many, 2006; Bolam, McMahon, Stoll *et al.*, 2005), uma vez que, na atualidade, o agir profissional do docente deve ser realizado em equipa e o seu conhecimento profissional tem de ser visto como uma produção coletiva e não como algo alcançado por indivíduos isolados.

Mudar de visão requer uma mudança nas suposições, normas e comportamentos: as formas de trabalho na escola têm de transformar-se ao nível da produção e partilha de saberes, na definição e consecução de objetivos comuns, ou seja, têm de se organizar para que cada um assuma o seu papel de interveniente comprometido com a realização da missão e a qualidade da vida na escola (Alarcão, 2000).

Concluimos, verificando que existe concordância entre os pressupostos por nós colocados inicialmente e a evidência recolhida nas investigações acerca das escolas inclusivas, uma vez que as condições identificadas:

(...) por los investigadores de la escuela inclusiva y por las destacadas por aquellos que han indagado los requisitos necesarios para conseguir que los centros educativos sean Organizaciones que Aprenden y Comunidades Profesionales de Aprendizaje, y por tanto, podríamos afirmar que la escuelas inclusivas está enmarcada en los modelos de AO y CPA ya que se trata de escuelas que buscan el cambio y la mejora continua mediante el establecimiento de un sentido de comunidad y determinando las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de mostrar vías de cambio hacia una escuela con “cultura más inclusiva” (Guerrero, 2012: 133).

3. A organização educativa e as suas estruturas como centro estratégico da melhoria.

3.1. Aprendizagem e possíveis causas organizacionais e pedagógicas.

São muito diversos os programas e projetos de trabalho disponíveis para diagnosticar a situação das escolas, identificar os seus pontos fortes e fracos, discuti-los e compreendê-los e propor planos de melhoria. Como ponto de partida para esta atuação, é, normalmente, considerada a relação entre os resultados da aprendizagem dos alunos, o que se está ensinando e a forma utilizada para tal (Stoll, Fink & Earl, 2004; Fullan, 2003, 2002, 2001, 1994; Lieberman & Wood, 2002; McLaughlin & Zarrow, 2001).

Nas duas últimas décadas descobriu-se e revalorizou-se o que se tem chamado o efeito

escola, para além do trabalho individualizado do professor na sala de aula. Diferentes movimentos (Desenvolvimento Organizativo, Escolas Eficazes, Melhoria da Escola, Organizações Aprendentes) contribuíram para situar a escola como elemento chave nas políticas curriculares de melhoria.

O movimento de investigação sobre Escolas Eficazes¹⁸⁶ (*Effectiveness School*) evidencia que há escolas que, graças às suas características, apresentam efeitos diferentes, marcando uma diferença, quantificada como *valor acrescentado*, nos resultados de aprendizagem dos alunos (Scheerens, 2001).

Edmonds (1979) identificou, tal como exposto nos modelos de escola eficaz desenvolvidos por Scheerens (1992) e Creemers (1994), como fatores emergentes explicativos da eficácia das escolas a cultura, a orientação para os resultados, a visão partilhada da missão da escola e a coesão e colaboração entre professores. A escola é assumida como a unidade básica de melhoria do processo educativo, assinalando-se a importância de determinados fatores para o seu bom funcionamento e para alcançar níveis mais elevados de rendimento académico por parte dos alunos. As escolas eficazes mostram-se estrutural, simbólica e culturalmente unidas, já que funcionam como um todo orgânico e menos como uma coleção (soma) de subsistemas ou estruturas independentes.

A proliferação de estudos e resultados permitiu construir um conjunto de dados (evidência empírica) que vem contribuindo para um melhor conhecimento e compreensão dos elementos educativos que incidem no desenvolvimento das escolas e aprendizagens dos alunos (fatores de eficácia) e, com eles, conceber informações úteis, não numa ótica prescritiva, para a tomada de decisões ao nível da sala de aula, da escola e do sistema educativo (Lima, 2008a; Murillo, 2007).

Os fatores que contribuem decisivamente para a eficácia de uma escola são: (i) metas compartilhadas, consenso e trabalho em equipa (sentido de comunidade); (ii) liderança pedagógica; (iii) clima de escola e de sala de aula; (iv) altas expectativas para todos os alunos; (v) qualidade do currículo e das estratégias de ensino; (vi) organização da sala de aula; (vii) acompanhamento e avaliação (monitorização das aprendizagens); (viii)

¹⁸⁶ Para Murillo (2005) uma escola eficaz é aquela que permite um desenvolvimento integral de todos os seus alunos (de cada um à sua medida), maior do que seria esperado tendo em conta o seu rendimento prévio e a situação social, económica e cultural da família. Esta proposta traz consigo três características essenciais: (i) valor acrescentado como operacionalização da eficácia; (ii) equidade como elemento básico do conceito eficácia; e (iii) desenvolvimento integral dos alunos como objetivo inabdicável de toda e qualquer escola e sistema educativo. Acrescentamos que o atingir destes objetivos terá como pressuposto fundamental a interligação da eficácia a processos de melhoria do ensino e da aprendizagem (de alunos e professores).

Em Portugal, desenvolvido pela Universidade da Beira Interior, surge o projeto de investigação *Eficácia Escolar no Ensino da Matemática* (3EM) que teve como principais objetivos: a estimação do efeito-escola e identificação dos fatores intraescolares que contribuem para a melhoria da qualidade da educação em termos dos resultados escolares em matemática e do processo ensino-aprendizagem. Segue metodologicamente a linha de investigação em Eficácia Escolar, definindo Escola Eficaz como aquela que consegue o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos seus alunos, mais do que seria esperado, tendo em consideração as suas características (conhecimento prévio, situação social, cultural e económica) ao entrar na escola (Vd. http://www.3em.ubi.pt/site3EM_artigos/8-Variaveis%20cognitivas%20no%20ambito%20do%20Projecto%203EM.pdf).

aprendizagem organizacional e desenvolvimento profissional; (ix) compromisso e implicação da comunidade educativa; e (x) recursos educativos (Vd. Quadro 30).

Quadro 30. Fatores que determinam a eficácia das escolas

Escolas eficazes		
Fatores	Elementos	Evidências
1. Liderança profissional	Firmeza e propósito Focagem profissional Profissionalização da gestão	Gray (1990)
2. Visão e metas compartilhadas	Unidade de propósitos (objetivos) Constância nas práticas de ensino Colegialidade e colaboração	Lee <i>et al.</i> (1993)
3. Uma comunidade envolvente apta para a aprendizagem	Atmosfera ordenada e disciplinada Ambiente de trabalho atrativo	Mortimore (1988a)
4. Concentração no ensino e aprendizagem	Maximização do tempo dedicado à aprendizagem Ênfase nos resultados académicos Atenção centrada no sucesso	Creemers (1994)
5. Processo de ensino resoluto e com sentido	Organização eficiente Propósitos e objetivos claros Ensino estruturado Práticas adaptadas às situações	Mortimore (1993)
6. Expetativas elevadas	Expetativas elevadas em relação a todos atores Comunicação constante das expetativas Oferta de desafios intelectuais	Tizard <i>et al.</i> (1988)
7. Reforço positivo	Disciplina justa e com regras claras Realimentação (<i>feedback</i> contínuo)	Wahlberg (1984)
8. Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem	Monitorização do desempenho dos alunos Avaliação do desempenho da escola	Levine e Lezotte (1990)
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da autoestima Definição de posições de responsabilidade Controlo do trabalho	Lipshitz (1984)
10. Colaboração família-escola	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos	Coleman <i>et al.</i> (1993)
11. Organização orientada para a aprendizagem	Formação dos agentes educativos que sirva as necessidades da escola Aprendizagem organizacional	Hopkins (1994) Murillo (2004a)

Fontes: Posner (2004) e Murillo (2004b)

Ainscow, Beresford *et al.* (2001) passam a considerar a melhoria como um efeito da mudança educativa que destaca os resultados dos alunos, assim como a capacidade da escola para decidir, conceber e conduzir ações de melhoria. Esta melhoria, aumento do rendimento dos alunos, deve centralizar-se no processo de ensino e aprendizagem e na identificação das condições que a possibilitam.

Na segunda metade dos anos noventa do século passado começam a surgir crescentes sintomas de que as mudanças de “segunda ordem” (ao nível da estrutura e das culturas de escola) nem sempre asseguravam as de “primeira ordem” (efetividade da escola), ainda que sejam necessários para torná-las sustentáveis.

A evidência empírica sugere que é vulgar que as práticas pedagógicas definidas a nível

de departamentos curriculares e conselhos de turma não sejam efetivamente implementadas na sala de aula (Martinho, 2006), uma vez que cada professor funciona de forma independente e isolada na sua sala de aula, isto é, o núcleo técnico da educação reside nas salas de aulas individuais e não na organização que as envolve.

Por outro lado, a literatura vem construindo um conjunto de evidências e conhecimentos que relacionam positivamente determinadas ações, competências e características dos professores com a melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos (Vd. Quadro 31).

Quadro 31. Competências e características dos professores eficazes

Competências	Características
<ul style="list-style-type: none"> . Possui e comunica expectativas elevadas aos alunos . Planifica bem as lições, estabelecendo um contexto claro e objetivo . Utiliza uma variedade de técnicas de ensino e envolve os alunos . Tem uma estratégia transparente de gestão de alunos . Aplica o tempo e aos recursos de forma sábia . Usa métodos amplos de avaliação . Marca e monitoriza trabalhos de casa 	<ul style="list-style-type: none"> . Profissionalismo (mudança e apoio, confiança, responsabilidade, respeito pelos outros) . Liderança (flexibilidade, prestação de contas, gestão dos alunos, paixão pelo ensino) . Pensamento (analítico e conceptual) . Planificação e implementação de expectativas (orientação na melhoria, procura de informação, iniciativa) . Relação com os outros (impacto e influência na equipa e compreensão)

Fonte: Bolívar (2012a) e Bolívar e Domingo (2007)

A referida literatura evidencia que a conjugação da não existência de algumas das competências e características anteriormente expressas com a resistência a formas de trabalho colaborativo, vem possibilitando que a maioria das inovações educacionais possa ocorrer em redor das estruturas que apoiam o processo de ensino e aprendizagem, mas só muito debilmente nos processos de ensino e aprendizagem (Elmore, 2000). A inviolabilidade das opções e das práticas dos professores, conjuntamente com a falta de trabalho colaborativo (que, quando existe, pode não incidir sobre os processos didático-pedagógicos), tornam impossível a referida relação.

Resnick (2010) destaca que a criação de rotinas de colaboração entre os professores é um dos componentes mais importantes na obtenção de melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Leithwood *et al.* (1997) e Sergiovanni (1994) reúnem evidência empírica sólida que permite relacionar o trabalho colaborativo com o acesso, a circulação e a transferência de conhecimento profissional, bem como com a melhoria contínua de resultados escolares. Rosenholtz (1989) mostrou que o apoio profissional prestado através de redes de professores (colaboração profissional) melhorou a eficácia do professor no trabalho em sala de aula.

Por isso, para tornar possível a melhoria ao nível da sala de aula, a aposta terá de passar

pelo apoio e incentivo ao trabalho do professor com a turma, através de mudanças organizacionais na escola (estruturas de colaboração e procedimentos de tomada de decisão – redefinição de papéis e modificação das normas e dos valores organizacionais vigentes) e não em variáveis distantes da sala de aula como frequentemente ocorre.

A prática docente deve constituir-se no núcleo da melhoria e, para que isso aconteça, deve existir uma ação conjunta da escola focada naquilo que faz e poderia fazer cada docente com os seus grupos de alunos (turmas) (Vd. Figura 30).

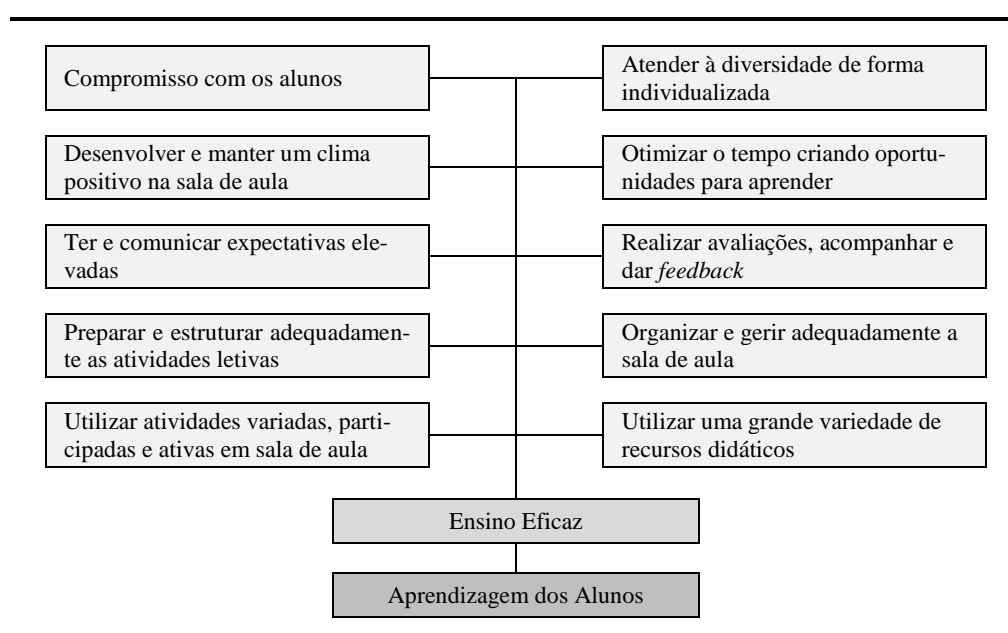


Figura 30. - Fatores que definem um ensino eficaz (elaborada a partir de Murillo, Martínez Garrido & Hernández Castilla, 2011)

Trata-se, em primeiro lugar, de tomar como núcleo básico da melhoria a identificação das boas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação e compartilhá-las reflexivamente com o coletivo docente, para passar, posteriormente, para o espaço do que é preciso fazer para que aconteçam as práticas pretendidas, e, em terceiro lugar, definir as estruturas que podem apoiar as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação que desejamos. Se a melhoria do ensino se vê potenciada quando uma equipa de professores trabalha em torno de um projeto comum, também é preciso salientar que o dito projeto há de ter a sua incidência no que cada professor faz na sala de aula com as suas turmas. Caso contrário, produz-se uma distração sobre o situar dos esforços de melhoria, como sucedeu, em parte, quando a escola se constituiu no núcleo da melhoria (Bolívar, 2005).

Assim, em primeiro lugar, haverá que identificar que aspetos da prática docente devem alterar-se (e como), depois, em que dimensões há que trabalhar ao nível de escola e, por

fim, o que reclamar da política educativa. Outros investigadores (Murillo, Martínez-Garrido & Hernández-Castilla, 2011) vêm colocando a ênfase na relação entre a eficácia escolar (e o ensino eficaz) e a possibilidade de uma escola efetivamente inclusiva (Vd. Figura 31).

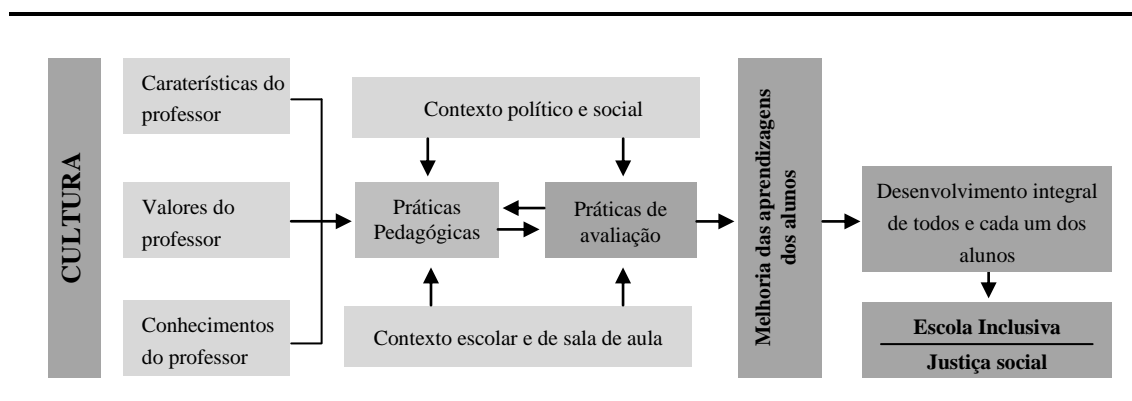


Figura 31. - Modelo global do ensino eficaz e escola inclusiva (adaptada de Murillo, Martínez Garrido & Hernández Castilla (2011))

Determinado o núcleo da melhoria, é necessário compreender que a melhoria das aprendizagens dos alunos não ocorrerá se não acontecer a aprendizagem dos professores (conhecimentos e capacidades) e se não sucederem mudanças organizacionais que promovam o desenvolvimento da escola. A investigação mostra que é preciso situar a melhoria escolar nos processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento dos professores (Harris, 2002).

Também os fatores ao nível da sala de aula são extremamente importantes para gerar e manter a melhoria escolar”. Se uma inovação¹⁸⁷ não incide na qualidade da aprendizagem dos alunos, dificilmente poderemos qualificá-la de melhoria. Não tem sentido apostar em mudanças organizativas ou curriculares, ao nível da escola, se estas não tiverem um impacto positivo nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. Esta é uma espécie de viagem de ida e volta, ou seja, estamos a voltar ao que sempre foi o núcleo da ação educativa: a forma como os professores trabalham com as turmas é o que marca a diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Day (2004) sustenta que existe uma forte dinâmica relacional entre a autoeficácia do professor e da escola, a cultura (ou culturas) da escola, a aprendizagem do professor e a melhoria da escola. Esta dinâmica exige escolas com uma configuração em que o isola-

¹⁸⁷ O conceito inovação é aqui considerado como a “série de intervenções, decisões e processos com um certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas, que por sua vez introduzem novos projetos e programas, matérias curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e, ainda, outras formas de organizar e gerir o currículo, a instituição escolar e a dinâmica da aula.” (Sebarroja, 2001:17).

mento e individualismo deem lugar à colaboração e cooperação; o fechamento dê lugar à abertura e inovação; o imobilismo faculte espaço para o desenvolvimento profissional. Numa meta-análise de 155 estudos sobre eficácia escolar, que abrangeu um total de 1.211 associações entre fatores de melhoria da eficácia escolar e resultados dos alunos, Scheerens, Witziers e Steen (2013) chegaram aos seguintes resultados (Vd. Tabela 1).

Tabela 1. Resultados da meta-análise (modelo multinível)

Fatores	Número de Casos		Variação		
	Através de repetição	Com repetição	Valor médio do efeito	Através de repetição	Com repetição
Consenso e coesão entre o pessoal da escola (cooperação)	28	83	0,019	0,001	0,000
Clima escolar ordenado e disciplinado	46	170	0,129 ***	0,026 *	0,008 **
Monitorização do processo de ensino e aprendizagem	43	194	0,061 ***	0,003	0,021 **
Qualidade do currículo	25	43	0,145 ***	0,028	0,007
Trabalho de casa	21	56	0,073 **	0,019	0,000
Tempo efetivo para a aprendizagem	30	111	0,147 ***	0,014 **	0,017
Envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos	42	142	0,093 ***	0,018 ***	0,000
Orientação para o sucesso	50	135	0,141 ***	0,036 ***	0,010
Liderança educativa	53	170	0,046 *	0,025 *	0,000
Diferenciação	30	107	0,017	0,021 ***	0,008

Fonte: Elaborada a partir de Scheerens, Witziers e Steen (2013)

O valor médio do efeito dos fatores relacionados com o currículo e o tempo efetivo para a aprendizagem são estatisticamente os mais significativos, seguidos pelos fatores relacionados com o ambiente escolar ordenado e orientação para a aprendizagem.

Tal como Lima (2008a), sustentamos que as evidências produzidas por este movimento investigativo não devem ser vistas como uma receita para todos os males da educação, mas antes considerá-las, sobretudo, como mais uma forma de ajudar à compreensão dos processos que se concebem e implementam no interior da escola (e da sala de aula) e do impacto que têm sobre os resultados das aprendizagens dos alunos.

A última tendência, dentro do espaço de investigação sobre eficácia escolar, a chamada melhoria da eficácia da escola, implica a colaboração entre a linha da eficácia escolar e o movimento de melhoria da escola¹⁸⁸. Esta nova linha de trabalho, surgida na segunda

¹⁸⁸ O movimento da melhoria escolar tem uma orientação diferente do da eficácia escolar, uma vez que é de cariz prático e é liderado por professores e diretores de escolas que buscam mudar a escola melhorando-a. O seu interesse é a transformação da realidade escolar, mais do que conhecer cientificamente como é ou deveria ser a dita transformação, e vem acumulando conhecimento que se constituiu como uma base sólida de saberes para a mudança educativa (Murillo, 2003). Este movimento funda-se em três conceitos cruciais: cultura de melhoria, processos de melhoria e resultados de melhoria. É um movimento que estabelece como fatores para o

década dos anos noventa do século passado, pretende conhecer como pode uma escola levar a cabo processos razoáveis de mudança que incrementem o desenvolvimento de todos os alunos, mediante a otimização do processo de ensino e aprendizagem e das estruturas organizacionais, e aplicar este conhecimento para efetuar uma melhoria real da escola¹⁸⁹.

Muñoz-Repiso e Murillo (2003) e MacBeath e Mortimore (2001) sustentam que este novo enfoque concilia a eficácia (*onde se deve ir*) com a melhoria (*como ir*), procura conhecer como é possível melhorar uma escola para que se consigam atingir melhor os seus objetivos, em vez de ajudar as escolas a fazê-lo (dimensão teórico-prática) (Vd. Figura 32).



Figura 32. - Os quatro domínios da eficácia e melhoria das escolas (adaptada de West & Hopkins, 1996)

No entanto, seria incorreto dizer que a melhoria da eficácia da escola é a soma das duas correntes. Embora atualmente não exista muita literatura sobre o tema, parece existir um caminho fecundo a ser percorrido: só analisando os processos educativos que ocorrem nas escolas, e integrando este saber com o conhecimento acumulado através da pesquisa, será possível estabelecer critérios, orientações e procedimentos adequados de avaliação que levem a eficiência e a qualidade às escolas e aos programas que desenvolvem (Murillo, 2011).

Não há muitos anos desenvolveu-se em oito países da Europa uma investigação que teve como objetivo primordial contribuir para a consolidação da melhoria da eficácia escolar [*Effective School Improvement (ESI)*]. Este estudo representou o esforço mais

estabelecimento de uma cultura de melhoria eficaz das escolas: (i) uma visão e metas partilhadas; (ii) a abertura para transformar-se numa organização aprendente; (iii) o comprometimento e a motivação da comunidade escolar; (iv) uma liderança forte e participativa; (v) a estabilidade docente; e (vi) o tempo empregue na melhoria.

¹⁸⁹ Os resultados da pesquisa sobre fatores associados ao rendimento escolar dos alunos ajudaram a implementar processos de melhoria, enquanto, muitos dos resultados relativos à eficácia foram obtidos a partir da análise de programas de melhoria escolar.

importante realizado até agora na construção de nexos lógicos entre os influentes movimentos teórico-práticos da eficácia escolar e da melhoria da escola¹⁹⁰.

O resultado mais interessante foi a elaboração de um modelo compreensivo acerca da melhoria da eficácia da escola que procurou ser um primeiro passo na construção de uma teoria (guia) para a melhoria efetiva da escola (Creemers *et al.*, 2007; Reezigt & Creemers, 2005; Wikeley *et al.*, 2005; Murillo, 2004a; Muñoz-Repiso & Murillo, 2003).

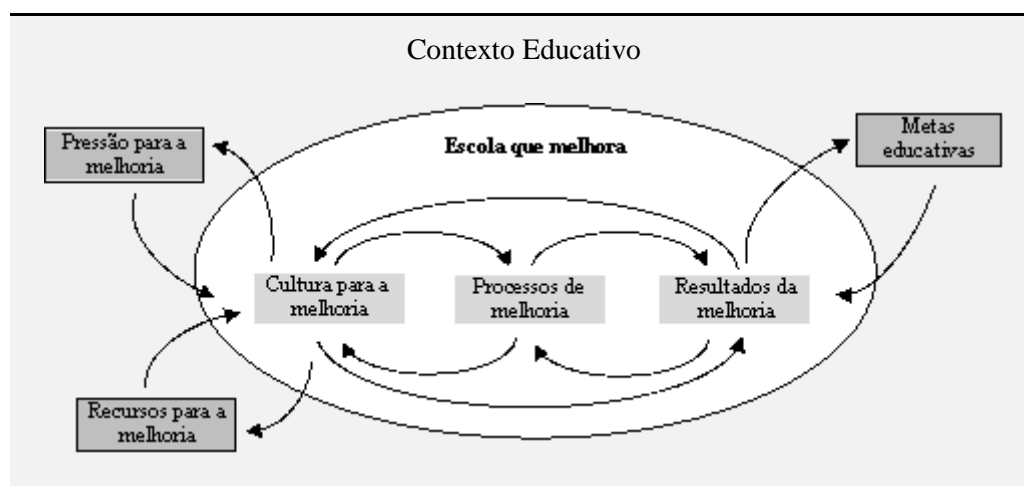


Figura 33.- Modelo compreensivo da melhoria da eficácia escolar (Murillo, 2011)

O conceito de melhoria utilizado nesta pesquisa designa a mudança educativa planificada que *umenta* os resultados da aprendizagem dos alunos, bem como a capacidade da escola para gerir a mudança (Creemers *et al.*, 2007).

Os resultados da melhoria são o objetivo principal das escolas que se desenvolvem. Assim, os conceitos de cultura, processos e resultados da melhoria são essenciais, estão interrelacionados e influem constantemente entre si. Estas interrelações demonstram que a melhoria da eficácia escolar é um processo cíclico (em movimento) sem um começo ou um final claramente marcados. Dentro do contexto educativo, vários conceitos fundamentais estão associados à melhoria da eficácia escolar.

As mais recentes investigações evidenciam quais os fatores que configuram uma cultura

¹⁹⁰ Em Portugal, no dia 28 de julho de 2009, o Ministério da Educação, a Fundação Minerva, proprietária da Universidade Lusíada, e a Câmara de Famalicão assinaram um protocolo de criação do Observatório da Melhoria da Eficácia da Escola. Em comunicado o Ministério da Educação apresentou o Observatório como um organismo vocacionado para a disseminação de práticas empiricamente validadas de melhoria e de eficácia da escola, que tem como referência o movimento conhecido internacionalmente como *School Effectiveness and School Improvement*. No âmbito deste observatório foram efetuadas algumas publicações: Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2010). *Características de escolas eficazes: Winsconsin department of public instruction*. Porto: Universidades Lusíada; Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2010). *Características de municípios eficazes nos esforços de melhoria da escola*. Porto: Universidades Lusíada; Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2010). *Perceção acerca das estratégias de otimização da aprendizagem da sua escola e envolvimento escolar dos alunos: Plano municipal de melhoria da escola de V. N. de Famalicão*. Porto: Universidades Lusíada; Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2010). *Plano municipal de melhoria da escola: Uma introdução*. Porto: Universidades Lusíada e Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2010). *Planos de melhoria da escola: Uma introdução*. Porto: Universidades Lusíada. Estas publicações podem ser encontradas em <http://observatorio.por.ulusiada.pt/>. Colaboram com o observatório 24 escolas/agrupamentos pertencentes aos municípios de Vila Nova de Famalicão, Penafiel e Maia.

de melhoria de uma escola (Murillo, 2011, 2005) (Vd. Quadro 32).

Quadro 32. Fatores que configuram uma cultura de melhoria da escola

1. Pressão interna para melhorar	<ul style="list-style-type: none"> . Pressão da comunidade envolvente. . Situações de elevado insucesso. . Novos projetos de direção. . Procedimentos de reflexão crítica por parte dos professores. . Ausência de conformismo e autocomplacência.
2. Pressão externa para a melhoria	<ul style="list-style-type: none"> . Nova legislação. . Resultados de avaliações externas. . Novos apoios técnicos. . Pouca procura da escola (número reduzido de matrículas).
3. Visão e metas compartilhadas	<ul style="list-style-type: none"> . Valores que se promovem ou questionam. . Visão clara e consensual do caminho a seguir. . Metas definidas e conhecidas por todos.
4. História da melhoria	<ul style="list-style-type: none"> . Processos de mudança anteriores. . Hábitos e experiências de melhoria anteriores.
5. Autonomia utilizada pela escola	<ul style="list-style-type: none"> . Assumir as suas competências. . Aproveitamento das possibilidades oferecidas pela autonomia. . Desenvolvimento de processos de transformação escolar.
6. Compromisso, implicação e motivação	<ul style="list-style-type: none"> . Explicitar a necessidade da melhoria. . Conceção, implementação e avaliação de planos de melhoria. . Assumir e sentir a melhoria como sua e de todos.
7. Direção da escola	<ul style="list-style-type: none"> . Direção comprometida, competente e aceite pela comunidade. . Liderança transformacional e distribuída . Estilo de direção participativa.
8. Organização flexível	<ul style="list-style-type: none"> . Adaptar as estruturas aos alunos, a novos requisitos e visões pedagógicas. . Adaptar horários, semanários e redistribuição de recursos.
9. Estabilidade dos professores	<ul style="list-style-type: none"> . Garantir a estabilidade dos processos de melhoria. . Incluir e implicar os novos membros nos processos já iniciados.
10. Tempo e recursos dedicados à melhoria	<ul style="list-style-type: none"> . Presença de recursos materiais e espaços para a concretização da melhoria. . Presença de recursos humanos e disponibilidade temporal para a melhoria.
11. Disposição para a conversão numa comunidade profissional de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . Focalização nas necessidades dos alunos. . Foco na aprendizagem de todos os seus membros. . Desenvolvimento da aprendizagem contínua e colaborativa. . Incremento de conhecimentos individuais e coletivos.

Fonte: Elaborado a partir de Murillo e Krichesky (2012)

Num processo real de melhoria são as escolas que concebem o seu próprio caminho, os seus objetivos, recursos e atividades para o conseguir em coerência com o contexto (ou contextos) onde estão inseridas.

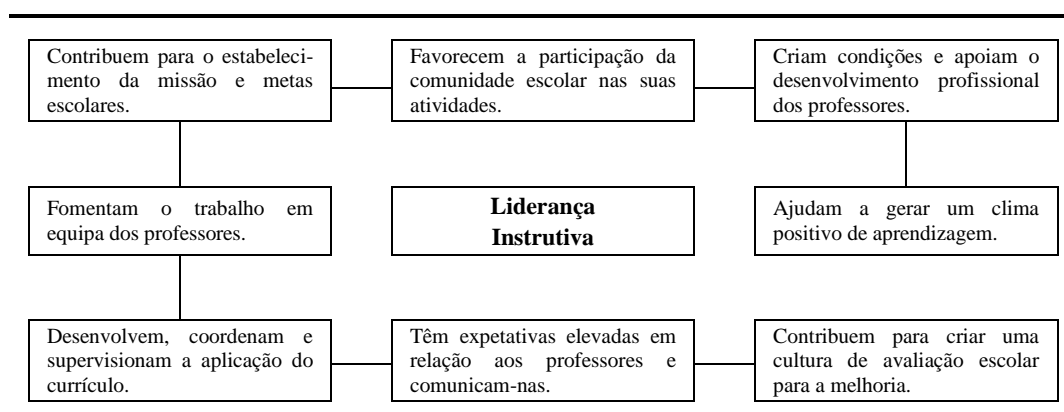
Na configuração das condições e processos que permitem concretizar a melhoria da eficácia escolar a liderança tem um papel fundamental, sobretudo no campo da capacidade de orientar e de exercer influência sobre outros (Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010), de maneira a que as proposições apresentadas sejam tomadas como

premissas para a ação educativa; na liderança pedagógica, quando a orientação dirige os seus esforços para a melhoria das aprendizagens dos alunos e a influência, quando no plano organizacional consegue alcançar consenso e mobilizar a organização em redor de metas comuns¹⁹¹ (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006).

A literatura atual, derivada dos estudos sobre eficácia e melhoria da escola, tem destacado o papel crítico que exerce a direção escolar na definição e implementação de práticas pedagógicas adequadas para o incremento de melhores resultados de aprendizagem¹⁹². Murillo (2005) defende que é difícil imaginar-se uma boa escola que não tenha uma boa direção que a lidera.

Uma das contribuições mais importante que podemos retirar da linha de investigação da eficácia escolar nos anos 80 do século passado foi evidenciar que as escolas com melhores resultados dos alunos (desenvolvimento integral de todos e cada um dos alunos) apresentam uma liderança instrutiva (Vd. Quadro 33).

Quadro 33. Principais características das lideranças instrutivas



Fonte: Elaborado a partir de Murillo (2005)

A capacidade para a melhoria da eficácia escolar depende, de maneira relevante, da forma como a liderança das equipas diretivas é exercida e contribui para fomentar, dinamizar e apoiar procedimentos que se orientem para a aprendizagem de todos e cada um dos alunos.

O relatório McKinsey (Barber & Mourshed, 2007) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Pont, Nusche & Moorman, 2008), assim como a investigação educacional (NCSL, 2007; Mulford 2006; Leithwood & Jantzi, 2005;

¹⁹¹ Embora venha sendo objeto de estudo privilegiado no campo de ação de diferentes ciências sociais e humanas, o conceito de liderança, no que diz respeito às organizações escolares, não tem merecido, em Portugal, a mesma atenção que noutros países (Costa, 2000), pelo que utilizaremos, neste assunto, estudos realizados noutros contextos.

¹⁹² Salientamos que é a partir do movimento de investigação das escolas eficazes que a liderança surge como fator relevante na eficácia escolar (Braslavsky, 2006; Sammons, Hillman e Mortimore, 1995; Edmonds, 1979). Também Scheerens (1992), através dos seus modelos integrados iniciais de eficácia escolar, sublinha a importância da liderança, entre as variáveis de funcionamento de uma escola, como fator de eficácia e incremento da qualidade educativa.

Leithwood *et al.*, 2004; Leithwood & Reihl, 2003), produziram evidência empírica de qualidade para mostrar que a liderança na escola é um dos fatores mais importantes na conceção, implementação e avaliação de processos sustentados de melhoria.

Desde o início que as evidências indicam que, dos fatores relacionados com a escola, a liderança é o segundo fator, depois do trabalho em sala de aula, que mais contribui para que os alunos aprendam (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Mulford, 2006; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Por sua vez, os efeitos da liderança são normalmente mais elevados em escolas que servem populações escolares mais vulneráveis (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Mulford, 2006).

As experiências e a literatura são cada vez mais claras em afirmar que se os professores são a chave para a melhoria dos resultados da aprendizagem, os diretores são responsáveis pela criação de condições que facilitem aos professores serem melhores professores, supervisionando os resultados e estimulando o progresso.

Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o pedagógico (calidad de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización) (Bolívar, 2010b: 83).

De acordo com as robustas evidências difundidas pela literatura (Day *et al.*, 2009; MacBeath & Nempster, 2009) é a liderança centrada na aprendizagem (*learning-centered leadership*) que deve servir de referência, no futuro mais próximo, aos líderes das escolas. A liderança para a aprendizagem¹⁹³ toma como núcleo da sua ação a criação de procedimentos que melhorem a forma de trabalhar dos professores (e de toda a escola), para que surjam impactos positivos na qualidade do ensino oferecido, e nos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos (Weinstein *et al.*, 2009). Hargreaves e Fink (2007) identificam a liderança distribuída como um dos princípios para a sustentabilidade da melhora dos resultados escolares.

A investigação é consistente acerca dos efeitos da liderança na melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos, ainda que estes sejam prioritariamente mediados pelas práticas pedagógicas implementadas pelos professores na sala de aula (Leithwood & Jantzi, 2008; Robinson, 2007; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Leithwood & Riehl, 2003; Waters, Marzano & McNulty, 2003).

Na revisão de literatura efetuada por Robinson, Hohepa e Lloyd (2009), coloca-se a

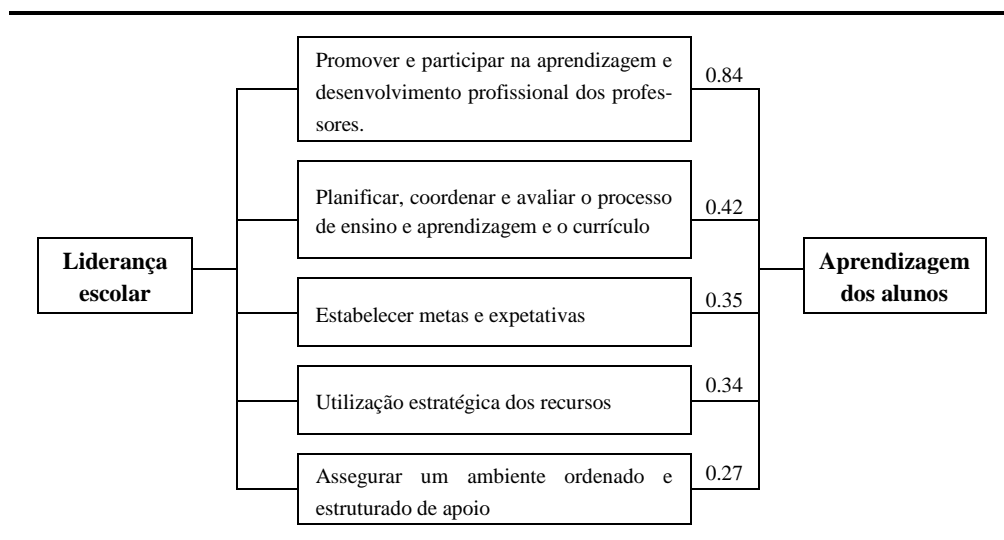
¹⁹³ De acordo com Barroso, Afonso e Dinis (2007), existem um conjunto de desafios que têm no seu horizonte a implementação de uma liderança para a aprendizagem nas escolas portuguesas.

descoberto que a liderança pedagógica contribui decisivamente para melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos em escolas situadas em contextos vulneráveis socioeconomicamente¹⁹⁴.

Por isso, ainda que os fatores externos (sociofamiliares, económicos e culturais) sejam condicionantes, não determinam o que a escola pode fazer pela inclusão e melhoria de resultados escolares.

Do mesmo modo, as intervenções efetuadas pela liderança para facilitarem a aprendizagem organizacional e profissional dos professores tiveram um impacto positivo nos resultados escolares dos alunos. Os líderes, no geral, contribuem indiretamente para a aprendizagem dos alunos através da sua influência sobre as outras pessoas ou características da organização. O seu êxito depende muito das suas decisões sobre onde aplicar o tempo, a atenção e o apoio. Na sequência da referida revisão, os investigadores identificaram cinco dimensões da liderança que apresentam um impacto significativo na aprendizagem dos alunos (Vd. Quadro 34).

Quadro 34. Dimensões da liderança com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos



Fonte: Elaborado a partir de Bolívar (2012a) e Robinson, Hohepa e Lloyd (2009)

Noutras investigações (Leithwood & Louis, 2011; Anderson, 2010; Day, Sammons *et al.*, 2009; Leithwood, Day *et al.*, 2006), foi identificado um conjunto de práticas de liderança que apresenta impacto nas aprendizagens dos alunos: (i) estabelecer uma visão para a escola (desenvolvendo uma visão, compreensão e missão partilhadas para a orga-

¹⁹⁴ A revisão teve como referência primeira a exploração das relações diretas e indiretas, estatisticamente significativas, entre práticas de liderança e resultados escolares dos alunos. Um dos enfoques principais da liderança pedagógica é a criação de processos ativos de desenvolvimento profissional para que os professores se tornem mais flexíveis nas abordagens do ensino e na criação de experiências de aprendizagem enriquecedoras para os alunos.

nização focalizada na melhoria escolar) e as práticas mais adequadas são a identificação de novas oportunidades para a organização, para estimular e fomentar os seus membros a atingir os objetivos comuns; (ii) desenvolver o pessoal (estimular as capacidades dos membros da organização tendo em vista o atingir das metas delineadas) e as práticas mais coerentes são o desenvolvimento profissional, o estímulo e o apoio, os processos deliberativos que ampliem a capacidade dos seus membros para conceberem, implementarem e avaliarem respostas que melhorem a situação escolar; (iii) reestruturar a organização (estabelecer condições de trabalho para todos) e devem desenvolver-se práticas que permitam a criação de tempos comuns para planificar, organizar estruturas que favoreçam o trabalho em grupo para a identificação e resolução de problemas, a distribuição da liderança e a maior participação dos professores nas tomadas de decisão; e (iv) gerir os programas de ensino e aprendizagem (definir um conjunto de tarefas destinadas a supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo e fornecer recursos) e os meios apropriados são o supervisionar o trabalho de sala de aula, motivar os professores mediante a manifestação de confiança nas suas capacidades e iniciativas e na abertura a novas ideias e práticas.

O Quadro 35 sintetiza os resultados de estudos que se focaram na identificação de variáveis que medeiam o efeito indireto da liderança eficaz na melhoria dos resultados escolares.

Quadro 35. Variáveis mediadoras utilizadas em estudos sobre liderança escolar eficaz

Autores e estudos	Variáveis intermediárias significativas
Hallinger e Heck, 1998	Clima de aprendizagem Esforços instrucionais do diretor Clareza da missão da escola
Hallinger, Bickman e Davis, 1996	Oportunidades de aprendizagem para os alunos Expetativas dos professores
Hill, Rowe e Holmes-Smith, 1995	Interações professores-alunos Clima profissional Satisfação profissional dos professores
Bosker, De Vos e Witziers, 2000	Organização orientada para a aprendizagem Práticas de avaliação e <i>feedback</i> Compromisso dos professores para com a escola
Kythreotis e Pashiardis, 2006	Formação académica dos professores Orientação para a individualização das aprendizagens Sala de aula organizada para a aprendizagem

Fonte: Elaborado a partir de Scheerens, Witziers e Steen (2013)

Wahlstrom (2008) verifica que as investigações que relacionam o exercício da liderança com os resultados escolares são atravessadas por quatro temáticas: (i) o papel do con-

texto nas práticas de liderança; (ii) a multidimensionalidade das relações; (iii) o sistema de crenças; e (iv) os efeitos indiretos da liderança.

Continuando nesta linha de pesquisa, Robinson (2011, 2007), apoiando-se em estudos de natureza quantitativa que ligam liderança e resultados dos alunos, define cinco dimensões¹⁹⁵, e respectivas práticas, que tornam uma liderança eficaz (Vd. Quadro 36).

Quadro 36. Dimensões e práticas de uma liderança eficaz

1. Estabelecer metas e expectativas	Apontar objetivos de aprendizagem relevantes e mensuráveis, comunicá-los de forma clara a todas as partes envolvidas e monitorizar a sua implementação. Metas claras geram bom desempenho, facilitam a definição de prioridades e fazem com que os professores possam desfrutar e controlar o processo em vez de se sentirem controlados por ele.
2. Obtenção e distribuição de recursos de forma estratégica	Implica alinhar a seleção de recursos, tempo e financiamento, com as prioridades e objetivos de ensino definidos (relevantes). Inclui a adequada seleção e provisão de pessoal docente e uma abordagem concentrada e não fragmentado, da melhoria escolar.
3. Planificação, coordenação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem e currículo	Envolvimento direto no apoio e avaliação do processo de ensino e aprendizagem através de visitas regulares às salas de aula e o fornecimento de feedback, formativo e sumativo, aos professores. Supervisão direta da implementação do currículo, a partir de um processo coordenado, no interior de cada nível de ensino. A coerência fomenta as oportunidades de aprendizagem e a avaliação, baseada em evidências, permite a indagação para a melhoria.
4. Promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores	Se a qualidade dos professores tem impacto direto no futuro dos alunos, a liderança terá que promover as oportunidades, formais e informais, para a aprendizagem profissional. Além de promovê-las, deve participar diretamente com os professores nesse desenvolvimento profissional.
5. Assegurar um ambiente estruturado e de apoio	Organizar as atividades letivas de forma a reduzir os tempos de espera, as pressões externas e as interrupções, no sentido de proteger as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Estabelecer um ambiente ordenado e estruturado que favoreça a aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Constituir relações de confiança mútua entre órgãos de gestão e administração, professores, pais e alunos

Fonte: Elaborado a partir de Robinson (2011, 2007)

Em conjunto, e de um modo paralelo, existe uma coincidência ao nível da literatura sobre práticas que promovem uma liderança eficaz ou bem-sucedida e melhoria dos resultados dos alunos (Day & Gurr, 2014). Consequentemente, dado que a aprendizagem não surge de modo contingente ou acidental, a liderança da equipa diretiva deve criar ambientes, preparar espaços e tempos que facilitem e apoiem a aprendizagem dos professores, da organização e dos alunos.

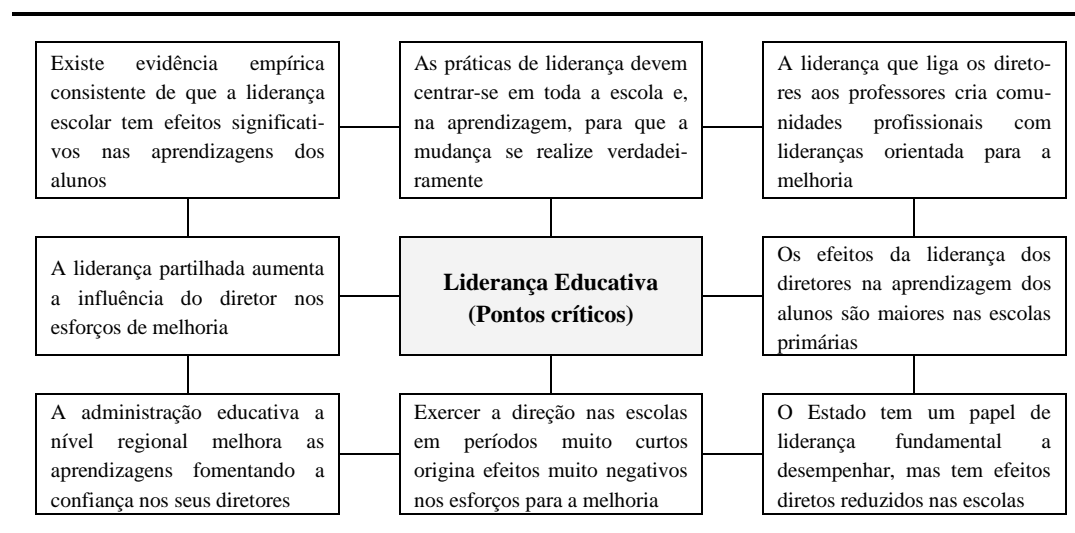
Se o componente central é a aprendizagem dos estudantes, deve-se redesenhar as estru-

¹⁹⁵ As dimensões 4 e 3, respetivamente, são as que têm maior impacto na aprendizagem dos alunos (Robinson, 2011).

turas que tornam possível a melhoria a nível da sala de aula, apoiando e estimulando o trabalho dos professores com as turmas em sala de aula (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). Para atingir tal desiderato, as equipas diretivas conduzem a sua ação para redesenhar os contextos de trabalho e das relações profissionais. A criação de uma cultura centrada na aprendizagem dos alunos requer a promoção da colaboração e coesão entre os professores (ambiente de confiança), no sentido de desenvolverem a compreensão e a visão do que tencionam efetuar¹⁹⁶ (Waters, Marzano & McNulty, 2003).

Numa investigação recente, Leithwood e Louis (2011) identificam oito pontos críticos em relação ao exercício da liderança e às práticas educativas que melhor promovem a aprendizagem dos alunos na escola (Vd Quadro 37).

Quadro 37. Pontos críticos da liderança educativa identificados pela investigação



Fonte: Elaborado a partir de Leithwood & Louis (2011)

Reconhecemos que é necessário focar a nossa observação, por um lado, no potencial da liderança dos professores (Lieberman & Miller, 2004; Harris, 2004) e distribuída¹⁹⁷ pelos professores (McBeath, 2011; Leithwood, 2009) e, por outro, nas escolas como comunidades profissionais de aprendizagem efetiva (Stoll & Louis, 2007). Trata-se de analisar o intensificar da liderança (Kruse & Louis, 2008) para gerar uma cultura escolar forte (resistente), que conte com a implicação e compromisso de todos os agentes envolvidos no processo educativo (comunidade), e que valore a aprendizagem.

Concluindo, a literatura atual sobre melhoria no ensino sugere que o tipo de liderança

¹⁹⁶ Em contextos de colaboração, a confiança, um ambiente de confiança, é um dos fatores relevantes para a conceção e implementação de processos de melhoria escolar sustentada (Coleman, 2012; Bryk *et al.*, 2010; Wahlstron & Louis, 2008).

¹⁹⁷ Este tipo de liderança, de acordo com Harris e Lambert (2003), está alicerçado em cinco pressupostos: (i) a liderança não é uma teoria de traços, liderança e líder não são o mesmo; (ii) liderar é promover a aprendizagem que conduz à mudança construtiva; (iii) todas as pessoas têm o potencial e o direito a trabalhar como líderes; (iv) liderar é um esforço partilhado de democratização da escola; e (v) a liderança requer a redistribuição do poder e autoridade.

que mais se identifica com escolas mais eficazes, mudança organizacional mais facilitada e melhoria dos resultados da aprendizagem é a liderança distribuída ou partilhada (Day & Sammons, 2013; Day, Sammons *et al.*, 2009)¹⁹⁸.

A investigação confirma a existência de efeitos diretos da liderança distribuída ou partilhada na mudança da capacidade académica das escolas e efeitos indiretos significativos no incremento das aprendizagens dos alunos em determinadas matérias (Hallinger & Heck, 2010). No entanto, temos de salientar que os contextos têm um papel basilar nos resultados obtidos pelas práticas de liderança¹⁹⁹. É necessário encontrar formas que permitam adaptar e executar, de modo próprio e concreto, as práticas de liderança implicadas na melhoria escolar aos locais e condições de cada escola (Anderson, 2010). Concluimos, tomando com referência o estudo de Hernández-Castilla, Murillo e Martínez-Garrido (2014) no qual identificam um conjunto de fatores que parecem ser responsáveis pela pouca eficácia de escolas (Vd Quadro 38).

Quadro 38. Resumo das características das escolas menos eficazes

Fatores	Componentes
Clima de Escola	Ambiente tenso e de desconfiança Professores divididos Relações de poder e dominação Desmotivação e mal-estar entre os alunos Uso de castigos físicos
Implicação e compromisso dos professores	Falta de compromisso Escasso trabalho em equipa
Direção escolar	Direção descomprometida Estilo burocrático Falta de liderança Pouca formação
Participação da família na vida da escola	Baixa participação das famílias
Expetativas	Baixas expetativas das famílias e professores face aos alunos Baixas expetativas dos alunos
Processos de ensino	Ensino transmissivo e que apela à memorização Não utilização de recursos didáticos motivadores Ausência de atenção para com a diversidade Gestão inapropriada do tempo escolar
Instalações e recursos materiais	Inadequadas Com má manutenção Salas de aula desleixadas, sujas e deterioradas

Fonte: Elaborado a partir de Hernández-Castilla, Murillo e Martínez-Garrido (2014), Murillo (2007), Sammons (2007)

Sublinham, os mesmos autores, que nas escolas em dificuldades não acontecem todos os fatores de maneira simultânea. Para que uma escola quebre a sua eficácia é suficiente

¹⁹⁸ No entanto, quando falamos em liderança distribuída ou partilhada devemos considerar as formas, os níveis e padrões de distribuição (Leithwood, 2009). No caso do nosso estudo, é importante observar e perceber de que forma a liderança é distribuída ou partilhada em estruturas organizacionais e qual os seus efeitos no funcionamento das mesmas.

¹⁹⁹ Embora não existindo um modelo sintetizado de práticas de liderança eficaz é, no entanto, possível reconhecer um quadro comum de ações que todos os diretores eficazes possuem e implementam: valores, qualidades pessoais e interpessoais, competências, processos de tomada de decisão, ações estratégicas (Bolívar, 2012a).

que falhe gravemente um dos fatores apresentados. Defendem ainda que um destes fatores pode não ser o responsável direto pela ineficácia, mas o indutor para o aparecimento de outros e fazer ineficaz uma escola.

O conhecimento destes fatores pode ajudar as escolas em dificuldades a centrar o seu esforço na análise da situação e a criar a possibilidade de melhorar os elementos que estão na base da sua ineficácia. Este é um trabalho prioritário e fundamental para escolas e sistemas educativo, já que:

La existencia de escuelas que no consiguen que sus estudiantes aprendan es un primer escalafón en la existencia de desigualdades en educación, y en la sociedad. Difícilmente podremos tener sistemas educativos de calidad, sociedades justas, inclusivas y democráticas, si entre todos no dedicamos todos los esfuerzos a ayudar a que estas escuelas en situación de dificultad no consiguen salir de su situación. Conocer los factores que caracterizan a estas escuelas es un primer y necesario paso para ayudarlas a mejorar (Hernández-Castilla, Murillo & Martínez-Garrido, 2014: 116).

4. A aprendizagem da comunidade escolar como estratégia de melhoria.

4.1 Princípios orientadores

Alguns sistemas educativos estão a realizar um esforço concertado para proporcionar condições para os seus professores melhorarem a prática profissional através da participação em comunidades profissionais de aprendizagem dentro, entre e através de escolas. Evidências empíricas sugerem que as comunidades profissionais de aprendizagem são uma poderosa forma de envolver os professores na reflexão e aperfeiçoamento das suas práticas (Harris & Jones, 2010).

As comunidades profissionais de aprendizagem representam uma nova etapa de desenvolvimento do movimento de melhoria escolar onde se integram os resultados do movimento de eficácia escolar e das organizações aprendentes e têm como objetivo melhorar de modo contínuo os resultados escolares dos alunos.

As comunidades profissionais de aprendizagem surgem como reação à forma burocrática de gerir a vida das escolas e a partir dos resultados obtidos nas investigações sobre escolas eficazes (Leithwood *et al.*, 1997; Sergiovanni, 1994), ao longo dos últimos vinte anos, e defendem que a chave para a melhoria escolar parece estar na cultura (organizacional e profissional) escolar, e, por isso, também são chamadas de comunidades culturais)²⁰⁰. O que se sustenta através da evidência empírica recolhida é que a existência de

²⁰⁰ Associamos a estas comunidades um profissionalismo democrático que tem como base a criação de alianças entre professores,

formas de trabalho colaborativa nas escolas potencia a melhoria contínua (através da produção e transferência de conhecimento) e a constituição de comunidades profissionais de aprendizagem (Darling-Hammond, 1996; Louis & Kruse, 1995; Guskey, 1986) que, por sua vez, incrementam melhorias nas aprendizagens (de professores e alunos) e nos resultados escolares.

O trabalho de Rosenholtz (1989) mostrou que o apoio profissional, através de redes de professores, a colaboração como forma de trabalho principal e a expansão dos papéis profissionais melhorou a eficácia dos professores e levou-os a adotar uma nova postura perante o trabalho em sala de aula. Uma comunidade profissional de aprendizagem eficaz é caracterizada pela existência de: (i) valores compartilhados e focalizados na aprendizagem dos alunos; (ii) diálogo reflexivo sobre práticas; e (iii) processos de investigação-ação (Stoll & Louis, 2007; Mason, 2003) (Vd. Figura 34).

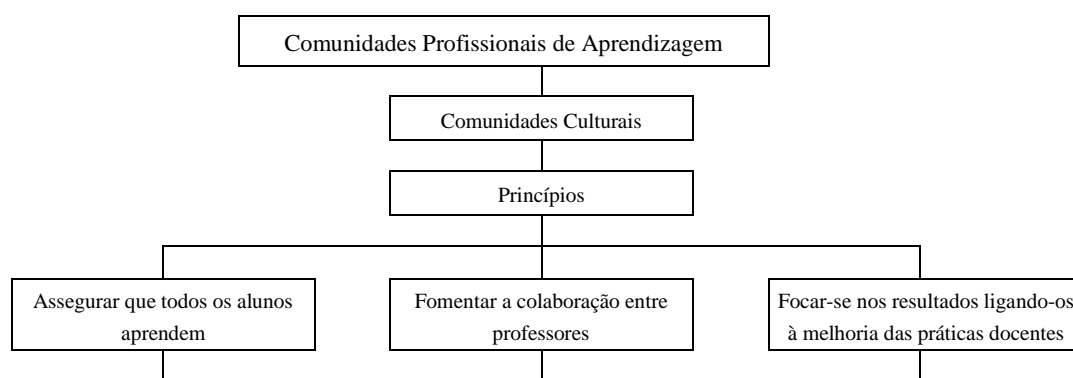


Figura 34. - Princípios fundacionais das comunidades profissionais de aprendizagem

Little (1982) evidenciou que quando os professores tiveram a possibilidade de refletirem de forma colaborativa sobre as suas práticas foram capazes de desenvolver e compartilhar um corpo de conhecimentos (adquirido a partir da sua experiência) que potenciou um melhor desempenho profissional.

Para além do trabalho colaborativo, a evidência recolhida em diversos trabalhos de investigação (Harris, 2009, 2008; Stoll & Louis, 2007) veio associar a liderança distribuída e a tomada de decisões compartilhada à efetivação de mudanças positivas no desempenho docente.

Recentemente, DuFour *et al.* (2010) apresentam os casos de escolas e distritos escolares específicos, que através da implementação de comunidades profissionais de aprendiza-

escolas e outros agentes educativos e como suporte práticas colaborativas e cooperativas, no sentido da construção de uma escola e sociedade mais justa e democrática (Flores, 2011).

gem melhoraram o rendimento escolar dos alunos em margens que se situam entre os 20% e 40% em períodos de três a cinco anos. Bryk *et al.* (2010), a partir de um minucioso estudo de cariz longitudinal, vieram confirmar estes resultados.

Os professores que fazem parte de comunidades profissionais de aprendizagem apresentam uma maior satisfação com o trabalho, autoestima e moral mais elevada, menores taxas de absentismo e tendem a ser mais eficazes na sala de aula e a obter melhores resultados com os alunos (Lewis & Andrews, 2004; Huffman & Jacobson, 2003). Se estes professores assumirem um compromisso para fazerem mudanças significativas e duradouras nas suas práticas pedagógicas em sala de aula, isto pode contribuir para estabelecer uma mudança sistémica na organização educativa.

Estas evidências demonstram que as comunidades profissionais de aprendizagem são um instrumento com enorme potencial para melhorar o desempenho e aumentar o conhecimento dos professores, tanto a nível individual como coletivo (Verscio *et al.*, 2008; Stoll & Louis, 2007; Saunders & Goldberg, 2005, Goldenberg, 2004; Whitehurst, 2002), assim como para mudar o comportamento dos professores e melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos (Bryk *et al.*, 2010; DuFour *et al.*, 2010; DuFour & Eaker, 1998; Little, 1982) e ligar o nível de sala de aula às mudanças organizacionais e culturais, de maneira a que estas se potenciem mutuamente (Elmore, 2010).

Quando se constrói capacidade para funcionar como uma comunidade profissional de aprendizagem está-se a criar uma base importante para o desenvolvimento profissional e uma promissora estratégia para apoiar e sustentar a melhoria escolar. Se os benefícios são evidentes, e estão apoiados na literatura, também os obstáculos à sua criação e implementação são paralelos, pois supõem uma mudança individual e organizacional do que se entende por atividade (prática) profissional.

4.2. Processos para desenvolver uma comunidade profissional de aprendizagem

Criar e incrementar comunidades profissionais de aprendizagem implica a existência de condições e práticas adequadas no interior e exterior da escola e de um conjunto de processos que impulsionem alterações na *gramática escolar* (ou seja, no código que regula a implementação do currículo, a conceção dos métodos de ensino a utilizar, os modos de trabalho docente a privilegiar e as formas de avaliação a usar, entre outros)²⁰¹.

Mas, antes de mais, é necessário encontrar profissionais que mostrem interesse em par-

²⁰¹ Elmore (2000) associa a liderança distribuída à construção de comunidades profissionais de aprendizagem nas organizações escolares, uma vez que a noção de controlo não é conforme a processos de melhoria do ensino e da aprendizagem, dado que neste propósito só é possível guiar e apoiar partilhando conhecimento que tenha a aptidão para gerar desenvolvimento e progresso.

ticipar de forma livre e voluntária e implicá-los na construção de uma visão partilhada de escola, a partir de interesses comuns, definição de metas educativas específicas e existência de um base organizacional que garanta orientação e apoio (Vd. Quadro 39).

Quadro 39. Ações que potenciam a criação de comunidades profissionais de aprendizagem

1. Ter estruturas motivacionais que incentivam o comportamento desejável
2. Ter profissionais capazes de identificar com precisão as fases de desenvolvimento da organização escolar
3. Ter metas partilhadas desafiantes mas possíveis de alcançar
4. Troca informações frequentemente com fontes externas relevantes
5. Recolher e processar informações de forma adequada para atingir os interesses da organização
6. Refinar continuamente os seus processos básicos
7. Ter uma base de conhecimento institucional e processos para criar novas ideias
8. Obter retroalimentação dos resultados escolares e serviços prestados
9. Ter uma cultura organizacional de apoio
10. Agir como sistema aberto, sensível ao ambiente externo

Fonte: Elaborado a partir de Molina (2005)

Tendo como referência Mitchell e Sackney (2000) e Spillane e Thomson (1997), consideramos, ainda, que a criação e desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem implicam a existência de três capacidades: (i) a capacidade pessoal que compreende a aptidão dos indivíduos para construir, reconstruir (verificar e ajustar) e aplicar o conhecimento de uma forma ativa e reflexiva (conhecimento científico e prático atualizados); (ii) a capacidade interpessoal que envolve as competências que um grupo ou coletivo apresenta para (re)construir e aplicar conhecimento [pressupõe uma visão compartilhada da aprendizagem (e partilha de práticas) e do papel do professor]; e (iii) a capacidade organizacional que consiste na criação de condições estruturais de apoio que suportem o desenvolvimento das capacidades pessoais e interpessoais dos atores educativos (uma liderança escolar de suporte, estimulante e distribuída²⁰² é um aspeto importante para a efetivação desta capacidade).

Para que esta visão seja construída, é necessário conceber e fomentar relações estratégicas de confiança e oportunidades para a interação que se concretizem em compromissos, valores e estruturas de comunicação (valorizando sempre a autonomia individual), assim como conceber tempo para a investigação, a colaboração, a inovação e a reflexão regular. Para a efetivação destes processos:

²⁰² Maxcy e Nguyen (2006), num estudo que teve como tema a liderança distribuída numa escola, evidenciam que esta forma de liderança pode ser utilizada para promover uma agenda gerencialista imposta do exterior (administração central) e uma abordagem funcionalista da escola e da educação. Concluíram que apesar de ter havido uma redistribuição substancial de liderança dentro da escola esta teve como guia uma medida política oriunda do exterior: a criação de um sistema de avaliação externa sumativa para todos os alunos.

A direção da escola deve estar predisposta para uma mudança e transformação cultural que coloque no núcleo de trabalho quotidiano da escola a garantia de que os estudantes alcancem os resultados esperados da sua escolaridade. Integrar a colaboração e a capacidade de liderança na estrutura e função das suas escolas exige um conjunto de processos que as equipas de gestão e os outros líderes informais terão de promover (Bolívar, 2012a: 147).

Estes processos situam-se essencialmente: (i) na focalização nos processos de aprendizagem dos alunos e professores: constituir e sustentar processos de criação e transferência de conhecimento (resultado das trocas e partilha com os colegas num processo coletivo e colegial); (ii) na liderança a todos os níveis: estabelecer e sustentar uma cultura que favoreça e assegure a aprendizagem em todos os níveis da organização escolar (processos de promoção de reflexão e indagação); (iii) na gestão dos recursos estruturais no tempo e espaço: programar adequadamente o tempo para a aprendizagem conjunta (nas salas de aula, reuniões, estruturas organizacionais...), assim como incrementar espaços ajustados a este propósito; e (iv) na instituição de formas de interação e relação com agentes externos à escola: constituir assessorias, redes e alianças com outras escolas e instituições para que se criem sistemas de apoio e intercâmbio mútuos (Vd. Figura 35).



Figura 35. - Processos envolvidos na promoção de comunidades profissionais de aprendizagem (elaborada a partir de Bolívar, 2012a; Stoll, 2011)

A construção de culturas escolares colaborativas (Fullan & Hargreaves, 2000) vem-se

mostrando fundamental no desenvolvimento e sustentação de comunidades profissionais de aprendizagem. Consideramos que o que identifica estas culturas não são as reuniões ou os procedimentos burocráticos realizados em conjunto, mas antes a postura, a atitude, a conduta generalizadas de ajuda, apoio e abertura manifestadas pelos atores educativos e que estão presentes em todas as interações na escola (Vd. Quadro 40).

Quadro 40. Dimensões e práticas para desenvolver comunidades profissionais de aprendizagem

Foco nos processos de aprendizagem	Oportunidades para o desenvolvimento profissional permanente baseado no contexto de trabalho (aprendizagem experiencial, prática reflexiva, socialização profissional, investigação-ação, assessoria). Autoavaliação como uma das principais fontes de aprendizagem a partir da análise de dados e da tomada de decisões. Transferência e criação de conhecimento a partir do intercâmbio entre os agentes educativos.
Liderança	Liderança apoiada por assessores para promover a mudança educativa. Lideranças (topo e intermédias) que impulsionem uma cultura escolar que assegure a aprendizagem em todos os níveis da organização e promova a reflexão e indagação. Liderança distribuída ou múltipla com vista a que os atores educativos sejam os principais agentes da mudança educativa.
Aumentar os recursos sociais	Utilização efetiva de todos os recursos humanos e sociais. Relações colegiais produtivas baseadas na confiança e respeito. Cuidar da dinâmica dos grupos para que, em lugar de grupos opostos, predomine a colaboração.
Gestão dos recursos estruturais: tempo e espaço	Utilização do espaço e tempo na escola para criar oportunidades de intercâmbios profissionais. Planificar o tempo para que a aprendizagem ocorra na escola, nas aulas e nas reuniões. Utilizar os fatores espaciais para incrementar as oportunidades de aprendizagem coletiva.
Interação com agentes externos à escola	Recurso a assessores externos para impulsionar a mudança educativa. Estabelecer alianças e relações com as famílias, a comunidade local, os serviços sociais e outros agentes e, ou instituições. Estabelecer redes internas e com escolas da mesma zona geográfica para apoio e intercâmbio mútuo.
Monitorizar e avaliar	Criar mecanismos de autoavaliação e supervisão pedagógica de forma a examinar continuamente as práticas de ensino (processos e resultados) e as interações de forma a criar oportunidades de reflexão crítica.

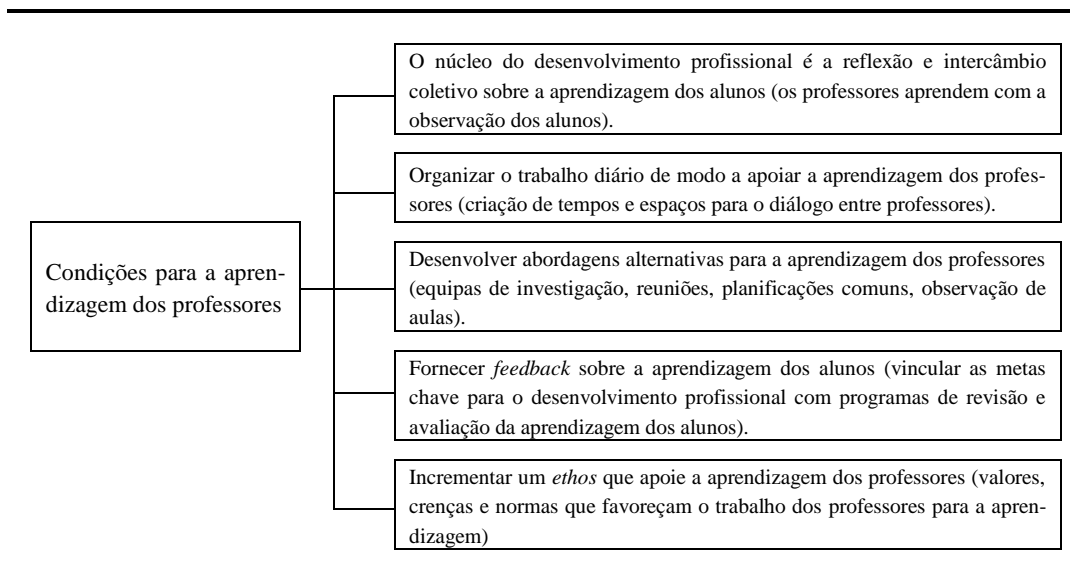
Fonte: Elaborado a partir de Bolívar (2012a), Murillo (2011) e Bolam, McMahon, Stoll *et al.* (2005)

Para existir uma comunidade profissional a aprendizagem individual e, ou grupal deve ser alargada à totalidade da escola, o que coloca diversos problemas. A investigação realizada por Kruse e Louis (1997) permite identificar um conjunto de dilemas relativos à tensão entre conjugar a pertença a uma equipa de trabalho (departamento curricular e grupo disciplinar) e a pertença a outros grupos (conselhos de turma), à escola e comunidade educativa: os professores identificam-se, em primeiro lugar, com a equipa a que pertencem e só depois com a escola. Os dilemas que os professores experimentam con-

substanciam-se em: (i) conjugar tempo para a equipa e tempo para a escola; (ii) centrar-se no currículo desenhado pela equipa ou centrar-se no do centro; (iii) organizar o diálogo no interior da equipa ou o diálogo reflexivo em toda a escola; (iv) preservar a autonomia da equipa ou agir em função dos standards estabelecidos pela escola; e (v) preservar a paz no interior da equipa e realizar a análise crítica das suas práticas.

A investigação anterior conclui que a constituição e desenvolvimento de equipas interdisciplinares fortes não deixam de apresentar problemas para o desenvolvimento de um sentido de comunidade profissional de aprendizagem, base de uma organização que aprende. Para se fomentar a aprendizagem dos professores, tão necessária à criação e desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem, é necessário organizar a escola tendo como referência um conjunto de condições e ações (Vd. Quadro 41).

Quadro 41. Escola organizada para a aprendizagem dos professores



Fonte: Elaborado a partir de Little (1999)

Partindo destes pressupostos, a aprendizagem dos professores deve dirigir-se para o campo da melhoria das suas práticas educativas, a partir de uma análise da situação em que os processos de organização e implementação do trabalho escolar sejam, em si mesmo, os indutores de mudança.

Em Portugal, a denominada formação contínua de professores centrada na escola²⁰³ (foco de estruturação de muitas ações ao longo de diversos anos escolares e modalidade capaz de desencadear redes de comunicação, análise e identificação de problemas e

²⁰³ É visível na *alínea d*) do art.º 4.º (do decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro - promulga algumas alterações ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores) uma preocupação em adequar as ações de formação às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes, preocupação que continua presente no n.º 2 do art.º 14.º quando se define que entre as ações que podem ser creditadas se encontram as relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respetivo projeto educativo ou plano de atividades.

necessidades) pode, na nossa perspetiva, ser inscrita neste processo de procura da melhoria das práticas educativas, do currículo e das aprendizagens, uma vez que se previa que o trabalho a realizar fosse marcado pela colegialidade, pela colaboração e

(...) pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos ‘problemas a resolver’, e menos em ‘conteúdos a transmitir’, o que sugere a adoção de estratégias de formação-ação organizacional (Nóvoa, 2002: 40).

Poderemos ainda encontrar nessa formação de professores o desejo de contribuir para que os saberes e competências profissionais de cada um dos professores pudessem ser reutilizados na construção de novas formas de estar e de atuar na escola, ou seja, criaram-se espaços para reestruturar o trabalho docente e constituir a escola e as suas estruturas como espaços de aprendizagem e investigação (não só dirigida aos alunos mas também aos professores).

A formação a partir da escola poderia ter contribuído (e em alguns casos possivelmente contribuiu) para o desenvolvimento profissional e organizacional dos professores e potenciar a fundação de processos de aprendizagem coletiva que poderiam ter orientado para construção da escola como uma organização que aprende (e, numa fase posterior, caminhar para a criação de comunidades profissionais de aprendizagem).

Pensamos que se perdeu a oportunidade de implementar nas escolas o resultado do trabalho de partilha de conhecimentos, preocupações e experiências efetuado em ações de formação proporcionadas por alguns centros de formação de professores (em especial nos primeiros anos do presente século).

Teria sido uma resposta estratégica, a partir de um processo formativo da revisão conjunta de práticas educativas, assente num diagnóstico da situação²⁰⁴, com o intuito de rever os modos (e modelos) habituais de pensar e fazer, assim como identificar o que se está a fazer bem e o que pode ser melhorado.

A partir do momento em que se identifica e partilha uma perceção comum dos problemas e necessidades da escola, encontra-se *aberto o caminho* para mobilizar os saberes, as competências, as experiências, as ideias para propor mudanças desejáveis e encontrar possíveis soluções que adaptem as formas de trabalho na escola e turmas a processos de melhoria das aprendizagens.

²⁰⁴ Por exemplo: identificar e analisar os fatores do sistema educativo e da organização escolar que condicionam o processo de ensino e aprendizagem; identificar e analisar campos onde existem discrepâncias entre o que se faz e o que se declara (registra) que se faz; questionar porque não se obtiveram os resultados escolares pretendidos ou negociados. Identificar situações deficitárias ou insatisfatórias é um momento necessário e gerador de ações e/ou planos para a melhoria (que resultarão de processos de discussão, deliberação e decisão colegiais e práticos: para assegurar a sua implementação efetiva).

Ao se criarem oportunidades (aprendizagem apoiada nos pares: que prepara para a colaboração e troca) para que os professores concebam procedimentos de cocriação de significados educativos e/ou pedagógicos no interior das suas escolas que podem ter uma influência positiva nas suas práticas diárias (e nos seus saberes), através da reflexão sobre determinadas experiências e práticas (Korthagen, 2010), estamos a dar passos decisivos no caminho do desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem (Vd. Figura 36).

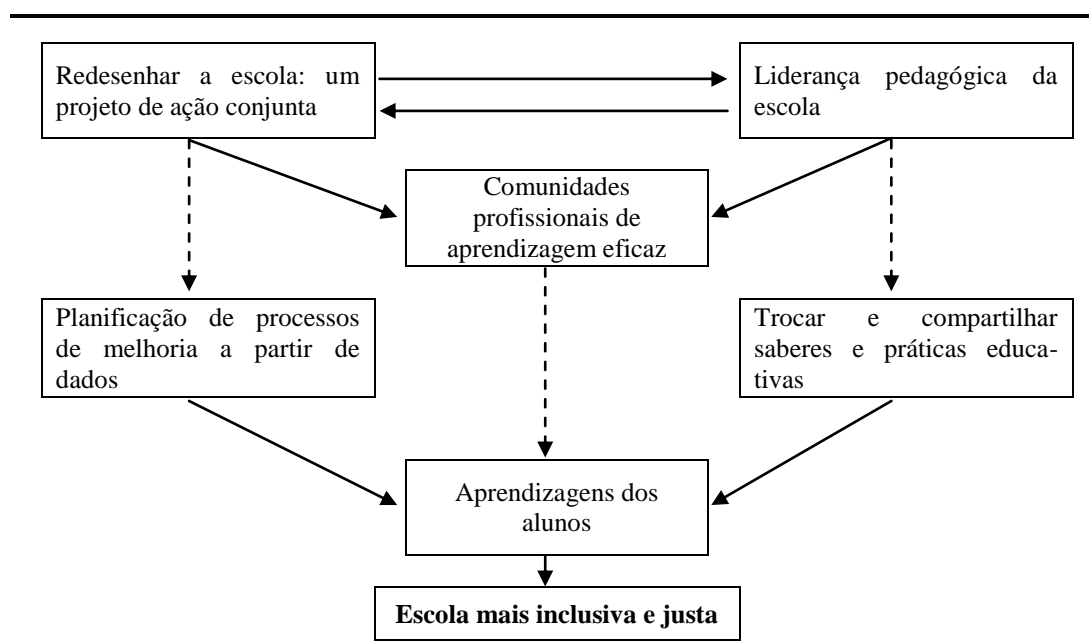


Figura 36. - Uma organização para a aprendizagem (elaborada a partir de Bolívar, 2012a)

4.3. Principais dimensões e características

Partindo da finalidade primeira das comunidades profissionais de aprendizagem e do centro da sua ação (a melhoria das aprendizagem de alunos, professores e comunidades), bem como do trabalho desenvolvido por Krichesky e Murillo (2011), podemos estabelecer algumas conceções sobre o significado e a natureza das referidas comunidades:

- **Visão centrada nos professores:** uma comunidade profissional de aprendizagem pode definir-se como um grupo de pessoas que partilham a interrogação crítica sobre as suas práticas, de modo contínuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo e orientado para a aprendizagem dos alunos (DuFour, DuFour, Eaker & Many, 2006; Stoll, Bolam *et al.*, 2006; Mitchell & Sackney, 2000).
- **Visão centrada na escola:** uma comunidade profissional de aprendizagem é uma

escola comprometida com a criação de condições organizacionais que facilitem o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem coletiva e fecunda, com valores e uma visão comum, marcada por uma liderança distribuída e por normas e regras de trabalho que fomentam o trabalho colaborativo e a indagação sobre as práticas educativas (Pankake & Moller, 2002).

- **Visão de comunidade escolar mais ampla:** as comunidades profissionais de aprendizagem são uma estratégia organizacional muito poderosa que incentiva e capacita os professores e outros membros da comunidade envolvente a aprender e a trabalhar conjuntamente para melhorar a qualidade de vida de todos. Nesta perspectiva, as comunidades são, por um lado, uma forma de estar e ser em que prevalece a preocupação pelo desenvolvimento integral dos alunos, e por outro, um espaço onde se procura atingir níveis elevados de bem-estar para todos os seus elementos. São comunidades inclusivas que procuram dar resposta à diversidade, estão comprometidas com ideais de justiça social e que implicam (e responsabilizam) a governança nesta missão (Hargreaves, 2008).

Para que possam dar resposta às questões que a comunidade envolvente coloca à escola estas comunidades devem ser sistemas abertos e sensíveis aos ambientes exteriores (Molina, 2005), ou seja, é importante que uma comunidade profissional de aprendizagem se sustente nas vozes de todos os membros da comunidade educativa, encorajando a participação comprometida das famílias, bem como de todos os outros atores envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de não existir uma conceptualização unívoca, e ser possível abordar este fenómeno a partir de diferentes perspectivas, existem determinadas dimensões e características que nos permitem afirmar que uma escola é ou está estruturada como uma comunidade profissional de aprendizagem (Bolívar, 2012a; Krichesky & Murillo, 2011; DuFour, DuFour & Eaker, 2008; Hord & Hirsch, 2008; Stoll & Louis, 2007; DuFour, DuFour, Eaker & Many, 2006; Stoll *et al.*, 2006; Lieberman, 2000).

1. **Missão, visão, valores e objetivos partilhados.** Visões construídas a partir de valores comuns e divididas em torno de objetivos da escola, comprometidas e centralizadas na melhoria (e em elevadas expectativas) das aprendizagens dos alunos. A comunidade educativa acorda a visão da escola de modo a que as crenças, valores e objetivos de cada professor sejam congruentes com os da escola, determinando objetivos comuns em benefício de todos os alunos.
2. **Liderança partilhada.** Numa comunidade devem dar-se oportunidades para que

diferentes profissionais possam desenvolver a sua capacidade de liderança em distintas áreas, de modo a incrementar o desenvolvimento profissional e a permitir que cada um se veja como um aprendiz de líder.

3. **Responsabilidade coletiva pela melhoria.** Os elementos da comunidade estão comprometidos com a aprendizagem de todos os alunos. Este sentimento de pertença a uma equipa coesa permite que os professores se atrevam a assumir riscos na hora de inovar, sem temer represálias e convidam-os a procurar ajuda quando surgem problemas complexos, a partilhar práticas e sucessos obtidos na sala de aula.
4. **Aprendizagem focalizada nos alunos e na melhoria das competências dos professores.** A comunidade centra-se no objetivo de aumentar as oportunidades de aprender dos alunos e professores, através da criação de estruturas de colaboração onde os professores e os diretores se unam no sentido de criar, implementar e avaliar processos que permitam analisar e melhorar as práticas educativas e os resultados escolares.
5. **Colaboração e desprivatização da prática.** A criação de espaços de cooperação, que facilitem o apoio mútuo e a aprendizagem organizacional, permite que as práticas docentes deixem de ser algo privado e se tornem numa questão de domínio público. Através de observações, registos e feedback constantes e mútuos, dão-se condições para se produzir conhecimento, profundamente pragmático e colaborativo.
6. **Aprendizagem profissional a nível individual e de grupo.** As necessidades de aprendizagem dos professores estabelecem-se a partir de uma avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos. A partir desta criam-se atividades que proporcionem uma prática reflexiva mediante a indagação e investigação do processo de ensino e aprendizagem. Os membros da comunidade averiguam e analisam conjuntamente os programas educativos, as melhores práticas docentes, o êxito das estratégias de ensino implementadas, a melhor forma de avaliar (monitorizar continuamente) as aprendizagens dos seus alunos.
7. **Abertura, redes e alianças.** Para apoiar e fomentar a construção de comunidades em escolas, ou para arquitetar comunidades que ultrapassem os limites da escola, é necessário estabelecer laços e vínculos sólidos entre os membros da comunidade e os elementos das outras instituições. As redes de aprendizagem constituem-se em espaços propícios à geração de conhecimento, onde os professores podem adquirir novas ideias (saberes, perceções e práticas inovadoras) mediante o contacto com

outros profissionais (apoio mútuo na aprendizagem).

8. **Comunidade inclusiva, confiança mútua e apoio.** É fundamental que a comunidade aja para que todos os membros se sintam apoiados e respeitados pelo resto da comunidade educativa. É por isso que devem prevalecer sentimentos de confiança, para que todos os intervenientes sintam a segurança suficientes para se envolverem e participarem ativamente nos processos de melhoria (ativamente incluídos). As diferenças e as dimensões individuais são aceites dentro de uma reflexão e análise críticas que promove o desenvolvimento do grupo, não existindo, em princípio, uma dicotomia entre o individual e o coletivo.
9. **Condições para a colaboração.** É necessário que na comunidade se garanta a existência de elementos de ordem fisicoestrutural que assegurem as condições espaciais temporais apropriadas ao trabalho colaborativo, de modo a que os membros da comunidade educativa se possam encontrar para produzir conhecimento (coletivo).
10. **Direito à individualidade e diferença.** Nas comunidades profissionais de aprendizagem existe e respeita-se o direito à diferença, sem que isso impeça a conceção, implementação e avaliação de ações comuns, pois a colegialidade é uma qualidade profissional e a individualidade não implica diretamente o individualismo. Cada indivíduo é fonte de apoio e assistência aos outros membros, no entanto não existe colaboração sem conflito e, dado que as comunidades profissionais de aprendizagem são comunidades humanas, estão sujeitas a ciclos de progresso, estagnação e retrocesso. É por isso necessário que se gere um equilíbrio saudável entre as diferenças grupo-indivíduo e colaboração-conflito (Bolívar, 2008).

Ninguém poderá negar a importância que desempenham os diversos órgãos de gestão, as estruturas organizacionais, as diferentes equipas de trabalho na construção de uma cultura organizacional de colaboração. Por isso, é necessário estabelecer conexões e interações entre todos eles e sobre as políticas e propósitos da escola como um todo. Dentro de cada escola, a capacidade dos professores para assegurar o sucesso educativo, o bem-estar emocional e social de todos e cada um dos alunos, melhora significativamente se houver comunicação que cruze os limites de todos os órgãos de gestão, estruturas organizacionais e equipas de trabalho e por um *ethos* de responsabilidade partilhada (Little, 2002).

Successful professional learning communities work together to enquire and to generate new professional knowledge. The focus is not just on individual teachers' learning but on professional learning within the context of a cohesive group that focuses on collective know-

ledge and occurs with a context of mutual trust and learning. Looking at the experience of the pilot phase and the data from the schools who participated, there are some challenges in building professional communities within, between and across schools (Harris & Jones, 2010: 178).

Resumindo, a força de uma comunidade profissional de aprendizagem radica na sua capacidade para aumentar as competências profissionais dos professores, em benefício da melhoria dos resultados da aprendizagem de todos os alunos (missão da escola) e dos níveis de conhecimento dos elementos da comunidade educativa. Desta forma, é também o desempenho da escola que melhora e para que tudo isto aconteça é necessário garantir a existência de determinadas condições culturais e estruturais dentro da escola. O Quadro 42 mostra o enquadramento axiológico e normativo de organização e funcionamento de escolas em contextos diferenciados.

Quadro 42. Escola tradicional e comunidades profissionais de aprendizagem

Normas e valores da cultura da escola tradicional	Normas e valores de uma comunidade de aprendizagem profissional
. Focalização no ensino.	. Focalização na aprendizagem.
. Conhecimento base frágil e não consensual.	. Partilha do conhecimento base.
. Objetivos vagos e de aceção individual.	. Divulgação de propostas e metas comuns.
. Competência avaliada a partir do controlo do comportamento dos alunos.	. Competência avaliada a partir das aprendizagens dos alunos.
. Ausência de apoio profissional para os professores ao longo da carreira.	. Acompanhamento contínuo dos novos professores e apoio profissional para os mais velhos.
. Debate acerca do que é o ensino, ou seja, se é uma arte ou uma ciência.	. Compreensão do ensino, simultaneamente, como arte e ciência.
. O ensino é encarado como uma atividade individual e privada.	. O ensino é considerado uma atividade partilhada e pública.
. Valorização das práticas e depreciação da pesquisa e teoria.	. Valorização da indagação conjunta e da teoria associada à prática.
. Simplificação das práticas através de prescrições e receitas estabelecidas.	. Problematização das práticas utilizadas através da investigação e análise.
. Visão formal e horizontal da carreira profissional, sem espaço para desafios.	. Visão da carreira profissional como um espaço de progressão e desafios.

Fonte: Elaborado a partir de Lieberman e Miller (2008)

Os padrões organizacionais das relações que predominam numa comunidade profissional de aprendizagem são o trabalho colaborativo e em equipa, conformados com o exercício da autonomia profissional, enquanto nas escolas predominam culturas marcadas por normas e estruturas que garantem a privacidade e o isolamento (Bolívar, 2012a; Jarvis, 2012; Lima, 2008b).

Logo, o grande desafio é transformar as culturas escolares: redesenhar a estrutura orga-

nizacional e reculturalizar. Esta questão tem sido a *pedra de toque* de algumas reformas educativas (e numerosos projetos de melhoria do desempenho das escolas) que têm ocorrido nos últimos tempos (Harris & Jones, 2010). Sabemos que é difícil atuar diretamente na cultura escolar, por ser algo intangível, no entanto, as mudanças estruturais, a nível organizacional, parecem ser uma das condições para estimular mudanças culturais, pois ao mudar o contexto em que se trabalha é possível mudar algumas rotinas e práticas educativas (Bolívar, 2012a).

De acordo com estes pressupostos, ao redesenhar os espaços de trabalho, para os ativar como tecnologia organizativa, atua-se ao nível das funções e estruturas que incrementam a profissionalidade docente e o sentimento de comunidade e potenciam-se alterações nas culturas organizacional e profissional dominantes. Por isso, é crucial desenvolver contextos de relação cooperativa e colaborativa, onde os distintos agentes educativos podem contribuir para a reconstrução do cenário social e cultural do trabalho escolar em proveito da sua aprendizagem organizacional e desenvolvimento profissional.

Por outras palavras, é essencial redesenhar as funções e formas de trabalho dos professores para promover um sentido de comunidade através de relações de colegialidade e colaboração que impliquem os professores no desenvolvimento da escola e conduzam a um compromisso moral para a concretização da sua visão e propósitos.

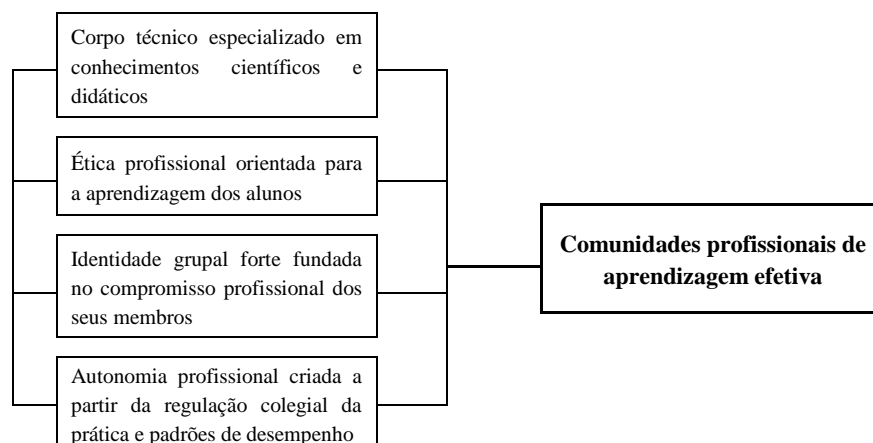
Desta forma, os membros destas comunidades patenteiam robustez e segurança nas suas ações porque atuam como uma rede de apoio, o que lhes possibilita aproveitar melhor as oportunidades e minimizar os riscos ao realizar mudanças nas suas crenças e práticas (dentro e fora da sala de aula). A literatura evidencia que estes professores costumam sentir-se apoiados pelas relações de confiança e atmosfera colegial (interações intelectuais e respeito pelas vozes diferentes) que apoiam as suas análises críticas e decisões.

Este é também um espaço onde os professores podem partilhar os conhecimentos referentes à sua especialização disciplinar (e, em algumas situações, pedagógica), confrontar problemas e dificuldades complexos, gerir e multiplicar recursos (tantas vezes limitados), conceber a possibilidade de aumentar a eficiência (fazer mais com menos). Pertencer a uma comunidade profissional de aprendizagem promove nos professores mais satisfação profissional e uma moral mais elevada, o que permite, de acordo com a literatura, reduzir o absentismo e a tensão que o trabalho docente produz nestes tempos conturbados, ou seja, podem materializar, contextualizar e partilhar as suas interrogações, perplexidades e problemas relativos às suas experiências, saberes e histórias de sala de aula e, deste modo, participar em espaços de geração de oportunidades de observação e

análise de formas diversas de agir em sala de aula (práticas) que enriquecerão o seu reportório científico e pedagógico: indagar e examinar de forma colaborativa as crenças com que lidam na sua prática educativa quotidiana.

Neste contexto, a literatura identifica alguns pilares que considera fundamentais para o trabalho nas comunidades profissionais de aprendizagem (Vd. Quadro 43).

Quadro 43. Pilares do trabalho nas comunidades profissionais de aprendizagem



Fonte: Elaborado a partir de Stoll e Louis (2007)

Em processos de desenvolvimento de contextos de relação cooperativa e colaborativa no seio das escolas (e comunidades profissionais de aprendizagem) com vista à melhoria das práticas docentes e das aprendizagens (de alunos, professores e comunidade), as lideranças têm um papel fundamental. Por isso, não basta criar este tipo de comunidades, elas necessitam de tornar-se efetivas (ou eficazes), isto é, ter a capacidade de promover e manter a aprendizagem de todos os seus profissionais com a intenção de desenvolver a aprendizagem dos alunos (Bolam, McMahon, Stoll *et al.*, 2005).

4.4. A liderança nas comunidades profissionais de aprendizagem

A literatura da especialidade considera que uma das condições necessárias para criar, desenvolver e manter uma comunidade profissional de aprendizagem é o apoio e o envolvimento ativo da(s) liderança(s) da escola (órgãos de gestão de topo e intermédia e de grupos de trabalho). A mesma literatura especifica que a criação, desenvolvimento e conservação de culturas colaborativas nas escolas e de comunidades profissionais de aprendizagem é incumbência prioritária dos líderes, que, ao fazerem parte dessas comunidades colaborativas, devem agir no sentido de “clarificar metas e papéis de colabora-

ção, de encorajar o compromisso entre os colaboradores e de fornecer recursos de apoio adequados e consistentes ao trabalho colaborativo” (Silva & Lima, 2011: 137).

Diversos estudos mostram que a criação de condições e de espaços de motivação adequados para o desenvolvimento de um trabalho docente eficaz (melhoria das aprendizagens) dependem, pelo menos em parte, da capacidade da(s) liderança(s) da organização escolar (Bolívar, 2012a).

A liderança alargada a todos os professores é um dos recursos imprescindíveis para estabelecer uma cultura de interações positivas, confiança, implicação e compromisso entre todos os atores educativos. Neste contexto, uma das estratégias indispensáveis é a criação de situações que valorizem os recursos humanos da escola e distribuam poder de decisão pelos distintos níveis de atuação²⁰⁵. Um dos exemplos seria o atribuir às lideranças intermédias mais competências e poder na tomada de decisões e fomentar a sua responsabilidade na instituição de procedimentos que promovam a aprendizagem.

Para Krichesky e Murillo (2011), parece evidente que o papel das direções escolares, ao nível das atitudes e ações que desenvolvem, são diferentes quando se trata de uma comunidade profissional de aprendizagem ou de uma escola tradicional. Elas podem não assegurar que uma escola se transforme numa comunidade profissional de aprendizagem, no entanto, está, muitas vezes, nas suas mãos criar condições para conseguir o compromisso e implicação dos professores (elementos imprescindíveis) e dos outros atores educativos, para a alteração das suas práticas e desenvolvimento profissional.

Molina (2005) considera que uma das aptidões da liderança deve ser a de aproveitar a capacidade e os saberes de cada membro da escola e motivá-los a cumprir os seus objetivos, tanto ao nível profissional como pessoal. Para que tal aconteça, é necessário que se flexibilizem algumas variáveis temporais e espaciais para que a organização escolar se estruture, de forma a apoiar a colaboração e a aprendizagem contínua dos professores. O desenho de espaços e a criação de tempos adequados para os professores dialogarem entre si é uma das formas de fomentar a mudança na organização do trabalho e práticas docentes.

Três tipos de liderança foram apresentados como estando diretamente relacionados com

²⁰⁵ A investigação educacional apresenta-nos propostas de estilos de liderança para a mudança e, apesar da pluralidade de ramos da investigação que se dedicam a encontrar um modelo de liderança, Murillo (2006) sustenta que o conceito de liderança que está a conquistar mais adeptos ao nível da investigação é o de liderança distribuída (*Distributed leadership*). Este conceito altera o arquétipo da liderança, passando o líder a ser o catalisador da mudança ao aproveitar as aptidões individuais de cada interveniente no ato educativo em torno de um objetivo comum.

Para conseguir uma orientação para a mudança, é necessário replantar-se o modelo de direção desde as suas bases, começando por reformular o próprio conceito de liderança, quem e como se assume: uma liderança partilhada, distribuída; com uma direção centrada no desenvolvimento das pessoas tanto individual como coletivamente; com uma direção visionária; que assuma riscos; diretamente implicado nas decisões pedagógicas e com formação na área da mudança educativa (Murillo, 2006).

a criação, desenvolvimento e manutenção de comunidades profissionais de aprendizagem (Vd. Quadro 44).

Quadro 44. Tipos de liderança associados às comunidades profissionais de aprendizagem

Tipo	Características	Estudos
Liderança pedagógica	Centra-se no desenvolvimento profissional dos professores e em questões puramente educativas da escola e ter como práticas (i) a definição dos valores e objetivos da educação em torno de um projeto comum; (ii) a gestão dos processos de ensino e aprendizagem; e (iii) o estabelecimento de comunidades de aprendizagem profissional no interior da organização escolar	Blase e Blase, 1999; Costa, 2000; Marks, 2003; Levačić, 2005; Busher, 2006; Bolívar, 2009.
Liderança distribuída	O líder implica e compromete todos os elementos da comunidade educativa no funcionamento e na gestão da escola, criando-se uma visão partilhada da escola, um clima de colaboração, abertura e confiança, uma cultura de escola aprendente que contribui para que aprendam uns com os outros	Bennet, Wise, Woods y Harvey, 2003; Spillane, 2006; Harris, 2004, 2008, 2009; López Yañez e Lavié, 2010.
Liderança centrada na aprendizagem	Centra-se no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e dos professores, ou seja, concentra-se, essencialmente, nos processos de aprendizagem dos estudantes e nos seus resultados académicos, mas também no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho	Robinson, 2007; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood e Kington, 2008; MacBeath e Dempster, 2009; Bolívar 2010a.

Fonte: Elaborado a partir de Krichesky e Murillo (2011)

Ainda que os três tipos de liderança partilhem muitos elementos, cada um deles focaliza-se em aspetos específicos. No entanto, do cruzamento dos elementos caracterizadores dos três tipos de liderança podemos configurar uma lista incompleta de prioridades de ação dos líderes formais.

A National College for School Leadership (2007) concluiu, a partir dos dados relativos a estudos que realizaram tendo como tema a liderança centrada na aprendizagem, que os líderes que implementam este tipo de liderança:

- Lideram pelo exemplo.
- Monitorizam os resultados escolares dos alunos (progressos e retrocessos), as práticas implementadas em sala de aula e a qualidade do ensino.
- Utilizam dados para analisar e avaliar o desempenho escolar.
- Produzem discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem usados.
- Apoiam de forma diligente processos de melhoria da escola.
- Criam estruturas, sistemas e processos de apoio à aprendizagem dos alunos.

Por isso, consideramos que uma liderança adequada para uma comunidade profissional de aprendizagem eficaz é aquela que tem a capacidade de criar condições e procedimentos efetivos que garantam o desenvolvimento contínuo de todos os profissionais da

comunidade escolar, tendo como propósito (comum) aumentar a eficácia docente em benefício da melhoria das aprendizagens dos alunos (Vd. Quadro 45).

Quadro 45. Lista de prioridades de ação dos líderes formais

Prioridade	Ação
Criar uma cultura de aprendizagem para todos	Os diretores devem dedicar um tempo considerável a capacitar os professores para que possam construir equipas de trabalho colaborativo que promovam a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional e focar os seus esforços em: (i) assegurar que o tempo de reunião é dedicado a desenvolver temas ou questões que afetam diretamente a aprendizagem dos alunos; (ii) partilhar o seu próprio processo de aprendizagem com os restantes membros da escola em vez de dar oportunidades para que os professores incorporem práticas semelhantes; e (iii) apoiar todas as atuações reflexivas dos professores.
Favorecer o desenvolvimento de lideranças partilhadas	As direções devem caminhar no sentido de distribuir informação, competências e responsabilidades entre os professores e a comunidade escolar, de tal forma que seja a comunidade escolar no seu todo a assumir a liderança nas suas diversas facetas: a liderança formal deve assumir uma função de mediador e dinamizador, mais do que de gestor único responsável.
Gerar condições para que se crie uma cultura de apoio e colaboração mútua	Criar condições de tempo e espaço, assim como de apoio e reforço entre os membros da comunidade educativa. Trata-se de reorganizar a escola para que a aprendizagem conjunta, a colaboração e o apoio estejam no centro da atividade escolar.
Assegurar a aprendizagem dos alunos e professores	A direção deve garantir que, efetivamente, tanto os alunos como a comunidade escolar estão em contínuo crescimento. Neste sentido, o papel de acompanhamento e avaliação das ações é de importância vital: garantir que tem como prioridade garantir a aprendizagem de toda a organização.
Favorecer a autorreflexão e a indagação	A direção deve promover a indagação e a avaliação na escola, nos departamentos e em cada sala de aula. Adotar um modelo de recolha, análise, organização e utilização de dados durante o desenvolvimento do trabalho. Buscar e utilizar resultados de investigações relevantes e práticas geradas a partir de investigação externas que contribuam realmente para a aprendizagem e desenvolvimento de todos.

Fonte: Elaborado a partir de Krichesky e Murillo (2011)

Concordamos com Mulford (2006) quando considera, a partir dos trabalhos realizados por Leithwood *et al.* (2004), que três importantes elementos, sequenciais e alinhados, emergem, apontando no sentido da melhoria das escolas, e que os líderes eficazes têm um papel importante a desempenhar em cada um deles:

- O primeiro está relacionado com o conceito de comunidade, com a forma como se comunica e são tratadas todas as pessoas. O sucesso é mais plausível quando: (i) as pessoas agem em lugar de reagir; (ii) se sentem capacitadas; (iii) estão envolvidas na tomada de decisões através de uma estrutura transparente que facilita e apoia; (iv) recebem confiança, respeito e alento; e (v) são valorizadas.
- O segundo tem a ver com uma comunidade profissional: (i) onde se compartilham as normas e os valores (incluindo o reconhecimento das diferenças e da diversidade); (ii) se tem como centro de ação a implementação contínua de práticas de melhoria da aprendizagem, no seu sentido mais amplo (para além dos resultados académicos), para todos os alunos (qualidade e equidade); (iii) se aposta na desprivatização das práticas docentes; e (iv) se organiza o trabalho a partir da colaboração e num forte sentido de responsabilidade através de um diálogo reflexivo e crí-

tico, especialmente quando fundado em dados.

- O último elemento está relacionado com uma comunidade profissional de aprendizagem lugar de construção de capacidade para mudar, aprender e inovar (dirigindo-se desde uma dependência burocrática até uma autonomia profissional e de uma escola, enquanto unidade isolada, até a integração em redes de colaboração) num mundo global.

Porque criar, desenvolver e sustentar comunidades profissionais de aprendizagem é uma tarefa árdua e complexa que exige de todos os elementos da comunidade escolar, e não só das lideranças, uma participação ativa e eficaz (distribuindo essa mesma liderança).

Na mesma linha investigativa, vem-se abordando o papel do diretor de escola na criação de oportunidades de liderança e de culturas, estruturas e políticas que promovam o aparecimento e crescimento da liderança de professores na escola e sala de aula (Crowther, Ferguson & Hann, 2009; Moller & Pankake, 2006; Harris & Muijs, 2004).

A liderança distribuída ou partilhada ao sustentar o descentramento da liderança, não colocando em causa a não existência de responsáveis pelas escolas, reconhece que os professores têm potencial e capacidade para liderar, ou seja para guiar e apoiar processos de melhoria (Elmore, 2000). Por isso, A natureza e a qualidade da liderança do professor vêm sendo encaradas como uma das variáveis fundamentais para a materialização da reforma da escola e da melhoria do seu desempenho e das aprendizagens dos seus alunos (Bangs & Frost, 2012; Danielson, 2006; Harris & Muijs, 2004).

A literatura da especialidade mostra que o conceito de liderança do professor tem sido amplamente utilizado na literatura, numa variedade de contextos e significados (Alexandrou & Swaffield, 2012; Bangs & Frost, 2012; Bangs & MacBeath, 2012; Ross, Adams, Bondy, Dana, Dodman & Swain, 2011).

No entanto, e partindo da referida literatura, concebemos a liderança do professor como o processo pelo qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas professores, coordenadores, diretores de escola e outros membros da comunidade escolar, no sentido de transformar as práticas de ensino e aprendizagem com a finalidade de melhorar a aprendizagem de todos os alunos.

Este processo não se restringe só aos professores líderes da aprendizagem nas suas salas de aula, mas abarca também a liderança da inovação e a construção do conhecimento profissional dentro e para além das salas de aula (Flores, 2013). Por isso, não se trata de distribuir liderança para dar mais relevo aos coordenadores de departamento e das equipas de gestão na escola, “it is not a matter of delegation, direction or distribution of res-

possibility but rather a matter of teachers agency and their choice in initiating and sustaining change” (Frost & Durrant, 2003: 3).

Os estudos realizados sobre este tema vêm evidenciando que a liderança do professor pode ser: (i) associada diretamente à melhoria dos resultados dos alunos (Silins & Mulford, 2002); (ii) relacionada positivamente com o envolvimento dos alunos no estudo (Leithwood & Jantzi, 2000); (iii) conjugada com o aumento da autoestima e eficácia dos professores (Harris & Muijs, 2004); e (iv) agregada à autoeficácia e comportamento dos professores na escola (Muijs & Harris, 2006).

Outros resultados mostram como as relações colegiais orientam a prática educativa para a investigação e geram um ambiente de melhoria contínua, assim como o desenvolvimento e aprendizagem profissional que apresentam como conseqüências: (i) a diminuição do isolamento profissional; (ii) o confronto conjunto de obstáculos e problemas educativos; (iii) a partilha de saberes e experiências (aprendizagem mútua); (iv) a construção de processos de inovação e mudança; (v) a redefinição da cultura escolar; e (vi) a criação de oportunidades para libertar capacidades de liderança entre os professores.

Neste âmbito, o princípio da liderança do professor transforma-se no elemento central da construção de comunidades profissionais de aprendizagem nas escolas, uma vez que nele estão presente alguns dos seus pilares fundacionais (colaboração, melhoria das práticas e foco na aprendizagem).

No entanto, se queremos escolas mais justas e inclusivas, também a administração central terá de criar políticas educativas (condições) que facilitem e garantam que as escolas podem trilhar o caminho da melhoria com sucesso ao: (i) determinar horários de trabalho mais razoáveis e tempos para o trabalho em equipa que favoreçam a aprendizagem; (ii) apoiar os centros de formação contínua de professores, assim como todos os espaços e recursos que permitam potenciar o desenvolvimento profissional dos professores; e (iii) valorizar a profissão docente, reconhecendo os professores como bons profissionais que para realizarem melhor as suas tarefas necessitam de apoio e de colaboração da comunidade (tanto dentro como fora da escola), porque:

Convertir, entonces, a los centros en Comunidades Profesionales de Aprendizaje es una estrategia de mejora extremadamente interesante, pero aún así no debe olvidarse que se trata sólo de una estrategia. No sería justo tampoco pretender que ésta (o cualquier otra estrategia de mejora) contenga dentro de sí las respuestas a todos los problemas de la educación. Sin embargo, en tanto modelo de trabajo que afecta a toda la experiencia escolar, representa

un interesante camino hacia la consecución de escuelas de mayor calidad, en el marco de una educación en y para la Justicia Social (Krichesky & Murillo, 2011: 80).

Concluimos, afirmando que nos últimos 14 anos foram trazidos para o centro da investigação e do debate educativo um agregado de ideias (melhoria sistemática e sustentável, aprendizagem, colaboração e apoio) que se ligam estreitamente a movimentos teórico-práticos que procuram a melhoria da escola (Bolívar, 2008; Murillo, 2012). Associado, encontramos um conjunto de condições (ou fatores) de melhoria que incidem fundamentalmente na: (i) colaboração docente e no trabalho em redes; (ii) implicação da comunidade; (iii) liderança sistémica; (iv) centralidade nos processos de ensino e aprendizagem; (v) debate entre a prestação de contas e a responsabilidade; e (vi) novas relações entre a administração central e as escolas que apresentem como finalidade primeira a possibilidade de erigir escolas socialmente mais justas (Murillo & Krichesky, 2015).

5. A aprendizagem no conselho de turma como estratégia de melhoria.

Quem investiga em educação presencia que, no interior de uma escola (e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica), as vozes, os interesses, as perceções, tantas vezes em processos de competição, são distintas, por isso é necessário contar com posturas, orientações culturais, conceções e formas de trabalhar, crenças e práticas diferentes e diversas que se podem constituir em culturas e contraculturas escolares que interagem de forma livre e contínua entre si (Bolívar, 2012a).

Tomando como referência a legislação em vigor e a literatura, observamos que a operacionalização das competências específicas dos conselhos de turma inclui a construção de um plano de ação ou trabalho para a turma que envolve formas de trabalho colaborativo e onde o compromisso, a implicação e a responsabilidade colegialmente assumidos poderão ser a referência e/ou estratégia adotada. Não se trata de anular a diversidade nem potenciar a homogeneidade e a unanimidade de convicções, crenças e ações ou que todos os membros pensem e sintam do mesmo modo, mas antes de colaborar.

A pretensão de trabalhar com e sobre referentes comuns, definir e acordar conjuntamente prioridades e linhas de atuação, indagar criticamente práticas de ensino e aprendizagens, processos e resultados (avaliar e classificar), e, ao mesmo tempo, não anular as singularidades, a criatividade e as divergências, constitui um desafio ao funcionamento dos conselhos de turma.

Partindo destes pressupostos, verificamos que repensar as práticas educativas e as cultu-

ras escolares de forma individual não é um caminho que garanta a efetivação de um “processo de escuta, de observação e de análise que se desenvolve no seio de grupos e de equipas de trabalho” (Nóvoa, 2002: 28). Contudo, se analisarmos a literatura aferimos que as escolas se vêm organizando preferencialmente para que os seus professores se desenvolvam profissionalmente em solidão²⁰⁶. A evidência recolhida faz-nos pensar que os conselhos de turma navegam neste processo e que se vêm afirmando como um espaço marcado por modos de trabalho individualistas, fragmentados e hierarquizados onde a despersonalização toma o lugar da interação e do cuidar do outro.

A mesma literatura aponta que, para alterar os hábitos enraizados nas escolas, que promovem uma organização para o trabalho individual (e isolado) e/ou fragmentado, é necessário criar e sustentar formas de trabalho que assentem na colaboração profissional [esta não se alcança através de prescrições em diplomas legais (Abelha, 2011; Formosinho & Machado, 2009; Nóvoa, 2009; Roldão, 2007; Lima, 2002; Sanches, 2000)]. Por isso, as formas de trabalhar que implicam o intercâmbio de saberes, a aprendizagem e a resolução de problemas têm sido valorizadas como um recurso de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Abelha, 2011; Frota, 2011; Darling-Hammond & McLaughlin, 2004, Lima, 1997).

A cultura de cooperação, sendo aquela que parece conferir melhores garantias para a realização da escola eficaz, exige dos atores o investimento numa missão comum, uma forte coerência entre objetivos e práticas, uma grande abertura de uns para com os outros e um controlo permanente em relação à exequibilidade dos objetivos visados (Sousa, 2010: 20).

No número 1 do artigo 4.º, do decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, consta que “No quadro dos princípios e objetivos referidos no artigo anterior, a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam-se no sentido de: *a*) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular; *b*) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos; *c*) Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional, o que na nossa perspetiva abre a possibilidade de construção de uma escola que se compromete na busca contínua da justiça social ao instituir-se como um projeto dinâmico (incompleto e inacabado), objeto constante de reflexão e aperfeiçoa-

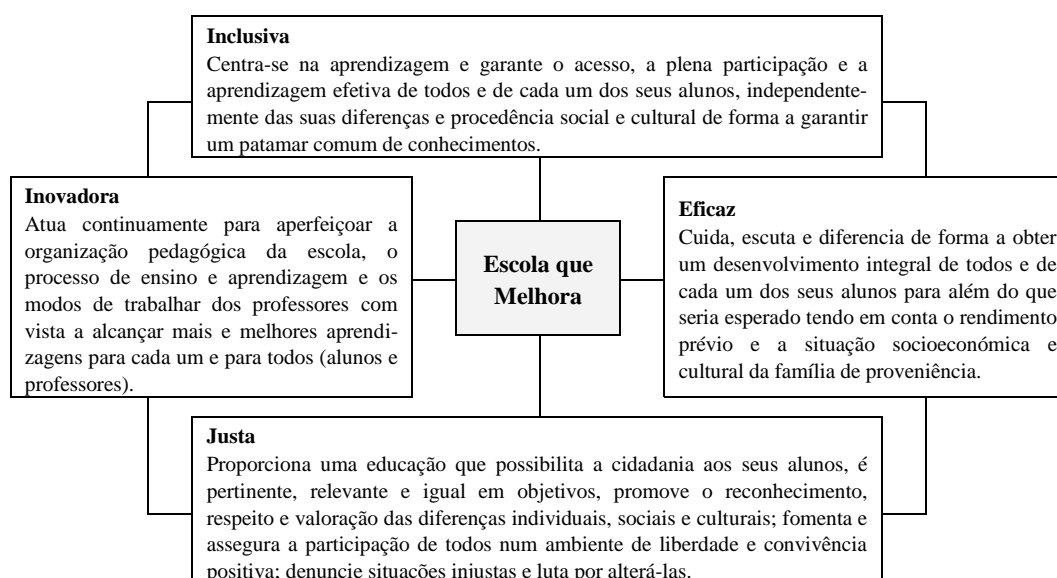
²⁰⁶ No entanto, assiste-se, mais recentemente, ao aparecimento de escolas que procuram estruturar-se para permitir que os professores pensem, de forma partilhada, problemas educacionais e/ou objetivos organizacionais mais amplos.

mento com vista à melhoria das aprendizagens numa ótica de inclusividade.

Para criar uma escola justa, consideramos necessário que cada organização educativa construa oportunidades de aprendizagem e de sucesso para cada um e para todos os seus alunos (e professores), de forma a não deixar ninguém para trás, e atuar de forma conjugada em diversos planos e níveis (Azevedo, 2014). A investigação em educação, neste campo, vem evidenciando que o compromisso e colaboração profissionais são fatores poderosos para melhorar as práticas dos professores e aprendizagens dos alunos²⁰⁷.

Tendo como referência o enquadramento científico exposto, esboçamos no Quadro 46 alguns dos atributos que permitem identificar as escolas que procuram a melhoria.

Quadro 46. Atributos de uma escola que procura a melhoria



Fonte: Elaborado a partir de Murillo (2012), Azevedo (2011) e Nóvoa (2006)

As estruturas organizacionais por si só não conduzem a mudanças nas práticas de ensino, simplesmente criam a ocasião e legitimam a oportunidade de realizar mudanças nessas práticas. Não restam dúvidas que as estruturas organizacionais devem mudar para ultrapassar estas exigências, no entanto, a investigação mostra que estas mudanças não geram alterações em grande escala nas práticas pedagógicas dos professores (Elmore, Peterson & McCartney, 2003).

²⁰⁷ No entanto, podemos a partir desta linha colocar algumas questões cujas respostas poderiam ajudar a compreender a dificuldade em implementar práticas colaborativas e de compromisso no terreno das escolas: (i) se as práticas de colaboração e compromisso são vistas de forma positiva pelos professores, o que é que eles fazem para as tornar numa força criativa de processos de melhoria?; (ii) que condições são criadas pela administração central e escolar para a efetivação de práticas de colaboração e compromisso nas escolas (tempo, carga horária, burocracia, número de alunos por turma)?; e (iii) pode-se implementar uma verdadeira cultura de colaboração e compromisso nas escolas quando se mantém ao mesmo tempo a funcionar estruturas potenciadoras de fragmentação, segmentação e hierarquização disciplinares?

A colaboração profissional requer também a presença de outras condições estruturais facilitadoras do intercâmbio profissional, tais como disponibilidade e proximidade de tempos específicos nos horários dos professores para encontros ou reuniões (Roldão, 2010; Formosinho & Machado, 2009): se as estruturas podem facilitar a aprendizagem a alteração das práticas é mais uma questão de aprendizagem do que um problema de organização (Elmore, Peterson & McCartney, 2003), ou seja, os aspetos estruturais, sem a qual a colaboração é mais improvável, por si só não vão mudar as crenças, normas e valores sobre a prática docente.

Diferentes estudos, que apresentam como tema a construção de uma cultura de colaboração nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, mostram que este é um processo complexo e moroso, que não depende só da existência de prescrições formais adequadas (não existe um caminho pré-determinado e/ou uma receita pronta a aplicar), uma vez que estão em jogo muitos fatores e condições nem sempre fáceis de gerir como, por exemplo, a presença de micropolíticas organizacionais nas escolas.

Por isso, não podemos dissociar desse processo de construção, que no terreno das escolas coexistem diferentes visões, conceções e interpretações atravessadas por hábeis redes de poderes e interesses, conflitos manifestos ou dissimulados, que assumem diferentes formas e graus de complexidade, que lutam formal e informalmente no interior da organização escolar (e respetivas estruturas) para influenciar as decisões organizacionais e impor a sua visão (e interesses) como referência geral²⁰⁸ (Flores, 2005; Bush, 2003; Bolman & Deal, 2002).

Assim, criar e sustentar estruturas que trabalhem colaborativamente não se traduz na procura de consensos superficiais forçados ou aparentes e evitar abordar problemas e práticas que podem desencadear tensões e/ou conflitos. Manter a aparência de um consenso que supõe que todos os membros de um conselho de turma (ou de outras estruturas de gestão intermédia) partilham os mesmos propósitos, atribuem os mesmos significados e orientam as suas ações e práticas numa mesma direção leva a que os professores não foquem a sua atenção nas suas dinâmicas (e formas) de trabalho e se possam deslocar para campos onde imperam os procedimentos estandardizados e ritualizados e a reprodução acrítica de normas, conceções e práticas pré-estabelecidas.

Tomando como referência alguns dos dados recolhidos na exploração inicial, não é problemático perceber que os conselhos de turma podem ser nas escolas portuguesas lugares de desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem.

²⁰⁸ Nestes tempos, de acordo com a literatura, nas escolas parece vigorar mais o conflito do que a colaboração.

No entanto, e de acordo com a literatura consultada, os conselhos de turma (mesmo dentro de cada escola) diferem ao nível do funcionamento, da coerência de propósitos, de normas e princípios, de formas de colegialidade e metas pretendidas para os alunos: não se trabalha conjuntamente em todos os assuntos relevantes para a melhoria das práticas docentes. Por isso, nem todos representam um contexto adequado para a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento profissional dos seus membros.

Também não é difícil verificar que quando se trabalha nos conselhos de turma (e outras estruturas organizacionais) a tendência dos professores é aderir ao que já se conhece, ao que já se faz e sempre se fez (práticas), apesar de muitas vezes não se obterem, com este modo de funcionamento, os resultados pretendidos.

Em estudo anterior (Martinho, 2006, 2007), os resultados alcançados indicaram que os conselhos de turma são concebidos pelos professores, por um lado, como espaços onde se realiza a avaliação e classificação de alunos, de uma forma individual e fragmentada, e, por outro, como espaços de promoção da prática reflexiva, onde cada um dos seus membros pode equacionar a sua atividade autónoma e específica, numa perspetiva integrada e articulada com os restantes elementos docentes do conselho.

Verificou-se, no mesmo estudo, que o processo reflexivo no seio dos conselhos de turma ainda não apresentava a consistência e articulação necessárias para se instituir como rotina e, como tal, concluiu-se da necessidade de tempos de aprendizagem que são sempre lentos e graduais (o trabalho colaborativo e em equipa aprendem-se)²⁰⁹.

Partindo destes dados, é possível perspetivar a existência de conselhos de turma mais e menos aptos para aprender. Diremos que nos primeiros se desenvolvem com alguma frequência relações de colaboração²¹⁰ centradas no plano de turma, no que devem ensinar e explorar conjuntamente, em novos enfoques e métodos para melhorar as suas práticas, em partilhar materiais e saberes, em tentar cultivar uma responsabilidade partilhada em redor da aprendizagem dos alunos (e dos membros da equipa de trabalho).

Estes conselhos de turma parecem ser, acima de tudo, grupos de trabalho colaborativo que funcionam orientados por critérios de colegialidade e de aprendizagem, que levam os professores a procurar estratégias que tornem possível a melhoria das aprendizagens de todos e cada um dos alunos, assim como das suas. São conselhos de turma de que

²⁰⁹ “A interação estabelecida nos conselhos de turma entre professores pode ser vista, assim, como um dos aspetos da relação educativa que toca, de modo central, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas que implica também aprendizagem por parte dos professores. (...) o conselho de turma encerra, em si mesmo, um enorme potencial de experiências e saberes que o podem transformar em local privilegiado para a aprendizagem organizacional (é no seio dos conselhos de turma que os professores podem e devem realizar parte dessa aprendizagem)” (Martinho, 2006: 291).

²¹⁰ “As dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente. (...) O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007: 26-27)

designamos como de cariz (aparência) pedagógico onde se dá ênfase:

(...) à reflexão acerca de problemas educativos, não deixando de parte os procedimentos administrativos, ao partilhar responsabilidades e decisões e onde se utilizam processos de avaliação (e regulação) das práticas docentes como uma oportunidade para aprender, isto é, os seus elementos aprendem uns com os outros, à medida que vão desenvolvendo o seu trabalho (Martinho, 2006: 288).

Nos conselhos de turma menos colegiais, “as interações entre os seus membros produzem-se principalmente em reuniões formalmente determinadas, que são utilizadas essencialmente para fornecer informações e representar, isto é, (...) constituem uma encenação de padrões ritualizados de comunicação e sistemas de significados partilhados, sem espaço para definir e analisar práticas pedagógicas” (Martinho, 2006: 288).

As interações em torno de questões curriculares, de práticas docentes e do processo de ensino e aprendizagem são praticamente inexistentes, no entanto, os professores empenham-se ativamente no seu trabalho, obedecem e cumprem regras e regulamentos, mas sempre de uma forma idêntica, segundo a imagem de que os conselhos de turma são essencialmente locais, onde se avaliam e classificam os alunos e preenchem papéis.

É muita a literatura que aponta para que o individualismo profissional e a fragmentação e hierarquização disciplinares, existentes no seio dos conselhos de turma, dificultam a aprendizagem conjunta de professores, uma vez que não se criam momentos para analisar conceções e práticas, assim como perceções sobre os alunos, nem apoio para intentar estratégias diferentes para responder a necessidades de alunos.

(...) no ano anterior o projeto curricular de uma turma do 7.º ano identificava como dificuldades dos meninos a comunicação e a falta de métodos de trabalho (...) no ano seguinte, com o mesmo conselho de turma (...) aquando da elaboração do projeto curricular é feito o mesmíssimo diagnóstico. Isto leva-nos a pensar que estas dificuldades são inerentes àquelas crianças, que elas coitadinhas são assim e, portanto o que é que eu hei de fazer, ando aqui anos a fio a dizer o mesmo, a não fazer efetivamente mudanças e a constatar que a realidade se mantém (...) a ação daquele coletivo não é eficaz, não tem realmente estratégias para combater os problemas (EE3: 7).

Nestes conselhos de turma há a tendência para considera que o sucesso ou insucesso dos alunos não depende da dinâmica de trabalho dos professores, da política educativa da escola ou do trabalho do coletivo, mas antes das características e história pessoal e social dos alunos e respetivas famílias e da qualidade individual de cada professor.

Como referido, na colaboração profissional importa que os processos de análise, reflexão e resolução de problemas possam guiar as interações, no entanto, interessam também os conteúdos e assuntos sobre os quais versam esses processos (é aqui que podemos identificar nos conselhos de turma padrões relacionais, assim como uma terminologia, uma linguagem técnica específica que os define).

Nos conselhos de turma colegiais, naqueles onde existem formas de trabalho colaborativo, os seus membros encontram-se ligados pela partilha de crenças e responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem, mas nem sempre esta ligação e colaboração conduzem a mais e melhores aprendizagens, ou seja, a colaboração pode surgir como uma estratégia de defesa dos membros dos conselhos de turma em relação à escola e à comunidade, como estratagema para denegar processos que conduzam à mudança²¹¹ e/ou de reprodução de práticas ineficazes.

Um exemplo que vai sobressaindo no quotidiano das escolas são as reuniões de conselho de turma de avaliação (intercalares e sumativas finais de período), em que os professores, de forma colegial (colaborativa), concordam em construir representações dos alunos de acordo com o curso que frequentam (associando-lhes a dificuldade e a profundidade dos conteúdos programáticos das disciplinas da formação específica).

Perante estas representações, em conjunto e de forma colaborativa, concebem e desenvolvem mecanismos que consideram pertinentes para avaliar e classificar os alunos e reforçam procedimentos de trabalho que criam situações para que tenham mais tempo para se dedicarem ao estudo de algumas disciplinas (as sujeitas a avaliação sumativa externa) em detrimento de outras.

Outro dos exemplos são os conselhos de turma de cariz administrativo, onde, para além de se privilegiar a execução dos requisitos legais, se definem, de forma colaborativa, algumas estratégias de remediação ou melhoria das aprendizagens, que nem sempre são implementadas em sala de aula, num contexto de liderança orientada para o cumprimento das tarefas definidas na ordem de trabalho, ou seja, trabalha-se colaborativamente (no preenchimento de documentos locais e nacionais) com vista a que a reunião termine o mais rápido possível (Martinho, 2006).

As reflexões apresentadas mostram que configurar um conselho de turma como comunidade profissional de aprendizagem requiere que se superem situações de isolamento profissional e se tragam para o seu interior assuntos pedagógicos suficientemente desafiantes e inovadores para que sobre eles se articule a colaboração. Por outro lado, é

²¹¹ Utilizamos aqui o conceito mudança como um processo que implica alterações ao nível das práticas vigentes nos conselhos de turma, em ordem a alcançar uma efetiva melhoria das aprendizagens dos alunos e professores (da escola como um todo).

longa a tradição do trabalho individual (naturalizado nas representações dos professores, o que legitima a permanência de práticas didático-curriculares que já se mostraram ineficazes) nas escolas portuguesas (Roldão *et al.*, 2006) o que dificulta a instauração de rotinas de trabalho colaborativo.

(...) é no mínimo surpreendente que a escola tenha instalado e mantido, ao longo de quase dois séculos, um modo de organização do trabalho docente pouco eficaz, que vai ao arrepio da unidade articulada que é a aprendizagem dos destinatários, supondo como boa a prática de segmentar o ensino, distribuindo-o em parcelas, cujos responsáveis são tratados como independentes, escassamente comunicando, observando ou discutindo as práticas uns dos outros, para as melhorar, com base em saber coletivamente construído (Roldão, 2007: 27-28).

Para que o trabalho colaborativo dos professores no seio dos conselhos de turma não se fique por um mero diálogo retórico sobre classificações, é necessário ter em conta alguns fatores na hora de implementar espaços de aprendizagem colaborativa.

Little e Horn (2007) demonstram que a aprendizagem dos professores se inicia quando assumem que um problema educativo se poderia classificar como normal, como uma situação comum dentro das suas práticas. Uma vez identificada a problemática, a aprendizagem é gerada a partir dos comentários, reflexões, interrogações e avaliações dirigidos a algum aspeto do problema, o qual foi obtido no desenvolvimento de princípios mais gerais sobre o ensino, ou seja, as autoras sugerem que os diálogos colaborativos entre professores deviam incluir trocas que facultassem a identificação, elaboração e reconceptualização dos problemas surgidos a partir da prática docente.

Portanto, quando se coloca um problema concreto sobre a prática docente devem criar-se oportunidades para que os professores formulem uma grande quantidade de questões para, desta forma, separar dele a complexidade e a ambiguidade, ao mesmo tempo que se interpreta, reflete e explica o problema em debate: esta ação deve basear-se nos relatos sobre a experiência quotidiana dos professores e suas adversidades, de modo a que as suas práticas se possam transformar em algo evidente, partilhado e público.

No entanto, no nosso sistema educativo tal tarefa não se afigura fácil já que,

Trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina. (...) O outro ingrediente que contradiz o trabalho colaborativo reside na normatividade, quer curricular quer organizacional, que induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia (Roldão, 2007: 29).

Consideramos, corroborando DuFour (2004), que as conversas e os diálogos entre professores, nos conselhos de turma, devem orientar-se para compreender e assegurar em colaboração que os alunos estão efetivamente a aprender: toda a comunicação e trocas entre os atores educativos devem estar sempre orientadas para os resultados da aprendizagem dos alunos e professores, ou seja, os professores deveriam encontrar uma maneira de organizar as suas partilhas (de saberes, experiências...) de forma a garantir que das suas conversas resulte uma melhoria significativa e efetiva das aprendizagens (dos alunos e professores).

Não é inteligível solicitar aos professores que organizem o seu trabalho, no seio das escolas, de forma colaborativa quando as próprias escolas se organizam (não alterando os seus princípios, normas, regras e estruturas) de modo a que o trabalho docente quotidiano não envolva a partilha e a discussão conjunta (Roldão, 2007) e o compromisso moral de melhorar (esta tarefa não é fácil quando as plataformas eletrónicas, e a respetiva produção e introdução de dados, são hoje uma das efetivas ferramentas de organização e governo das organizações escolares).

Partindo de Hord e Hirsh (2008), consideramos que as escolas podem definir políticas educativas locais para os conselhos de turma onde estejam consagrados um conjunto de princípios e normas que visem enformar o trabalho pedagógico e permitam a maximização da capacidade de aprendizagem de todos e cada um dos seus membros, organizando os seus diálogos em redor de questões e/ou assuntos de cariz pedagógico, a partir da ordem (agenda) de trabalhos, assim como pela definição de critérios específicos que orientem a designação dos diretores de turma.

No entanto, teremos de recordar que este processo de aprendizagem colaborativo só será eficaz se se criarem uma série de condições e ferramentas de trabalho que permitam organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo de trabalho do conselho de turma²¹² de forma a ativar o mais possível os diferentes saberes e experiências (potencialidades) de cada um dos professores, de modo a envolvê-los (e a garantir que as atividades de melhoria não se limitam apenas a alguns) para aumentar o conhecimento “construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros” (Roldão, 2007: 27).

Partindo destes pressupostos, o conselho de turma, para além de no final de cada perío-

²¹² A ideia de aprendizagem colaborativa implica processos que encontram 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” (Roldão, 2007: 26). Podemos encontrar aqui uma associação entre a prática colaborativa constante entre professores e o saber e agir próprios da profissão (profissionalidade docente), ao mesmo tempo que o distinguimos do mero desempenho instrumental e técnico, quer ao nível da conceção e produção de conhecimento característico da profissão, quer ao nível da execução conjunta das tarefas diárias inerentes à profissão.

do letivo avaliar e classificar alunos, pode focar-se, ao longo do ano escolar, na análise e valoração conjunta²¹³ dos resultados da aprendizagem dos alunos e relacioná-los com o que está ser ensinado e como está a ser ensinado, para extrair destes procedimentos as decisões que terão de ter em vista a melhoria das aprendizagens de todos e cada um dos alunos, alicerce fundamental da efetivação de uma escola mais justa e inclusiva. Se a colaboração é uma das formas de trabalho identificadas como mais produtiva na melhoria das aprendizagens, torna-se necessário organizar os conselhos de turma de forma a fomentarem a sua implementação (Vd. Quadro 47).

Quadro 47. Princípios de organização do trabalho colaborativo nos conselhos de turma

Princípios	Procedimentos
1. Identificar necessidades de aprendizagem dos alunos	Trabalha-se com evidências, com dados recolhidos pela escola, mas analisados de forma sistemática pelos elementos do conselho de turma. O desafio consiste em converter esses dados em informação valiosa, relevante e útil para os professores atuarem ao nível da turma (sala de aula). O plano de trabalho para a turma terá de ser organizado em função dos dados e dos resultados de aprendizagem esperados.
2. Especificar prioridades de melhoria a partir dos dados	A partir de uma análise rigorosa das evidências recolhidas decidem-se as áreas e os processos a melhorar e consensualizam-se os aspetos prioritários a intervir entre a equipa de trabalho do conselho de turma.
3. Selecionar práticas ou programas pedagógicos específicos para a melhoria	Os professores examinam distintas alternativas para selecionar estratégias ou programas específicos que permitam melhorar as aprendizagens dos alunos (em relação às necessidades identificadas anteriormente). Este é o momento em que o conselho de turma pode decidir transfigurar as suas práticas de ensino a partir de uma estratégia planificada por si próprio ou de algum recurso apreendido de outra experiência.
4. Definir necessidades de formação e construir oportunidades de aprendizagem	Uma vez definida a estratégia de atuação, os professores, no interior do conselho de turma, devem identificar e acordar as suas necessidades de formação e conceber as oportunidades de aprendizagem para que todos possam estar preparados para implementar as novas práticas de ensino. Determinam o que devem aprender e como o vão fazer: todos devem participar ativamente neste processo de adoção de estratégias para a aprendizagem organizacional e desenvolvimento profissional.
5. Avaliar o processo de ensino e aprendizagem	Deve focar-se essencialmente na revisão e análise da implementação do plano de trabalho da turma, para monitorizar e avaliar a incidência e o impacto das práticas docentes nas aprendizagens dos alunos.
6. Estabelecer novas necessidades de melhoria	O processo de desenvolvimento e implementação do plano de trabalho da turma pode exigir reajustes: podem surgir novas áreas de melhoria, os professores podem detetar novas necessidades de formação e oportunidades de aprendizagem.

Fonte: Elaborado a partir de Hord e Hirsh (2008)

Estes princípios facilitam a construção de cenários de trabalho que envolvem a análise conjunta nos conselhos de turma de assuntos e/ou questões (traduzidos, por exemplo, nas ordens de trabalho) que salvaguardem o trabalho colaborativo e a melhoria do ensino, das aprendizagens (de alunos e professores), assim como da imagem da escola perante a comunidade local e nacional. No sentido de dar sequência a esta possibilidade, comprometemo-nos na apresentação de um conjunto de questões que, na nossa perspe-

²¹³ Concordamos com Roldão (2007) quando afirma que o trabalho colaborativo possibilita ensinar mais e melhor, no entanto, tal não implica que se trabalhe sempre de modo conjunto.

tiva, vêm ao encontro do configurado anteriormente:

- Quais os critérios de avaliação e os procedimentos que estão sendo utilizados pelas diferentes disciplinas e/ou áreas não disciplinares para avaliar e classificar o rendimento dos alunos?
- Os instrumentos de avaliação usados são fiáveis e válidos (avaliam os conhecimentos considerados mais relevantes de forma a dotá-los de rigor e razoabilidade)?
- Os critérios são coerentes e equitativos e como se integram nas decisões sobre o currículo e o ensino?
- De que forma os resultados que se estão a obter podem ser associados aos conteúdos programáticos que estão a ser ensinados, às metodologias que se estão a utilizar e às políticas de apoio implementadas na escola?
- Como está sendo abordada a diversidade de capacidades, interesses, ritmos de aprendizagem e origem sociocultural dos alunos?
- Que princípios, de facto, subjazem às metodologias de ensino e aprendizagem implementadas e quais os materiais didáticos que estão a ser utilizados?
- Que relações pessoais e sociais estabelecem os alunos entre si e com os professores da turma (e estes entre si)?
- Será que os resultados dos alunos e as práticas pedagógicas, utilizadas pelos professores, estão a ser regulados por variáveis organizacionais (organização dos alunos por turmas, estrutura do horário escolar de alunos e professores, formas de coordenação e supervisão, coerência do currículo, distribuição do serviço letivo, designação de diretores de turma, tempo e espaço, tipologia de reuniões)?
- De que forma o contexto escolar, as relações com as famílias e instituições da comunidade ajudam a compreender e/ou interpretar os resultados escolares?

São questões que colocam a aprendizagem dos alunos no centro do trabalho do conselho de turma e se vinculam a diferentes aspetos e dinâmicas das escolas. Sem querermos deixar de parte a incidência que os fatores exteriores às escolas têm nas formas de organização e funcionamento das escolas e nos resultados escolares, consideramos que é acima de tudo no interior das escolas que se deve assumir a responsabilidade pelo que se ensina e a forma como se ensina, avalia e classifica.

No sentido de sistematizar as nossas reflexões sobre a possibilidade de relacionar o trabalho realizado no interior do conselho de turma pelos professores e a construção de uma escola inclusiva e justa, arquitetamos um modelo explicativo teórico em que destacamos alguns dos conceitos, procedimentos, resultados e conclusões que dimanaram da

exploração inicial (formulação de proposições sobre possíveis relações detetadas na análise) (Figura 37).

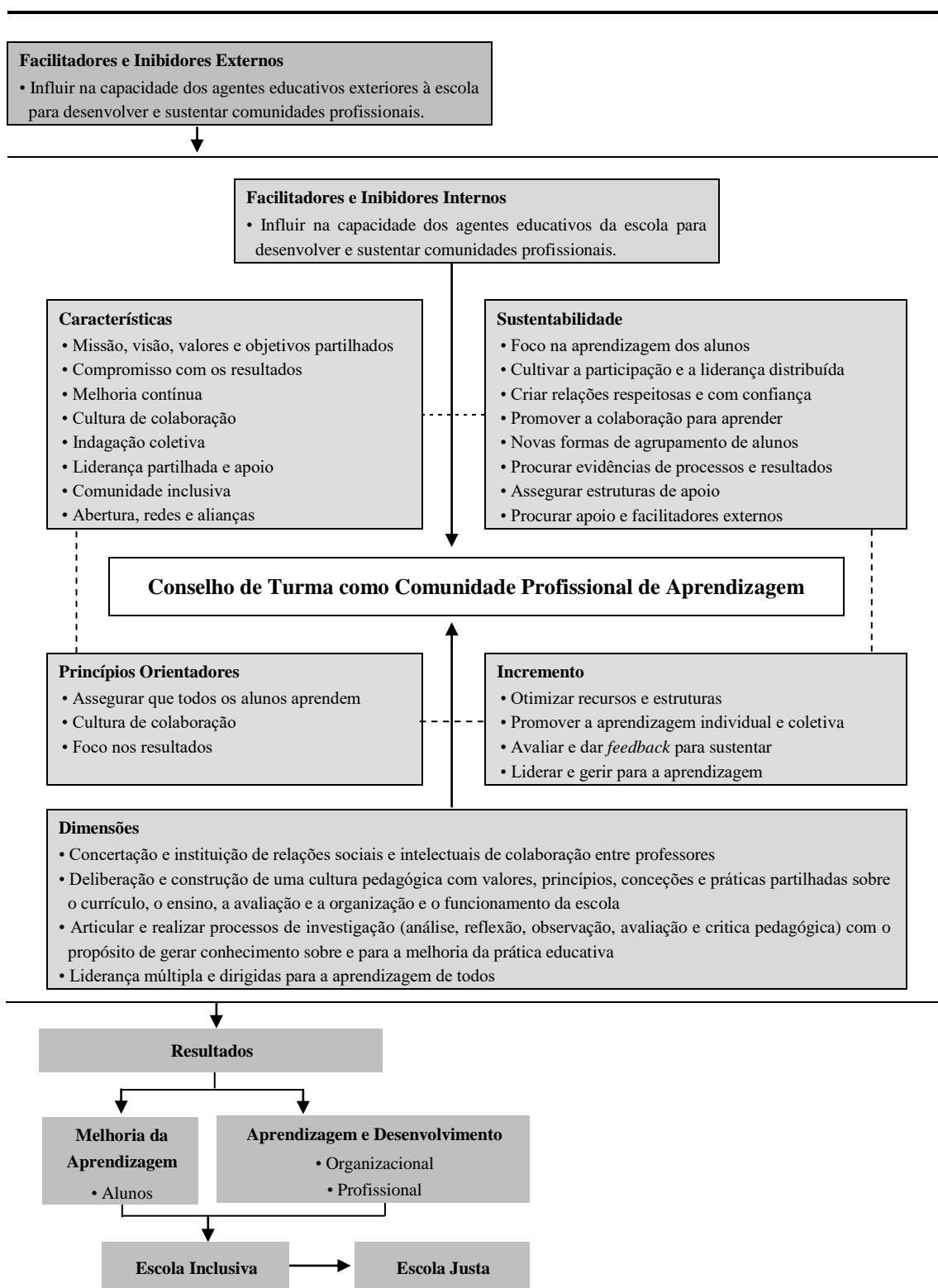


Figura 37. - A aprendizagem no conselho de turma como estratégia de melhoria (Elaborada a partir de Bolívar, 2012a, Murrillo, 2012; Alves, 2010; Bolam *et al.*, 2005, Coll, 2001)

Recolher dados ou analisar os existentes, refletir cuidadosamente sobre as suas possíveis relações e significados, organizá-los a partir de uma base teórica e prática que permita tomar decisões, são contributos fundamentais para estabelecer práticas de melhoria do currículo, do ensino, da aprendizagem e da avaliação do rendimento escolar e das condições e relações organizacionais onde se está ministrando educação.

Assim, o modelo mostra ainda que as observações (a análise de dados parte da interpretação do investigador) efetuadas permitiram desenvolver abstrações, sobre as quais foi formulada uma hipótese de trabalho, que irá ser aferida através de outras observações, e criar um caminho para a análise concetual de dados que impele e norteia o investigador a desenvolver interpretações rigorosas (a partir dos procedimentos analíticos) e criativas (imprescindíveis para construir novas possibilidades teóricas) (Charmaz, 2009, 2006a).

Capítulo III

ENQUADRAMENTO DA METODOLOGIA

1. Introdução

Consideramos que um dos objetivos primeiros de um programa de doutoramento é o de proporcionar conhecimento sobre diferentes filosofias da ciência e, por sua vez, as metodologias (e métodos) que estão ligadas a essas escolas de pensamento. É também importante compreender a diferença entre uma metodologia e um conjunto de métodos. Partindo de uma filosofia coerente, uma metodologia é um conjunto de princípios e ideias que enformam o desenho de um estudo. Nos métodos, por sua vez, são utilizados procedimentos práticos para gerar e analisar dados, por isso existe uma interação necessária entre a metodologia e os métodos no processo de realização de um estudo, representado de maneira muito simples no cruzamento entre cada um destes domínios na Figura 38.

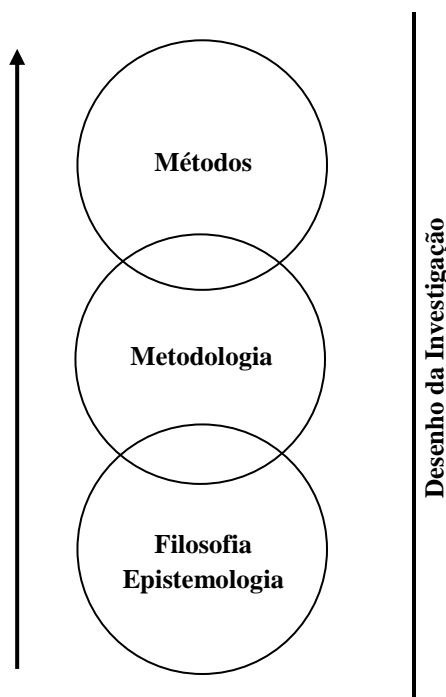


Figura 38. – Componentes do desenho de investigação

O quadro metodológico, com a sua filosofia subjacente, influencia o modo como o investigador trabalha e interage com os participantes (e a posição que eles tomam no estudo). A partir das suas crenças filosóficas e da metodologia adotada, os investigadores tomam uma posição de distância ou de aproximação, tanto no campo como no produto final do estudo. Diremos que uma metodologia é um conjunto de meios teóricos, conceptuais e técnicos que se impulsionam e nos conduzem à percepção de uma determinada visão da realidade, acompanhada de uma perspetiva teórica que possibilita inter-

pretar e compreender a realidade²¹⁴. Deste modo, todas as investigações devem ter como suporte uma reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da metodologia, condição imprescindível para a seleção da mesma e para a correta aplicação ao estudo, pois, se tal não se verificar, ela será feita sem um sistema de referências que permita a realização de uma pesquisa rigorosa, relevante e coerente (Amado, 2009).

Embora este trabalho se situe no domínio das ciências da educação e, por isso mesmo, com especificidades muito próprias, é necessário que a investigação se organize pelos princípios próprios da ciência, percebendo que investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área do social (Amado, 2009).

O Quadro 48 resume as categorias e os procedimentos que caracterizam uma investigação qualitativa em educação.

Quadro 48. Estrutura de procedimentos de pesquisa na investigação qualitativa em educação

Categorias	Procedimentos
Meio natural	Os participantes experienciam a situação ou problema em estudo através da recolha de dados no terreno; as informações recolhidas resultam do contacto direto com os participantes, da observação do seu comportamento e interação no seu contexto.
O investigador como elemento chave	Recolha de dados a partir da análise de documentos, da observação de comportamentos e da entrevista aos participantes; são os investigadores que usualmente recolhem as informações com instrumentos por si concebidos.
Múltiplas fontes	Recolha de dados com formato múltiplos e, conjuntamente, a partir de mais de uma fonte.
Análise indutiva dos dados	Construção de modelos, de categorias de <i>baixo para cima</i> , organizando os dados em unidades de informação cada vez mais abstratas; este processo indutivo envolve o trabalho constante de relação e comparação entre categorias e dados até instituição de um conjunto abrangente de temas; a interação com os participantes pode ainda permitir a revelação de abstrações que emergem no processo.
Sentidos dos participantes	Ao longo do processo de investigação qualitativa, os investigadores focam os sentidos atribuídos pelos participantes a determinadas situações e não a informação preestabelecida a partir da literatura.
Desenho emergente	O processo de pesquisa é emergente uma vez que o plano inicial não pode ser prescrito rigidamente e as fases do processo podem alterar-se depois dos investigadores iniciarem a recolha de dados: as questões, as formas de recolha de dados, os indivíduos estudados e os locais podem ser modificados.
<i>Lente</i> teórica	Estruturação dos estudos a partir de orientações teóricas; estes podem ser organizados com base no contexto social, político e/ou histórico do problema.
Pesquisa interpretativa	Interpretação do que se vê, ouve e compreende (sem separação do contexto, história e conhecimentos anteriores); como os participantes no estudo e os futuros leitores têm as suas interpretações múltiplas visões do problema podem emergir.
Relato holístico	Procura-se desenvolver um quadro complexo do tema e/ou objeto em estudo, o que implica a abordagem de múltiplas perspetivas e a identificação de muitos fatores; não se limita às relações causa-efeito entre fatores, mas procura identificar as suas complexas interações.

Fonte: Elaborado a partir de Creswell (2007)

Com a descrição do projeto de investigação, e em particular dos procedimentos metodológicos a adotar, pretendemos esclarecer e clarificar o caminho que queremos percorrer e, por essa via, contribuir para a credibilização do processo de investigação.

²¹⁴ Isto representa um modelo de pensamento ou paradigma que conforma uma base estrutural de conhecimento. Os paradigmas estabelecem as suas regras que, por sua vez, organizam e desenvolvem caminhos para a investigação que obedecem a premissas, suposições e postulados próprios, constituindo o método.

É consensual entre os investigadores em educação que as organizações educativas apresentam um elevado grau de complexidade e peculiaridade, onde é necessário ter em conta diversos fatores, e em que o real é resultado de uma construção de significados partilhados pelos atores envolvidos no ato educativo e, por isso, é necessário, ao nível da investigação, uma abordagem predominantemente qualitativa capaz de permitir descrever, interpretar e analisar acontecimentos envolvidos em subjetividades e que deverão ser estudados de forma contextualizada (Castro, 2010). Coutinho (2011) chama a atenção para este facto ao defender que o investigador educacional não se pode dissociar do contexto em que se encontra inserido e que atua de acordo com uma especificidade própria, em que se compromete deliberadamente com um determinado caminho.

A investigação qualitativa funda-se no pressuposto de que a edificação de conhecimento se processa “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (Coutinho, 2011: 26), ou seja, o investigador faz o caminho ao caminhar na construção do processo de investigação e, no nosso caso, significa sobretudo que partimos com “um objeto de estudo informado (mas não formado, no sentido de acabado), com um conjunto de questões pertinentes [como demonstrou a exploração inicial e a revisão aberta da literatura], mas com total abertura para acolher as respostas da realidade interpelada” (Santos, 2013: 21).

Temos consciência de que num estudo qualitativo o processo de credibilização envolve fundamentalmente a confiabilidade do seu autor como investigador (Patton, 1990) e se exprime, entre outros aspetos, através da clarificação do modo como ele conduziu a investigação e da seleção de evidências que a explicitam (Glaser, 1998).

Pretendemos, principalmente, que este enquadramento contribua para essa clarificação, tornando tão acessíveis quanto possível os princípios organizadores do estudo porque a escolha de uma metodologia é determinante para todo o processo de investigação e, em especial, para o seu sucesso ou insucesso. No entanto, qualquer investigação em ciências da educação deve caracterizar-se:

(...) pela originalidade e sistematicidade, pela sujeição a princípios empírico-rationais, pela submissão dos resultados ao princípio da falsificabilidade ou da refutação, pela produtividade, pela honestidade, pelo respeito a princípios de ética e deontologia, pela referência aos múltiplos domínios que aos processos educativos dizem respeito, pela exposição à crítica pública, em especial à crítica da comunidade de investigadores da mesma área (Amado, 2011: 52).

2. Finalidade e questões iniciais orientadoras da investigação

A perspetiva adotada nesta investigação é a de que os conselhos de turma são uma estrutura pedagógica da organização escolar com enorme potencial estratégico para melhorar as aprendizagens dos alunos, professores e comunidade educativa e cujo funcionamento é praticamente desconhecido em Portugal.

Por isso, e como expusemos na introdução, o nosso estudo aspira a *dar voz* a professores que trabalham em escolas (agrupadas e não agrupadas) e são membros de conselhos de turma, de forma a procurar apreender o modo como eles compreendem a sua atuação nesse contexto, os significados que constroem e os princípios (e representações) que lhes servem de orientação para enfrentarem o que os normativos legais em vigor (e os procedimentos internos) lhe solicitam, assim como as práticas que ali desenvolvem.

Pretendemos explorar conceptualizações e práticas de professores acerca da sua participação em conselhos de turma, em contexto de escola, sobretudo em relação ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação e à melhoria escolar e, deste modo, construir conhecimento novo e reconhecidamente útil, sobre uma situação concreta de funcionamento de conselhos de turma, através da sua compreensão teórica: se o lugar que os conselhos de turma ocupam no contexto organizacional, onde a turma é o núcleo elementar de toda a organização do processo de ensino, aprendizagem e avaliação na escola, é importante e relevante, para ser compreendido terá de ser desvelado (*olhar* e analisar o que está por detrás do que emerge como dado).

Uma vez que o nosso objeto de estudo apresenta um carácter processual, a teoria que ambicionamos criar será construída²¹⁵ (Charmaz, 2009, 2008, 2006a), desenvolvida e desensificada, através da recolha e análise simultâneas de dados referentes ao facto ou fenómeno propriamente dito, até se atingir a saturação conceptual.

E como uma investigação é um caminho, uma procura de algo feito de hesitações, desvios e incertezas, o investigador deve obrigar-se a escolher um primeiro fio condutor²¹⁶ para que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Deste caminhar prévio resultaram as questões iniciais orientadoras da investigação, abertas e amplas, para que com o progresso da pesquisa se pudessem, eventualmente,

²¹⁵ A perspetiva construtivista de Kathy Charmaz ergue-se a partir dos seguintes fundamentos: (i) a realidade social é complexa, processual e construída sob condições particulares, (ii) a relatividade epistemológica, o que significa que as ideias, entendimentos, crenças e valores do investigador fazem parte da pesquisa, (iii) a reflexividade do investigador como princípio fundamental da pesquisa, (iv) as representações sociais são parte integrante do processo de compreensão do mundo e do processo de investigação e (v) a ação e as práticas de pesquisa são entendidas como construções sociais.

²¹⁶ Esse fio condutor foi encontrado e aprofundado a partir do trabalho realizado nos capítulos I e II deste estudo.

tornar mais específicas e refinadas (Strauss & Corbin, 2008) e permitirem uma investigação em profundidade²¹⁷.

No Quadro 49 são referenciados diferentes tipos de questões usadas em investigações que apresentam a *Grounded Theory* como abordagem metodológica.

Quadro 49. Diferentes tipos de questão usadas na *Grounded Theory*

Tipo	Funções
Questões de sensibilização	Orientam o investigador para o que os dados podem indicar.
Questões teóricas	Ajudam o investigador a perceber o processo, as variações e a fazer conexões entre os conceitos.
Questões de natureza prática e estrutural	Orientam a amostragem e suportam o desenvolvimento da estrutura da teoria emergente.
Questões orientadoras	Orientam as entrevistas, observações e análises; reconstróem-se com o tempo; fundamentam-se na teoria em construção; são específicas de cada investigação e começam por ser abertas, tornando-se progressivamente mais específicas.

Fonte: Elaborado a partir de Strauss e Corbin (1998)

Definimos como questão inicial: **que conceptualizações e práticas educativas moldam o funcionamento de conselhos de turma na escola portuguesa do ensino não superior?**

O objetivo geral do estudo foi a construção de um modelo global de conceptualizações e práticas de funcionamento de conselhos de turma. A sua concretização compreendia: (i) conhecer conceptualizações de professores sobre o funcionamento de conselhos de turma; (ii) identificar práticas educativas que ocorressem durante o funcionamento de conselhos de turma; e (iii) refletir sobre modos de funcionamento de conselhos de turma.

Da questão inicial derivaram outras questões orientadoras que procuramos explorar ao longo deste trabalho. Para cada uma destas questões orientadoras foi definido um conjunto de objetivos específicos.

1. Como é que os professores pensam e compreendem a sua atividade no interior dos conselhos de turma?

- Identificar e caraterizar conceções e formas de trabalho de professores em conselhos de turma;
- Compreender como os professores percecionam a sua ação nos conselhos de turma;
- Conhecer critérios e/ou princípios orientadores que presidem, do ponto de vista de professores, à organização e funcionamento dos conselhos de turma;
- Compreender o que é que os professores mais valorizam na organização e fun-

²¹⁷ Para Glaser (1978), o problema pode ser formulado ao longo do processo de pesquisa e novas questões poderão emergir da perceção do investigador após o início (e ao longo) da recolha dos dados em campo.

- cionamento de conselhos de turma;
- Compreender se os professores consideram os conselhos de turma como lugares que fomentam a aprendizagem e desenvolvimento profissionais.
2. Como é que os professores percecionam o lugar dos conselhos de turma na organização pedagógica da escola?
- Compreender formas de atuação de professores na organização, acompanhamento e avaliação das atividades de turma;
 - Aprender conceções de professores quanto ao papel do conselho de turma na organização, monitorização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem;
 - Compreender como é que os professores veem os conselhos de turma na organização política e pedagógica das escolas;
 - Perceber o que é que professores fazem nas reuniões de conselho de turma para minorar ou suprimir os problemas e/ou dificuldades dos alunos e a importância que atribuem a estas questões;
 - Descrever as relações que professores estabelecem entre o funcionamento de conselhos de turma e a organização de uma escola inclusiva e justa.
3. Como é que os professores aplicam as disposições legais em vigor (nacionais e locais) nos conselhos de turma?
- Conhecer formas de apreensão do significado das disposições legais em vigor e/ou os princípios de organização e funcionamento dos conselhos de turma por parte de professores;
 - Conhecer instrumentos de registo, tratamento e análise da informação utilizados nos conselhos de turma e qual a sua adequabilidade, segundo os professores, às disposições e princípios legais em vigor;
 - Conhecer características das conversas de professores sobre as propostas de classificação apresentadas por cada um e as informações que as suportam nos conselhos de turma;
 - Caracterizar relações estabelecidas por professores entre tomadas de decisão, formas de trabalho e liderança nos conselhos de turma;
 - Compreender como os professores encaram a presença dos representantes de alunos e pais e encarregados de educação nas reuniões de conselhos de turma.
4. Como é que os professores fomentam nos conselhos de turma a sua capacidade para melhorar e transformar as práticas?

- Identificar concepções de professores sobre as suas responsabilidades pela aprendizagem dos alunos e mecanismos de monitorização utilizados nos conselhos de turma;
- Descrever perceções de professores sobre os resultados das suas práticas educativas e os problemas e/ou as dificuldades que surgem durante o seu trabalho;
- Descrever oportunidades, procedimentos e recursos que os professores identificam e criam para apoiar o seu trabalho e aprenderem nos conselhos de turma;
- Caracterizar relações que professores estabelecem entre o trabalho em sala de aula, a avaliação das aprendizagens dos alunos e as reuniões de conselho de turma.

A reformulação e especificação destas questões, sob a forma de questões analíticas mais precisas, estão dependentes da recolha e análise dos dados obtidos no terreno.

Em síntese: o funcionamento dos conselhos de turma é uma área onde os trabalhos de investigação não abundam, pelo que o tema carece, amplamente, de exploração e comprovação empírica, ao contrário do que acontece, em parte, com a direção de turma.

3. A escolha da metodologia

Toda a investigação se suporta num paradigma²¹⁸ e utiliza métodos²¹⁹. A diversidade de denominações aplicada a trabalhos de investigação educativa comprova a existência de múltiplas formas de linguagem e lógicas subjacentes que provocam, geralmente, a confusão, ao invés da segurança que o acesso ao conhecimento deve encerrar (Bravo & Eisman, 1998), e tem por detrás de si distintas visões ontológicas apoiadas em princípios teórico-filosóficos que suportam diferentes correntes.

Os paradigmas de investigação constituem o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às respostas para as questões a investigar. Por isso, é necessário realizar uma escolha criteriosa e relevante quanto à metodologia a ser adotada porque a escolha de um método adequado propiciará qualidade, credibilidade, confiabilidade e adequabilidade aos resultados: a escolha e desenvolvimento de um método é uma das tarefas mais desafiadoras na construção de um estudo (Flick, 2005).

²¹⁸ Concebe-se aqui por paradigma um sistema de crenças, princípios e postulados que (en)formam, dão sentido e orientam às práticas de investigação (Denzin, Lincoln & Giardina, 2006), ou seja, uma estrutura teórica que oferece uma visão do mundo e uma forma específica de fazer ciência numa dada área (Kuhn, 1977).

²¹⁹ O termo método é por nós concebido como um conjunto de técnicas e instrumentos, assim como procedimentos para reunir e organizar dados que serão usados para alcançar as finalidades (e objetivos) de uma investigação (produzir conhecimento científico).

Analisando a literatura, verificamos que, em termos metodológicos, a pesquisa acerca de processos de construção de modelos teóricos e busca de significados nos dirige para a utilização de metodologia qualitativa, uma vez que pressupõe uma análise em profundidade de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenômenos estudados. Sendo assim, os dados são enquadrados, interpretados e compreendidos em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para os intervenientes (Fidalgo, 2003).

A análise dos pressupostos que enformam o paradigma qualitativo: *i)* a complexidade – a realidade social, incluindo as suas manifestações culturais, representa algo profundamente complexo e que não pode ser reduzido a um conjunto de variáveis; *b)* a subjetividade – os investigadores estão sempre situadas numa dada realidade e trazem consigo as suas subjetividades e valores, por isso a subjetividade, em vez de ser pura e simplesmente suprimida, deve ser assumida e negociada; *c)* a contextualidade – a realidade constrói-se a partir de múltiplos fatores e a compreensão de um fenómeno, manifestação cultural ou instituição envolve sempre, por definição, a compreensão de determinados contextos; *d)* a interpretação e o significado – a mesma atividade pode ser interpretada de formas radicalmente diferentes pelos diferentes participantes, tendo em conta as relações que estes estabelecem com os fenómenos em estudo: a interpretação e o significado são a verdadeira essência da investigação qualitativa; *e)* as metas da investigação – as explicações que envolvem causalidade, controlo e predição são impossíveis, isto é, o objetivo é antes a capacidade de compreensão interpretativa, a qual abrange a capacidade de criar empatia, de recriar a experiência dos outros em nós próprios; e *f)* a aplicabilidade – a compreensão aprofundada de um dado contexto pode facilitar a compreensão de outros contextos, não através do princípio da generalização mas sim do princípio da transferência, que permitem reconhecê-lo como *um bom caminho para* responder às nossas questões iniciais e atingir o objetivo definido.

A nossa opção metodológica por um estudo qualitativo é enquadrada por um interesse na complexidade, descrição e compreensão de um processo, mais do que nos seus resultados ou produtos, uma vez que permite aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada e enriquecida pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes (Marques, 2005), o que lhe concede uma elevada validade interna, já que se focaliza nas especificidades dos grupos sociais estudados (Minayo & Sanches, 1993). Ainda porque, num enfoque qualitativo, o desenho da investigação é aberto, flexível e emergente.

3.1. Paradigma de investigação

O nosso estudo enquadra-se dentro do paradigma interpretativo²²⁰, também denominado por construtivismo ou naturalismo (Guba & Lincoln, 1994).

All research is interpretive; it is guided by the researcher's set of beliefs and feelings about the world and how it should be understood and studied. Some beliefs may be taken for granted, invisible, only assumed, whereas others are highly problematic and controversial (Denzin & Lincoln, 2005: 22).

De acordo com os representantes do paradigma interpretativo, não existe um conhecimento assético e incontaminável pelo investigador e a realidade é uma verdade construída e, por isso, sempre relativa, defendendo que o conhecimento é perpetuamente uma construção que tem como referência uma relação dialógica entre o investigador e o seu objeto de estudo (Guba & Lincoln, 1994).

As características mais marcantes do paradigma interpretativo são: (i) a subjetividade e a intencionalidade; (ii) é circunscrito a um contexto específico, é ideográfico; (iii) é específico e não generalizável, visando a compreensão e a interpretação; e (iv) é fluído, mutável e aberto a múltiplas perspetivas.

Tem como suporte o naturalismo e os processos qualitativos e a realidade é encarada como múltipla, intangível, divergente e holística, daí a necessidade de se procurar compreendê-la e interpretá-la: apresenta sempre implicações concretas no modo como se entende o papel do investigador (concede um lugar amplo à intersubjetividade) e avalia a credibilidade dos resultados.

O modelo das investigações qualitativas, como aquela com que nos queremos comprometer, situa-se numa epistemologia não positivista, antes construtivista, e socorre-se de modalidades de investigação que se focalizam em análises mais pormenorizadas de dados escritos, verbais e visuais, os quais não vão ser convertidos em escalas numéricas. Neste modelo, a sociedade é vista como uma entidade constituída por indivíduos e de grupos em ação e interação, que partilham sentidos e/ou significados sob a forma de compreensão e expectativas comuns, e o que se pretende essencialmente é a compreensão das experiências e dos significados que os seres humanos constroem em torno dessas ações e interações, o que implica a utilização de uma prática de pesquisa apoiada na interação entre o investigador e os participantes, como forma de impulsionar compreen-

²²⁰ Usando a terminologia de Sarantakos (2005), o nosso estudo adota um paradigma interpretativo e, dentro deste, uma perspetiva interacionista simbólica (a *Grounded Theory* insere-se neste paradigma e apresenta o interacionismo simbólico como referencial teórico).

sões sobre o fenômeno social em estudo e, neste sentido, criar a disposição para dar forma e precisão ao objeto em estudo (Vd. Figura 39), ao mesmo tempo que se constrói o processo de investigação (Santos, 2013)

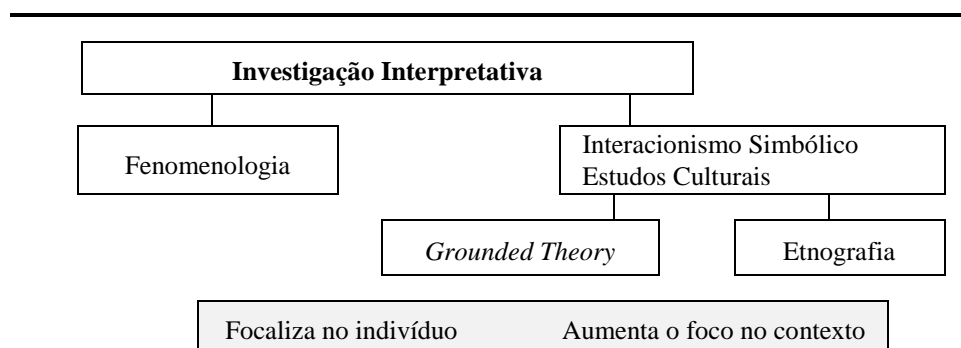


Figura 39. - Desdobramentos da investigação interpretativa (elaborada a partir de Lowenberg, 2003)

Fundamentados nestes princípios de investigação interpretativa e do interacionismo simbólico, observamos que a *Grounded Theory* é uma abordagem coerente para realizar estudos sobre o comportamento humano, uma vez que substancia a maneira como as pessoas definem os acontecimentos ou a realidade e como agem em relação às suas conceptualizações e crenças.

Em face destas observações, verificamos que a *Grounded Theory* possui uma orientação ontológica que tem a pretensão de interpretar as ações e interações, de ir além de descrições densas para desenvolver uma teoria que incorpore conceitos de *Self*, linguagem, contexto e objetos sociais (Goulding, 1999).

Neste contexto, a *Grounded Theory* afirma-se como uma abordagem metodológica (método para outros) sistemática de recolha, organização, análise e redução de dados que são extraídos do mundo empírico e onde o investigador, por mais consciente que se encontre, precisa capturar a *realidade empírica* dos observados e indagados, uma vez que é ele quem interpreta o que *vê* nos dados e quem escolhe as palavras, os rótulos, os conceitos que vão constituir os códigos, categorias e teoria (Charmaz, 2009, 2006a).

Tendo em conta que no nosso estudo existe a pretensão de compreender a realidade, as atitudes dos seres humanos, os significados atribuídos às situações, interações e experiências de suas vidas nos aspetos subjetivos do seu quotidiano, isto é, pretende explorar e compreender a natureza e diversidade dos significados elaborados por professores para as suas experiências de participação em conselhos de turma, a decisão de se vir a adotar uma metodologia de recolha e análise de dados de cariz qualitativo, mais especi-

ficamente a *Grounded Theory*, parece revelar-se, para nós, uma opção pertinente face às questões iniciais de orientação e objetivo geral do nosso estudo (Vd. Figura 40).

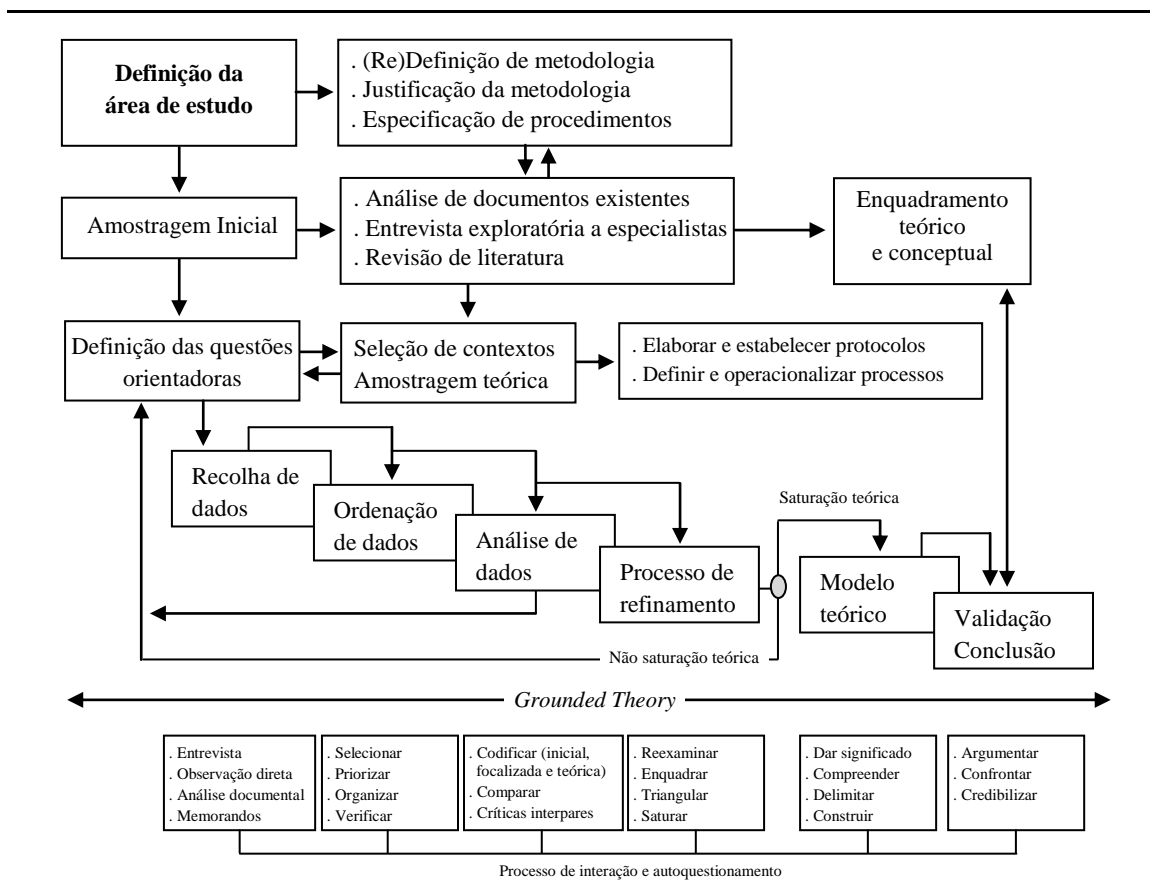


Figura 40. - Etapas a realizar para a implementação das fases da investigação

3.2. Abordagem metodológica

3.2.1. A *Grounded Theory*

A *Grounded Theory* foi desenvolvida por Glaser e Strauss (1967)²²¹ e consiste numa abordagem de investigação qualitativa que possibilita o desenvolvimento de teoria tendo como suporte um processo sistemático e iterativo de recolha e análise de dados, e é uma abordagem particularmente indicada para a investigação de processos e significa-

²²¹ Os sociólogos Glaser e Strauss (1967) desenvolveram a *Grounded Theory* na pesquisa em ciências sociais (faculta uma abordagem metodológica para analisar processos sociais), defendendo a descoberta indutiva de teorias a partir de dados analisados sistematicamente e surgiu, em parte, pela insatisfação dos autores com a predominância das práticas hipotético-dedutivas nas pesquisas sociológicas. Apresentam na sua formação pressupostos filosóficos e tradições de investigação diferentes. Strauss trouxe para o método (tendo como base a longa tradição na investigação qualitativa praticada na Universidade de Chicago onde realizou o seu doutoramento): (i) a necessidade de descobrir o que realmente se passa indo para o campo; (ii) a importância da construção da teoria ter como suporte os dados; (iii) o reconhecimento da complexidade e variabilidade dos fenómenos e da ação humana; (iv) o admitir que as pessoas são atores que adotam um papel preponderante na resposta a situações problemáticas, isto é, que as pessoas agem de acordo com o significado que atribuem a essas situações; e (v) o entendimento do significado é redefinido na ação e interação. Glaser realizou o doutoramento na Universidade da Columbia, onde foi fortemente influenciado por Paul Lazarsfeld (inovador nos métodos qualitativos), e contribuiu para a *Grounded Theory* com o aprofundamento do método da comparação constante, enquanto estratégia para desenvolver e relacionar conceitos (ênfata a investigação empírica no desenvolvimento da teoria) fundamental para a materialização do processo de codificação.

ções (Strauss & Corbin, 1998).

Procura apreender a forma como os seres humanos vivem as suas experiências, extraindo sentidos e significados, o que sentem, pensam e como interagem, focando a atenção na dimensão humana e aspetos sociais relacionados, nos contextos mais variados, por meio de um conjunto de procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados sistematizados. São diversas as obras que consideramos estarem na génese e desenvolvimento (contínuo) de diferentes abordagens da *Grounded Theory* e que são caracterizadas pela originalidade de pensamento e influência que geram subsequentemente no terreno da investigação qualitativa (em diversas áreas) (Vd. Tabela 2).

Tabela 2. Obras que enformam as principais gerações da *Grounded Theory*

Autor(es)	Título
(Glaser & Strauss, 1967)	<i>The discovery of Grounded Theory</i>
(Glaser, 1978)	<i>Theoretical sensitivity</i>
(Strauss, 1987)	<i>Qualitative analysis for social scientists</i>
(Strauss & Corbin, 1990)	<i>Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques</i>
(Glaser, 1992)	<i>Basics of Grounded Theory analysis</i>
(Strauss & Corbin, 1994)	<i>Grounded Theory methodology: An overview (Handbook of qualitative research)</i>
(Charmaz, 1995)	<i>Grounded Theory (Rethinking methods in psychology)</i>
(Strauss & Corbin, 1998)	<i>Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques</i>
(Charmaz, 2000)	<i>Grounded Theory: Objectivist and constructivist methods (Handbook of qualitative research)</i>
(Clarke, 2005)	<i>Situational analysis: Grounded Theory after the postmodern turn</i>
(Charmaz, 2006a)	<i>Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis</i>
(Charmaz, 2008)	<i>The legacy of Anselm Strauss in Constructivist Grounded Theory (Studies in Symbolic Interaction)</i>
Thornberg & Charmaz (2012)	<i>Grounded Theory (Qualitative research: An introduction to methods and design)</i>

Fonte: Elaboração própria

Um dos seus grandes objetivos foi contestar o paradigma positivista da ciência²²² que parte do estudo de hipóteses (hipotético-dedutivas) que apresentam a sua base num profundo conhecimento teórico sobre a temática em estudo.

A investigação em ciências sociais durante a década de 50 do século passado foi dominada por procedimentos hipotético-dedutivos que visavam melhorar ou precisar teorias já estabelecidas em função de novos conhecimentos (validando este processo com dados empíricos que posteriormente seriam generalizados).

²²² Diversos são os autores que, entre o final do século XIX e o atual século, colocaram em causa a preponderância da visão positivista no mundo da ciência [Freud (1856-1939), Rogers (1902-1987), Husserl (1849-1938), Heidegger (1889-1976), Merleau-Ponty (1908-1961), Sartre (1905-1980), Gadamer (1900-2002)], em especial a afirmação da objetividade pura e da generalização constante de tudo o que se estuda, uma vez que evidenciam que existem fenómenos que, pelo seu grau de complexidade, especificidade e heterogeneidade, não podem ser apenas observados a partir da quantificação e mensurabilidade (pois existem fenómenos que não são passíveis de mensurabilidade, nem sempre é possível captar os fenómenos exactamente como eles são e o conhecimento científico é relativo às possibilidades humanas). Também os trabalhos de Heisenberg (1901-1976) e Bohr (1885-1962), no domínio da intitulada *ciência pura*, demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem o observado interagir com ele e que nessa interação o objeto é alterado (não há observação sem observador e os valores são indissociáveis da pesquisa científica).

Glaser e Strauss (1967) apresentaram como contra-argumento que este tipo de metodologia favorecia fortemente a testagem (verificação) da teoria e negligenciava o processo que a gerava. Para os dois autores, a maioria das pesquisas era projetada para verificar teorias existentes e não para gerar novas: estudavam-se especificidades dessas teorias (para obter *ganhos de conhecimento*) através da dedução lógica e não a partir dos dados em si. Esta situação levava a que a exploração de áreas que não estivessem abrangidas pelas teorias existentes fosse quase inexistente. Estes dois autores defendem o desenvolvimento de teorias enraizadas em dados em vez da dedução de hipóteses verificáveis a partir de teorias já existentes.

A cultura de investigação existente enfatizava e venerava como adequados e rigorosos (os únicos que produziam conhecimento científico) os estudos quantitativos de verificação científica e depreciava os estudos de matriz mais qualitativa cujo objetivo era a geração de teoria. Foi a oposição a esta dimensão teórica e positivista de conceber e gerar conhecimento (quase sempre ancorada em abordagens quantitativas e de verificação de hipóteses teóricas) que serviu de impulso para a concepção da *Grounded Theory*.

Por sua vez, o interacionismo simbólico²²³, ao funcionar como alicerce filosófico da *Grounded Theory*, estabeleceu-se como uma via alternativa às correntes positivistas (o interacionismo simbólico contraria a perspectiva do realismo filosófico, uma vez que sustenta o significado como intrínseco aos objetos, como sua constituição natural).

A *Grounded Theory* caracteriza-se, de um modo geral, pelo destaque que dá ao desenvolvimento contínuo de teoria através de um processo circular evolutivo, de cariz indutivo e abduutivo²²⁴ (Charmaz, 2009; Bryant & Charmaz, 2007), onde a recolha e a análise dos dados acontecem conjuntamente, ou seja, recorre à utilização constante do método de comparação contínua, com a finalidade de construir códigos e categorias de análise com base nos dados (Strauss & Corbin, 1998).

²²³ Para Schreiber e Stern (2001: 178) o interacionismo simbólico “is a theoretical perspective that illuminates the relationship between individuals and society, as a mediated form of communication. The use of symbols to denote objects is an essential human characteristic that enables communication and allows shared meaning to develop. Humans are understood as creating meanings of objects based on their own internal dialogue and interactions with others. To understand human behavior, the researcher must look beyond the behavioral component, to the underlying meaning that motivates it”, por isso ele é uma perspectiva teórica para a investigação de natureza qualitativa e vital na utilização da *Grounded Theory*. Blumer (1982), apoiando-se nos preceitos teóricos de Mead (1982), reitera a noção de que o significado é um produto social, uma criação que procede das ações realizadas pelos indivíduos nas suas interações contextuais. Por isso, para os interacionistas, o indivíduo e o contexto são indissociáveis, logo, para alcançar uma compreensão plena do processo social em estudo, o investigador necessita, através de um *olhar cuidadoso*, apoderar-se dos significados experienciados pelos participantes no seu contexto particular. Para Mead (1982) é o *Self* que atribui significado às coisas, constituindo-se como a base para a conduta humana, e representa um processo social no interior do indivíduo que envolve duas fases analíticas desiguais: o *Eu* (propensão impulsiva do indivíduo) e o *Mim* (indivíduo convencional que tem os hábitos, as reações que todos têm). O espaço agora criado para a abordagem do interacionismo, ainda que breve, tem como finalidade providenciar contributos para a compreensão subsequente da análise interpretativa dos dados.

²²⁴ Este tipo de raciocínio tem como suporte um processo interativo (o ir e vir) entre os dados e a conceptualização, isto é, quando um investigador descortina algo de novo, regressa ao local para poder certificar-se da sua descoberta (enquanto continua envolvido na investigação.) Desta forma, constrói-se um processo seletivo que fornece indicações que levam o investigador para caminhos imprevistos e com potencial inovador de descoberta, em que se reconhece a utilidade do pragmatismo sobre os conceitos criativos do investigador e o significado da sua experiência na formulação do raciocínio em si mesmo.

O quadro 50 apresenta a referida caracterização da *Grounded Theory*.

Quadro 50. Caraterização da *Grounded Theory*

Filosofia	Positivismo e pragmatismo
Base teórica	Interacionismo simbólico e construtivismo social
Posição metodológica	Interpretativista
Posição epistemológica	Subjetiva
Posição ontológica	Relativista
Abordagens	Objetivismo de Glaser e Strauss (1967) Interpretativismo de Strauss e Corbin (1990) Construtivismo de Charmaz (2006a)

Fonte: Elaborado a partir de Gardner, McCutcheon e Fedoruk (2012)

Algumas das suas características identificam-se nas seguintes preocupações: (i) a necessidade de ir para o terreno para descobrir o que aí realmente se passa; (ii) a relevância conferida a que a teoria se sustente nos dados para o desenvolvimento de uma disciplina e como uma base para a ação social; (iii) a complexidade e variabilidade dos fenómenos e da ação humana; (iv) a crença em que as pessoas são atores que têm um papel ativo na resposta aos problemas sociais; (v) a constatação de que as pessoas agem em função de significados; (vi) a compreensão de que o significado é definido e redefinido através da interação; (vii) o processo, ou seja, a sensibilidade à natureza evolutiva dos acontecimentos; e (viii) a estrutura, isto é, a atenção dada à interrelação entre condições, ação e consequências (Strauss & Corbin, 1998).

Em linhas gerais, esta metodologia parece favorecer os estudos de natureza exploratória: (i) em que se deseja gerar uma teoria, mais do que verificar; (ii) explicar um processo, ação ou interação; (iii) quando é necessário um procedimento sistematizado passo a passo; e (iv) quando a pesquisa é orientada para os dados.

Apresenta cinco fases analíticas na construção de teorias que não têm de ser necessariamente sequenciais:

1. Desenho da investigação;
2. Instrumentos de recolha de dados;
3. Ordenação de dados;
4. Análise de dados;
5. Comparação com a literatura.

É uma metodologia qualitativa, caracterizada por uma lógica indutiva, análise sistemática dos dados, através do método de comparação constante, e desenvolvimento de teoria a partir dos mesmos. Por isso, é apresentada por alguns autores como um método de

comparação constante de dados: um método de análise qualitativa em que a teoria vai sendo construída-gerada através da comparação de conceitos. Os dados são recolhidos e analisados em simultâneo e vão sendo agrupados de acordo com as suas semelhanças ou diferenças para, numa fase subsequente, serem conceptualizados.

Posteriormente, os conceitos são agrupados em categorias e estas são relacionadas entre si e organizadas a partir das interrelações que se estabelecem, e, desta forma, são desenvolvidas novas dimensões e uma teoria vai sendo construída.

Verificamos que a construção da teoria é realizada a partir de um processo iterativo onde pontificam três elementos básicos: os conceitos, as categorias e as proposições (ou hipóteses). As categorias situam-se num nível mais elevado de abstração do que os conceitos que representam e são geradas através de um processo analítico de fazer comparações constantes (Vd. Figura 41) para destacar as semelhanças e diferenças entre si (não são gerados *a priori* e testados posteriormente).

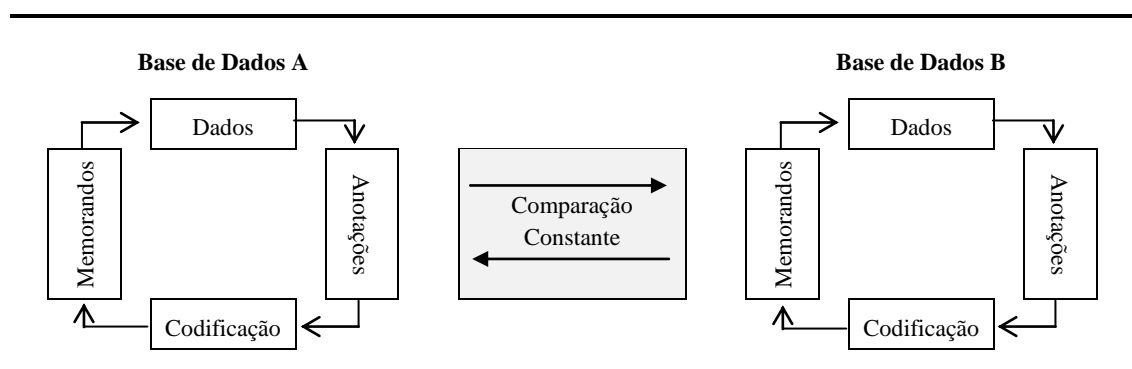


Figura 41. – Processo de comparação constante (elaborada a partir de Glaser & Strauss, 1967)

O agrupamento de conceitos em categorias, envolvendo um nível progressivamente crescente de conceptualização, é sobretudo importante por permitir ao investigador reduzir as unidades de análise. Por último, o processo analítico deverá gerar relações entre conceitos ou categorias, as quais constituem o terceiro elemento de uma *Grounded Theory*. A progressiva conceptualização e abstração destas relações deverão possibilitar a sua formulação como hipóteses generalizáveis, que o investigador procurará confirmar através da comparação constante.

Glaser e Strauss (1967) designam inicialmente estas interrelações entre categorias como hipóteses, outros autores (Pandit, 1996) preferem a designação de proposições, em virtude de se tratar de relações de ordem conceptual e não mensuráveis. Independentemente das diferentes designações verificamos que a *força* da *Grounded Theory* radica na

aprendizagem a partir dos dados e não a partir de um quadro teórico já existente. No entanto, na nossa perspectiva, deve-se procurar um equilíbrio entre a teoria existente e o que se aprende a partir dos dados.

A diferença mais saliente entre a *Grounded Theory* e outras metodologias de pesquisa qualitativa é o seu foco estar situado no desenvolvimento da teoria através de uma contínua interdependência entre a recolha de dados e a sua análise (a recolha, análise e interpretação dos dados são realizadas de forma simultânea).

Outras diferenças podem ser apuradas: (i) o quadro conceptual é criado a partir dos dados e não implica necessariamente a construção de um enquadramento teórico (e a revisão da literatura no início do estudo); (ii) o investigador compara constantemente os dados; (iii) a rota da investigação pode ser alterada à medida que se vão recolhendo novos dados e avançando na teoria (deixando de parte ideias falsas ou pouco claras e consistentes, assim como colocando novas questões sempre que se considere necessário); e (iv) o investigador começa a escrever o relatório de investigação praticamente desde o início do estudo (Vd. Figura 42).

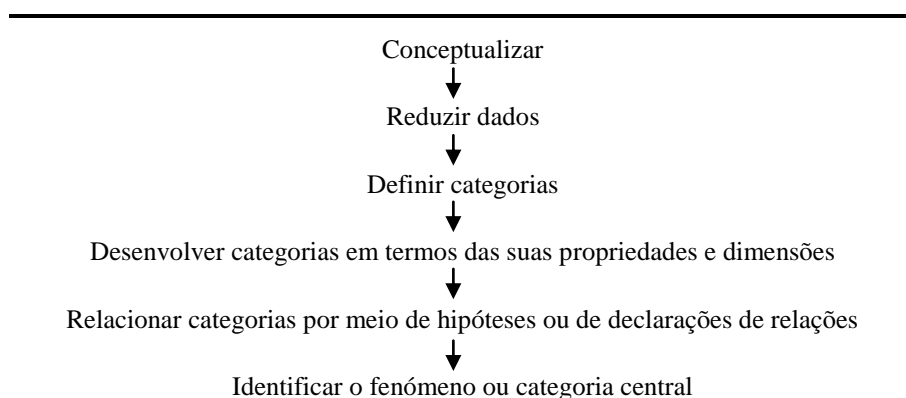


Figura 42. – Processo de pesquisa da *Grounded Theory* (adaptada de Strauss & Corbin, 2008)

Para Haig (1995), uma boa *Grounded Theory* é uma teoria que deriva indutivamente dos dados, que é sujeita a elaboração teórica e é considerada adequada para a sua área de estudo, relativamente a um conjunto de critérios de avaliação. No entanto, segundo Suddaby (2006) a *Grounded Theory*, enquanto abordagem metodológica, não pode ser confundida com um processo de carácter inerentemente indutivo. Já Lopes (2003) assume que a teorização do não-conhecido ou do já conhecido, mas carecido de novas abordagens, é a finalidade por excelência desta abordagem metodológica.

Na nossa perspectiva, esta é uma metodologia que apresenta enormes potencialidades na

investigação de fenómenos educativos, uma vez que possibilita *penetrar profundamente* na sua complexidade e desvelar práticas (e conceptualizações) docentes e construir modelos teóricos compreensivos, locais e descentralizados, de conhecimento, ao invés de modelos centralizadores, únicos ou fixos (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001), que permitem o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa.

Por outro lado, existem estudos que colocam em evidência a importância da utilização desta abordagem na investigação educacional, embora ela ainda tenha muito a contribuir no campo da pesquisa educacional “Our reflective practice of education led us to consider the methodological, epistemological, and philosophical principles of Grounded Theory that could help us improve the teaching and learning in our classrooms” (Olson & Raffanti, 2004: 5).

Para além do exposto, a escolha da *Grounded Theory* como abordagem metodológica para o estudo que pretendemos realizar apresenta razões várias, embora elas possam entroncar em três constatações: o carácter abrangente das questões iniciais e o objetivo geral de investigação, a escassez de estudos sobre os conselhos de turma em Portugal e, finalmente, a possibilidade de *compreender* as conceptualizações e práticas de funcionamento dos conselhos de turma a partir de processos de significação construídos por via da experiência de professores que neles participam.

Por isso, a *Grounded Theory*:

- Mostra ser particularmente útil em situações onde não existe teoria acerca do objeto de estudo, isto é, nas quais pouco é conhecido acerca de determinado fenómeno ou quando há necessidade de contemplar novas perspetivas a respeito de determinado conceito ou processo;
- Apresenta enormes potencialidades para dar resposta aos *quê*, aos *como* e *porquês* postulados na investigação, bem como à pertinência que a teorização das práticas (de conselhos de turma) assume, face ao estágio atual de desenvolvimento da profissão de professor;
- Constitui-se como uma abordagem metodológica para a construção de teorias fortemente explicativas da realidade, que auxiliam na explicação de factos e na análise de fenómenos observados, estando ao mesmo tempo em contacto com o mundo abstrato (contribuições do interacionismo simbólico), ou seja, permite articular e explicar um contexto único à luz de suas particularidades (outro dos nossos objetivos do estudo);

- É um método de análise de dados, particularmente sensível a contextos, que permite a compreensão do sentido de determinadas situações, o que parece ir ao encontro da problemática e objetivos da nossa pesquisa (para produzir resultados úteis, as complexidades do contexto organizacional devem ser incorporadas no entendimento do fenómeno em estudo);
- Embora seja uma metodologia qualitativa, prevê a possibilidade de combinar técnicas de pesquisa qualitativas e quantitativas, aumentando, desta forma, a possibilidades de gerar mais contributos para a construção de teoria confiável, que seja capaz de *lançar luz* sobre o objeto de estudo (Lings & Lundell, 2005);
- Valoriza o investigador no processo investigativo, na forma como assume a responsabilidade do seu papel interpretativo e de inclusão das perspetivas dos participantes. O olhar do investigador, de forma alguma, pode ser considerado neutro, posto que é implicado desde antes do início da pesquisa; por outro lado, ainda que este olhar tenda a ser pleno de objetividade e sensibilidade na análise dos dados, o investigador não é capaz de desenvolver inferências e, conseqüentemente, teorizações sem as contribuições dos intervenientes no estudo (Charmaz, 2009, 2008);
- É um desafio pelo que representa a recolha e análise de dados (processo rigoroso, rico, complexo, amplo, profundo e flexível), e os sucessivos níveis de aprofundamento, poderoso utensílio para compreender fenómenos complexos (como são os educativos), e;
- Constitui-se como um espaço potencial de aprendizagem para o investigador no campo dos métodos de investigação em educação.

Para Charmaz (2009, 2006a), a metodologia da *Grounded Theory* consiste num conjunto de linhas orientadoras sistemáticas, mas flexíveis (uma lista de princípios gerais e conselhos heurísticos em vez de regras rígidas), para recolher e analisar dados de forma a construir teoria fundada nesses mesmos dados.

Os investigadores da *Grounded Theory* estão empenhados em criar teoria a partir dos padrões de ação e da interação sobre vários tipos de unidades sociais, sobre processos decorrentes de mudanças nas condições, quer internas, quer externas, em relação ao fenómeno em estudo.

Charmaz (2009, 2006a) é de opinião que os investigadores da *Grounded Theory* estudam como é que as pessoas explicam os seus testemunhos e ações e questionam sobre o significado analítico que podem produzir sobre elas, enquanto para Pires (2001) os

investigadores acreditam que o desenvolvimento de interpretações fundamentadas em dados são uma das formas mais poderosa de trazer luz à realidade (observando que esta é uma interpretação).

Segundo Strauss e Corbin (1990), os investigadores empenhados em edificar teoria admitem que ela configura uma forma sistemática de construir, sintetizar e integrar conhecimento científico. Partindo deste pressuposto, o conhecimento é construído a partir dos dados, já que a teoria deve ter a capacidade de explicar adequadamente o que se passa e o comportamento ou práticas em estudo; explicar o que aconteceu, assim como prever o que vai acontecer e interpretar o que está a acontecer (Pires, 2001).

Daqui que a *Grounded Theory* requeira que, por um lado, o investigador tome como referência procedimentos bem definidos com o objetivo de conduzir a investigação com rigor e precisão, e, por outro, utilize a criatividade e a sensibilidade teórica na criação das categorias e conceptualização dos dados.

Posteriormente, os dois criadores da *Grounded Theory* separaram-se por divergências ideológicas, consequência da sua formação sociológica de base: (i) Glaser defende que o investigador teria que analisar com rigor os dados e cumprir o método de uma forma sistemática; enquanto (ii) Strauss defendia uma corrente mais relacional, onde, o processo de recolha de dados e a subjetividade de cada participante é mais importante do que uma estrutura de análise correta, estando este posicionamento concatenado com o legado do interacionismo simbólico.

Glaser manteve a sua visão positivista e pragmática da técnica e Strauss (em associação com Corbin) apresenta o método de análise e um conjunto de técnicas para ampliar a sensibilidade teórica e a verificação da teoria emergente.

Os diferentes documentos consultados permitiram-nos identificar um conjunto de elementos caracterizadores da *Grounded Theory* comuns aos diferentes modelos e que se representam na lógica indutiva, na análise sistemática dos dados através do método da comparação constante (embora percecionado de forma diferente) e no desenvolvimento da teoria a partir desses dados.

Daqui podemos constatar que, partindo do método original (Glaser & Strauss, 1967), existe uma continuidade na linha de pensamento dos vários autores que sucessivamente o vão (re)construindo, desde Glaser (1978), Strauss e Corbin (1994, 1998, 2008) e Charmaz (2009, 2008, 2006a, 2000), mas encontramos também discontinuidades que se estabelecem como diferentes abordagens que permitem ampliar outros *olhares* sobre o método (o que tem estimulado a discussão científica e apresenta como uma das suas

consequências a ampliação do referido método) (Vd. Quadro 51).

Quadro 51. Diferenças entre os principais modelos da *Grounded Theory*

Modelo	Glaserianos (Glaser & Strauss, 1967)	Straussarianos (Strauss & Corbin, 1998)	Construtivistas (Charmaz, 2006a, 2003)
Características			
Posição ontológica e epistemológica	Realista e positivista.	Realista e interpretativa.	Relativista e subjetiva.
Objetivo	Descoberta da teoria (Indução).	Construção da teoria (Indução, dedução e verificação).	Construir teoria (abdução, indução e dedução).
Sensibilidade teórica	O investigador deve ser o mais neutro possível e entrar no campo sem ideias prévias.	O investigador recorre a um conjunto de técnicas que estimulam a sensibilidade teórica.	O investigador não é neutro e tem capacidade para identificar <i>conceitos sensibilizados</i> .
Uso da literatura	Não precede a recolha e análise de dados e estorva o aumento da sensibilidade teórica (<i>os dados devem falar por si</i>).	Ferramenta fundamental para dar sentido aos dados empíricos; otimização do processo de análise de dados.	Aceita-a como instrumento que estimula e melhora a criatividade, flexibilidade e sensibilidade teórica.
Recolha e análise de dados	Ocorre em simultâneo e é fundamental neutralizar os possíveis enviesamentos do investigador.	Em simultâneo enfatizando a interação entre o investigador e os dados e realçando o papel da sua criatividade.	Em simultâneo, num processo iterativo de investigação entre o investigador e o investigado.
Comparação constante	Com base em dados obtidos (apenas) diretamente no terreno.	Com base em dados obtidos diretamente no terreno ou outras fontes.	Com base em qualquer tipo de dados (obtidos no terreno ou outras fontes).
Codificação	Inicial, teórica e comparativa.	Aberta, axial e seletiva.	Inicial, focalizada e teórica.
Categoria central	Surge entre a emergência e a construção e despona de entre várias, formando um núcleo distinto, dotado de coerência própria.	Irrompe através da codificação seletiva (com as categorias relacionadas) e é essencial para a integração de todos os elementos da teoria.	Privilegia a construção de uma história ou narrativa, que inclui categorias, com foco na compreensão de situações e processos sociais.

Fonte: Elaborada a partir de Carvalho (2012) e Charmaz (2009, 2008, 2006a)

Concordamos que Glaser mantém uma visão purista do método da *Grounded Theory* ao não consentir qualquer intervenção do investigador. Por isso, considera que a melhor técnica de recolha de dados é a observação não participante, uma vez que o investigador não intervém, apenas observa. Na mesma linha, recomenda a entrada do investigador no campo da investigação sem conceitos teóricos predeterminados, fazendo *tábua rasa* do conhecimento existente (tanto quanto possível). Desta forma, a teoria emerge diretamente dos dados e não apresenta enviesamento (a marca dos investigadores).

Strauss e Corbin apresentam uma visão mais aberta e flexível em relação à influência do investigador na construção da teoria ao considerarem a sua subjetividade diante dos resultados. Mantêm a visão da descoberta da teoria a partir de métodos de análise ou linhas orientadoras menos rígidas do que Glaser.

Verificamos que, quer a visão objetivista, quer a construtivista, consideram que a categoria central²²⁵ emerge indutivamente dos dados. No entanto, enquanto a primeira enca-

²²⁵ Tendo como base os princípios centrais da sua perspetiva construtivista, Kathy Charmaz afirma a possibilidade de se reconhecer

ra a intervenção do investigador um problema metodológico que desvaloriza a análise, a segunda valoriza a sua subjetividade e considera-a como parte do processo analítico, uma vez que a realidade objetiva nunca pode ser apreendida e apenas podemos conhecer algo a partir da sua interpretação e representação (Denzin & Lincoln, 2005).

Charmaz (2009, 2006a, 2006b, 2000), partindo do método original, vai introduzindo abertura e percorrendo um caminho teórico e metodológico em que a reflexividade, o escrutínio do método e do próprio investigador passam a surgir como princípios-base numa linha de cariz construtivista (em que a flexibilidade legitima as opções do investigador no terreno em função das interações vividas com os participantes, dos dados recolhidos, das múltiplas formas como a realidade social se manifesta e da forma particular de olhar a realidade).

A constructivist Grounded Theory adopts Grounded Theory guidelines as tools but does not subscribe to the objectivist, positivist assumptions in its earlier formulations. A constructivist approach emphasises the studied phenomenon, rather than the methods of studying it. (Charmaz, 2005: 509)

Charmaz (2008) defende que a sua visão construtivista do método afirma-se devido aos seguintes fundamentos:

- A relatividade epistemológica das representações do investigador: as suas ideias, crenças e valores, assim como as suas práticas e o contexto da investigação, fazem parte da pesquisa;
- A reflexividade do investigador é um princípio fundamental da pesquisa;
- As representações das construções sociais fazem parte do processo de compreensão do mundo e do processo de investigação.

Logo, as situações ou fenómenos em estudo são resultado das construções e das estruturas sociais que as envolvem e a compreensão empírica do fenómeno depende das circunstâncias que compreendem cada momento durante o processo de investigação. A realidade existe mas não poderá ser separada dos olhares que se dirigem para ela, uma vez que não há observação sem observador (e não existe uma verdade absoluta).

Um processo de investigação que tenha como foco a *Grounded Theory* construtivista tem de estar aberto aos olhares dos distintos participantes que poderão (ou não) *desencontrar-se* uns dos outros e do olhar do investigador sobre o fenómeno em estudo.

ou não a categoria central (processo social básico). Em determinadas situações a categoria central pode ser de tal forma geral que não responde às questões orientadoras, noutras, admite que pode estar mais do que uma categoria central a operar no terreno da investigação. Talvez por isso desenvolva pouco este conceito face aos outros que dão forma ao método da *Grounded Theory*, quer ao nível do processo quer dos resultados (Charmaz, 2006b).

A *Grounded Theory* é, assim, uma abordagem metodológica verdadeiramente iterativa, uma vez que a interação acontece durante todo o processo de recolha e análise de dados (Charmaz, 2009, 2008, 2000). Outra das características deste modelo é a utilização do raciocínio abduutivo (Charmaz, 2006a), ou seja, se um investigador encontra algo de novo tem de regressar ao local para poder certificar-se da sua descoberta e fá-lo quando: (i) considera todas as teorias que podem esclarecer a sua descoberta; (ii) voltar ao campo e recolher mais dados para poder testar as teorias; e, por fim, (iii) adotar a interpretação teórica mais verosímil²²⁶.

Different from the situation of induction, in abduction problems we are confronted with thousands of possible explanatory conjectures (or conclusions) (...). The essential function of abduction is their role as search strategies which tell us which explanatory conjecture we should set out first to further inquiry or (...) more generally, which suggest us a short and most promising (though not necessarily successful) path through the exponentially explosive search space of possible explanatory reasons (Schurz, 2008: 203-204).

Alguma literatura da especialidade coloca em causa a possibilidade de um processo de indução pura (Thornberg, 2012; Reichertz, 2010; Bryant & Charmaz, 2007; Richardson & Kramer, 2006), já que para eles não há observação empírica pura (independente do sujeito que observa) e defendem que o processo de análise dos dados na *Grounded Theory* está marcado por uma relação que abrange o raciocínio indutivo e abduutivo:

My key argument here is that the grounded theorist has to accept the impossibility of pure induction and at the same time recognize the analytical power of the constant interplay between induction (in which he or she is never tabula rasa) and abduction (Thornberg, 2012: 248).

Ezzy (2002:13-14) apresenta a abdução como “the philosophical background to the processes that are involved in Grounded Theory” e que, ao contrário da indução, a abdução “makes imaginative leaps (...) to general theory without having completely empirically demonstrated all the required steps.”

Para nós, para além da indução e abdução, também a dedução surge como uma das formas de raciocínio que estrutura a materialização dos elementos fundamentais da *Grounded Theory*: o investigador move-se entre a geração de categorias a partir dos dados (indução) e a consideração de como essas categorias se encaixam nos outros dados

²²⁶ “(...) by abduction, the researcher goes beyond data as well as the pre-existing theory or theories. It is an innovative process because every new insight is a result of modifying and elaborating prior knowledge or putting old ideas together in new ways as the researcher explores and tries to explain the new data” (Thornberg, 2012: 247).

(dedução). Se a importância da indução e dedução é explicada por Glaser e Strauss (1967), Glaser (1978), Strauss e Corbin (2008) e Charmaz (2009, 2006a) já o papel da abdução é raramente apresentado em detalhe por estes autores.

A Figura 43 mostra que os *conceitos criativos* (metáforas e analogias) obtidos através do raciocínio abduutivo são, depois, sujeitos à confirmação da indução e dedução.

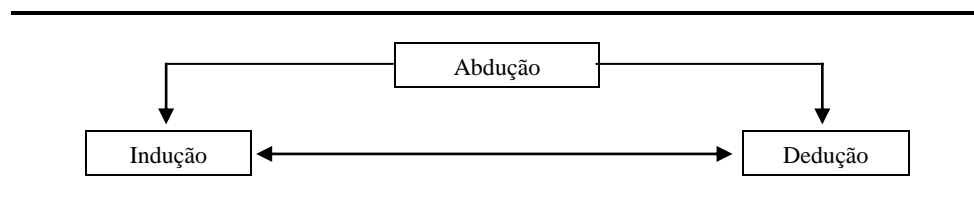


Figura 43. – Relações entre abdução, indução e dedução na *Grounded Theory*

Assim, no centro do processo de construção da teoria na *Grounded Theory* está a interação constante entre abdução, indução e dedução. Por isso, a análise dos dados tem como origem a interpretação que o investigador realiza a partir da análise conceptual que tem do fenómeno em estudo, o que apresenta como implicações o conhecimento teórico produzido até então e um olhar pessoal explicitado.

Charmaz (2009) apresenta uma espécie de *roteiro de análise* com diferentes níveis de codificação através dos quais se propõe operacionalizar o método de comparação constante: codificação inicial, focalizada e teórica (Vd. Figura 44).

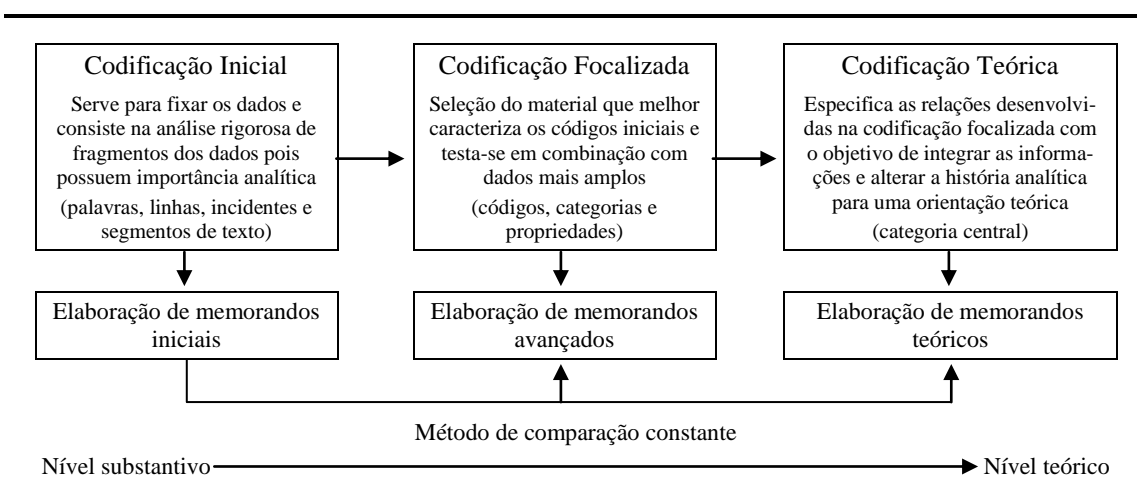


Figura 44. - Etapas do processo da codificação (elaborada a partir de Charmaz, 2009, 2006a)

O processo de codificação²²⁷ representa a ligação entre o processo de recolha de dados e

²²⁷ A codificação reporta-se aos procedimentos utilizados para rotular e analisar os dados recolhidos. A codificação inicial (de cariz descritivo) fornece o material para a etapa seguinte. Na etapa seguinte, codificação focalizada, as categorias construídas são de tipo mais abstrato e englobam diversas categorias descritivas resultantes da codificação inicial. Esta codificação exige a tomada de

o desenvolvimento da teoria emergente uma vez que é a partir desta codificação que se conduz a interpretação analítica dos dados (Charmaz, 2009, 2006a).

Numa primeira etapa, o processo implica a análise rigorosa de cada palavra, linha ou segmento de texto (os códigos devem surgir do próprio texto e não de preconcepções teóricas sobre o tema). Posteriormente, realiza-se a elaboração de memorandos, que têm como referência as codificações, que visam estabelecer relações em torno dos códigos delimitados, a partir dos diferentes dados recolhidos em documentos escritos, e ajudam o investigador na identificação da necessidade de amostragem teórica. Nesta fase os memorandos designam-se como iniciais e elevam os códigos a categorias provisórias.

A codificação focalizada consta da análise dos códigos iniciais mais vantajosos (mais significativos ou mais frequentes) para ordenar, resumir, integrar e organizar a grande quantidade de dados recolhidos (comparam-se os dados com dados e em seguida dados com códigos). Elaboram-se os memorandos avançados (que aperfeiçoam as categorias conceptuais) e esboçam-se diagramas (com um grau de abstração maior).

A codificação teórica é realizada com o material que resultou da codificação focalizada e é a fase que apresenta o nível de abstração mais elevado de todo o processo, enquanto as duas primeiras etapas da codificação são mais descritivas (Charmaz, 2009).

No final, o investigador necessita consolidar todos os memorandos elaborados através da redação do relatório, no qual o centro se deve situar nas ideias e nos esquemas elaborados durante o processo de construção da teoria. No relatório deve ficar evidente a contribuição que o estudo gera para a área investigada, a qual deve ser sempre avaliada em relação à sua credibilidade, originalidade, ressonância e utilidade (Charmaz, 2009).

A utilização do método preconizado por Kathy Charmaz subentende que o questionamento dos dados e a comparação constante estejam sempre presentes em todos os procedimentos de codificação (com a finalidade de conferir sistematização e rigor à análise dos dados), e que as categorias nunca poderão capturar a essência dos dados, uma vez que elas não existem antes do processo de codificação (categorização), por isso elas não emergem, são construídas pelo investigador durante o processo de investigação.

O uso rigoroso dos procedimentos de pesquisa próprios da *Grounded Theory* é um aspecto importante para definir a qualidade dos resultados (Ezzy 2002). No entanto, o rigor procurado para o método não é sinónimo de inflexibilidade, mas antes coerente com uma adequada flexibilidade que tem como referência o contexto da investigação (esta

decisão sobre os códigos iniciais que permitem estabelecer a compreensão analítica que categoriza os dados de forma mais convincente e completa. De forma análoga, a codificação teórica compreende diferentes categorias conceituais e é, também por isso, mais geral. A mesma autora defende que quando se realizam os dois primeiros níveis de codificação temos uma *Grounded Theory*.

atuação deve ser focada de forma clara no relatório final). O rigor da análise passa, para além da sua validação e avaliação científicas, pela sujeição à crítica interpares.

Neste processo, observamos que a amostragem inicial, os diferentes níveis de codificação, os memorandos e a amostragem teórica proporcionam aos investigadores linhas orientadoras caracterizadas pela flexibilidade que fornecem direção à investigação: o investigador, no modelo construtivista da *Grounded Theory*, edifica os dados a partir da sua própria visão sobre a situação ou fenómeno, por isso as suas posições, privilégios, perspetivas e interações com os participantes afetam a investigação.

Diremos que a relação estabelecida entre o investigador e os participantes informa e enforma o processo de investigação porque o modo como cada investigador se posiciona relativamente ao objeto em investigação, as escolhas, as preferências, as opções que faz durante o processo e o modo como pensa o próprio *design* da investigação, vão ter repercussão quer ao nível do seu desenvolvimento (refletem os seus pressupostos pessoais, epistemológicos e filosóficos), quer nos resultados obtidos.

(...) the voices of the participants and the views of the researcher as a co-creator of the developed theory through the exploration of multiple realities and the development of understanding and meaning. (...) interpretations are a shared reality and ultimately the co-construction of a theory has a combination of the participants and the researchers' stories and views. The research process is therefore a dynamic interaction between the actors and the researcher with the views of the researcher incorporated with the understandings that have been developed, and shaped as more and more data is collected and analysed (Gardner, McCutcheon & Fedoruk, 2012: 70).

A *Grounded Theory* construtivista reformula a interação entre o investigador e os participantes na pesquisa e reconhece que existe uma interrelação entre eles (a investigação é um processo em coautoria) e apresenta-se como um modo de desvelarmos, para aprender, os mundos que estudamos e como um método para desenvolver teoria para os compreender, numa perspetiva construtivista.

Epistemologicamente assume uma orientação subjetivista e ontologicamente adota uma posição relativista, ou seja, só pode compreender conceitos como realidade e verdade dentro de um quadro mais amplo, tudo é contextualmente posicionado dentro de um tempo definido, um lugar e cultura (Charmaz, 2009, 2006a).

Metodologicamente é de natureza interpretativa, o que implica a conceção de uma realidade interpretada e construída (de forma partilhada) pelo pesquisador e que essa "realidade surge a partir do processo interativo com os seus contextos temporais, culturais e

estruturais” (Charmaz, 2000: 523), conforme representado no quadro 52.

Quadro 52. O modelo construtivista da *Grounded Theory*

Raízes	Positivismo e pragmatismo Interpretativismo, subjetivismo e relativismo
Perspetivas	Interacionismo simbólico Construtivismo social
Procura da compreensão	Contexto (tempo, lugar e cultura) Realidade partilhada Refinamento do significado Múltiplas realidades Coconstrução do significado
Descoberta do processo social subjacente	Interações sociais Estruturas sociais
Relações entre participantes e investigador	Conexão Mutualidade Reciprocidade Atenção Gestão de desequilíbrios de poder

Fonte: Elaborado a partir de Gardner, McCutcheon e Fedoruk (2012)

Assim, esta perspetiva nega a existência de uma realidade objetiva, assumindo que a realidade e a sociedade são socialmente construídas e o seu sentido é desenvolvido a partir de entendimentos compartilhados através da interação social com outras pessoas, sendo também conhecido como construtivismo social.

Methodologically Constructivist Grounded Theory is interpretivist in nature, meaning that the notion of a shared reality is interpreted or discovered by the researcher and that “reality arises from the interactive process and its temporal, cultural, and structural contexts”. (Charmaz 2000: 523). Hence this perspective denies the existence of an objective reality, rather assuming that reality, society and the self are socially constructed and that we make sense of or world by developing shared understandings through social interaction with others also known as social constructivism (Gardner, McCutcheon & Fedoruk, 2012: 67).

Esta abordagem metodológica facilita ao investigador a compreensão de como as pessoas negociam e manipulam estruturas sociais, como uma realidade compartilhada é criada e como o significado é desenvolvido através da interação social com os outros dentro de contextos definidos.

Em jeito de conclusão, afirmamos que, utilizando esta metodologia, e partindo da nossa experiência na utilização de metodologia de investigação qualitativa, consideramos deter capacidades para construir um modelo teórico compreensivo de conceptualizações e práticas de funcionamento de conselhos de turma, fruto dum processo de construção

em que se cruzam os dados, os significados atribuídos aos mesmos, o conhecimento científico atual sobre o assunto em estudo (que orienta e esclarece o modo de olhar), assim como os contributos da amostragem teórica e chegar onde queremos ir: à construção efetiva de teoria fundamentada (enraizada) nos dados, sendo a saturação teórica um indicador importante em todo este processo.

É esta perspetiva de Charmaz (2009, 2008) que assumimos como referência e orientação epistemológica e cujos elementos-chave assentam no(a): (i) dar atenção ao contexto, no posicionamento dos atores, ações e situações em estudo; (ii) assumir de múltiplas realidades; e (iii) assunção da subjetividade do investigador, a qual constitui um recurso a convocar desde que corretamente explicitada e objetivada.

Destes pressupostos é possível construir uma proximidade entre as práticas construtivistas da *Grounded Theory* e a prática educativa (Vd. Quadro 53).

Quadro 53. Proximidade entre a prática construtivista da *Grounded Theory* e a prática educativa

	Prática construtivista	Prática educativa
Procura da compreensão	Contexto (tempo, lugar e cultura) Realidade partilhada Refinamento do significado Múltiplas realidades Coconstrução do significado	Contexto (tempo, lugar e cultura) Realidade partilhada Refinamento do significado Múltiplas realidades Coconstrução do significado
Relações entre participantes e investigador	Conexão Mutualidade	Conexão Mutualidade
Relações entre professor e aluno	Reciprocidade Atenção Gestão de desequilíbrios de poder Partilha de saberes Definição e manutenção de limites profissionais Investigadores aprendem e desenvolvem-se profissionalmente	Reciprocidade Atenção Gestão de desequilíbrios de poder Partilha de saberes Professores aprendem e desenvolvem-se profissionalmente Alunos aprendem e desenvolvem-se intelectual e pessoalmente

Elaboração própria

A perspetiva construtivista de Charmaz (2009, 2006a) interessa-nos ainda porque possibilita compreender o objeto de estudo na ótica dos participantes e permite refletir e interpretar, de uma forma global e integrada, os processos, as perspetivas e as práticas daqueles que estão diretamente envolvidos no funcionamento de um conselho de turma (e não um retrato fiel dele).

Os significados implícitos dos participantes de pesquisa, bem como as suas opiniões sobre as suas próprias experiências – e as teorias fundamentadas concluídas dos pesquisadores –,

são construções da realidade. De acordo com os seus antecedentes da escola de Chicago, defendo um embasamento nos fundamentos pragmatistas para a teoria fundamentada e o desenvolvimento das análises interpretativas que reconhecem essas construções (Charmaz, 2009: 25).

Concluindo: os pressupostos que enformaram a nossa investigação foram: (i) o processo de pesquisa na *Grounded Theory* é fluído, interativo e indeterminado; (ii) o problema de pesquisa indicia as escolhas metodológicas iniciais para as técnicas de recolha de dados; (iii) os investigadores da *Grounded Theory* são parte do que estudam e não algo que se encontra acima ou fora do estudo; (iv) a análise da *Grounded Theory* estabelece o conteúdo e a orientação conceptual do estudo; (v) a análise emergente pode levar à adoção de múltiplas técnicas de recolha de dados e à realização da investigação em diversos locais; (vi) os níveis sucessivos de abstração da análise comparativa constituem a essência da análise da *Grounded Theory*; e (vii) as tendências analíticas resultam do modo como os investigadores interagem e interpretam as suas comparações e análises emergentes, e não de determinações externas (Charmaz, 2009).

3.2.2. A *Grounded Theory* na investigação em educação

A *Grounded Theory* é uma abordagem amplamente citada e frequentemente utilizada numa ampla gama de disciplinas e áreas disciplinares, incluindo o campo da pesquisa qualitativa em educação. É a partir dos anos 70 do século passado que começa a ser vista como uma forma inteligível e adequada de fazer pesquisa qualitativa em educação (Thomas & James, 2006). Babchuk (1997) identifica um conjunto de investigações em educação, que se dispersam por diferentes temáticas, que apresentam esta abordagem como o principal método de recolha e análise de dados.

Ao não se constituir como uma abordagem construída sobre uma metodologia estruturada e predeterminada, representa uma estratégia que permite redesenhar continuamente a investigação à luz dos conceitos que vão sendo construídos. Esta flexibilidade na investigação educacional não só propicia a construção de um quadro conceptual criativo e inovador como fornece uma oportunidade para que os investigadores se possam sintonizar mais profundamente com os dados empíricos.

Foram identificados e consultados um conjunto de documentos relativos a teses de doutoramento e/ou trabalhos de investigação científica recentes, no campo da educação, fundamentalmente em língua inglesa, numa primeira fase, que envolveram a utilização da *Grounded Theory*, e em especial a teoria construtivista de Kathy Charmaz (2006a),

que têm como referência temas próximos dos abordados neste estudo (Vd. Quadro 54).

Quadro 54. *A Grounded Theory* na pesquisa educacional: estudos consultados

Autores	Utilização da <i>Grounded Theory</i>
Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A Grounded Theory. <i>Research Papers in Education</i> , 28, 309-329.	The aim of this study was to investigate how individuals; who had been victims of school bullying; perceived their bullying experiences and how these had affected them; and to generate a Grounded Theory of being a victim of bullying at school. Qualitative analysis of data was performed by methods from Grounded Theory.
Cooper, R., Chenail, R. & Fleming, S. (2012). A Grounded Theory of Inductive Qualitative Research Education: Results of a Meta-Data-Analysis. The Qualitative Report, 17, T&L Art. 8, 1-26. Flórida: Nova Southeastern University.	This paper reports on the first stage of a meta-study conducted by the authors on primary research published during the last thirty years that focused on discovering the experiences of students learning qualitative research. Using constructivist Grounded Theory to analyze the experience of those seeking to learn qualitative research (...).
Jenkins, D. & Cutchens, A. (2011). Leading Critically: A Grounded Theory of Applied Critical Thinking in Leadership Studies. <i>Journal of Leadership Education</i> , 10 (2), 1-21.	This study describes the development of a Grounded Theory of applied critical thinking in leadership studies and examines how student-centered experiential learning in leadership education bridged critical thinking with action.
Givon, S. & Court, D. (2010). Coping strategies of high school students with learning disabilities: A longitudinal qualitative study and Grounded Theory. <i>International Journal of Qualitative Studies in Education</i> , 23 (3), 283-303.	The authors interviewed 20 Israeli high school students with learning disabilities over a three-year period to identify the students' core coping strategies. Four emotional-cognitive strategies were identified: 'Avoidance,' 'Rebellion,' 'Reconciliation,' and 'Determination.' These strategies appeared in hierarchical order, leading to students' integration of, acceptance of, and coming to terms with their difficulties.
Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). <i>Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning</i> . Final Report of Research to the Wallace Foundation. Learning from Leadership project.	We adopt a grounded-theory approach to a different set of data, also collected from principals and teachers. Here, similar to the procedure we followed in Section 1.4, we approach the identification of effective leadership practices using Grounded Theory to explore the perceptions of teachers and the actions of principals around instructional improvement.
Morrow, J. (2010). <i>Teachers perceptions of professional learning communities as opportunities for promoting professional growth</i> . Thesis (Ph. D.). Appalachian State University.	This qualitative study was designed to investigate teachers' perceptions of professional learning communities as opportunities for substantiated ongoing and effective professional growth. The use of Grounded Theory presented a flexible framework that allowed for the theory to be developed as emerging themes surfaced.
Schiefen, K. (2010). <i>Entrepreneurial Orientation of Community College Workforce Divisions and the Impact of Organizational Structure</i> . Thesis (Ph. D.). Capella University.	This research focused on how organizational structure of community colleges influenced the entrepreneurial orientation of deans, directors, vice presidents, and vice chancellors of workforce units. Using Grounded Theory methodology, the researcher identified three emergent theories applicable to both integrated and separate workforce units.
Smart, J. B., & Brent, I. L. (2010). A Grounded Theory of behaviour management strategy selection, implementation, and perceived effectiveness reported by first-year elementary teachers. <i>Elementary School Journal</i> , 110, 567-584.	In this Grounded Theory study, 19 teachers were interviewed and then, in constant comparative fashion, the interview data were analyzed. The theoretical model that emerged from the data describes novice teachers' tendencies to select and implement differing strategies related to the severity of student behaviour.
Lambert, N. (2009). <i>Difficulty and challenge in curriculum, teaching and learning: a contribution to pedagogy, using insights from in-school and out-of-school education of gifted and talented pupils</i> . PhD thesis. University of Warwick.	The study is based on a largely interpretative paradigm and draws from ideas of Grounded Theory. It treats with caution the notion that such a study will produce a 'theory', as advocated in much of the grounded-theory literature, setting out instead to produce a 'persuasive perspective' on its theme. Data are largely qualitative in nature, analysed through coding and grouping of principal concepts and sub-themes.
Neiman, L. (2008). <i>Influence on high school teacher implementation of best practice: Grounded Theory</i> . Thesis (Ph. D.). Cardinal Stritch University.	The purpose of the study was to discover and describe forces that influence high school teacher implementation of best practice. Within that research purpose, Grounded Theory was constructed to explain what influences high school teacher implementation of best practice.

Elaboração própria

Em Portugal, na primeira década deste século, surgem estudos em educação (inseridos em programas de pós-graduação, sobretudo de mestrado e doutoramento, ou investigações realizadas por especialistas) que apresentam a *Grounded Theory* como abordagem

metodológica: (i) Flores (2003) realiza um estudo que incidiu sobre a natureza, os processos e os contextos de aprendizagem, de desenvolvimento profissional e de mudança dos professores ao longo dos dois primeiros anos de ensino; (ii) Pereira (2003) indaga acerca dos saberes produzidos nos percursos de formação alternativos ou destandardizados e a sua importância no aprender a ser pessoa; (iii) Coelho (2004) investiga acerca da educação coletiva de crianças em creche; (iv) Ramos (2005) estuda os fatores intervenientes no processo de utilização de tecnologias da informação e comunicação em atividades de aprendizagem; (v) Veiga-Branco (2005) procura conhecer os comportamentos e atitudes que identificam as cinco capacidades da competência emocional dos professores; (vi) Simão (2007a) procura compreender as ideias de alunos dos 8.º e 11.º anos de escolaridade, no que respeita à produção histórica; (vii) Marinho (2011) busca compreender as perceções de professores portugueses dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico acerca dos comportamentos problemáticos em sala de aula; e (viii) Nogueira (2011) busca identificar, compreender, analisar e interpretar o processo de mobilização, produção e significação dos saberes nas práticas inovadoras que ocorrem nas escolas.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

O acesso ao campo²²⁸ de pesquisa fez-se em dois níveis e com instrumentos de recolha de dados que apresentavam natureza e estruturas diferenciadas:

- Acesso indireto, através de documentos existentes diversos, do relatado pelos participantes entrevistados, dos discursos recolhidos que resultaram das muitas conversas informais havidas, com professores de conselhos de turma, sobre problemas

²²⁸ Num primeiro momento estabelecemos contacto, por correio eletrónico, com 3 especialistas na área das ciências da educação convidando-os a participar no nosso estudo. A seleção dos 3 especialistas foi realizada conforme os critérios definidos, e foi-lhes, por nós, dado a conhecer o projeto de investigação e as obrigações e responsabilidades éticas a observar por parte do investigador. Algumas meses depois, os especialistas convidados, mostraram disponibilidade para participarem na entrevista exploratória. O acesso às escolas participantes no estudo, só foi possível após o parecer favorável dos respetivos conselhos pedagógicos. Foram efetuados telefonemas para as direções executivas e, posteriormente, enviada uma mensagem eletrónica onde constava uma descrição do projeto de investigação, em especial no que diz respeito à observação do funcionamento de conselhos de turma e do acesso a diferentes documentos, assim como as obrigações e responsabilidades éticas a observar por parte do investigador. A especificidade da metodologia que iríamos utilizar também foi abordada, destacando a necessidade de existir disponibilidade, por parte de elementos da escola, para o acompanhar o processo de recolha e análise de dados e participar em processos de credibilização do estudo. Colocámo-nos à disposição das escolas para esclarecer qualquer dúvida que pudesse emergir ou aprofundar algum aspeto do projeto. A autorização foi acompanhada (em 3 das escolas) da informação de que fora nomeado um professor para trabalhar no planeamento das diferentes etapas investigativas na escola e acompanhar-nos, inicialmente, na interação com professores, estruturas educativas e órgãos de gestão e administração. Posteriormente, aquando da observação direta de conselhos de turma, realizámos, sempre, uma apresentação pessoal e os motivos que nos levaram ali (nas escolas, os diretores das turmas que viriam a ser observadas foram contactados e informados da nossa inclusão nos conselhos de turma pelo elemento de ligação e direção executiva). Foi durante essa observação que iniciámos os procedimentos para identificar, de acordo com os critérios estabelecidos, os professores a participar na entrevista intensiva (inicialmente 9). Os contactos foram estabelecidos à medida que nos íamos integrando e conhecendo melhor o contexto. Depois de identificados os potenciais entrevistados (3 por escola), comunicámos a nossa preferência e, após breve apresentação pessoal e das razões que nos conduziram até eles, procedemos a uma exposição sumária do estudo e à explanação do pedido de colaboração. Passadas algumas semanas, oito dos nove professores contactados, mostraram disponibilidade para colaborar no estudo através da realização de uma entrevista intensiva semiestruturada. Mais tarde, seguindo a mesma estratégia, requeremos a mais 4 professores o consentimento para participarem em entrevista intensiva semiestruturada. Estabelecidos os calendários de observação e realização de entrevistas, dirigimo-nos, então, em viatura própria, aos locais e horas combinados para realizar os procedimentos estabelecidos.

inerentes à organização e funcionamento das escolas e, conseqüentemente, dos conselhos de turma e dos vários microssistemas que constituíam os seus locais de trabalho (essencialmente escolas de ensino não superior).

- Acesso direto, por via da observação de reuniões de conselho de turma (de diferente natureza e composição) e da sua envolvente organizacional.

Foram definidos como instrumentos de recolha de dados a entrevista exploratória (Vd. Apêndice 3) e a entrevista intensiva semiestruturada centrada em questões que se originaram, em parte, a partir dos resultados da exploração inicial (Vd. Apêndices 4, 5 e 6), a análise de documentos relevantes existentes, a observação direta e as notas de campo²²⁹ (das quais resultaram figuras e diagramas, que constam do corpo da dissertação, em especial na primeira fase da investigação: a exploração inicial).

A escolha da entrevista (exploratória e intensiva) resultou da sua adequação ao tipo de dados que pretendíamos recolher e ainda do facto de ela ser considerada o meio mais apropriado para recolher dados nos estudos que utilizam abordagens metodológicas (Charmaz, 2009, 2006a) próximas da que pretendíamos utilizar. As questões que vieram a constituir os guiões decorreram das questões orientadoras iniciais e dos objetivos da investigação (que foram emergindo e redefinidas à medida que a pesquisa avançava)²³⁰.

As entrevistas não constituem instrumentos neutros para a recolha de dados, mas interações ativas entre duas (ou mais) pessoas, tendo em vista que o nosso maior propósito consistia em explorar as perspetivas dos professores inquiridos acerca das suas práticas (os tipos de entrevista por nós definidas não são diretivas) (Patton, 1990).

A utilização da entrevista exploratória como técnica de recolha de dados encontrou justificação na problemática do estudo, nos objetivos definidos para a exploração inicial, na questão inicial da investigação e na metodologia prevista para o estudo. Utilizam-se quando não existe muito conhecimento sobre um tema e/ou objeto em estudo e têm como principais características a flexibilidade, a criatividade e a informalidade.

²²⁹ A tipologia de registos utilizada foi definida em função dos procedimentos e técnicas específicos da *Grounded Theory* e teve como suporte notas de campo constituídas por: (i) notas de observação ou descritivas, onde referimos aspetos particulares da ação social que estava a ser observada (incluem o quê, onde, como, porquê e com quê) com a finalidade de contextualizar a ação e orientar o nosso trabalho no campo, tendo como referência os objetivos do estudo; (ii) notas metodológicas e reflexivas, onde inscrevemos os constrangimentos, bloqueios, aberturas e facilidades na abordagem ao terreno, assim como a expressão dos nossos sentimentos face à construção do nosso papel de investigadores; e (iii) notas teóricas ou de análise que se consubstanciaram em memorandos. Os memorandos são explorações que se registam por escrito em que se assentam conjuntos de ideias sobre os dados, os códigos, as categorias e categorias centrais. É diferente da nota de campo, uma vez que excede a função de descrição desta última, para ser um registo dos pensamentos do investigador e das conexões conceptuais que este constrói (Montgomery & Bayley, 2007).

Fomos elaborando notas de observação não estruturadas nas visitas que realizamos às escolas para organizar os procedimentos relativos à observação de reuniões de conselho de turma e aquando da observação do seu funcionamento (antes e depois). Não utilizamos uma grelha ou matriz de observação predefinida, porque o nosso objetivo era recolher o máximo de informações sobre o objeto em estudo e o seu contexto, de forma a colhermos dados ricos que permitissem complementar os que tinham sido recolhidos por outros meios (inquérito por entrevista e documentos).

²³⁰ As questões que contam do guião da primeira entrevista intensiva semiestruturada foram sendo definidas e redefinidas em função da análise do conteúdo das entrevistas exploratórias e dos dados obtidos na análise dos documentos relevantes existentes.

Através delas procura-se obter um primeiro contacto com a situação a ser pesquisada, sendo o seu objetivo geral a descoberta e não a verificação de hipóteses pré-existentes, uma vez que servem para encontrar pistas para reflexão, ideias e conceitos gerais e, assim, ajudarem a construir a problemática, a descobrir aspetos a ter em conta e alargar ou retificar o campo de investigação. A sua principal função é “revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, complementar as pistas de trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 69). Os tópicos orientadores, constantes do guião estabelecido para a entrevista exploratória, foram dados a conhecer previamente aos entrevistados e constituíram-se como referência para uma abordagem flexível dos temas, de forma a criar margens de liberdade para que o entrevistado estruturasse o seu pensamento de acordo com as suas referências conceptuais e contexto experiencial.

Optou-se também pela entrevista intensiva porque “permite um exame detalhado de determinado tópico ou experiência e, dessa forma, representa um método útil para a investigação interpretativa (...) promove o esclarecimento da interpretação de cada participante sobre a sua própria experiência” (Charmaz, 2009: 46).

Permite, por outro lado, ao investigador conduzir a entrevista de forma flexível e ir além das aparências das experiências descritas, realizar interrupções para explorar determinado tópico, solicitar mais detalhes, reformular uma ideia emitida pelo participante para aferir a sua precisão, alterar o tópico seguinte e utilizar as habilidades sociais e de observação para promover a discussão (Charmaz, 2006a), e concede aos entrevistados um amplo grau de liberdade nas respostas e o respeito pelas suas orientações ideológicas.

Semiestruturada porque permite criar uma linha orientadora²³¹ flexível para operacionalizar a recolha de dados, ou seja, apresenta “maior flexibilidade para garantir a resposta desejada, maior profundidade, além de ser o instrumento mais adequado para a revelação de assuntos complexos” (Goldenberg, 2001: 88).

No início de cada entrevista solicitou-se sempre a cada um dos entrevistados que partissem do seu contexto experiencial e, no caso dos professores das escolas do ensino não superior, das práticas que atualmente se realizam nos conselhos de turma, embora ao longo das entrevistas a comparação com períodos anteriores e a idealização de situações estivesse quase sempre presente (tal situação também se verificou com dois dos especialistas entrevistados, uma vez que trabalharam anteriormente em escolas dos 2.º e 3.º

²³¹ Estas linhas orientadoras tornaram-se essenciais à medida que fomos tomando consciência da morosidade temporal e da multiplicação da atenção (do investigador por outras tarefas para além das deste estudo), no desenvolvimento do processo.

ciclos do ensino básico e ensino secundário).

Foi preocupação contínua do investigador, por um lado, centrar as questões iniciais nas conceptualizações que os entrevistados tinham dos conselhos de turma (na organização do sistema de ensino e da escola) e, posteriormente, na descrição de situações, comportamentos, ações e experiências, e, por outro, manifestar interesse em saber mais.

Na elaboração dos guiões das entrevistas (exploratória e intensiva) foram respeitadas as regras de abertura e flexibilidade inerentes à metodologia da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2009, 2006a) e, antes de realizar cada uma, os entrevistados foram informados sobre o objetivo e a relevância da investigação e foi-lhes assegurado o anonimato de fontes e o respeito pelos critérios éticos em vigor²³².

O guião da entrevista intensiva semiestruturada foi analisado pelos orientadores (foram propostas e realizadas pequenas adaptações ao nível da linguagem utilizada com a finalidade de tornar compreensível o significado real de duas questões). Posteriormente, foi solicitado a dois professores (com pós-graduações) de escola diferente daquelas onde a investigação decorria que analisassem o guião alterado. Neste procedimento foi dada importância primordial à análise da inteligibilidade das questões quanto ao conteúdo e significado, clareza das questões em relação à sua formulação e linguagem e duração. Da análise não resultou qualquer indicação ou sugestão de alteração.

Da aplicação da entrevista aos referidos professores foi possível verificar que a duração se mostrou ajustada (média de 46 minutos) e que a postura do investigador ao longo da entrevista foi considerada adequada (recolher a informação requerida de forma completa e objetiva com respeito, prudência e cordialidade).

Nos procedimentos adotados para a materialização das entrevistas foi definida como linha de orientação que a escolha do local não pode ser considerada indiferente, uma vez que os sentidos conferidos a um fenómeno ou prática poderão ser melhor objetivos quando relatados numa situação próxima daquela onde são produzidos.

De seguida, agimos de acordo com Johnson & Christensen (2004), quando afirmam que a transcrição é o processo de transformação dos dados de pesquisa qualitativa, onde se

²³² A investigação qualitativa implica recolha de dados a partir de pessoas e sobre pessoas (Cresswell, 2009). Por isso, durante uma investigação, em que os informantes chave são pessoas, devem estar sempre presentes preocupações de natureza ética no sentido de considerar os princípios da não maleficência, justiça, autonomia, as regras morais da fidelidade, veracidade e confidencialidade e os direitos à informação, auto determinação e privacidade (Holzemer, 2010). Com vista à concretização destes pressupostos, nesta investigação foram seguidas as diretrizes preconizadas por Fontana e Frey (2008), Cresswell (2009) e American Psychological Association (2009). Por isso, a todos os participantes (escolas e professores) foi garantida: (i) informação (oral e escrita) sobre os propósitos da investigação com o intuito de obter o seu assentimento para participarem nela; (ii) informação (oral e escrita) de que os seus relatos (formais e/ou informais) seriam registados e/ou gravados, transcritos e citados no corpo da tese; (iii) a proteção da identidade para resguardar o seu direito à privacidade, especialmente durante o processo de análise e apresentação dos dados; (iv) a tomada de precauções no sentido de evitar qualquer tipo de dano para as suas pessoas; e (v) a possibilidade de acederem a transcrições e registos de entrevistas, assim como dos resultados do processo de codificação para que pudessem fazer correções e/ou definir a impossibilidade de publicação de alguns desses dados.

incluem as gravações em áudio das entrevistas, em texto escrito que pode ser analisado. A transcrição das conversas (diálogos), de importância vital para a análise futura dos dados, acabou por se mostrar bastante árdua pelo tempo consumido, mas também pela concentração exigida na anotação fidedigna das declarações dos professores. Na passagem do conteúdo oral das entrevistas para a escrita, procurou-se respeitar, dentro dos limites possíveis, as características próprias do registo oral²³³.

A gravação das entrevistas teve como objetivos permitir, por um lado, centrar a atenção do investigador no *continuum* da conversação e, por outro, a sua transcrição na totalidade (o investigador registou algumas informações que lhe pareceram úteis e promissoras para a realização das entrevistas seguintes e para o processo de codificação). As gravações foram previamente negociadas com os entrevistados e não houve qualquer problema de aceitação (negociou-se a época e/ ou tempo da sua realização) ou desconforto perante a forma de registo utilizada. Nessa negociação foi garantido a cada um dos entrevistados que apenas excertos das entrevistas seriam transcritos para o corpo do trabalho e que o sigilo seria garantido através de codificação específica.

Depois de transcritas, cada transcrição foi enviada ao respetivo entrevistado para que fosse analisada a fidedignidade entre o discurso escrito e o oral. Apenas uma entrevistada realizou algumas alterações no registo escrito e justificou que o referido registo não se coadunava com aquilo que pretendia dizer e informou que, em determinados pontos, o seu discurso era muito repetitivo.

Para além da utilização da entrevista, foi ainda recolhida e analisada documentação pedagógica relevante e legislação educacional. Estes documentos foram solicitados às escolas no processo de negociação da sua participação no nosso estudo e outros foram identificados via *internet* em portais de escolas (optamos sempre pela dispersão geográfica) e outras instituições públicas.

Para recolher informações significativas e de forma o mais aprofundada possível, face ao objeto em estudo, e elevar a qualidade da nossa averiguação, optamos por uma triangulação de técnicas de recolha de dados de forma a permitir o confronto entre o discurso escrito e falado dos professores com as suas práticas em contexto natural (observação direta do funcionamento de conselhos de turma e indireta da sua organização), pois, como alega Peretz (2000), as pessoas nem sempre fazem o que dizem, nem sempre

²³³ Na transcrição das entrevistas e na elaboração das notas de campo e, posteriormente na sua utilização no corpo da tese, foram utilizadas alguns preceitos que passamos a elucidar: (i) as citações em itálico referem-se a falas dos participantes no nosso estudo; (ii) as reticências simples... referem-se pausas no discurso dos participantes do estudo; (iii) as reticências entre parêntesis (...) mostram um excerto da transcrição original que se considerou não ser relevante para a análise ou interpretação; (iv) uma palavra ou frase entre parêntesis () situa o contexto da declaração do participante ou confere significado à mesma.

dizem o que fazem.

Daqui a necessidade de um contacto direto do investigador com a realidade que pretende compreender, de modo a testemunhar ativamente o objeto que estuda, sem qualquer manipulação ou controlo das pessoas envolvidas, e recolher dados em tempo real de forma a responder ao onde, como e quando a ação social se constrói (Flick, 2005).

Os diversos tipos de observação “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem” (Quivy & Campenhout, 1998: 196). Daí a relevância na observação e registo de afirmações não-verbais, de práticas cerimoniais com rituais de cariz cultural e social, bem como da interação social verificada: a observação direta é uma testemunha dos comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos contextos onde realizam as suas atividades sem lhes alterar o ritmo normal, “A observação direta testemunha comportamentos efetivos dos indivíduos que trabalham ou agem num quadro institucional ou regulamentar, do qual dão uma indicação prática no decurso os seus atos habituais” (Peretz, 2000: 35).

Neste estudo, a observação obedeceu a um calendário antecipadamente acordado com as escolas e os professores participantes no estudo e restantes elementos docentes que constituem os conselhos de turma²³⁴. Wilson (1996) recomenda que o investigador procure desenvolver a sua investigação em locais onde estejam já em curso atividades no âmbito do objeto que pretende estudar, de modo a perturbar o menos possível esse ambiente natural (o que nem sempre foi possível nas primeiras observações²³⁵).

Na efetivação deste processo, procuramos ser o mais neutros possível, uma vez que, de acordo com (Peretz, 2000: 13), “a observação consiste em estar presente e envolvido numa situação social para registar e interpretar, procurando não modificá-la.” Pretendemos, desta forma, o afastamento dos ambientes construídos e manipulados pelos investigadores, onde se podem alterar certas situações e se tem subjacente a ideia de que os seres humanos se comportam de modo diferente quando sabem que estão a ser estudados (Jorgensen, 1989).

Nesta situação, o investigador procurou testemunhar tudo o que foi acontecendo através

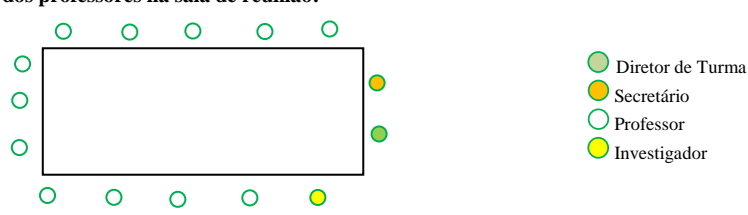
²³⁴ Ao ser uma par entre pares (o investigador também é professor e participa em reuniões de conselho de turma da escola onde trabalha) o investigador nem sempre conseguiu passar despercebido (embora o processo de observação tenha sido negociado, situações houve em que o nervosismo de alguns membros de conselhos de turma foi evidente, noutras foi exteriorizada desconfiança e desconforto perante a sua presença) e, não temos qualquer dúvida de que a sua presença exerceu, em algumas reuniões (em especial nas primeiras observações e no início das reuniões), influência direta sobre a postura de alguns professores com consequências visíveis no modo de funcionamento de conselhos de turma. Teremos de salientar que na maioria das reuniões de conselho de turma (e depois aquando de visitas às escolas) o investigador foi aceite como mais um membro e a certa altura deixou de ser considerado um elemento externo e estranho ao conselho de turma e à escola (em especial a partir do primeiro ciclo de observações concluído em dezembro de 2012). Também para o investigador não é fácil desnudar-se da *sua pele profissional* e colocar-se numa posição neutra e passiva perante determinadas situações que ocorrem.

²³⁵ Até que ponto o observador pode estar presente sem perturbar ou influenciar os sujeitos que estão a ser observados nunca é um facto garantido, por isso o investigador teve sempre presente esse possível impacto na recolha de dados.

do registo de situações, processos, comportamentos, atitudes, ações (...) sem recurso a grelha ou matriz específica, uma vez que a observação não estava limitada por categorias predeterminadas, isto é, foi livre para procurar conceitos e categorias que lhe parecessem significativos, uma vez que a nossa finalidade não era testar teoria, mas antes construir teoria (Vd. Quadro 55).

Quadro 55. Fragmento de uma nota de campo relativa à observação de conselho de turma

<p>Conjunto de notas n.º 2 (CT2) Local: Escola do Castelo Data: 17/12/2012 Duração: 17:00 h – 18:30 h Turma: Ensino profissional secundário (2.º ano) N.º de alunos: 17 + N.º de professores: 14 Disposição dos professores na sala de reunião:</p>	<p>Ordem de trabalhos: 1 – Informações. 2 – Conferência das classificações obtidas nos módulos e análise do aproveitamento. 3 – Análise global das classificações e comportamento. 4 – Outros assuntos.</p>
---	--



Durante a Reunião:
Ponto um – Informações: O diretor de turma informa que a) existem notas (classificações) em algumas disciplinas que não estão registadas, b) os alunos com possibilidades de não fazerem módulos devem ser já indicados e c) nenhum EE esteve presente na reunião pós conselho de turma intercalar.
Ponto dois – Conferência das classificações obtidas nos módulos e análise do aproveitamento: A classificação de cada aluno, em cada módulo, nas diferentes disciplinas é lida (*cantada*) pelo presidente da reunião e confirmada pelo respetivo professor. Neste processo são referidos os alunos com módulos em atraso e identificados os alunos que não realizaram módulos. De seguida identificam-se as situações mais problemáticas (alunos e disciplinas) ao nível do insucesso e as possíveis causas de tal (situação familiar, história de vida do aluno no sistema educativo, contexto...). Este trabalho é realizado por cada professor individualmente. Propõem-se os momentos em que se vão realizar as recuperações (de módulos) e o tipo de instrumentos a utilizar (essencialmente trabalhos práticos, pois são estes os mais adequados ao perfil dos alunos). Nesta altura, o diretor de turma apresenta informação (instruções) relativa ao funcionamento do período de exames (locais) no ensino profissional no agrupamento (outra forma que os alunos têm de recuperação de módulos).

Elaboração própria

No entanto, a observação direta não se limitou apenas aos dados visíveis e aos atos: também estivemos atentos aos propósitos evidenciados pelos atores antes e no decurso dos seus atos. Foram elaboradas notas de observação e diagramas, que mais tarde foram transformados em figuras e quadros no corpo do trabalho, com o “desejo de reproduzir nos apontamentos o significado dos dados recolhidos (...), conservando-lhes o estatuto de facto real e de ato realizado por pessoas” (Peretz, 2000: 131).

O nosso olhar foi conduzido sobretudo para a anotação dos aspetos particulares e específicos da situação social em observação e contextualização do processo, tendo sempre como referência o objeto em estudo (nesta situação foi utilizada a reflexividade com um instrumento fulcral na mediação entre o observador e a observação com o intuito de

podermos olhar para além do conteúdo do nosso quadro de referências).

Com a observação direta, em última análise, perseguimos a possibilidade de realizar uma *descrição fina* (Chizzotti, 2001) dos componentes de uma situação²³⁶, neste caso, os sujeitos e as suas ações e significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, as atitudes e os comportamentos diante da realidade (o funcionamento de conselhos de turma de diferentes tipologias em escolas com estrutura organizacional distinta) (Vd. Figura 45).

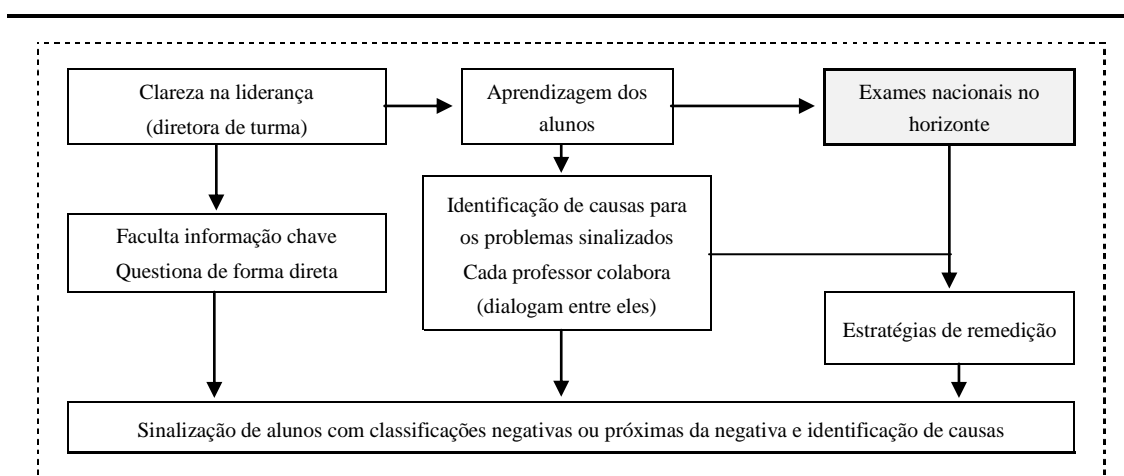


Figura 45. – Diagrama elaborado durante a observação de conselho de turma (CT12)

A descrição e a compreensão das práticas dos professores no contexto natural podem ser alcançadas através de uma observação compreensiva dos participantes, uma vez que a atitude do investigador foi caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspetos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados (no antes, durante e pós reunião de conselho de turma).

Antes e depois das observações o investigador procurou acompanhar alguns dos membros dos conselhos de turma que iriam ser observados, em especial os diretores de turma, e averiguar o que se passava em espaços que acompanham direta e indiretamente estes momentos: direção das escolas, coordenação de ciclo e serviços de administração escolar (foram elaborados alguns registos escritos)²³⁷.

Os memorandos e os diagramas integrados²³⁸ (muitos surgem posteriormente na forma

²³⁶ Assim, a análise primeira das informações recolhidas através da observação do funcionamento dos conselhos de turma funcionaram também como pistas para o refinamento dos procedimentos posteriores de observação.

²³⁷ Este tipo de atuação teve ainda como intenção a aproximação aos elementos que constituem os conselhos de turma a observar permitisse que o observador não viesse a ser considerado um “outsider” no processo em desenvolvimento.

²³⁸ Representações visuais do pensamento analítico que são utilizadas para experimentar e mostrar encadeamentos conceptuais cuja

de figuras) foram ferramentas analíticas importantes, que nos auxiliaram a distanciar dos dados brutos, elevando o nível de abstração das ideias, direcionando a codificação e possibilitando visualizar modos de conceptualização (Strauss & Corbin, 2008).

A redação de memorandos é uma técnica de extrema relevância, uma vez que é a partir da sua elaboração que se inicia a análise de dados, nomeadamente, através da construção de relações entre as diversas categorias de análise e a sua interpretação (Amaro, 2008). Os memorandos foram úteis para fazer um balanço dos dados já recolhidos e permite aferir se é necessário recolher mais dados e, nessa eventualidade, traça a direção a seguir, sugerindo qual é a informação que complementará o trabalho. Mais descritivos e menos abstratos na fase de codificação inicial, tornaram-se gradualmente mais abstratos à medida que progredimos para níveis de codificação mais teórica, permitindo questionar os dados, mapear as categorias que iam sendo construídas, clarificar e relacionar conceitos, em suma, constituíram-se num suporte dinâmico da teoria em construção.

A recolha de dados foi efetuada até ocorrer a saturação teórica (conceptual) e não foi necessário definir quantitativamente os sujeitos participantes em etapas posteriores (processo delimitado pela amostragem e saturação teórica). Esta situação ocorre quando as análises adicionais não despertam novos *contributos* teóricos, não apontam algo novo sobre uma categoria ou o novo que surge não contribui para a explicação do fenómeno naquele momento (Charmaz, 2008; Strauss & Corbin, 2008).

Durante o processo de recolha de dados apresentei-me pessoalmente ou então acompanhado (nas primeiras visitas às escolas) por um elemento da direção executiva, coordenador de ciclo ou diretor de turma. Neste processo foi sempre salvaguardado o direito à privacidade psicológica, social e física dos participantes, tendo invariavelmente pedido a sua autorização para entrar e estar no seu espaço e partilhar os seus pensamentos, ações e emoções para que a minha presença não pudesse ser considerada desapropriada e/ou constrangedora²³⁹.

3.4. Desenvolvendo o processo de amostragem inicial

O estudo iniciou-se com a definição da amostragem inicial (Charmaz, 2009, 2006a) e foi estabelecida como finalidade principal a identificação e análise de documentos (textos) existentes (Charmaz, 2009, 2006a), que tivessem direta ou indiretamente a ver com

forma não está vinculada ao modelo, mas deixadas abertas à imaginação do investigador (Strauss & Corbin, 1990).

²³⁹ Em todos os procedimentos não esquecemos que o olhar da ética tem de estar presente, enquanto produtor de respeito pelos participantes e pelos princípios estabelecidos para a investigação. Por isso, procurámos que os participantes conhecessem e compreendessem o que se pretendia com a investigação, e quais os métodos a utilizar para alcançar essa pretensão (garantindo a confidencialidade em todo o processo), de modo a estarem em posição de proceder a uma escolha livre sobre a sua participação.

o tema do trabalho e o objeto de estudo²⁴⁰, e a realização de entrevistas exploratórias a especialistas na área da organização educacional e administração escolar e política educativa [pretendeu-se recorrer a diferentes fontes de informação com o intuito de recolher dados para confrontação com as nossas perspetivas disciplinares e com conceitos e ferramentas (provisórias) oriundas, por exemplo, da dissertação de mestrado efetuado anteriormente e que teve como tema os conselhos de turma].

A amostragem inicial na teoria fundamentada é onde você começa (...). Para a amostragem inicial, [o investigador] estabelece critérios de amostragem para as pessoas, casos, as situações e/ou ambientes antes da sua entrada no campo. Você tem de encontrar materiais relevantes para o seu estudo (...). (Charmaz, 2009: 139).

O acesso ao campo fez-se, inicialmente, de forma não sistemática e exploratória (de outubro de 2012 a agosto de 2013) e consistiu na identificação, seleção e análise de diversos documentos existentes (Charmaz, 2009, 2006a) para além de anotações (que mais tarde se organizaram em notas operacionais) sobre aspetos que foram considerados relevantes para o prosseguimento do estudo. Foi o primeiro passo da investigação e foi realizado de duas formas: a pesquisa de fontes primárias (pesquisa documental) e a pesquisa de fontes secundárias (pesquisa bibliográfica).

Entre os meses de janeiro e março de 2013 foram feitas três entrevistas exploratórias a especialistas a partir de guião elaborado para o efeito (e validado pelos orientadores).

Os critérios de seleção utilizados foram:

- Ao nível dos documentos relevantes existentes a utilização de: (i) legislação educacional (nacional e local); (ii) documentos de política educativa de escola; (iii) trabalhos de pós-graduação e artigos científicos; e (iv) relatórios da atividade educativa de escolas e organizações dependentes do ministério da educação e ciência.
- Ao nível das pessoas: (i) especialistas em educação de instituições de ensino superior geograficamente dispersas e que, pela sua prática como investigadores, no que se referia ao objeto em estudo, se revelavam com maior potencial investigativo (Charmaz, 2009, 2006a); e (ii) que possuíssem trabalhos e/ou estudos publicados diretamente relacionados com o trabalho efetuado no seio de conselhos de turma.

Consideramos, face ao pretendido com a exploração inicial, que a técnica mais adequada para a recolha de dados seria a observação, uma vez que esta técnica: (i) é útil quan-

²⁴⁰ Os documentos são uma fonte natural (rica e estável) de informação que podem ser consultados continuamente ao longo da investigação. Dão solidez aos resultados obtidos, permitem retirar evidências que fundamentem asserções e construções do investigador e dados que podem complementar as informações obtidas através de outras técnicas de recolha de dados.

do é necessário observar uma situação sobre a qual o conhecimento é reduzido; (ii) indicada para recolher informação aprofundada sobre algumas situações típicas de funcionamento de organizações e respetivas estruturas; (iii) utilizada quando se suspeita que a mesma situação pode ser compreendida de formas diferentes, dependendo se o ponto de vista é *externo* ou *interno*; e (iv) capta informação inesperada que outras técnicas podem deixar escapar.

A Tabela 3 contém os documentos existentes (Charmaz, 2009, 2006a) que foram considerados fontes relevantes de informação para o prosseguimento da investigação.

Tabela 3. Distribuição do tipo de documentos existentes relevantes

Tipo	N.º
. Legislação educacional (leis, decretos-lei, decretos-regulamentares, despachos e portarias)	64
. Relatórios de avaliação externa de escolas	25
. Projetos educativos de escola	10
. Regulamentos internos de escola	19
. Guiões orientadores do funcionamento dos conselhos de turma	18
. Artigos científicos, capítulos de livros, <i>preprinters</i> , <i>papers</i> , atas	44
. Trabalhos de pós graduação (mestrados e doutoramentos)	28

Elaboração própria

O guião da entrevista exploratória colocava três questões abertas (com alguns tópicos orientadores para o investigador) aos participantes especialistas a partir das quais falavam livremente²⁴¹. A participação destes especialistas esteve subordinada ao voluntarismo e consentimento expresso.

Tabela 4. Distribuição dos entrevistados, códigos, duração e data das entrevistas

Entrevistado	Código	Duração da entrevista	Data da entrevista
Especialista 1	EE1	54 minutos	30 de janeiro de 2013
Especialista 2	EE2	30 minutos	30 de fevereiro de 2013
Especialista 3	EE3	104 minutos	15 de março de 2013

Elaboração própria

As entrevistas foram realizadas pelo investigador no início do estudo, individualmente, para a recolha de informações que permitissem, para além do referido anteriormente, informar o investigador sobre a organização e funcionamento pedagógicos da escola

²⁴¹ A entrevista, como técnica de recolha de dados na *Grounded Theory*, tem como referência o interacionismo simbólico, o que aquando da enunciação de questões implicou que as centrássemos no domínio das interações sociais (problemas e processos) e, as iniciais fossem configuradas de modo mais geral e aberta, tornando, as posteriores (em especial, as do guião da primeira entrevista intensiva), mais específicas e as dos restantes guiões de entrevista, guiadas para o campo das estratégias, dos processos e das consequências (Morse, 2007). O guião da entrevista exploratória foi testado e revisto o seu esquema.

portuguesa do ensino não superior, o lugar e a importância dos conselhos de turma na organização e funcionamento da escola portuguesa do ensino não superior e as conceitualizações e práticas que moldam o funcionamento dos conselhos de turma.

O local e o momento da realização de cada uma das entrevistas foram ao encontro da conveniência e preferência dos especialistas: duas foram realizadas em gabinetes das instituições de ensino superior onde trabalham, e a outra efetuada via correio eletrónico²⁴². Desta forma acedeu-se ao pretendido e garantiu-se, por um lado, o conforto e o bem-estar e, por outro, a tranquilidade e o sigilo.

Na parte final deste processo, concentramo-nos na análise das notas operacionais (memorandos), diagramas integrados, quadros e figuras elaboradas como forma de identificar conceitos gerais relevantes para o prosseguimento da investigação. Neste processo estivemos sempre atentos ao surgimento de situações não previstas que pudessem contribuir para esclarecer ou acrescentar novas perspetivas ao objeto de estudo.

Nesta fase do trabalho pretendeu-se recolher informação que permitisse: (i) erguer um enquadramento teórico e conceptual consistente e (ii) a identificação de conceitos gerais, a partir de um processo onde se contrastaram dados, os significados atribuídos aos mesmos, o conhecimento científico sobre o objeto que se quer estudar, para estabelecer a revisão da literatura e encaminhar e clarificar o percurso investigativo.

No processo de análise do conteúdo dos documentos e das entrevistas foram elaboradas notas operacionais (Strauss & Corbin, 1990) com conteúdo relevante/ou seja, memorandos que compreendem linhas orientadoras para o investigador em relação à amostragem (teórica) e às questões iniciais orientadoras possíveis, assim como a possibilidade de efetuar comparações que possibilitassem o desenvolvimento da investigação.

Consideramos que esta análise apresentou um cariz heurístico e teve como finalidade enriquecer a exploração, aumentar as possibilidades para a descoberta e propiciar o aparecimento de hipóteses de trabalho (Bardin, 1979), uma vez que o investigador não definiu as categorias dos dados antes de entrar em campo, mas esteve sempre aberto à realidade, *ao que está lá*.

Nesta fase foram realizadas um conjunto de ações das quais apresentamos as principais:

- Identificação, seleção e análise de documentos existentes relevantes;

²⁴² Mann e Stewart (2000) apresentam as vantagens subsequentes da utilização de comunicação mediada por computador a respeito da pesquisa qualitativa *online*, nomeadamente no caso das entrevistas realizadas com apoio de recursos informáticos via internet. Segundo eles possibilitam: (i) tornar o acesso mais extensivo aos participantes na pesquisa; (ii) recolher dados de pessoas que estão geograficamente distantes aquando da realização da pesquisa; (iii) abrir possibilidades de acesso a entrevistados em situações críticas ou àqueles que preferem ser abordados fora do seu ambiente físico e organizacional; (iv) reduzir recursos e custos que seriam imprescindíveis para a deslocação física e geográfica de pessoas (entrevistador ou entrevistados); e (v) atenuar o trabalho operacional de transcrição, ainda que implicando um trabalho intenso de clarificação e análise por parte do investigador.

- Identificação das escolas (contextos) onde pretendíamos efetuar o estudo;
- Apresentação do projeto de investigação e formulação de protocolos;
- Identificação e contacto com especialistas em ciências da educação;
- Elaboração do guião da entrevista exploratória para especialistas;
- Realização das entrevistas exploratórias;
- Transcrição das entrevistas na totalidade e posterior envio ao entrevistado;
- Início da elaboração da revisão da literatura;
- Procedimentos de análise de conteúdo;
- Elaboração de notas operacionais (memorandos);
- Elaboração de quadros, figuras e diagramas;
- Triangulação e comparação de dados;
- Observação direta do funcionamento de conselhos de turma.

3.5. Desenvolvendo o processo de amostragem teórica

Face aos conceitos gerais e às conceções que começarem a emergir, fruto de processo de construção em que se cruzaram os dados, os significados que atribuímos aos mesmos, o conhecimento científico atual acerca do objeto em estudo, que orientou e esclareceu o nosso modo de *olhar* o objeto e o seu contexto, iniciamos a segunda fase do trabalho de campo: a amostragem teórica²⁴³ (Charmaz, 2009, 2008, 2006a).

O processo de seleção da amostragem teórica, aquela que nos leva onde queremos ir, de acordo com as necessidades de esclarecimento, consistência e refinamento de conceções (e conceitos gerais) difusas e incompletas que resultaram do processo de amostragem inicial, teve como finalidade assegurar a construção de conceções completas e robustas e esclarecer as relações entre elas (por exemplo, através da identificação de práticas de funcionamento comuns).

Na definição da amostragem teórica estabelecemos como critérios: (i) a acessibilidade e disponibilidade; (ii) diferentes tipologias organizacionais de escolas (dado que tal poderia levar a distintos tipos de organização e funcionamento o que poderia enriquecer o nosso estudo com maior diversidade de experiências)²⁴⁴; (iii) o exercício do cargo de

²⁴³ O processo de amostragem teórica foi desenvolvido através da recolha de novos dados obtidos em sucessivas entrevistas (realizadas com cada um dos professores) e em observações diretas do funcionamento de conselhos de turma, assim como a partir da reanálise de dados anteriormente recolhidos e já analisados (amostragem inicial). A este respeito, seguimos diretamente a sugestão de Charmaz (1990), procedendo à comparação dos dados com os dados através: (i) da comparação de situações, conceptualizações, comportamentos, perspetivas dos diversos professores sobre um mesmo tópico; (ii) comparando dados da mesma pessoa em momentos da mesma entrevista e quando possível, utilizando outras fontes (análise documental: atas de conselhos de turma); e (iii) comparando propriedades descobertas nos novos dados com outras propriedades identificadas.

²⁴⁴ A Escola do Castelo (EC) é uma unidade orgânica, composta por um agrupamento de escolas vertical, que integra a educação pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário (regular e profissional); A Escola da Muralha (EM) é uma

diretor de turma nos últimos 5 anos; e (iv) tempo de serviço no sistema educativo entre 10 e 30 anos (critério da intergeracionalidade).

Tabela 5. Perfil das escolas que participaram no estudo

Escola	Tipo	Localização	Tipologia de conselho de turma	Número de entrevistas
Escola do Castelo	Agrupada	Sul	Intercalares Avaliação sumativa	4
Escola da Muralha	Agrupada	Sul	Iniciais Intercalares Avaliação sumativa	2
Escola da Torre	Não agrupada	Sul	Iniciais Intercalares Avaliação sumativa	3
Escola do Paço	Agrupada	Sul	Não existiu observação de conselhos de turma	3

Elaboração própria

Este tipo de amostragem teórica conduziu-nos para a utilização da entrevista intensiva²⁴⁵ (semiestruturada) e continuação da observação direta do funcionamento de conselhos de turma (de diferentes tipos e configurações), técnicas de recolha de dados estratégicas para este tipo de amostragem (Charmaz, 2009, 2008, 2006a).

O acesso ao campo continuou a evoluir, agora através da realização de uma entrevista intensiva (semiestruturada) a 8 professores das 3 escolas que inicialmente aceitaram participar no nosso estudo.

Posteriormente, seguiu-se um período de análise e comparação de dados e sentimos a necessidade de voltar ao campo para recolher informação subjetivada (integrada na experiência de vida) para clarificar, validar e aprofundar (assim como, saturar as categorias que íamos construindo: consolidando, densificando e estabilizando).

Para prosseguir este intento, foi elaborado novo guião de entrevista intensiva, com *estrutura fraca* (Blanchet & Gotman, 1992) para aplicar a 2 professores com experiência no exercício de cargos em órgãos de gestão de topo, de outra escola (Escola do Paço), situada na zona sul de Portugal.

Mais tarde, foi seguido o mesmo processo e realizadas mais 2 entrevistas a professores com experiência em órgãos de gestão de topo e intermédia (um da Escola do Castelo e

unidade orgânica composta por dois ex-agrupamentos verticais de escolas, que integra a educação pré-escolar e os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; A Escola da Torre (ET) é uma unidade orgânica, constituída por uma escola secundária não agrupada, que integra o 3.º ciclo do ensino básico (ensino regular e vocacional) e o ensino secundário (regular e profissional); A Escola do Paço (EP) é uma unidade orgânica, composta por um agrupamento de escolas vertical, que integra a educação pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário (regular, vocacional e profissional).

²⁴⁵ A entrevista intensiva foi escolhida, em função da natureza do tema em estudo, das finalidades e objetivos, esta é uma entrevista que possibilita a averiguação, em profundidade, de assuntos e/ou experiências vividas pelas pessoas e vem-se mostrando muito útil na investigação interpretativa e, sobretudo, congruente com *Grounded Theory* (Charmaz, 2006).

outro da Escola do Paço) (Vd. Tabela 6).

Tabela 6. Distribuição dos entrevistados, anos de serviço, códigos, duração e data

Entrevistado	Anos de serviço no sistema	Código	Duração	Data da entrevista
Professor 1	26	PE1	60 minutos	29 de julho de 2013
Professor 2	28	PE2	51 minutos	07 de julho de 2013
Professor 3	18	PE3	51 minutos	16 de julho de 2013
Professor 4	28	PE4	96 minutos	04 de setembro de 2013
Professor 5	34	PE5	70 minutos	16 de julho de 2013
Professor 6	26	PE6	53 minutos	25 de julho de 2013
Professor 7	18	PE7	43 minutos	25 de julho de 2013
Professor 8	31	PE8	51 minutos	25 de julho de 2013
Professor 9	21	PE9	35 minutos	28 de janeiro de 2014
Professor 10	23	PE10	37 minutos	28 de janeiro de 2014
Professor 11	21	PE11	35 minutos	10 de setembro de 2014
Professor 12	25	PE12	27 minutos	10 de setembro de 2014

Elaboração própria

O guião da entrevista realizada com os primeiros 8 professores era constituído por 20 questões, organizadas a partir das questões orientadoras (5 questões por cada questão orientadora) e dos objetivos da investigação. O guião da entrevista aplicada aos dois primeiros professores, em fase posterior, era constituído por 14 questões e o guião de entrevista aplicado aos últimos 2 professores por 3 temas que tinham como núcleo orientador o funcionamento do conselho de turma.

O local e o momento da realização de cada uma das entrevistas foram acordados: foi considerado por todos os intervenientes (entrevistados e entrevistador) ser mais adequado realizar as entrevistas num período próximo do fim do ano escolar (2012-2013), final do segundo período letivo (2013-2014) e início do ano escolar (2014-2015), uma vez que se considerou serem estes os momentos em que há maior flexibilidade no horário de trabalho dos professores (acesso mais fácil aos entrevistados e mais oportunidades para o investigador se poder deslocar aos locais de entrevista). Dez entrevistas foram realizadas em gabinetes de escolas e duas nas casas dos entrevistados. Garantiu-se, desta forma, o conforto, o bem-estar, a tranquilidade e o sigilo.

Após cada entrevista, registávamos no gravador as notas do que naquele momento sentimos e pensamos ao longo da entrevista: este procedimento permitiu-nos registar ideias e fazer apreciações relativamente aos relatos dos participantes (memorandos iniciais). No final da realização das entrevistas, em cada escola, precedíamos a uma análise comparativa das notas registadas em gravador e, numa fase posterior, comparamos as notas

relativas a cada escola (Vd. Quadro 56).

Quadro 56. Registo áudio efetuado no final da realização de entrevistas na escola da torre

Escola da torre (ET)	
Contextualização PE3 + PE4 (entrevistas 1 e 2)	Entrevistas realizadas na biblioteca da escola (local cómodo, confortável e sem interferências acústicas). Não se produziram interrupções ao longo das entrevistas. Em momento algum houve trânsito de outros professores por este espaço. No registo foi utilizado um gravador.
Análise da interlocução	Sessões dinâmicas. As questões colocadas foram compreendidas. Existência de um nível elevado de conhecimentos sobre o objeto em estudo e utilização de uma linguagem técnica (investigador-participantes) que permitiu a utilização de categorias conceptuais semelhantes. Esta situação facilitou a clarificação das questões colocadas e significou a extração de um discurso rico em detalhes que irá ser de grande utilidade para a investigação.
Perceções do investigador	Os nossos interlocutores mostraram uma atitude de abertura na medida em que se observou uma forte motivação para dissertar sobre o objeto de estudo (entrevistas longas; desejo contínuo de falar). Não houve renitência em falar (comentar) aspetos relacionados com as interações que se geram no interior dos conselhos de turma (postura crítica; construtiva) o que possibilitou explorar assuntos e aspetos de funcionamento dos conselhos de turma que não estavam previstos no guião da entrevista. Desenvolveram um discurso produtivo e centrado no objeto que se pretende estudar. <i>Falaram</i> com frequência com as mãos. Os participantes revelaram algum desânimo face ao funcionamento das reuniões de conselho de turma (<i>o que são e o que poderiam ser</i>) e a organização das escolas. Na sua opinião as responsabilidades pela situação dividem-se entre as aprendizagens realizadas pelos professores nas escolas (<i>habitus</i>) e as políticas educativas implementadas nos últimos anos.

Elaboração própria

Fomos usando o resultado das reflexões, que emergiram de cada entrevista, como pistas para as seguintes e assim surgiram questões que não constavam do guião inicial (da entrevista aplicada a 8 professores), mas que foram colocadas (exemplo: a liderança no conselho de turma se situa sempre no diretor de turma?), com o intuito de obter informação para completar e caracterizar códigos e/ou proporcionar o surgimento de novos.

Ao longo das entrevistas, sempre que a situação o proporcionou, fomos interagindo (dialogando) como os entrevistados e apresentando (clarificando) as nossas posições relativamente ao objeto em estudo (optamos por não transcrever as nossas intervenções, uma vez que ao consideramos a reflexividade fundamental neste processo, o investigador terá que saber operar com a sua subjetividade e a de cada participante).

Seguiu-se uma fase bastante morosa (um processo contínuo de *andar para trás e para a frente e da frente para trás*): a transcrição (foi realizado o registo integral dos conteúdos expressos por cada entrevistado). Este foi um processo trabalhoso e monótono e acabou por criar um novo tipo de relação com os entrevistados (passamos a conhecer facetas até então ignoradas e a criar um processo relacional quase intimista de interação e compreensão). A repetição das audições, os momentos de reflexão e de registo de notas (memorandos e depois a comparação) foram a parte invisível basilar para um conhecimento profundo dos discursos e representou uma mais-valia para a codificação.

Com a finalidade de recolher mais informação, e como resultado dos dados obtidos com as primeiras entrevistas e o decorrer das observações, consideramos que a aplicação de mais 2 entrevistas, num primeiro momento, e mais 2, num segundo momento, seria uma forma de completar e enriquecer o estudo, ou seja, uma vez que à medida que se caminha no processo de refinamento e desenvolvimento conceptual das categorias, é comum encontrar *espaços em branco* nos dados e alguns *vazios* na teoria em construção.

Logo, tornou-se necessário voltar ao campo para recolher dados que facultassem as informações necessárias para colmatar as lacunas identificadas ou seguir novas pistas que entretanto tenham surgido. As questões e temas que faziam parte dos dois guiões de entrevista dirigiram-se, fundamentalmente, para a obtenção de informação para completar, clarificar, caracterizar e densificar as categorias que começaram a surgir dos dados das primeiras entrevistas e das observações das reuniões de conselhos de turma.

Os procedimentos utilizados foram em tudo semelhantes aos anteriores, no entanto a abordagem à entrevista foi diferente por parte dos entrevistados: as questões do guião da entrevista foram entendidas como abertas e, num dos casos, foram utilizadas apenas como referência, preferindo o entrevistado responder de forma livre (por outro lado, foi realizada no fim das entrevistas um encontro informal, entre o investigador e os entrevistados, para discussão e esclarecimento do conteúdo das mesmas de forma a esclarecer e ampliar algumas das ideias centrais presentes nos registos entretanto efetuados).

Em relação à observação direta do funcionamento de conselhos de turma, a programação inicial manteve-se e terminou no mês de outubro de 2013 e foi realizado um ciclo completo: iniciou-se em dezembro de 2012, com a observação de conselhos de turma de avaliação sumativa final, e terminou em outubro de 2013, com a observação de conselhos de turma de avaliação intercalar do primeiro período letivo²⁴⁶ (Vd. Tabela 7).

Tabela 7. Distribuição das observações diretas do funcionamento de conselhos de turma

Tipologia	N.º de observações	Código	Meses
Avaliação sumativa final	1.º período = 4	CT1, CT2, CT3, CT4	Dezembro de 2012
Avaliação intercalar	2.º período = 6	CT5, CT6, CT7, CT8, CT9, CT10	Fevereiro 2013
Avaliação sumativa final	2.º período = 4	CT11, CT12, CT13, CT14	Março 2013
Avaliação sumativa final	3.º período = 3	CT15, CT16, CT17	Junho de 2013
Iniciais	1.º período = 4	CT18, CT19, CT20, CT21	Setembro de 2013
Avaliação intercalar	1.º período = 4	CT22, CT23, CT24, CT25	Outubro de 2013

Elaboração própria

²⁴⁶ A observação originou momentos de muita concentração e abertura, no sentido de captar, e registar, o máximo possível do que estava a ocorrer e em que circunstâncias, não só o processo de funcionamento, mas ainda para delimitar acontecimentos e situações úteis para a elaboração posterior de guiões de entrevista a professores (duraram entre os 60 e os 180 minutos).

Neste ciclo foram ainda observadas 3 reuniões com pais e encarregados de educação (uma em cada escola participante no estudo = RP1, RP2, RP3), dirigidas pelo diretor de turma, para entregar e analisar os resultados escolares obtidos pelos alunos, no primeiro período letivo do ano escolar de 2012-2013, e oficializar diferentes documentos, em especial os planos de acompanhamento pedagógico individual.

As observações tiveram como referência a procura de resposta para as questões orientadoras da investigação e a materialização do conteúdo das ordens de trabalho. Após cada observação (e dentro de condicionalismos temporais) ditamos para o gravador as ideias que consideramos principais, as posturas dos professores e as apreciações relativamente à ação do conselho de turma²⁴⁷ (Vd. Quadro 57).

Quadro 57. Registo áudio efetuado durante a observação do funcionamento de conselhos de turma de final de período na escola do castelo

Escola do Castelo (EC)	
Contextualização CT1 (reunião final de avaliação sumativa – 1.º período)	Azáfama nos serviços de administração escolar e direção executiva (pessoas a entrar e sair com alguma regularidade e com papéis nas mãos). Sala de diretores de turma cheia (registo e acerto de dados, verificação de faltas...). Na sala de professores as mesas estão ocupadas e existem muitos papéis em cima delas. Trocam-se informações sobre o preenchimento de documentos e sobre a situação de alunos. Professores de conselhos de turma que terminaram chegam à sala de professores... falam sobre a reunião terminada (alguns são questionados: <i>como correu?</i>) e preparam-se para a próxima (<i>verificam se têm tudo o que é necessário</i>). Alguns professores mostram-se cansados e falam sobre <i>a dureza de realizar tantas reuniões em tão pouco tempo</i> , mas compensam com um <i>as férias estão já aí!</i>
Análise da interação	Conselho de turma constituído maioritariamente por jovens professores. Alguns professores mostraram-se inicialmente algo desconfiados da minha presença (antes da reunião começar). A diretora de turma é questionada por dois professores do porquê da minha presença. Esta situação é vivida de igual modo por mim já que se trata da primeira interação com os elementos de um conselho de turma para a recolha de dados. Apresento o projeto de investigação e a desconfiança parece desaparecer.
Perceções do investigador	A maioria dos professores mostrou-se ao longo da reunião relaxado, motivado e com postura de escuta ativa, no entanto, outros pareciam ter pressa na finalização da reunião (o que os levou a participarem pouco). Reunião dinâmica com uma postura de abertura para a análise e discussão por parte dos professores. Reunião rica em interações com intervenções que tiveram como origem os problemas e dificuldades de alunos. Ressalta a liderança da diretora de turma (postura diretiva e conhecedora da realidade).

Elaboração própria

As notas de campo (as anotações que resultaram da observação não sistematizada) apresentavam-se, no seu início, bastante sintéticas, mais uma listagem do que ocorreu durante a reunião (Vd. Quadro 55) e, posteriormente, à medida que as fomos completando, resultado de esforços que empreendemos para recordar informação e contribuir para a compreensão dos dados (partindo da descrição das observações e de comentários ou interpretações que ouvimos ou sentimos em situações formais e informais de observa-

²⁴⁷ No final das observações, em cada escola, precedíamos a uma análise comparativa das notas (com registo áudio) e, numa fase posterior, comparamos as notas relativas a cada escola.

ção), adquiriram um cariz mais analítico e interpretativo (Vd. Quadro 58).

Quadro 58. Fragmento de nota de campo resultante da observação de conselho de turma

Conjunto de notas n.º 3 (CT3)

18 de dezembro de 2012

Conselhos de turma de avaliação final do
1.º período do ano letivo de 2012-2013

Geraram-se poucos momentos de discussão e partilha de informação e/ou saberes entre os elementos do conselho de turma (a diretora de turma partilhou informação, para especificar e/ou esclarecer situações, posturas comportamentos de alunos, que angariou nas reuniões e/ou contactos com pais e encarregados de educação). Imperaram as rotinas estabelecidas e devidamente estruturadas e consolidadas ao longo dos anos: cada professor diz a nota, justifica a nota (se considerar existirem motivos para tal) e dá como terminada a sua participação (ficando à espera que a reunião termine o mais rápido possível).

Praticamente não foram utilizados ou preenchidos *papéis* durante a reunião (apenas se precisou o conteúdo de alguns planos de apoio pedagógico individual de alunos): foram preenchidos antes da reunião para, nas palavras de um professor no final da reunião, *tornar a reunião mais rápida, porque o tempo não dá para tudo*.

Elaboração própria

Sempre que terminava o processo de observações de um conjunto de reuniões de conselho de turma (sumativas, intercalares ou iniciais), nas diferentes escolas, realizávamos uma análise comparativa do conteúdo de todas as notas de campo e registávamos o resultado desta comparação no que denominámos de reflexão pessoal que, mais tarde, vieram a servir de suporte à redação de memorandos (Vd. Quadro 59).

Quadro 59. Fragmento de reflexão pessoal resultante da observação de conselhos de turma

Reflexão pessoal

Integra a nota de campo n.º 10

Observação dos conselhos de turma de avaliação
intercalar do 2.º período – 20/02/2013

Estas reuniões apresentam outra particularidade, foram criadas mais oportunidades para o intercâmbio de experiências e conhecimentos (do que as finais do 1.º período) entre professores, assim como maior abertura de todos para a participação. Foi visível, durante a reunião, observar alguns professores a escutar com extrema atenção colegas e as informações relativas a estratégias que se mostraram efetivas no combate aos problemas e dificuldades de alunos.

No entanto, também a simples formalização de processos de melhoria, sobretudo os planos de acompanhamento, é uma constante nos conselhos de turma, assim como a não referência aos alunos que não dão problemas (designados como *bons alunos*).

Nestes conselhos de turma sobressaiu a ação do diretor de turma na condução dos trabalhos: nuns o compromisso com a procura da melhoria educativa, noutros o compromisso com a concretização das normas da *gramática do conselho de turma*.

Outro aspeto que nos despertou a atenção (já tinha acontecido nas observações dos conselhos de turma do 1.º período) foi o que era feito aos dados que foram recolhidos em diferentes instrumentos de registo (a partir das entrevistas já tínhamos realizado algumas induções). Nos conselhos de turma não vislumbrámos que os dados, depois de organizados, retornassem à origem.

Elaboração própria

Em associação com este processo concebemos uma grelha para a codificação, de acordo com o preconizado por Charmaz (2006a), de nível inicial e focalizada e só, posteriormente, lhe foi acrescentada uma coluna para a codificação teórica (depois de lermos novamente, um a um, a totalidade do conteúdos dos registos das observações que iam surgindo e comparar a respetiva codificação inicial e focalizada). Com a progressão da análise e comparação dos dados provenientes das observações efetuadas procurámos dar direção às observações posteriores, estratégia aconselhada por Charmaz (2006a). Por

isso, assim que as notas de campo eram analisadas avançávamos para a codificação e elaboração, dos respectivos memorandos (Vd. Quadros 60, 61 e 62).

Quadro 60. Fragmento de memorando inicial resultante da observação de conselho de turma

Memorando OFCT01

20 de dezembro de 2012

Conselhos de turma de avaliação final do
1.º período do ano letivo de 2012-2013

Ao presenciar a realidade do funcionamento destes conselhos de turma, observei e concebi diferentes formas de estar dos professores e considero, inclusive, que eles também percebem isso. Há um conjunto de procedimentos automáticos e ritualizados que são postos em andamento pelos diretores de turma (responsabilizados pelo processo pelos outros professores) e seguidos quase religiosamente pelos outros elementos do conselho de turma desde que impliquem rapidez na concretização da ordem de trabalhos (a representação que têm do diretor de turma é visível na forma como obedecem ou contestam as suas diretrizes). Parece-me que não está muito claro para todos os professores o que fazem verdadeiramente ali, exceção clara para o classificar (dar notas) alunos, justificar as notas (quase sempre lançando mão de fatores externos à sala de aula e à escola; numa das reuniões foi colocada como causa da não recuperação dos alunos a organização das atividades de apoio por parte da escola) e identificar os que estão numa situação mais difícil (que têm negativa, baixaram o desempenho desde a reunião intercalar) e apresentam comportamento problemático (que perturba o funcionamento das aulas e/ou não vão às aulas).

Elaboração própria

Este processo não foi contínuo uma vez que as reuniões de conselho de turma acontecem em função de uma calendarização específica (nacional e local), ao longo do ano escolar e de acordo com a respetiva tipologia. Por isso, o trabalho de categorização sofreu alterações e rearranjos ao longo de todo o processo de observação.

Quadro 61. Fragmento de memorando em que se desenvolve a construção de categorias

Memorando OFCT02

30 de dezembro de 2012

Conselhos de turma de avaliação final do
1.º período do ano letivo de 2012-2013

Focando a ação nos alunos que têm dificuldades e/ou tiram notas negativas

Significa que, aquando da análise dos resultados obtidos pelos alunos o tempo dedicado a estes alunos, o detalhe com que é abordada a sua condição, a conceção de estratégias de melhoria (este procedimento é feito de forma individual, por disciplina), a incorporação de informação circunstanciada para dar a conhecer ao encarregado de reunião, o *registo em ata de todos os passos dados*, os professores dos conselhos de turma (e as escolas: uma das diretrizes para o funcionamento do conselho de turma é a identificação dos alunos com piores desempenhos (ou que *pioraram*) e as possíveis causas de tal) se mostram preocupados com a situação destes alunos e o possível insucesso. Ao realizarem esta ação, os professores sentem, no seio dos conselhos de turma, (i) que existe um propósito moral em relação aos alunos que não aprendem; (ii) que justificam o trabalho que realizam na sala de aula (os alunos não aprendem porque não podem ou não querem); e (iii) constroem uma defesa poderosa que lhes permite prestar contas perante os pais ou encarregados de educação e a escola.

Elaboração própria

Na *Grounded Theory*, a análise não é uma etapa independente na investigação, ela é realizada em interação com a recolha de dados desde o seu início. Exige o exercício do(e): (i) pensamento criativo no processo de teorização, devendo o investigador ter a capacidade de retroceder e analisar situações de forma crítica e reflexiva; (ii) ter sensibilidade às palavras, às ações dos intervenientes e perceber as tendências para que os dados apontam; (iii) ter sensibilidade aguçada para elaborar perguntas pertinentes e estimulantes aos participantes; (iv) ter capacidade de pensar o abstrato, de reconhecer

(ou perceber) além do óbvio; e (v) ser flexível e aberto a críticas, além de ter capacidade de interpretar os dados abdução, indutiva e dedutivamente, nomear categorias adequadamente, realizar comparações entre as diversas categorias e criar um esquema analítico interpretativo inovador (Charmaz, 2006a, 2006b; Strauss & Corbin, 2008, 2002).

Quadro 62. Fragmento de memorando em que se desenvolve a construção de categorias

Memorando OFCT03
30 de dezembro de 2012

Conselhos de turma de avaliação final do
1.º período do ano letivo de 2012-2013

Responsabilizando os alunos pela aprendizagem

Quando se realiza o processo de justificação das propostas de classificação e a análise das classificações obtidas pelos alunos são apresentadas pelos professores como causa para as *notas negativas ou descendentes acentuadas de notas* fatores externos à sua ação em sala de aula: contexto, família, atitude dos alunos perante o estudo e escola, organização da escola, entre outros. Esta perspectiva altera a percepção que os professores têm do ensino e da aprendizagem: responsabilizam-se pelo primeiro e desresponsabilizam-se pela segunda (os alunos não aprendem porque não querem ou porque não podem). Esta condição leva a que alguns professores, no interior dos conselhos de turma, apresentem as práticas que utilizam em sala de aula para ultrapassar estas situações problemáticas como forma de justificar a sua ação (nem sempre fica registada em ata). Esta responsabilização do aluno pela aprendizagem pode trazer a questão da intencionalidade no ato de ensinar (terei de comparar com o que observado em futuras observações de conselhos de turma de avaliação final de período).

Elaboração própria

A análise tem como pressuposto fundamental a codificação (que estimula a análise crítica de ações e processos) dos dados recolhidos e a recolher, uma vez que ela é o que liga a recolha dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente que explica esses dados e é através dela que o investigador interpreta o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o seu significado. A codificação qualitativa orienta a nossa aprendizagem e através dela começamos a compreender os dados (são os investigadores que criam os seus códigos ao definirem aquilo que observaram nos dados (Charmaz, 2006a). Na análise dos nossos dados tivemos sempre em conta que este é um processo interativo, onde interagimos com os participantes (e que esta interação produz tensões), e que é necessário estudar os dados que vão surgindo (Glaser, 1978).

Desde o início [o investigador] pode perceber que o processo de codificação produz uma certa tensão, entre os *insights* analíticos e os eventos descritos, tanto no caso dos relatos orais quanto nas observações feitas por escrito, entre os tópicos estáticos e os processos dinâmicos, e entre as esferas de vida dos participantes e os significados dos profissionais (Charmaz, 2009: 73).

Na análise de dados foram utilizados os três tipos essenciais de codificação: codificação inicial, codificação focalizada e codificação teórica. Consideramos que a separação entre cada tipo de codificação é artificial: confirmamos que numa única sessão de codificação o investigador pode, rapidamente e sem consciência disso, mover-se de uma

forma de codificação para outra, especialmente entre a inicial e a focalizada. Para Charmaz (2006a) podemos construir uma *Grounded Theory* utilizando apenas os dois primeiros níveis de codificação: inicial e focalizada.

Na codificação inicial, primeira etapa do processo, o investigador fez uma leitura metódica dos dados (manteve-se aberto a todas as direções teóricas possíveis) para identificar os códigos iniciais (códigos substantivos) que vão permitir estabelecer uma direção teórica para os dados, de acordo com as palavras, linhas e segmentos de texto, tendo em conta a sua relevância para o prosseguimento do estudo. Nesta etapa analítica foram identificados os conceitos e as respetivas propriedades nos dados.

Num segundo momento foi utilizada a codificação focalizada, que a partir dos códigos iniciais mais significativos ou frequentes permitiu classificar, resumir, integrar e organizar quantidades maiores de dados: foram comparados dados com dados e em seguida dados com códigos.

No processo de codificação inicial²⁴⁸ escolhemos utilizar a codificação linha a linha (foram nomeadas cada uma das linhas que compunham a transcrição das entrevistas) e procedemos, sempre que possível, à codificação dos dados como ações (foram utilizados códigos *in vivo* como forma de conservar os significados dos participantes em relação às suas opiniões e ações e a forma verbal do gerúndio para identificarmos e penetrarmos no processo que estava em causa e proporcionar a ideia de ação).

Diligenciámos, em acordo com Charmaz (2006a), seguir uma postura de simplicidade e concisão na atribuição dos códigos, assim como usar a rapidez e a espontaneidade no processo de codificação, assumindo sempre uma postura de abertura às ideias que emergiam dos dados, comparando-as e permanecendo o mais próximo possível deles.

Os códigos iniciais obtidos foram tratados como provisórios (porque nos mantivemos abertos a outras possibilidades analíticas e, por isso, à sua reformulação), comparativos e emergentes dos dados (desta forma, é possível, logo no início do estudo, encontrar lacunas, incorreções ou ideias que se podem constituir como um desafio).

A codificação linha a linha funciona particularmente bem com dados detalhados sobre problemas ou processos empíricos fundamentais, sejam esses dados compostos de entrevistas, observações, documentos ou etnografias e autobiografias (Charmaz, 2009: 77).

²⁴⁸ Como método essencialmente indutivo, a *Grounded Theory* envolve a análise comparativa constante (Glaser & Strauss, 1976) o que permite que a análise formal dos dados comece desde o primeiro momento da sua recolha (o processo de recolha e de análise desencadeiam-se paralelamente e a sua conclusão surge quase ao mesmo tempo) e implica que o investigador, para retirar significado de um conjunto de dados, avance para além da simples descrição e se dirija para a conceptualização dos dados, de modo a desenvolver ideias, cujo nível de abstração conceptual vai para além do material que está a ser examinado (Pires, 2001).

A utilização da codificação linha a linha permitiu obter conhecimento sobre qual o tipo de dados que deviam ser recolhidos posteriormente (alguns recolhidos em conversas informais com alguns dos entrevistados). Por exemplo, se numa determinada entrevista encontrávamos um processo e/ou ação importantes voltávamos às entrevistas realizadas anteriormente para verificar se aquele processo e/ou ação explicavam algo nelas.

Esta forma de codificação orienta o investigador para ver aquilo que já conhece sob novas perspetivas e permite o cumprimento de dois critérios fundamentais para a condução de uma análise na *Grounded Theory*, isto é, o ajuste (o estudo ajusta-se ao mundo empírico quando estiverem construídos e desenvolvidos os códigos em categorias que concretizam a experiência dos participantes) e a relevância (quando é apresentado um esquema analítico que interprete de forma incisiva o que acontece e estabelece conexões entre os processos tácitos e as estruturas visíveis) (Charmaz, 2006a) (Vd. Quadro 63).

Quadro 63. Fragmento do processo de codificação inicial e focalizada

Extrato da entrevista PE3	Inicial	Focalizada
<p>1. Que imagem ou imagens tem dos conselhos de turma e da ação dos professores nas reuniões dos referidos conselhos? Especifique.</p> <p>É uma imagem com professores pouco participativos, uma imagem marcada por pouca envolvimento e pouca participação, cada vez mais os professores se distanciam da importância que tem o conselho de turma e passam toda essa responsabilidade para o diretor de turma, esta é a minha opinião, quando há que tomar decisões importantes é o diretor de turma que já tem de levar na manga uma série de sugestões porque no conselho de turma poucos caminhos práticos são apresentados, portanto esta é a minha experiência.</p>	<p>Participando e envolvendo-se pouco</p> <p>Reduzindo a importância do conselho de turma</p> <p>Responsabilizando o diretor de turma</p> <p>Precisando de preparar reunião e decisões</p>	<p>Reduzindo a importância do conselho de turma</p> <p>Responsabilizando o diretor de turma</p>

Elaboração própria

Na codificação focalizada utilizamos os códigos mais significativos e/ou frequentes criados na codificação inicial para analisar agora um maior volume de dados. Este procedimento implicou-nos na tomada de decisão sobre quais os códigos iniciais que permitiam uma melhor compreensão analítica para categorizar os dados de forma incisiva e completa e, neste processo, houve uma alternância entre as entrevistas e as observações para comparar as experiências, ações e interpretações das pessoas (Charmaz, 2006a).

Nesta fase da análise dos dados a comparação teórica alcançou lugar especial, uma vez que se tornou mais orientada, seletiva e concetual: os nossos esforços analíticos foram direcionados para compreender e sintetizar aquilo que emergiu como mais frequência

ou relevância dos dados primários e implicou um nível maior de abstração cuja finalidade primeira foi delimitar categorias e respectivas propriedades.

Por último, na codificação teórica construímos a categoria central (ou processo social básico) e a integração das categorias principais. A categoria central constituiu-se como o eixo em redor do qual todas as restantes categorias giram.

Concluindo: o investigador recolheu alguns dados, explorou-os, construindo categorias iniciais abertas, estabeleceu conexões entre elas e depois partiu para a realização de outras recolhas de dados (novas observações diretas do funcionamento de conselhos de turma e aplicação de duas novas entrevistas, estas a partir de um novo guião). Finalizou a recolha de dados quando foi alcançada a saturação teórica das categorias (Charmaz, 2009, 2006a): depois de termos verificado, através das duas últimas recolhas de dados (entrevistas intensivas semiestruturadas), que não se evidenciaram novas propriedades das principais categorias nem mais entendimentos teóricos acerca do modelo construído. Ao utilizar os dados para orientar o seu percurso investigativo moveu-se constantemente da recolha de dados para a análise dos mesmos e recolha de novos dados.

Por fim, procedemos a uma organização das categorias, refletindo as interrelações entre as categorias conceptuais e centrais. As categorias que não se enquadravam nas definições anteriores foram mantidas à margem da estrutura que foi pensada, para depois averiguarmos se faria algum sentido integrá-las em alguma categoria construída ou se lhes correspondia, apenas, um modo distinto de abordar aspetos já categorizados.

Terminado o processo de codificação foi elaborada a primeira versão do modelo compreensivo (que foi discutido com uma parte dos participantes no estudo).

A apresentação dos dados seguiu a estrutura proposta para uma investigação assente na *Grounded Theory*, ou seja, que deve organizar-se em redor das principais categorias construídas (centrais e conceptuais). A organização dos nossos dados teve em conta:

- A possibilidade da existência de uma (ou mais) categoria central (a mais importante em relação ao nosso objeto de estudo) com a qual as restantes categorias apresentam algum tipo de relação.
- Se não existir nenhuma categoria central devem ser analisadas, uma a uma, as principais categorias construídas.
- Que cada categoria deve ser apresentada juntamente com as suas propriedades, definida e discutida (explanada).
- Que a apresentação e discussão de cada categoria individualmente devem incluir

um exame detalhado da relação estabelecida entre as categorias e que a partir deste exame das relações se formula a interpretação teórica do objeto de estudo.

- Que é recomendável incluir uma representação gráfica das relações estabelecidas entre as categorias principais, ou seja, o modelo teórico compreensivo.
- Que um dos objetivos fundamentais na construção da teoria é manifestar a complexidade do fenómeno (mundo) social em estudo, nos seus processos e ações particulares (Charmaz, 2009, 2006a).

Concluimos, apresentando o esquema representativo (Diagrama 1)²⁴⁹ do desenvolvimento do processo de indução categorial, onde figuram as categorias induzidas e as relações constituídas entre elas (a sua explicitação será ampliada no capítulo seguinte).

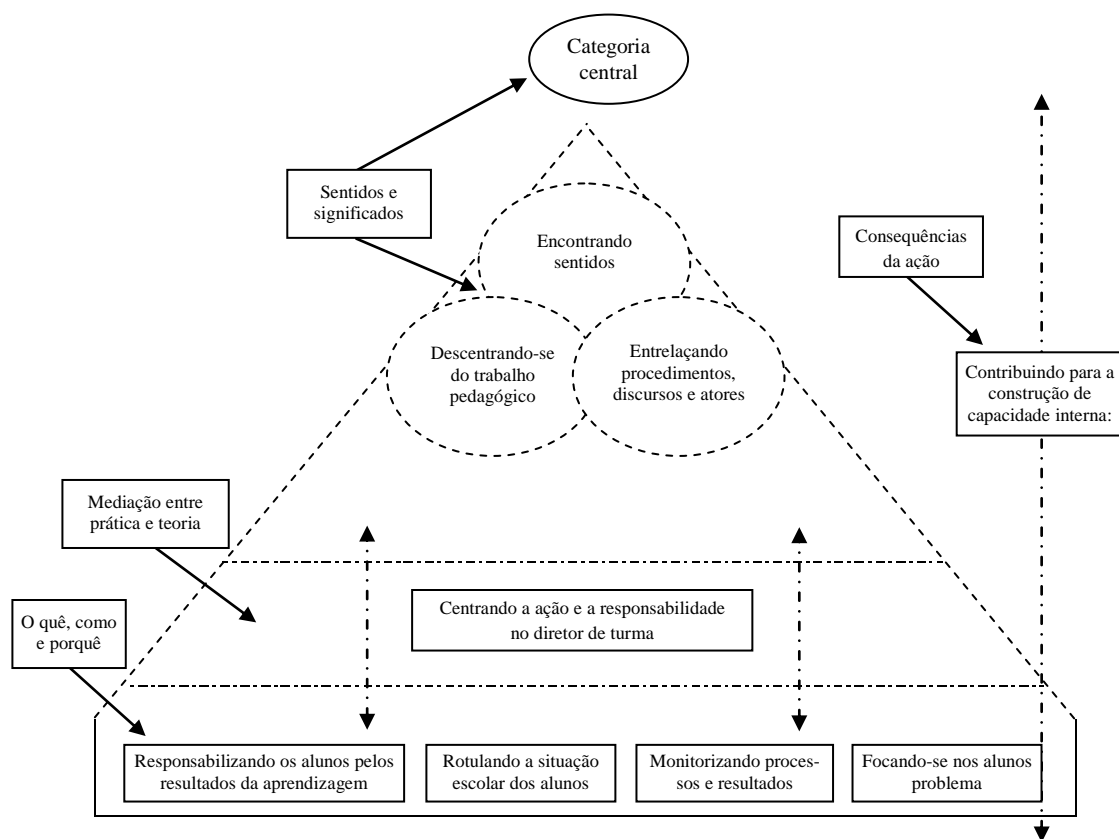


Diagrama 1- Processo de indução categorial

Este foi um *caminho* longo e delicado, em que de cada vez que nos espantávamos perante os sentidos que os dados recolhidos pareciam declarar e descobríamos que, para uma compreensão ampla do fenómeno em estudo, não podíamos recorrer a formas de pensar e analisar enraizadas em hábitos adquiridos anteriormente.

²⁴⁹ A relação traço contínuo/tracejado representa, respectivamente, o *caminho* que vai desde o terreno mais substantivo ao campo da conceptualização.

3.6. Procedimentos mobilizados para avaliar a qualidade do estudo

A literatura reconhece que a validade e fidelidade de uma investigação qualitativa procedem em muito da competência metodológica, sensibilidade e integridade do investigador (Charmaz, 2005; Morse *et al.* 2002; Morse & Richards, 2002; Patton, 1990) colocadas na escolha de uma metodologia coerente com a investigação a realizar.

Partindo desta asserção, o primeiro requisito que tomamos em consideração foi a coerência metodológica. O objetivo desta estratégia de verificação (Morse *et al.* 2002) é assegurar uma articulação adequada entre as questões orientadoras da investigação e os procedimentos metodológicos adotados. Na nossa investigação procedemos no sentido de assegurar a coerência metodológica a partir das escolhas que fomos realizando: (i) ancoragem no paradigma interpretativista; (ii) opção pela *Grounded Theory* construtivista, uma vez que as questões orientadoras da investigação implicavam a compreensão de um processo social no seu contexto natural; (iii) a seleção de técnicas de recolha de dados que se completassem; (iv) acesso à ação (práticas) e à interpretação detalhada dos participantes; (v) condução da análise a partir do método das comparações constantes (sem codificadores prévios); (vi) preocupação com a necessidade de aumentar e/ou introduzir novos participante à medida que a investigação evoluiu; e (vii) preocupação com o processo de saturação efetiva das categorias.

Ao nível do processo analítico a coerência metodológica foi assegurada através²⁵⁰: (i) do questionamento constante; (ii) da elaboração de notas de campo e memorandos; (iii) das técnicas de amostragem utilizadas; e (iv) pelo ritmo adequado aplicado na recolha e análise dos dados (processo interativo).

Consideramos que o critério da credibilidade foi satisfeito porque houve: (i) um compromisso do investigador com o trabalho de campo que assentou no rigor e responsabilidade; (ii) a utilização da triangulação de fontes e dados para aumentar a confiança na qualidade dos dados que foram utilizados; (iii) o controlo do processo pelos participantes através da leitura e análise dos registos escritos efetuados (transcrições de entrevistas, dados do processo de indução categorial, teoria construída...) e na validação do processo de análise e interpretação, o que se constituiu não apenas um meio de assegurar o seu envolvimento no processo interpretativo, mas um contributo importante para o aprofundamento do processo analítico ao clarificar o seu sentido e direção, permitindo-nos, em cada caso, apreciar a concordância entre as categorias que iam sendo construí-

²⁵⁰ Foi elaborado um diário com notas de campo e memorandos (registados em caderno e/ou gravados) que documentam a história do projeto e guardam informação que a memória poderia esquecer.

das e as perspectivas mantidas pelos sujeitos do estudo; (iv) a avaliação do processo através de colegas da escola (pós-graduados em educação) onde trabalhamos que se concretizou na colaboração de dois colegas (um durante a fase inicial e outro mais na fase final) com quem fomos regularmente explorando e aprofundando aspetos relativos à investigação e análise de dados; (v) a partilha e o envolvimento ativo dos orientadores no processo de investigação através dos seus comentários ao que se ia construindo, representaram um contributo essencial para as sucessivas reformulações das questões analíticas, as decisões relativas à amostragem inicial e teórica e o aprofundamento da leitura e interpretação dos dados; (vi) a atitude de abertura, reflexividade e crítica assumida pelo investigador como uma oportunidade e um dever de aprendizagem de competências próprias da investigação qualitativa; (vii) logo que foi construída a primeira versão do modelo teórico compreensivo promovemos uma reunião para a sua apresentação e discussão (que durou 55 minutos), com seis professores que participam em reuniões de conselho de turma (como professores e/ou diretores de turma) e um diretor de escola, oriundos de um agrupamento de escolas distinto dos que participaram no estudo, para aquilatar da sua concordância em relação ao modelo apresentado (foi um debate conveniente, participado e proveitoso, gravado com a autorização dos participantes, do qual resultaram um conjunto de apreciações consideradas significativas); (viii) apresentação e análise do modelo teórico compreensivo construído (do argumento científico e das implicações do estudo), nas escolas envolvidas no estudo (cada sessão durou cerca de 64 minutos e foi gravada com a autorização dos participantes), aos professores que participaram nas entrevistas e a elementos da direção executiva: destes encontros resultou uma pequena alteração, mas significativa, no argumento científico que se consubstanciou na alteração do sentido da seta que ligava a escola aos *rankings* e avaliação externa da escola (são os exames e o processo de avaliação externa de escola que determinam uma parte significativa das práticas educativas utilizadas nas escolas).

A observação persistente, a triangulação de fontes e dados, a avaliação por pares (em diferentes fases da investigação), a apresentação dos dados recolhidos, as análises extraídas e o modelo teórico compreensivo aos participantes, como forma de validação dos mesmos; a avaliação pelos participantes e o reportar de informação discrepante em relação à teoria construída possibilitou a construção de um lastro forte e com competência para assegurar a concordância entre as construções dos participantes e as reconstruções apresentadas no estudo.

Resumindo: foi recolhida informação detalhada, densa e completa em contexto natural

que assegurou uma melhor compreensão do tema estudado e que foi objeto de um trabalho analítico que permitiu construir uma categoria central, categorias principais e respectivas propriedades. Desta forma, houve uma aproximação e familiaridade com o contexto natural do objeto em estudo, o período de observação decorreu durante um ano, os dados foram suficientes, as comparações entre dados e categorias constantes e existe evidência que permite formar uma apreciação independente de todo o processo de investigação (Charmaz, 2006a). Houve a preocupação de gravar todas as entrevistas e as ideias e apreciações relativas aos relatos dos participantes no fim de cada entrevista. Desta forma, quando se efetuaram as transcrições foi possível ouvir algumas partes, várias vezes, eliminando-se dúvidas de interpretação.

A conduta adotada pelo investigador (sentido de responsabilidade e rigor na utilização dos procedimentos metodológicos) e a aceitabilidade da evidência apresentada permitem-nos afirmar que o nosso estudo perfaz igualmente os critérios de avaliação da teoria propostos por Charmaz (2006a).

Partindo dos procedimentos definidos para alcançar os critérios de originalidade, ressonância e utilidade (Charmaz, 2006a, 2005), consideramos que o nosso estudo apresenta uma representação conceptual (teoria substantiva) original e relevante de conceptualizações e práticas de professores acerca de, e no seio de conselhos de turma que dá visibilidade ao trabalho pedagógico e de gestão desenvolvido por professores e escolas evidenciando a sua complexidade e o seu carácter indispensável, e que se mostrou conforme à realidade estudada, o que foi reconhecido por professores com experiência profissional em contextos semelhantes ao realizarem uma análise favorável da teoria construída (adiciona, ainda, conhecimento novo ao existente sobre o objeto estudado).

A transferibilidade reporta-se à capacidade de os resultados da investigação se tornarem hipóteses de trabalho para investigações em contextos (realidades) semelhantes. As descrições detalhadas, os cuidados em relação ao tempo, lugar, contexto e cultura colocados na indagação sobre o objeto em estudo (descrição densa) auxiliam na estimação da utilidade dos resultados da investigação noutros contextos.

Neste estudo, estes procedimentos foram materializados e explicitados, o que permitiu verificar que a utilidade foi um dos critérios cumpridos por fornecer interpretações usáveis no quotidiano de pessoas e organizações, pois o processo identificado refere-se ao quotidiano e pode ser utilizado para melhorar as práticas educativas dos professores, a gestão das escolas e a política educativa (local e nacional): é possível verificar que o conhecimento construído é passível de ser transferido para outros contextos, com o

objetivo de aumentar a compreensão do objeto em estudo e adicionar conhecimento novo ao existente.

Tomámos em consideração as referências de Morse *et al.* (2002), para garantir a eficácia na saturação das categorias, quando chamam a atenção para a necessidade da amostra ser composta pelos participantes (informantes) que melhor representem ou tenham conhecimento sobre o tema e/ou objeto em estudo, e as de Patton (1990), quando refere que a riqueza da investigação qualitativa não está no número de participantes, mas antes na qualidade da informação que estes prestam.

Existiu uma preocupação permanente em fazer uma descrição detalhada de todas as etapas para permitir que qualquer pessoa possa avaliar a transferibilidade desta investigação empírica e verificar se as interpretações realizadas são suportadas pelos dados.

A relação do construído com a literatura existente e a identificação do que é novo e do que confirma o conhecimento divulgado foi igualmente realizado.

Se a pesquisa qualitativa envolve uma partilha densa com pessoas, factos e lugares, de modo a extrair da interação criada os significados visíveis e os ocultos, em que o objetivo primordial é a captação e reconstrução das múltiplas realidades vividas pelos atores sociais em estudo (Chizzotti, 2001), então consideramos que este desiderato foi alcançado com esta investigação.

Capítulo IV

CONSTRUINDO CONHECIMENTO

1. Introdução

Após a recolha e análise simultânea dos dados propomo-nos divulgar os produtos construídos, bem como analisá-los e articulá-los com os resultados da exploração inicial e a literatura existente. Na *Grounded Theory construtivista* esta é uma tarefa com especificidades, dado que a linguagem e o estilo de escrita

(...) help render the collective story of the researcher and participants into a useful account that has meaning for those in the field. Grounded Theory does not aim to provide full individual accounts as evidence; rather it seeks to move a theoretically sensitive analysis of participants' stories onto a higher plane while still retaining a clear connection to the data from which it was derived (Mills, Bonner & Francis, 2006b: 11).

Charmaz (2000) desenvolveu o tema da escrita como uma estratégia na *Grounded Theory* construtivista ao defender um estilo de escrita mais literário do que científico na intenção. Ela argumentou que os *grounded theorists* construtivistas são impelidos a serem analíticos na sua escrita, mas que o seu estilo de escrita deve ser evocativo das experiências dos participantes (Charmaz, 2001).

A voz do investigador não necessita "transcend experience but re-envis[age] it (...) bring[ing] fragments of fieldwork time, context and mood together in a colloquy of the author's several selves - reflecting, witnessing, wondering, accepting - all at once" (Charmaz & Mitchell, 1996: 299). Para os teóricos da *Grounded Theory* construtivista, o trabalho de Kathy Charmaz,

(...) provides guidance in making meaning from the data, and rendering participants experiences into readable theoretical interpretations. Emergent in her writing is a recognition that constructivist grounded theorists need to think about the thorny question of how to resolve the tension that exists between developing a conceptual analysis of participants' stories and still creating a sense of their presence in the final text (Mills, Bonner & Francis, 2006: 7).

A apresentação dos dados seguiu as indicações de Kathy Charmaz e, por isso, organiza-se em redor das categorias principais²⁵¹, ao mesmo tempo que se amplia a visibilidade do processo de análise, dado que se tornou impossível transferir para o corpo da dissertação todos os dados empíricos recolhidos e os registos e/ou documentos produzidos (contudo, apresentamos fragmentos no corpo da dissertação e alguns como apêndices).

²⁵¹ Designamos as categorias principais no gerúndio com o propósito de evidenciar algumas das características próprias da *Grounded Theory*: a ideia de movimento e fluidez (Glaser, 1978; Charmaz, 2006), dinâmica e continuidade (Corbin & Strauss, 2008) no processo de categorização e, posteriormente, teorização.

A organização do processo de apresentação dos dados funda-se, desta forma, em redor de categorias que construímos indutivamente (da micro para a macro análise através dos vários níveis de codificação), em patamares progressivos de abstração teórica (com alcance geral e direção analítica e, ao mesmo tempo, consistentes com os dados empíricos), durante a investigação. Estas categorias resultaram de reformulações determinadas pela própria análise (necessidade de esclarecimento, consistência, estabilização e refinamento), pela procura da saturação teórica (conceptual) e pela construção de teoria (modelo teórico²⁵²), num processo simultâneo de recolha e análise de dados, através do método de comparação constante, de modo a que o resultado de final da investigação incorporasse a narrativa dos participantes.

As categorias e os elementos que as definem e lhes dão significado (propriedades) mantiveram, sempre que tornavam mais adequado o sentido que lhes fora outorgado, a codificação *in vivo* (Charmaz, 2006a; Strauss & Corbin, 1998), o que se traduziu na utilização de expressões usadas pelos professores entrevistados e/ou em reunião de conselho de turma pelos respetivos membros (nestes casos a designação foi inserida em itálico).

Logo, neste capítulo apresentamos, de forma integrada, articulando a compreensão analítica do objeto em estudo a partir da construção de categorias, tendo como sustentáculos a exploração inicial e a revisão da literatura, os resultados do processo de codificação, ordenados sob a forma de categorias principais e respetivas propriedade e cujo sentido procurámos *enraizar* nos dados (documentando abundantemente a teoria com material empírico: utilização de fragmentos das entrevistas, das notas de observação e memorandos) de forma a envolver a teoria na narrativa (Charmaz, 2009, 2008, 2006a).

Referimos que os resultados do processo de indução categorial que agora são apresentados correspondem, de acordo com os princípios e procedimentos da *Grounded Theory* construtivista, a um processo de transfiguração constante de conceitos e categorias em entidades cada vez mais abstratas, que não perdeu de vista que as categorias são construídas a partir dos dados (formais e informais), num processo de interação entre os olhares dos participantes e o olhar do investigador²⁵³ (que não é neutro e tem a capacidade de identificar conceitos sensibilizadores).

²⁵² O modelo teórico, que é apresentado a partir de uma representação gráfica, procura condensar as dimensões relativas ao modo como os professores conceptualizam o conselho de turma e as diferentes práticas que materializam durante o seu funcionamento, de modo a apresentar a complexidade do *mundo social* em estudo, nos processos e ações peculiares que o caracterizam (Charmaz, 2006, 2009), complexidade que não se esgota nesse modelo (Morse, 2007).

²⁵³ Charmaz (2006) desperta o investigador para o facto de que compreender o objeto de estudo na lógica dos atores que o constroem não significa adotar os seus pontos de vista, mas antes ter a capacidade para interpretá-los. Como nos diz Santos (2013: 33) “Um elemento fundamental em todo este processo é a reflexividade, cuja importância heurística reside na capacidade de autoquestionamento do investigador face ao seu conhecimento, valores e crenças, no confronto com o conhecimento científico estabelecido e no compromisso do rigor metodológico que coloca na investigação”.

O Quadro 64 resume as categorias principais induzidas e respectivas propriedades a partir da análise, comparação e interpretação de toda a informação recolhida.

Quadro 64. Categorias principais e respectivas propriedades

Nível	Categoria principal	Propriedades ou elementos definidores
Teórico ↑ Substantivo	Encontrando sentidos para a ação	<ul style="list-style-type: none"> . Importando-se e cuidando do <i>outro</i> . Materializando a política educativa da escola . Naturalizando a <i>cultura do conselho de turma</i>
	Entrelaçando procedimentos, discursos e atores	<ul style="list-style-type: none"> . Abrindo portas a outros intervenientes . Gerenciando os resultados escolares da turma . Operando rotinas estruturadas e consolidadas
	Descentrando-se do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> . Estabelecendo fronteiras entre as estruturas educativas . Diversidade de linguagens, saberes e poderes . Ambiente normativo e situacional
	Contribuindo para a construção de capacidade interna	<ul style="list-style-type: none"> . Criando condições para o crescimento profissional . Construindo <i>evidência que auxilia e legítima</i> . Gerando e fornecendo dados contextualizados
	Centrando a ação e a responsabilidade no diretor de turma	<ul style="list-style-type: none"> . Respondendo pela avaliação dos alunos . <i>Construindo pontes e saberes</i> . Definindo a direção e os modos de ação
	Focando-se nos alunos-problema	<ul style="list-style-type: none"> . Formalizando e/ou perseguindo a melhoria . Entrelaçando e integrando conhecimento . Identificando e descrevendo o aluno-problema
	Monitorizando processos e resultados	<ul style="list-style-type: none"> . Registrando para medir e controlar . Escrutinando o trabalho desenvolvido . <i>Verificando progressos e retrocessos</i>
	Responsabilizando os alunos pelos resultados da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . Documentando para informar e salvaguardar . Desvinculando-se da reflexão e intercâmbio . Argumentando sobre o desempenho dos alunos
	Rotulando a situação escolar dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Especialização</i> disciplinar e <i>visão parcelar</i> . Perseguindo a <i>racionalidade e objetividade</i> . Operando a partir de critérios e padrões

Elaboração própria

Como ficou dito anteriormente, neste processo a teoria foi elaborada de um modo integrado, onde se articulou a compreensão analítica do fenómeno, a partir do desenvolvimento das categorias teóricas, com a exploração inicial e a revisão da literatura. Neste âmbito, e com o intuito de materializar um posicionamento original, esboçámos um olhar crítico para a posição de alguns autores sobre o objeto em estudo.

A lógica por nós adotada para a apresentação da teorização segue o processo de indução categorial e teve como suporte a integração dos memorandos construídos, o que implicou a constituição de subcapítulos (cada um assumiu a designação da categoria principal a que diz respeito) onde, a partir de um diagrama inicial, se apresenta a categoria com as suas propriedades (enquanto elementos que a definem e dão significado) e as conexões analíticas que permitem a sua compreensão.

2. Da prática à teoria

O nosso percurso investigativo foi realizado em contexto escolar e apresentou diferentes etapas. A construção do objeto de estudo dirigiu-nos para o terreno das escolas e, mais especificamente, para o *interior do conselho de turma*. O planeamento e a concretização deste movimento *do exterior para o interior de conselhos de turma* implicaram, inicialmente, a identificação dos diferentes tipos existentes e a sua caracterização, de modo a que os passos seguintes fossem dados de forma articulada e consistente²⁵⁴.

Nas nossas deambulações pelas escolas que participaram no estudo não foi difícil encontrar, nos discursos dos professores, um sentir comum em relação aos conselhos de turma e que pode ser traduzida na fala de um dos professores entrevistados:

Lamentavelmente, lamentavelmente aquilo que considero e penso que deveriam ser os conselhos de turma são o que eles menos são, ou seja, se considerarmos uma orgânica de funcionamento daquele espaço nós devíamos em 100% (...) dedicar 70% ou 80% para a construção de situações que potenciassessem a melhoria da qualidade do ensino, das aprendizagens e das práticas letivas de todos os membros que compõem aquele grupo de trabalho. Na realidade, estes 80% são gastos na resolução de aspetos meramente burocráticos, ou seja, na atribuição da classificação e na justificação da atribuição daquela classificação (PE4: 2).

a) Principais tipos de conselho de turma

No sentido de contextualizar e aproximar o leitor o mais possível do fenómeno estudado, apresentamos uma breve caracterização dos três principais tipos de conselhos de turma²⁵⁵ que identificámos e designámos por: (i) conselho de turma inicial; (ii) conselho de turma de avaliação intercalar; e (iii) conselho de turma de avaliação final de período (também designado por conselho de turma de avaliação sumativa).

i) Os **conselhos de turma** iniciais (realizam-se no mês de setembro, antes do início das atividades letivas) são espaços vocacionados para que os elementos dos conselhos de turma se conheçam uns aos outros e o trabalho encontra-se centrado na análise da turma, havendo por vezes (dependendo do diretor de turma) um maior enfoque na análise individual dos alunos, do seu histórico, a partir dos dados disponíveis no seu processo individual e/ou registo biográfico. Quando tal trabalho é feito de forma assertiva permite que se trace o *perfil escolar* de cada aluno (e a caracterização da turma), proporcionando a

²⁵⁴ Salientamos que quando nas escolas procedíamos à apresentação do nosso objeto de estudo (os conselhos de turma), e durante a parte inicial das entrevistas, a primeira reação dos professores era a sua identificação com os conselhos de turma de avaliação de final de período: nas representações dos professores estes são considerados *os conselhos de turma*.

²⁵⁵ Existem outros tipos de conselho de turma, como, por exemplo, os disciplinares e outros, que se podem realizar extraordinariamente para tratar de assuntos tão diversos com a assiduidade dos alunos e visitas de estudo que implicam a deslocação de alunos para o estrangeiro, entre outros.

cada professor um melhor conhecimento dos alunos e turma (transfere-se informação que auxilia na construção de um processo de ensino, aprendizagem e avaliação mais adaptado à realidade de cada turma). Paralelamente a esse trabalho são também, por vezes, definidas algumas propostas de atividades a desenvolver com a turma (normalmente atividades que estão para além do interior da sala de aula).

Nestes conselhos de turma trabalha-se de uma forma mais descontraída, está mais vocacionada para o conhecimento do conselho de turma e o conhecimento dos alunos, a apresentação dos alunos (...) o que é que precisa, que dificuldades é que teve, que aluno é que foi (...) está mais direcionado para a aprendizagem, não há aquela preocupação *eu tenho de avaliar, temos que avaliar, como é que está este, como é que está aquele*, mas sim conhecer o aluno, portanto isso é importante, é mesmo... pronto, isto é nas primeiras reuniões em que estão só professores (PE2: 1).

Nestes conselhos de turma procede-se ainda à definição de critérios homogéneos de atuação (dos professores) e elaboração do regulamento de turma, assim como à calendarização conjunta de atividades a desenvolver com a turma, incluindo as de avaliação.

ii) Nos **conselhos de turma de avaliação intercalar** (decorrem normalmente nos 1.º e 2.º períodos letivos), em especial aquele que acontece no 1.º período, é promovida a densificação da informação relativa aos alunos, agora já com alguns dados complementares para apreciação. A disponibilização de informação adicional vai permitir, regra geral, o aprofundamento do perfil escolar dos alunos e da turma. Nestes momentos de encontro é promovida, normalmente, a partilha dos resultados da avaliação diagnóstica e preparado o plano de trabalho (ainda designado como de ação) ou atividades da turma. São reuniões onde se dão e recebem informações que vão para além da situação escolar do aluno e da turma, posto que neles também participam os representantes dos alunos (no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário) e dos pais e encarregados de educação.

Este tipo de reunião de conselho de turma é considerado teoricamente pelos professores o grande momento de trabalho conjunto ao nível da articulação curricular e pedagógica, assim como de partilha de informação, no entanto, “na prática o trabalho colaborativo assume um carácter mais formal do que real” (PE10: 4).

(...) há outro tipo de preocupação, as pessoas chegam ali é a altura em que já fazemos a avaliação diagnóstica, em que temos os resultados dessa avaliação (...) já é outro género de reunião, mas aí ainda continua o problema da aprendizagem como é que vamos fazer, o que é que diagnosticámos, como é que está a turma, disciplinas em que os alunos estão pior, disciplinas em que os alunos estão melhor, o fazer com os (...) planos de apoio pedagógico,

aqui ainda nos centramos na aprendizagem, na troca de ideias, na troca de experiências, o que é que vamos fazer para melhorar (...) onde é que estão as dificuldades, vamos já combatê-las, aqui há esta preocupação (PE2: 2).

iii) Nos **conselhos de turma de avaliação final de período** (1.º, 2.º e 3.º períodos letivos) o enfoque principal são os momentos de avaliação sumativa interna onde é feito uma análise do desempenho dos alunos (em termos dos seus resultados académicos e do seu desempenho, tendo por base um conjunto de indicadores relevantes para a análise ao nível de valores e atitudes). Nestes momentos de avaliação são também concretizadas, e/ou ajustadas, as necessidades de apoio, o balanço das atividades realizadas, havendo lugar a um segundo momento de articulação do trabalho dos docentes:

(...) quando chegamos aos conselhos de avaliação [final de período] *já é o que é que aconteceu, o que é que resultou de tudo aquilo que nós fizemos*, portanto é um trabalho diferente e contínuo (...) é mais o colher resultados e ver o que é que se vai fazer para o período seguinte, mas aí é já um trabalho mais a contrarrelógio (...) está mais centrado no diretor de turma (...) a expectativa é diferente e o trabalho é diferente dos anteriores em que estamos só preocupados com a aprendizagem e vamos lá a ver o que vamos fazer, como é que vamos atacar isto, que turma é que temos (PE2: 2).

b) Aspetos do funcionamento dos conselhos de turma

Os conselhos de turma, em especial os de avaliação final de período, são espaços muito limitados pela ritualização de procedimentos, envolvidos por normas rigorosas quanto ao tempo de duração, registos diversos, documentos a produzir e respetivos conteúdos e, como qualquer outra organização, a escola necessita de tornar visível, para toda a comunidade, que trabalha e produz resultados (os resultados escolares dos alunos).

Das conversas mantidas com professores nos espaços das escolas, aquando da operacionalização das etapas da investigação, foi manifesto que os conselhos de turma são compreendidos como um sistema complexo de interações entre docentes e não docentes e resultaram três imagens gerais do funcionamento dos conselhos de turma: (i) uma que os apresenta como espaços marcados pela pouca envolvência e participação dos professores na concretização do conteúdo das ordens de trabalhos e onde *a responsabilidade é toda passada para o diretor de turma*, (ii) que os considera como locais onde existem poucos momentos de reflexão já que o pouco empenho, a falta de preparação, a indisponibilidade para partilhar e articular, a espontaneidade (informações prestadas em função do momento), a pressa de terminar são as atitudes centrais dos professores e que se trans-

formam em ações inibidoras de qualquer forma de organização sistematizada e articulada do processo de ensino e aprendizagem, e (iii) que os concebe como espaços de preocupação com e de escuta do outro (alunos e professores) e cujo funcionamento se dirige para o cuidado (agem em função das necessidades dos alunos e professores, que, quando observados, ouvidos e respeitados, podem comunicar indícios robustos sobre a sua condição escolar). Outro aspeto que emerge são as diferenças de funcionamento dos conselhos de turma dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico em relação aos do ensino secundário, como evocam diversos os participantes:

(...) em outros conselhos de turma volto a dizer que quando eles são muito grandes, especialmente no básico, há muita dispersão das pessoas e que às vezes dá a sensação que numa mesa de nove são muitos (...) e é difícil para o diretor de turma porque às vezes parece que aí temos um comportamento semelhante aos dos nossos alunos (PE8: 2);

(...) que se podem diferenciar bastante entre o básico e o secundário, eu tenho básico, secundário e profissional, e os conselhos de turma do básico costumam ser muito grandes, há muita gente e aí é muito difícil (PE3: 1).

Profusamente documentado nesta investigação, por via da observação e documentos das escolas, é que para além da dimensão dos conselhos de turma (número elevado de elementos no ensino básico), é ainda a quantidade de aspetos burocrático-administrativos que são tratados nos conselhos de turma do ensino básico em relação aos do ensino secundário, o que diferencia o seu funcionamento. No entanto, esta abundância de aspetos burocrático-administrativos nos conselhos de turma do ensino básico, que poderá estar associada ainda à ideia de escolaridade obrigatória e de responsabilidade pelo sucesso educativo dos alunos, vem transbordando para os do ensino secundário.

Um dos participantes sintetiza a complexidade de fatores, em especial os humanos, inerentes ao funcionamento dos conselhos de turma, e que devem ser presentes por quem o pretender investigar:

Acrescento, ainda, que há colegas que de uma forma ou de outra são importantes, ou porque são líderes (muitas vezes sobrepondo-se formalmente ao diretor de turma) ou porque gostam de ser liderados (também é necessário num grupo), porque falam muito ou porque falam pouco, porque têm pressa ou porque têm toda a calma do mundo, porque são emotivos ou porque não transparecem qualquer emoção, porque são seguros ou porque são inseguros, porque se interessam por aquilo que se passa ou porque passam o tempo a olhar para o telemóvel ou para o portátil... Toda esta *mistura* interfere no funcionamento de um conselho de turma, independentemente dos aspetos organizacionais (PE9: 5).

2.1. Rotulando a situação escolar dos alunos

Esta categoria, de nível mais substantivo, permite compreender como os professores (e elementos não docentes) decompõem a situação escolar dos alunos (e das turmas), no seio dos conselhos de turma, a partir de uma espécie de lista de verificação de quesitos (com enquadramento quantitativo e/ou qualitativo) que se traduz na atribuição de rótulos²⁵⁶, num sistema educativo cada vez mais marcado pela estandardização de resultados²⁵⁷ da aprendizagem, em que ganha cada vez mais sentido a imagem de uma escola organizada de acordo com fatores de produtividade (Maroy, 2012) e onde “coexistem regras formais e informais, embora a racionalidade económica imponha uma conformidade dinâmica e pragmática, com tendência para a existência de uma estrutura invariante na forma escolar e na ação dos professores”²⁵⁸ (Pacheco & Pestana, 2014: 25).

Rotular significa atribuir, normalmente de maneira simplificada (mais detalhada no caso dos alunos que apresentam dificuldades e/ou problemas), uma designação, uma característica (ou características) que define o aluno (e alunos) e dá significado à sua situação escolar, agrupando-os, categorizando-os e qualificando-os. A rotulação formal²⁵⁹ de alunos ocorre sobretudo nos momentos definidos normativamente (conselhos de turma iniciais, conselhos de turma de avaliação intercalar e de avaliação final de período).

Através do conteúdo das entrevistas e observações realizadas foi possível compreender que a análise da situação escolar dos alunos (e turmas) é sujeita a uma pulverização de intervenções especializadas (que favorecem a fragmentação e a criação de visões parciais dos alunos) onde se separa o processo de ensino do seu resultado (a aprendizagem), ou seja, a situação escolar de cada aluno encontra-se em circulação, transitando de professor em professor (de disciplina em disciplina), onde é submetida a uma variedade de descrições e julgamentos (em função dos critérios de avaliação utilizados²⁶⁰) e, por fim, a um enquadramento normalizador (qualitativo e/ou quantitativo).

Partindo destes pressupostos, os conselhos de turma erigem-se como estruturas de confirmação e legitimação dos resultados da operacionalização de critérios de avaliação

²⁵⁶ Das notas de campo e das atas extraímos algumas expressões, rótulos académicos e morais, que são utilizadas pelos professores para caracterizar os alunos: *o aluno não faz porque não quer; é um preguiçoso; não trabalha em sala de aula; é um excelente aluno; faz tudo o que lhe é pedido; trabalha muito bem; podia fazer muito mais; tem capacidades mas não as utiliza; está sempre disponível para ajudar os outros; oferece-se sempre para ir ao quadro; não ouve o professor; é muito bom aluno; é um aluno complicado.*

²⁵⁷ Consideramos que a forma como as escolas e professores se apropriaram do significado da legislação educacional mais recente, em relação à organização e funcionamento das escolas, teve diversos impactos no funcionamento do conselho de turma: um dos mais visíveis é que passou a estar centrado na classificação de alunos, justificação de ações de professores e deteção de falhas nas aprendizagens dos alunos (tendo a montante um conjunto de métodos e procedimentos operacionais que se pretendem objetivos e racionais).

²⁵⁸ Os procedimentos que conduzem à rotulagem dos alunos são quase automáticos (rotinas estruturadas e consolidadas) e são normalmente acompanhados (e nalguns casos orientados) pelo diretor de turma.

²⁵⁹ Utilizamos os conceitos formal, formalizar, formalização como modo de traduzir apenas a preocupação teórica com os alunos.

²⁶⁰ Conciliamos a conceção de avaliar os alunos aqui utilizada com a de Pacheco (1996b) quando a apresenta como uma decisão que tem como base um juízo de valor, formulado a partir de um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos.

(onde se dá assentimento à operacionalização dos dados e informações recolhidos (de um modo que se quer racional, objetivo e relacional) através de diferentes instrumentos de avaliação) e categorização de alunos (e turmas) em padrões de desempenho (comportamento e aproveitamento) definidos a nível local e nacional (processo de normalização)²⁶¹. Esta prática tem como pano de fundo um conjunto de profissionais especializados [ao nível do conhecimento científico e didático da(s) disciplina(s) que leciona(m)] e que opera, neste processo de rotulagem, a partir de critérios e padrões pré-estabelecidos que buscam a racionalidade e a objetividade assentes numa visão parcelar e específica da realidade educativa, num exercício que vai do profissionalismo (compromisso) ao performativismo (Ball, 2005). O diagrama 2 apresenta a categoria que vai ser analisada²⁶².



Diagrama 2 – Propriedades da categoria *Rotulando a situação escolar dos alunos*

A organização do trabalho no interior de um conselho de turma é realizada a partir de preceitos prescritos (formal, não-formal e/ou informalmente) que traduzem conceções e práticas de funcionamento do sistema educativo a nível local e nacional.

Operando a partir de critérios²⁶³ gerais (da escola) e específicos (de cada grupo disciplinar) e **padrões de desempenho**²⁶⁴, definidos a nível local (e nacional), enquadra-se numa representação do conselho de turma (e escola) como lugar de produção (ou fabricação) de resultados escolares (produtos institucionais transparentes e convincentes).

Os critérios e os padrões (que vêm de fora para dentro do conselho de turma) são formas

²⁶¹ Contrariamente ao estipulado no despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, é, sobretudo, no departamento curricular que a operacionalização dos critérios de avaliação acontece (são realizadas reuniões que têm como finalidade verificar se a operacionalização dos critérios foi efetuada de forma correta), sobrando para os conselhos de turma a confirmação dos resultados obtidos.

²⁶² A relação traço contínuo/tracejado que utilizamos nos diagramas significa a hierarquia entre a categoria e as respetivas propriedades ou elementos definidores, uma vez que a designação da categoria encerra um conteúdo semântico *concentrado* que o desenvolvimento teórico das propriedades permite revelar.

²⁶³ Quando utilizamos o conceito critérios estamos a referir-nos aos critérios (formais e/ou informais) para o funcionamento dos conselhos de turma e aos critérios de avaliação dos alunos.

²⁶⁴ A base do desempenho dos alunos, de acordo com o artigo 2, do ponto 1 do decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, é o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem o currículo.

de: (i) reunir e normalizar dados e informações, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e uma quantificação (eliminando ao máximo a interferência do avaliador, sendo públicos e externos); (ii) facilitar a comunicação no interior e exterior da escola (com os encarregados de educação, por exemplo); (iii) associar os resultados do trabalho desenvolvido no interior dos conselhos de turma com a responsabilidade, transparência e utilidade da escola - educativa e social; (iv) controlar o trabalho desenvolvido pelos professores; e (v) dar resposta às políticas nacionais e internacionais de standardização de resultados da aprendizagem (Pacheco & Pestana, 2014; Flores, 2011; Ball, 2005).

Em função destes pressupostos, assistimos a uma reconfiguração do papel do conselho de turma que passa por colocar a centralidade do seu funcionamento na obrigação de resultados e responsabilização (formal), assente na tradicional lógica de separação e de especialização disciplinar. Logo, não é de estranhar que a organização e funcionamento do conselho de turma venham sofrendo, ao longo da última década, diversas transformações que têm implicado o estabelecimento de critérios que colocam a burocracia como espaço de uniformização (justificação e credibilização) e a avaliação sumativa (interna e externa) dos alunos como o seu cerne (Pacheco & Pestana, 2014; Pacheco, 2012).

Como afirmam alguns dos participantes, outro aspeto a realçar é que nas escolas se favorece um processo de uniformização de critérios de atuação nos conselhos de turma: “(...) tentamos uniformizar os critérios para que a nível de escola não haja grandes divergências em termos de atuação (...). Os critérios organizativos e funcionais utilizados são um bocadinho repetitivos, mas acaba por haver uma reunião preparatória onde são dadas as linhas mestras de atuação” (PE1: 2); “As disciplinas de exame são um dos critérios que orienta muitas vezes o funcionamento dos conselhos de turma” (PE3: 2); “Critérios burocráticos: entendo que por um lado seja preciso este lado burocrático porque tem de existir alguma uniformização entre os vários conselhos de turma” (PE6: 2); “Foi visível a preocupação com a normalização do processo de avaliação dos alunos (critérios de avaliação dos alunos e de correção de testes e trabalhos, marcação de testes de avaliação, matrizes dos instrumentos de avaliação, entre outros) e com o registo das ações realizadas (em livro de ponto por exemplo) (CT19: 4); “As coisas estão muito centradas na burocracia (...) no papel, eu sinto que muitas vezes o trabalho é dificultado pela quantidade de coisas que temos que preencher, da quantidade de documentos (...) nós devíamos estar era a reunir para falar disto e disto e andamos aqui com trabalho burocrático e perdemos esse tempo precioso que era importante” (PE2: 2 e 4).

A partir daqui salientamos que a contínua burocratização do funcionamento dos conse-

lhos de turma está associada a uma crescente focalização da política educativa das escolas nos resultados dos alunos (em especial nos exames)²⁶⁵, identificada através da instauração de padrões ou aprendizagens a alcançar (as metas curriculares são um bom exemplo), o que tem implicado no funcionamento dos conselhos de turma uma transferência da atenção da dimensão pedagógica e didática (do ensino) para a transparência, flexibilidade (Fitzgerald, 2010) e a falta de profundidade dos processos no ato de avaliar²⁶⁶.

Esta forma de conceptualizar a escola está, por sua vez, a alastrar para os alunos e pais ou encarregados de educação e, por isso, não é difícil de compreender que os professores optem por recorrer a “(...) muita justificação, é, muita justificação, uma pessoa justifica-se por tudo e por nada, há aquele medo, ai se não digo, ai depois vem um recurso, ai depois vem o não sei quê, ai depois vem o pai e vem a mãe e vêm perguntar” (PE2: 3), visto que “(...) há sempre uma certa tendência (...) não só nos alunos, mas também nos pais e outras pessoas, em centrarem-se no resultado e não se centrarem no antes, no caso dos miúdos temos de lhes dizer que temos de nos centrar na aprendizagem e não no resultado, pois se só se centram no resultado e se não vem o resultado (?!)” (PE2: 4).

Se, por um lado, a aprendizagem exige critérios (globais e específicos) bem definidos (pelo conselho pedagógico e departamentos curriculares) de ação para os professores, por outro, estes devem possibilitar que os pais ou encarregados de educação e os alunos apreendam a avaliação como um ato de responsabilidade (moral) e de utilidade educativa (e social): a avaliação dos alunos é um compromisso moral para que a relação do aluno com o saber não seja marcada fundamentalmente pelo pragmatismo de estudar, de aprender para os testes e fichas de avaliação sumativa (o que parece estar a instituir-se).

Dentro desta perspetiva, os participantes ilustram sobre o funcionamento dos conselhos de turma, “(...) funciona centrado na preocupação fundamental do diretor de turma resolver um conjunto de situações burocráticas, essencialmente isto. Passa pela atribuição das classificações, resolver toda a problemática dos papéis que têm de justificar e fundamentar o que quer que seja na defesa daquilo que é uma determinada resposta ou situação do professor A, B ou C” (PE4: 1); “Receber e prestar informações (comportamento e aproveitamento dos alunos) e propor classificações (nos conselhos de turma de final de período)” (PE9: 2); “(...) eu não concordo muito com o processo que enforma a

²⁶⁵ A focalização nos resultados dos exames leva as escolas a definirem critérios gerais de avaliação para disciplinas sujeitas a exame nacional (com elevado peso na dimensão dos conhecimentos) e para disciplinas que não estão sujeitas a procedimentos de avaliação externa (com um equilíbrio maior entre as dimensões dos conhecimentos e das atitudes e valores).

²⁶⁶ O funcionamento dos conselhos de turma ilustra esta situação “(...) quanto às metas para a turma foi considerado que se devem manter as mesmas para o 3.º período (...). As metas definidas para o 2.º período foram atingidas” (CT13: 4). Por outro lado, podemos observar que na atualidade existe uma tendência visível, sobretudo, no ensino secundário (e que se iniciou no 3.º ciclo do ensino básico) para a crescente seletividade em termos de *performances* e padrões académicos desejáveis em relação ao ingresso em determinados cursos do ensino superior (Afonso, 2010).

realização dos conselhos de turma quando eles se vincam muito no papel e na nota (...) e depois estar ali aquele tempo todo a apreçoar português, tanto, inglês tanto (...) e de repente olham para o relógio e dizem ai que já passou meia hora” (PE5: 1).

No caso dos conselhos de turma de avaliação final de período, a apresentação da proposta de classificação ou o *dizer a nota* (instante em que impera a brevidade) vem quase sempre acompanhado de uma caracterização do aluno e turma (atribuição de rótulos²⁶⁷ quantitativos numa primeira fase e qualitativos posteriormente), implica uma intervenção mais longa do professor, que tem como finalidade produzir uma explicação rápida e eficaz para esclarecer a situação (trata-se de rotular o aluno num padrão determinado)²⁶⁸. Nessa caracterização utilizam-se conceitos ou expressões curtas a partir de uma espécie de receituário que os professores têm à sua disposição “(...) a aluna (...) participa de forma inadequada, sem propósito; só o aluno (...) faz os trabalhos de casa e nem sempre; a aluna (...) não lê, existe sempre um problema que a impede; há alunos muito bons nesta turma” (CT10: 2) e no fim deste procedimento passa-se à identificação dos (...) alunos com pior comportamento e aproveitamento (não se gera nenhuma discussão) para salvaguardar situações futuras (com pais, por exemplo)” (CT13: 4).

Estes procedimentos de caracterização a partir de critérios (podem apresentar um aspeto positivo ou negativo) que diferenciam alunos (ao nível do aproveitamento, comportamento e assiduidade, especialmente) têm logo o seu início na primeira reunião de conselho de turma do ano escolar “(...) nós começamos a fazer em setembro um conselho de turma intercalar [inicial], e começam logo a dizer que não se conhecem os meninos, não se conhecem... o que é que a gente vai fazer, olha foi meu aluno, já há três anos que o tenho, mãe da minha alma ele é péssimo diz um, os outros todos ficam a pensar olha é péssimo” (PE5: 3); “(...) os miúdos que vêm de meios desfavorecidos (...) olha coitado, olha este com problemas económicos, pai assim e mãe... há uma grande preocupação em tentar incluí-los, de os ajudar, (...) vamos ter isto em atenção, o miúdo não tem ambiente para estudar, vamos tentar ajudá-lo aqui [na escola] (PE2: 6).

No terreno das escolas foi possível apurar, a partir de diferentes fontes²⁶⁹, que esta é uma etapa sempre presente no funcionamento de todos os tipos de conselho de turma: “Nesta fase da reunião, a diretora de turma solicita aos colegas que identifiquem os bons e os

²⁶⁷ Os *rótulos* vão fornecer, de um modo simplificado e compreensível, informação ao conselho de turma e à escola (e comunidade), sobre a quantidade e a qualidade do desempenho de cada aluno.

²⁶⁸ Também as turmas podem ser rotuladas em função da existência ou não de problemas e/ou dificuldades de aprendizagem e dos resultados académicos alcançados pelos alunos (ainda existem as turmas constituídas quase exclusivamente pelos designados (rotulados) bons alunos ou turmas de elite como lhe chamam alguns professores (*aqui na escola ainda se fazem turmas A: turmas só com alunos de rendimento médio elevado*).

²⁶⁹ Ordens de trabalho que regulam a reunião dos conselhos de turma, notas de campo que resultaram da observação do funcionamento de conselhos de turma, conteúdo das entrevistas realizadas com professores, instrumentos de registo de dados e informação e atas.

maus alunos: que se destacam pela positiva ou negativa quanto ao aproveitamento, comportamento e assiduidade” (CT3: 4); “De seguida cada professor faz uma breve síntese do desempenho de cada aluno na sua disciplina ao longo do período [(critérios utilizados: melhoria no aproveitamento (sim ou não), dificuldades e problemas (quais), estratégias usadas (quais e resultados), comportamento individual e global (adequado ou desadequado)]. No final deste processo apresentam-se os alunos que sobressaem pela positiva e pela negativa” (CT4: 3-4); “De seguida são lidos os relatórios das atividades de apoio e da aluna com necessidades educativas especiais (NEE). Neste caso os professores elogiam o desempenho da aluna, qualificam-na como boa aluna e apresentam as suas qualidades: trabalho, empenho e persistência, o que está a levar a que haja progressos visíveis, evolução e os problemas estão a ser ultrapassados” (CT12: 3).

Os padrões de desempenho (individual e coletivo)²⁷⁰ e o comportamento são verificados, na esteira de uma cultura da performatividade (Flores, 2011; Ball, 2005), através da utilização de fórmulas de cálculo padronizadas (folha de cálculo excel) que, a partir de dados quantitativos (*as notas*), permitem qualificar a situação escolar dos alunos e da turma: “A análise do aproveitamento individual e global dos alunos é realizada tendo como referência padrões de desempenho e é calculado a partir de uma fórmula que mede o seu sucesso e qualidade: em função da aplicação da fórmula os resultados obtidos pela turma são considerados bastante satisfatórios” (CT4: 3); “(...) as metas de sucesso estabelecidas para este período foram alcançadas (utilizada a fórmula novamente) e, por isso, o conselho de turma decide que se devem manter para o 3.º período, assim como as estratégias de melhoria definidas anteriormente, dado que deram bons resultados” (CT14: 4); “Comportamento: é considerado inadequado à aprendizagem e identificam-se os alunos onde tal é visível, no entanto, a nível global é considerado satisfatório. O aproveitamento é considerado satisfatório (fórmula própria) – apenas 3 alunos não transitaram. São verificadas as taxas de sucesso (88%) e as da qualidade do sucesso: 44,93%” (CT17: 3); “O resultado da análise permite relacionar resultados e disciplinas: muito satisfatórios (educação física e educação visual), pouco satisfatórios (matemática e história) e satisfatórios (as restantes disciplinas)” (CT7: 2).

Se para as avaliações de natureza quantitativa é mais fácil trabalhar a partir de critérios e padrões, porque eles são fundados em dados numéricos que permitem uma valoração mais objetiva, nas avaliações qualitativas, onde são utilizados normalmente dados des-

²⁷⁰ Associamos o conceito padrão de desempenho a valores (metas e objetivos) que servem como referência para a comparação: permitem efetuar apreciações sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos das turmas (o que o aluno sabe, compreende e deve ser capaz de fazer em relação ao definido para cada disciplina), a quantificação e a mensuração são imprescindíveis para produzir a avaliação técnica.

critivos, a utilização de critérios e padrões é sempre mais discutível. Para ultrapassar esta situação, utilizam-se grelhas de registo ou sínteses descritivas com notações próprias, onde surgem conjuntos de critérios ou indicadores para caracterizar a situação escolar dos alunos (a da turma é realizada posteriormente pelo diretor de turma²⁷¹) em cada disciplina do plano de estudos e que têm como referência os critérios de avaliação das aprendizagens e os padrões de desempenho estabelecidos (Vd. Tabela 8).

Ano: 7.º		Turma: A		ESCOLA DO CASTELO			Disciplina:		
Diretor de Turma:							Professor:		
Parâmetros		Aproveitamento		Participação na aula		Comportamento		Trabalhos de casa	
Identificação								Observações	
N.º	Nome								
		Satisfaz		Excelente		Satisfaz		Excelente	
								Aluno trabalhador	
NOTA: Excelente;		Satisfaz Bastante;		Satisfaz;		Satisfaz Pouco;		Não Satisfaz;	
								Fraco	
Ano: 10.º		Turma: A		ESCOLA DO CASTELO			Disciplina:		
Diretor de Turma:							Professor:		
Parâmetros		Classificação de testes		Trabalhos de casa		Trabalhos de grupo		Observações	
Identificação		Classificação de testes				Tem revelado progressos a nível cognitivo?			
N.º	Nome								
		11,3		10,0		12		20	
						S		Aluno que se revela pouco participativo nas aulas.	
NOTA: F = Fraco;		I = Insuficiente;		S = Suficiente;		B = Bom;		MB = Muito Bom	

Tabela 8 – Fragmentos de instrumentos de registo da situação escolar dos alunos

São normalmente preenchidos, por cada professor, antes da reunião de avaliação (intercalar e final de período) e entregues ao diretor de turma (antes ou durante a mesma), e o seu conteúdo pode ou não ser analisado em reunião de conselho de turma “o diretor de turma solícita que cada professor lhe entregue o instrumento específico de registo (...) da avaliação intercalar. À medida que este instrumento é entregue (...) observa-o e coloca questões sobre o registado relativamente a alguns alunos“ (CT9: 2); “(...) hoje as notas vêm dadas e não se gera diálogo, vêm ali os papéis com as notas e o que interessa é despachar, não se fala adequadamente sobre a avaliação principal, dos resultados que estão ali postos num papel, a gente não faz, não faz convenientemente” (PE5: 10).

Existem diretores de turma que, por sua iniciativa, utilizam instrumentos de registo análogos, que são preenchidos mensalmente por cada professor para dar a conhecer a situação escolar de cada aluno “(...) eu criei uma grelhazinha que cada um dos professores

²⁷¹ Situação visível aquando da observação do funcionamento de reuniões, entre a diretora de turma e os pais e encarregados de educação, para a entrega e análise dos resultados do aproveitamento dos alunos, “A diretora de turma, em reunião plenária, entrega a cada encarregado de educação uma ficha que contém a classificação quantitativa e informação qualitativa sobre o aproveitamento e comportamento (problemas, causas e consequências) e as medidas tomadas, em conselho de turma, para que o aluno possa melhorar. Estas fichas foram elaboradas pela diretora de turma a partir do conteúdo da ata da reunião de conselho de turma” (RP1: 1).

do conselho de turma preenche mensalmente e me entrega e eu informo mensalmente cada encarregado de educação da situação escolar do seu filho” (PE5: 9). Esta forma de proceder desemboca na fundação de um canal e rede de comunicação rápidos e eficientes entre os diferentes membros do conselho de turma e entre este e os pais ou encarregados de educação e alunos (Louis, 2008).

Outro resultado deste processo performativo, que centra a ação no desempenho, comparação e competição meritocrática (marcas de produção e motivos para o respeito e diferenciação de alunos) mostra as escolas a definirem critérios (e instrumentos de registo) para a construção dos designados quadros de mérito, que são operacionalizados nos conselhos de turma. Estes critérios (*média das notas*, atitudes e comportamento) e padrões (*muito bons alunos e pessoas*) são utilizados para identificar os alunos que vão integrar esses quadros: “(...) procede-se agora à identificação de alunos com médias adequadas para figurarem no quadro de honra” (CT15: 3); “A análise das médias das classificações mostra que não existem alunos com características para fazerem parte do quadro de valor da escola, mas duas têm média para fazerem parte do quadro de excelência” (CT16: 3); “(...) existem critérios e registos para os quadros de mérito artístico, desportivo, valor e excelência, portanto valorizar o mérito e a excelência” (PE2: 7).

A partir dos critérios estabelecidos e dos padrões definidos, emerge um conjunto de atividades que sobrevivem como modos de regulação e unificação de procedimentos e formatos, que se pretendem simples e acessíveis e que garantem coerência, rapidez ao processo de análise da situação escolar dos alunos “(...) tentamos uniformizar critérios para que a nível de escola não haja grandes divergências em termos de atuação” (PE1: 2).

A valorização de uma cultura de funcionamento que assente na rapidez é visível através dos discursos dos participantes: “(...) bem este é com o indivíduo tal e já sabemos que ao fim de 5 minutos (...) está resolvido, aliás esse indivíduo até é valorizado culturalmente no meio (...) este aspeto é absolutamente pervertido, valoriza-se e aprecia-se aquele indivíduo que é rápido independentemente dele comprometer todos os aspetos que falámos anteriormente” (PE4: 3); “(...) onde a preocupação dos elementos presentes, ou pelo menos de alguns dos elementos presentes, sendo que muitas das vezes essa relação também tem a ver com a posição do diretor de turma, é despachar ali aquela papelada, em grande quantidade, o mais rapidamente possível” (PE5: 1); “Pouco empenho, falta de preparação, indisponibilidade para a partilha e articulação, espontaneidade (informações prestadas em função do momento), pressa de terminar” (PE9: 2).

No entanto, no terreno dos conselhos de turma, foram observadas, em diversas reuniões,

tal como em estudo anterior (Abelha, 2011), dificuldades na gestão do tempo concedido para a reunião, em especial em turmas consideradas difíceis (com alunos com problemas e dificuldade de natureza diversa): “A reunião demorou mais 25 minutos do que o previsto: 80 minutos foram utilizados na concretização do ponto dois da ordem de trabalhos, ou seja, na procura de estratégias de melhoria para o grande número de problemas identificados, dado que esta turma é considerada internamente difícil (complicada) ao nível do aproveitamento e comportamento dos alunos” (CT6: 5).

Induzimos que o funcionamento do conselho de turma é uma realidade social cada vez mais complexa: existe um agregado de pessoas e uma tal variedade de situações escolares que a maneira mais eficaz de as resolver é a de as rotular (com expressões simples), em categorias bem definidas (perceptíveis para quase todos os intervenientes nos ato educativo) que permitem significar (orientar) e compreender a situação de cada aluno a partir de padrões de desempenho e comportamento (definidos principalmente a nível local). Ou seja, os normativos em vigor responsabilizam individualmente, ao implicarem a apresentação de uma proposta de rótulo (quantitativo e qualitativo) e respetiva fundamentação, por parte de cada professor, para, posteriormente, essa responsabilidade deslizar para o terreno da corresponsabilização e da colegialidade transacional²⁷², que se sustenta num processo que envolve continuamente o qualificar, esclarecer, individualizar e/ou agrupar alunos, como estratégia que garante eficiência para a execução da ordem de trabalhos (adaptam-se os modos de trabalhar nos seio dos conselhos de turma de forma a dar uma resposta eficiente ao que é solicitado através das ordens de trabalho).

Se, por um lado, este é um caminho que, ao favorecer a rapidez e o registo padronizado de dados e/ou informações, facilita o seu uso (no interior da escola), a transferência (para pais e encarregados de educação e administração central) e a comparabilidade (local e nacional), assim como o trabalho dos professores e a execução das ordens de trabalhos dentro do tempo de duração definido para cada reunião de conselho de turma, por outro lado permite associar os professores a profissionais que concebem e implementam mecanismos técnicos que tornam as práticas de avaliação racionais e controláveis e, consequentemente, os resultados escolares transparentes e legitimados.

É este ponto que nos remete para a análise da propriedade **perseguindo a racionalidade e objetividade** na análise da situação escolar dos alunos e turma, de forma a garantir confiabilidade e legitimidade aos critérios de avaliação (e instrumentos de avaliação)

²⁷² Estabelecemos aqui uma analogia entre a *colegialidade transacional* e a *liderança transacional* (Bass, 1999) ao conceber a primeira como aquela que pressupõe uma relação de troca entre os professores do conselho de turma para responder aos seus próprios interesses (por exemplo: participar nas decisões para tornar mais rápida a reunião).

utilizados pelos professores^{273,274} e, conseqüentemente, aos resultados escolares.

A racionalidade manifesta-se na recolha de dados e informação, que se pretende ordenada e coerente, para caracterizar a situação escolar dos alunos, de modo a poder estabelecer relações entre os instrumentos e técnicas de recolha utilizados, de forma tal que se seja possível verificar a coerência lógica entre os instrumentos, as técnicas e os resultados obtidos: os resultados devem estar isentos de ambigüidade e contradição lógica.

A objetividade, por sua vez, pretende que os resultados obtidos sejam representativos da realidade, construções conceptuais que representem com fidelidade o desempenho real de cada aluno (e turma): evidentes, impessoais e passíveis de serem submetidos a verificação e explicação (para serem validados e aceites pela comunidade escolar).

Justaposto ao processo de análise da situação escolar dos alunos (rotular) está a enunciação e aplicação clara dos critérios que irão estar na base da recolha, tratamento e comunicação de informações (Vd. Tabela 9).

Escola da Muralha	Domínio dos conhecimentos e capacidades	Áreas a avaliar		Peso Atribuído		Instrumentos de Avaliação
	Específicos	Conhecimentos	Testes	50%	80%	
Trabalhos/Relatórios			10%			
Conhecimentos e capacidades		Envolvimento e Execução do Trabalho/Tarefas	10%			
		Comunicação científica	10%			
Transversais (Atitudes e Valores)	Responsabilidade		8%	20%	Grelhas de registo	
	Relações interpessoais		8%			
	Comunicação transversal		4%			

Escola do Paço	Domínios	Instrumentos de Avaliação	Peso atribuído
	Competências específicas = CE	- Testes escritos – 50% - Fichas de trabalho – 30% - Provas orais – 10%	90%
	Competências transversais = CT		
Atitudes e Valores = AV	- Grelha de observação: . Responsabilidade – 3,33% . Participação – 3,33% . Relações Interpessoais – 3,33%	10%	

Tabela 9. – Exemplo de critérios de avaliação de alunos utilizados nas escolas participantes

Conseqüentemente, os critérios de avaliação estabelecidos passam a funcionar como guias que têm a pretensão de tornar o processo de avaliação numa ação precisa, racional e objetiva. Esta conjuntura apresenta implicações nas práticas dos professores, visto que pretendem construir uma imagem de profissionais que sabem o que fazem e que dominam as situações através do uso da razão, no entanto, no quotidiano da sala de aula (e

²⁷³ A avaliação contínua pode constituir-se como um ótimo meio para conferir objetividade à avaliação dos alunos.

²⁷⁴ Outra faceta da procura da racionalidade e objetividade no processo de avaliação está presente na utilização e preenchimento de instrumentos de registo de dados, nos conselhos de turma, que vão permitir comparar resultados (das turmas entre si) e encontrar um rótulo que padroniza cada turma em relação ao aproveitamento escolar, normalmente associados ao processo de autoavaliação da escola “Temos também um documento novo este ano que é do observatório da qualidade [equipa de autoavaliação de escola] onde estão contemplados os níveis [classificações] dos alunos e é preenchido no final de cada período letivo (PE3: 5), assim como recolher “(...) todas as evidências do trabalho da turma e de todo o trabalho que é feito, são os relatórios, são as grelhas quer com os resultados, quer com a qualificação desde o comportamento, a relação com os pais, os atendimentos aos pais (PE2: 4).

A Tabela 11 representa fragmento de documento distribuído a alunos e pais e encarregados de educação, onde se dá a conhecer a operacionalização de um dos elementos fundamentais da avaliação dos alunos, na Escola do Paço.

						LEGENDA
1º	TP 1	TG 1				
Período	28%	37%				TP 1 - teste parcelar do 1.º P
2º	TP 1	TG 1	TP 2	TG 2		
Período	11%	19%	13%	22%	TG 1 - teste global do 1.º P	
3º	TP 1	TG 1	TP 2	TG 2	TG 3	TP 2 - teste parcelar do 2.º P
Período	7%	14%	10%	16%	18%	TG 2 - teste global do 2.º P
						TG 3 - teste global do 3.º P

Tabela 11. – Operacionalização de elementos dos critérios de avaliação

A confirmação dos procedimentos (relativos ao processo de análise da situação escolar dos alunos), que se traduzem em atribuir rótulos, é realizada no seio dos conselhos de turma de forma normalmente cuidada e rigorosa em relação às dimensões normativa e administrativa: cada professor entrega ao diretor de turma o documento com a operacionalização dos critérios de avaliação (feita em departamento curricular e/ou grupo disciplinar), devidamente assinado e datado, e procede ao registo em ata das justificações (fundamentação) apresentadas relativamente às classificações atribuídas.

Ao conselho de turma (especialmente ao diretor de turma) cabe a responsabilidade de verificar se a participação do professor está de acordo com os critérios normativos estabelecidos (Ball, 2005), ou seja, se todos os documentos exigidos estão devidamente preenchidos, mais do que averiguar se os julgamentos (juízos de valor) realizados pelos professores são justos. Por isso, em cada conselho de turma são entregues ao diretor de turma os instrumentos com os registos onde se mostra que “As propostas de classificação resultaram da operacionalização dos critérios de avaliação estabelecidos para cada disciplina” (CT3: 5), no caso dos conselhos de turma de avaliação final de período, e nas reuniões de avaliação intercalar “A diretora de turma apresenta o produto do cruzamento dos resultados escolares dos alunos no 1.º período letivo com os apresentados para esta reunião, que constam na grelha de avaliação qualitativa entregue previamente” (CT6: 2). Desta forma, o processo de avaliação e a avaliação em si são concebidos e vivenciados nas escolas como mecanismos que sustentam a lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, quase sempre, legitimadores do sucesso ou insucesso escolar dos alunos, representando este mesmo papel nas relações que a escola e os seus profissionais estabelecem com os alunos e pais ou encarregados de educação. A relevância dada ao caráter quantitativo acentua ainda mais a valorização da dimensão racional e técnica do proces-

so de avaliação de alunos (e escolas).

O mesmo é visível na qualificação do aproveitamento global dos alunos que “(...) é realizada tendo como referência dados estatísticos (os dados são oriundos de documentos específicos de avaliação interna da escola que apresentam uma *fórmula* própria para *medir o sucesso e a sua qualidade*: em função da aplicação de fórmula os resultados obtidos pela turma são considerados bastante satisfatórios)” (CT4: 3).

A análise dos critérios de avaliação (gerais e específicos) utilizados nas escolas participantes no estudo permite compreender que a concepção que predomina é a da avaliação como forma de classificação (atribuição de rótulos quantitativos), a partir sobretudo da utilização de provas escritas (testes sumativos), ainda que, na maior parte das situações observadas, a responsabilidade pela não aprendizagem seja atribuída, quase em exclusivo, aos alunos. Dito de uma forma mais global, ao mesmo tempo que o discurso oficial (das escolas e administração central) se centra na apresentação da escola como espaço de inclusão, as práticas mostram que a aposta que vem sendo realizada se sustenta numa lógica seletiva, que exclui e que tem como base a utilização de provas escritas de avaliação sumativa (locais e nacionais) e a *atribuição de notas* com um fim em si mesmo²⁷⁸.

A credibilidade que se dá aos critérios de medida inseridos no processo e padrões estabelecidos (a nível local e nacional), com vistas à atribuição de rótulos (quantitativos e qualitativos) ao trabalho dos alunos, desemboca no pressuposto de que o professor é um elemento neutro em todo o processo: a medição dos efeitos do processo de ensino, progressos ou retrocessos do aluno na aprendizagem, são produto de um cálculo e expressos de forma objetiva e, por isso parecem isentar o professor da responsabilidade no momento da avaliação (daqui que estes procedimentos técnicos sejam bem aceites por muitos professores: constrói-se uma imagem que tranquiliza todos os intervenientes no ato educativo [e sociedade], dado que se cria a representação de que há um afastamento de qualquer recurso à subjetividade e ao inconsciente no processo de avaliação).

A valorização da razão técnica e instrumental possibilita a criação de condições, visíveis

²⁷⁸ Da análise dos critérios de avaliação utilizados nas escolas participantes no estudo induzimos que existe uma valorização da dimensão cognitiva e uma subvalorização da dimensão das atitudes e valores. Esta situação parece estar a levar os professores (e as escolas) a não se empenharem na utilização de estratégias em sala de aula que visem a aquisição e desenvolvimento de competências sociais que permitam, aos alunos, a apropriação de instrumentos que fomentem a compreensão e a participação ativa na sociedade (relações interpessoais, sociabilidade e solidariedade). Deste modo, o quotidiano das salas de aula e das escolas começa a alterar-se e a ter implicações, por exemplo no comportamento dos alunos, uma vez que estes, “(...) se concentram fundamentalmente nos testes sumativos: *dirigem as energias* para os momentos de avaliação sumativa e no resto do tempo não se aplicam como deviam e depois surgem os problemas de comportamento (...) a maioria dos alunos concentra o seu trabalho só em algumas disciplinas (as de exame nacional) e, por isso, apresentam um desempenho menor nas restantes disciplinas” (CT6: 3). Corroboramos Licínio Lima parece-nos que estamos a assistir a uma revalorização das concepções mecanicistas das organizações e administração educativas, onde “a *educação contábil* tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), favorece a padronização (em prejuízo da diversidade), apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de *mercadorização*” (Lima, 1997: 55), e privilegia a utilização de modelos estandardizados de ensino que preconizam desempenhos padronizados e pedagogias uniformes e uniformizantes.

em alguns conselhos de turma, para o desaparecimento de espaços que facilitem o estabelecimento de propósitos e raciocínios morais: o envolvimento dos professores reduz-se, em grande parte, ao *seu momento* de mostrar a transparência com que foi realizada a operacionalização dos critérios de avaliação (de que resulta a proposta de classificação/rótulo), através da apresentação de evidência empírica (e/ou justificações) que legitima os dados recolhidos a partir dos instrumentos e técnicas de avaliação utilizadas (Ball, 2005; Fullan, 2001). A concretização desta tarefa evidencia o individualismo presente no processo, “(...) para além de fazer a confirmação (...) emite o seu parecer relativamente à sua disciplina e à turma, dá-me a ideia que nesse momento os outros professores não estão muito atentos, e que cada um se preocupa com o seu momento e a partir do momento em que faz aquela confirmação vai falar com o vizinho (PE8: 1); “(...) eu, por exemplo, estou a lançar as minhas notas e o meu parecer, mas às vezes as pessoas estão na conversa, pois lá está as pessoas são muito individuais, individuais” (PE8: 5).

Se a formulação da proposta de critérios de avaliação e a sua operacionalização, em grupo disciplinar e/ou departamento curricular, exige a colaboração, o trabalho conjunto, a discussão, a problematização entre professores, por um lado, a confirmação dos resultados obtidos através da operacionalização nos conselhos de turma reclamaria uma postura e formas de trabalho semelhantes, uma vez que a complexidade do processo de avaliação das aprendizagens exige um esforço conjunto de todos os atores educativos, principalmente quando se pressupõe que o conselho de turma é um local de encontro para construir o sucesso educativo dos alunos, “A minha imagem é a de um conjunto de pessoas com afinidades quanto baste que tentam alcançar um objetivo comum e esse objetivo passa pelo sucesso daquele grupo de miúdos que estão num percurso de vida e em que tu tens uma palavra a dizer na construção desse percurso, tentas, quanto possível, de acordo com as normas, orientá-los nesse percurso” (PE1: 1).

Por um lado, esta cultura da procura da racionalidade e objetividade na avaliação (que se intrincau nas escolas), assente na definição e aprovação de critérios de avaliação (respetivamente pelos departamentos e conselho pedagógico) que privilegiam a dimensão dos conhecimentos e a aplicação de testes de avaliação sumativa, criou um enquadramento favorável a um funcionamento espartilhado do conselho de turma e vem ao encontro de uma política educacional que concebe a escola como espaço de produção (fabricação) de resultados e de aposta em exames nacionais²⁷⁹, como ilustra um dos entrevistados, “Eu

²⁷⁹ A existência de um conjunto de critérios e padrões que se pretendem racionais e objetivos operam ainda como um processo contínuo de regulação exterior do funcionamento dos conselhos de turma e um meio para afastar a insegurança na relação meios-fins, o que leva os professores a adotarem estratégias de sobrevivência que passam pela utilização de práticas normalizadoras e estratégias

diria que as entidades da administração central também têm alguma responsabilidade por nada fazerem no sentido de contrariar esta tendência... antes pelo contrário, o investimento nos exames nacionais só tem vindo a aprofundar esta cultura de especialização disciplinar (na ação dos professores) e de promoção da memorização (como competência fundamental a adquirir pelos alunos)” (PE9: 4) e, por outro, quando se percebe o processo de avaliação e a avaliação como um ato estanque e atomizado, neutro, burocrático e classificativo em que se atua a partir de um princípio vincado na descontinuidade, segmentação e parcelarização do conhecimento (Hoffmann, 2001) que apresenta como alicerce a compartimentação dos saberes escolares em disciplinas, a lecionação disciplinar conferida a um professor, a sala de aula como espaço particular da ação pedagógica (Neto-Mendes, 2001), o que tem reflexos no funcionamento dos conselhos de turma.

A **especialização disciplinar**²⁸⁰ e a **visão parcelar** é a propriedade que se refere ao modo como o professor de cada uma das disciplinas, que compõem o plano de estudos da turma, está e participa no processo de rotulagem da situação escolar dos alunos.

As normas constantes dos guiões orientadores do funcionamento dos conselhos de turma (que especificam a operacionalização das ordens de trabalhos) acompanham as fortes identidades disciplinares existentes nas escolas (partições do saber) e são reproduzidas pelos professores nas estruturas educativas (Sá, 1997): “1. Nas reuniões finais de avaliação, o professor de cada disciplina apresentará, ao diretor de turma, uma informação sobre o aproveitamento de cada aluno e uma proposta de atribuição de classificação, expressa na escala estabelecida para o ciclo de escolaridade frequentado (GOEC: 3).

Por outro lado, como afirmam participantes: “Os procedimentos de avaliação estão mais centrados no trabalho de departamento, nós temos os critérios de avaliação definidos no departamento e quando estamos a avaliar os alunos, dentro da nossa disciplina, evidentemente que nós centramo-nos mais nos critérios que foram definidos a nível de departamento e que temos que aplicar porque existem as especificidades da disciplina” (PE2: 11)²⁸¹; “Ao nível da sala de aula, o conselho de turma não tem interferência e ao nível da avaliação das aprendizagens só nos momentos formais... nas reuniões intercalares e nas reuniões de final de período” (PE7: 7).

A postura dos diretores de turma na condução dos conselhos de turma e materialização

defensivas na abordagem das ordens de trabalho o que coloca em causa a operacionalização da dimensão didático-pedagógica.

²⁸⁰ Uma disciplina define-se por comparação com outras (apresentando uma identidade e um corpo de conhecimentos sistemáticos e coerentes: um estatuto científico), numa área de conhecimento e na especificação do seu contributo para a formação integral dos alunos, cujos programas são elaborados por especialistas, de forma isolada e fragmentada, criando condições para se estabelecerem fronteiras (bem delimitadas) que dificultam a permeabilidade e interação entre os professores das diferentes disciplinas (a socialização dos professores é realizada numa arena de conhecimentos distintos).

²⁸¹ A mesma participante refere que, em algumas situações, se procede, ao nível dos conselhos de turma, ao ajustamento de procedimentos referentes aos momentos de aplicação dos instrumentos de avaliação (testes e fichas de avaliação sumativa).

das ordens de trabalho, que se repete praticamente em todas as reuniões, vem ao encontro do que explanámos, como é ilustrado pelas notas de campo: “No final desta leitura é analisada a situação escolar de cada aluno [dificuldades específicas (por disciplina) e globais; melhorou ou não] por ordem de pauta e dá-se também ênfase ao empenho, responsabilidade e trabalho realizado (tem-se a reunião de conselho de turma de avaliação intercalar como referência)” (CT1: 3); “O diretor de turma chama a atenção para a necessidade de analisar as justificações das avaliações qualitativas (por aluno e disciplina). Cada professor (por disciplina) faz uma avaliação do trabalho desenvolvido” (CT4: 2); “(...) a diretora de turma requer que cada professor faça uma análise global muito rápida dos resultados obtidos pelos alunos na sua disciplina” (CT7: 2).

Esta situação, produto da especialização dos saberes, influencia os modos de participação e trabalho presentes nos conselhos de turma como ilustram os excertos de entrevistas: “Às vezes tenho a sensação que o conselho de turma funciona por disciplinas, às vezes, mas não quer dizer que é sempre... depende, como já disse, dos conselhos de turma, dos assuntos” (PE8: 3); “ (...) há outros conselhos de turma onde se trabalha tendo em conta as orientações do departamento e em que não consegue sair daquele registo, daquela matriz disciplinar, da disciplina (...) não se constrói currículo mas funciona-se na base da disciplina” (PE1: 3); “Sempre individual (ou seja, da parte de cada docente pela sua disciplina), o *papão* da especificidade de cada área disciplinar” (PE9: 3).

Verifica-se que o modo de estar e participar nas reuniões de conselho de turma por parte dos professores é próximo em algumas situações, o que pode evidenciar que existe uma pauta para a ação (que contém as especificidades próprias de cada departamento e/ou grupo disciplinar) que informa e enforma determinadas práticas educativas dos professores: “Cada professor é dono da nota da sua disciplina, resistindo à intervenção dos restantes docentes no âmbito de uma análise partilhada e global do desempenho dos alunos” (PE10: 5); “Durante as reuniões procede-se mais a análises globais do comportamento e aproveitamento da turma, através de intervenções individuais e à vez de cada docente, e menos vezes a análises por aluno, com o contributo de todos os docentes do conselho de turma” (PE9: 2), no entanto, no que diz respeito ao funcionamento, a matriz disciplinar (com as suas fronteiras e limitações), em que cada professor se insere, vem ao de cima como ilustram os discursos dos participantes: “(...) fragmenta-se, torna-se estanque o processo de ensino, individualiza-se e é muito mais cómodo, muito mais confortável funcionarmos neste registo, com prejuízos para aquilo que é o objetivo comum, portanto não se perde tempo, não se reflete em conjunto, não interferimos, não interagi-

mos” (PE4: 12); “(...) apesar da partilha efetiva de preocupações e da análise de desempenho promovida por cada um dos docentes no âmbito das suas intervenções, a visão parcelar [de cada um dos docentes] continua a sobrepor-se à visão de conjunto [do conselho de turma], situação que reforça a baixa corresponsabilização na avaliação dos alunos” (PE10: 5); “O conselho de turma, no seu todo, tem uma perceção muito relativa daquilo que são as dinâmicas da sala de aula nas diferentes disciplinas... não se traduz, são muito poucos os instrumentos ou as informações que são aportadas àquele espaço de trabalho que deixam transparecer ou perceber quais são as dinâmicas da sala de aula que conduzem a resultados mais ou menos positivos, há ali uma fragmentação” (PET2: 14).

Uma das participantes apresenta uma explicação possível para esta situação: “(...) a minha experiência dita-me que há alguns fatores que contribuem para isto, um deles é a própria aprendizagem que os professores fazem, é muito compartimentada e as pessoas têm uma formação que não é muito abrangente, canalizam-se para aquela área de formação e depois têm algumas lacunas em outras áreas de formação, conseqüentemente não se querem expor porque têm a perceção das suas limitações e não se querem expor e precisamente por isso coíbem-se um bocadinho, ficam ali no seu pelouro” (PE5: 6).

Este professor de disciplinas e matérias, que atua de forma parcelar e fragmentada (Formosinho & Machado, 2009; Perrenoud, 2002), transporta para os conselhos de turma essas marcas. Este modo de estar e participar nas reuniões dos conselhos de turma reflete a materialização de um modelo de organização e funcionamento das escolas, que assenta nos denominados modelos compartimentados que encontram a sua concretização na especialização disciplinar e numa interação dos alunos com diferentes professores, conteúdos programáticos de *diversas* disciplinas sem, ou com pouca, ligação entre si, métodos de ensino e formas de estar na sala de aula (Formosinho & Machado, 2009).

Uma das participantes ilustra esta forma de estar dos professores, apreendida durante a formação inicial (científica e profissional) e continuada no processo de integração (socialização) profissional: “Às vezes perguntam-se uns aos outros, olha lá como é que tu fazes assim, como é que farias nesta situação, mas muito pouco porque num conselho de turma está um representante de cada disciplina, por exemplo o que é que um [professor] de matemática pode pedir ao de português para progredir e avançar a nível científico, só a nível pedagógico, e muito pouco” (PE5: 12).

Por outro lado, o modelo de avaliação dos alunos, nos conjuntos letivos, ao não apresentar como base a interdependência é uma abertura ao isolamento dos professores (Ferreira, 2003). Por isso, não é de estranhar que determinadas formas de agir, que têm como

base a especialização disciplinar e a visão parcelar do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, se instalem e consolidem: “Aprende-se sempre qualquer coisa, que o trabalho de cada colega é demasiado específico para que nos seja permitido interferir” (PE9: 4); “(...) as pontes que poderiam e deveriam ser criadas em torno de um objetivo comum são de difícil materialização (...) e a saída é sempre a mesma: eu não interfiro no português, o português não interfere na matemática, a matemática não interfere na educação física e a educação física não interfere na física” (PE4: 12); “No fundo, na prática resumimos as reuniões a quê (?!), à atribuição da classificação, se as coisas são de facto dramáticas nalgumas disciplinas as pessoas manifestam um esgar de preocupação (...) faz-se um silêncio e passa-se à frente, aquilo é um problema dos colegas que lecionam as disciplinas em causa e depois temos mais reuniões” (PE4: 8-9).

A fidelização às disciplinas, e às estruturas que as representam, está bem patente no discurso e na atuação dos professores nos conselhos de turma, em que apenas é salvaguardado o desenvolvimento de algum trabalho de natureza colaborativa aquando da conceção de atividades a desenvolver fora do contexto da sala de aula (Abelha, 2011): “(...) dá-se mais importância ao departamento, ao grupo disciplinar (...) somos mais leais ao departamento, impõe mais respeito o departamento, aliás, acontece qualquer coisa e é consultado o departamento e não é consultado o conselho de turma” (PE1: 3); “(...) agora é mais de comportamento e assiduidade que falamos e de estratégias para os melhorar, isto também está ligado ao rendimento dos alunos, mas de forma mais indireta, o que está ligado mais diretamente, de forma mais concreta ao rendimento [dos alunos] isso trata-se no departamento, é mais no departamento e no grupo disciplinar que se incide nessas questões” (PE8: 8) e praticamente só há trabalho que implica colaboração entre professores na “(...) elaboração de propostas de atividade de complemento curricular e/ou visitas de estudo (...) no traçado do perfil dos alunos (inclui a avaliação diagnóstica); pontual com o diretor de turma, no âmbito dos processos de regulação de comportamentos e na análise da assiduidade, pontualidade e comportamento dos alunos” (PE10: 3); “Reunião onde tem existido alguma colegialidade e trabalho colaborativo quando se analisam os assuntos que estão fora do âmbito das disciplinas (...) embora no que diz respeito à análise do aproveitamento dos alunos tenha vigorado a especificidade disciplinar” (CT13: 3-4) ou “Cada professor manifesta a sua opinião (só não dá quem realmente não quer) embora dirigida essencialmente para a sua disciplina (...). Só na disciplina de oferta complementar é que se gera uma discussão mais ampla e se partilham experiências e conhecimentos” (CT13: 2-3), de resto persiste uma postura que concebe o

aluno como um indivíduo que vagueia diariamente entre um conjunto de parcelas (disciplinas) independentes umas das outras: “(...) da construção de trabalho interativo aí não, aí subsiste aquilo que no fundo é a cultura do docente, que quer se queira ou não é uma cultura do individual, ou seja, da prática do individual” (PE4:3).

Esta visão parcelar (individualista e privada) alimenta as fendas que se vão criando entre o processo de ensino e aprendizagem e expulsa do horizonte uma visão integrada das diversas disciplinas do plano de estudos e programas de aprendizagem. Este discurso tem adesão ao terreno pois nas reuniões de conselho de turma são visíveis modos condução e de participação que vêm ao encontro do referido anteriormente: “Depois [da ratificação das propostas de classificação] verifica-se se o aproveitamento dos alunos foi satisfatório e identificam-se os alunos com mais dificuldades de aprendizagem e a forma como os professores (por disciplina) vão atuar para as minorar ou ultrapassar” (CT3: 2); “O diretor de turma chama a atenção para a necessidade de analisar as justificações das avaliações qualitativas (por aluno e disciplina)” (CT4: 2); “Cada professor (por disciplina) faz uma avaliação do trabalho desenvolvido (...): descreve-se a forma como se trabalha em sala de aula, o comportamento dos alunos em sala de aula, as presenças e ausências nas atividades de apoio, os resultados obtidos (...) não há interferência do diretor de turma ou questionamento entre professores durante este processo” (CT5: 2-3). Outra forma de realçar esta posição encontra-se na atitude adotada por professores após terem apresentado e justificado as suas propostas de classificação ou a análise do desempenho dos alunos: “(...) cada um preocupa-se com o seu momento e a partir do momento em que faz aquela confirmação vai falar com o vizinho, não há uma concentração total. Eu penso que cada um liga-se à sua quinta, à sua casita!” (PE8: 1). Nas reuniões de conselho de turma instalam-se com alguma regularidade, entre os professores, após a intervenção, conversas que perturbam o funcionamento da reunião: “Uma situação em que a diretora de turma chama a atenção de alguns professores por estarem a conversar – desinteressados (não acompanham o que ela e os colegas estão a dizer) –, aceitam e a reunião continua” (CT8: 2); “A diretora de turma chama a atenção de alguns professores que estão a conversar (conversas cruzadas) e que com isso perturbam o funcionamento do conselho de turma: nem todos estão focalizados no trabalho dado que terminaram, neste ponto, a sua participação (aceitam a chamada de atenção)” (CT10: 2). Um dos resultados desta forma de atuação dos professores nas reuniões é a instalação no conselho de turma de um modo de funcionamento que adota formas de trabalho e participação que privilegiam o individualismo, a disciplinaridade, a responsabilização indivi-

dual que se traduzem na construção de visões parcelares dos alunos e do seu rendimento escolar, assim como na utilização de processos de ensino, aprendizagem e avaliação enformados por visões e objetivos diferenciados (o que pode colocar em causa, por exemplo, a intencionalidade do ato educativo): esta situação manifesta-se ainda em processos de ensino e aprendizagem que não desenvolvem uma visão holística dos saberes podendo revelar-se nos alunos em aprendizagens compartimentadas (Abelha, 2011; Alonso, 2002) e hierarquizadas.

O aluno não é concebido como uma unidade, mas antes como uma realidade que é dividida (compartimentada) em tantas parcelas quantas as disciplinas que constituem o seu plano de estudos (que ser apreendida a partir de distintas perspetivas, acentuando cada uma aspetos específicos, a partir de critérios estabelecidos localmente que aspiram à uniformização de procedimentos e discursos): cada professor fornece a sua análise em termos de visão parcelar da situação escolar dos alunos referente à disciplina que leciona²⁸² (aproveitamento e comportamento).

Sabemos que a situação escolar de cada aluno só poderá ser completamente compreendida quando se conhecerem a totalidade das análises efetuadas por cada professor. No entanto, normalmente, nos conselhos de turma não se passa desta fase de apresentação de análises (que fica registada em ata), não se recorre à pluridisciplinaridade como atitude metodológica que permite um conhecimento mais aprofundado, não se constrói posteriormente uma análise pluri ou interdisciplinar: “Naquele conselho de turma o de educação física não se sente minimamente responsável pelo insucesso a matemática, nem o de matemática se sente minimamente responsável pelo insucesso a português” (PE4: 6); “(...) agora é tratado disciplina a disciplina (...) não conhecemos os programas das outras disciplinas, era bom que sim, mas isso infelizmente não se passa, não questionamos os colegas acerca dos conteúdos programáticos das suas disciplinas (PE6: 3); “O que acontece normalmente é que não existe a preocupação de eu conhecer o conteúdo programático da outra disciplina, não estou para isso e como não estou para isso não consigo construir a interdisciplinaridade e as práticas não mudam!” (PE4: 14).

A associação de professores de disciplinas diversas no conselho de turma, para esclarecer a situação escolar de cada aluno de modo diferente (especificidades), não implica que cada professor deixe de ser o que é (em relação à disciplina que leciona), mas que

²⁸² A visão parcelar do aluno pode ser ainda associada à forma como o aluno é dimensionado na conceção e operacionalização dos critérios de avaliação e definição de padrões de desempenho: o aluno surge constituído por uma dimensão cognitiva (valorizada) e uma dimensão das atitudes e valores (desvalorizada) e dentro destas é ainda dividido em variadas parcelas. Por isso, não é de estranhar o discurso de uma das participantes: “(...) os professores não observam o aluno como um ser humano completo e vêm só aquela parte académica e a mim custa-me a compreender isso” (PE3: 4).

apresente abertura (disponibilidade e interesse) para falar com os professores das outras disciplinas sobre as suas práticas e os resultados dos alunos.

Num tempo em que os professores e as escolas estão a ser pressionados para produzirem resultados (Pacheco & Pestana, 2014; Barroso, 2012; Flores, 2011), induzimos que estes são procedimentos que resultam de uma apropriação sensata, que permite o equilíbrio, por parte das escolas e professores, do conteúdos dos normativos legais em vigor e que permite dar resposta à: (i) cultura ou culturas estabelecidas nas escolas (organizacional e profissional); (ii) regra instituída (burocracia e controlo técnico: disciplinamento das práticas dos professores); (iii) situação temporal em que decorrem os conselhos de turma (que cria a necessidade de se cumprirem rotinas que dificultam processos de análise e reflexão); (iv) necessidade de previsibilidade do comportamento dos professores nas interações (evitando a desordem e subjetividade: transfigura-se a reflexão e análise em procedimentos técnicos); (v) necessidade de garantir a produção de resultados transparentes (que podem ser examinados objetivamente pelos alunos, famílias e administração central); (vi) colegialidade transaccional; e (vii) implementação de ações próximas da autonomia redonda e quase autonomia: realização de rotinas que garantem racionalidade, eficácia e eficiência ao funcionamento: descurando o desenvolvimento profissional e a partilha de saberes entre professores (Ferreira, 2007).

2.2. Responsabilizando os alunos pelos resultados da aprendizagem

Esta categoria, situada num nível mais substantivo, tem como pano de fundo os argumentos utilizados pelos professores no processo de análise (e fundamentação) do desempenho quantitativo e qualitativo dos alunos²⁸³, realizado nos conselhos de turma.

Permite-nos induzir que, quando os alunos não atingem os resultados padrão, a responsabilidade pelo facto é, na maior parte das vezes, imputada aos alunos o que, normalmente, coloca um ponto final no processo, sem que se lhe incorpore qualquer outro esforço explicativo que se direcione para além da apresentação de causas e obstáculos, que em grande parte, são externas aos professores e, quase sempre, às escolas: as listagens de causas e obstáculos à aprendizagem apresentadas pelos professores possibilitam que se declarem os respetivos responsáveis.

A literatura evidencia que raramente se questionam, nos conselhos de turma, as práticas pedagógicas dos professores (Correia, 2011; Sá, 1997) e a organização das escolas como

²⁸³ Na linha do conceito de padrão de desempenho dos alunos que apresentámos anteriormente, o conceito de fundamentação do desempenho quantitativo e qualitativo é aqui utilizado com o sentido de uma comprovação que atesta aquilo que cada aluno sabe, compreende e é capaz de fazer no final de um processo de aprendizagem estabelecido.

produtoras de resultados escolares inadequados e são, normalmente os alunos que são apresentados como os principais responsáveis (Correia, 2011; Miranda, 2010; Santos, 2009; Machado, 2007), embora a mesma literatura mostre que as práticas educativas de professores e organizacionais das escolas sejam variáveis determinantes na melhoria das aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2012; Alves, 2010).

Ao agir deste modo, por um lado, perde-se a possibilidade de desenvolver de forma conjunta uma leitura pormenorizada dos dados e informações que possa ser geradora de significados e sentidos para a tomada de decisões que visem a melhoria²⁸⁴ e, por outro, embora a avaliação se centre nas aprendizagens realizadas pelos alunos a partir dos dados e informações recolhidas em função dos critérios e indicadores estabelecidos, não há reflexão conjunta (e intercâmbio) sobre a adequação dos métodos e das estratégias de ensino (práticas pedagógicas) que são utilizados pelos professores nas salas de aula²⁸⁵.

Ao não se estabelecerem relações entre práticas pedagógicas e resultados da aprendizagem dos alunos torna-se difícil identificar as mais e as menos efetivas, por isso a opção é, quase sempre, repetir ações e procedimentos, independentemente dos resultados alcançados pelos alunos e/ou intentar solucionar ou minorar problemas e dificuldades dos alunos através de esforços parciais (professor-disciplina) que tentam alcançar a melhoria de algumas parcelas (em algumas disciplinas) do aluno.

Os aspetos a desenvolver estão sintetizados no diagrama que se segue.



Diagrama 3 – Propriedades da categoria *Responsabilizando os alunos pelos resultados da aprendizagem*

A perspetiva que (implícita ou explicitamente) alicerça esta prática transforma-se num

²⁸⁴ Concebemos a melhoria como o aumento do rendimento dos alunos e da sua qualidade (Elmore, 2008) num processo em que se cuida continuamente dos percursos escolares de cada um dos alunos como o cuidado máximo possível (Azevedo 2010).

²⁸⁵ Esta situação abre a possibilidade de efetuarmos uma leitura diferente do trabalho em sala de aula: pressupõe-se que a sala de aula continua a ser dos professores, o seu último refúgio (a caixa negra), no entanto, a realidade mostra que ela passou a ser dos alunos, de alunos cada vez mais diferentes e desconformes, cada vez mais desinteressados e discordantes, cada vez mais dependentes e indecisos (Azevedo, 2011).

discurso legitimador do trabalho dos professores que permite fornecer informação documentada sobre o desempenho dos alunos aos pais e encarregados de educação (e escola) e afastar do horizonte a possibilidade de judicialização das suas decisões e ações pedagógicas²⁸⁶, bem como induzir espaços de diálogo no interior dos conselhos de turma.

Por isso, os discursos dos professores são registados de forma individualizada e detalhada (por disciplina) na ata e outros instrumentos, evidenciando sempre que se cumpriu o estabelecido legalmente, ou seja, ao mesmo tempo que se documenta o processo de fundamentação dos resultados da aprendizagem dos alunos fornece-se informação (a alunos, pais e encarregados de educação e escola) que pode salvaguardar ocorrências futuras e espoletar, a partir da comparação de registos de diferentes reuniões, procedimentos de questionamento, induzidos pelos diretores de turma, com o intuito de obter uma perceção sobre o desempenho dos alunos, potenciadores de alguma reflexão entre professores sobre variações no desempenho dos alunos em disciplinas e períodos letivos.

A propriedade **argumentando sobre o desempenho dos alunos** encontra-se associada à legislação em vigor e ao conteúdo das ordens de trabalho e dos guiões orientadores do funcionamento das reuniões de conselho de turma que preceituam que cada professor apresente, perante os outros elementos docentes do conselho de turma, o trabalho que desenvolveu com os seus alunos, durante determinado período de tempo, e se as ações e procedimentos que implementou e desenvolveu foram as mais adequadas naquele contexto e quais os seus resultados²⁸⁷.

Neste processo discursivo, normalmente unilateral, não se discutem os procedimentos de recolha de informação utilizados para avaliar o que os alunos sabem e são capazes de fazer, nem a operacionalização dos critérios de avaliação e o seu resultado (realizados em grupo disciplinar e/ou departamento curricular), apresentam-se as avaliações (quantitativas e/ou qualitativas) e mencionam-se as limitações e problemas dos alunos (e do contexto), no entanto, perceber o que os alunos aprendem e compreender como se ensina, são passos essenciais para a definição de modos de regulação das práticas educativas. No terreno da observação foi possível descortinar que os argumentos utilizados, por parte de cada professor, para alicerçar uma explicação sobre o desempenho escolar dos seus alunos, são constituídos essencialmente pelas causas e/ou obstáculos que interferem na

²⁸⁶ Uma das participantes apresenta uma representação dos conselhos de turma que ilustra esta situação, “Mas, observo muito que os conselhos de turma são concebidos como um local onde vamos justificar o nosso serviço para ninguém nos poder pegar” (PE12: 3).

²⁸⁷ De acordo com despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, o conselho de turma aprecia a proposta de classificação de cada professor, as informações que a suportam e a situação global do aluno, mas, como um dos participantes testemunha, “(...) quanto às práticas, quanto à sala de aula, cada um no seu canto, ou seja, este assunto nunca é tratado em sede de conselho de turma (...), não se vai ver se os critérios de avaliação foram bem aplicados, a nota vai dada e é ali que é legitimada (...), é curioso que quando há um recurso quem reúne é o conselho de turma e aí sim vai verificar se os critérios foram bem aplicados” (PE11: 2 e 3).

aquisição e desenvolvimento das aprendizagens consideradas fundamentais, em cada disciplina (e, conseqüentemente, nos resultados escolares), e que estas se encontram para além de cada professor interveniente: a responsabilidade, de acordo com esses argumentos, encontra-se sobretudo na esfera dos alunos, no exterior da escola (Vd. Figura 46).

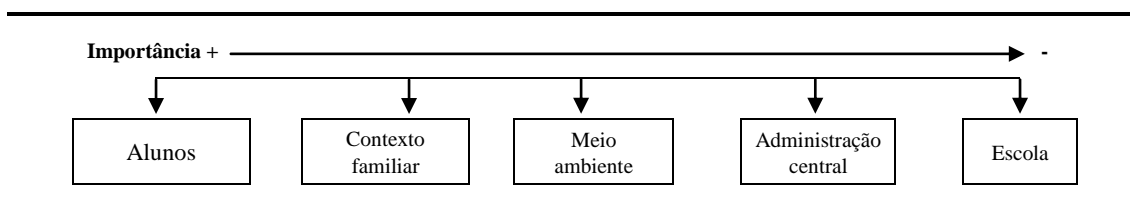


Figura 46. – Tipo e importância das causas e/ou obstáculos nos resultados da aprendizagem

A análise dos dados possibilitou induzir que a aprendizagem é um campo da quase inteira responsabilidade do aluno, por outras palavras, se o aluno não aprende adequadamente a culpa é sua, do contexto familiar, da administração central ou da escola. Esta condição não cria a possibilidade de se procurarem causas para a não-aprendizagem noutros espaços, conforme ilustra uma participante, “(...) centra-se o problema exclusivamente no aluno, nos pais, no meio ambiente, nas tecnologias e por ai a fora e, por vezes, não se chega ao âmago da questão” (PE8: 2).

Partindo das notas de campo, descobrimos que são os professores das disciplinas onde existem, entre outros, desempenhos menos congruentes com o esperado e/ou com o de outras disciplinas (discrepâncias) que apresentam uma argumentação mais direcionada (identificando alunos) e detalhada (apresentação de exemplos reais): “Sempre que existiram problemas de aprendizagem e/ou comportamento de alunos, a análise realizada foi mais detalhada (pormenorizada) e definiram-se, sobretudo, estratégias específicas para cada disciplina” (CT3: 5); “Ao mesmo tempo a diretora de turma pede esclarecimentos relativamente a algumas *notas* e em algumas disciplinas (em especial quando há discrepâncias: notas baixas numa disciplina quando nas outras são elevadas)” (CT11: 2).

Também os professores que lecionam disciplinas sujeitas a provas estandardizadas (exames nacionais e testes intermédios) se mostram, geralmente, participativos neste tipo de ação identificando problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem a que associam causas e/ou obstáculos, como expresso em extratos de notas de campo: “(...) Salientamos neste processo a centralidade dada às disciplinas de matemática (com exame nacional no fim do ciclo) e inglês (língua estrangeira). As mesmas professoras destacaram-se, principalmente na análise do aproveitamento e comportamento dos alunos, assim como na apresentação de práticas que estão a utilizar em sala de aula” (CT4:

6) e patenteando preocupação face *aos resultados que os alunos poderão tirar nessas provas*: “Reunião onde os professores das disciplinas sujeitas a teste intermédio e exame nacional mostraram as suas preocupações em relação às classificações que os alunos irão tirar nessas provas (as expetativas são baixas) e as implicações futuras dessas classificações na escolha de cursos no ensino secundário” (CT10: 5) e, em alguns casos, essa apreensão inicia-se nos 8.º e 10.º anos de escolaridade, embora, por exemplo, os exames nacionais só tenham lugar nos 9.º, 11.º e 12.º anos: “Neste processo alguns professores projetam o futuro dos alunos: não sei se todos os alunos se vão aguentar para o ano nos exames” (CT12: 2); “Reunião onde tem existido alguma colegialidade e trabalho colaborativo fora do âmbito disciplinar, embora os professores das disciplinas sujeitas a exame nacional participem de forma diferente: apresentam informação mais detalhada, linguagem mais especializada e preocupação com o futuro (resultados dos exames: mais visível na disciplina de matemática)” (CT13: 3).

Embora sabendo que o conselho de turma é um lugar de corresponsabilização pela avaliação, “(...) ainda assim há quem esteja na conversa com o do lado porque de facto aquilo não lhe diz nada” (PE3: 2), e outros que se limitam a ouvir e a expressarem a sua concordância através de linguagem corporal. Esta dificuldade em interagir e estabelecer diálogo pode ser explicada por razões associadas à cultura escolar, “Muitas vezes existe de facto e a gente percebe, consegue identificar o problema no docente mas dificilmente se assume isso, sai fora do âmbito do conselho de turma encontrar soluções para este tipo de problemas (?!), não, nunca, em 30 anos nunca vi tal coisa (...) e não há interação, não se passa para além disso, é uma questão de defesa da integridade do indivíduo perante o grupo de trabalho e as questões na prática resultam assim” (PE4: 13).

Foi visível, em contexto de observação, que os problemas relativos ao comportamento dos alunos em sala de aula são aqueles que mais chegam aos conselhos de turma e proporcionam momentos intensos de interação entre a maioria dos professores: “Os problemas que chegam são essencialmente do ponto de vista comportamental: olha eles portam-se muito mal na minha aula” (PE4: 12); “O conselho de turma manifestou-se preocupado com os problemas de comportamento dos alunos e procurou identificar conjuntamente estratégias para melhorar” (CT7: 5); “O conselho de turma manifestou-se preocupado com os problemas de comportamento dos alunos e cada professor apresentou as práticas que está a utilizar em sala de aula para tentar travar a situação: gerou-se um diálogo profícuo” (CT10: 5). Existem ainda professores que não participam (não argumentam) na identificação de problemas no seu trabalho com os seus alunos e nas

intervenções que fazem limitam-se a afirmar que tudo está bem e que os resultados dos alunos o comprovam, surgindo associadas a este discurso um “(...) não tenho nada a dizer, está tudo bem, os alunos trabalham bem” (CT9: 3).

A compreensão deste facto²⁸⁸ e, em especial, de existir alguma relutância em argumentar sobre o desempenho dos alunos, é um campo complexo e de difícil discernimento, no entanto um dos entrevistados aporta uma visão diferente: “(...) agora temos aqui várias *nuances*, isto é, aquele docente que não dá a matéria ou dá a matéria da forma menos correta e depois classifica de modo a favorecer os alunos, há aqui quase o comprar os alunos e grande parte deles, para não dizer 99%, aceita este pacto, o professor não dá matéria mas depois dá-nos boas notas” (PE4: 13).

Os segmentos dos discursos dos professores, nos conselhos de turma e entrevistas, permitem-nos ao mesmo tempo reconhecer a intensidade da interferência das causas e/ou obstáculos na aprendizagem e organizar uma tipologia a partir dos seus agentes.

A) Alunos

Quadro 65. Causas e/ou obstáculos ligadas aos alunos e grau de importância

Causas/Obstáculos	Segmentos significativos
+ Trabalho e aprendizagem	“(...) todas assentam na postura dos alunos: os alunos têm de começar a estudar; os alunos têm muitas dificuldades e não querem saber delas; eles não aprendem por mais que faça; devem fazer os trabalhos de casa (...) basicamente é falta de trabalho na sala de aula e em casa; estudar, trabalhar é o que têm de fazer” (CT9: 3); “Estabelece-se uma primeira conclusão: os alunos têm capacidades mas não as aproveitam porque não trabalham regularmente (...) trabalham pouco; têm de trabalhar mais” (CT12: 2)
↑ Interesse e responsabilidade	“(...) desinteresse dos alunos” (CT3: 3); “(...) interesses divergentes dos da escola, atitude perante a escola” (CT4: 4); “(...) interesses divergentes dos da escola; desmotivação” (CT14: 3); “(...) gera-se uma discussão sobre os porquês e apresentam-se justificações: imaturidade dos alunos (...) empenho e responsabilidade; não se esforçam; não há um estudo sistemático (...); desinteresse” (CT17: 4); “(...) desinteresse e resistência ao trabalho” (CT22: 2).
Comportamento em sala de aula	“(...) o problema é mesmo a apatia e aí já interfere com a aprendizagem” (CT8: 2); “(...) há uma conversa difusa entre uma série de alunos na sala de aula que perturba; atropelam-se uns aos outros quando fazem intervenções e isso perturba a sala de aula, não consigo ter uma aula limpa” (CT9: 4); “(...) muita conversa, muita conversa na sala de aula, às vezes é problemático” (CT10: 3); “(...) postura inadequada dos alunos em sala de aula” (CT11: 2).
Dificuldades cognitivas ²⁸⁹	“(...) faltam-lhes pré-requisitos, não deram no 7.º ano; não apresentam capacidade reflexiva” (CT12: 3); “(...) os alunos apresentam dificuldades cognitivas e de organização; de raciocínio lógico” (CT14: 3); “(...) dificuldades de interpretação de enunciados e estruturação do raciocínio; problemas de compreensão, interpretação e comunicação escrita e oral” (CT22: 2).
- Falta de hábitos e métodos de trabalho	“(...) só estudam na véspera dos testes: sabem é decorar, é só decoranço” (CT12: 2); “(...) ritmo de trabalho lento; falta de hábitos de estudo e trabalho” (CT14: 3); “(...) falta de hábitos de estudo e método de trabalho” (CT22: 2); “(...) a situação passa, muitas vezes, por um programinho de métodos e hábitos de estudo” (PE1: 3).

Elaboração própria

O discurso dos professores participantes enquadra-se num discurso político que associa

²⁸⁸ Uma explicação é que há turmas cujos alunos raramente apresentam problemas e/ou dificuldades de aprendizagem (*turmas A*): “(...) claro que quando há muitos bons alunos estas coisas não se discutem” (PE6: 7), outra pode ser encontrada na associação da ideia de liberdade de ação interiorizada pelos professores, e comprovada pela literatura como sinónima do direito arbitrário de trabalhar como entenderem sem interferências externas, à crença de que não é necessário fundamentar e legitimar o trabalho desenvolvido na sala de aula perante os outros (Roldão, 2005), ou seja, apresentar e discutir as suas práticas pedagógicas nos conselhos de turma.

²⁸⁹ O que vem ao encontro do referenciado por Bettencourt e Pinto (2009) quando referem que nos conselhos de turma ainda se apresentam com frequência as aptidões intelectuais como um motivo para o insucesso escolar.

ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação de escolas, professores, não-docentes, valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor, a competência, o mérito (incrementada desde o início do presente século e visível em programas de governo).

B) Contexto familiar

Quadro 66. Causas e/ou obstáculos ligadas ao contexto familiar e grau de importância

	Causas/Obstáculos	Segmentos significativos
+	Acompanhamento	“(…) a ausência de supervisão e acompanhamento, por parte dos pais, da situação escolar dos seus filhos” (CT5: 4); “(…) não podemos contar com os pais, temos de ser nós a resolver estes problemas, já me desiludi com os encarregados de educação, tinha alguma esperança mas, neste momento, já me desiludi. (...) o comportamento dos pais e encarregados de educação, em relação à vida escolar dos seus filhos, é o principal obstáculo à melhoria” (CT9: 3); “O diretor de turma salienta que os pais não acompanham o percurso escolar dos filhos” (CT4: 2).
	Motivação	“(…) os fracos resultados alcançados não se prendem só com as dificuldades de aprendizagem, mas também com (...) o ambiente sociofamiliar da maioria dos alunos que parece não propiciar a motivação dos mesmos para o trabalho académico deixando transparecer alguma falta de expectativas em relação à escola” (CT23: 5).
-	Modelos	“(…) os alunos estão a repetir modelos de comportamento, os pais têm poucas expectativas face à escola (pessimismo perante o futuro, não vale a pena andar a estudar” (CT5: 3); “(…) a ausência de expectativas dos alunos provocada pela descrença dos pais face à escola” (CT9: 6).

Elaboração própria

C) Administração central

A crença numa política educativa assente na ideia de que o sucesso escolar se pode medir em termos de exames (nacionais) e em provas de avaliação sumativa (escola) e na quantidade de alunos que transitam de ano e de ciclo de estudos (Azevedo, 2014; Alves, 2008, 2012, 2014) trouxe às salas de aula e à organização pedagógica (e didática) das escolas diferentes problemas que se consubstanciam em causas e/ou obstáculos à aprendizagem dos alunos: “Alguns professores fazem intervenções e apresentam possíveis causas para o surgimento de determinados comportamentos e atitudes: competição, estudo só para os testes sumativos e fora destes momentos portam-se mal na sala de aula” (CT6: 4); “Na apreciação global da turma (comportamento e aproveitamento) os professores consideram que (...) a maioria dos alunos concentra o seu trabalho só em algumas disciplinas (as de exame nacional) e, por isso, apresentam um desempenho menor nas restantes disciplinas (CT6: 3); “A diretora de turma dá novamente a palavra aos representantes dos alunos: uma defende que o comportamento da turma não melhorou e pensa que estudam muito em cima dos testes e para os testes (corrobora a opinião dos professores); a outra representante corrobora a opinião da colega em relação ao comportamento (não melhorou: alguns alunos falam muito na aula e isso perturba)” (CT6: 4).

D) Escola

Não foi fácil encontrar, no seio dos conselhos de turma, professores que questionem a organização escolar e a sua participação na melhoria do desempenho dos alunos (con-

formismo? receio?) ou a coloquem como uma causa e/ou obstáculo à aprendizagem dos alunos. Por outro lado, sabemos que só quando se formulam questões se pode procurar respostas. Por isso, houve participantes que colocaram interrogações sobre a adequação das medidas implementadas para melhorar os resultados da aprendizagem (questionando aquilo que parece claro e indiscutível): “(...) a política da escola para os apoios (marcados ao fim da tarde) não funciona há vários anos, mesmo sabendo que não funciona nada se muda” (CT3: 3); “(...) o aluno não vem aos apoios, mas esquecemo-nos que os apoios são às cinco da tarde, depois de ter seis ou sete aulas, e esquecemo-nos que alguns não têm aulas da parte da tarde e que vão para as aldeias para não ficar aqui uma tarde inteira, e depois não têm vontade de ir a um apoio às cinco da tarde, para definir respostas estas coisas deviam ser faladas nos conselhos de turma, e nós falamos na área disciplinar” (PE3: 3); “Claro que a coisa assim não funciona, poderá não ser só o docente e então é a política de apoios educativos que não está a funcionar, é o conselho de turma que não encontra estratégias ou processos que porventura visem a relação com os encarregados de educação, que não clarifica nem procura encontrar conjuntamente estratégias que possam vir a superar ou pelo menos a minorar estes índices de insucesso” (PE4: 12); “(...) eu vou dar um exemplo, apoios educativos: o menino é enviado para apoio (...) há um papelito onde o professor explica através da colocação de umas cruces o porquê, mas eu desconfio que os critérios que estão ali postos não sejam os mais adequados, (...) e vai para o outro e não sei se o outro leu o papel e sabe onde estão postas as cruces, e depois onde é que está o *feedback*, se o professor que dá o apoio não é o mesmo que o propõe não há relação nenhuma, nunca chegam a conversar” (PE5: 10).

O discurso dos professores no terreno dos conselhos de turma (bastante padronizado) espelha a utilização de uma terminologia própria (uma linguagem e categorias conceituais comuns ou próximas que permitem comunicar eficazmente), oriunda de uma gramática estruturada e consolidada entre os professores, no que diz respeito ao dizer das informações que suportam os resultados da aprendizagem dos alunos.

A sintonia entre os professores e os seus discursos (consonância argumentativa) é um aspeto que revela uma conciliação de conceções e ações, de tal modo assim é que não se abordam questões respeitantes ao ensino e pedagogia (veremos, em categoria posterior, que as práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula, raramente são apresentadas e analisadas pelos professores nos conselhos de turma, e quando fazem é ao nível de práticas que se situam fora da sala de aula disciplinar)²⁹⁰.

²⁹⁰ Ao não se examinarem, nas reuniões de conselho de turma, as práticas que os professores implementam no interior e exterior da

Os dados apresentados possibilitam induzir que se o aluno não aprende, em conformidade com o esperado, a responsabilidade é sobretudo sua, da família e do contexto socio-cultural e só, em situações muito especiais, da escola. Esta situação enquadra-se nos resultados alcançados num estudo sobre os modos de trabalhar dos professores no seio de conselhos de turma e que conclui que existe uma falta de auto implicação e desresponsabilização, por parte dos professores, no que se refere aos resultados da aprendizagem dos alunos, em especial os que implicam insucesso escolar²⁹¹ (Abelha, 2011; Correia, 2011; Miranda, 2010; Santos, 2009; Machado, 2007).

Induzimos, ainda, que este tipo de resposta tem subjacentes dois discursos que se consubstanciam em duas formas diferentes de conceber e trabalhar nos conselhos de turma: uma que olha o conselho de turma como espaço, sobretudo, para responder ao conteúdo dos normativos legais em vigor, e o processo tem como suporte a aplicação, normalmente com pouca flexibilidade, em consequência dos exames, *rankings* e imagem do professor e escola no horizonte²⁹², de práticas homogeneizadoras nas quais os processos de avaliação são regulados e estandardizados, concebidos como uma matéria de cariz técnica e neutra, especialmente classificativa e seletiva e proveniente de esforços individuais, o que justifica os rótulos (positivos e negativos) que cada aluno recebe na forma de uma nota fundamentada; outra que concebe que nos conselhos de turma existe uma espécie de preguiça profissional²⁹³, em que parece não haver um compromisso para se efetivar um esforço conjunto para superar as dificuldades (e problemas) identificadas e enfrentadas no processo educativo (e que têm implicações nos resultados das aprendizagens dos alunos), e que por isso o ónus é colocado no aluno e no não querer, nem mostrar interesse em trabalhar e aprender, por mais que os professores diligenciem nesse sentido.

Nos conselhos de turma que observámos não existe, por parte dos professores, a prática do questionamento sobre este *continuum de responsabilização dos alunos* perante os resultados da aprendizagem, tal como nos foi referido pelos participantes, “(...) a tónica

sala de aula no seu trabalho com os alunos, estão a ser criadas condições para que a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem deslize principalmente para o campo dos alunos. Por outro lado, uma simples perscrutação dessas práticas poderá ser apreendida, pelo conselho de turma, como uma exteriorização de suspeição ou uma ameaça, por parte de quem a faz, e colocar em causa a *consonância interna* do conselho de turma (Sá, 1997).

²⁹¹ Ao não se (auto)implicarem nos processos que conduziram a resultados da aprendizagem desajustados e ao localizarem a fonte das causas e obstáculos de tal no exterior da sala de aula e escola, os professores estão a desresponsabilizar-se (Martins & Parchão, 2000) e a legitimar os resultados escolares desconformes.

²⁹² Os conselhos de turma vêm-se obrigados a implementar as políticas educativas em vigor e trabalhar em função dos resultados escolares, sob pena de não figurarem em lugares decentes nos rankings (novo modelo de controlo público da qualidade) e colocar em causa a missão da escola, entendida hoje como essencialmente académica (Sá & Antunes, 2010).

²⁹³ Um entrevistado referia este sentir colocando o problema ao nível da organização do trabalho docente: “O que eu quero dizer é que muitas vezes há aqui de facto a lei do menor esforço, mas também é verdade que por outro lado se torna muitas vezes inviável, dadas as características do horário de trabalho dos professores. Vamos imaginar que temos 30 alunos por turma e agora multiplicamos estes alunos 8 vezes e obtemos 240 alunos (...) e vamos agora ver um professor, em cada conselho de turma, a ter de dar resposta a um tipo de plano de ação com as características do que eu enunciei anteriormente, é uma coisa densa” (PE4: 2).

é sempre que o aluno não trabalha, mas não percebemos muitas vezes, não nos questionamos porquê, por que é que ele não segue determinadas diretrizes ou instruções (...), nunca nos questionamos a nós, porque se isto é um processo de ensino e aprendizagem há quem ensine e quem aprenda e não somos perfeitos, também temos falhas (PE3: 3).

Neste contexto, alguns participantes colocam em causa a atribuição em exclusivo da responsabilidade dos resultados de aprendizagem aos alunos²⁹⁴, “(...) eu quando estou a justificar em ata os resultados de facto eu não posso dizer o aluno não estuda, só, mas só isso parece-me pouco e então nos conselhos de turma considero que devemos refletir sobre que tipo de práticas que utilizamos” (PE3: 3-4); “(...) já ninguém se sente responsável, incrivelmente dá-me a sensação que muito poucos se sentem responsáveis por aquela taxa de sucesso ou insucesso, a coisa morre um bocado... a coisa cai sempre sobre os alunos e a falta de pré-requisitos” (PE4: 11); “(...) se até ao 3.º ciclo a gente no fundo de alguma forma se responsabiliza (...) a partir do ensino secundário (...), o aluno (...) é corresponsável pela sua aprendizagem e aí baixa o índice de responsabilidade do docente, a cultura da escola funciona um pouco orientada por esta bitola” (PE4: 2-3).

O que induzimos do discurso dos participantes é que existe um propósito justificativo, concordante com o prescrito legalmente, e que teoricamente orienta o conselho de turma para a construção da melhoria, mas o que acontece é que estamos mais perante um ato normativo de legitimação pública do trabalho desenvolvido (sem procedimentos de autocrítica) que se traduz numa espécie de lógica de autosserviço: conduzem as ações e a sua interpretação com o fim de sustentar os diferentes discursos, ideias, comportamentos (Santos Guerra, 2014) e interesses para evitar a desordem e o conflito (Sá, 1997).

Os dados que brotam das informações facultadas nos conselhos de turma poderiam criar processos de reflexão conjunta e contribuir para que os professores, nos conselhos de turma, se organizassem para produzir explicações mais plausíveis para os problemas que envolvem a aprendizagem dos alunos, no entanto tal não é realizado na sua plenitude.

Esta propriedade, **desvinculando-se da reflexão e intercâmbio**, emerge da concretização da propriedade anterior, uma vez que se subentende que no seio dos conselhos de turma se criam momentos de diálogo entre os professores que proporcionam a apresentação, por parte de cada um, das práticas pedagógicas que utiliza em sala de aula e dos resultados alcançados pelos seus alunos, e, deste modo, facilitar a tomada conjunta de decisões com vista à construção de processos de melhoria das aprendizagens dos alunos

²⁹⁴ A literatura específica que a assunção da responsabilidade coletiva perante os resultados da aprendizagem de todos os estudantes convida a buscar ajuda para os problemas profissionais e a partilhar êxitos e/ou fracassos obtidos nas salas de aula (Krichesky & Murillo, 2011). Por outro lado, analisar a relevância dos resultados escolares dos alunos (em cada turma) pressupõe que os professores (e escola) assumem responsabilidades na aprendizagem dos alunos em associação com outros fatores relevantes (Bolívar, 2012).

e corresponsabilização pelos resultados²⁹⁵.

No entanto, das observações realizadas e dos discursos dos participantes, emerge que os professores se desvinculam, frequentemente, de comportamentos que implicam reflexão conjunta sobre práticas educativas, materializando espaços de intercâmbios, assim como o estabelecimento de relações com os resultados alcançados pelos alunos.

Alguns dos participantes ilustram a situação: “Não, não, não, há um ou dois elementos que até tem essa atitude mas de resto não, não e há pessoas que se negam completamente a realizar essa análise e relação quando são solicitados... não, não, o ponto de partida, a tónica como disse atrás é sempre o aluno” (PE3: 6); “A análise de práticas nos conselhos de turma não se faz, até nas questões mais elementares que é por exemplo a língua materna em que nos conselhos de turma se devia procurar que todos os professores tivessem uma particular atenção sobre a expressão escrita dos alunos” (PE4: 12).

Outros participantes asseguram que a análise das práticas dos professores não se realiza, isto é, retiram-se do plano da análise e discussão os temas mais delicados, os que podem trazer problemas, desde logo as práticas pedagógicas, com o intuito de preservar o bom ambiente e não interferir *nas quintinhas de cada um*, preservando o interior dos conselhos de turma e das salas de aulas (Sá, 1997). Parece-nos que a cultura que predomina nos conselhos de turma não incorpora procedimentos deste tipo, dado que são considerados bastante ingratos e delicados, encarados como um processo incómodo, difícil e indutor de um ambiente de mal-estar entre os professores: “Quem é que se mete com a prática de outro colega (...), eu não aponto o dedo àquele, falo genericamente, olhem verifica-se isto, verifica-se aquilo, há que tentar por em prática isto, por em prática aquilo e por em prática o outro, pronto, no sentido de que se consiga harmonizar a coisa e que as práticas de toda a gente tendam a aproximar-se o mais possível de uma prática ideal” (PE5: 11); “(...) não é prática discutir as práticas, isso é mais em grupo disciplinar, nos conselhos de turma não se anda a interferir muito nas quintinhas de cada um em termos de práticas pedagógicas ou se se fala não é de forma direta, nem explícita, porque isso é muito delicado. No grupo disciplinar sim (...) sou a delegada, já questiono, *então por que é que isto está a acontecer, isto será porquê*, está a perceber (!)” (PE8: 6).

Vemos num estudo realizado sobre o diretor de turma por Virgínio Sá uma das explicações possíveis para esta situação, quando assegura que nos conselhos de turma não se

²⁹⁵ O despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, considera que o conselho de turma é corresponsável pelo processo de avaliação dos alunos o que implica trabalho em equipa. Por outro lado, a literatura mostra que as dimensões da colaboração surgem associadas à melhoria do conhecimento profissional e da eficácia do desempenho docente, assim como dos resultados da aprendizagem dos alunos (Roldão, 2007). O que verificamos nos conselhos de turma observados é que raramente se trabalha colaborativamente, o que vem ao encontro de estudos realizados anteriormente sobre este tema (Abelha, 2011; Viana, 2007; Martinho, 2006).

aprecia o que sucede nas salas de aula por causa do *mito do profissionalismo* e da *lógica da confiança* (Sá, 1997)²⁹⁶. Outra explicação, facultada por uma participante, assenta na carência de tempo, considerado insuficiente em relação ao conteúdo das ordens de trabalhos, “(...) porque também não temos tempo para isso (...), não há um tempo, digamos para analisar a prática letiva de toda a gente e de relacionarmos, há diálogo efetivamente, há troca de experiências, mas para ser de modo formal nós precisaríamos de vários conselhos de turma ao longo de um período, pronto, estarmos mais libertos e fazê-los e discutirmos, isso seria extremamente importante” (PE2: 10).

Esta situação é especialmente visível nas reuniões de avaliação final de período onde não é frequente apreciar a proposta de classificação apresentada por cada professor e questionar as informações que a suportam, os participantes referem que, “Normalmente os professores não são questionados, cada professor leva as suas classificações e cada professor normalmente é autónomo e decide o que considera correto, essas questões só se conversam, só são postas em causa se for num final de ano, numa possibilidade de retenção” (PE6: 6); “Por norma não há interferência nas classificações que são atribuídas por cada professor, embora existam situações pontuais em que se questiona a validade de algumas delas, e aí sim o conselho de turma pode emitir um parecer relativamente a um caso particular de um aluno ou de um grupo de alunos cuja avaliação numa disciplina é inferior relativamente à média de todas as outras” (PE7: 5); “(...) eu posso-lhe dar a minha experiência num conselho de turma de ontem após a saída dos resultados dos exames nacionais em que um dos pontos da ordem de trabalhos era uma breve análise sobre os resultados [dos exames] e os colegas responsáveis muito simplesmente não têm nada a dizer, após exames nacionais e resultados catastróficos desses exames, portanto, estratégias, tentar encontrar justificações para... não têm nada a dizer” (PE3: 1).

Em contexto de observação foi possível corroborar o discurso dos participantes, “(...) num primeiro momento a diretora de turma *canta as notas* de cada aluno em cada uma das disciplinas. As propostas de classificação não são postas em causa por nenhum professor. De seguida a análise do aproveitamento é realizado por aluno em cada disciplina (não se fala das práticas pedagógicas implementadas em sala de aula)” (CT15: 2); “(...) a diretora de turma distribui uma pré-pauta a cada professor e dá 5 minutos para analisarem as classificações propostas em cada disciplina. Passado o tempo questiona se os professores concordam com as propostas. Todos dão o seu consentimento e as classifi-

²⁹⁶ Outra explicação é que ao deixar as práticas de sala de aula sem supervisão (análise), o conselho de turma encobre possíveis fragilidades e/ou desvios profissionais, que uma vez identificados minariam a sua (e da escola) credibilidade e legitimidade e instalariam a desconfiança, o conflito e o mal-estar entre os seus elementos (Sá, 1997), por isso a memória organizacional arquiva esta situação que é traduzida, ao nível da gramática do conselho de turma, no seu apagamento.

cações são ratificadas. (...). Neste processo não houve qualquer diálogo entre professores sobre as práticas pedagógicas utilizadas no interior da sala de aula” (CT12: 2-3).

Esta situação leva-nos a colocar a possibilidade de existir uma descontinuação entre o trabalho desenvolvido no departamento curricular (e grupos disciplinares²⁹⁷), no conselho de turma e na sala de aula: no conselho de turma as ações dos professores voltam-se essencialmente para a dimensão do aprender (separando-a do ensinar²⁹⁸): “(...) essa relação deveria existir organizadamente, organizadamente, mas a que existe é fragmentada, fragmentada entre o conselho de turma e o departamento e os problemas dos professores na sala de aula, fragmentadíssima, compartimentada, não há articulação, desarticulada mesmo” (PE4: 12); “(...) este processo é feito só nos grupos disciplinares, é ao nível dos grupos disciplinares, nem sequer se põe em causa o funcionamento dos departamentos, a tarefa essencial para desenvolvimento das planificações, das fichas de trabalho, das avaliações dos miúdos é sobretudo trabalho de grupo disciplinar” (PE7: 2).

No entanto, outras situações são possíveis nos conselhos de turma, como expressam alguns participantes e as observações: “Pode não ser regra mas que já tem acontecido já, ou seja, já se tem verificado e muitas vezes diz-se talvez fazendo desta ou daquela maneira (...) vamos utilizar, porque deu resultado na minha disciplina, fichas de avaliação assim que termina uma unidade, uma avaliação mais formativa... não digo que isto aconteça em todos os conselhos de turma” (PE1: 6); “Por vezes, por vezes sim, há essas situações em que se procura analisar com cuidado as classificações que são atribuídas em certas disciplinas e articulá-las com o tipo de trabalho que o professor faz na sala de aula, a abordagem que faz da disciplina, as estratégias que utiliza e isso depois serve para os colegas emitirem um juízo sobre aquilo que se poderia fazer para melhorar ou práticas que simplesmente se deveriam evitar” (PE7: 6); “Há troca de informação entre os professores, do conselho de turma, sobre instrumentos de avaliação utilizados (são apresentados) e que *deram alguns frutos*” (CT8: 4).

No terreno dos conselhos de turma foi observado que, no que diz respeito à análise do comportamento dos alunos em sala de aula, é natural a apresentação de situações inconvenientes e daquilo que está a ser feito para as ultrapassar ou minorar, por parte de professores, gerando um processo de interação entre os professores, e entre os professores e elementos não docentes, dos conselhos de turma para em conjunto procurarem de soluções: “A análise do comportamento dos alunos da turma implicou a participação de

²⁹⁷ Que são designados, no decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, por grupos de recrutamento e áreas disciplinares.

²⁹⁸ O que se enquadra numa pedagogia de natureza meramente transmissiva que se faz num único sentido, do professor para o aluno (Nóvoa, 2014).

todos os elementos docentes e não docentes na identificação de problemas de comportamentais e associação de alunos, na análise da situação de cada um dos alunos identificados (e da turma), na apresentação de estratégias: (i) dar a conhecer os resultados desta avaliação a todos os pais em reunião e refletirem em conjunto sobre formas de ultrapassar os problemas identificados; e (ii) os alunos devem entre si refletir sobre os referidos problemas e as consequências para os resultados escolares” CT6: 5); “A abordagem à avaliação global do comportamento dos alunos é feita em termos de progresso ou retrocesso, tomando como referência o início do ano letivo, e não gera um consenso entre os professores. Alguns professores apresentam as estratégias que foram implementadas em sala de aula e que parecem estar a dar bons resultados: separação de alguns pares sentando-os em mesas diferentes, aplicação de três ou quatro testes parcelares em vez de um ou dois testes finais em momentos específicos” (CT4: 4).

Outro aspeto realçado por participantes menciona que, neste processo, os professores, nos conselhos de turma, têm dificuldade em falar dos seus problemas e dificuldades com os alunos: “(...) há [professores] que não têm problemas em dizer olha eu com esta turma tenho uma má relação, eles têm um mau comportamento e eu não sei o que fazer com eles, já experimentei de tudo, há alguns colegas que têm essa postura aberta e até conheço uma colega que disse eu não sei, ajudem-me lá que eu não sei o que hei de fazer, mudámos de sala, mudámos isto, tentou-se aquilo, mas isto é uma minoria porque depois o resto pensa que está a agir muito bem, não há nada a fazer... os problemas e as dificuldades estão do lado dos alunos (PE3: 7), mas que quando o fazem o conselho de turma constitui-se em espaço terapêutico (*catártico*) que permite aos professores desabafar e mostrar a sua mágoa e desalento perante os resultados alcançados pelos seus alunos “(...) estas conversas também são às vezes desabafos olha dei-lhe estas oportunidades, fiz isto, fiz aquilo, trabalhei, apliquei-me e pronto, esforcei-me para que isto resultasse, para que os resultados fossem melhores e as pessoas dizem tive maus resultados, tive tantas negativas, esforcei-me, fiz isto... as pessoas desabafam, eu fiz isto, apliquei aquilo, e depois voltei a repetir e não se interessaram (...)” (PE2: 8); “(...) as pessoas por sua iniciativa falam, eu tive este problema, eu tive aquele, eu fiz isto, dentro da sala de aula tenho um aluno que sistematicamente tem mau comportamento (...), o diretor de turma já falou com os pais e não conseguimos resolver (...) ou até problemas que as pessoas têm: ensino desta maneira, daquela e da outra e não vão lá, já fiz isto e aquilo e não consigo, ou tenho este aluno e mando recados para casa, comunico com o encarregado de educação e ninguém me dá *feedback*” (PE2: 10); “É uma altura onde os professores

manifestam o seu desalento, desânimo e impotência perante o facto de os alunos não colaborarem com eles e não trabalharem. Esta situação é visível através de expressões (que ficam registadas em ata) como: O que posso fazer mais? Vou continuar a baixar o nível de exigência? Não é a altura de parar? Não terão os alunos de perceber que estão na escola para trabalhar? Tanto investimento e tão pouco retorno!” (CT8: 4).

No contexto da observação foi possível reconhecer distintas reações a estes desabafos, mas que evidenciam a dificuldade dos professores em participarem em exercícios de reflexão conjunta e intercâmbio: (i) de concordância, confirmada pelo acenar com a cabeça de forma afirmativa “Uma parte dos professores acenam em sinal de concordância e um deles apresenta de seguida considerações sobre o desabafo da colega que se consubstancia numa pergunta, o que fazer quando temos alunos que não querem aprender, que não querem mesmo, o que é que se faz nestes casos?” (CT4: 3); (ii) de indiferença, dado que, “Na altura em que alguns professores manifestam o seu desalento, desânimo e impotência perante os resultados e comportamento dos alunos, outros professores estão a desenvolver conversas paralelas o que revela desinteresse pelo que está a ser dito e perturba o funcionamento da reunião. A diretora de turma chamar a atenção dos professores e eles calam-se” (CT8: 4); (iii) de impaciência, quando alguns professores parecem aborrecidos pelo facto de alguém estar a usar o tempo para desabafar sobre os seus problemas, “Torna-se visível a impaciência de professores que não estão a participar neste procedimento: olham para os professores que falam e para o relógio de forma regular, consideram que *aqueles problemas não têm resolução*, por isso, os desabafos são considerados uma perda de tempo e um desvio à norma instituída pela gramática do conselho de turma” (CT10: 3).

Da triangulação dos resultados da nossa análise induzimos que a política educativa atual vem empurrando os professores para a definição e implementação, em sala de aula, de um conjunto de atividades e tarefas determinadas no grupo disciplinar e/ou departamento curricular (*por isso é que devem ser tratadas lá*) que raramente se dão a conhecer aos outros professores (e elementos não docentes) em reunião de conselho de turma.

Estas práticas, moldadas sob a proteção da racionalidade técnica, respondem ao previsto nos normativos legais em vigor (e, desde logo, colocam de parte a possibilidade de judicialização de ações e processos) e mostram-se adaptadas ao controlo e escrutínio cada vez mais burocrático e alargado do trabalho dos professores (Flores 2011).

Esta circunstância é traduzida, geralmente, pela utilização de um conjunto de *receituários* minuciosos que determinam o que e como fazer em sala de aula (os manuais escola-

res são já concebidos para darem resposta a esta forma de conceber a ação do professor): a atuação dos professores vai-se reduzindo, cada vez mais, à aplicação de procedimentos definidos para alcançar os resultados desejados (se não se alcançam esses resultados a responsabilidade não é do professor, mas de outros fatores, visto que os professores têm a solução instrumental para fazer aprender o aluno)²⁹⁹.

Outra propriedade proveniente deste processo é a **documentação através de registo**, de modo individualizado e detalhado, dos dados e informações fornecidos por cada professor (e as apreciações globais realizadas quanto ao aproveitamento e comportamento) de modo a proporcionar informação (para *prestação de contas* perante alunos, pais e encarregados de educação, grupo disciplinar e/ou departamento curricular, comunidade escolar e administração central) e salvaguardar situações (ação disciplinar e judicialização³⁰⁰, entre outras), assim como induzir espaços de diálogo sobre resultados escolares.

No terreno dos conselhos de turma é colocado em ação um conjunto de procedimentos que permitem, ao mesmo tempo, o exercício de uma regulação externa (da direção de escola, que por sua vez reporta ao conselho geral e à administração central), com o fim de implementar as políticas educativas (locais e nacionais), sistematizando e orientando o trabalho pela observância de normas (de caráter avaliativo e administrativo), cada vez mais uniformizadas e pormenorizadas e, por outro lado, os registos permitem vislumbrar a eficácia das práticas pedagógicas e auxiliar na avaliação dos professores.

Os instrumentos de registo encontrados no terreno das escolas são bastante próximos e permitem inscrever um conjunto de dados e informações de modo sistematizado (ainda que mais descritivos do que analíticos e completos), que se podem constituir numa espécie de memória organizacional e profissional que, numa lógica de análise e reflexão sobre a prática educativa (Krichesky & Murillo, 2011; Schön, 2000), encerram um potencial elevado, principalmente, para o desenvolvimento organizacional e profissional de escolas e professores, pela possibilidade de identificar e nomear pontos fortes e fracos da ação educativa dos conselhos de turma e da escola como um todo³⁰¹.

Os discursos dos participantes insurgem-se quanto à necessidade de efetuar tantos registos sobre os resultados da aprendizagem dos alunos (que associam a procedimentos

²⁹⁹ Este modo de agir operacionaliza a visão do professor (e conselho de turma) como técnico que responde e cumpre as normas políticas (locais e nacionais) que acentuam a necessidade de documentar todo o trabalho que desenvolveu e respetivos resultados como forma de garantir a transparência dos processos, o que o pode levar a afastar a sua atenção da reflexão sobre as práticas de ensino (transferindo o sentido da sua ação para os objetivos organizacionais e não para os de sala de aula).

³⁰⁰ Bem ilustrada nas palavras de uma participante, “(...) com as justificações todas lá, porque nós justificamos por duas razões, uma é porque se os pais reclamam está lá tudo na ata, essa é a mais comum, a outra é que tem de ficar em ata porque se vem alguém ver, a nossa posição e a da escola estão salvaguardadas, em especial nas disciplinas sujeitas a exame nacional e com professores que estão em avaliação de desempenho (PE12: 3). Esta situação evidencia o espírito defensivo que os professores adotam.

³⁰¹ Alguns dos instrumentos de registo das escolas participantes no estudo foram concebidos para a recolha de dados e informação para os seus processos de autoavaliação.

burocráticos), no entanto, consideram-nos fundamentais para evitar situações futuras de controvérsia: “(...) muita justificação, é muita justificação, uma pessoa justifica-se por tudo e por nada, há aquele medo, ai se não digo, ai depois vem um recurso, ai depois vem o não sei quê, ai depois vem o pai e vem a mãe e vêm perguntar e há sempre esse medo das pessoas” (PE2: 3); “(...) se existem é porque são necessários (...) e isso tem a ver, por exemplo, com recursos, com questões que os pais puseram há tempos atrás, no fundo estamos a responder a coisas passadas (...) estamo-nos a salvaguardar perante futuras injustiças (...), por isso é bom ficar com documentos que provem” (PE6: 5); “A política está direccionada para ver quem falta, quem passa e não passa, se foi feita alguma coisa fora do que está previsto na lei, que é para quando se chegar ao fim, se o pai vier cá reclamar a gente diz: eu fiz isto, e isto e isto conforme a alínea tal e tal, portanto não me podem fazer nada, não me dizem nada porque eu cumpri as regras todas” (PE8: 8). As ações observadas no interior dos conselhos de turma, ao longo do ano escolar, corroboram os discursos dos professores participantes e dirigem-se também para a documentação do trabalho desenvolvido, de modo, a não deixar espaço para o desenvolvimento de processos de litigância³⁰² (Vd. Quadro 67).

Quadro 67. Extrato do conteúdo de atas de conselho de turma de avaliação final de período

1.º Período	O docente da disciplina de português considera que em geral, a turma trabalha e apresenta algumas competências. A situação dos alunos número (...), por falta de trabalho e imaturidade, assim como da aluna número (...) pouco trabalhadora e pouco concentrada, é preocupante.
2.º Período	O docente da disciplina de português salientou que, em termos gerais, a turma baixou o rendimento, situação que atribuiu à preocupação que os alunos tiveram com as disciplinas da área científica. E também porque na disciplina de Português, nesta fase, é necessária muita leitura e os alunos não correspondem. O aluno número (...) apresenta dificuldades e não trabalha o suficiente, não obteve qualquer classificação superior a dez. Os alunos números (...) respetivamente, têm posturas inadequadas em aula. De um modo geral, os alunos têm pior aproveitamento.
3.º Período	O docente da disciplina de português salientou que, no geral, a turma tem um aproveitamento fraco, os alunos são pouco dedicados e pouco trabalhadores, pouca leitura.
1.º Período	O docente da disciplina de matemática A salientou uma percentagem superior a 50% de classificações inferiores a dez. Informou que os alunos não têm trabalho que corresponda ao que é necessário para ter sucesso na disciplina.
2.º Período	O docente da disciplina de matemática A (...). Quanto ao aproveitamento, regista-se um nível de avaliações inferiores a dez de cerca de 53%, representando as avaliações propostas, globalmente, um ligeiro abaixamento em relação às do primeiro período. Tal facto dever-se-á, de um lado, ao nível crescente de complexidade dos conteúdos e acumular dos mesmos, aliados a formas de estudo inadequadas à disciplina (às quais não é alheio a carga horária e o nível de solicitações escolares e não escolares)
3.º Período	O docente da disciplina de matemática A reforçou o parecer do docente de português quanto ao aproveitamento da turma, esperando mais empenho dos alunos no próximo ano letivo, ano em que terão de realizar exames.

Elaboração própria

No terreno, são diversos os exemplos do cuidado colocado no registo dos argumentos (quase sempre mencionando as causas e/ou obstáculos à aprendizagem dos alunos de uma forma global e/ou particular) apresentados pelos professores sobre os resultados

³⁰² Esta situação é bastante perceptível nas reuniões de conselho de turma de avaliação final de 3.º período onde o cuidado colocado no preenchimento dos instrumentos de registo mostra que nada pode falhar porque pode dar origem a problemas de conformidade normativa e ao consequente procedimento disciplinar.

escolares e, “A proposta de ata foi lida na parte final da reunião (...) e nela sobressai o cuidado colocado na justificação dos resultados (apresentando causas que ilibam os professores e responsabilizam a escola), em especial dos alunos que apresentam um desempenho negativo e daqueles que, embora apresentando resultados positivos, poderiam fazer melhor” (CT3: 5); “Reunião em que se mostrou a preocupação de salvaguardar a posição dos professores em relação aos resultados dos alunos (visível na identificação e registo em ata dos alunos que apresentam negativas e poderão ficar retidos, assim como no cuidado posto na justificação de cada classificação negativa)” (CT11: 4); “Reunião onde se identificaram e registaram em ata de forma detalhada os obstáculos à melhoria da aprendizagem dos alunos da turma e quase todos inerentes aos alunos” (CT12: 3).

Uma das participantes mostra o receio com que alguns professores vivem no interior das escolas à possibilidade dos pais e encarregados de educação contestarem procedimentos e/ou resultados³⁰³: “(...) porque os pais que eu tenho apanhado, nestes conselhos de turma, todos são pessoas colaborativas e que não questionam, nunca apanhei um pai daqueles, contestatários e que ponha tudo em causa, eu nunca apanhei nenhum encarregado de educação assim” (PE6: 6).

Deste modo, entra-se num ciclo vicioso que, na sequência do que temos vindo a apresentar, assenta num conjunto de rotinas estruturadas e consolidadas que visam essencialmente documentar de forma minuciosa as causas e/ou obstáculos à aprendizagem dos alunos com prestações negativas, dos que se encontram próximos da negativa e dos que podiam fazer mais, mas não fazem³⁰⁴.

Nos conselhos de turma foi possível observar um outro aspeto que é a utilização dos documentos, por parte dos diretores de turma, para inquirir os professores sobre os resultados alcançados pelos alunos (em geral e/ou particular): “(...) identifica os alunos [a partir dos registos dos conselhos de turma de avaliação intercalar e avaliação final do 1.º período letivo] que baixaram o desempenho e questiona o conselho de turma sobre as causas (CT6: 2); “(...) observa-o [documento com registos] e coloca questões sobre o registado relativamente a alunos (identificados em reuniões anteriores como aqueles que estão a apresentar mais dificuldades e/ou com problemas de aprendizagem (...)) os pro-

³⁰³ Por um lado, os pais e encarregados de educação são desejados na escola: “Eu acho muito bem, eu acho muito bem, eu até sou apologista de que não eram só os representantes dos pais que deviam estar, devia haver com alguma regularidade reunião entre professores e pais, mas os pais todos, e os pais deviam ser obrigados pela estrutura a estarem presentes” (PE8: 10) e até existem escolas onde a sua não participação na vida escolar é identificada como um dos problemas principais no projeto educativo, “(...) uma delas é a vinda dos pais à escola, normalmente a queixa é sempre a mesma que os pais vêm pouco e como é que nós devemos fazer para eles virem” (PE2: 7), e por outro, pretende-se que essa vinda à escola não traga consigo problemas para os professores (nas reuniões observadas - diretor de turma e pais e encarregados de educação - não assistimos a qualquer situação conflituosa).

³⁰⁴ Referimos a existência nas escolas participantes de instrumentos de recolha de dados para a identificação dos alunos a integrar nos quadros de valor, mérito e excelência (regidos pelo decreto-lei 51/21012, de 5 de junho e regulamentos internos de escola).

fessores respondem, ainda que de forma global, às questões do diretor de turma e esclarecem o que estão a fazer para tentar recuperar os alunos” (CT9: 2); “Partindo de registos anteriores e atuais, a diretora de turma verifica se existem discrepâncias entre classificações dos 10.º e 11.º anos ao nível das diferentes disciplinas (...). Quando existem situações (...) solicita esclarecimentos (...) os respetivos professores justificam: *conteúdos mais complexos; menos trabalho e empenho*” (CT15: 3).

Foi ainda perceptível, no decorrer das reuniões de conselho de turma, uma postura diferenciada dos professores que lecionam disciplinas sujeitas à realização de provas estandardizadas (testes intermédios e exame nacional) e a conceção que vai prevalecendo entre eles é que naturalmente terão de justificar (fundamentar) os resultados da aprendizagem alcançados pelos seus alunos: “(...) estou ali de corpo presente porque tenho de estar, os níveis já estão lançados, não tenho modificações a fazer, a minha disciplina nem é alvo de exame nacional, nem tenho de dar justificações ou deixar justificações em ata e portanto está-se bem e funciona tudo em piloto automático de facto” (PE3: 2); “(...) lá está, disciplina sujeita a exame nacional o que me obriga a ter essa preocupação, e todos os períodos apresento as estratégias, os resultados, o porquê e tento superar o que correu menos bem no próximo período, tenho essa preocupação, mas nem toda a gente a tem” (PE3: 2).

Estes registos manifestam normalmente as preocupações dos professores face aos resultados que os alunos poderão vir a alcançar nos testes intermédios e exames nacionais³⁰⁵: “Um dos resultados da análise foi a preocupação (...) em relação ao futuro (próximo ano letivo), no que diz respeito à qualidade da participação dos alunos (nos exames) se continuarem a trabalhar desta forma. O discurso das professoras ficou registado em ata para que a diretora de turma o transmita aos alunos e pais” (CT12: 3); “(...) o teste intermédio não vai ter boas notas. (...) o teste intermédio vai ser um problema e para o ano como é que vai ser se quiserem ir para ciências (!)” (CT10: 3).

Este modo de trabalhar vai ao encontro do definido legalmente e parece apresentar como uma das suas funções principais a validação do trabalho desenvolvido (os professores ensinam e os alunos não aprendem ou que podiam aprender mais) e a tranquilização dos professores (e escolas), bem como informar os pais e alunos em relação ao que podem fazer para melhorar o seu trabalho. Esta ação permite também, de alguma forma, desprivatizar algumas práticas docentes e convertê-las numa questão de domínio público.

³⁰⁵ Esta situação pode ser compreendida como o reforço de uma postura defensiva, pois os professores ressentem-se dos resultados que, direta ou indiretamente, os apontam como responsáveis (e afetam a imagem das escolas) pelo fraco desempenho dos alunos na avaliação externa.

Da análise dos dados inferimos que estes procedimentos se situam, fundamentalmente, entre o controlo normativo (olhar normativo sobre as ações dos professores e conselho de turma a partir da informação e dos dados que produzem) e o compromisso normativo (Ferreira, 2005), que consiste na obrigação que os professores sentem de aplicar as normas locais e nacionais relativas ao funcionamento dos conselhos de turma (traduzindo aparentemente a lealdade para com a escola, os seus objetivos organizacionais, objetivos partilhados pela maioria dos elementos do conselho de turma³⁰⁶ e objetivos dos professores com estatuto) com o propósito de agir de acordo com a *lei* (poder normativo e informal) e prevenir possíveis problemas.

Quadro 68. Fragmento de ficha de informação sobre desempenho dos alunos

Escola do Paço - Ano Letivo de 20____ / 20____

Nome _____ N.º _____ Ano _____ Turma _____

PRINCIPAIS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS

<input type="checkbox"/> Interesse pelo estudo. <input type="checkbox"/> Atenção/concentração. <input type="checkbox"/> Participação na aula. <input type="checkbox"/> Hábitos e métodos de trabalho. <input type="checkbox"/> Organização. <input type="checkbox"/> Trabalhos de casa. <input type="checkbox"/> Assiduidade e/ou pontualidade. <input type="checkbox"/> Expressão escrita. <input type="checkbox"/> Expressão oral. <input type="checkbox"/> Leitura. <input type="checkbox"/> Domínio de vocabulário fundamental. <input type="checkbox"/> Domínio de regras gramaticais. <input type="checkbox"/> Ausência de determinados pré-requisitos. <input type="checkbox"/> Aquisição e aplicação de conhecimentos. <input type="checkbox"/> Raciocínio lógico e/ou abstrato. <input type="checkbox"/> Análise/síntese/avaliação de situações. <input type="checkbox"/> Iniciativa.	<input type="checkbox"/> Criatividade. <input type="checkbox"/> Espírito crítico. <input type="checkbox"/> Pesquisa e tratamento da informação. <input type="checkbox"/> Curiosidade científica. <input type="checkbox"/> Respeito pelos outros. <input type="checkbox"/> Consciência cívica e moral <input type="checkbox"/> Falta de confiança em si próprio. <input type="checkbox"/> Autonomia. <input type="checkbox"/> Carências afetivas / materiais. <input type="checkbox"/> Domínio da(s) técnica(s). <input type="checkbox"/> Desenvolvimento físico e motor. <input type="checkbox"/> Interesses divergentes dos escolares. <input type="checkbox"/> Falta de aspirações sociais, culturais e/ou profissionais <input type="checkbox"/> Interesse geral. <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____
--	---

No Quadro 68 é apresentada uma listagem de causas e/ou obstáculos à aprendizagem (problemas que dificultam a aprendizagem) dos alunos que faz parte de um instrumento de registo que veicula informação a pais e encarregados de educação e escola sobre a situação escolar de alunos. A listagem das causas e/ou obstáculos à aprendizagem apresentada pela escola coloca em evidência quem pode ser declarado como responsável e a

³⁰⁶ Associamos o compromisso normativo a um dos principais modos de trabalhar no seio dos conselhos de turma que designámos anteriormente por colaboração transacional (os esforços individuais são utilizados para alcançar objetivos compartilhados: terminar a execução da ordem de trabalhos o mais rápido possível e com todos os modelos de registo devidamente preenchidos, entre outros).

conclusão não é difícil: os alunos.

Este instrumento de registo apresenta uma configuração que possibilita ao mesmo tempo veicular informação, legitimar ações e precaver situações de conflito com pais e encarregados de educação. Por isso, embora fortemente marcados pela classificação (atribuição de rótulos), alguns dos registos envolvem um *feedback* construtivo e profícuo (estratégias e atividades para professores, alunos e pais e encarregados de educação) para que se possam melhorar as aprendizagens e os professores reconfigurarem o processo de ensino, conforme o representado no Quadro 69 em uso na Escola do Paço.

Quadro 69. Fragmento de ficha de informação sobre desempenho dos alunos

ALUNO:			
ANO / TURMA:		N.º	Ano Letivo:
Atividades para alunos		Atividades para pais e encarregados de educação	
Estudar diariamente os conteúdos dados na aula		Controlar a assiduidade e pontualidade do aluno	
Fazer os trabalhos de casa		Demonstrar ao aluno a importância da escola	
Trazer o material necessário para as aulas		Verificar o cumprimento do horário de estudo	
Questionar o professor quando tem dúvidas		Verificar a realização dos trabalhos de casa	
Reforçar o empenho e a concentração		Verificar cadernos e caderneta escolar	
Melhorar o comportamento		Dialogar com o aluno sobre a situação escolar	
Ser assíduo e pontual		Contactar regularmente com o diretor de turma	

A configuração destes instrumentos de registo das escolas corrobora o que vimos defendendo: estes instrumentos são, ao mesmo tempo, um modo de liberação dos professores e escolas pelos resultados da aprendizagem dos alunos e um veículo de informação para pais e encarregados de educação sobre a situação escolar dos alunos, onde existe um quadro de referência com estratégias e atividades (para professores, alunos e pais ou encarregados de educação) com vista à construção da melhoria (e que surgem como resposta às de causas e/ou obstáculos à aprendizagem - problemas que dificultam a aprendizagem - dos alunos apresentadas pelos professores).

No terreno dos conselhos de turma, os registos por nós efetuados vêm ao encontro do defendido até agora e foi possível observar a entrega de relatórios circunstanciados, em algumas disciplinas, para serem anexados à ata e serem, posteriormente, lidos nas reuniões que os diretores de turma efetuam com pais e encarregados de educação: “Foram registadas de forma detalhada (em ata e outros documentos para dar informação aos pais e encarregados de educação) as justificações que os professores deram sobre os resultados da aprendizagem dos alunos (sublinhando as causas e obstáculos)” (CT1: 5); “Preencheram-se papéis (instrumentos de registo locais) durante a reunião e precisou-se

o seu conteúdo: identificação de alunos com dificuldades e problemas de aprendizagem; alunos com muitas negativas e respetivas causas e obstáculos à aprendizagem e os efeitos). Alguns destes papéis vão servir de base para a reunião com pais e encarregados de educação” (CT4: 6); “No final da reunião são identificados e registados os principais obstáculos à aprendizagem dos alunos: desinteresse, conversas na sala de aula que perturbam o trabalho, falta de trabalho (dentro e fora da sala de aula), pais e encarregados de educação não cooperam com o diretor de turma e escola” (CT9: 5).

Da análise dos dados emerge que o registo é uma extensão do processo de funcionamento dos conselhos de turma (um documento, mais descritivo do que analítico, sobre parte do trabalho docente e os resultados alcançados pelos alunos), com um estatuto integrador, já que consubstancia e torna visíveis diversas dimensões do trabalho das escolas, o que permite dá-lo a conhecer e perpetuá-lo no tempo. Esta é ainda uma forma de comprometer os professores (e escolas) e certificar o seu conhecimento e competência profissionais, podendo, no entanto, colocá-los em circunstâncias de difícil argumentação (fundamentação) sobre as suas ações e procedimentos pedagógicas.

Em consonância com a argumentação apresentada pelos professores, para fundamentação dos resultados dos alunos, o registo apresenta-se padronizado e retrata a utilização de uma terminologia estandardizada nas escolas que participaram no estudo. Esta situação também se verificou na observação das reuniões, entre o diretor de turma e os pais e encarregados de educação, para entrega e análise da informação sobre a situação escolar dos alunos, que têm como sustentáculo os registos (documentos) produzidos durante o conselho de turma³⁰⁷: “Posteriormente, de forma individualizada e circunstanciada, a diretora de turma explica a cada encarregado de educação o conteúdo da ficha e o que ele pode fazer para participar no processo de melhoria do seu educando, demorando mais quando o aluno está sujeito a um plano de acompanhamento pedagógico individual” (RP1: 3); “A diretora de turma recorre aos apontamentos e ao conteúdo da reunião de conselho de turma sempre que necessita de especificar algum aspeto, por exemplo, as estratégias definidas por cada disciplina para a melhoria das aprendizagens” (RP2: 1); “A diretora de turma lê o conteúdo da ata da reunião de conselho de turma no que diz respeito à análise global do desempenho da turma e, posteriormente os relatórios de três disciplinas (português, matemática e inglês) com informação pormenorizada sobre problemas e dificuldades de aprendizagem e estratégias de melhoria dirigidas aos alunos,

³⁰⁷ Durante o processo de observação do funcionamento dos conselhos de turma não foi difícil encontrar diretores de turma a registar informação, “(...) para apresentar aos pais e encarregados de educação na reunião que se vai realizar no início do 2.º período letivo” (CT1: 3) e esclarecer e completar o conteúdo das fichas informativas e/ou elaborar uma ficha específica para alguns alunos.

apelando ao esforço, empenho e trabalho” (RP3: 1).

Nestas reuniões, as preocupações manifestadas com os resultados dos testes intermédios e exames nacionais, registadas durante o conselho de turma, são dadas a conhecer o que mostra a sua centralidade no processo educativo. Primeiro explicitando o processo de realização e a sua importância, por exemplo, no prosseguimento de estudos: “A diretora de turma elucida sobre o processo relativo à realização dos testes intermédios e, posteriormente dos exames nacionais referindo a sua importância na escolha do curso no ensino secundário” (RP1: 3); “A diretora de turma chama a atenção para os testes intermédios e dá alguns conselhos: os alunos devem estudar diariamente e durante os fins de semana supervisionados pelos pais e recorrer às atividades de apoio oferecidas pela escola. Refere a importância destes testes no percurso escolar dos alunos e relaciona-os com o desempenho nas provas de exame nacional” (RP3: 2) e, depois com os resultados: “Mostra [diretora de turma] alguma preocupação quanto aos resultados (declarada pelos professores das disciplinas sujeitas a estas provas) e solicita, mais uma vez, a colaboração dos encarregados de educação no sentido de contribuírem para que os alunos *tirem boas notas*” (RP1: 3); “A diretora de turma manifesta a preocupação exibida pelos professores em relação aos resultados das provas de exame nacional e refere que os alunos não podem deixar a escola e os professores malvistos neste processo” (RP3: 2).

Em relação ao desempenho os diretores de turma, estes apresentam as causas e/ou obstáculos à aprendizagem dos alunos, numa perspetiva global e depois individual, identificados pelos professores, que colocam os alunos como os principais responsáveis pelos resultados: “A diretora de turma faz um resumo do desempenho da turma ao nível do aproveitamento (com dados estatísticos), comportamento e assiduidade e entrega a cada encarregado de educação presente (sete)³⁰⁸ uma ficha que contém a classificação quantitativa (e uma abordagem qualitativa do desempenho) do seu educando” (RP2: 1); “Os problemas de aprendizagem e comportamento (e respetivas causas) apresentados pela diretora de turma na reunião plenária referem-se essencialmente a constrangimentos diversos externos à escola” (RP1: 3); “A diretora de turma, em reunião plenária, entrega a cada encarregado de educação presente (quinze, acompanhados dos respetivos educandos) duas fichas: uma com a classificação quantitativa e outra com informação sobre o que cada pai ou encarregado de educação e alunos podem fazer para melhorar o desempenho destes últimos” (RP3: 1).

³⁰⁸ Existe uma norma da escola que permite que os pais ou encarregados de educação dos *bons alunos* (rótulo) fiquem isentos de participar nestas reuniões: apenas têm de confirmar, ao diretor de turma, que receberam as fichas informativas dos seus filhos.

O que a maioria dos registos e dos discursos dos diretores de turma (em reunião com pais e encarregados de educação) mostra é a atribuição da responsabilidade pelos resultados da aprendizagem aos alunos, sem reconhecer os papéis desempenhados pelos outros agentes educativos, o que pode ser claramente injusto e pode assumir-se como uma tentativa de encontrar um bode expiatório para as situações mais problemáticas.

2.3. Monitorizando processos e resultados

Esta categoria, de nível mais substantivo, refere-se a procedimentos periódicos, desenvolvidos nos conselhos de turma, que facultam o exercício da supervisão³⁰⁹ de alguns aspetos do processo de ensino, aprendizagem e avaliação (utilizando instrumentos específicos de registo) e a identificação de *desvios* face ao planeado num momento inicial, que são, normalmente, pilotados pelos diretores de turma, com intensidade e profundidade diferentes, de acordo com o conteúdo das ordens de trabalho e guiões orientadores (que materializam algumas das políticas educativas das escolas para os conselhos de turma), assim como pela capacidade e autoridade profissional do diretor de turma.

Esta supervisão incide sobre aspetos relativos ao processo de ensino (principalmente o cumprimento de planificações disciplinares, a realização de atividades do plano de ação da turma e/ou da escola, a utilização de recursos), resultados (progressos ou retrocessos na aprendizagem dos alunos e respetivo registo), com vista à realização de uma espécie de prestação de contas que pode contribuir para a construção de conhecimento sobre o funcionamento dos conselhos de turma e os modos de trabalhar dos professores (o que se pode consubstanciar no reforço da sua capacidade para planear e implementar a melhoria educativa), assim como demonstrar que existe rigor e transparência no trabalho realizado pelos professores (nos conselhos de turma e escola).

Estes procedimentos periódicos de controlo, sobre as ações desenvolvidas pelos professores dos conselhos de turma e os resultados alcançados pelos alunos, surgem nas ordens de trabalho sobre a designação de balanço ou avaliação, e apresentam como finalidade teórica identificar situações-problema e apoiar a conceção (e/ou atualização) de medidas de intervenção que visam a normalização (melhoria) dos resultados escolares de alunos.

No entanto, parece-nos que este escrutínio do trabalho dos professores e conselhos de turma é, cada vez, mais comandado do exterior e é realizado principalmente através de instrumentos de registo definidos localmente, em que o diretor de turma surge como o

³⁰⁹ Que enfatiza mais a lógica de controlo, da verificação e regulação burocrática do trabalho desenvolvido pelos professores, de acordo com as imposições da *performatividade*, do que a lógica que a concebe como um instrumento ao serviço da procura conjunta de respostas e da criação de compromissos com a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos e desenvolvimento profissional dos professores (e da própria organização escolar).

agente responsável pela sua concretização, e o conselho de turma incumbido da sua operacionalização (medindo, comparando e controlando).

Hoje, os conselhos de turma (e professores) têm de responder perante metas de sucesso estabelecidas (standardizadas) e documentar o seu trabalho para efeitos de prestação pública de contas: o bom professor, o conselho de turma eficaz e a escola eficiente respondem ao prescrito normativamente se alcançam os resultados determinados (esta é uma das dimensões presente na avaliação externa de escolas). Estamos perante aquilo que designamos por uma *cultura do resultado* (performativa), que emana do prescrito administrativamente, sem a concernente preocupação com os processos utilizados.

O diagrama 4 apresenta os elementos definidores da categoria que vamos analisar.

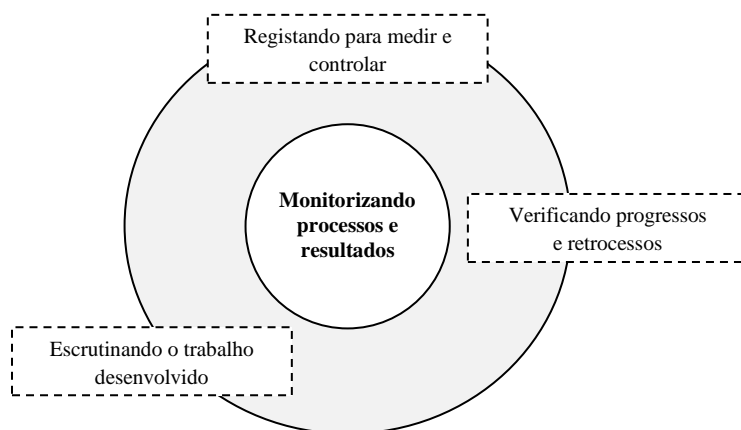


Diagrama 4 – Propriedades da categoria *Monitorizando processos e resultados*

Dois dos elementos de sustentação destas ações de monitorização são a qualidade da informação (atualidade e fiabilidade) e a utilização de indicadores e/ou descritores adequados (fácil compreensão e manuseamento), para verificar o progresso ou retrocesso dos resultados da aprendizagem dos alunos e os processos que os enformam: no terreno dos conselhos de turma os procedimentos focalizaram-se essencialmente nos resultados – em duas das escolas participantes a sua comparação em relação a metas delineadas – e na verificação da execução das planificações e atividades inscritas em planos de ação.

A propriedade **verificando progressos e retrocessos** dos alunos, sobretudo no âmbito do aproveitamento, comportamento, apoios pedagógicos e assiduidade, resulta de uma rotina formalmente estabelecida, espoletada pelo diretor de turma, a partir da ordem de trabalhos e guiões orientadores³¹⁰, que pretende sinalizar, principalmente, situações

³¹⁰ Perceível na exibição, em quase todas as ordens de trabalhos, independentemente do tipo de conselho de turma, de um ponto que implica a “Análise global do aproveitamento dos alunos e dos apoios educativos” (OT10: 1), e nos guiões orientadores do seu funcionamento quando especificam que se deve “Registar a síntese global da turma, salientando se houve evolução ou não em relação ao anterior momento de avaliação (se necessário elaborar plano de acompanhamento pedagógico individual ou para a turma)” (GO2: 1).

anómalas de aproveitamento individual ou da turma em relação a metas ou objetivos com que a ação educativa foi planejada e verificar a efetividade das estratégias e medidas implementadas, assim como identificar as causas responsáveis por essas situações.

Nestes procedimentos é comum ligarem-se estruturalmente conselhos de turma, já que a verificação tem como referência os rótulos estabelecidos para os alunos em reuniões anteriores: “O diretor de turma pede que sejam identificados os progressos ao nível das aprendizagens, tendo como referência o conselho de turma de avaliação intercalar” (CT2: 3); “Especificam-se progressos ou retrocessos na aprendizagem dos alunos, em função da situação de cada um aquando da realização da reunião intercalar do 1.º período letivo” (CT3: 2); “A análise de cada aluno é realizada com bastante pormenor (...). Identificam-se alunos que recuperaram e outros que regrediram” (CT9: 4).

Esta verificação, marcada pela fragmentação e individualismo, implica a apresentação, por parte de cada professor, dos resultados das estratégias utilizadas na sala de aula e, usualmente, não existe discussão ou análise das mesmas: “Neste processo [o diretor de turma] solicita que os professores identifiquem os progressos e retrocessos destes alunos e as estratégias de melhoria que devem ser mantidas e as que devem ser retiradas” (CT13: 2); “(...) cada professor realiza uma análise de cada aluno relativamente a progressos e retrocessos na aprendizagem, comportamento, apoios e assiduidade, apresentando as estratégias de recuperação que devem continuar e as que se devem iniciar” (CT14: 2); “A apreciação da situação de cada aluno, por disciplina (identificação de estratégias que deram resultados e os alunos que se *destacam pela positiva e pela negativa*), foi feita previamente e consta do conteúdo da futura, estas apreciações são apresentadas por cada professor” (CT15: 3).

Para além do aproveitamento, também o comportamento é verificado e o modo de trabalho é semelhante (professor-disciplina): “A abordagem à avaliação global do comportamento dos alunos é feita em termos de progresso ou retrocesso, tomando como referência o início do ano letivo, e não gera um consenso entre os professores” (CT4: 3).

No contexto de observação, emergiu uma disciplina (desenvolvimento pessoal e social) que, pela sua natureza (oferta complementar de escola e *não conta para efeitos de transição de ano*), se apresentou como espaço de interação entre professores: “Só na disciplina de oferta complementar é que se gera uma discussão mais ampla e se partilham experiências e conhecimentos” (CT13: 3). Salientamos uma situação que consideramos paradigmática, uma vez que a mesma disciplina foi utilizada, por parte de um diretor de turma, para envolver todos os professores na verificação dos progressos e retrocessos na

aprendizagem dos alunos: “São agora analisados os progressos e retrocessos dos alunos, desde o início do ano letivo (...), a disciplina de desenvolvimento pessoal e social funciona como centro de todo este processo e, desta forma, o diretor de turma institui um espaço que promove a participação e a partilha intensa de informação e experiências que implica a totalidade dos membros do conselho de turma, afastando, desta forma, da análise a fragmentação e o isolamento profissionais” (CT4: 2).

Uma participante assegura que o controlo dos progressos e retrocessos nos comportamentos e atitudes dos alunos pode levar a situações de diálogo e partilha de saberes entre professores, “(...) se nós temos um determinado problema, vamos ver se esse problema também acontece com os outros professores e, em que medida é que nós todos juntos podemos minorar esse problema, isso acontece imenso e fazemos isso quando há problemas de comportamento (PE6: 4), e acrescenta que, “(...) nós não podemos ser indiferentes se estamos a discutir problemas, não podemos ser indiferentes às questões que são colocadas e temos de ter opinião, temos de lutar por eles, penso eu” (PE6: 4).

A partir dos dados recolhidos no terreno dos conselhos de turma, induzimos que as verificações que não envolvem, direta ou indiretamente, as práticas específicas de cada disciplina, tais como o comportamento, a assiduidade, as atividades de apoio e as realizadas no exterior da sala de aula, estabelecem-se, muitas vezes, como espaços de diálogo e partilha entre professores: “O comportamento dos alunos é analisado (novamente) pelo conselho de turma e é considerado na generalidade como *bom*: a maioria dos professores participa neste processo de apreciação apresentando dados sobre os alunos e analisando situações em conjunto” (CT1: 4); “No que diz respeito à avaliação do comportamento de alunos e do aproveitamento dos alunos com atividades de apoio (e planos pedagógicos de acompanhamento) houve alguma interação e partilha de informação e experiências entre os professores” (CT4: 6); “(...) identificam-se conjuntamente alguns comportamentos menos adequados (conclui-se que o comportamento dos alunos difere de acordo com as disciplinas: numas participam, noutras não; numas alguns alunos participam, noutras esses mesmos alunos já não participam). (...) Considera o conselho de turma que houve ligeiras melhorias no comportamento e assiduidade, mas que o desinteresse, a displicência e o não trabalho imperam na turma” (CT8: 2-3); “Análise detalhada da assiduidade dos alunos (...), referindo as consequências das faltas e a necessidade dos pais e encarregados de educação intervirem. Gerou-se um diálogo muito profícuo!” (CT12: 4). Neste exercício, as atividades relativas aos planos de apoio (acompanhamento pedagógico e outros) são alvo de conferência no conselho de turma e, são os professores envolvi-

dos que informam, no entanto, a abordagem deste assunto integra, quase sempre, a participação de outros professores: “(...) mas não deixa também de se procurar a melhoria porque pegamos em tudo aquilo que fizemos e perguntamos: *olha este melhorou, pode sair do plano, este não saiu, o que é que se vai fazer, vamos criar aqui umas aulas de apoio, o que é possível fazer*, pronto, isso sim, é evidente que a preocupação é vamos melhorar, como é que vamos acudir a estes alunos” (PE2: 2); (...) diz-se que os alunos não estão a aproveitar e a situação não melhorou. A diretora de turma pede que os professores (...) que manifestem a sua opinião em relação à necessidade de outros alunos beneficiarem de plano de apoio (...) verifica-se também se houve progressos ou retrocessos na aprendizagem dos alunos em relação ao 1.º período letivo” (CT7: 4).

Estes procedimentos incluem a utilização de descritores de gestão simples para recolher dados que se pretendem fiáveis: “A diretora de turma apresenta o processo a seguir na análise específica dos resultados em cada disciplina: identificação dos alunos com piores desempenhos (ou que *pioraram*) e as possíveis causas (tendo como referência os resultados do 1.º período), em especial nas disciplinas de história e matemática (*as mais difíceis para os alunos*) e as estratégias utilizadas em sala de aula por estas disciplinas” (CT7: 2); “A reunião continua com o professor de cada disciplina a analisar o aproveitamento dos alunos a partir de um conjunto de descritores: Houve ou não melhoria do desempenho? As estratégias estão a resultar? Quais os alunos com pior e melhor desempenho? Identificam-se os casos mais preocupantes, os que não trabalham e trabalham, os que fazem e não fazem os trabalhos de casa, os que não entregam e entregam relatórios, os que melhoraram o desempenho” (CT11: 2); “(...) o balanço das atividades de apoio do projeto fénix e outras executadas pelos professores que integram estas estratégias é realizado por disciplina, em função dos seguintes tópicos: Como funcionaram e que resultados foram alcançados? Houve melhorias? Porquê? Os grupos mais pequenos funcionam melhor? Melhor desempenho na sala de aula quando vêm dos *ninhos*?” (CT13: 3).

Desta prestação de contas, alguns diretores de turma retiram informações que lhes permite gerar conhecimentos sobre diferentes dimensões da situação escolar dos alunos e, numa perspetiva do desenvolvimento, criam capacidade para os pais e encarregados de educação poderem participar na conceção e acompanhamento de processos de melhoria para os seus filhos ou educandos³¹¹: “Durante a reunião a diretora de turma registou

³¹¹ Nas reuniões que os diretores de turma realizaram com os pais e encarregados de educação, no início do 2.º período letivo, para entrega das classificações e análise da situação escolar dos alunos, foi possível observar a importância desta informação. Na reunião plenária os diretores de turma fornecem informação global sobre o aproveitamento, comportamento, atividades de apoio e assiduidade da turma, enquanto na reunião individual, com cada pai ou encarregado de educação, apresentam informação personalizada sobre os mesmos itens para cada aluno.

informação sobre os progressos e retrocessos na aprendizagem e comportamento dos alunos para utilizar, conjuntamente com a da ata, na reunião que irá realizar com os pais e encarregados de educação no início do 2.º período (CT1: 5); (...) durante este processo a diretora de turma tira notas para posteriormente falar com os alunos e pais” (CT10: 3). No terreno dos conselhos de turma, assistimos ainda a procedimentos de prestação de contas (de modo muito estandardizado e pouco profundo³¹²) pelo progresso ou retrocesso nas aprendizagens dos seus alunos em função de metas de sucesso estabelecidas para a turma, ou seja, foi possível identificar ações próximas das definidas em culturas performativas (focalização nos resultados), ao se atuar para conferir se se alcançaram ou não as metas ou objetivos definidos e, em função de tal, se as estratégias implementadas em sala de aula vão ser mantidas (Flores, 2011): “(...) as metas de sucesso estabelecidas para este período foram alcançadas (utilizada fórmula específica) e, por isso, o conselho de turma decide que se devem manter para o 3.º período, assim como as estratégias de melhoria definidas anteriormente, já que deram bons resultados” (CT14: 4); “O conselho de turma verifica que não se atingiram todas as metas de sucesso definidas para a turma (discussão sobre os porquês e apresentam-se justificações” (CT17: 4).

Deste modo, um dos resultados desta verificação situa-se na produção de informação escolar personalizada, por aluno e por disciplina, para os pais e encarregados de educação, como atesta um participante, “(...) com os pais isto é muito fácil, olhe na de português ele nunca fez isto, não fez aquilo, não fez aqueloutro, ele anda distraído, ele faltou aqui, e aqui e acolá, portanto pode ser uma conversa muito específica com os pais para eles ficarem mesmo a par e poderem ajudar em casa” (PE6: 7).

Do discurso de uma participantes induzimos que os balanços realizados são também utilizados para minorar os maus resultados escolares, ou seja, possibilitam trabalhar por antecipação para evitar o insucesso e/ou melhorar os resultados escolares através da identificação dos pontos fracos e fortes de alunos e turmas, e possibilita aos conselhos de turma (e seus professores) traçar estratégias de melhoria e preparar os argumentos que irão fundamentar os resultados escolares mais débeis, “(...) nós temos de nos centrar no antes, não vamos estar à espera que chegue o final do primeiro período, *olha deixa-me lá ver se tenho muitas negativas na turma ou se tenho poucas*, não eu tenho é que trabalhar antes, ver que dificuldades é que há, haver envolvimento dos colegas, perguntar *como*

³¹² Percebemos que a prestação de contas ao nível dos progressos e retrocessos dos alunos, em especial no aproveitamento, é uma das dimensões mais recentes do funcionamento dos conselhos de turma e ainda não se encontra devidamente estruturada e consolidada (é associada por professores a procedimentos de natureza burocrática), o critério de cada diretor de turma tem importância vital na sua abordagem. Nas escolas integradas nos programa *Mais Sucesso*, que participaram no estudo, e nos conselhos de turma envolvidos e observados verifica-se que estes procedimentos apresentam já algum grau de estruturação e são concebidos como uma rotina inerente ao funcionamento conselho de turma.

está este, como está aquele, isto está a correr bem, a turma em si está a reagir bem, há problemas, isto é que é importante, é o antes” (PE2: 3).

No terreno, o processo que transporta os professores para as verificações é pilotado, sobretudo, pelos diretores de turma, conforme foi observado nas reuniões de conselho de turma e registado em notas de campo: “A diretora de turma liderou e dirigiu a reunião (iniciou cada um dos tópicos da ordem de trabalhos; solicitou a participação e colaboração dos professores e não docentes na concretização das atividades da reunião; chamou a atenção de professores quando não se encontravam a dar a devida atenção ao que estava a ser trabalhado)” (CT7: 5); “O diretor de turma coordena e dirige a reunião e orienta-a mais para os resultados do que para os processos (identifica-se, diagnostica-se, fica registado, mas poucas são as estratégias que visam a melhoria que são definidas)” (CT9: 4); “A diretora de turma dirige e coordena a reunião e apela à participação dos professores nos processos de análise e avaliação que se estão a desenvolver” (CT16: 3).

O discurso dos participantes, relativamente a este aspeto, não é idêntico e apresenta versões diferentes, o que vem revelar a importância da ação do diretor de turma no funcionamento dos conselhos de turma: “(...) o próprio diretor de turma muitas vezes pergunta aos colegas (...), há um diálogo, é feito mais através do diálogo do que andarmos a receber registos escritos, isso concretiza-se no final do período, há um trabalho ao longo do período e depois na reunião formaliza-se, concretiza-se” (PE2: 9); “(...) se o diretor de turma não impõe dinamismo, não questiona, não lidera, não sugere, não retira, se é um indivíduo amorfo que não assume a liderança do espaço de trabalho as pessoas acomodam-se... muito: ele não diz, eu também não digo, estou é desejando que acabe já a reunião” (PE4: 10); “(...) os professores ao fazerem a sua intervenção ao nível da sua disciplina (...) dizem *olhem este menino e aquele menino estão a andar para trás, estes não estão a andar* (...), isso leva a que se consiga detetar (...), se há ou não há progressos e depois procuro saber o porquê junto de cada um dos colegas ou nós todos em reunião” (PE5: 11); “(...) às vezes há diretores de turma que não conseguem liderar e há sempre alguém que tem de se impor... o estatuto que têm na escola é importante, olhe esse estatuto pode advir do tempo de serviço, do tempo de trabalho na escola... e pouco mais, porque geralmente nem são as pessoas mais organizadas e mais empenhadas (...), são as que têm mais pressa de sair” (PE1: 5).

A não existência, nos conselhos de turma, de ações ordenadas de verificação leva a que professores concebam e apliquem, de forma isolada, instrumentos de medida que vão servir para recolher informação sobre as aprendizagens dos alunos, que é veiculada ao

diretor de turma quando consideram pertinente, mas no exterior do conselho de turma, conforme referem participantes: “Aquilo que existe é individualmente cada docente ter os seus instrumentos de avaliação das aprendizagens e da progressão ou não dos alunos do seu grupo de trabalho” (PE4: 11); “(...) isto não quer dizer que às vezes as pessoas por sua iniciativa não procurem e não tentem trocar informação a partir dos seus registos, mas isso também se centra no diretor de turma” (PE2: 9).

Ao mesmo tempo que se realizam as verificações³¹³ sobre os progressos e retrocessos dos alunos, em diferentes áreas da avaliação dos alunos, assistimos, por parte de diretores de turma, ao **escrutínio do trabalho desenvolvido pelos professores** dos conselhos de turma³¹⁴, a partir de documentos locais (ordens de trabalho e guiões orientadores do funcionamento de conselho de turma e de elaboração das atas) que surgem, cada vez mais, como instrumentos normalizados de implementação do conteúdo dos dispositivos legais nacionais, e de formatação do trabalho dos professores³¹⁵, como descrevem participantes, “(...) garantir o cumprimento dos procedimentos necessários à concretização da sua ação, em especial os aspetos mais relevantes para o cumprimento da ordem de trabalhos das reuniões (...), todo o resto repousa no conjunto de ações que resultam, direta ou indiretamente, dos normativos legais, internos e externos (PE10: 6); “(...) segue-se o guião que nós elaboramos para as atas, trata-se fundamentalmente o aprovei-

³¹³ Partilhámos a conceção de Afonso (2009) e concebemos que a avaliação do trabalho desenvolvido pelos professores, que nos conselhos de turma surge também sob a designação de balanço, pode ser usada como condição fundamental para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e responsabilização: “prestação de contas, como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação (...) quando a prestação de contas exigir a avaliação, esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objetiva, de modo a procurar garantir a *transparência* e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas (...) não pode deixar de ter em conta que a pressão social que se tem exercido nos últimos anos sobre as escolas e os professores tem essencialmente motivações de ordem ideológica, ainda que a retórica comum remeta para questões de transparência, direito à informação e responsabilização” (Afonso, 2009: 14, 23).

³¹⁴ Partindo da análise dos dados construímos uma tipologia de escrutínios realizados, pelo diretor de turma, nos conselhos de turma, que colocamos dentro de três perspetivas: (i) normativa, em que o diretor de turma pretende simplesmente que os professores forneçam dados sobre o trabalho desenvolvido e os resultados dos seus alunos para efeitos de registo e dar a conhecer (conformidade normativa); (ii) indagadora, em que o diretor de turma pretende gerar conhecimentos sobre dimensões da situação escolar dos alunos e funcionamento do conselho de turma com o propósito de induzir a reflexão sobre práticas educativas; e (iii) estratégica, em que o diretor de turma pretende criar capacidade no seio do conselho de turma para planear e implementar processos de melhoria.

³¹⁵ As ordens de trabalho são agendas que pretendem, para além de implementar os normativos legais em vigor e a política educativa da escola para os conselhos de turma, dar alguma coerência ao funcionamento dos conselhos de turma ao definir um rumo que possibilite, quanto possível, agregar o trabalho individual de cada um dos seus membros e não permitir muita dispersão: “(...)penso que não há muito espaço para serem abordadas questões que fujam ao que está na ordem de trabalhos, e quando se foge é sempre de uma forma em que se volta imediatamente atrás porque não há tempo” (PE6: 1); “(...) a ordem de trabalhos tem genericamente no ponto 1 informações, no 2 (...) e por ali a fora e depois as pessoas vão para a reunião e procuram à volta desses pontos que são propostos que se exerça, que se verifique alguma reflexão sobre aqueles pontos de forma rápida” (PE5: 4). Logo, não é difícil antever que as normas locais e nacionais se transformem em rotinas que os professores aceitam (porque não espaço ou fuga possível para fazer de forma muito diferente) e um dos resultados desta situação é que, “Questões mais sérias, questões em que se diga algo mais específico acerca de um miúdo ou planeamento de alguma coisa com outra disciplina, que nós vejamos que pode ter interesse em partilhar, o conselho de turma dá azo a que se levantem as luzes, que se faça um olhar sobre o que é que possa existir para depois, no fim ou noutras circunstâncias, num intervalo, por exemplo ou noutras alturas, se poderem discutir e aprofundar (...) ser tratadas em conjunto” (PE6: 2); “Difícilmente, não há tempo para isso. Poderá definir-se um calendário de atividades, regra geral atividades extracurriculares ou visitas de estudo com articulação entre grupos disciplinares e neste sentido há a criação de parcerias, mas não há, por assim dizer, a construção de raiz de materiais pedagógicos, de avaliação, de fichas” (PE7: 7). Por isso, os professores reclamam, “(...) que são coisas a mais [que vêm nas ordens de trabalho], não sei muito bem o que é que está a mais, mas há coisas que estão a mais, porque a partir do momento em que se levam frases feitas para descrever determinados aspetos dos nossos alunos, em vez de pensarmos um a um, os seus problemas específicos, as atividades específicas, todas as coisas que nos aparecem nos milhares de papéis que nos envolvem, aquilo acaba por ser tão burocrático que as coisas perdem um pouco o sentido” (PE6: 2), e que quanto “(...) mais circunscrito for o âmbito da ordem de trabalhos da reunião mais profundo é o trabalho sobre a mesma” (PE5: 2).

tamento e o comportamento dos alunos e de facto isso é o *core business* do conselho de turma” (PE11: 2).

O Quadro 70 traduz um desses instrumentos normalizados que formatam e uniformizam o trabalho nos conselhos de turma na Escola do Castelo.

Quadro 70. Fragmento de ordens de trabalhos de conselho de turma de avaliação final

Ensino Secundário

Ponto dois – Conferência das propostas de classificação relativas ao primeiro período letivo e análise do aproveitamento

- . Análise dos resultados obtidos pelos alunos nas diversas disciplinas;
- . Justificação da atribuição de 50% ou mais de classificações inferiores a dez valores;
- . Avaliação das estratégias pedagógicas implementadas;
- . Preenchimento da grelha-síntese do aproveitamento (documento a anexar à ata).

Ponto quatro – Cumprimento de programas

- . Análise do grau de cumprimento dos programas e respetivas planificações, nas diferentes disciplinas;
- . Propostas de apoio/reforço (caso se registre um atraso muito significativo).

Ponto cinco – Atividades extracurriculares

- . Avaliação das atividades extracurriculares no âmbito do Plano Anual de Atividades;
- . Eventual apresentação e articulação de novos projetos (articulação nas extracurriculares).

Ensino Básico (2.º Ciclo)

Ponto dois: Avaliação sumativa interna;

(Análise individual e global do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos).

Ponto três - Avaliação e implementação de Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual;

(Avaliação intermédia no documento dos planos elaborados no final do 1º período, balanço dos elaborados no final do ano letivo anterior e elaboração de novos planos).

Ponto quatro - Plano de Acompanhamento Pedagógico da Turma: balanço das atividades desenvolvidas no 2.º período;

(Preenchimento no documento da parte relativa ao 2º período que se vai anexar à ata do conselho de turma; Balanço das atividades desenvolvidas em Oferta Complementar e das atividades do Projeto de Educação Sexual da Turma).

Ponto cinco - Avaliação do apoio pedagógico e novas propostas;

(Elaboração de relatórios individuais para os alunos que foram propostos para apoio, balanço global registado em ata e elaboração de novas propostas; Elaboração de relatórios individuais com o balanço das atividades desenvolvidas com os alunos propostos para tutorias).

Ponto seis - Cumprimento de programas;

(Os docentes das disciplinas com atraso significativo no cumprimento do programa elaboram um relatório que se anexa à ata).

Um exame aos normativos legais em vigor permite verificar que o seu articulado prescreve um maior controlo sobre o trabalho dos professores, através da implementação de um conjunto de instrumento que arrastam consigo burocracia, intensificação do trabalho, prestação de contas, performatividade e uma vigilância pública em relação ao trabalho das escolas e dos professores: o argumento utilizado para tornar compreensível esta situação é a necessidade de tornar o trabalho dos professores (e escolas) mais transparente e visível (Flores, 2011). Nos conselhos de turma, este controlo dirige-se a várias áreas do trabalho que os professores desenvolvem com os alunos e turmas (Vd. Figura 47) e vem enformando o trabalho dos professores e o funcionamento de conselhos de turma.

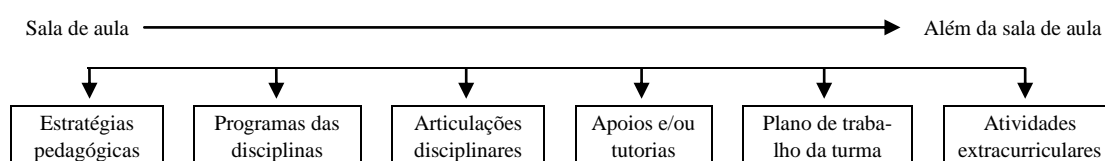


Figura 47. – Áreas de intervenção do escrutínio do diretor de turma nos conselhos de turma

De um modo geral, a literatura reconhece hoje a presença nos sistemas educativos de um maior controlo sobre o trabalho dos professores (Flores, 2011, Afonso, 2010, Ball, 2005, 2003). Em Portugal este processo está a ser realizado a partir, por exemplo, do escrutínio efetuado no seio das diversas estruturas educativas (em especial nos conselhos de turma e departamentos curriculares) e pressupõe que, ao longo do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, cada professor procura utilizar as estratégias que considera mais apropriadas para a promoção e desenvolvimento das aprendizagens essenciais da sua disciplina (autonomia funcional). Embora definidas, quase sempre, no interior dos grupos disciplinares e/ou departamentos curriculares, algumas estratégias pedagógicas de melhoria são concebidas e escrutinadas nos conselhos de turma, na sua relação com os resultados alcançados pelos alunos, este procedimento, executado por diretores de turma, indaga estrategicamente os restantes professores sobre o trabalho que desenvolveram e os resultados alcançados, como relatado em notas de campo: “A diretora de turma dirige a reunião para a inquirição sobre as estratégias que estão a ser utilizadas em sala de aula e o conselho de turma considera que parecem ser adequadas ao perfil dos alunos e curso: assentam principalmente no trabalho em grupo de cariz prático (com pesquisa e tratamento de informação) e em fichas de trabalho com consulta” (CT2: 3); “Durante este processo a diretora de turma continua a solicitar informação fundamentada sobre o abaiçamento dos resultados (...) e estratégias utilizadas” (CT6: 3); “Depois de inquirido pela diretora de turma, o conselho de turma considera que as estratégias gerais definidas na reunião de avaliação final do 1.º período surtiram efeito nos alunos que já tinham hábitos de trabalho (CT11: 2).

Participantes, que são diretores de turma, atestam a execução deste tipo de escrutínio em conselhos de turma, “(...) em casos pontuais, consegue fazer com que efetivamente se crie ali uma construção de estratégias de aprendizagem, questiona, implica, compromete, mas são casos muito circunstanciais, depende muito da capacidade do diretor de turma, de saber lidar com estas situações” (PE4: 2); “O mecanismo é perguntar a cada um dos docentes e registar na ata (...) se as estratégias que utilizaram resultaram ou não e porquê, se resultam continuam, muitas vezes damos continuidade, se não resultaram temos de ponderar e tentar encontrar outras estratégias e depois regista-se na ata” (PE8: 6).

Nas escolas, foi possível constatar que outra forma de implicar os diferentes elementos dos conselhos de turma na procura da melhoria, e onde o diretor de turma tem um papel decisivo, é através da elaboração, que se pretende conjunta, do plano de ação/melhoria para a turma, embora essa implicação aconteça sobretudo nas áreas que se encontram no

exterior da sala de aula (estes planos são escrutinados periodicamente e, naturalmente, atualizados quando considerado necessário). O plano, em teoria, apresenta as ações e medidas que o conselho de turma se compromete a realizar nas áreas e disciplinas onde existem mais problemas e/ou dificuldades de aprendizagem identificadas e merecedoras de prioridade, conforme o constante na Figura 48 em uso na Escola do Paço.

Coordenação dos Diretores de Turma do Ensino Secundário						
Plano de Melhoria da Turma - 2013/2014						
Problemas Identificados	Causas Identificadas	Estratégias de Resolução	Critérios de Sucesso	Responsáveis	Formas de Monitorização	Calendarização

Figura 48. – Plano de melhoria da turma

Mesmo existindo diferentes instrumentos que visam a melhoria, um dos participantes sustenta que é normal, nos conselhos de turma, não existir colaboração e comprometimento ente os professores na procura da melhoria, “(...) não se constroem pontes nem a possibilidade de prescrever uma determinada estratégia para, porventura, num próximo conselho de turma se vir a refletir sobre a eficácia ou não do trabalho desenvolvido, que foi previamente definido pelo grupo de trabalho na procura de melhores resultados, daquela estratégia ou ação partilhada que resultou do comprometimento de todos os docentes daquele grupo de trabalho” (PE4: 2).

Um outro participante chama a atenção para o caráter simbólico e formal que estes planos assumem em conselhos de turma, e para a ação de diretores de turma, peças fundamentais na sua conceção e gestão, nessa formalização, “(...) *inventando* dificuldades onde elas não existem ou criando um plano de melhoria onde não se regista qualquer estratégia concreta de melhoria para dificuldades que efetivamente estão identificadas, como se a identificação só por si já fosse uma estratégia” (PE9: 4), o que pressupõe que o escrutínio posterior se apresente como uma produção simbólica e formal.

Do observado em conselho de turma resultou que outro aspeto a realçar é que o escrutínio de estratégias pedagógicas (do trabalho dos professores e escola) pode ter origem nos representantes dos pais ou encarregados de educação, como foi observado numa reunião de conselho de turma, “Os representantes dos pais e encarregados de educação questionaram o papel dos professores e da escola (e estratégias utilizadas) nos resultados alcançados pelos alunos. (...) Preocupação, no seio do conselho de turma, com o *como* chegar a resultados não só quantitativos mas também qualitativos” (CT5: 3, 5). Estas situações perturbam normalmente os professores e, conseqüentemente, o funcionamento

dos conselhos, e um dos argumentos mais utilizados para contestar este tipo de questionamento consta do conteúdo de uma nota de campo, “Não se pode ir contra a legislação é a resposta dos professores, estamos a agir de acordo com a lei” (CT5: 3).

Não é muito frequente mas, nas palavras de um participante, o escrutínio pode ser conduzido pelo diretor de turma³¹⁶ para as propostas de classificação apresentadas, quando solicita aos professores informação sobre as estratégias utilizadas em sala de aula, “(...) alguns diretores de turma, enquanto responsáveis pelo trabalho daquela turma, e sempre com vista ao sucesso dos alunos, e muitas vezes detentores e conhecedores de certas situações dos alunos, não é uma questão de por em cheque aquela nota, mas há efetivamente uma interferência no sentido de dizer *mas isso resulta*, pedir um bocadinho mais de esclarecimento além daquele que o colega já deu dessa nota” (PE1: 5)

Outros participantes focam-se na dificuldade que existe em se efetivar o escrutínio do trabalho realizado nos conselhos de turma, ao nível das estratégias pedagógicas, uma vez que é *pensado* como um campo privado que não é indagável por iguais: “(...) há muita dificuldade em alterar o estado das coisas, isto é a incapacidade de alterar a incompetência de alguns professores na condução de alunos (...), e depois tem danos colaterais, muitas das vezes nos conselhos de turma ainda há problemas em se chamar a atenção ao colega, *ó colega eu acho que está a fazer isto mal, eu acho que deve fazer assim, experimentalmente lá a ver se dá resultado*” (PE5: 1); “Outra coisa que acontece mais é quando há muitas negativas, as queixas (...), o enfoque do problema centraliza-se no docente, eventualmente isto poderia vir a ser discutido, mas não sei se aqui não funciona um bocadinho (...) o corporativismo ou se funciona a defesa do professor, a coisa acaba sempre por não ser subsequente e às vezes é tratada fora do conselho de turma” (PE4: 13).

O último participante apresenta uma possível explicação para a dificuldade em trabalhar em conjunto nos conselhos de turma, para a desvalorização de aspetos relacionados com a articulação, supervisão e acompanhamento transversal da atividade dos alunos, “(...) creio que em grande parte resultantes da ênfase dada pela administração educativa na atribuição do serviço docente enquanto espaço de lecionação (...), mas também porque existe ainda muita resistência à visão do processo educativo como um espaço de colaboração e de trabalho conjunto, por parte dos docentes” (PE10: 4).

Outra área do trabalho dos professores que sofre um escrutínio de cariz normativo, e presente em todas as ordens de trabalhos de todo os níveis de ensino (2.º, 3.º ciclos e

³¹⁶ No contexto de observação, não foi difícil compreender que a ação de diretores de turma não interfere na esfera privada do trabalho de cada membro do conselho de turma e se remete a uma gestão organizacional e funcional de cariz administrativo-normativo, para que cada ponto da ordem de trabalhos seja tratado de acordo com as disposições que *vêm de fora* (normalmente direção executiva e, em algumas situações conselho pedagógico) e não se gere a possibilidade de alguma *interferência exterior*.

ensino secundário) é o cumprimento dos programas das disciplinas e respetivas planificações: “(...) a) Em três disciplinas existem conteúdos programáticos em atraso em relação ao planificado para o 1.º período (atraso recuperável)” (CT1: 4); “Ponto quatro – Cumprimento dos programas: duas disciplinas com atraso (por motivos diferentes). Os professores consideram que o atraso é recuperável (num caso já foram marcadas aulas extra, na outra ainda não). Os professores, que são de disciplinas com exame nacional, mostram-se preocupados com a situação (CT11: 3); “Identificam-se os conteúdos programáticos que foram planeados e não foram lecionados: os professores nesta situação justificam-se perante o CT e apresentam a forma de ultrapassar no 3.º período (registar-se em ata)” (CT14: 3); “Ponto cinco – Cumprimento dos programas: as duas disciplinas referenciadas na reunião intercalar com atraso recuperaram” (CT15: 3).

No terreno das escolas foi observado que nas ordens de trabalho é dada ênfase especial ao cumprimento dos programas das disciplinas sujeitas a avaliação sumativa externa: “Ponto cinco – Outros assuntos: (...) Cumprimento de programas (particular atenção aos 6.º e 9.º anos, pois podem ser necessárias aulas de recuperação em função dos exames nacionais” (OT8), e que as direções executivas dedicam especial atenção a este conteúdo da ordem de trabalho, no sentido de detetar e evitar problemas o mais cedo possível (*talvez seja um dos primeiros pontos a ser abordado na leitura das atas!*). No contexto de observação, torna-se fácil perceber a preocupação dos professores destas disciplinas em cumprir programas e planificações, “Reunião em que se mostrou a preocupação com os resultados dos alunos nos exames nacionais (visível na análise do aproveitamento dos alunos nas disciplinas com exame nacional e na monitorização dos conteúdos programáticos não lecionados: os restantes professores acompanharam e entenderam essa preocupação)” (CT14: 4) e, em algumas situações, as inquietações manifestam-se logo em anos anteriores ao ano terminal de exame: “A professora de matemática A manifesta-se preocupada porque teve de recuperar conteúdos do ano anterior, de uma forma rápida, e não sabe como é que vai ser no próximo ano letivo” (CT15: 3).

Ao nível das articulações, o escrutínio é marcadamente normativo e pretende, essencialmente, registar em instrumentos específicos e na ata a sua concretização (ou não) e a respetiva avaliação (não há tempo para mais!). No terreno dos conselhos de turma, o diretor de turma pergunta se as articulações previstas foram realizadas e se existem outras, para de seguida solicitar uma avaliação breve: “De seguida são abordadas questões relativas a atividades de articulação disciplinar entre professores da turma (visitas de estudo, entre outras dirigidas essencialmente ao exterior da sala de aula) e outros ser-

viços da escola, referenciam-se as atividades realizadas com a biblioteca escolar: os docentes envolvidos apresentam a avaliação das atividades realizadas” (CT4: 5); “Avaliam-se as articulações disciplinares realizadas, que se traduzem essencialmente em visitas de estudo (*correu tudo bem!*) e fazem-se novas articulações entre disciplinas e apresentam-se atividades a realizar no próximo período letivo” (CT13: 4); “Não houve processos de articulação disciplinar: apenas nas visitas de estudo se articulou ao nível das disciplinas, turmas e escolas do agrupamento” (CT14: 3).

Os apoios, que também podem surgir sob a forma de tutorias e fora de planos de trabalho ou melhoria da turma, é outra das áreas escrutinadas, com o intuito primeiro de ver a sua conformidade com a norma estabelecida e os resultados alcançados: “O diretor de turma inicia um novo tópico, atividades de apoio a alunos, e questiona cada professor envolvido sobre o trabalho realizado e resultados alcançados” (CT4: 4); “Cada professor (por disciplina) faz uma avaliação do trabalho desenvolvido (...): descreve-se a forma como (...) as presenças e ausências nas atividades de apoio, os resultados obtidos (ausência de melhoria), não há interferência do diretor de turma ou questionamento entre professores durante este processo, e chega-se à conclusão que os professores estão sem estratégias” (CT5: 2-3); “Por fim, são apresentados os relatórios de apoio e fénix (pelos professores que os integram). Sem discussão” (CT13: 4).

O plano de ação/trabalho da turma (entendido nas escolas como um substituto *mais leve* do plano curricular de turma) não é utilizado em todas as escolas participantes no estudo, e, naquela onde é utilizado, engloba, em todas as turmas, atividades de apoio e extracurriculares. No terreno foi possível observar que o seu escrutínio é realizado a partir de descritores e que é novamente a conformidade normativa e o cumprimento dos objetivos estabelecidos que está em causa: “Foca-se a situação do plano de atividades da turma (*O que foi feito? O que se está a fazer? O que há para fazer e/ou acrescentar?*). As atividades do projeto de educação sexual (...) estão a ser implementadas e durante o 2.º período serão realizadas algumas mais (palestras). Verifica-se se os professores estão a acompanhar os alunos na implementação das atividades” (CT7: 4); “Ponto três – Plano de ação da turma: é realizado o balanço das atividades extracurriculares efetuadas, em especial as que dizem respeito ao desporto escolar. Apresentam-se as avaliações das visitas de estudo realizadas (sem problemas). De seguida reformula-se o plano, isto é, adequa-se à realidade, em especial o que diz respeito aos apoios, assessorias, ninhos” (CT13: 4).

Também foi possível observar que, em determinadas situações, é ainda um plano estratégico no que diz respeito ao diagnosticar, delinear e avaliar de estratégias pedagógicas,

dirigidas essencialmente para a sala de aula, que visam a melhoria dos resultados dos alunos: “Por fim, dá-se início à reformulação do plano de ação da turma: verifica-se se as estratégias que constam do plano deram ou não resultado (conclui-se que numa das disciplinas com coadjuvância e assessoria, 2 professores na sala de aula, as classificações negativas ultrapassam os 50%)” (CT4: 5).

Nas outras escolas, as ordens de trabalho apresentam um ponto específico para escrutinar (novamente a conformidade normativa) as atividades extracurriculares: “(...) c) São avaliadas as atividades extracurriculares da turma inseridas no plano anual de atividades do agrupamento e previstas para o 1.º período letivo (foram concretizadas com sucesso): d) São avaliadas as atividades referentes ao plano de atividades da educação para a saúde em meio escolar e previstas para o 1.º período letivo (foram concretizadas com sucesso)” (CT1: 4); “Ponto cinco – Atividades extracurriculares: os professores que realizaram visitas de estudo apresentam a avaliação perante o conselho de turma (comportamento dos alunos e se a relação com os conteúdos programáticos foi efetivada)” (CT11: 4); “Ponto seis – Atividades extracurriculares: as atividades previstas foram concretizadas e avaliadas (sem problemas)” (CT15: 3).

Os participantes admitem que estas últimas áreas de escrutínio, que estão para além da sala de aula, são concebidas pelos professores, como os espaços em que é mais fácil incrementar interações e, desta forma, abrem-se mais ao trabalho com os outros e revelam mais facilmente o que sentem: “Sim, nalgumas situações, quando é necessário planear uma visita de estudo em conjunto, para articular a interdisciplinaridade (...), isso tentamos, mais em termos de atividades extracurriculares, nesse nível sim, em termos disciplinares não é fácil (...) o mais vulgar e o mais comum é ao nível das atividades extracurriculares” (PE8: 7); “(...) a ação dos conselhos de turma, muito particularmente a ação dos docentes que os compõem, continua muito centrada em três ou quatro aspetos tomados por estes como mais relevantes, a saber: elaboração de propostas de atividade de complemento curricular e/ou visitas de estudo (...); colaboração pontual com o diretor de turma, no âmbito dos processos de regulação de comportamentos” (PE10: 3-4).

O escrutínio do trabalho desenvolvido pelos professores com a turma, no conselho de turma, ainda que marcado substancialmente pela brevidade e superficialidade³¹⁷, pode proporcionar a procura da melhoria educativa, uma vez que assistimos, em reuniões de

³¹⁷ A situação em que este escrutínio, algumas vezes, se realiza possibilita a verificação do cumprimento de atividades, mas torna difícil compreender de que modo a sua implementação contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos e professores, uma vez que não apresenta referenciais - objetivos ou metas a atingir - e serve, essencialmente, para cumprir formalidades normativas o que facilita o trabalho dos professores nos conselhos de turma. No contexto de observação assistimos à apresentação, por parte de professores, de instrumentos de registo onde descrevem de modo específico e profundo o trabalho que desenvolveram (para posterior análise, por parte das *instâncias superiores locais*, em especial quando se encontram em processo de avaliação de desempenho).

conselho de turma, à identificação de situações problemáticas (de alunos e professores) e à procura de soluções para as ultrapassar.

Percecionamos, através dos dados, que a ação dos professores, nos conselhos de turma, começa a estar marcada por novas rotinas (e rituais) associadas a mecanismos de controlo e prestação de contas, tais como o escrutínio do seu trabalho pelos diretores de turma, representantes de pais e encarregados de educação e órgãos de gestão intermédia e de topo das escolas: a apresentação de balanços periódicos, por parte dos diretores de turma, do trabalho desenvolvido pelo conselho de turma (e respetivos professores) e o questionamento em reunião de conselho de ciclo, pelo respetivo coordenador, do trabalho realizado nos conselhos de turma, são um bom exemplo. Ao mesmo tempo, a imagem do diretor de turma, como o *rosto visível* do trabalho desenvolvido no interior (e exterior, embora com preponderância do coordenador de departamento, observe-se a regulamentação relativa à avaliação de desempenho docente) dos conselhos de turma, vai-se institucionalizando.

Os resultados da verificação dos progressos ou retrocessos dos alunos e do escrutínio do trabalho efetuado pelos professores são **registados para medir e controlar**. Esta propriedade insere-se numa conceção em que ensino, aprendizagem e avaliação são abordados, por um lado, como elementos passíveis de objetividade, quantificação e medição, a partir de ações ancoradas em indicadores e descritores fiáveis e fidedignos, que permitem identificar e esbater desvios e, por outro, guiado por objetivos que se pretendem precisos, de modo a possibilitar o controlo da ação por instâncias locais (sobretudo pelos órgãos de gestão de topo das escolas e equipas de autoavaliação): procura centrar-se na mensuração, que se pretende objetiva e racional, de resultados a partir de fórmulas e grelhas síntese (com metas, objetivos de aprendizagem ou de sucesso) e questionar, através do diretor de turma, os processos e resultados mais difíceis de medir³¹⁸.

Uma das participantes caracteriza a situação que se vive nos conselhos de turma e escolas: “Na escola é feita quase quotidianamente por causa do *ranking* e dessa coisa toda, percentagens que se metem lá, não sei onde [nas plataformas eletrónicas], e aquilo anda ali tudo orientado matematicamente falando, eu sou adversa à matematização das coisas” (PE5: 11). A mesma participante lembra que já existe um instrumento de registo, a pauta

³¹⁸ Este tipo de registo, para medir e controlar, “evidencia uma alta capacidade de discriminação da educação que *conta* e da educação que *não conta*, ou *conta menos*” (Lima, 1997: 56). Por outro lado, estamos a assistir à instalação de uma *tiranía da mensuração* (associada a uma crescente burocratização) que tem vindo a criar as condições para que o funcionamento do conselho de turma se descentre do trabalho pedagógico, das atividades de ensino e aprendizagem e colabore na produção de documentos que vão desembocar no processo de autoavaliação e avaliação externa das escolas, por exemplo. O professor, neste contexto, é concebido como um executor que é regulado e controlado do exterior, em vez de um profissional que toma decisões e usa o juízo discricionário no seu trabalho. Assim, os professores têm de cumprir as normas (locais e nacionais) que salientam a necessidade e a utilidade da enunciação de objetivos, resultados, padrões e produção de registos para regular e controlar o ensino e o seu trabalho (Flores, 2011).

de classificações, que possibilita desencadear um controlo sobre as aprendizagens dos alunos: “(...) nós analisando-o conseguimos perceber quantitativamente se há evolução ou se há retrocesso, quando há um retrocesso quantitativo nós ficamos alertados e vamos ver por que é que está a acontecer e então passamos para a parte da qualidade, os professores ao fazerem a sua intervenção ao nível da sua disciplina” (PE5: 11).

No terreno das escolas fomos identificando um conjunto principal de instrumentos de registo (Vd. Figura 49) e a forma como são tratados e utilizados posteriormente.

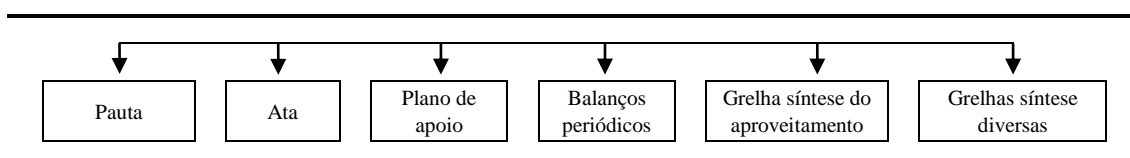


Figura 49. – Principais instrumentos de registo utilizados nos conselhos de turma

Os participantes oferecem uma síntese que se enquadra no achado no terreno da observação: “(...) são as atas que se tentaram uniformizar, que contenham todas as evidências do trabalho da turma (...), são os relatórios, são grelhas quer com os resultados, quer com a qualificação desde o comportamento, a relação com os pais, dos atendimentos aos pais, toda essa parte que os conselhos de turma e, no caso o diretor de turma, têm de fazer naquela relação não só com os alunos, nem só com os colegas, mas também com os pais” (PE1: 4); “Utilização de instrumentos de registo da escola para diversos fins (entre os quais os que dizem respeito à avaliação interna de escola) e nacionais obrigatórios (...), preenchimento de grelhas com dados: síntese dos resultados dos alunos, agrupados por intervalos, melhor turma da escola e projeto de educação sexual.” (CT11: 1, 4); “(...) dá-se início ao preenchimento de diferentes grelhas (grelhas-síntese do aproveitamento, do comportamento e da assiduidade, grelha-síntese com médias por disciplina e número de alunos em cada intervalo de classificações). Estes documentos servirão posteriormente para a equipa de autoavaliação da escola” (CT15: 3).

Os participantes apresentam as suas experiências, nos conselhos de turma, no âmbito do registo para medir e controlar: “Sobretudo grelhas, que nos vão dando essa evolução, uma vez detetadas as dificuldades, pelo menos do grosso dos alunos, e depois individualmente [aluno a aluno] vemos os progressos na ultrapassagem dessas dificuldades” (PE1: 6); “(...) quer dizer, nos conselhos de turma, fala-se de um ou outro miúdo que regrediu, mas quer dizer mecanismos que se aplicam na prática para ver, não, nem registos nem nada, não sei se o documento do observatório é ou não pertinente mas aí (...) é

mais do domínio do medir, do mensurável” (PE3: 6); “Tudo aquilo que nós avaliamos [tem documento de registo], quando tratamos da sexualidade, aí temos uma ficha (...), temos o plano de atividades (...), temos papelinhos para monitorizar resultados, percentagens, quantas negativas, quantas positivas” (PE6: 5).

No terreno das escolas foi visível que existem diferentes políticas relativamente ao registo de dados e informação, mas o que as unifica é a obrigatoriedade do preenchimento de instrumentos (que é realizado principalmente na parte final da reunião), que se dirigem essencialmente à recolha de dados quantitativos (resultados escolares) e ao seu tratamento estatístico posterior (ligação ao processo de autoavaliação de escola).

Estes procedimentos estão em consonância com o conteúdo dos artigos 7.º e 8.º da portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, e dos artigos 4.º e 5.º do despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, que prescrevem, respetivamente, a produção, em cada conselho de turma e escola, de informação sobre a aprendizagem dos alunos (da responsabilidade da equipa de professores incumbidos pela organização do processo de ensino) e o registo, tratamento e análise da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos, proporcionando o desenvolvimento de práticas de autoavaliação da escola que, para além da conformidade normativa, visem a melhoria do seu desempenho, e os resultados deste processo são obrigatoriamente disponibilizados à comunidade escolar: a obrigatoriedade da realização de reuniões periódicas, após as reuniões de conselho, entre os diretores de turma e os pais e encarregados de educação é uma das estratégias utilizadas pelas escolas para concretizar o preceituado (a nível nacional e local).

O registo continua com a operacionalização dos critérios de avaliação (prevista nos normativos legais em vigor), que funcionam como referenciais comuns no interior de cada escola (e que praticamente não são operacionalizados pelo conselho de turma conforme o preconizado na lei, mas antes pelos departamentos curriculares e grupos disciplinares), e é realizado nas escolas a partir de uma *grelha excel* (o que facilita a mensuração e controlo diretos), suporte onde estão registados todos os resultados dos instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos utilizados, que são apresentadas nos conselhos de turma, onde se procede à sua entrega ao diretor de turma e ao registo em ata desta ação.

Se alguns destes instrumentos de registo são preenchidos, normalmente, em conjunto nos conselhos de turma e o seu conteúdo é o resultado dos dados e informações fornecidos por cada professor, já o seu tratamento e análise encontram-se, nas escolas, ligados a equipas de autoavaliação que os trabalham e apresentam periodicamente.

Todo este processo é controlado internamente a partir de diferentes níveis de gestão: um

exemplo concreto desse controlo, em que se pretende verificar a conformidade normativa do funcionamento e trabalho desenvolvido pelos conselhos de turma, pode ser observado através do documento constante no Quadro 71 (em uso na Escola do Paço) e que é organizado e preenchido pelo diretor de turma (posteriormente, a coordenação de ciclo realiza uma compilação de todos os balanços e apresenta-a em reunião do conselho de ciclo e, depois, em reunião de conselho pedagógico: raramente há discussão sobre o seu conteúdo e *feedback* aos membros de cada conselho de turma).

Quadro 71. Fragmento de modelo de balanço do trabalho realizado pelo conselho de turma

		Coordenação dos Diretores de Turma do Ensino Secundário				
		Balanço do 1º Período Letivo - 2013/2014				
Turma	Análise da implementação do Plano de Melhoria	Atividades realizadas e balanço	Programa de Educação Sexual	Alunos em situação de excesso grave de faltas	Tutorias e/ou Apoios	Reunião com os Encarregados de Educação

Um outro aspeto observado, no terreno das escolas e conselhos de turma, foi a preocupação com a definição metas e a quantificação dos resultados, sobretudo por parte de uma das escolas participantes no estudo, o que se traduz na organização de um conjunto de procedimentos de medição de resultados que produzem nomeadamente informação quantitativa a partir de fórmulas estatísticas estandardizadas. Os resultados dos alunos são registados e comparados com as metas estabelecidas *a priori* e que são, ou não, redefinidas em função dos valores estatísticos alcançados: “A qualificação do aproveitamento global dos alunos é realizada tendo como referência dados estatísticos (os dados são oriundos de documentos específicos de avaliação interna da escola que apresentam uma *fórmula* própria para *medir o sucesso e a sua qualidade*: a aplicação da fórmula demonstra que resultados obtidos pela turma são bastante satisfatórios de acordo com as metas de sucesso estabelecidas para este período letivo” (CT4: 4); “Aplica-se outra fórmula e encontra-se a taxa de sucesso e a qualidade desse sucesso e comparam-se com as metas definidas previamente (...) o conselho de turma considera que se devem manter as mesmas para o 3.º período (depois de um tempo de alguma discussão)” (CT13: 3, 4); “Utiliza-se a *fórmula para medir* os resultados dos alunos (sucesso e qualidade do sucesso) e comparam-se com as metas determinadas para a turma e para o 3.º período: considera o conselho de turma que foram atingidas (só um aluno é eu não transitou para o ano subsequente)” (CT16: 2); “Por fim, passa-se à avaliação do aproveitamento global da turma: existe nomenclatura específica da escola para classificar, existe uma fórmula (que mede

e compara) e em função dos resultados obtidos a turma é integrada num determinado nível, em função de metas de sucesso definidas” (CT17: 3).

Os dados relativos a cada turma são trabalhados nas equipas de autoavaliação das escolas através de procedimentos estatísticos que permitem compará-los com as metas e objetivos estabelecidos, assim como com os resultados alcançados pelos alunos nas disciplinas sujeitas a avaliação externa³¹⁹ e, em certas circunstâncias, *a junção de todos estes dados medem a qualidade educativa da escola*. Neste quadro, o registo padronizado de dados contextualizados parece-nos que se pode configurar como um meio de controlo, utilizado pela direção executiva das escolas, sobre o trabalho dos professores e de pressão em relação à produção de resultados, bem como de legitimação das suas políticas educativas (existe um plano de intervenção do diretor com metas que será avaliado). Noutros casos, não há um registo efetivo de situações, mas antes um diálogo que tem como referência o diretor de turma (o que aglutina a informação e a dissemina): “(...) há um diálogo, é feito mais através do diálogo do que andarmos a receber registos escritos, isso concretiza-se no final do período, há um trabalho ao longo do período e depois na reunião formaliza-se, concretiza-se, onde são entregues os planos de recuperação é feita a avaliação dos planos de recuperação (...) há é o diálogo com o diretor de turma” (PE2: 9), ou então, como nos diz a mesma participante, “Registando informalmente informação acerca da situação escolar dos alunos: “(...) mas muitas vezes de uma forma combinada pomos no livro de ponto uma folha e dizemos olha está lá uma folha e escreve-me lá para este e para aquele como é que eles estão, isto acontece” (PE2: 10).

Os instrumentos de registo permitem ainda, como ilustram dois participantes, a produção de informação útil para os diretores de turma e professores: “Os instrumentos servem para alguma coisa, servem sim, nós temos registo do aproveitamento mensal relativamente ao desempenho dos alunos, as fichas de trabalho, a participação oral, as faltas, o comportamento (não é?!), todas essas informações são veiculadas, transmitidas ao diretor de turma, partilhadas com os colegas e servem para nós ficarmos a conhecer melhor a realidade” (PE7: 5); “Temos uma série de documentos para além da pauta, as fichas de informação para dar aos pais, as fichas de informação das reuniões intercalares” (PE8: 5); “Temos grelhas definidas para monitorizar os resultados dos alunos, temos os documentos de informação mensal que entregamos ao diretor de turma e isso permite-nos verificar se há ou não progressos nas aprendizagens dos moços” (PE7: 6).

³¹⁹ Bem visível no discurso de um dos participantes: “Até porque em algumas disciplinas se tem vindo a verificar uma grande divergência entre os resultados dos alunos nas avaliações internas (CIF) e os resultados em exame (CE), diferenças estas que ultrapassando variações superiores a três valores (quinze por cento da escala) indiciam a existência de algum tipo de fator que ultrapassa a aceitável variação de desempenho dos alunos” (PE10: 6).

O registo de dados e informações em todos estes instrumentos, para além da medição, comparação e controlo, pode constituir-se como espaço que abre possibilidades para estabelecer interações sociais (componente fulcral da aprendizagem) que deslizem para o terreno da discussão e partilha de esforços intelectuais (e propósitos morais), que visem a conceção e implementação de processos de melhoria de aprendizagens e de apoio para a situação profissional dos professores, num tempos em que tanto necessitam dele.

No terreno dos conselhos de turma, foi possível observar que eles são espaços de discussão, troca e partilha, “Alguns professores tomaram como sua a gestão da reunião e dirigiram-na para a identificação de problemas e procura de medidas para a sua resolução: neste processo foram envolvidos os elementos docentes e não docentes e houve questionamento, discussão, partilha de informações e apresentação de proposta de melhoria da autoria dos representantes dos pais e encarregados de educação” (CT5: 4-5); “Muita participação (inclusive dos representantes dos pais e encarregados de educação) e com trabalho cooperativo visível, prévio e durante a reunião: discussão, troca e partilha de dados e informação em relação à procura de medidas para a resolução dos problemas identificados” (CT6: 6); “Trabalho cooperativo visível também ao nível do registo de problemas e potencialidades dos alunos nos respetivos instrumentos, que irão auxiliar no lançamento dos processos de ensino e aprendizagem no próximo ano letivo” (CT14: 4), o que facilita a construção de relações de confiança que permitem construir culturas de base cooperativa (Fullan, 2001).

No entanto, modos de trabalho que não entroncam na colaboração emergiram no discurso de participantes, “(...) e até há conselhos de turma em que não há qualquer reflexão sobre aquilo que seria importante estabelecer como aspetos de colaboração” (PE4: 2); “São atitudes/ações inibidoras de qualquer forma de organização sistematizada e articulada do processo de ensino e aprendizagem. Existe muita resistência ao trabalho em equipa, à colaboração profissional nos conselhos de turma e escola” (PE9: 2).

No entanto, do terreno de observação emergem dados que corroboram também outros estudos empíricos que sugerem que, através de uma agenda instrumentalista que coloca a ênfase na implementação de procedimentos de monitorização de resultados, definição de metas, medição e comparação de resultados escolares, associados ao aumento do volume de trabalho (e burocracia) e à pressão pela produção de resultados estão a diminuir os propósitos morais e sociais mais amplos dos professores (Flores, 2011; Day, Flores & Viana, 2007). Os estratos das notas de campo consolidam este posicionamento: “A qualificação do aproveitamento global dos alunos é realizada tendo como referência

dados estatísticos, os dados são oriundos de documentos específicos de avaliação interna da escola que apresentam uma *fórmula* própria para *medir o sucesso e a sua qualidade*” (CT4: 4); “Foi dada ênfase à implementação de procedimentos de monitorização dos resultados (qualidade do sucesso) e das metas de sucesso definidas para a turma: verifica-se alguma pressão para a produção de resultados, visível na procura de medidas para melhorar a qualidade do sucesso alcançado” (CT13: 5).

2.4. Focando-se nos alunos-problema

Esta categoria, situada num nível mais substantivo, resulta do processo de análise (e fundamentação) da situação escolar dos alunos (e turma), contemplado nas ordens de trabalho, guiões orientadores do funcionamento e roteiros para a elaboração das atas das reuniões de conselho de turma, e legislação em vigor sobre avaliação de alunos, que transforma os conselhos de turma em lugares propícios à identificação e correção de deficiências e desvios no desempenho dos alunos³²⁰ em relação ao estabelecido³²¹.

Destarte, uma das suas principais funções é definir, implementar e avaliar medidas de promoção de sucesso escolar, enquadradas no projeto educativo da escola, que têm como finalidade contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a que sejam adquiridos os conhecimentos e desenvolvidas as capacidades, atitudes e valores reconhecidos nos currículos. A concretização desta função tem subentendido que os professores dialoguem entre si, para conhecerem as diferentes situações dos alunos (diagnóstico), e se capacitarem (refletir, interessar-se, preocupar-se) no sentido de ajustar o seu trabalho (planos de apoio, de ação, de melhoria, de acompanhamento pedagógico, entre outros) aos alunos (aos seus problemas e dificuldades): a literatura evidencia que os conselhos de turma e, mais especificamente as escolas, tanto podem fragilizar os alunos mais desprotegidos (os alunos-problemas) como, pelo contrário, promover o seu maior sucesso através da procura da melhoria do seu desempenho, no entanto, não basta ser formalmente bem-intencionado para alcançar este desiderato.

O trabalho dos professores inicia-se, geralmente, com ações de identificação e descrição

³²⁰ Por opção não incluímos nos alunos-problema aqueles que por exibirem determinadas condições específicas, estão no interior de programas e/ou serviços educativos de apoio especiais durante todo ou parte do seu percurso escolar (e da turma na maior parte das disciplinas), de modo a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional, uma vez que a sua situação foi normalmente abordada em reuniões diferentes, que não pudemos observar. Utilizamos o conceito alunos-problema no sentido de que eles são, ainda, um problema para os processos de medição do desempenho das escolas: uma faceta da atual política educativa mostra como os cursos vocacionais *são locais de despejo* de parte destes alunos o que permite limpar, em parte, *as más estatísticas*.

³²¹ Esta prática adquire centralidade e importância, visível no tempo utilizado na concretização do ponto da ordem de trabalhos que lhe dá sustento - Análise do comportamento, assiduidade e aproveitamento dos alunos: “(...) utilizados 54 minutos, dos 90 estabelecidos, na análise da situação dos alunos com *mais negativas*” (CT3: 5); “A reunião demorou mais 25 minutos do que o previsto: 80 de 115 minutos foram utilizados na concretização do ponto dois da ordem de trabalhos: na procura de estratégias de melhoria para o grande número de alunos problemáticos identificados” (CT5: 5); “Foram utilizados 55 minutos, de um total de 70 (durou mais 10 minutos do que o previsto) na concretização do ponto um da ordem de trabalhos” (CT10: 5).

dos alunos-problema (que não são necessariamente os alunos com necessidades educativas especiais e com problemas de aproveitamento) e prossegue com a integração, neste ir conhecendo, do conhecimento alcançado na intervenção com vista à melhoria (acumulação de conhecimento): congregam-se o diagnóstico (produção de conhecimento útil para a compreensão das necessidades dos alunos) e a terapia (construção de respostas), numa lógica concorrente (entre professores) e, concomitante (alcançar o mesmo objetivo), de entrelaçar (o conhecimento dos professores, com a coadjuvância, em algumas situações, dos pais e outros técnicos educativos, para formalizar e/ou perseguir a melhoria educativa), e que corrobora a possibilidade do conselho de turma se instituir como espaço de *terapia pedagógica preventiva que persegue a cura*.

O esquema que se apresenta sistematiza a categoria em análise e as suas propriedades.

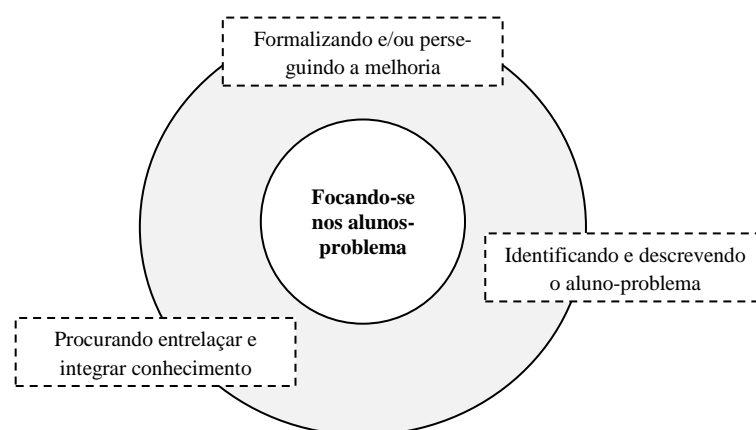


Diagrama 5 – Propriedades da categoria *Focando-se nos alunos-problema*

No contexto de observação foi possível descortinar que **a identificação e descrição dos alunos-problema** é o primeiro passo no processo de focalização e um meio para desenvolver conhecimento útil para a compreensão dos seus problemas e necessidades, bem como para a construção de respostas ajustadas à sua diversidade e especificidade.

Os argumentos utilizados, por parte de cada professor, para alicerçar uma explicação sobre o(s) problema(s) dos seus alunos, são constituídos, sobretudo, como vimos anteriormente, pelas causas e/ou obstáculos que interferem na aquisição e desenvolvimento das aprendizagens consideradas fundamentais em cada disciplina, a que se juntam, posteriormente ou durante, a identificação e descrição de alunos que apresentam uma situação escolar que se desvia da norma (vulgo alunos não cumpridores e com baixo rendimento escolar): a acumulação de diferenças ou desvios em relação ao estabelecido torna-se inaceitável e, nestas situações, encontram-se definidos, a nível nacional e local, meca-

nismos de intervenção para os conselhos de turma aplicarem.

Da análise dos dados emerge que a identificação e descrição dos alunos-problema³²² os situa em diferentes patamares e níveis de intervenção³²³: de um plano mais normativo (o das classificações e assiduidade) para um menos normativo (que incorpora o comportamento inadequado em sala de aula), conforme o traduzido na Figura 50.

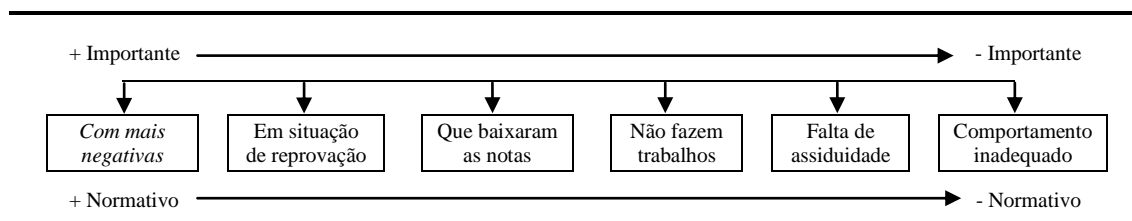


Figura 50. – Alunos-problema: grau de importância e níveis de intervenção

No contexto de observação, os diretores de turma, no cumprimento da ordem de trabalhos, solicitam, num primeiro momento, aos professores o reconhecimento dos alunos com piores desempenhos académicos: “(...) que cada professor identifique problemas de aproveitamento e os alunos que os apresentam” (CT10: 2); “(...) que identifiquem os alunos que baixaram o desempenho (...) alguns professores esboçam causas possíveis para esse *abaixamento das notas* que tem como referência o 1.º período” (CT6: 2); “(...) são identificados alunos cujo percurso os coloca com classificações abaixo dos níveis 3 e 2 e com possibilidade de não transitarem de ano” (CT9: 3); “A diretora de turma lidera a reunião e orienta-a essencialmente para os resultados, visível na preocupação que manifesta na identificação de alunos com piores desempenhos” (CT10: 4), posteriormente, num segundo momento, os alunos que se encontram numa situação de *vir a ter negativa* (indicam possibilidades de insucesso) em avaliação subsequente: “(...) cada professor faz a sua intervenção no que diz respeito ao comportamento e aproveitamento: no caso do aproveitamento deve ser dada ênfase aos alunos que eventualmente poderão vir a ter classificação inferior ao nível 3 na próxima reunião de avaliação final de período” (CT9: 2); “Cada professor faz a sua análise com referência obrigatória aos alunos com nota negativa e aos problemas e dificuldades associadas à negativa (justificação)” (CT12: 2). O discurso dos participantes corrobora e reforça o induzido da observação dos conselhos de turma: “(...) como é que está fulano, aqueles casos mais problemáticos, quer a nível

³²² Os discursos dos professores participantes associam frequentemente estes alunos a contextos familiares e socioeconómicos desfavorecidos e concebem a escola como local de produção de justiça social, através da criação e implementação de medidas compensatórias e focalizadas, compreendidas como oportunidades para a melhoria da aprendizagem e inclusão (justiça escolar).

³²³ Ao nível da intervenção os esforços são fundamentalmente direcionados para a recuperação das classificações que visam o restabelecimento de conhecimentos no sentido de minimizar o impacto nos resultados escolares finais (sucesso e/ou insucesso escolar e imagem social da escola).

de disciplina ou a nível da aprendizagem, olha como está fulano, está a evoluir, está a correr bem, há algum problema, ele tem vindo aos apoios” (PE2: 9); “(...) vemos que medidas podemos tomar em conjunto sobre casos particulares de alunos que consideramos problemáticos, com piores desempenhos, e estas são as primeiras reuniões” (PE4: 1); “(...) a reunião foca-se sempre nos casos mais complicados” (PE6: 7); “(...) e outros conselhos de turma onde efetivamente há alguma preocupação em fazer um levantamento dum conjunto de problemas que estão a afetar o sucesso dos alunos, a disciplina e de tentar escavar até chegar às causas no sentido de se planificar algumas ações para acabar com essa situação e para que as coisas cheguem à normalidade” (PE8: 1).

No terreno dos conselhos de turma são considerados tanto mais problema, quanto os seus desvios e carências nas disciplinas mais reputadas, as que são sujeitas a avaliação externa^{324,325}: “Definiram-se os procedimentos a adotar na análise da situação escolar de cada aluno, em cada disciplina, e foi dada ênfase aos piores desempenhos e *nas disciplinas mais difíceis* (aquelas que estão sujeitas a exame nacional)” (CT7: 2); “Continua a identificação de alunos, desta vez daqueles *que preocupam*: os que possivelmente vão ter negativa no final deste período e dá-se ênfase à situação dos alunos com problemas de aproveitamento nas disciplinas sujeitas a avaliação externa: *é necessário que melhorem!*” (CT10: 2); “Quais os alunos com pior e melhor desempenho? Identificação dos casos mais preocupantes (...). Nesta análise é dado relevo às disciplinas que vão ser alvo de avaliação sumativa externa (biologia e física e química A) e a professora de matemática A já se mostra preocupada com o próximo ano letivo” (CT11: 3).

Os problemas identificados ao nível da assiduidade poderão não ser muitos, mas são de tratamento obrigatório, já que o dever de assiduidade e pontualidade (na sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar) está previsto (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) e implica, também, a verificação dos resultados das medidas definidas pelos professores responsáveis e/ou pela escola para a recuperação da aprendizagem em virtude da falta de assiduidade: “Aborda-se agora a assiduidade de cada um dos alunos e identificam-se os menos assíduos e/ou com problemas de assiduidade e os problemas inerentes: *não estão a acompanhar os conteúdos lecionados e a realizar as respetivas*

³²⁴ A importância dada aos resultados dos alunos nos exames nacionais como forma de credibilizar o trabalho produzido pelos professores (imagem social da escola) torna-se visível numa das escolas participantes quando as atividades de apoio são dirigidas para a preparação dos alunos para esses exames: “[A diretora de turma informa que] No 3.º período letivo os apoios vão ser utilizados para preparar os alunos para os exames nacionais do 6.º ano de escolaridade (língua portuguesa e matemática)” (CT14: 3).

³²⁵ No terreno das escolas é fácil verificar que a distinção pejorativa que é realizada por parte da administração central e no interior das escolas por professores entre *humanidades* e *ciências* (realçando a importância da escolha do curso de ciências e tecnologias), assim como por parte de pais e encarregados de educação (*o meu filho vai para ciências!*) traduz-se na valorização dos alunos que frequentam este curso e num *olhar de cima* para os alunos que frequentam, por exemplo, o curso de línguas e humanidades (muitas vezes identificados como *aqueles que quiseram fugir à matemática e/ou os mais burros*, conceção que existe também entre alguns alunos e professores: “(...) *alguns, pensam que fugindo à matemática têm o problema resolvido*” (CT12: 2).

aprendizagens. O diretor de turma informa acerca dos contactos realizados e dos que tentou realizar (e não teve sucesso) com os pais e encarregados de educação sobre esta situação” (CT4: 3); “A assiduidade global é considerada regular dado que apenas 3 alunos apresentam problemas de assiduidade e pontualidade” (CT11: 3); “Identificam-se os alunos com mais faltas (embora justificadas) e os problemas que esta situação cria: *não acompanham a matéria!*” (CT12: 3);

Por outro lado, é a partir do escrutínio de situações de falta de assiduidade, nos conselhos de turma, que se tornam visíveis situações complexas que têm origem em problemas familiares e socioeconómicos potenciadores de insucesso e exclusão social (a indiferença manifestada pelos pais e encarregados de educação perante situações de excesso de faltas é, em determinadas situações, averiguada pelos diretores de turma e quando os alunos são menores é obrigatoriamente comunicada à comissão de proteção de crianças e jovens conforme o previsto no n.º 5, do art.º 18.º, da lei n.º 51/2012, de 5 de setembro). Por isso, as reuniões de conselho de turma converteram-se, também a partir do reconhecimento de casos de excesso de faltas, em locais de identificação de alunos-problema enquadrados em situações familiares problemáticas o que permite, por um lado, agir, e, por outro, apostar na prevenção: o conselho de turma, pela sua constituição e funcionamento, é uma estrutura privilegiada para a prevenção primária e o lugar onde precocemente se podem detetar indícios de risco e perigo, que em obediência ao interesse dos alunos, implicam uma intervenção de proteção imediata (não podemos esquecer a ligação cada vez mais intensa com a comissão de proteção de crianças e jovens): “(...) sublinha-se que eles [alunos] não o têm cumprido e existe uma situação grave de assiduidade (...) que foi dada a conhecer à comissão de proteção de crianças e jovens” (CT7: 5); “A situação [falta de assiduidade] é debatida e a diretora de turma informa que o aluno em causa já foi acompanhado pela comissão de proteção de crianças e jovens” (CT8: 3). Em relação às atividades de apoio verifica-se que nos conselhos de turma são identificados e “(...) registam-se os alunos que faltam mais ao apoio” (CT3: 3), e durante a apresentação do trabalho desenvolvido por cada professor se “(...) descreve a forma como se trabalha em sala de aula, o comportamento em sala de aula, as presenças e ausências nas atividades de apoio, os resultados obtidos” (CT5: 3); “(...) descreve a forma como se trabalha em sala de aula, os resultados obtidos, as presenças e ausências nas atividades de apoio, o comportamento em sala de aula” (CT6: 2).

As faltas a estas atividades são entendidas pelos professores como uma manifestação de desinteresse dos alunos que delas beneficiam, e um não aproveitar das oportunidades

que a escola faculta³²⁶, daqui que alguns professores, nos conselhos de turma, questionem: “Será que vale a pena andar a apostar em apoios e depois eles não comparecerem, não aproveitarem? Não é bom para eles nem para nós!” (CT5: 3); “(...) diz-se que os alunos não estão a aproveitar [os apoios] e a situação não melhorou” (CT7: 4).

No contexto de observação apurou-se que a pontualidade dos alunos é averiguada, surge associada nas ordens de trabalho e nos guiões orientadores do funcionamento à assiduidade³²⁷, e é considerada: (i) como um problema com interferência nos resultados da aprendizagem dos alunos: “A turma do 3.º ciclo do ensino básico (9.º ano) cujos principais problemas são a pontualidade, o comportamento inadequado em sala de aula e a falta de trabalho: estes problemas têm reflexo no aproveitamento dos alunos” (CT10: 2); (ii) a violação de um dever (presente nos regulamentos internos das escolas): “Alguns professores sublinham a falta de pontualidade e a conversa em sala de aula como problemas e identificam os alunos que não são pontuais: os alunos (...) vêm tarde e a comer para as aulas e conversam continuamente (...) é o incumprimento de um dever e, como tal os alunos e pais terão de ser responsabilizados” (CT10: 2), e (iii) uma falta de respeito para com os professores e restantes elementos da turma: “Um outro problema é identificado por um professor: a falta de pontualidade de alunos ao primeiro tempo da manhã e as implicações que acarreta para o professor e os alunos: interrompem a aula, tenho de voltar ao início, é uma falta de respeito: é necessário responsabilizar os alunos e os pais” (CT6: 5). Daqui que os alunos que incorrem sistematicamente na falta de pontualidade sejam considerados problema, pelos professores e conselhos de turma.

No terreno dos conselhos de turma, aquando da identificação de alunos-problema, relativamente ao comportamento inadequado em sala de aula, verifica-se que estes são associados fundamentalmente a perturbação da comunicação e das relações humanas: comportamentos que limitam ou interrompem o normal decorrer das atividades letivas (colocando em causa o cumprimento, por parte do professor, do trabalho planeado para a sala de aula e a aprendizagem dos colegas do aluno problema): “A atenção do conselho de turma foca-se na análise da situação de alguns casos específicos de mau comportamento: existem alunos muito mal-educados e conversadores, não ouvem os professores)” (CT9: 3); “Outros problemas são identificados: a participação e o trabalho em sala de aula: a

³²⁶ No contexto de observação verificámos que esta situação leva a que no interior das escolas se reorganizem os dispositivos que regulam as atividades de apoio: “(...) de acordo com as informações saídas de reunião de conselho pedagógico os alunos só poderão usufruir de apoio a três disciplinas (...) esta medida foi tomada porque, ao longo dos últimos anos letivos (...) os alunos propostos para frequentar o apoio não o fazem ou fazem-no de forma irregular, por isso, chegou-se à conclusão que se estavam a desperdiçar recursos e tenta-se, agora, otimizá-los” (CT3: 3); “(...) os alunos que frequentam as atividades de apoio são os que não estão indicados (...), os professores salientam que os alunos que deviam ir ao apoio não vão e os que não precisam é que vão” (CT9: 5).

³²⁷ Nos regulamentos internos de escola está definida a forma de justificação das faltas de pontualidade do aluno e os termos em que essas faltas, quando injustificadas, são equiparadas a faltas de presença (n.º 5, do art.º 14.º, da lei n.º 51/2012, de 5 de setembro).

aluna (...) participa de forma inadequada, sem propósito; conversa muito na sala de aula (...) o comportamento está a ficar tão mau que nas últimas 3 ou 4 aulas tenho tido telemóveis a tocar música na sala de aula e mensagens a circular na sala” (CT10: 2-3); “Os alunos com comportamento *mais desviante* (perturbam as aulas com conversas e barulhos) são identificados para dar a conhecer aos pais” (CT6: 4).

Daqui que se torne primordial definir, no conselho de turma inicial, critérios homogêneos de atuação e elaboração do regulamento de turma (regras de funcionamento da sala de aula): “(...) o conselho de turma decide que o regulamento da turma será constituído pelas regras prescritas no regulamento interno da escola para o funcionamento da sala de aula e turma” (CT18: 2); “(...) a diretora de turma chama a atenção para alguns procedimentos de sala de aula cuja aplicação terá de ser idêntica por parte cada professor: marcação de *falta* de material, numeração dos sumários e pontualidade dos alunos (...) lê-se o regulamento interno e adotam-se os procedimentos que nele constam: *deve-se atuar de forma rigorosa, é a expressão de uma professora, a fim de evitar situações como as do ano passado!*” (CT19: 2); “Neste ponto, são ainda examinados os critérios que vão servir de referência para o funcionamento da sala de aula (comportamento): o conselho de turma considera que os que foram aplicados no ano letivo passado às turmas de 5.º ano se devem manter: deram bons resultados” (CT20: 2).

A preocupação com o comportamento dos alunos na sala de aula (antecipação e prevenção) manifesta-se logo na caracterização das turmas: “Turma do 3.º ciclo do ensino básico (9.º ano) com problemas de comportamento, falta de trabalho e responsabilidade dos alunos perante a escola” (CT21: 1) e complementa-se com a necessidade de “(...) que cada professor deve agir rigorosamente no cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula (que constam do regulamento interno), no que diz respeito especialmente a comportamentos inadequados, que perturbam a aula” (CT19: 2).

Nem sempre podemos associar os alunos-problema, que apresentam comportamento inadequado na sala de aula, a insucesso escolar ou resultados escolares desajustados, conforme o ilustrado em extratos de notas de campo: “Alguns professores fazem intervenções e apresentam possíveis causas para o surgimento de determinados comportamentos e atitudes: competição, estudo só para os testes sumativos” (CT6: 4); “O outro representante dos pais e encarregados de educação questionou o conselho de turma da seguinte forma: será que esta quebra de rendimento não acontece todos os anos por esta altura? (...) lembro que os alunos não têm negativas e continuam com um aproveitamento muito bom!” (CT6: 4); “A diretora de turma (...) concorda que o principal problema

que obsta a que haja um melhor desempenho dos alunos é o comportamento: se se conseguir melhorar o comportamento a turma pode tornar-se numa turma de excelência!” (CT6: 5); “O representante dos pais que interveio em primeiro lugar conclui que se eles não têm negativas então devem-se responsabilizar mais para fazerem melhor” (CT6: 5). Induzimos que estes alunos (que designamos por performativos) e pais ou encarregados de educação encontram justificação para a sua ação numa conceção de escola produtora de resultados, que vem sendo amplificada na última década, e onde o sucesso escolar é o que se mede em avaliações sumativas internas e externas (Alves, 2014; Azevedo, 2014) e que é ilustrada pelo discurso de um participante, “(...) porque há sempre uma certa tendência (...) não só nos alunos, mas também nos pais e outras pessoas em centrarem-se no resultado, no estudar para os testes é que é importante (...), no caso dos miúdos temos de lhes dizer que têm de se centrar na aprendizagem e não no resultado” (PE2: 3). Os nossos achados, em relação à descrição dos alunos-problema, encontram resguardo nos resultados de estudo sobre comportamentos disruptivos de alunos em sala de aula em vários países, efetuado por Fonseca e Veiga (2007), e onde os alunos portugueses emergem como os menos pontuais e os mais faladores nas aulas, assim como em três categorias, das quatro que emergiram de estudo realizado por Estrela (1986) sobre comportamentos inadequados: (i) comportamentos perturbadores da comunicação da sala de aula (conversas, barulhos, interrupções); (ii) comportamentos perturbadores do rendimento da classe (deslocações, distrações e brincadeiras); e (iii) comportamentos que violam os hábitos sociais vigentes (incumprimento de horários, posturas incorretas). Enquadram-se, ainda, nos resultados de estudo internacional focado na análise do comportamento de alunos (Munn, Sharp, Lloyd, Macleod, McCluskey, Brown & Hamilton, 2009), onde o comportamento inadequado mais frequente é o conversar, falar fora da sua vez, e estudo de Quaresma (2010), que, através da observação em contexto de sala de aula e de relatos de alunos, encontra as conversas clandestinas, os recados nos cadernos e as trocas de mensagens de telemóvel como os comportamentos mais frequentes. O processo de identificação e descrição dos alunos-problema impulsiona, normalmente, o envolvimento dos elementos docentes e não docentes na apresentação de informação que entrelaçada permite qualificar globalmente a situação escolar de cada um destes alunos e criar contexto para a busca de soluções que resolvam ou amenizem as necessidades identificadas, e a integração do conhecimento que daí resulta em ações posteriores. Portanto, **procurando entrelaçar e integrar conhecimento** é uma propriedade que surge na sequência da anterior e tem como prioridade prolongar, periodicamente, o trabalho

do conselho de turma para contextualizar a situação escolar de alunos-problema, no sentido de definir propostas de melhoria³²⁸. A literatura da especialidade mostra que ações isoladas dificilmente alcançam a melhoria (Fullan, 2011) e que, por isso, é essencial procurar entrelaçar e integrar os conhecimentos, que resultam da participação de cada elemento do conselho de turma, para intervir mais intensamente onde é mais necessário.

No terreno dos conselhos de turma, foi possível corroborar o nosso achado, visto que é na contextualização da situação escolar dos alunos-problema que existe um maior envolvimento entre os elementos dos conselhos de turma: (i) por parte dos professores através da apresentação e partilha da sua experiência de trabalho com esses alunos e os resultados conseguidos³²⁹, “Durante esta tarefa procede-se à identificação de algumas estratégias (específicas e globais) para melhorar os resultados de alunos, em especial para os identificados como tendo dificuldades (...) participam quase todos os professores, apresentando a sua experiência de trabalho com estes alunos” (CT1: 3); “São (...) analisados os progressos e retrocessos dos alunos, desde o início do ano letivo, em especial daqueles que são considerados mais problemáticos ao nível das aprendizagens e comportamento. É dado grande ênfase a esta situação (despende-se bastante tempo neste ponto) e existe partilha visível de informação e experiências” (CT4: 2); “Uma das professoras, que foi diretora da turma onde este aluno andou no ano letivo transato, apresenta um conhecimento mais profundo da situação e partilha-o com os outros elementos do conselho de turma: aluno não empenhado, desinteressado, mas bom moço!” (CT5: 2); “Há troca de informação entre os professores sobre os instrumentos de avaliação utilizados (são apresentados alguns) e que deram alguns frutos: os alunos com problemas melhoraram as notas!” (CT8: 4); “(...) descreve-se a forma como se trabalha em sala de aula, o comportamento em sala de aula, as presenças e ausências nas atividades de apoio, os resultados obtidos e apresentam-se obstáculos que interferem na aprendizagem dos alunos” (CT6: 2); (ii) dos conhecimentos técnicos de especialistas: “Nova intervenção da psicóloga escolar: trabalhem a motivação através do programa de métodos de estudo, planifiquem individualmente para os alunos e envolvam os pais” (CT5: 3); “Os serviços de psicologia e orientação escolar trabalham em parceria com o conselho de turma na definição e execução do plano de trabalho (...) de alunos com problemas de aprendiza-

³²⁸ Neste processo a preocupação, como testemunha uma participante, nunca é direcionada para os bons alunos, “(...) nunca ouvi, não me lembro, de pensar numa estratégia para potenciar a melhoria nos *bons alunos*, este aluno já chegou aqui e vemos que ele atinge mais, o que é que vamos fazer, isso nunca ouvi em tempo algum num conselho de turma, se calhar esses também merecem, mas como não levantam problemas deixamo-los estar” (PE12: 2-3).

³²⁹ De acordo com um participante, esta partilha passa também, nos conselhos de turma, pela atualização dos diretores de turma sobre a situação escolar dos alunos, quando professores aportam informação de que estes não desfrutam, “O conselho de turma é mais um canal de informação, em que muitas vezes o que acontece é que o diretor de turma passa ao lado de uma série de informações que não são comunicadas atempadamente e no momento da reunião elas surgem” (PE7: 2).

gem e comportamento” (CT3: 4); e (iii) conhecimentos dos pais e encarregados de educação que são considerados, pelos professores dos conselhos de turma, parceiros importantes para que a situação de cada aluno problema possa ser contextualizada de forma ampla e integrada: “Durante este processo, a diretora de turma (...) vai fornecendo informações acerca dos alunos, transmitidas pelos pais e pelos próprios alunos em reuniões e/ou contatos realizados recentemente. A relação com os pais e encarregados de educação é considerada muito importante pelo conselho de turma, dado que são uma fonte de informação preciosa para corrigir comportamentos e melhorar o aproveitamento dos alunos” (CT1: 3); “O diretor de turma (...) questionou os professores para recolher informação para melhor conhecer as situações-problema, divulgou informação diversa sobre o contexto socioeducativo dos alunos da turma: parte desta informação é proveniente dos pais e encarregados de educação)” (CT9: 5).

O discurso de uma participante testemunha a importância da parceria pais-professores-escola na resolução de problemas, “O que se poderia ganhar com uma participação mais informada seria um trabalho mais colaborativo, seria bem melhor se tivéssemos pais melhor orientados (...), teríamos mais ajuda e quando temos realmente encarregados de educação bem informados são uma boa ajuda, por vezes há problemas em turmas que, muitas vezes, se resolvem com a ação dos próprios representantes” (PE2: 9).

A contextualização da situação dos alunos-problema passa pela compreensão e reflexão da (e sobre a) sua singularidade e unicidade, o que implica a participação de todos os elementos do conselho de turma, com os seus saberes e práticas de resolução de problemas reais (Alarcão, 2000), na construção da melhoria, o que é ilustrado por uma participante, ao conceber o conselho de turma como uma estrutura que produz dados para a planificação do processo de melhoria, “Eu acho que tem importância porque é a nível desta estrutura que saem os dados específicos sobre cada um dos alunos com problemas, para se poderem depois tomar outras medidas, nomeadamente elaborar planos de melhoria em determinados aspetos” (PE1: 3).

Alguns professores, ao questionarem o tratamento prioritário dado aos alunos-problema e os recursos colocados à sua disposição, constroem nos conselhos de turma momentos de procura que facilitam o entrelaçar e integrar de conhecimento, aspeto visível em extrato de nota de campo, “Em forma de desabafo, há professores que questionam o conselho de turma sobre se vale a pena continuar a gastar recursos com alguns dos alunos problemáticos: Será que vale a pena se eles não querem? O que posso fazer mais? Não me sobra muito tempo para os outros, não estarei deste modo a prejudicá-los? Eu gosto

de aprender, digam-me como fazer? (...) Gera-se um momento de diálogo entre todos os professores onde cada um expõe a sua forma de trabalhar e dificuldades sentidas com estes alunos. No final um dos professores afirma: *se fosse sempre assim em todos os conselhos de turma valia a pena!*” (CT4: 3).

No processo de avaliação dos resultados das medidas de apoio, também se criam condições para entrelaçar e integrar conhecimento, conforme extrato de nota de campo, onde estão registados modos diferentes de as executar, “(...) matemática, 45 minutos semanais de apoio fora da sala de aula, a professora titular considera haver boa articulação com o docente de apoio; inglês, a turma foi dividida em dois grupos de alunos e existe um professor para cada grupo. Analisam-se os resultados obtidos e o conselho de turma considera que a melhoria é visível e que esta forma de atuar deve continuar” (CT4: 5).

De acordo com extratos de nota de campo, embora nos conselhos de turma se procure entrelaçar e integrar conhecimento sobre a situação escolar dos alunos-problema, tal não invalida que ações de cariz individual, restrito e isolado, que atendem só aos problemas e dificuldades inerentes a cada disciplina, não continuem a ter presença nos conselhos de turma: “(...) verifica-se se o aproveitamento dos alunos foi ou não satisfatório e apresentam-se os que revelam mais dificuldades de aprendizagem e a forma como os professores (por disciplina) vão atuar para as minorar e/ou ultrapassar” (CT3: 2); “(...) nós deveríamos concertar estratégias para responder aos problemas do insucesso, mas muitas vezes o que acontece é que os professores definem as estratégias isoladamente e o aluno continua a reprovar (...), formalizamos, digamos assim, a coberto da lei, e não a partir de todos, diretor de turma e colegas” (PE7: 7).

Esta postura encontra lastro na fragmentação do ensino e no individualismo profissional, presentes nos modos de organizar e trabalhar das escolas, e que como evidenciámos em categoria anterior, dificultam a colaboração entre professores na construção de percursos educativos mais justos (Azevedo, 2014; Bolívar, 2012).

No entanto, relatos de participantes corroboram as induções construídas a partir do conteúdo das observações, ao evidenciarem que na análise das situações, referentes aos alunos-problema, o apelo ao envolvimento dos professores é, geralmente, mais intenso: “(...) o que se faz a nível de conselho de turma é a tal troca de experiências em que falamos dos alunos (...) ou daqueles mais problemáticos em que dizemos o que é que eu faço com ele, eu não estou a conseguir, em que trocamos as tais ideias, em que tentamos muitas vezes articular conteúdos, atividades para que as coisas se tornem mais agradáveis” (PE2: 5); “Procura-se identificar, em equipa, cada caso particular situações de alu-

nos que precisam de um acompanhamento mais individualizado, mais personalizado quer dentro da sala de aula quer fora” (PE7: 1); “Só em determinados momentos, quando os alunos são problemáticos ou as situações menos boas, aí sim, o diretor de turma apela ao envolvimento de todos e então lá se discute a questão e tenta-se chegar a consensos em relação às medidas de melhoria” (PE8: 1).

Em certas situações, são os procedimentos de entrelaçar e integrar conhecimento, para particularizar e ajustar o cuidado, que mostram aos alunos-problema que eles são importantes e interessam, e, ao mesmo tempo, transportam a ação para a envolvente, ou seja, prestam atenção ao meio que os rodeia de modo a torná-lo mais confortável, seguro e consentâneo com a aprendizagem, como evidenciado em extrato de nota de campo, “Eu tive aqui vários casos (...) miúdos que ainda bem que andam na escola senão eram uns desgraçadinhos, é nos conselhos de turma que os conhecemos (...) o miúdo não tem ambiente para estudar, vamos tentar ajudá-lo (...), este ano andava aí um miúdo que o pai não queria saber dele (...), tivemos de arranjar livros para ele e para a irmã, ainda bem que existe a escola e que ela se preocupa” (PE2: 6).

A procura do entrelaçar e integrar conhecimento pode, ainda, ser percecionada como uma faceta da profissionalidade docente, no sentido da procura da melhoria como espaço de questionamento de desigualdades sociais e de procura da inclusão e da justiça para todos e cada um dos alunos, como é ilustrado por participantes, “(...) o modo como muitas vezes os miúdos são tratados, o chamar a atenção olha para este aluno ou para aquele, de certa maneira, os conselhos de turma ajudam à inclusão, mas sim tem muita influência e também na justiça” (PE2: 6); “Mais uma vez a contribuição dos conselhos de turma tem a ver com o conhecimento dos miúdos em si, das famílias, e é um sítio onde (...) todos os professores se preocupam com aquele grupo de alunos e é o único sítio, é o único momento em que isso acontece, ali é mais fácil incluí-los” (PE6: 4); “(...) se há uma preocupação com a inclusão, com a justiça esta traduz-se em como fazer justiça para todos, sem que se prejudique o coletivo em nome de um ou dois elementos” (PE7: 4).

Alguns destes procedimentos, desenvolvidos no seio dos conselhos de turma, podem enquadrar-se na aceitação e enfrentamento de problemas e dificuldades reais, na perspectiva de os corrigir assim que algum seja diagnosticado, para que não sejam criados percursos escolares-não (Azevedo (2014), o que nem sempre é conseguido.

Os discursos dos participantes induziram-nos a apresentar alguns resultados do entrelaçar e integrar de conhecimento no campo da ação educativa: (i) procura da inclusão e justiça pode passar pela uniformização de oportunidades de aprendizagem: “Estou-me a

lembrar de alunos com dificuldades e a tentativa de inclusão e a resposta a estes alunos para que tenham as mesmas oportunidades que os outros alunos (...), nós aqui na escola até damos alguma prioridade, tentamos uniformizar as oportunidades” (PE1: 4), o que coligamos com a lógica do compromisso e autonomia profissional, dado que é coerente com a ideologia da criação de igualdade de oportunidades³³⁰ (Bolívar, 2013); (ii) a procura da inclusão e justiça, a partir da informação relevante existente, já que, “(...) quem está no conselho de turma conhece as realidades, conhece os alunos, conhece as práticas (...) e estes conhecimentos transmitidos a quem faz e quem determina isto tudo era muitíssimo útil, mas nós em Portugal fazemos sempre ao contrário, quem lá está em cima engendra um conjunto de práticas e depois nós aqui em baixo temos de nos andar a adaptar, e primeiro temos de descobrir o que é que eles querem com elas” (PE5: 8), o que vem colocar a questão da origem das políticas de melhoria: de cima para baixo ou de baixo para cima (Hopkins, 2008) e de fora para dentro e de dentro para fora (Bolívar, 2012); (iii) o conselho de turma pode funcionar como espaço, sobretudo, de reprodução das desigualdades sociais: “(...) não quer dizer que não tenham pontualmente, volto outra vez ao papel que o diretor de turma tem junto dos colegas, junto das famílias, junto da direção, portanto é possível, há espaço, há condicionantes, mas há espaço para que um conselho de turma possa encontrar e construir uma realidade diferente, mas na generalidade tal não acontece, continua a reproduzir” (PE4: 8), o que não se coaduna com o conteúdo do número 1 do artigo 4.º, do decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, nem com os achados consistentes da literatura que acentuam a construção de oportunidades de aprendizagem e de sucesso para cada um e para todos os seus alunos (e professores) como um objetivo fundamental para não deixar ninguém para trás (Azevedo, 2014, 2011; Murillo & Hernández-Castilla, 2014; Nóvoa, 2014; Bolívar, 2013).

O entrelaçar e integrar conhecimento, provenientes de momentos de trabalho colaborativo, entre diferentes atores educativos, possibilita conceber a forma como se vai atuar, que medida educativa ou estratégia de ensino se vai utilizar (no interior e/ou exterior da sala de aula) para resolver o problema identificado.

O processo de melhoria, de acordo com a literatura (Bolívar, 2012; Stoll, 2011; Alves, 2010; Resnick, 2010; Formosinho & Machado, 2009; Nóvoa, 2009; DuFour, DuFour & Eaker, 2008; Roldão, 2007; Lima, 2002; Sanches, 2000) aconselha o trabalho colabora-

³³⁰ Este é um campo onde um dos especialistas considera que tem havido “(...) progressos (...). Mas estamos longe de uma inclusão pela via da cultura e do conhecimento efetivo, e da equidade e justiça” e muitas vezes, “confundida com a uniformidade” (EE3: 2), conforme observamos no discurso de participantes e no contexto de observação (induzimos que esta relação criação de oportunidades para todos e uniformidade funciona como uma crença no trabalho dos professores) e que na perspetiva de outro dos especialistas a “(...) uniformidade também prejudica porque o aluno muito bom, o aluno muito talentoso a gente também o perde” (EE2: 9).

tivo na sua conceção, implementação, monitorização e avaliação (para garantir e integrar novo conhecimento) e a definição de funções e responsabilidades para cada elemento do conselho de turma, porque quem não identifica alunos-problema fica, normalmente, fora deste processo e não participa: estes pressupostos nem sempre foram observados nas reuniões de conselho de turma, o que se enquadra em resultados alcançados em estudos anteriores (Abelha, 2011; Salgueiro, 2010; Bento, 2008; Viana, 2007; Martinho, 2006).

Contudo, e concordando com Estrela (2013), induzimos que este entrelaçar e integrar de conhecimento, para entrelaçar os cuidados para a melhoria, se situa entre o compromisso moral (o sentir a obrigação moral de tomar cuidado, o sentir-se responsável no sentido de proteger e cuidar das necessidades de alunos mais vulneráveis)³³¹ e a rotina normativa (sentir a obrigação de aplicar simplesmente a norma estabelecida, adotando um comportamento funcionalista, de certo modo securizante para o professor, que se limita a ser um executor de procedimentos essencialmente administrativos estabelecidos legalmente).

Em consonância com a propriedade anterior inferimos que a **formalização e/ou perseguição da melhoria** envolve a definição de processos e práticas concretas de recuperação de aprendizagens de alunos-problema que incluem a criação, correção e transferência de informação, bem como a experimentação, análise e avaliação, ou seja, envolve a produção e disseminação de conhecimento que resulta da aplicação e avaliação de medidas a situações-problema, identificadas sobretudo em contexto de sala de aula, e medidas, ao mesmo tempo, por lógicas de ação assentes na reflexividade e em rotinas que garantem conformidade legal ao funcionamento do conselho de turma. É um procedimento obrigatório que consta sempre do conteúdo das ordens de trabalho e dos guiões orientadores do funcionamento, e é mais de remediação do que de prevenção.

Com o intuito de organizar a ação para a prestação de apoio ou capacitação de alunos e grupos de alunos-problema, e no sentido de melhorar a sua situação escolar, periodicamente, cada conselho de turma participa num processo de reconhecimento e análise do desempenho dos alunos, estabelecendo metas e/ou objetivos (orientação da melhoria) e medidas e/ou atividades para melhorar a situação e apresentar os resultados da sua apli-

³³¹ A literatura (CNE, 2011b) evidencia que os alunos oriundos de contextos socioculturais mais desfavorecidos são os que mais repetem os mesmos anos de escolaridade (mais reprovam) e mais demoram a concluir os diferentes níveis de ensino: este percurso escolar, marcado pela irregularidade e insucesso, vai transformar-se numa *espiral*, numa *marca negativa* que acompanhará os alunos no seu trajeto escolar (Azevedo, 2014). Na nossa perspetiva o cuidar pode inscrever-se na fundação de uma escola que trabalha tendo no horizonte a justiça escolar como forma de minimizar as desigualdades sociais, ao garantir um mínimo de recursos e proteção aos alunos mais fracos e desfavorecidos: uma escola que asseguraria limites mínimos de conhecimentos e competências abaixo dos quais ninguém deveria ficar (Azevedo, 2014; Nóvoa, 2002).

Concebemos que a fundação de uma escola justa coloca os professores frente a um conjunto de dilemas que torna difícil a sua efetivação: os discursos (orais e escritos) inerentes às políticas educativas (nacionais e locais) apelam a uma escola inclusiva e no terreno constituem uma seletiva; defendem a equidade, mas é a performance que é venerada; preconizam a colaboração, mas alimentam a competição; invocam o respeito pela igualdade formal de todos os alunos, mas preceituam que se dê a cada um de acordo com as suas necessidades (Gonçalves, 2013).

cação (Vd. Quadro 72), muitas vezes assentes em rotinas de apoio determinadas.

Quadro72. Exemplos de estratégias de melhoria definidas em conselhos de turma

Problema	Estratégias definidas
Aproveitamento	Atividades de apoio pedagógico (compensação), aulas de recuperação, pedagogia diferenciada na sala de aula, par pedagógico, assessoria pedagógica, estudo acompanhado, programa de métodos e hábitos de estudo, adaptação de conteúdos programáticos, adaptação de estratégias de avaliação, redefinição de critérios de avaliação, programa de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno, reforço do controlo sobre os trabalhos de casa e/ou o caderno diário do aluno, diferenciar, com maior frequência os métodos de ensino.
Assiduidade	Aplicação rigorosa dos normativos legais em vigor, comunicação imediata da falta aos pais e encarregados de educação, convocatória imediata de pais e encarregados de educação, responsabilização de alunos e pais e encarregados de educação, envolvimento de professores e pais e encarregados de educação no reforço do controlo.
Comportamento	Separação de alunos de lugar, marcação de assembleia de turma, utilização da ordem de saída da sala de aula, repetição da ação até normalizar.

Elaboração própria

A materialização destes procedimentos assume centralidade na ação dos conselhos de turma e movimenta uma parte considerável do tempo previsto para a duração da reunião conforme descrito no Quadro 73.

Quadro 73. Tempo despendido pelos conselhos de turma para a formalização da melhoria

Conselho de turma	Frase-chave	Tempo utilizado
Inicial: realiza-se antes do início do ano letivo	Há bastante diálogo entre os professores acerca dos alunos, dos seus problemas, dificuldades e formas de agir: <i>reunião viva</i> , mas com uma forma de trabalho tranquila e lenta, discute-se com alguma profundidade e os professores mostram conhecer bem os alunos (CT21: 2).	61 de 90 minutos
Avaliação intercalar do primeiro período	Foram diagnosticadas problemas e dificuldades em alunos da turma (comportamento e aprendizagem respetivamente) e delineados conjuntamente um conjunto de estratégias para os minorar ou resolver (CT22: 3).	48 de 100 minutos
Avaliação final do primeiro período	Durante esta tarefa procede-se à identificação de estratégias (específicas e globais) para melhorar os resultados de alunos (em especial para os identificados como tendo dificuldades). Determinam-se os (novos) alunos que vão ter plano de acompanhamento pedagógico e preenchem-se as grelhas destes planos: espera-se que 60% dos alunos melhorem (CT1: 3).	45 de 120 minutos
Avaliação intercalar do segundo período	(...) procura de estratégias de melhoria para o grande número de alunos problemáticos identificados (...) esta turma é considerada difícil, complicada, ao nível do aproveitamento e comportamento dos alunos (CT5: 5).	64 de 115 minutos
Avaliação final do segundo período	(...) todos os professores fazem uma abordagem aos resultados das estratégias de melhoria definidas e implementadas, identificam-se os problemas que continuam a persistir (...). Definem-se novas estratégias para os problemas que persistem e a meta de 95% de recuperações (CT11: 3)	48 de 130 minutos
Avaliação final do terceiro período	Reunião que durou mais do que estabelecido (mais 10 minutos) e dirigida para o cumprimento dos aspetos formais e com preocupações pedagógicas: o próximo ano letivo e a identificação de problemas e estratégias de melhoria estiveram sempre presentes na rota da diretora de turma (CT17: 5).	55 de 160 minutos

Elaboração própria

No terreno dos conselhos de turma, a operacionalização da melhoria, ao nível dos problemas e dificuldades de aprendizagem, bem como da assiduidade e pontualidade, traduz-se, essencialmente, na elaboração de planos de apoio pedagógico individual e em planos de melhoria (são diversas as designações utilizadas nas escolas e nos diferentes

níveis de ensino) e traduz-se em duas posturas principais: a simples formalização (parcelar e fragmentada) e a perseguição (conjunta e orientada) da melhoria³³².

As medidas de promoção do sucesso escolar, previstas no despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro (em especial as constantes nos artigos 20.º e 21.º) e da responsabilidade das escolas³³³, surgem, normalmente, no *menu* de medidas, estratégias e atividades de melhoria oferecidos pelas escolas para a formalização dos planos de acompanhamento pedagógico individual, como exemplificado no fragmento apresentado no Quadro 74, que se encontra em uso na Escola do Paço.

Quadro 74. Fragmento de plano de apoio pedagógico individual: definição de estratégias

ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO A APLICAR													
Disciplinas	PRT	LE I	LEII	HIS	GEO	MAT	CN	FQ	EV	ET	EF	TIC	
Estratégias													
Pedagogia diferenciada													
Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno													
Aulas de recuperação													
Medidas de Apoio ao Estudo													

Quando nos referimo-nos à formalização da melhoria estamos a falar, essencialmente, da preocupação em *colocar no papel* (porque a lei assim o preconiza³³⁴) as medidas e/ou atividades apresentadas em conselho de turma pelos professores das diferentes disciplinas, onde os problemas e/ou dificuldades foram identificadas. Os instrumentos de registo utilizados nas escolas participantes patenteiam, essencialmente, uma visão parcelar do processo de apoio, posto que apelam à identificação individual (por disciplina) de problemas e/ou dificuldades de aprendizagem e outras (e respetivas causas e/ou obstáculos), assim como das medidas e/ou atividades (estratégias) de recuperação, designação ainda muito presente no discurso dos participantes.

Em contexto de observação, os professores operacionalizam o processo, essencialmente, de modo individual e fragmentado: “De seguida inicia-se o processo de preenchimento dos planos de apoio para três alunos (...), por parte de cada um dos professores que

³³² Nos conselhos de turma de avaliação final do 3.º período letivo, de turmas que se mantêm na escola no próximo ano letivo, é frequente os professores definirem estratégias de melhoria, em especial para os alunos-problema, que vão ser alvo de análise na reunião inicial do ano letivo subsequente, pelo novo conselho de turma.

³³³ Duas das escolas que participaram no estudo apresentavam turmas inseridas no programa *Mais Sucesso* do ministério da educação e ciência: *turmas fénix* e *turmas*⁺.

³³⁴ Induzimos que as escolas e os conselhos de turma estão programados, em algumas das suas regras gramaticais básicas de funcionamento, para formalizar planos de melhoria para que os alunos aprendam não se mostrando muito preocupadas com a forma como o processo, posteriormente, decorre. Uma participante corrobora este juízo, “Faz-se um plano, propõe-se que este aluno faça isto e o outro aquilo, mas depois não há uma análise para se saber por que é que teve ou não teve resultado, melhorou ou não melhorou, não noto que isso seja tratado em conselho de turma” (PE12: 5).

identificaram alunos com problemas e/ou dificuldades de aprendizagem na disciplina que leciona. Os outros professores cooperam no seu preenchimento (dando sugestões) e a principal estratégia a utilizar será o reforço de tempos de trabalho com os alunos (1 tempo letivo de apoio nas disciplinas de matemática e inglês, entre outros)” (CT5: 4); “O diretor de turma requer que cada professor (disciplina) envolvido, elabore uma reflexão sobre a implementação do plano de apoio pedagógico individual em relação à assiduidade e progressos dos alunos: o diretor de turma diz o nome do aluno com plano e cada um dos professores apresenta individualmente as suas considerações” (CT9: 5); “(...) é identificado um novo aluno que vai beneficiar de plano de apoio (apresenta mais de 3 classificações negativas) e o modelo é preenchido por cada um dos professores que vai estar envolvido no processo: o registo está ser feito individualmente durante o decorrer da reunião (o modelo passa de professor para professor)” (CT10: 4).

Os planos de acompanhamento (pedagógico individual e de melhoria para a turma) apresentam, normalmente, demasiadas prioridades fragmentadas (por disciplina) que não cuidam do aluno problema na sua especificidade nem como uma pessoa inteira: não revelam uma perspetiva holística que leva o processo de melhoria para além do(s) problema(s) diagnosticado(s), em cada disciplina, com o intuito de compreender as múltiplas influências que se podem fazer sentir sobre a situação escolar dos alunos. São, acima de tudo, receitas que passam de uns anos para os outros, mesmo sabendo que algumas não dão resultado e em certas circunstâncias não são propiciadas condições para que o *feedback* seja dado presencialmente, *tudo é realizado através do papel*: “(...) o menino é enviado para apoio, estou a falar no 3.º ciclo, na disciplina A (...) há um papelito onde esse professor explica através da colocação de umas cruzes o porquê, mas eu desconfio que os critérios que estão ali postos não sejam os mais adequados, mas o professor ainda põe ali umas cruzes e manda aquilo, eu não sei se aquelas disposições que estão ali, massificadas e generalizadas se adequam perfeitamente àquele menino e à sua situação (...), mas leva um papel atrás dele” (PE5:10); “(...) uma preocupação enorme na elaboração dos planos de apoio, registavam-se as dificuldades e depois prescrevia-se que o aluno deve frequentar o apoio, pronto! Pressupõe-se que a frequência do apoio, com um colega que por acaso até nem pertence àquele conselho de turma, vai produzir efeito ao nível do sucesso daquele indivíduo, mas a maior parte das vezes não produz, aliás não produz numa elevada percentagem... é o tal reforço pedagógico, mas pronto!” (PE4: 9).

Um dos participantes mostra que as ações definidas nos conselhos de turma são mais reativas do que proactivas, “(...) apoios, mecanismos de apoio extraordinários para alu-

nos que em certas disciplinas estão a ficar para trás (...), portanto o conselho de turma (...) serve de crivo para uma série de situações e podem sair algumas medidas, mas não é uma estratégia global, pensada desde o início do ano, vai antes respondendo de um modo contingente ao longo do ano letivo” (PE7: 3).

Outro aspeto, referido por participantes, diz respeito à aplicação ou não, na sala de aula, das medidas de promoção do sucesso escolar definidas no conselho de turma e que mostra a diversidade de posições e atuações: “(...) nos conselhos de turma definem-se medidas, definem-se, e algumas são implementadas em sala de aula, não vamos ser radicais e dizer que nenhuma é, algumas serão, mas são aquelas, lá está, são as tais do piloto automático (...) nem são as que surtem efeito (...) não são aquelas que dão mais trabalho, aquelas que exigem mais de nós” (PE3: 7); “Importa haver um registo, que se faça um levantamento, que se identifique e não sei mais o quê, diagnóstico excelente, prescrição e depois atuação, aí já a coisa é complicada, provavelmente far-se-á 10% ou talvez nem isso” (PE4: 9); “Se se definirem determinadas estratégias para alunos com dificuldades em determinadas disciplinas, elas são implementadas por esses professores, os outros não participam, se as coisas funcionam bem por que é que temos de participar” (PE6: 8). No terreno das escolas a aplicação periódica de inquéritos por questionários aos alunos (processo de autoavaliação de escola) é uma forma encontrada para verificar se as estratégias de melhoria, definidas nos conselhos de turma, são ou não aplicadas na sala de aula. Uma das participantes vem consubstanciar o atrás referido: “(...) tentamos encontrar os instrumentos mais adequados à superação das dificuldades daquele aluno... as práticas pedagógicas dos professores são alteradas e as que se planificam são aplicadas na sala de aula, poderá não ser sempre, também não vamos dizer que é a 100%, mas sim, no final de determinado período isso é feito através da recolha de dados a partir de questionários aplicados aos alunos, para ver se, por exemplo, dificuldades que são detetadas no início do percurso já estão minoradas ou não estão” (PE1: 3).

A avaliação dos planos é uma das formas que existe para verificar a aplicação ou não das medidas e/ou atividades definidas nos planos. No entanto, em contexto de observação, não assistimos, em momento algum, a questionamento sobre a aplicação ou não das referidas medidas, talvez porque exista um espaço no modelo de plano para fazer esse registo, embora só, posteriormente, seja alvo de leitura e análise por parte de outras estruturas educativas: coordenação de ciclo, equipa de autoavaliação, departamento de apoio, entre outros, ou então, esta ação seja percecionada como um simples ato administrativo (o que nos possibilita conceber que os dados não são colocados no centro do processo de

melhoria). O Quadro 75 representa modelo utilizado para a avaliação na Escola do Paço.

Quadro 75. Fragmento de plano de apoio pedagógico individual relativo à avaliação

ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO DEFINIDAS												
Aplicação das estratégias: <input type="checkbox"/> Todas foram aplicadas <input type="checkbox"/> Algumas não foram aplicadas <input type="checkbox"/> Nenhuma foi aplicada												
Disciplinas	PRT	LE I	LEII	HIS	GEO	MAT	CN	FQ	EV	ET	EF	TIC
Estratégias												
Pedagogia diferenciada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aulas de recuperação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medidas de Apoio ao Estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Refira as razões da não aplicação das estratégias:												

As avaliações dos planos são realizadas, normalmente, de forma individualizada (por disciplina), indo ao encontro do conteúdo dos instrumentos de registo e de rotinas enraizadas no funcionamento dos conselhos de turma: “São agora avaliados os planos de apoio (...) é associada a esta avaliação o balanço das atividades do *projeto fénix* (a avaliação é realizada por disciplina)” (CT13: 3); “(...) são avaliados alunos a aluno (não cumpriu/cumpriu parcialmente/cumpriu) e os professores envolvidos, individualmente, fazem uma caracterização de cada um dos alunos (os outros professores podem fazer intervenções e alguns fazem)” (CT16: 2).

Embora o n.º 3, do art.º 20.º, do decreto normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, afirme que o plano é elaborado pelo conselho de turma e deve conter as estratégias de recuperação que contribuam para colmatar as insuficiências detetadas nos alunos, o que pressupõe trabalho em equipa, no terreno das escolas, conferimos que o individualismo e a mecanização de procedimentos continuam (e noutros casos foram retomados) a ser os modos privilegiados de estar e atuar nos conselhos de turma, por parte de professores, o que se conforma com a organização fragmentada do currículo escolar (e organização das escolas), ilustrado na fala de participantes: “(...) a ação é individual, procura de alguma forma responder ao burocrático (...) e não se responsabilizam enquanto conselho e nem perguntam, nem procuram, nem encontram soluções com resposta multidisciplinar para um determinado problema de insucesso, numa determinada disciplina” (PE4: 6); “(...) todos os anos chegamos à mesma conclusão, apesar dos alunos serem diferentes, nós aplicamos sempre as mesmas estratégias, concordo que há uma base comum e às vezes as dificuldades são comuns, numa turma não temos só cada aluno com o seu tipo de dificuldades, temos grupos, temos seis que encaixam neste tipo de dificuldade/outros seis

que encaixam noutro, e terá de haver uma base estratégica comum” (PE3: 5).

A elaboração e atualização de planos de apoio (e os resultados obtidos) são *olhadas* como uma forma de cumprir a lei, representada na estimação de que a formalização de procedimentos legitima a ação, conforma-a à lei, como sintetiza um participante, “(...) teoricamente montamos um processo que pode criar condições para a superação das dificuldades do aluno, mas depois na prática tem uma eficácia bastante reduzida. Responde-se formalmente à necessidade identificada, mas depois a eficácia, o resultado daquela estrutura que nós montamos, fica muito aquém do desejado, isso é evidente, mas está tudo de acordo com a lei” (PE4: 9). Esta predisposição de professores leva-nos a considerar que os conselhos de turma estão programados, nas suas regras gramaticais de funcionamento, para formalizarem dispositivos de apoio para que os alunos aprendam e não para que os que neles laboram aprendam a fazer melhor, um dos participantes ilustra esta nossa indução: “(...) seria um espaço e um tempo de oportunidade para se aprender e desenvolver, obviamente que estamos todos juntos, podemos partilhar experiências e mostrar abertura, porque nós dizemos que os nossos alunos não estão recetivos para a aprendizagem, mas nós como professores também não estamos” (PE3: 2).

Induzimos que não podemos dissociar este modo de funcionamento dos conselhos de turma de um forte pendor mecanicista (próximo do veiculado pelo decreto n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968), que abala a estrutura do sistema educativo atual, suportado na rotinização e burocratização, centralização, eficiência e eficácia, certeza e previsibilidade: organização mecânica, racionalmente planeada e hierarquizada, onde a resolução de problemas e dificuldades dos alunos se faz pela compensação pedagógica e/ou retificação de mecanismos estruturais em que se: (i) racionaliza o trabalho em procedimentos standardizados prescritos; (ii) definem, de forma clara e estável, as tarefas a realizar; (iii) protege os atores educativos ao definir com clareza o campo de manobra de cada um; e (iv) orienta o ensino para os resultados, em função de padrões ou metas.

É neste contexto que outros conselhos de turma (e professores) encontram legitimidade e se sentem responsabilizados em conceber e implementar (de forma conjunta³³⁵ e orientada) planos que perseguem a melhoria: “O conselho de turma mostra-se preocupado quanto à situação dos chamados *casos mais difíceis* (aproveitamento) e apresenta mais *formas* para tentar que estes casos sejam minorados ou ultrapassados (...), definem-se

³³⁵ Conjunta, no sentido da existência de atitudes e condutas generalizadas de ajuda, apoio e abertura, por parte dos professores nos conselhos de turma, aquando da conceção (avaliação e reformulação) dos planos de acompanhamento pedagógico individual. Esta situação não impossibilita que este perseguir da melhoria não seja efetuada de modo individual e informal: “(...) portanto isto são coisas concretas, para além de muitas vezes aquela adaptação que é feita, sem ser formal, de conteúdos e mesmo de avaliação com a valorização de certos aspetos, não sendo alunos que estão em nenhum regime educativo especial” (PE1: 3), o que pode significar um elevado grau de responsabilização e implicação dos professores perante os alunos e a organização escolar.

objetivos para orientar a ação e um plano de trabalho conjunto que visa minimizar os problemas identificados” (CT1: 3); “Os planos de acompanhamento pedagógico individual, que foram previamente preenchidos (os alunos foram identificados na reunião inicial e confirmados na intercalar), são apresentados pelo diretor de turma e analisados (e avaliados) pelo conselho de turma (...) fazem-se alguns ajustes” (CT4: 4); “A análise continua e os professores completam-se na abordagem e nas propostas de atuação para resolver alguns dos problemas dos alunos mais problemáticos” (CT7: 4); “Há bastante diálogo entre os professores sobre os alunos, os seus problemas, dificuldades e formas de agir (*reunião viva*, mas com uma forma de trabalho tranquila e lenta: discute-se com alguma profundidade e os professores mostram conhecer bem os alunos)” (CT21: 2-3).

Outro procedimento, que permite fazer reajustamentos e recolher informação para posterior integração, é a avaliação conjunta dos planos e atividades de apoio³³⁶: “Uma estratégia estabelecida consiste em que cada professor dê *feedback* mensal e, sempre que considere pertinente, à diretora de turma sobre os progressos e retrocessos na aprendizagem dos alunos, em especial dos *casos mais difíceis*, e esta compila a informação e envia-a aos restantes elementos do conselho de turma: quando considerado necessário, a diretora de turma pode marcar uma reunião” (CT11: 3); “As atividades de apoio são avaliadas por todos os elementos do conselho de turma, em função dos resultados obtidos: conclui-se que os apoios têm sido responsáveis pela melhoria das aprendizagens nas disciplinas que os têm e do comportamento em sala de aula” (CT14: 3).

Os professores entrevistados comungam de perspetiva semelhante, quando afirmam que, “(...) conseguir captar as pessoas para um trabalho conjunto (...), conseguir uma certa dinâmica, colaboração, chamá-las ao problema, temos aqui um problema que é desta natureza, temos de ter este cuidado e aquele, quem já a conhece, acho que isso é importante... chamar as pessoas ao problema e envolvê-las, isso acho que é muito importante” (PE2: 3); “(...) o funcionamento do conselho de turma tem importância, sim, sim, sem dúvida que tem, aqui no conselho de turma é que se deviam debater aspetos que fossem de facto esbater essas diferenças que eles trazem de fora e nós dentro da sala de aula devíamos esbater essas diferenças, fazer com que todos tenham oportunidades” (PE3: 4); “Mais uma vez a contribuição dos conselhos de turma tem a ver com o conhecimento dos miúdos em si, das famílias (...), todos os professores se preocupam com aquele grupo de alunos e é o único sítio, é o único momento em que isso acontece, ali é mais fácil

³³⁶ Quanto aos planos de apoio, da análise do seu conteúdo induzimos que se encontram matizados numa mistura de racionalidade técnica e racionalidade prática, resultado dos normativos legais em vigor (muito marcado por um modelo *taylorista* da educação) e de modelos educativos de formação (e socialização) de professores (inicial e contínua) e que se consubstancia, sobretudo, na oposição entre o professor técnico e o professor reflexivo e entre a formalização legal e a perseguição reflexiva da melhoria.

incluir-los” (CT6: 4); “(...) porque há alunos que são mais fracos, as nossas abordagens vão ser feitas de outra maneira, até a forma de avaliarmos é outra” (PE2: 12).

Desta forma, não é difícil induzir que alguns participantes concebiam, de um ponto de vista teórico, e na esteira de Dubet (2008), a procura da melhoria para os alunos-problema como uma forma do conselho de turma (e escolas) recompor desigualdades, já que os alunos não se apresentam em condições de partidas similares³³⁷,³³⁸: “(...) serem o ponto de partida para um trabalho efetivo e repare, por exemplo, há miúdos que têm vivências familiares muitíssimo complicadas e isso seria um ponto de partida também porque não estão em igualdade de circunstâncias, por dificuldades económicas, por dificuldades familiares, por toda uma desestruturação que existe a nível da instituição familiar, isso é que era importante, mas ninguém está preocupado com isso” (PE3: 1-2); “(...) considero que voltámos a regredir, isto é, quem tem ou quem provém de estratos socioeconómicos e culturais mais favoráveis acaba por ter acesso a condições e a privilégios que os outros não têm. Os conselhos de turma poderiam ter aqui alguma importância (...) não quer dizer que não tenham pontualmente (...) há condicionantes, mas há espaço para que um conselho de turma possa encontrar e construir uma realidade diferente mas a na generalidade tal não acontece, continua a reproduzir” (PE5: 7-8).

Um aspeto essencial do interessar-se pelos alunos-problema (nos quais se incluem as estratégias de recuperação) diz respeito à correspondência que os pais e encarregados de educação estabelecem com a competência profissional dos professores e da escola (imagem social da escola): “(...) a mãe de uma das alunas com plano de acompanhamento pedagógico individual felicita a diretora de turma pela melhoria das notas da filha: o plano está a resultar e os professores a trabalhar bem. Uma outra mãe comunga da mesma opinião: a escola está de parabéns porque os miúdos estão a recuperar!” (RP1: 4); “O plano orientou-nos na ajuda ao nosso filho, agora estamos mais próximos dele e da escola e os resultados estão à vista, espero que tudo continue assim” (RP4: 2).

Da agregação de todos os aspetos induzimos que nos conselhos de turma estão presentes, em equilíbrio, principalmente, duas lógicas de ação, que apresentam um horizonte em comum governado pela eficácia, eficiência, burocracia³³⁹ e colaboração estratégica, e

³³⁷ As medidas compensatórias e paliativas definidas são entendidas como produtoras de maior justiça escolar (instrumentos que para não deixar ninguém para trás). Por outro lado, os pais e encarregados de educação fazem corresponder aos procedimentos de compensação pedagógica a perceção de competência dos professores e da escola (construção da imagem social da escola).

³³⁸ Do discurso destes professores induzimos que se envolvem facilmente com os resultados educativos dos alunos, uma vez que aceitam as suas condições de vida como ponto de partida e uma realidade, e não como uma justificação paralisadora da procura da melhoria: não observamos nos seus discursos imputações justificadoras relativas aos alunos, pais, famílias e/ou meio sociocultural.

³³⁹ Oriundas da administração central e da governação das escolas e que criam, por vezes, nos conselhos de turma, uma espécie de situação de acrasia que leva a conflitos éticos: os professores encontram-se divididos entre o que o seu olhar considera correto e o que é correto aos olhos da lei, o que implica que alguns optem, por exemplo, por conceber e aplicar informalmente estratégias de

que se distinguem no modo como encaram as atividades de apoio: uma que se compromete com procedimentos que se apoiam na hierarquização das capacidades individuais dos alunos, fundadas no pretense mérito individual que é verificado durante o percurso de apoio, através da mensuração do seu desempenho na sala de aula (modo como se comporta nos testes sumativos), e encarado sobretudo como recetor e reproduzidor de conhecimento), outra, que é a de dar a cada um dos alunos conforme as suas necessidades, assumindo que são todos diferentes e que é fundamental flexibilizar conteúdos programáticos e processo de avaliação, assim como que a hierarquização não é necessariamente benéfica para a criação de percursos escolares mais justos.

Consequentemente, a ação dos professores estabelece-se, principalmente, entre as duas lógicas (com ações híbridas) e cria uma tensão que se constitui, frequentemente, numa fonte de insatisfação no trabalho e sofrimento, conforme o testemunhado em extratos de notas de campo, e mostra a necessidade de incrementar formação que proporcione aos professores ferramentas (didático-pedagógicas) adequadas à intervenção efetiva, “(...) alguns professores mostram-se insatisfeitos com a situação, dado que não têm formação nem recursos para trabalhar com as especificidades de alguns alunos: *O que fazer? Criamos possibilidades, tentamos criar condições para que eles aprendam. Mas, é tão triste quando não se consegue, para eles e para nós!*” (CT3: 3); “(...) apoiar só para as classificações não é adequado, alguns nunca vão conseguir aprender os conteúdos, temos de procurar outras estratégias, outras abordagens, outras matérias, outras formas de avaliar e de estar, mas depois temos a lei” (CT5: 3).

2.5. Centrando a ação e a responsabilidade no diretor de turma

Esta categoria alcançou, desde bastante cedo, um lugar central na análise dos dados e o refinamento analítico possibilitou estabelecê-la como mediadora entre o nível substantivo e teórico, a qual diz respeito ao quadro conceptual – os saberes – definido pela escola e/ou escolhido pelo diretor de turma³⁴⁰ para organizar e administrar (coordenar e gerir) as reuniões, que parece fundamentar, em grande parte, os *quê*, os *como* e os *porquê*.

A referência à importância do diretor de turma³⁴¹ na definição da direção e dos modos de

recuperação nas suas salas de aula: “(...) uma professora desabafa que prefere organizar e aplicar os seus planos de apoio informalmente, porque assim não tem de preencher aquela papelada toda e pode fazer as suas avaliações a todo o momento” (CT10: 4).

³⁴⁰ Como ilustra um participante, “(...) ele deve ser o catalisador das estratégias e do comprometimento de todos aqueles indivíduos (...), se este elemento fundamental, fulcral falhar compromete, de alguma maneira, o trabalho dos demais, que podem ter boa vontade ou nenhuma: os que não têm nenhuma podiam ser estimulados a colaborar mais e aos outros pode ser refinada e aperfeiçoada a informação ou o contributo que eles possam dar ao objetivo comum que os levou ali” (PE4: 4).

³⁴¹ Como nos diz uma participante, “(...) cada vez mais os professores se distanciam da importância que tem o conselho de turma e passam toda essa responsabilidade para o diretor de turma, esta é a minha opinião, quando há que tomar decisões importantes é o diretor de turma que já tem de levar na manga uma série de sugestões, porque no conselho de turma poucos caminhos práticos são apresentados, portanto esta é a minha experiência” (PE3: 1).

ação nos conselhos de turma, assim como na unificação do que se encontra disperso (os professores com diferentes saberes - em categorias disciplinares ou cognitivas -, experiências, crenças e representações, por exemplo), estabelecendo pontes e saberes entre os vários intervenientes no processo educativo (em especial, a ligação do conselho de turma aos pais e à escola), é consensual entre os professores participantes e manifesto nas reuniões de conselho de turma³⁴².

O diretor de turma é *olhado*, nos conselhos de turma, como o responsável principal pelas operações burocráticas da avaliação dos alunos e aquele que tem o dever de responder perante o aproveitamento dos mesmos (o que *dá a cara* diante de alunos e pais e encarregados de educação em reuniões e apresenta balanços periódicos do trabalho realizado a estruturas e órgão de gestão de topo, bem como um relatório final de atividades).

O diagrama seguinte apresenta a categoria em análise e os seus elementos definidores.

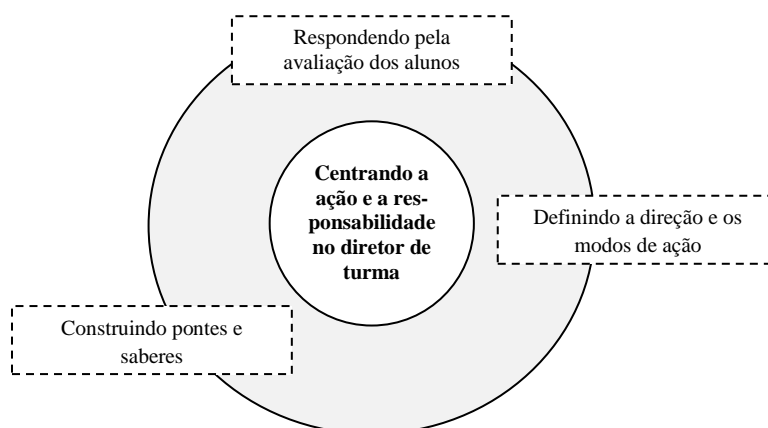


Diagrama 6 – Propriedades da categoria *Centrando a ação e a responsabilidade no diretor de turma*

A propriedade **definindo a direção e os modos de ação** encontra-se ligada ao conteúdo dos normativos legais (*coordenação dos trabalhos*) em vigor e traduz-se na postura que o diretor de turma assume no decorrer das reuniões de conselho de turma.

As posturas dos diretores de turma nos conselhos de turma (e no seu exterior) espelham a diversificação de direção e de modos de ação que ocorrem nas reuniões, conforme o ilustrado por extratos de notas de campo: “A reunião foi direcionada fundamentalmente para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem, *com muitas negativas*,

³⁴² A ação do diretor de turma continua a ser reconhecida como muito importante por uma multiplicidade de discursos: políticos, normativos e pedagógicos. No entanto, no terreno, parece-nos que, ao nível normativo e pedagógico, não lhe são proporcionadas todas as condições organizacionais e profissionais para o desempenho das suas atividades de forma intensa. Logo, pela sua importância, é um cargo que merece reflexão em torno da definição de um perfil específico para o exercer e da criação de condições efetivas para o exercer: que não se limite prioritariamente a *tirar e justificar faltas e a comunicá-las aos pais e encarregados de educação*. Por isso, é de conveniência estratégica a existência de uma política de escola para os conselhos de turma, o que é corroborado por um dos especialistas participante, “(...) a existência dessa política de escola sobre o conselho de turma é fundamental lhe dar credibilidade, reforçar a sua importância e a do diretor de turma” (EE2: 2).

de obstáculos à aprendizagem, de problemas de comportamento, entre outros) e análise de situações problemáticas, estratégias implementadas, resultados (...). Não houve muitos momentos de diálogo e partilha de informação (...) foram circunstanciados os pontos da ordem de trabalhos e pormenorizado o conteúdo do documento que viria a ser a ata” (CT3: 4); “O diretor de turma liderou e dirigiu a reunião: iniciou cada um dos tópicos da ata; solicitou a participação e colaboração dos professores na concretização das atividades da reunião (...); chamou a atenção de professores quando não estavam a dar a devida atenção ao que estava a ser trabalhado” (CT4: 5-6); “A diretora de turma mostrou uma atitude de distanciamento face às situações apresentadas (...), na verdade não liderou a reunião - preferiu ouvir os professores a manifestarem as suas opiniões – e quando manifestou a sua opinião foi para dar informações ou dizer que os alunos com ela se comportam de forma diferente” (CT5: 4).

Conjugando a análise dos dados relativos às observações e às entrevistas, foi elaborada uma tipologia de posturas que retratamos no Quadro 76.

Quadro 76. Tipologia de posturas do diretor de turma nos conselhos de turma

Tipo	Natureza	Caraterísticas
Administrativa	Conformista	O diretor de turma (cumpridor, disciplinado e apreciador de rotinas) organiza a reunião para ser rápida e direciona-a sobretudo para a execução formal de normas (locais e nacionais) mediante a utilização dos meios previstos e consentidos (forma de evitar o conflito e sanções). Associa-se mais ao cumprimento de tarefas burocráticas (registos diversos) em detrimento das pedagógicas (no entanto, são definidas algumas estratégias de melhoria ou mediação) e ancorando a forma de trabalhar dos professores a uma racionalidade técnica em prejuízo de uma atuação mais pedagógica e reflexiva ³⁴³ .
Indagadora	Aprendente	O diretor de turma (analista sóbrio e estratégico) organiza a reunião tendo como centro os alunos e direciona-a para a criação de conhecimento e faz disso uma prioridade, tentando estabelecer e reforçar hábitos de intercâmbio de saberes e experiências no interior dos conselhos de turma: toma como núcleo da sua ação a criação de procedimentos que melhorem a forma de trabalhar dos professores no conselho de turma para que surjam impactos positivos no trabalho e resultados dos alunos.
Eficaz	Pedagógica	O diretor de turma (consciencioso, aplicado e prático) organiza a reunião tendo em conta o tempo de duração e direciona-a sobretudo para a identificação de problemas e/ou dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos, entre outros, e para a análise de situações problemáticas, estratégias implementadas e resultados alcançados: comanda a (re)construção, implementação e avaliação do plano de ação ou de melhoria da turma.
Displicente	Normativa	O diretor de turma (desinteressado e negligente) mostra-se despreocupado face ao cumprimento dos deveres, atua apenas quando os problemas se agravam, evita envolver-se em assuntos importantes e não se mostra disponível quando é necessário tomar decisões: não apresenta comportamento de liderança. Os automatismos inerentes a estas reuniões, <i>notas e papéis</i> , são executados e, normalmente outro professor acaba a liderar a reunião.

Elaboração própria

A voz dos participantes vem clarificar e sustentar as caraterísticas de cada tipo de postura do diretor de turma na condução das reuniões de conselho de turma: “(...) às vezes há

³⁴³ No contexto de observação houve diretores de turma que, embora o guião orientador privilegiasse a dimensão administrativa, levaram para o conselho de turma os instrumentos de registo (locais e nacionais) já preenchidos: no início da reunião foram apresentados e verificados o que libertou tempo para o trabalho pedagógico: “(...) a dimensão administrativo-burocrática foi trabalhada antecipadamente e na reunião apenas houve verificação e retificação de pormenores. Este procedimento libertou tempo para que o conselho de turma se debruçasse sobre problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos” (CT3: 5).

diretores de turma que não conseguem liderar e há sempre alguém que tem de se impor... o estatuto que tem na escola é importante, olhe esse estatuto pode advir do tempo de serviço, do tempo de trabalho na escola (...), mas às vezes por uma questão de educação ninguém toma conta da reunião quando o diretor de turma não a prepara, por uma questão de educação, isso é visível” (PE3: 5); “(...) o diretor de turma é que conduz a reunião, se ele deixa falar toda a gente, todos falam e ninguém se entende, falam todos ao mesmo tempo e, por vezes, não se chega a nada, o oposto também se pode verificar, ele chega ali e já traz aquilo pré-concebido, fala nisto, sim ou não, aprova ou não, mete à votação e vai-se embora” (PE5: 3); “(...) depende dos diretores de turma, e há diretores de turma que são uns chatos e aquilo nunca mais acaba, há outros que são supereficientes e a coisa corre num instante, há outros, mais uma vez a coisa depende da personalidade de cada um, o tipo de liderança é importante é importante na forma como trabalhamos e tomamos decisões, ” (PE6: 6); “(...) os diretores de turma têm muita importância nisso, de chamar à colação todos, de manter um espírito de equipa, manter todas as pessoas atentas, fazer com que todos participem nas decisões de forma ativa e concreta, acho que sim. Há conselhos de turma onde isto acontece e há outros” (CT8: 5).

Mas é no terreno dos conselhos de turma que se tornam mais manifestas as características inerentes a cada tipo de postura: “Interpela [a diretora de turma] os restantes professores sobre se houve ou não melhoria ao nível do comportamento e aproveitamento dos alunos: detém-se nos casos sinalizados como mais difíceis (...), questiona também sobre o que fazer para evitar as classificações negativas: classificação inferior ao nível 3” (CT1: 3); “O diretor de turma inicia um novo tópico, atividades de apoio a alunos, e questiona cada professor envolvido sobre o trabalho realizado e resultados alcançados” (CT4: 4); “A diretora de turma liderou e dirigiu a reunião: iniciou cada um dos tópicos da ata normalizada, solicitou a participação e colaboração dos professores e não docentes na concretização das atividades da reunião, chamou a atenção de professores quando não se encontravam a dar a devida atenção ao que estava a ser trabalhado” (CT6: 6).

Um participante defende que, em casos pontuais, pode acontecer que uma conjugação de fatores, nos conselhos de turma, assumam um forte impacto no seu funcionamento, e exemplifica: “(...) o perfil desadequado do diretor de turma, o reduzido empenho de docentes e a relação pessoal e profissional entre os docentes que os compõem” (PE10: 5); “As causas referidas podem gerar os seguintes efeitos: dificuldades na gestão do conselho de turma, desvirtuar alguns dos objetivos de trabalho (incumprimento/simplificação das ordens de trabalho), mau ambiente (...), pouca colaboração e articu-

lação entre os docentes e desresponsabilização na avaliação dos alunos” (PE10: 5).

No interior dos conselhos de turma foram observados diretores de turma a assumirem posturas híbridas que privilegiam o preenchimento cuidadoso de toda uma panóplia de instrumentos de registo, definidos a nível nacional e local, para evitar *vícios de forma* e problemas futuros: “(...) porque os papéis estão lá todos é necessário preencher aquilo tudo, as atas são sempre passadas e revistas por órgãos superiores, portanto as coisas não podem falhar, tem de estar tudo certo” (PE6: 6), assim como a execução de um conjunto de padrões ritualizados de comunicação cerimonialmente conduzidos com significado compartilhado e amplamente evidenciados (nas categorias construídas): *dar notas, conferir notas e justificar notas*, não esquecendo a identificação de problemas e dificuldades de alunos e turma e a definição de estratégias de melhoria.

Do discurso dos participantes retiramos que os modos de ação dos professores diferem de acordo com a direção que cada diretor de turma imprime ao funcionamento do conselho de turma³⁴⁴ e enquadra-se no que Castro (1995) refere quando salienta a importância da imagem do diretor de turma (ao nível pessoal e profissional) no sucesso ou insucesso da sua ação (autoridade funcional): “Quando participamos nas reuniões vemos bem as diferenças em relação aos diretores de turma e ao modo de funcionamento do conselho de turma, se estou na reunião A funciono de uma maneira, se estou no B já funciono de outra” (PE3: 5); “(...) o modo como se lidera o conselho de turma, o conhecimento que nós temos, a segurança com que vamos ou não para lá, acho que, acho, não, tenho a certeza que isso tem muita influência nas pessoas” (PE2: 8); “(...) se aquele diretor de turma criar uma determinada cultura de funcionamento ao longo do ano, aquele conselho de turma passa a funcionar, na maior parte dos casos passa a funcionar muito à semelhança do líder” (PE4: 10); “(...) a maior parte dos docentes acomoda-se um pouco aos estímulos do líder, isto é, do diretor de turma, se o diretor de turma não impõe dinamismo, não questiona, não lidera, não sugere, não retira, se é um indivíduo amorfo, que não assume a liderança do espaço de trabalho, as pessoas acomodam-se” (PE7: 10).

Uma das participantes mostra a importância e a necessidade das reuniões de conselho de turma serem devidamente preparadas, pelos diretores de turma, já que tal tem impacto na ação dos restantes elementos: “(...) quando um diretor de turma organiza e prepara a

³⁴⁴ Do observado nos conselhos de turma emerge que o diretor de turma (ao definir a direção, os modos de ação e ao construir pontes e saberes) desempenha um papel decisivo na melhoria dos resultados escolares dos alunos da turma, ao poder influenciar tanto as motivações e as capacidades dos professores (criar capacidade interna) como o contexto e ambiente do conselho de turma. A voz de um dos participantes revela uma compreensão próxima da nossa: “Se houver um diretor de turma que consiga regular as informações que fluem naquele espaço, se souber eventualmente questionar os professores no sentido de obter deles propostas ou estratégias (...), se conseguir criar um bom clima naquele espaço de trabalho os conselhos de turma tornam-se mais eficazes com benefício aparente para os alunos. Portanto, pelo menos quando existe um bom líder, isto é, um bom diretor de turma a liderar os processos de um determinado grupo de trabalho é possível, pelo menos aparentemente, alcançarmos melhores resultados” (PE4: 10).

reunião isso é notado pelo conselho de turma, portanto acho que é mais difícil que os colegas se dispersem, portanto o diretor de turma vai orientando a reunião e tenta, pelo menos, que os outros colegas estejam atentos e se envolvam minimamente naquilo que está a ser discutido” (PE3: 5), e outra participante considera que essa preparação se traduz numa sobrecarga de trabalho e pressão para o diretor de turma: “(...) há uma grande sobrecarga (...), as pessoas esperam muito do diretor de turma, que (...) leve as coisas já feitas (...) não quer dizer que as pessoas às vezes não queiram cooperar, mas nota-se nessas pessoas alguma ansiedade, aquela expectativa que o diretor de turma sabe (...), leva (...), vai resolver isto (...), apresenta as coisas já minimamente orientadas e isto considero um trabalho desigual” (PE2: 1).

A enunciação de indicações, por parte de diretores de turma, para a ação dos professores no conselho de turma, emerge das notas de campo, permite induzir que existiu cuidado em programar o seu funcionamento para lhe conceder direção e modos de ação: “(...) a diretora de turma apresenta a estratégia a seguir para otimizar o funcionamento da reunião: cada professor fará uma análise em primeiro lugar do comportamento e depois do aproveitamento de cada aluno onde se salientarão os alunos com possibilidades de virem a ter um resultado negativo no final do 2.º período” (CT10: 2); “De seguida é indicado, pela diretora de turma, o procedimento a adotar para a avaliação intercalar: consiste na identificação de pontos fortes e fracos de cada aluno (por disciplina) e no dar atenção aos alunos que apresentam um desempenho considerado mais fraco” (CT6: 2).

Na atualidade, os problemas inerentes à frequente alteração de legislação (instabilidade legislativa) por um lado, e as diferentes interpretações (algumas delas para acomodar ao estabelecido, às práticas estabelecidas) dos seus articulados por outro, acabam por se manifestar no trabalho do diretor de turma, que é percecionado pelos outros professores como aquele que orienta e resolve, como realçam participantes: “(...) as pessoas ficam um bocadinho perdidas e depois aquela expectativa *o diretor de turma sabe, o diretor de turma vai-me orientar*, e isso acontece quando há grandes mudanças a nível de legislação, nota-se isso, as pessoas ficam um bocado perdidas e há aquela expectativa *o diretor de turma vai-me orientar*, as pessoas centram-se muito no diretor de turma” (PE2: 7); “(...) a própria legislação é tão vaga, tão dispersa que na própria escola num conselho de turma segue-se uma via e passada uma hora, noutra conselho de turma, já se interpreta a mesma coisa de forma diferente (...) não é interpretado nos conselho de turma da mesma forma, depende até do diretor de turma, da forma como canaliza a reunião” (PE3: 4).

Ao dar direção ao seu agir profissional, imprimindo-lhe conscientemente uma orientação

para determinados fins imediatos e mediatos, o diretor de turma constrói uma decisão administrativo-pedagógica que sustentará a mobilização dos restantes membros do conselho de turma e diversas estratégias de ação, para gerir o cumprimento do conteúdo da ordem de trabalhos, de acordo com objetivos pessoais e educacionais.

Em acordo com os normativos legais, e com o testemunhado em conselhos de turma, induzimos que o diretor de turma é um observador privilegiado de procedimentos relativos à operacionalização do processo de ensino, aprendizagem e avaliação e um indutor e gestor de interações entre professores dos conselhos de turma, entre estes e os pais e encarregados de educação e a escola, por isso as suas ações são capitais na promoção de uma educação personalizada, inclusiva (produtora de justiça escolar).

Concluindo, o diretor de turma emerge como um agente decisivo na orientação e nos modos de ação que os conselhos de turma perfilham e uma espécie de tábua de salvação (Peixoto & Oliveira, 2003) para ultrapassar a instabilidade e as perturbações que envolvem o universo dos conselhos de turma, sobretudo as provocadas pela constante alteração da legislação educacional, assim como um promotor de equilíbrios dinâmicos numa estrutura organizacional cada vez mais complexa, formalista e centralizada, onde convivem a ambiguidade, contradição, impaciência, ansiedade e divergência de informação.

Daqui que a propriedade seguinte, **construindo pontes e saberes** entre e a partir dos vários atores envolvidos no ato educativo, apresente o diretor de turma como um construtor de sinergias para incrementar, por exemplo, a melhoria das aprendizagens³⁴⁵, conforme ilustram participantes, “(...) há conselhos que em determinadas circunstâncias e momentos funcionam de forma diferente e isso passa pela liderança e também passa muito pela capacidade de partilha de informação e de comprometimento da informação com os demais colegas daquele conselho de turma efetivada pelo diretor de turma” (PE4: 1); “Face ao referido ressalta o papel fundamental do diretor de turma não só como docente que tem acesso a alguma informação privilegiada (gestor de informação), derivada do seu contacto privilegiado com os alunos e com os encarregados de educação, mas sobretudo a importância do seu papel enquanto gestor de recursos humanos (papel muito subvalorizado pelo próprio e pelos restantes docente)” (PE10: 5).

No decurso dos conselhos de turma foi manifesto e registado, logo no primeiro ponto das ordens de trabalho, que uma das consequências das pontes e saberes que o diretor de turma estabelece foi a disseminação pelos professores (com impacto na escola, visto que

³⁴⁵ O diretor de turma deve *ser forte a arregimentar os outros* e os seus saberes, através da palavra e do exemplo, para colaborarem profissionalmente entre si (Lima, 2008b) na procura pela melhoria das aprendizagens e evitar uma ambiência onde predomine o trabalho individual e fragmentado e a partilha de experiências e a discussão de práticas pedagógicas dos professores e dos resultados das aprendizagens dos alunos não ocorram apenas ocasionalmente.

a ação de cada conselho de turma tem eco no todo) de informação que auxilia na (re)construção do processo de ensino, aprendizagem e avaliação: “A diretora de turma (...) dá a conhecer situações individuais de alunos que têm dificuldade em encontrar apoio em casa (...) dá a conhecer outras situações relativas aos alunos (trabalhos de casa, doença, necessidade de sair para ir à casa de banho) recolhidas nos contatos com os pais e encarregados de educação” (CT1: 2); “Nesta altura, o diretor de turma apresenta informação (instruções) relativa ao funcionamento dos exames (locais) no ensino profissional no agrupamento (...) interage com cada um dos professores fornecendo informação acerca dos alunos no que diz respeito a módulos em atraso, assiduidade, pontualidade, situação familiar e situação escolar em ano anterior” (CT2: 2); “(...) o diretor de turma divulgou informação diversa sobre o contexto socioeducativo dos alunos da turma: parte desta informação é proveniente dos pais e encarregados de educação” (CT9: 5); “A diretora de turma interrompe e dá informações sobre os resultados da reunião e dos contactos que teve com os encarregados de educação: ficou acordado e eles comprometeram-se a implementar e supervisionar um período diário de estudo dos seus educandos em casa (e a retirar-lhes os telemóveis durante esse período)” (CT12: 2).

Os participantes acompanham esta perspetiva e colocam a possibilidade de um diretor de turma que, aproveitando as capacidades dos membros dos conselhos de turma, as articula para garantir a todos os alunos as aprendizagens indispensáveis: “Se nós temos um indivíduo que pode centrar toda a informação, que detém mais informação daquele grupo turma que os docentes isoladamente têm, o de matemática não sabe o que se passa com o de português, o de português não sabe o que se passa com a geografia, mas existindo um indivíduo que é o diretor de turma que reúne este conjunto de informações, constrói e tem a capacidade de construir pontes, elementos de ligação e interações então este elemento tem um papel fundamental, na construção dos saberes daquele grupo turma” (PE4: 4); “(...) uma liderança muito forte de um diretor de turma pode fazer aproximar, nos momentos em que o conselho de turma é realizado, as práticas, os mecanismos de avaliação, a planificação e, portanto, aí o estilo de liderança interfere com os processos definidos ao nível do conselho de turma. Uma liderança muito burocrática, muito fraca em que se vai apenas fazer aquilo que é obrigatório, transmite ao conselho de turma a ideia do atomismo” (PE7: 5); “(...) o diretor de turma representa o conselho de turma e está a par do que se está a passar dentro daquela turma em termos de estratégias de aprendizagem, de controlo da indisciplina, percebe também a visão dos pais, ele é um elo de ligação entre o exterior e a escola, porque comunica com os pais e com os

docentes e está com os alunos, por isso tem um papel muito importante” (PE8: 3).

Embora os participantes concebam que é no conselho de turma que se deveria construir o processo educativo das turmas, referem que a cultura organizacional, que coloca a tónica nas normas e formalidades administrativas, e a profissional, que favorece o individualismo e isolamento, não facilitam, dado que definem o grupo disciplinar e o departamento curricular como *os domicílios* para a construção desse processo, embora de uma forma fragmentada e generalista, “São as tais barreiras, embora não devessem ser estanques, elas acabam por se evidenciar como estanques, construir pontes de aprendizagem, antigamente havia a preocupação de levar aos conselhos de turma o conceito de interdisciplinaridade, mas este conceito morreu no tempo” (PE4: 14), e, quando o pretendem fazer a falta de tempo e a liderança do diretor de turma são apontados como fatores decisivos: “(...) o que vai ser definido em conselho de turma também tem impacto na sala de aula e consequentemente nas avaliações, não terá mais por uma questão de falta de tempo dos docentes (...) e, muitas vezes, o que noto é que nos conselhos de turma são definidas essas linhas de orientação para serem postas em prática na sala de aula, mas há falta de tempo para isso ser aplicado, e daí novamente a importância da liderança do conselho de turma” (PE1: 7).

Outro aspeto visível no contexto de observação foi que a política adotada pelas escolas, no que consiste à realização de reuniões com os pais e encarregados de educação, após a efetivação dos conselhos de turma periódicos, e onde o diretor de turma divulga e analisa a situação escolar dos alunos, é outra das formas de construir pontes e saberes úteis para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como a colaboração e compromisso, como ilustram extratos de notas de campo: “A diretora de turma dá informação sobre a situação escolar de duas alunas: classificações, comportamento e assiduidade. As encarregadas de educação ouvem e uma delas dá a conhecer o comportamento da sua filha em casa relativamente ao estudo (*não estuda e não ouve as suas recomendações!*). Diretora de turma e encarregada de educação partilham saberes: identificam os obstáculos responsáveis pelos maus resultados (*muitas negativas*) e negociam as propostas formais de melhoria estabelecidas” (RP1: 2); “A diretora de turma apresenta de forma detalhada a situação do aluno à encarregada de educação e aluno (classificação, problemas, dificuldades e estratégias de melhoria definidas). O aluno mostra interesse (e depois assume o compromisso) em trabalhar fora da sala de aula (uma das suas lacunas) e a encarregada de educação apresenta disponibilidade para supervisionar o trabalho do seu educando em casa e dar *feedback* à diretora de turma” (RP3: 3).

Nesta linha, alguns diretores de turma convidam os restantes elementos do conselho de turma a estarem presentes neste tipo de reuniões e, desta forma, podem-se estabelecer pontes e saberes: “(...) o diretor de turma informa que vai realizar no dia 3 de janeiro, a partir das 16:10 horas, na sala de reuniões, uma reunião com pais e encarregados de educação (...) e convida todos os professores do conselho de turma a estarem presentes” (CT3: 1). Numa das reuniões com pais e encarregados de educação em que participámos como observadores, compareceu um professor do respetivo conselho de turma para apresentar uma visita de estudo: “(...) é uma visita, que engloba conteúdos disciplinares de várias disciplinas, ao norte de Portugal, e é para ser realizada nas *férias da Páscoa* e tem uma duração prevista de cinco a sete dias. (...) expõe de forma detalhada a logística e as regras de conduta e convida os pais a participar, alguns mostram disponibilidade e mostram-se felizes pelos filhos: *são oportunidades que não se devem perder*” (RP2: 2).

O mesmo acontece com as reuniões de assembleia de turma (e outras) ao permitirem, ao diretor de turma, estabelecer ligação entre os alunos e o conselho de turma e entre este e a escola, trocar e recolher informações que se mostram relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, ilustrada por uma participante através da sua experiência com alunos e pais e encarregados de educação, “(...) quando há um conselho de turma discutimos a ordem de trabalhos, preparamos, falamos com eles em assembleia de turma e orientamo-los para aquilo que efetivamente é a sua participação (...), eu faço isso e os meus colegas fazem isso, os miúdos quando vão já levam as coisas escritas, já vão orientados, também já cheguei a fazer, quando podia, com encarregados de educação” (PE2: 9), e refere que o que se pode ganhar ao criar estas pontes é, “(...) uma participação mais informada (...) um trabalho mais colaborativo, seria bem melhor se tivéssemos pais melhor orientados nesse sentido (...), teríamos mais ajuda e quando temos realmente encarregados de educação bem informados são uma boa ajuda” (PE2: 9).

Outra área onde a ação do diretor de turma constrói pontes e saberes é junto dos serviços de psicologia e orientação escolar e, especialmente quando existem alunos com necessidades educativas especiais: “Os serviços de psicologia e orientação escolar trabalham em parceria com a diretora de turma e o conselho de turma na definição e implementação do plano de trabalho (...) de alunos com problemas de aprendizagem e comportamento” (CT3: 5); “A psicóloga escolar informa que o processo relativo à aplicação das provas finais de ciclo para a aluna (...) está a decorrer e que tem estado em contacto com a diretora de turma e é com ela que faz o ponto da situação escolar da aluna em relação ao aproveitamento e comportamento” (CT10: 4).

No contexto de observação e no discurso dos entrevistados, assim como na análise das diferentes categorias construídas (rotulagem de alunos, responsabilização dos alunos pela aprendizagem, monitorização de processos e resultados), emerge o trabalho de construção de pontes e saberes que a maioria dos diretores de turma realiza nos conselhos de turma. No entanto, também foram presenciadas, e registadas em notas de campo, situações de demarcação de diretores de turma da coordenação dos professores e do processo de classificação dos alunos, isto é, não procuraram construir pontes e saberes, “A diretora de turma mostrou apreensão pelos resultados dos alunos, e transmitiu-a no início ao conselho de turma, alegando que com ela tudo corre bem, esta atitude de desresponsabilização levou a que a coordenação da reunião fosse assumida por outros e, a partir daí se privilegiasse a dimensão pedagógica em detrimento da administrativa” (CT5: 4).

Outra faceta da construção de pontes e saberes, oriunda do discurso dos participantes, situa-se nas informações que os conselhos de turma, através dos diretores de turma, facultam à escola: “Os conselhos de turma estão em contacto com casos particulares e penso eu que a direção e o conselho pedagógico com certeza que tiram ilações do que o conselho de turma decide relativamente a situações problemáticas e que podem ajudar. A escola como organização também aprende com os conselhos de turma e vice-versa” (PE8: 4); “(...) ora vamos lá a ver... há um diretor de turma e depois há um conselho de diretores de turma onde nós [diretores de turma] também levamos toda a preocupação, tudo aquilo que se passou na reunião, tanto que é lá perguntado (...), olha como é que é, há queixas, correram bem, correram mal, houve constrangimentos e em que nós, diretores de turma, também apresentamos opiniões e isso chega ao conselho pedagógico (...) e muitas vezes chega a um conselho geral (...), de certa maneira o conselho de turma também dá um contributo para a organização a nível da escola” (PE2: 5).

Embora exista um esforço considerável por parte de diretores de turma para a construção de pontes e saberes nos conselhos de turma, a coordenação dos professores, a definição e a análise de práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula representam campos onde subsistem dificuldades em penetrar: estas funções continuam a ser realizadas essencialmente no exterior dos conselhos de turma, mais propriamente nos grupos disciplinares e/ou departamentos curriculares e, embora a situação tenha vindo a evoluir, a ação dos professores dos conselhos de turma continuam a estar centrada em “(...) três ou quatro aspetos tornados por estes como mais relevantes, a saber: elaboração de propostas de atividade de complemento curricular (...), colaboração no traçado do perfil dos alunos (...), colaboração pontual com o diretor de turma, no âmbito dos processos de regulação

de comportamentos; participação nas reuniões de avaliação, centrando a sua intervenção ao nível da proposta e deliberação de classificações, análise de assiduidade, pontualidade e comportamentos” (PE10: 3-4); “Planificamos no início que vamos fazer assim [no grupo disciplinar e departamento curricular], mas não há planificação no conselho de turma ou fora dele para fazer desencadear esta correlação entre todas as disciplinas” (PE5: 6). Daqui que, nas palavras de outra participante, seja necessário “(...) no departamento curricular e no grupo disciplinar concentramo-nos na nossa disciplina, como desenvolver melhor, quais as nossas preocupações, como trabalhar melhor, mas precisamos de articular com os outros porque numa turma, quando vamos para uma turma, os alunos têm vários professores, várias matérias e nós podemos otimizar o nosso trabalho de disciplina com os outros” (PE2: 4).

Por isso, é natural que seja nestes campos que a maioria dos diretores de turma aposta em estabelecer pontes e saberes no interior dos conselhos de turma (Vd. Figura 51).

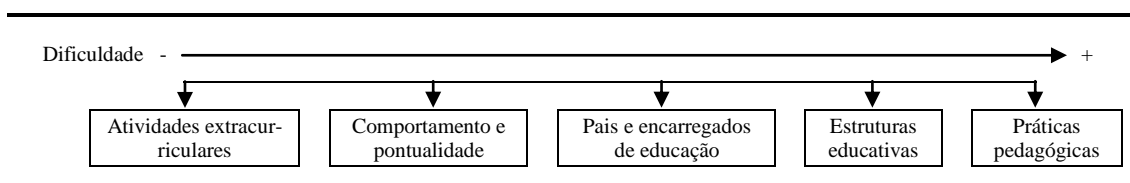


Figura 51. – Áreas e níveis de intervenção do diretor de turma na edificação de pontes e saberes

Ao funcionar em função destes parâmetros, embora alguns diretores tendam a ter uma intervenção diferente, como foi referenciado anteriormente, e de acordo com um participante, vai-se esvaziando o campo de ação e decisão do conselho de turma, reduzindo-o “(...) a análises globais do comportamento e aproveitamento da turma, através de intervenções individuais e à vez de cada docente, e menos vezes a análises por aluno, com o contributo de todos os docentes” (PE9: 3), em que se desvalorizam as preocupações pedagógicas e o compromisso para a melhoria, conforme defende outro participante: “(...) grande parte das vezes a preocupação que deveria ser de todos (...), que no fundo estão ali a construir um processo de aprendizagem é relegado para segundo ou terceiro plano, e a preocupação, relativamente ao aproveitamento dos alunos, aquilo que poderia ser o estabelecimento ou comprometimento daquele grupo de docentes face aquele grupo de alunos, praticamente não existe” (PE4: 1).

Quando as práticas pedagógicas, definidas para os alunos daquela turma, são o resultado do trabalho dos diferentes professores em cada grupo disciplinar (e departamento curricular), sem procedimentos de análise e articulação ao nível de conselho de turma, e de

aplicação de alguns dos artigos dos normativos legais, deixa de fazer sentido conceber esta estrutura educativa como espaço efetivo de melhoria de resultados escolares, mas antes como um espaço onde se admitem e celebram equilíbrios entre formas de pensar, estar e dizer de professores e legitimam ações inerentes à avaliação sumativa interna. Corroboramos Sá (1997: 145) quando concebe que em algumas situações a existência de uma estrutura educativa que não contribui inteiramente “(...) para a realização dos objetivos formais para que foi criada (...) não significa que ela não cumpra um importante papel dentro da organização, contribuindo para a sua credibilidade interna e externa”.

Nesta linha de pensamento, o diretor de turma emerge, a partir da observação dos conselhos de turma, das reuniões com pais e encarregados de educação e da análise legislação em vigor, como aquele que **responde pela avaliação dos alunos**³⁴⁶, no sentido em que é ele que *dá a cara* perante os alunos, pais e encarregados de educação, estruturas educativas intermédias e órgão de gestão de topo da escola (Vd. Figura 52).

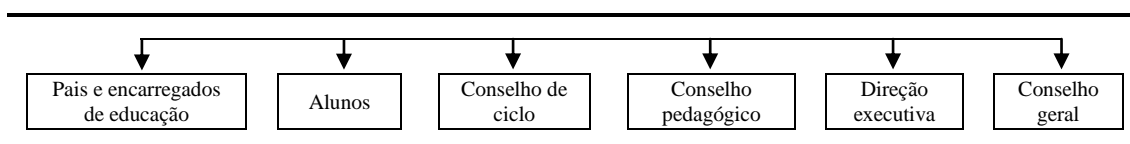


Figura 52. – Instâncias a que o diretor de turma responde pela avaliação dos alunos

Se o diretor da escola é instituído legalmente como o *rosto*, como o *primeiro responsável* pela escola, como aquele que responde pela conformidade burocrático-política, através da *prestação de contas*, induzimos que em cada conselho de turma existe também um *rosto* (*o que dá a cara*), um *primeiro responsável*, com autoridade normativa (que nem sempre é reconhecida e exercida) para coordenar os professores no desenvolvimento do plano de ação /trabalho/melhoria da turma e executar as medidas de política educativa, local e nacional, respeitantes aos conselhos de turma.

O discurso de um dos entrevistados consolida esta indução, dado que a responsabilidade pela avaliação dos alunos (de que o conselho de turma é corresponsável, de acordo com a legislação) dilui-se e o diretor de turma é que vai responder pelos resultados escolares dos alunos, em cada disciplina: “(...) portanto a preocupação com o pormenor do aspeto que diferencia este conselho do outro, este aluno do aluno do outro conselho acaba por estar centrado única e exclusivamente no diretor de turma que é, de alguma forma, quem tem de responder pelo aproveitamento daqueles alunos, nos demais a preocupação passa

³⁴⁶ Responsabilidade que é outorgada ao diretor de turma para responder pelas ações (e respetivas consequências) desenvolvidas no seio dos conselhos de turma (por aquilo que foi feito ou omitido) perante alunos, professores, pais e encarregados de educação, organização escolar, comunidade educativa e, em última instância, administração central.

para relativa já que saem dali e depois vão para outro e outro conselho de turma” (PE4: 1); “Ninguém se questiona por que é que há 60% de alunos com negativa a matemática, cai-se sempre no mesmo que é a falta de pré-requisitos, o de português não quer saber, o de educação física também não e os outros assobiam para o lado e o diretor de turma transmite aquilo que o docente daquela área específica lhe diz e ninguém se sente coletivamente responsabilizado por aquilo, apenas ele por obrigação” (PE4: 6).

No contexto de observação foi registado, em notas de campo, o cuidado colocado no preenchimento dos instrumentos de registo do processo de avaliação dos alunos, e que existem diretores de turma que conduzem as reuniões de forma a obterem informação pormenorizada, sobre a situação escolar dos alunos, para apresentarem aos pais e encarregados de educação: “Reunião onde foi dada ênfase à falta de colaboração de pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos ou educandos, mas mesmo assim o diretor de turma salientou a necessidade de registar em ata informação circunstanciada para lhes dar a conhecer: *uma espécie de prestação de contas dos resultados obtidos para lhes apresentar!*” (CT9: 6); “Os documentos nacionais e locais, que serão utilizados pelo diretor de turma para responder pelo processo de avaliação dos alunos, perante os órgãos de gestão de topo da escola, foram preenchidos e confirmados ao longo da reunião pelos professores incumbidos de tal função” (CT1: 5-6); “Reunião preparada, pela diretora de turma, para poder responder aos pais e encarregados de educação e escola sobre os procedimentos de avaliação dos alunos (muito detalhe no registo, em especial para os alunos que apresentam problemas de aproveitamento)” (CT14: 4).

Conforme o registado em notas de campo, um dos principais espaços em que o diretor de turma responde pela avaliação dos alunos são as reuniões com pais e encarregados de educação pós conselhos de turma finais de período, onde utiliza as justificações apresentadas por cada professor na reunião de conselho de turma correspondente, visto que na lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, no n.º 3 do artigo 42.º, que se reporta à autoridade do professor, diz-se que são consideradas suficientemente fundamentadas, para todos os efeitos legais, as propostas ou as decisões dos professores relativas à avaliação dos alunos quando oralmente apresentadas e justificadas perante o conselho de turma e sumariamente registadas na ata, as quais se consideram ratificadas pelo referido conselho com a respetiva aprovação, exceto se o contrário daquela expressamente constar: “Foram registadas de forma detalhada (em ata e documento para dar informação aos pais e encarregados de educação) as justificações que os professores deram sobre os resultados da aprendizagem dos alunos (sublinhando as causas e os obstáculos)” (CT1: 5); “As

fichas com o registo das avaliações são entregues diretamente a cada um dos pais ou encarregados de educação presentes e é explicado o seu conteúdo de forma individualizada pela diretora de turma recorrendo a excertos tirados da ata da reunião” (RP1: 1); “A diretora de turma atende cada pai ou encarregado de educação individualmente e comenta o conteúdo das fichas com o registo da avaliação (quantitativa e qualitativa) e utiliza também um resumo da ata da reunião” (RP2: 1); “ A diretora de turma entrega uma ficha com a avaliação quantitativa dos alunos e outra com a avaliação qualitativa e onde constam as estratégias de melhoria: o que cada aluno e pais ou encarregado de educação deve fazer para melhorar o seu desempenho. Depois coloca-se à disposição dos presentes para esclarecer qualquer situação e inicia a exposição da avaliação global da turma, no que respeita ao aproveitamento, comportamento e assiduidade. Os pais que pretendam informação mais detalhada ficam para o momento da reunião individual” (RP3: 1).

A organização e os procedimentos utilizados nestas reuniões foram muito similares nas três escolas, e consubstanciaram-se num conjunto de rotinas estruturadas: (i) reunião dividida em dois momentos (primeiro plenária e depois individual); (ii) ficha com registo da avaliação (quantitativa e qualitativa) para cada aluno; (iii) resumo da ata da reunião de conselho de turma como auxiliar de informação; (iv) linguagem standardizada; (v) discursos com mais ênfase nos resultados do que nos processos; (vi) destaque dado aos planos de acompanhamento pedagógico (que os pais ou encarregados de educação têm de analisar e assinar); (vii) poucas intervenções dos pais e encarregados de educação (ocorrem sobretudo para justificar comportamentos de alunos, *fazer queixa* de determinado(s) professor(es) e louvar a ação de algum(ns) professor(es) e/ou da escola); (viii) focagem nas provas standardizadas, em especial quando são anos de escolaridade onde elas se realizam; (ix) comunicação de estratégias para os pais ou encarregados de educação poderem auxiliar na melhoria dos resultados educativos dos seus filhos ou educandos; e (x) apresentação de resultados de projetos educativos desenvolvidos na turma.

No terreno, foi registado em nota de campo que existem pais ou encarregados de educação que fazem chegar queixas sobre a avaliação dos seus filhos ou educandos às direções das escolas, em vez de as colocarem junto dos diretores de turma, “(...) salienta a ação de pais e encarregados, no que diz respeito a pedidos informais de revisão de classificações de alunos junto da direção da escola, o que dá azo a que o diretor de turma seja chamado à direção para esclarecer a situação” (CT9: 6), ou seja, é o diretor de turma que vai responder pela avaliação de alunos perante a direção executiva (que de acordo com a legislação é quem homologa as classificações), a partir das grelhas de operacionalização

dos critérios de avaliação, fichas de avaliação qualitativa e conteúdo das atas de reunião, o que não invalida que o diretor de turma convoque o professor ou professores cuja avaliação foi colocada em causa, para explicar presencialmente ao pai ou encarregado de educação o processo que o levou a propor determinada classificação e a ser aprovada pelo conselho de turma, “(...) e, em último caso, acompanhado pelo professor da disciplina em que a classificação foi colocada em causa” (CT9: 6).

Outro aspeto que emerge do discurso de participantes prende-se com a associação do processo de avaliação dos alunos (e consequentes resultados) à política educativa da escola para os conselhos de turma (ao nível da designação dos diretores de turma, do cariz dos procedimentos, mais administrativos e/ou pedagógicos, da utilização de processos de monitorização, por exemplo), cujo diretor de turma é o seu principal executante e perante a qual responde, embora não seja, em grande parte, um dos seus agentes criadores: “(...) em termos do conselho de diretores de turma há uma política (...) e parte dos conselhos de diretores de turma e também dos órgãos de gestão de topo e o diretor de turma aplica-a, pelo menos em parte” (PE3: 4); “(...) aquilo que eu entendo é que há de facto uma regulação dos conselhos de turma (...), mas é essencialmente burocrática e não propriamente política naquele aspeto em que há prospeção, ou seja, pretendemos que através desta ação ou estratégia, durante os próximos 5 anos, estejamos com estas práticas educativas alteradas” (PE4: 7); “Isso há, há orientações muito claras por parte das coordenadoras de diretores de turma relativamente àquilo que se deve fazer, os assuntos que devem ser tratados, isso existe, e o diretor de turma utiliza-a para orientar a sua ação e é, em parte, responsável pelas suas consequências” (PE7: 4).

Essa política educativa para os conselhos de turma, visível nas atribuições e competências presentes nos regulamentos internos, no articulado dos projetos educativos e guiões orientadores, resulta da adaptação que as escolas fazem da legislação em vigor e dos seus constrangimentos e potencialidades, e a sua formação e implementação têm importância no modo como os conselhos de turma e o processo de avaliação decorrem, como corroboram participantes: “(...) há diretrizes, mas nem sempre são seguidas, aliás a própria legislação é tão vaga em certos aspetos, tão dispersa que na própria escola num conselho de turma segue-se uma via e passada uma hora, noutra conselho de turma, já se interpreta a mesma coisa de forma diferente” (PE3: 4); “(...) é importante a segurança, o diretor de turma estar bem preparado para implementar a política educativa da escola para a avaliação dos alunos e dizer não, não pode ser assim e isto é assim e assim e implica isto e isto” (PE2: 8); “(...) tem sido sempre a coordenadora dos diretores de

turma do básico nos últimos dez anos, e não há dúvida que tem havido um processo evolutivo na construção dos documentos que orientam a nossa ação no conselho de turma, de forma a que por um lado se cumpra a lei evidentemente, mas adaptando-os à nossa escola e às nossas realidades” PE6: 4).

Mesmo que os membros docentes do conselho de turma ignorem os normativos que regem o seu funcionamento, e, por isso, o processo de avaliação e classificação dos alunos se apresentar divergente do estabelecido, em alguns aspetos, é o diretor de turma que responde por esta situação, como ilustram participantes: “(...) um conselho de turma para funcionar bem, as pessoas que vão para lá, que não são diretores de turma (...), têm que ter informação e (...) às vezes descuram um bocadinho a leitura da legislação (...), centram mais no diretor de turma, e isto é uma forma de o responsabilizar pelo que acontece, é ele que responde se algo não corre bem” (PE2: 6); “Há (...) colegas que não ocupando cargos de coordenação delegam e acham que é uma competência dos que têm cargos, e neste caso do diretor de turma, informarem e eles serem informados, e não informarem-se, e se tal não acontece responsabilizam e, como no caso dos conselhos de turma, mete *notas* e pais pode tornar-se delicado, porque é o diretor de turma que depois tem de dar a cara” (PE1: 4), e continua destacando que esta é uma situação que perpassa por todas as estruturas educativas intermédias, “(...) o que eu acho é que tudo continua muito centrado nos *dirigentes* das estruturas, são eles que têm de responder por situações menos próprias, praticadas por colegas, que resultam do desconhecimento da legislação nacional e da do agrupamento” (PE1: 4).

Para além da divulgação e operacionalização da legislação, nacional e local, uma participante chama a atenção para a instabilidade em que os conselhos de turma vivem e suas implicações no processo de avaliação dos alunos: “(...) agora por que é que se chama tanto a atenção para a legislação é porque ela está sempre a mudar e, cada vez é mais complexa, legisla-se sobre tudo e (...) isto tem implicações na avaliação dos alunos e na ação do diretor de turma em relação aos pais, por exemplo” (PE2: 6);

Resumindo, os professores assumem, fundamentalmente, a tarefa de ensinar e avaliar, mas é o diretor de turma que responde, num primeiro nível, à escola e comunidade educativa pelos resultados alcançados pelos alunos. Ao responder pela avaliação dos alunos, o diretor de turma pode constituir-se como um fator essencial (e decisivo em algumas situações) para estimular a melhoria do ensino e da aprendizagem, desde que não se limite a uma atuação de natureza administrativa, que se quer somente em conformidade com a norma e rotina instituídas, mas optar por uma liderança centrada na aprendiza-

gem, dado que a partir do conjunto diversificado de dados e informações, que angariou de diferentes fontes, pode criar situações para a sua partilha e exploração com vista à melhoria das aprendizagens e tomada de decisões sobre o processo de ensino.

2.6. Contribuindo para a construção de capacidade interna

As escolas ao incrementarem um conjunto de instrumentos de registo para os conselhos de turma estão a atribuir-lhe a responsabilidade de gerar dados e informações, que podem ser transformados em conhecimento, relevantes e úteis para a tomada de decisões³⁴⁷ informadas (sobre a realidade e resultados escolares) e a contribuir, ao mesmo tempo, para a construção de capacidade interna de melhoria.

A produção de dados e informações, nos conselhos de turma, contribui para criar competências e capacidades nas escolas para a conceção de políticas e ações educativas nos diversos níveis de gestão. Os conselhos de turma apresentam-se, deste modo, como estruturas de processamento e contextualização³⁴⁸ de informação: interpretam o respetivo ambiente, coordenam atividades e facilitam a tomada de decisão processando informação horizontal e verticalmente a partir de um processo *quási hierárquico*.

Os dados e as informações consubstanciam-se, assim, em elementos essenciais para a produção de conhecimento que auxilia na tomada de decisões, no interior e exterior dos conselhos de turma, e facilita a ligação destes com as outras estruturas educativas intermédias, órgãos de gestão de topo da escola, pais ou encarregados de educação, comunidade educativa em geral e administração central.

Se na vida dos conselhos de turma começaram a ocorrer um conjunto de procedimentos que envolvem a produção de dados e informações, o conhecimento que temos vindo a construir evidencia que, nem sempre, isto significa que se produzam mudanças ao nível das práticas docentes: em muitos conselhos de turma o trabalho é intenso, mas é conduzido sobretudo para a dimensão administrativa e quando se desloca para a pedagógica é, quase sempre, de um modo apressado, superficial, pouco ordenado e individual.

Nesta linha de argumentação, esta categoria de natureza substantiva emerge como consequência das anteriores, e é um dos resultados do trabalho desenvolvido nos conselhos de turma, por elementos docentes e não docentes: apresenta-os como espaços onde se

³⁴⁷ Os dados são elementos brutos, sem significado, descontextualizados (por si só, não conduzem a uma compreensão de determinado facto ou situação) e constituem-se como a matéria-prima da informação, o suporte para a futura informação (dados sem qualidade conduzem a informações e decisões de natureza próxima). As informações são dadas contextualizadas (propõem-se fornecer uma resolução para determinado problema ou situação) e com significado (com relevância e propósito): são organizados, relacionados e interpretados num determinado contexto, para gerar conhecimento e possibilitarem a tomada de decisões informadas.

³⁴⁸ A apropriação dos dados dos resultados das aprendizagens dos alunos não pode ser separada de outras análises que os contextualizam e que favorecem o estudo circunstanciado da realidade educativa das turmas e das escolas: trata-se de colocar os dados contextualizados sobre os resultados da aprendizagem no centro dos processos de melhoria.

geram dados, a partir de instrumentos de registo³⁴⁹, que são contextualizados (transformados em informação) e, posteriormente, convertidos em conhecimento relevante para a organização de processos de melhoria das aprendizagens dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores e organizacional da escola³⁵⁰.

A produção de dados contextualizados, nos conselhos de turma, possibilita a construção de conhecimento e pode ser compreendido como um processo de estruturação de evidência que auxilia e legitima³⁵¹ na conceção, implementação, monitorização e avaliação de medidas estratégicas para ajustar funcionamentos e práticas docentes à realidade educativa de cada turma, ao mesmo tempo que cria condições para os profissionais aprenderem: trabalhar nos conselhos de turma constitui-se como uma oportunidade de atuar em conjunto, em função de objetivos comuns, já que ao serem um dos elementos básicos do funcionamento da organização escolar é neles que prioritariamente podem ser tomadas decisões sobre o ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos das turmas e monitorizados os seus resultados³⁵² (comparação, avaliação de progressos e controlo).

O diagrama que se segue esquematiza a categoria em análise.

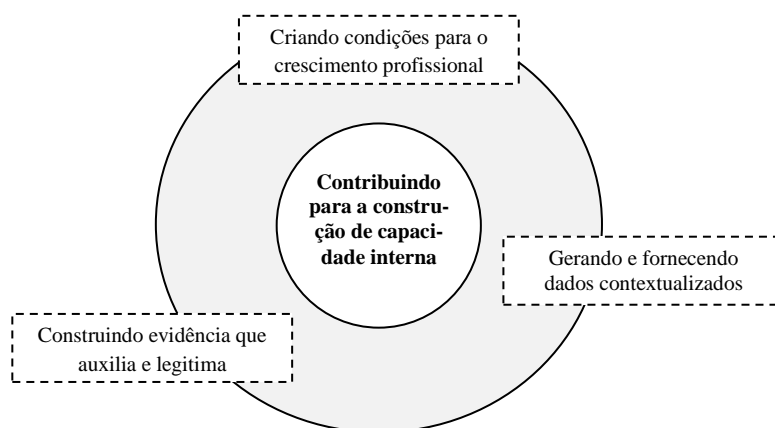


Diagrama 7 – Propriedades da categoria *Contribuindo para a construção de capacidade interna*

A propriedade **gerando e fornecendo dados contextualizados** tem como referência os

³⁴⁹ Nacionais e, em especial os locais, cada vez mais moldados aos processos de autoavaliação e avaliação externa das escolas.

³⁵⁰ Ao nível de cada turma e da escola, um dos grandes desafios do conselho de turma está na sua capacidade de criar processos de reflexão e efetuar compromissos (de natureza formal ou informal) para *cuidar dos alunos* e encontrar caminhos que possam elevar o desempenho de cada um e de todos em cada turma (e, deste modo, contribuir para o desenvolvimento individual e da organização escolar). Outro desafio atual é o de transformar os dados que geram em informação e esta informação em conhecimento relevante, reduzindo ao máximo, neste processo, as interferências individuais: as características individuais, os modelos mentais (Senge, 1990) de cada professor, interferem na organização e interpretação (codificação e decodificação) dos dados, causando distorções que poderão originar problemas ao nível da conceção e implementação de processos de melhoria educativa.

³⁵¹ Como vimos anteriormente, esta evidência protege de processos de judicialização interpostos por pais ou encarregados de educação e, serve ainda para legitimar procedimentos adotados no interior das escolas perante a avaliação externa, numa dupla perspetiva: enquanto controlo administrativo (pressão externa) e melhoria interna (autoavaliação).

³⁵² Por outras palavras, é possível aos conselhos de turma aprenderem e funcionarem a partir de dados contextualizados e, desta forma, desenvolver a sua capacidade pedagógica (desenvolvimento profissional) e organizacional (desenvolvimento organizacional), de forma a desencadear, implementar e institucionalizar processos (que se pretendem duradouros) de melhoria.

instrumentos de registo utilizados nos conselhos de turma e a sua importância para a construção de conhecimento, que permite tomar decisões e agir com vista à identificação e resolução de problemas, e mostra ainda a importância do vínculo dos conselhos de turma com as famílias dos alunos e escola na procura da melhoria, o que é atestado por participantes: “(...) há uma série de grelhas de registo, são as atas, são os relatórios que também são esmiuçados, e além destes, os das disciplinas que são lidos, são registados. Estes dados são utilizados para tomar decisões” (PE1: 4); “(...) é a nível desta estrutura, seja intermédia ou não, que saem os dados necessários para se poderem depois tomar outras medidas, nomeadamente elaborar planos de melhoria em determinados aspetos, eu considero que tem importância, mas na prática se calhar é mais entendido como lugar onde se avaliam alunos, mas pelo menos há uma tentativa de que não seja só um local periódico de encontro para avaliar alunos” (PE1: 3).

Esta é uma forma de ligar no terreno da escola, a identificação de fatores que promovem e impedem a melhoria do desempenho dos alunos³⁵³ com a possibilidade da construção de conhecimento consistente sobre a realidade escolar e contribuir para a melhoria do serviço educativo que presta: os conselhos de turma constituem-se, desta forma, nas escolas como uma rede de produção de informações que permitem o acesso a dados atualizados sobre a vida dos alunos, turmas e conselhos de turma (são necessários dados que permitam apurar se o que se está a fazer nas salas de aula, conselhos de turma e escolas, ao nível da melhoria, está a funcionar).

Deste modo, as escolas ao disponibilizarem aos conselhos de turma, para aplicação obrigatória no decurso das reuniões, instrumentos de registo, estão a criar condições para a obtenção de dados específicos, sobre os alunos da turma e a ação dos conselhos de turma, que são normalmente conferidos, numa primeira fase, nos próprios conselhos de turma e disponibilizados, posteriormente, a outras estruturas educativas, para, numa segunda fase, serem organizados, analisados e interpretados, sobretudo pelas equipas de autoavaliação, que os fornecem aos órgãos de gestão de topo da escola, que passam a estar munidos de um espólio estratégico de conhecimento que lhes permite desenvolver processos de melhoria no desempenho social da escola.

Um desses instrumentos é aplicado no início do ano letivo, pelo diretor de turma aos alunos, e permite recolher dados estratégicos, transformados posteriormente em informações, pelo próprio diretor de turma, para que no conselho de turma (e nos grupos dis-

³⁵³ Na organização escolar, o conselho de turma, permite a produção de dados e informações múltiplos importantes para a definição do processo de ensino, aprendizagem e avaliação: demográficos (sobre alunos e famílias), pedagógicos (sobre processos e resultados: notas, metodologias e didáticas).

ciplinares e departamentos curriculares)³⁵⁴ se possam desenhar processos de ensino ajustados aos alunos, e nos órgãos de gestão de topo delinear planos de ação contextualizados para otimizar o desempenho e resultados da organização escolar³⁵⁵.

O Quadro 77 mostra parte de instrumento de colheita de dados usado na Escola do Paço.

Quadro 77. Fragmento de ficha para a recolha de dados sobre os alunos das turmas

N.º e nome do aluno	Aluno									Pais e encarregados de educação			
	Idade	Residência	Com quem vive?	N.º de repetências	Disciplinas preferidas	Disciplinas mais difíceis	Tem apoio no estudo em casa? De quem?	Propostas de apoio?	Problemas de saúde	Parentesco	Profissão	Idade	Habilitações
Observações:							- Maioria das Idades:	- N.º de raparigas:					
							- Total de alunos:	- N.º de rapazes:					

Deste modo, recolhem-se dados e colige-se informação, no início e ao longo do ano escolar, que fica disponível para planear ações educacionais de melhoria, porque há no conselho de turma, como mostra uma participante, “(...) alguma preocupação em fazer um levantamento do conjunto de problemas que estão a afetar o sucesso dos alunos, e de tentar escavar até chegar às causas, no sentido de se planificarem algumas ações para acabar com a situação, e para que as coisas cheguem à normalidade” (PE5: 1).

Foi visível que estes procedimentos são efetuados mais no sentido de coletar dados e informações, do que de fomentar uma indagação sistemática e integrada sobre as práticas dos docentes e os seus resultados, conforme já evidenciado em categoria anterior³⁵⁶.

Outros instrumentos de registo usados fornecem dados quantitativos (que são organizados principalmente em estatística descritiva) e outros qualitativos (que nem sempre são organizados e analisados), mas não são utilizados como instrumentos que podem produzir uma supervisão pedagógica do trabalho realizado em sala de aula, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e de melhoria do ensino e resultados escolares.

³⁵⁴ Nos conselhos de turma iniciais um dos pontos da ordem de trabalhos é a caracterização da turma, para tal os diretores de turma recolhem e organizam dados (quantitativos e qualitativos), a partir dos registos individuais, que cruzados com outros fornecidos pelos professores permitem um produzir informações sobre os alunos de cada turma. Na reunião intercalar do 1.º período letivo estas informações são atualizadas e melhoradas através da organização e interpretação dos dados oriundos das fichas de caracterização dos alunos e turma e dos resultados da avaliação de diagnóstico, entretanto realizados: em conselho de turma são contextualizados um conjunto de dados, de natureza quantitativa e qualitativa, relevantes para a elaboração e desenvolvimento do plano de ação ou plano de melhoria da turma e funcionamento da sala de aula.

³⁵⁵ O reconhecimento dos diferentes percursos de vida dos alunos implica que se flexibilizem as metas, os objetivos, os conteúdos programáticos, os modos de ensinar e avaliar, ou seja, contextualizar e recriar o currículo e transformar as práticas pedagógicas e de avaliação (o que significa trazer para o interior dos conselhos de turma o núcleo pedagógico e didático).

³⁵⁶ O facto de se produzirem dados e informação no conselho de turma sobre os alunos que depois não são utilizados (ou apenas por alguns professores) ou então são secundarizados, não significa que este processo esteja carecido de sentido: ele possibilita evidenciar o lugar central que a escola consagra à individualização do ensino (Sá, 1997) e à contextualização das práticas pedagógicas.

Induzimos, através da análise dos instrumentos de registo usados nos conselhos de turma, que o quantitativo se sobrepõe ao qualitativo visto que é de mais fácil organização e responde aos preceitos legais, o que explica a existência de mais instrumentos de natureza quantitativa e direcionados prioritariamente para o tratamento e análise dos resultados escolares (privilegiam-se os resultados em detrimento dos processos).

A Tabela 12 exemplifica esta nossa asserção ao apresentar o resultado do tratamento de dados recolhidos por instrumentos de registo utilizados nos conselhos de turma.

Tabela 12. Verificação das taxas de sucesso alcançadas com as taxas esperadas

7.º ANO Período letivo Disciplinas	Taxas médias de Sucesso %			Taxa de sucesso esperado % Projeto Educativo
	1.º Período	2.º Período	3.º Período	
Educação Tecnológica	98,1	98,1	98,1	90-95
Educação Visual	100	100	96,2	90-95
Educação Física	100	96,2	98,1	90-95
História	78,8	73,1	80,8	85-95
Geografia	80,8	90,4	86,5	80-85
Ciências Naturais	80,8	88,5	86,5	75-85
Físico-Química	88,5	73,1	84,6	75-85
Inglês	80,8	71,2	75	78-87
Francês	76,9	76,9	71,2	80-85
Matemática	57,7	51,9	57,7	75-80
Português	61,5	65,4	67,3	87-91
ITIC	94,2	96,2	94,2	

N.º total de alunos: 52 alunos + 3 alunos com currículo educativo individual

No final do 1.º período, a taxa de transição seria de 67,3 %

No final do 2.º período, a taxa de transição seria de 63,5 %

Taxa de transição no final do 3.º período: 76,9 %

N.º de planos de apoio pedagógico individual: 20 + 2 no final do 2.º período

Todos os alunos frequentam as aulas de apoio ao estudo

N.º de tutorias: (i) propostas - 9 (ii) atribuídas - 7

Fonte: Escola do Castelo

Os resultados da organização e tratamento dos dados, gerados nos conselhos de turma e dispensados à escola, permite criar e partilhar uma rede de saberes e informações e construir conhecimento novo com base nessa partilha, no entanto, o que foi observado remete mais para a existência de planos de ação ou melhoria nas escolas, oriundos de diferentes níveis de gestão, entre os quais os dos conselhos de turma, com alguma conexão entre si, e que criam a ideia *de que se procura a melhoria*, embora mais numa perspetiva de conformidade normativa do que pedagógica.

O funcionamento destes planos, como foi verificado no terreno, nem sempre estão conectados a ideias e objetivos claros, e embebidos no compromisso profissional, e sen-

do assim os dados de pouco servem, ouçamos um participante, “(...) não há uma cultura de participação e compromisso continuada, mas antes fragmentada do processo. (...) os objetivos são vagos, as ações também são vagas, a avaliação também é vaga e no fundo, no meio de tanta coisa vaga faltam-nos depois dados concretos para saber se efetivamente caminhámos no sentido de materializar aquele projeto educativo ou não” (PE4: 6).

Emergiu da observação que a interpretação dos resultados escolares nem sempre é feita nas equipas de autoavaliação (nem se recorre às informações constantes nas atas de reunião de conselho de turma e noutros instrumentos de natureza qualitativa), optando-se pela divulgação, em termos de estatística descritiva, e deixando, especialmente, para os departamentos curriculares a interpretação e explicação, o que evidencia uma visão fragmentada (e quantitativa) do trabalho escolar e da realidade escolar, bem como de que o conselho de turma não é o centro da organização do trabalho escolar (Perrenoud, 2012).

Estas situações documentam a coexistência nas escolas de uma regulação de natureza normativa com uma regulação a partir dos resultados (eficiência e eficácia³⁵⁷), vindo esta última a ganhar força nas políticas educativas contemporâneas (Maroy, 2011; Barroso, 2006), e visível na mensuração e quantificação exaustivas desses resultados em função de metas, com prejuízo dos processos humanos, relacionais e educacionais que compõem efetivamente a complexidade do quotidiano das escolas.

A forma e o conteúdo da Tabela 13, em uso na Escola do Castelo, condensam as asserções que emergiram anteriormente.

Tabela 13. Fragmento de grelha de registo do aproveitamento por disciplina e período letivo

Turma A do 12.º ano - Curso de Ciências e Tecnologias					
Português					
TOTAIS	Nº de Alunos inscritos	Média	Taxa de Insucesso %	Taxa de Sucesso %	Metas definidas
	17	13,76	5,9	94,1	93-97%
Matemática A					
TOTAIS	Nº de Alunos inscritos	Média	Taxa de Insucesso %	Taxa de Sucesso %	Metas definidas
	15	13,67	13,3	86,7	50-55%

Por outro lado, a pressão para a recolha e organização dos resultados escolares coloca os dados no centro do processo educativo e, as escolas, em vez de os aproveitarem para potenciarem o desenvolvimento e alteração das conceções e práticas de funcionamento

³⁵⁷ Um indicador que facilita a verificação e medição periódicas do progresso dos resultados da aprendizagem dos alunos em relação às metas de sucesso fixadas para as turmas e escola (e possibilita a sua redefinição quando necessário). Estes procedimentos permitem um maior controlo, por parte da direção executiva, sobre os resultados dos alunos e turmas (e não tanto sobre os processos).

do conselho de turma (e de outras estruturas), estão a transformá-los, paulatinamente, em ações de controlo dos *produtos fabricados e de identificação dos defeituosos ou dos que se desviam da norma*, visível nos preceitos legais locais que se traduzem na multiplicação de procedimentos de autoavaliação, e nos nacionais com a intensificação de ações de avaliação externa das escolas, como reconhece um participante, “(...) no fundo nós somos bons burocratas, isto é, registamos e preocupamo-nos teoricamente com aquilo que o normativo pressupõe, mas é a avaliação externa que comanda” (PE4: 9).

Em vez de colocar esses dados contextualizados frente ao espelho para se questionarem sobre as suas decisões e resultados, e a forma como funciona a sua relação com a melhoria, não podemos esquecer que a utilização de dados possibilita a criação e transferência de conhecimento com vista a modificar comportamentos e construir novo conhecimento e compreensões para a realidade escolar (Simons, 2000), os conselhos de turma e as escolas produzem-nos, essencialmente, para estar em conformidade com a lei (são introduzidos periodicamente nas *plataformas eletrónicas* da administração central e ostentados aquando da avaliação externa).

No terreno de observação confirmámos, numa das escolas participantes, que existem instrumentos de natureza qualitativa (por exemplo, as sínteses descritivas) que só eram preenchidos quando o conselho de turma ou algum professor individualmente considerava relevante e significativo registar e transmitir informação sobre um aluno ou turma. No entanto, e em especial nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no ensino secundário recorre-se sobretudo a informação quantitativa, as escolas definem orgânicas específicas de orientação da ação que podemos substanciar nas seguintes instruções: as sínteses da situação escolar de cada aluno, realizadas periodicamente no conselho de turma, devem evidenciar os aspetos em que as aprendizagens dos alunos precisam ser melhoradas, aludir aos modos de transpor dificuldades e problemas, valorizar o que os alunos já sabem e os conhecimentos que já adquiriram e, por outro lado, na apreciação global do aproveitamento do aluno deve referenciar, entre outras informações consideradas úteis para o sucesso escolar, as formações transdisciplinares, a valorização da língua portuguesa e a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Normalmente, as informações que resultam do tratamento integral dos dados não são devolvidas ao conselho de turma, o que tem como consequência que, ao nível da tomada de decisões e das rotinas organizacionais e funcionais, praticamente não existam alterações, mas apenas a inserção de procedimentos impostos pela legislação, como o referenciado em extrato de nota de campo, “(...) as respostas evidenciaram a forma como eles

[dados] são percebidos: *existem para a inspeção ver que fazemos a autoavaliação; só são trabalhados no fim do ano letivo, mas nessa altura já não servem para muito; no essencial nada muda, não sei para que servem, é só burocracia; os dados servem para pouco, o tempo para a reunião não permite qualquer análise e discussão; esta é uma rotina sem grande sentido, uma vez que esses dados nada modificam no funcionamento do conselho de turma, é só mais uma rotina, e obrigatória*” (CT10: 7).

As atas das reuniões de conselho de turma (embora registem sobretudo considerado *politicamente correto*) são uma fonte de dados contextualizados importante para toda a escola, já que registam, entre outros, o resultado de ações que têm o aluno e a aprendizagem no centro, “(...) cada professor dá a sua opinião sobre os alunos (entram em diálogo/participam no processo) em relação aos seguintes tópicos: aprendizagem, comportamento, suporte familiar, hábitos de trabalho e estudo, rotinas que os prejudicam e responsabilidade” (CT6: 4), e, desta forma, proporcionam dados contextualizados que os conselhos de turma e a escola podem transformar em conhecimento relevante para, por exemplo, organizar e direcionar o trabalho escolar.

Revelou-se, da análise de dados, que a criação de instrumentos de registo, direcionados mormente para os resultados escolares, tem como objetivo principal a recolha de dados contextualizados (informações) que servirão para construir evidência a utilizar aquando da prestação de contas, por parte da direção executiva, perante o conselho geral e os avaliadores externos da escola: “O preenchimento de grelhas, com dados sobre os resultados dos alunos, foi associado, pelos professores com que conversámos no fim da reunião, aos processos de autoavaliação (em parceria com entidade exterior à escola) e avaliação externa da escola (é também uma forma de *reunir informação para preparar um melhor caminho para os alunos!*)” (CT11: 4); “O registo dos dados relativos às classificações dos alunos integra o processo de autoavaliação da escola e concorre para reunir informação que fará parte dos documentos a mostrar na avaliação externa da escola” (CT17:5).

Por isso, se os dados contextualizados nos conselhos de turma, por um lado, estão na base da construção de conhecimento relevante nas (e para as) escolas, poderemos conceber a avaliação externa como um instrumento de regulação (e vigilância) da implementação da política educativa definida pela administração central (Barroso & Afonso, 2011), e daqui a associação dos conselhos de turma à autoavaliação e avaliação externa de escolas, e, por outro lado, os dados permitem a sua tradução em prioridades, objetivos e estratégias para a construção de planos de intervenção ou melhoria para as salas de aula e escolas: melhorar o ensino a partir de dados devidamente contextualizados, dado

que eles nos ajudam a compreender o que acontece e a intervir, posteriormente.

O conselho de turma encerra, então, um potencial enorme para a introdução de mudanças nas escolas, como ilustra uma das participantes, “(...) no conselho de turma têm assento os professores que são a base do sistema e se ali, no conselho de turma, efetivamente se desencadeasse a alteração e a mudança (...) poderia ser efetivamente o ponto de partida para se criar algo, porque quem está no conselho de turma conhece as realidades, conhece os alunos, conhece as práticas (...) e estes conhecimentos transmitidos a quem faz e quem determina isto tudo era muitíssimo útil” (PE5: 12). No entanto, a literatura revela, por um lado, que, usualmente, as decisões sobre a mudança são tomadas à margem do que os dados indiciam e, por outro, que as escolas que mostram capacidade para os utilizar são mais eficazes e melhoram mais rapidamente (Bolívar, 2012).

Em conversas com professores e diretores de turma, reconhecemos que a autoavaliação e a avaliação externa de escola trouxeram, para o interior dos conselhos de turma, um conjunto de instrumentos locais de registo, de preenchimento obrigatório, que persegue, ao mesmo tempo, uma maior formalização de ações e resultados (Veloso, Abrantes & Craiveiro, 2013) e origina evidência empírica que auxilia e legitima processos de melhoria, assim como oferece proteção aos professores, conselhos de turma e escolas na avaliação externa e em contendas sobre ações ou práticas de professores e escolas.

A propriedade, **construindo evidência que auxilia e legitima**, relaciona-se com a anterior e resulta de um *olhar cada vez mais atento e sistemático* sobre a realidade educativa das turmas, que fornece sentidos e contextualiza o funcionamento dos conselhos de turma, o que facilita a construção de interpretações informadas que dão a conhecer realidades educativas, múltiplas e heterogêneas, potenciando, deste modo, a conceção de processos de melhoria conformes ao desvelado.

No terreno das escolas, e na análise dos dados, emergiram diferentes políticas de organização, tratamento, análise e utilização dos dados registados, na construção de evidência empírica, conforme o testemunhado: “(...) já a utilização desses dados como estratégia reflexiva ou de partida para a construção de estratégias que pudessem conduzir à alteração dos resultados, isso aí já é outro aspeto, nem sempre, pontualmente, mas nem sempre. (...) regista[-se] porque tem de se registar, porque a lei manda, mas depois a utilização dos mesmos já não é factual” (PE4: 9); “Os dados recolhidos nem sempre são tratados, nem sempre decidimos em função deles, depende dos documentos” (PE6: 5); “Estes dados são utilizados para tomar decisões e vou apresentar um caso concreto: no fim da avaliação do 2.º período fez-se um levantamento de alunos que estavam em vias de ficar

retidos e houve reuniões dos professores desses conselhos de turma e uma reestruturação dos apoios, houve o chamar e o responsabilizar os encarregados de educação para que, no último período, ainda pudesse haver uma recuperação” (PE1: 5); “(...) tem a ver com aquela parte dos encarregados de educação, que é um dos pontos fracos (...), a tal responsabilização, e as evidências do acompanhamento do filho são solicitadas aos pais e esses dados são depois analisados, refletidos, trabalhados e logicamente tenta-se que sirvam para minorar os casos de insucesso” (PE1: 5).

Se a intervenção do terceiro participante mostra que, neste caso, a evidência construída auxiliou e legitimou a definição e implementação de um conjunto de medidas para que a recuperação de alunos fosse efetiva, para uma outra participante, os dados são importantes, porque depois de tratados, têm impacto noutras áreas da escola, “(...) isto tem a ver com o projeto educativo, com as problemáticas da escola e uma delas é a vinda dos pais à escola (...), se ao longo do ano letivo os pais vieram muito ou vieram pouco, esses dados são tratados e há *feedback* disso, porque isso é para avaliação do projeto educativo e das práticas que houve e do que é que se fez para que os pais viessem mais à escola e porque motivos é que vieram mais” (PE2: 7).

As intervenções dos participantes, complementadas pelas observações no terreno das escolas³⁵⁸, conduz-nos para um outro campo, o do controlo, que sob o pretexto de tornar mais eficiente e transparente o funcionamento dos conselhos de turma, pretende verificar a conformidade da ação à norma e construir evidência que poderá ser exibida para auxiliar na legitimação, por exemplo, do trabalho desenvolvido (das decisões e respetivos resultados) no seu seio perante a direção executiva, conselho pedagógico e pais e encarregados de educação, pela direção executiva perante o conselho geral, assim como perante a administração central ao ser *colocada nas plataformas eletrónicas*.

Deste modo, desponta uma faceta instrumental do funcionamento dos conselhos de turma, colocado ao serviço do normativamente regulamentado³⁵⁹, que transporta os professores para os campos da ideologia e, na nossa modesta apreciação, da ética, nem sempre por eles percecionado, que tem como implicação a realização de escolhas entre o cumprimento técnico da norma e a ação refletida, entre o exercício de um profissionalismo

³⁵⁸ Se por um lado assistimos à eliminação de alguns instrumentos de registo á custa da informatização de ações (por exemplo, os registos biográficos e os termos que só são assinados), por outro lado, as escolas construíram e implementaram uma panóplia de instrumentos de registo (para além dos nacionais) que procuram recolher informação e dados com finalidades diversas: “Utilização de documentos (nacionais e locais) que têm de ser preenchidos obrigatoriamente (nacionais: pauta, plano de acompanhamento pedagógico individual com configuração local; locais: ata normalizada, relatórios de apoio a alunos, sínteses de avaliação qualitativa e grelhas com dados para avaliação interna da turma e escola)” (CT4: 2). Por outro lado, os conselhos de turma produzem evidência que auxilia na conceção e legitimação de normas locais que pretendem melhorar o seu funcionamento.

³⁵⁹ Uma das participantes mostra como a evidência construída permite proteger os professores e as escolas: “(...) muitos dos papéis que nós temos é para nos protegermos de eventuais acusações de pais, que nos podem acusar que não foram informados disto, e como essas situações existem e são reais é bom nós termos provas de que as coisas realmente foram feitas” (PE6: 5).

gerencialista e um profissionalismo democrático (Flores, 2011; Sachs, 2003), o que, segundo Magalhães & Stoer (2002), parece estar a colocar no esquecimento o cumprimento dos ideais da justiça social e igualdade de oportunidades.

Esta faceta reflete, ainda, que a evidência construída nos conselhos de turma pode ser entendida como resultado de um processo de supervisão normativa, de que o recurso a diversos instrumentos de registo é um exemplo, e mobilizada para alicerçar e credibilizar a substância das ações desenvolvidas, e ser usada sobretudo para conceber, produzir e fazer circular nas escolas guiões de funcionamento de estruturas, formulários, escalas de avaliação, exemplos de boas práticas, dados comparativos e modelos de argumentação. Em algumas situações a evidência é transformada, incorporada, reinscrita e reutilizada pelos professores nas suas interações sociais e nos seus processos de trabalho, sobretudo na produção de documentos e desempenho das suas atribuições profissionais.

Um exemplo do resultado da apropriação e transformação da evidência produzida no seio dos conselhos de turma é a prescrição, pré-formatação e uniformização de procedimentos em relação ao funcionamento dos conselhos de turma, visível na configuração de atas normalizadas, guiões orientadores e outros instrumentos que têm como efeito a formatação do trabalho dos professores, como atesta uma participante, “(...) a ata está orientada e acho que isso é muito bom e aí melhorou, as pessoas já sabem que neste ponto diz-se isto, neste ponto diz-se aquilo, aqui não se diz, aqui tranca-se” (PE2: 2).

Outros aspetos surgiram, em relação à utilização da evidência pelas escolas em processos de decisão, que têm diretamente a ver com o trabalho desenvolvido no conselho de turma, em especial: (i) na formação de turmas, como informa uma participante, “(...) numa próxima tarefa que é a formação de turmas para o próximo ano letivo, são tidas em conta as recomendações que ficam nas atas dos conselhos de turma (...), são um dos pontos que serve de referência (...), temos uma estrutura montada que permite (...) que o que sai dos conselhos de turma tenha algum peso na tomada de determinadas decisões” (PE1: 3-4); (ii) na construção de planos de melhoria, como retiramos de extrato de nota de campo, “O trabalho do conselho de turma centra-se agora na procura de estratégias de melhoria tendo referência os dados e informações relativos à reunião de conselho de turma do 1.º período” (CT5: 3); e (iii) na interação com os pais e encarregados de educação, conforme extrato de nota de campo, “Foram preenchidos instrumentos locais, relatório das atividades de apoio a alunos e sínteses de avaliação qualitativa, para proporcionar evidência que será utilizada pelos diretores de turma para dar a conhecer aos pais sobre a situação escolar dos seus filhos (será ainda usada, em especial pela direção exe-

cutiva e coordenação de ciclo, para definir a política de apoio aos alunos)” (CT6: 6).

Por outro lado, no terreno foi observado que, os conselhos de turma integrados no programa *mais sucesso escolar*, definem e atualizam as metas e estratégias pedagógicas, identificam as necessidades de aprendizagem dos alunos (o que melhorar) e que em todo este processo trabalham com evidência empírica, com dados que são alvo de análise, ainda que não sistemática, e transformados em informação relevante e útil que é utilizada para estabelecer, por exemplo, medidas de recuperação: “A aplicação da fórmula, em especial no que disse respeito às taxas de sucesso e qualidade desse sucesso, cujos resultados alcançados não se encontravam dentro do esperado, envolveu os professores num processo de procura de medidas de recuperação para os alunos” (CT13: 5).

A evidência construída no conselho de turma auxilia na definição da política educativa da escola e do conselho de turma³⁶⁰, criando um acervo que apoia, justifica e legitima decisões perante os professores e, em especial, os diretores de turma, como ilustra um entrevistado, apresentando um modo de produção e tramitação de evidência para os órgãos de gestão de topo: “(...) eu penso que o conselho de turma será o último local onde as pessoas desabafam (...) onde apresentam as desgraças que lhe acontecem, mas isso chega ao conselho pedagógico e, muitas vezes, chega ao conselho geral (...), não consegui desenvolver o trabalho porque não tive esta ou aquela ajuda, porque senti este constrangimento, de certa maneira o conselho de turma também dá um contributo para a organização a nível da escola” (PE2: 5); “(...) a nível da escola há uma política própria para o funcionamento dos conselhos de turma que muitas vezes, lá está, resulta daqueles desabafos que as pessoas fazem, com as preocupações que levam ao conselho de diretores de turma em que se diz olhe isto aqui devia ser assim, com a evidência produzida e, desta maneira, chega ao conselho pedagógico” (PE2: 6);

Deste modo, os conselhos de turma são percecionados e avaliados, por participantes, como estruturas com importância e utilidade na organização política e pedagógica da escola: “(...) há elementos dos conselhos de turma que têm assento no pedagógico e nos departamentos e levam para lá os dados, as informação produzidas e deles vão-se tirando ilações para traçar, por exemplo, o projeto educativo” (PE8: 4); “Eu julgo que mesmo que não seja em grande percentagem há sempre, digamos, um modo de estar no conselho

³⁶⁰ Essa política da escola para os conselhos de turma é associada, por participantes, essencialmente, ao concebido no seio dos conselhos de ciclo, a partir da evidência produzida, e à figura dos respetivos coordenadores, e é situada, sobretudo, na criação de informação e configuração de documentos que orientam a ação dos professores, “(...) tem vindo a construir os documentos ao longo destes anos (...), de forma a que por um lado sejamos obrigados a cumprir a lei, mas adaptando-os à nossa escola e às nossas realidades, aos nossos dados” (PE6: 4); “(...) ela é visível a partir do coordenador de diretores de turma (...), são pessoas empenhadas, interessadas e que informam muito bem (...), discutem-se as coisas a partir dos dados dos relatórios e das atas, estão sempre disponíveis (...), estão atentas” (PE8: 4); “(...) é fornecido um guião para nós orientarmos as reuniões, o que é que vamos fazer, como também para todos os outros professores, tudo é transmitido, tudo é afixado, e isso é importante” (PE2: 6).

de turma que tem o seu peso nas outras estruturas, tem utilidade, claro que tem, sim, os outros órgãos podem aprender com os conselhos de turma” (PE8: 4); “(...) os conselho de turma devem ser efetivamente o reflexo global daquilo que é a política educativa da escola (...), o local de resposta, onde se constrói a ação, o ato educativo docente, onde se trabalha para concretizar e fornecer *feedback* ao projeto da escola” (PE4: 6-7).

Estes pressupostos, e a legislação em vigor, permitem induzir que os conselhos de turma têm um potencial enorme, ao se instituírem como instâncias de produção de evidência oriunda de diferentes atores educativos, para se estabelecerem como um dos sustentáculos da conceção, monitorização, avaliação e revisão da política pedagógica da escola: são um espaço onde se enquadram e equilibram conceções de escola, ensino, aprendizagem e avaliação, e atores com diferentes graus de influência (o funcionamento do conselho de turma, para além de assentar num conjunto de procedimentos sobretudo de ordem técnica, implica também, quando existem deliberações, um suposto debate ético e político sobre meios, processos, sentidos e finalidades da educação).

Concluímos, que os conselhos de turma fornecem periodicamente evidência do que *se está a passar na turma* e escola para detetar problemas e necessidades e, uma vez partilhada cria condições para a elaboração de planos de ação para as turma e escolas. Reconhecemos quatro funções complementares para a evidência fabricada no seio dos conselhos de turma: (i) cognitiva, produz evidência sobre o seu funcionamento e identifica problemas e necessidades; (ii) estratégica, a evidência produzida permite compreender a realidade escolar e tomar decisões informadas alargadas; (iii) construtiva, a evidência construída permite a definição de ações sustentadas em dados para resolver problemas identificados; e (iv) justificativa, a evidência permite aos atores educativos explicarem e justificarem as suas ações e comportamentos. Deste modo, a evidência possibilita, quer na sua construção, quer na sua apropriação e transformação, aos professores e às escolas aprenderem e crescerem profissional e organizacionalmente.

Uma característica incontornável do funcionamento do conselho de turma, diz respeito às **condições que são criadas para os professores aprenderem e crescerem profissionalmente**, uma vez que é um espaço onde se produzem dados contextualizados, se constrói evidência que permite criar capacidade para identificar e resolver (ou minorar) problemas (de alunos, professores e conselhos de turma), bem como contribuir para o diagnóstico e melhoria da organização e funcionamento da escola³⁶¹.

³⁶¹ Há participantes que concebem os conselhos de turma como lugares de aprendizagem profissional, “Em princípio isso é que seria mesmo o ideal, nós juntarmo-nos ali todos para debatermos, trocarmos impressões, uns têm informação numa área outros têm de outra, uns têm mais experiência nisto e outros naquilo, e nós trocando impressões e fazendo o levantamento das situações-problema e

Nos conselhos de turma observados foram desenvolvidos, de forma mais ou menos sistemática e articulada, procedimentos de recolha (e exceccionalmente de análise) de dados sobre o contexto sociofamiliar dos alunos e o seu desempenho e do conselho de turma, entre outros, que permitiram identificar pontos fortes e fracos, constrangimentos e oportunidades, embora, em quase todas as situações, sejam realizados tendo em vista a execução de normativos locais e nacionais: situaram-se, nomeadamente, ao nível da decomposição dos resultados escolares em médias, taxas de sucesso e insucesso; da justificação de classificações *menos boas* (negativas ou positivas situadas abaixo do esperado); da produção de informação qualitativa personalizada sobre a situação escolar de alunos; da apresentação de dificuldades e obstáculos à aprendizagem dos alunos, entre outras³⁶².

Os dados recolhidos são contextualizados e conduzidos para a equipa de autoavaliação das escolas, direção executiva³⁶³ e, alguns, disseminados pelos diretores de turma junto dos pais ou encarregados de educação, em reuniões específicas (no início dos 2.º e 3.º períodos) ou durante o horário semanal de atendimento.

Existe, deste modo, em cada conselho de turma, um conjunto valiosos de dados contextualizados que apresenta todas as condições para ser transfigurado num instrumento de autorregulação e aprendizagem de professores (e escola), desde que seja transformado em conhecimento. Este é um caminho que as escolas estão a percorrer, agregado à autoavaliação e avaliação externa de escolas, e que vem desembocando no desenvolvimento de mecanismos de gestão e transferência que possibilitam a partilha do conheci-

tentando encontrar a resolução do problema A ou B ou C” (PE5: 7); “Considero que a mesma [participação nos conselhos de turma] foi fundamental no desenvolvimento da minha consciência profissional, em especial na sensibilização para fatores colaterais que influenciam o desempenho dos alunos, e a forma como esses podem e devem ser tidos em consideração na avaliação e no trabalho dos alunos” (PE10: 3), o que evidencia que a melhoria do ensino na sala de aula se relaciona com a aprendizagem profissional (individual e coletiva), e que esta é um dos sustentos para a melhoria da prática educativa e resultados dos alunos (Bolívar, 2012).

³⁶² Para outros participantes os conselhos de turma são espaços onde, ao analisar a situação escolar dos alunos, e perante os dados e as informações expostos, se criam condições para mobilizar recursos para enfrentar problemas da turma e professores, “O conselho de turma muitas vezes pode ser a pedrada no charco, porque se tiver uma constituição homogénea em termos de preparação e em termos de ideologia educativa (...), se as pessoas viverem o âmagdo do sistema e interiorizarem os princípios e as políticas, e se quiserem fazer alguma coisa apontam isto está mal, aquilo está mal (...), se muitos conselhos de turma forem por arrastamento fazendo as suas reivindicações, globalmente, pode alterar toda uma situação e transformar algumas políticas de escola” (PE5: 7-8), e para outro participante um lugar central para a resolução de problemas educativos, uma vez que determinadas condições normativas estão criadas, “O conselho de turma pode ter realmente uma função central porque permite responder à realidade da turma de um modo integrado e aproximar os professores no ensino, nas suas práticas, nas suas metodologias, nos seus processos de avaliação, aproximar os currículos, desenvolver projetos em conjunto, atividades, faz com que no fundo haja uma resposta global para problemas que dizem respeito àquela realidade da turma” (PE7: 3), no entanto, as condições profissionais e estruturais não existem, como ilustra um participante, já que a “(...) maneira como o conselho de turma está definido, com a carga de trabalho que traz para a vida do professor não pode ir além, é utopia pensar alguma vez que o conselho de turma por si só, de forma autónoma, num ato de liberdade dos professores vai resolver os problemas” (PE7: 3).

³⁶³ São necessários e gerados fundamentalmente para o desenvolvimento dos processos de autoavaliação das escolas e construir evidência do cumprimento das normas estabelecidas a nível nacional, em primeiro lugar, e das locais (assegurando que realçam os pontos fortes e minoram os pontos fracos do desempenho das escolas), no processo de avaliação externa das escolas (não é por acaso que os instrumentos de recolha têm como suporte principal os três domínios do quadro de referência da avaliação externa). Os procedimentos de recolha de dados e informações são organizados e controlados (verificada a sua conformidade) a partir do exterior, pelas equipas de autoavaliação das escolas e conselhos de ciclo (visível na origem dos instrumentos de recolha e definição das normas que os operacionalizam). O que emerge é que os dados e a informação recolhidos são colocados, durante as reuniões, à disposição dos professores dos conselhos de turma e enviados para outras estruturas e órgãos de gestão: se são tidos em conta, por exemplo no delinear inicial e, posteriormente na reconfiguração do processo de ensino ou na tomada de decisões pedagógicas (alguns dos participantes afirmam que sim), são questões de outra natureza, ainda que o funcionamento do conselho de turma esteja por natureza intimamente ligado ao trabalho de sala de aula.

mento construído e a definição de políticas educativas locais^{364,365}.

Esta conjuntura está a incrementar condições para que, por um lado, os professores (nível pessoal), conselhos de turma (nível interpessoal) e escolas (nível organizacional) aprendam e cresçam ao nível profissional e organizacional, e por outro lado, que essa aprendizagem se estabeleça, no seio dos conselhos de turma e escola, como referencial para a melhoria das aprendizagens dos alunos (DuFour, DuFour & Eaker, 2008).

Não é, por isso, de estranhar que alguns dos participantes concebam, os conselhos de turma, como locais de formação e espaços potenciais para a criação de oportunidades de aprendizagem: “(...) considero que os conselhos de turma funcionam também como locais de formação, são momentos em que se analisam dados e onde colegas com mais conhecimento aportam observações e metodologias de trabalho que podem ser esclarecidas e partilhadas, em que colegas com menos experiência se mostram recetivos a aprender (...), profissionalmente são uma mais-valia, são lugares de aprendizagem e melhoria de resultados escolares” (PE1: 2); “(...) todos os espaços constituem potencialmente espaços de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, ainda mais quando há lugar para a discussão de resultados ou informações, no fundo todos os espaços formais de reunião constituem espaços de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal, de melhoria de resultados, e o conselho de turma é um deles” (PE4: 4).

Este achado encontra enquadramento nos resultados alcançados em estudos sobre a aprendizagem dos professores, suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores e aprendizagens dos alunos, ao revelarem os conselhos de turma como espaços potenciais de aprendizagem (Martinho, 2007, 2006), cujo funcionamento se estabelece como local de formação próximo da realidade escolar, e dos problemas sentidos pelos professores e alunos, e que ao proporcionar aprendizagem aos professores pode causar a melhoria dos resultados dos alunos (Canário, 2007; Lieberman, 1999).

A aprendizagem dos professores no seio dos conselhos de turma e a sua relação com as práticas pedagógicas emerge, novamente, no discurso de participantes, em relação ao aproveitamento de condições criadas (existem dados contextualizados e, posteriormente, pode construir-se conhecimento), quando a partilha de informação e a postura atenta de

³⁶⁴ Tal como o que emergiu no nosso estudo, em diversas investigações foi demonstrado que a circulação e a apropriação efetiva de informação se traduzem no identificar de expectativas e no impulsionar de processos de questionamento e discussão que se consubstanciam em desenvolvimento profissional (Creemers & Reezigt, 2005).

³⁶⁵ O que observamos no terreno das escolas é que a análise e discussão dos resultados, produzidos pelo processo de autoavaliação, é realizada prioritariamente no departamento curricular (e área disciplinar) e, posteriormente, no conselho pedagógico, e quando chegam aos conselhos de turma (se chegam) é através do diretor de turma que recebeu, em reunião, normalmente, de conselho de ciclo ou no departamento curricular a que pertence, as conclusões a que chegou o conselho pedagógico. Mais uma vez percebemos o modo como as escolas se organizam e funcionam e o lugar do conselho de turma nessa organização: embora seja a estrutura educativa que produz e legitima a matéria-prima (resultados escolares e informações que os acompanham) é uma das últimas a receber o *feedback* produzido (sem lugar para analisá-lo).

escuta (escutar para compreender) dos outros (sobre os seus problemas e práticas, por exemplo) leva ao questionamento e interrogação³⁶⁶, “(...) aprendemos é óbvio que aprendemos, não de uma maneira (...) formal, mas o que é facto é que com a troca de experiências nós aprendemos e dentro de uma turma esta troca de experiência é muito importante (...) aprendemos para a melhoria das nossas práticas letivas (...), não há receitas!” (PE2: 3); “Mesmo que não haja abertura o facto de ouvir outras opiniões faz-nos sempre pensar se estamos certos ou não, faz-nos questionar, começamos a comparar práticas (...) pode haver quem não se interesse, mas de uma forma geral eu penso que os conselhos de turma servem também para isso” (PE6: 3); “No concreto pode-se aprender com outros colegas, olhe eu faço assim, tem resultado, aí aprende-se na troca, eu já tenho ouvido ideias de colegas que penso assim, ele é capaz de ter razão, deve dar e tenta-se (...). Há conselhos de turma onde se pode aprender, partilhar experiências com os colegas, nós não estamos sozinhos no mundo, nós não vivemos isolados” (PE10: 3).

No terreno dos conselhos de turma, os dados contextualizados são produzidos obrigatoriamente, mas não são analisados de forma sistemática e organizada (as condições não o permitem), embora tenhamos assistido a exercícios de averiguação da conformidade dos resultados escolares e da sua qualidade com as metas de sucesso definidas para a turma, e, raramente para espoletar processos de análise conjunta de práticas educativas (esta última situação aconteceu num conselho de turma, dado que os resultados obtidos, ao nível da qualidade do sucesso, não se adequavam ao estabelecido nas metas e, noutros, onde o diretor de turma *se lembrou de perguntar o porquê daquelas classificações* e, em especial, *o porquê da discrepância entre notas de alunos em diferentes disciplinas*): “Procedeu-se à verificação da conformidade dos resultados alcançados pelos alunos com as metas de sucesso definidas. Como os resultados encaixavam no delimitado nas metas não existiu qualquer ação conjunta (individuais existiram) que visasse a melhoria das aprendizagens dos alunos (embora o diretor de turma tenha manifestado preocupação com alguns alunos e respetivos resultados)” (CT4: 7); “Reunião em que a diretora de turma questionou professores sobre as *notas* que atribuíram a alunos e sobre as discrepâncias de classificações, isto é, o mesmo aluno com nota(s) baixa(s) em determinada(s) disciplina(s) e elevadas noutras. Esta situação possibilitou que professores expusessem o modo como trabalham em sala de aula” (CT11: 4).

Mesmo assim, e partindo desta conceção, diremos que estão criadas algumas condições

³⁶⁶ Esta aprendizagem, oriunda e sustentada na troca e partilha de experiências individuais, fundada na prática, e refletida teoricamente, é um caminho possível para a mudança (Simão, 2007b) e transformação da prática docente e tem como centro de operacionalização os diálogos que se estabelecem no conselho de turma, onde a partilha de experiências são um dos elementos essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

basilares para transfigurar os conselhos de turma em contextos de aprendizagem e crescimento profissional dos professores, em espaços qualificantes (Correia & Matos, 2001) e, com algumas alterações³⁶⁷, ao nível da escola, por exemplo nas ordens de trabalho, calendarização, definição de prioridades, modos de trabalho e política educativa, proporcionar reflexões em conjunto sobre a resolução de problemas e as práticas docentes de modo a reconhecer as que geram melhores aprendizagens e resultados escolares³⁶⁸.

Contudo, estas asserções estão enquadradas, a maior parte das vezes, por hábitos profissionais enraizados que se ligam, por um lado, a um certo individualismo nas práticas dos professores e a uma desvalorização da possibilidade de crescimento do potencial humano envolvido e, por outro lado, à falta de articulação sistemática entre atividades, em especial as que dizem respeito ao ensino. Estas são concebidas, desenvolvidas e avaliadas principalmente no exterior dos conselhos de turma, como refere um participante, “(...) o desenvolvimento das planificações, das fichas de trabalho, das avaliações dos miúdos é sobretudo trabalho de grupo disciplinar” (PE7: 2), o que leva um participante a considerar que se aprende sempre algo nos conselhos de turma, “(...) que o trabalho de cada colega é demasiado específico para que nos seja permitido *interferir*, claro que é gratificante quando encontramos colegas que estão disponíveis para a partilha/articulação/promoção da interdisciplinaridade e passamos a ter uma perspetiva mais global do processo de ensino e aprendizagem (e os alunos também...)” (PE10: 4).

Induzimos que, para os participantes, o crescimento profissional dos professores acontece fundamentalmente, nos conselhos de turma, a partir da troca e partilha de informação sobre práticas (diálogo sobre o núcleo pedagógico-didático), e tem importância no seu desenvolvimento organizacional, uma vez que os professores aprendem a identificar e analisar problemas e a conceber e avaliar planos de melhoria. Por sua vez, esta situação possibilita às escolas a utilização das aprendizagens realizadas a nível pessoal, intrapessoal e interpessoal na definição de políticas educativas e de planos congruentes com a procura sustentada da melhoria dos resultados escolares, isto é, a melhoria das aprendi-

³⁶⁷ Do discurso de participantes emergiu que a política das escolas para os conselhos de turma, com pequenos ajustes, poderia ser mais proveitosa para a melhoria da aprendizagem de todos: “(...) por mim deveria haver mais conselhos de turma do que aqueles que há, mas para isso nós teríamos de estar libertos de outros trabalhos, em sobrecarga a coisa não funciona e o conselho de turma acho que é importante, os professores reunirem, os professores falarem dos alunos, mas estarmos mais libertos, estarmos mais centrados nessa atividade e nós não estamos centrados nessa atividade” (PE2: 4); “(...) o problema é que há reuniões propostas que são desnecessárias e há outras que deviam ser essenciais e não estão previstas e muitas das vezes não se fazem” (PE5: 3).

³⁶⁸ Como descrito por Little e Horn (2007), o processo de aprendizagem de professores inicia-se quando assumem, em primeiro lugar, que os problemas que surgem na escola são algo normal, uma situação comum dentro da sua prática e que uma vez identificados a aprendizagem nasce a partir dos comentários, reflexões, interrogações e intercâmbios que se geram sobre ele. Quando se coloca um problema concreto sobre a prática docente devem formular-se em conjunto uma grande quantidade de perguntas para poder desentranhar a sua complexidade e ambiguidade e procurar uma interpretação e explicação para o referido problema. As mesmas autoras dizem-nos que os bons diálogos entre professores são aqueles que se centram nos relatos sobre as vicissitudes da sua experiência quotidiana, de modo a que as suas práticas pedagógicas se possam transformar em algo visível, partilhado e público. No entanto, sabemos que a adesão à organização convencional do trabalho e funcionamento das escolas (e suas estruturas educativas) está no âmago da identidade dos professores (Gather Thurler, 2004).

zagens de professores (e alunos) advém também da forma como se organiza o trabalho docente (se está ou não orientado para potencializar a capacidade interna) nas diversas estruturas educativas e órgão de gestão e administração das escolas.

No entanto, para participantes, a forma como os conselhos de turma são percebidos na estrutura organizacional das escolas não é a mais adequada para impulsionar a aprendizagem dos professores e conseqüentemente, de acordo com a literatura, a aprendizagem dos alunos, “A nível de organização política da escola dá-se mais importância ao departamento, na minha ótica erradamente (...), aliás, acontece qualquer coisa e é consultado o departamento e não é consultado o conselho de turma” (PE1: 3); “Eu aqui tenho aprendido muito nas reuniões da minha área disciplinar e depois levo para o conselho de turma, no entanto, eu envolvo-me mais nos conselhos de turma (...), acho que no departamento e no grupo disciplinar nós não tratamos o caso aluno, tratamos a disciplina e não é tão personalizado, eu envolvo-me mais no conselho de turma” (PE3: 3).

Embora na maioria dos discursos dos participantes o conselho de turma seja concebido como local de aprendizagem profissional dos professores, existem participantes que garantem que “(...) não impulsiona nada porque estamos com pouco tempo, formatados para aquilo (...) temos de fazer isto e fazer aquilo, é este papel aquele e o outro, e depois temos aquele tempo, e nós já sabemos que temos de fazer a correr para preencher aqueles papéis todos” (PE5: 4); “(...) o conselho de turma está organizado por uma grelha fixa de tarefas que devemos cumprir e que não nos permite ir além do que está definido, são aquelas tarefas, naquele tempo, que temos de fazer e não mais do que isso” (PE7: 2). Esta forma de conceber o conselho de turma poderá ser esclarecida a partir de um agregado de condicionantes que tornam difícil *que se faça de outra maneira* e que se institui como explicação possível para a estruturação e consolidação de determinadas rotinas no seu funcionamento. Uma condicionante invocada, por participantes, radica no conteúdo das ordens de trabalho e sua configuração: “(...) o que eu considero é que são coisas a mais que vêm nas ordens de trabalho, não sei muito bem o que é que está a mais, mas há coisas que estão a mais” (PE3: 2); “Há diferença no modo de trabalhar dos professores nos diferentes tipos de reuniões de conselho de turma (...), a minha opinião é que quanto mais circunscrito for o âmbito da ordem de trabalhos da reunião mais profundo é o trabalho sobre a mesma (...), muitas das vezes o diretor de turma ao receber uma ordem de trabalhos prévia e, ao ter que a cumprir, deixa de fora outras questões que poderia eventualmente colocar em prática” (PE5: 2, 4); “Depende dos conselhos de turma, depende dos assuntos que se tratam” (PE8: 2), porque “(...) as pessoas vão para a reunião e pro-

curam à volta desses pontos que se exerça, que se verifique alguma reflexão sobre aqueles pontos de forma rápida, concreta e depois passamos à frente” (PE5: 4).

Outro contratempo, identificado pelos participantes, é a quantidade de papéis que têm de ser preenchidos durante as reuniões e o tempo que é consumido nessa tarefa: “(...) a queixa de todos é que devíamos ter mais tempo para nos reunirmos e falar daquilo que é importante e não andarmos aqui a desperdiçar tempo com papéis, esta é a queixa comum a toda a gente, devíamos ter mais tempo para nós, em grupo, em departamento e em conselho de turma, termos mais tempo para delinear atividades, para analisarmos exatamente a prática letiva e o que se passa relativamente às turmas” (PE2: 11).

2.7. Descentrando-se do trabalho pedagógico

Caracterizada pelos elementos contemplados no diagrama que apresentamos a seguir, esta categoria tem como pano de fundo o descentramento do trabalho dos professores, nos conselhos de turma, da dimensão pedagógica e o seu centramento num conjunto de tarefas de gestão administrativa (e formal) dos resultados escolares (com escassa reflexão e retroalimentação das práticas educativas), delimitado pela lógica disciplinar.

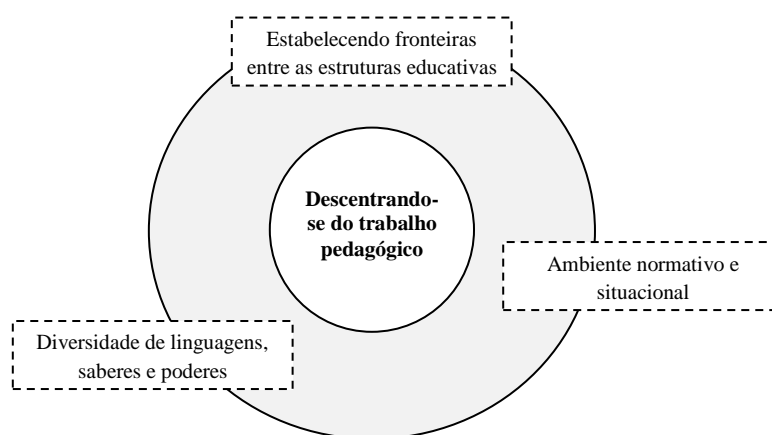


Diagrama 8 – Propriedades da categoria *Descentrando-se do trabalho pedagógico*

Apresenta como características um ambiente normativo e situacional, marcado pela produção contínua de legislação, que tem provocado mudanças profundas nas formas de organização e funcionamento dos conselhos de turma e na vida dos professores que os integram; a diversidade de linguagens, saberes e poderes que conflui no funcionamento dos conselhos de turma, proveniente da formação disciplinar de cada professor, das suas conceções educativas e da dimensão estruturante (estratégica) de cada disciplina no quadro organizacional e social; e por fim, na forma como são estabelecidas pelos professores, escolas e administração central fronteiras entre estruturas educativas, com áreas de

intervenção e competências próximas (conselho de turma e departamento curricular), no cumprimento de determinados procedimentos pedagógicos (responsabilidade na gestão pedagógica, curricular e didática, entre outros) e administrativos.

O **ambiente normativo e situacional**, enquadrado pela modificação contínua e ambígua da legislação educativa (mudanças impostas, de acordo com Flores, 2011), assim como pelas consequências da crise(s) (Afonso, 2014) que estamos vivendo³⁶⁹, vem transportando para o terreno das escolas um sentimento de instabilidade, incerteza e mal-estar profissional, bem como desequilíbrios nas relações educativas e pressão para a mercadorização da educação, pois as condições de trabalho são cada vez mais difíceis e o trabalho docente cada vez mais complexo, burocratizado e controlado, o que vai ter implicações no funcionamento dos conselhos de turma: por exemplo, a ausência de uma visão clara em termos de referentes para a ação é compensada pela produção de regras e normas detalhadas que têm como base a performatividade da atividade docente, como ilustra uma participante: “(...) atas já semipreenchidas com todos os pontos a abordar na reunião, pautas onde estão registadas as faltas e as notas, registo de informação para os pais, grelha síntese dos resultados escolares, grelha do projeto de educação sexual, grelha da melhor turma, planos de acompanhamento e grelha de atividades da turma” (PE6: 6).

Deste modo, o trabalho dos professores e dos conselhos de turma torna-se intencionalmente mais transparente, marcado por uma espécie de prestação de contas (de escrutínio público), em relação, essencialmente, aos resultados escolares dos alunos, que se traduz na produção obrigatória de dados contextualizados (forma de regulação): para mostrar que as escolas (e o trabalho nelas realizado) valem o investimento que nelas é feito.

A execução das ações inerentes a este conceito de trabalho (professores, escolas) conduz os conselhos de turma, como nos dizem participantes, para a burocracia, para o “(...) papel, eu sinto que muitas vezes o trabalho é dificultado pela quantidade de coisas que temos que preencher, da quantidade de documentos que trabalhamos, diluímos informação em vários documentos, dizemos e escrevemos a mesma coisa em vários documentos e isso faz perder tempo, desvia a nossa atenção daquilo que é importante” (PE2: 2); “(...) diretrizes administrativas (...), aquilo que eu entendo é que há de facto uma regulação dos conselhos de turma que é (...) essencialmente burocrática” (PE4: 7)

Estes procedimentos burocráticos também estão presentes na preparação e organização dos conselhos de turma, como nos informa a mesma participante “(...) continuo a achar

³⁶⁹ De acordo com Thompson (2001), as transformações sociais, económicas e políticas influenciam de modo significativo a forma como os professores atribuem sentido(s) ao seu trabalho nas escolas (essas alterações são variáveis que marcam o ambiente social onde os sentidos para o trabalho docente são construídos).

que há muita burocracia, não só ao nível do conselho de turma, mas no antes, no preparar, tenho de escrever isto, tenho de ir buscar aquilo, tenho de fazer mais não sei o quê e isso parecendo que não... muita justificação, é muita justificação, uma pessoa justifica-se por tudo e por nada” (PE2: 3). No mesmo discurso, alude ainda ao tempo despendido (e perdido) na atualização de papéis (normas e instrumentos de registo, principalmente), que a alteração da legislação acarreta, e os problemas que coloca ao funcionamento dos conselhos de turma: “(...) as coisas mudam tão rápido que nós não temos tempo de estar a materializar a legislação que já saiu, ainda agora nos estamos a habituar e já mudou outra vez (...), a prática não muda logo porque é difícil mudar a mentalidade, até podemos mudar o papel, ajustá-lo à nova realidade, mas há ali uma fase muito complicada, a fase de transição é muito complicada e, às vezes, não saímos da fase de transição, porque entretanto mudou outra vez e lá vamos nós mudar os papéis³⁷⁰” (PE2:7).

Outro aspeto que emerge do discurso de participantes ilustra que o *preenchimento de papéis* rouba tempo para trabalhar a dimensão pedagógica, isto é, os professores deveriam estar mais libertos das tarefas administrativas e mais centrados nas atividades pedagógicas, já que atualmente “(...) não fazemos tudo aquilo que era desejável do ponto de vista do acompanhamento das planificações, de organização do trabalho da turma, não fazemos tudo aquilo que desejamos, sinto isso também nas pessoas (...) o conselho de turma não desenvolve tudo isso quanto o desejável, embora o faça, mas não da maneira que era essencial” (PE2: 4); “(...) o preenchimento de toda essa papelada tira toda a vertente pedagógica que os conselhos de turma devem ter” (PE5: 10).

Do discurso de outro participante induzimos que a legislação atual cria dificuldades para que exista outro funcionamento do conselho de turma, “A legislação que tu tens publicada impede, inviabiliza a maior parte das coisas, das ideias que tu tens para a escola, para os conselhos de turma, não consegues e ainda por cima tens a inspeção [geral da educação e ciência] a dar-te caneladas” (PE11: 3), o mesmo participante indica que o que importa à administração central é a aplicação adequada de medidas de cariz essencialmente económico e de controlo: “(...) a principal preocupação deles nem sequer é a questão pedagógica, o que os professores fazem, é se nós cumprimos aquilo que são os rácios definidos em termos de distribuição de serviço, é para aqui que as baterias estão apontadas, basta ir ver ao *site* da inspeção e observar: dois terços dos recursos estão direcionados para isso e o outro terço para a avaliação externa” (PE11: 4).

³⁷⁰ Esta situação enquadra-se no defendido por Hargreaves e Fink (2007), quando identificam o estado contínuo de instabilidade como causador de dificuldade para a compreensão do que se está a incrementar e porquê, o que cria oportunidade para a perda da memória organizacional. Por outro lado, esta instabilidade vem destabilizar os hábitos e as rotinas estruturadas e estabelecidas, redefinir territórios e áreas de autonomia, alterar agendas e, algumas vezes, os centros do poder.

Os dados (e a análise de categorias anteriores) permitem-nos ainda induzir, que uma das dimensões da intensificação do trabalho burocrático dos professores nas escolas se concentra nos conselhos de turma e encontra-se orientada para a medição e comparação da qualidade dos resultados escolares (compreendida como eficácia e eficiência) e a formalização de medidas de recuperação para os *produtos mal manufaturados*, desvalorizando orgânicas e rotinas que supostamente têm como base de funcionamento a reflexão, encontrando neste aspeto, ressonância entre os nossos achados e a literatura (Flores, 2011; Flores, Viana & Day, 2007; Barroso, 2006b).

A produção de normativos que preceituam, de forma detalhada, um tipo modelar de funcionamento das escolas e das suas estruturas, visível na quantidade de normas de funcionamento emanadas a nível nacional, e acomodadas de forma detalhada localmente³⁷¹, e com as quais os professores têm de trabalhar nos conselhos de turma, permitem a organização de processos de regulamentação combinados que se direcionam principalmente para os resultados escolares e para a verificação do cumprimento (formal) das normas estabelecidas, é outra evidência que sustenta a indução efetuada. Este processo é desenvolvido, como vem sendo evidenciado no estudo, tendo no horizonte os *rankings* de escolas e a avaliação externa da escola, espaços onde se valorizam, sobretudo, os resultados académico dos alunos (em especial os obtidos nos exames nacionais), e a conformidade à norma, não havendo espaço para a avaliação pedagógica, o que abre caminho para que os conselhos de turma (e escolas) não se centrem na pedagogia.

Outros participantes apresentam, para explicar o descentramento da pedagogia, outros fatores ambientais, para além da dimensão burocrática, em que sobressaem o modo como o horário semanal dos professores e o trabalho escolar estão estabelecidos (consequência da *forma escolar*)³⁷²: “(...) não se constroem pontes nem a possibilidade de prescrever uma determinada estratégia para, num próximo conselho de turma se vir a refletir sobre a eficácia do trabalho desenvolvido, que foi previamente definido pelo grupo de trabalho na procura de melhores resultados” (PE4: 2), e substanciam possíveis razões, “(...) a gente sabe que não acontece porque uma decisão destas multiplicada por 7 conselhos de turma, multiplicada por sua vez por um X alunos por turma (...), tornaria

³⁷¹ Como expressa uma das participantes, “Penso que existe um sincronismo entre as disposições legais definidas e as aplicadas nos conselhos de turma, para já porque temos os pontos todos muito bem definidinhos e temos sempre aquilo que é para resolver, não podemos fugir, temos um guião com tudo o que é para fazer, e é praticado nas reuniões, aí não há fuga possível!” (PE6: 4).

³⁷² Como ilustra um dos participantes, “(...) para funcionar teria de haver também outra forma de organização dos alunos e das turmas, nós temos uma organização muito inadequada para responder aos problemas específicos dos alunos e depois esvaziamos, digamos assim, o conselho de turma do seu papel... é uma organização que só é levada a pensar no sucesso e no insucesso talvez por motivações que não têm nada a ver com a dimensão pedagógica” (PE7: 7). Esta perspetiva encontra enquadramento teórico em Machado e Formosinho (2009), quando defendem uma outra organização para os programas, material didático, horários de alunos e professores, agrupamento dos alunos, métodos de ensino e modos de trabalho, sustentada no trabalho em equipas educativas, o que implica, na nossa perspetiva, um outro tipo de socialização dos professores, de relações sociais, de exercício do poder.

inviável que [o professor] fizesse algo mais do que participar em conselhos de turma, ficaria o resto do dia, da semana, do mês na escola” (PE4: 2); “Eu penso que os princípios que orientam o funcionamento dos conselhos de turma são mais administrativos (...), a dimensão do trabalho pedagógico fica para trás, é desvalorizada, penso eu, é a minha opinião, não é propriamente o local próprio, o conselho de turma, para fazer processos de desenvolvimento curricular ou para articular projetos de grande dimensão, e isto acontece porque o horário do próprio professor tal como está construído não é suficientemente flexível” (PE7: 1-2), e continua a sua reflexão, “Se fosse a valorizar o conselho de turma como dimensão pedagógica, a própria organização do trabalho do professor formalmente teria de ser modificada, não se pode exigir ao professor que tenha um horário preenchido durante uma semana inteira e depois vá reunir com os colegas para preparar uma série de atividades a integrar nos seus programas... isso é impossível” (PE7: 2). Para além dos problemas inerentes ao horário de trabalho, muitas vezes, não existe disponibilidade profissional para ir além do prescrito, “(...) muitas vezes há aqui de facto a lei do menor esforço (...). O docente funciona com uma necessidade, quase como um bom funcionário público, de cumprir aquilo que lhe é prescrito” (PE4: 2).

Se estes fatores não ajudam a que a dimensão pedagógica seja trabalhada de forma mais consistente, a execução do conteúdo das ordens de trabalho, conjugada com o tempo de duração das reuniões, encaminha-o para as tarefas concebidas como essenciais, isto é, *avaliar, dar notas, preencher papéis* e não há disponibilidade profissional e temporal para muito mais: “(...) o facto de nós já termos entregue as notas antes da reunião muda porque faz com que estejam todos dispersos, *porque eu já dei a minha nota portanto eu já não tenho... o meu trabalho já está feito*, o conselho de turma é a atribuição de níveis e como inclusive essa parte já foi feita, estão ali de corpo presente, porque têm de estar” (PE3: 1); “Os conselhos de turma são avaliação, classificação e não passam disso” (PE4: 9); “(...) as ordens de trabalho apelam muito à parte burocrática e as outras ficam penalizadas, (...), então por que é que vamos fazer 100 papéis se aquilo não vai dar em nada?” (PE6: 2); “(...) há muita burocracia, hoje em dia, associada às tarefas de professor, à nossa função” (PE8: 1); “(...) penso que não há muito espaço para serem abordadas questões que fujam ao que está na ordem de trabalhos, e quando se foge é sempre de uma forma em que se volta imediatamente atrás porque não há tempo” (PE6: 1-2).

Por isso, como ilustram participantes, a lógica de funcionamento é subvertida, “(...) devíamos dedicar 70% ou 80% do tempo na construção de situações que potenciassem a melhoria da qualidade do ensino, das aprendizagens e das práticas letivas de todos os

membros que compõem aquele grupo de trabalho. Na realidade, estes 80% são gastos na resolução de aspetos meramente burocráticos” (PE4: 2); “Há como que uma *cultura de direção de turma* no sentido de privilegiar os assuntos administrativos em detrimento dos pedagógicos” (PE9: 4). Destes discursos induzimos que a crença na possibilidade de se incrementar um trabalho conjunto orientado para a dimensão pedagógica nos conselhos de turma é escassa³⁷³, pois “(...) a preocupação que deveria ser de todos os elementos (...), que no fundo estava ali a construir um processo de aprendizagem é relegado para segundo ou terceiro plano” (PE4: 1), e o mesmo participante, em tom de desânimo acrescenta, “(...) esta ideia da construção do ensino como uma dimensão de partilha é muito teórica, o docente lê isso e reconhece viabilidade nessa necessidade de construção partilhada, mas depois na prática, por um lado não consegue em certos aspetos e, por outro, não há uma vontade, um interesse em participar nessa construção, até porque isso dilui-se no meio de toda a dimensão burocrática do processo” (PE4: 3).

Outra circunstância que ajuda a não direcionar o trabalho, nos conselhos de turma, para a dimensão pedagógica, prende-se com o facto de existir atualmente um enquadramento profissional considerado pelos participantes como inadequado, “(...) um envolvimento profissional que não te valoriza, mas te desvaloriza, que te utiliza como um instrumento” (PE4: 13); “(...) também é verdade que são uns que arrastam os outros, e se nós nos tornarmos um bocadinho amorfos aqui dentro e de há uns anos a esta parte, tu sabes que esse amorfismo tem sido altamente acentuado não através das condições internas das escolas mas do sistema, os professores têm suportado diversos problemas, e isso tem nítida influência no seu comportamento” (PE5: 6,7); “(...) a vida do professor está muito limitada em termos de planificação pelo número de níveis (...), pelo clima de relações interpessoais (...), é uma variável que surge aí muitas vezes e cria obstáculos para se poder desenvolver uma dinâmica de grupo ao nível do conselho de turma” (PE7: 4).

Portanto, induzimos que o trabalho no interior dos conselhos de turma vem sendo influenciado pelos tempos de crise (social, económica e cultural)³⁷⁴ em que vivemos e pelas tensões que gera (Afonso, 2014), o que está bem testemunhado por um dos partici-

³⁷³ Ou seja, o conselho de turma que cumpre com rigor as tarefas administrativas que lhe são impostas pelos normativos (tarefas burocráticas), não consegue dedicar-se, em pleno, às atividades relacionadas com a dimensão pedagógica, essencial para planear e implementar efetivamente a melhoria educativa: a planificação implica orientação estratégica (coerência, articulação e intencionalidade) para as ações planeadas e conformidade com a situação específica de cada aluno, ora o ambiente normativo e situacional atuais não o permitem: “(...) não é possível harmonizar, digamos, o trabalho que o professor tem marcado no seu horário com as turmas para depois passar para o nível do conselho de turma, em todas as turmas, para depois desenvolver, planificar todo um tipo de trabalho que iria valorizar sem dúvida, os processos de ensino e aprendizagem... não está ao nosso alcance!” (PE7: 2).

³⁷⁴ Afonso (2014) estabelece uma ligação entre a crise de motivação dos professores e a centralidade da performatividade no sistema de ensino: “a crise de motivação relacionada com a performance ou desempenho acentua-se ainda mais no contexto atual porque as relações entre investimento na escolarização e as oportunidades disponíveis no mundo do trabalho são mais frágeis e incertas, e o mercado não recompensa, ou já não recompensa do mesmo modo, o esforço individual” (Afonso, 2014: 47).

pantes, “(...) cada vez mais eu sinto que as pessoas, tendo em consideração aquilo que lhes foi retirado nos últimos seis anos, perderam a motivação que tinham e isso é o principal obstáculo para fazer mais e melhor nas escolas públicas, vive-se uma crise de motivação (...), não tenho dúvida nenhuma, e toda a gente a sente” (PE11: 4).

Os conselhos de turma são estruturas para onde convergem uma **diversidade de linguagens, saberes e poderes**, que têm a sua genealogia na identidade disciplinar³⁷⁵ e antiguidade profissional de cada professor, e no valor social atribuído a cada disciplina. Manifestam-se em modos distintos de estar e participar que têm em comum um forte individualismo pedagógico, que reproduz, ao nível dos conselhos de turma, as partições do saber resultantes da especialização do conhecimento e formação (por isso, cada professor valoriza nas suas participações a especificidade epistemológica e pedagógica do conhecimento da sua disciplina)³⁷⁶. Esta situação é ilustrada por um participante: “A falta de disponibilidade individual para a partilha coletiva, normalmente com o argumento da especificidade de cada área disciplinar. Penso ser um problema geral e que se coloca ao nível de toda a atividade docente, não apenas nos conselhos de turma” (PE9: 2);

Um dos resultados visíveis desta situação é a escassa preocupação que os professores apresentam nos conselhos de turma, com a integração das diferentes linguagens e saberes com vista à harmonização do processo de ensino e das práticas pedagógicas³⁷⁷, como ilustram participantes: “(...) isto acontece porque todos os que estão no grupo tiveram à partida as didáticas da disciplina, as avaliações das estratégias disto e daquilo, e há uma espécie de uma linguagem comum, peço desculpa, queria dizer antes específica” (PE8: 6); “(...) porque a linguagem, e voltamos novamente à questão da idiossincrasia, às barreiras de linguagem, aos códigos de linguagem e nós somos todos docentes, mas nós temos uma especificidade, uma técnica muito específica que tem muito a ver com as disciplinas de origem, de formação” (PE4: 14).

³⁷⁵ Um dos especialistas que participou no estudo ilustra esta situação da seguinte forma: “(...) o que a escola faz é uma versão transistorizada, como eu digo, dos saberes científicos, biologia é um saber, história é um saber, matemática é um saber que se construíram ao longo de séculos e que têm a sua própria leitura do mundo” (EE2: 19).

³⁷⁶ Cada professor interessa-se pela sua disciplina (ou disciplinas afins, que normalmente pertencem ao mesmo departamento) e pelos seus resultados não dando oportunidade à discussão das práticas pedagógicas utilizadas e à construção (e análise) partilhada de planos de ação com intencionalidade pedagógica. No entanto, nos conselhos de turma, também coexistem um conjunto de códigos, visões, saberes e linguagens que são compartilhados por quase todos os professores e que se consubstanciam em rotinas de funcionamento que garantem estabilidade: possibilitam: (i) a existência de coordenação, conciliação, controlo e coerência mínimas e (ii) minorar os conflitos, a incerteza e o uso de expedientes cognitivos.

³⁷⁷ A necessidade de existir uma coordenação interdisciplinar horizontal, nos conselhos de turma, foi um dos argumentos utilizados pela administração central para a instauração da figura do gestor pedagógico intermédio, que passou a designar como diretor de turma (Sá, 1997). No entanto, no interior dos conselhos de turma a preocupação com a articulação disciplinar e a construção da interdisciplinaridade é praticamente inexistente e foi substituída pela especificidade dos saberes e das linguagens, pela hierarquização e fragmentação disciplinares e balcanização do processo de ensino, que não são questionadas porque podem originar conflitos entre professores e/ou estruturas educativas e colocar em causa a coesão interna e a imagem (social) da escola perante o seu público. Sá (1997: 144) verifica que, no relatório preambular dos decretos nº 1 e 2 de 22 de dezembro de 1894, já se evidenciava que “Um professor que ensina com saber, porém não guarda respeito aos outros trabalhos da escola, um professor que se deixa ilaquear da disciplina que professa, considerando-a única, e fazendo pender toda em seu proveito a balança que aliás deve sustentar ouro fio ao penso das demais aulas, desconhece o seu papel pedagógico.”

O que emergiu do discurso de participantes, e no terreno dos conselhos de turma, foi a existência de desconexões no funcionamento do conselho de turma, por exemplo, ao nível da articulação do processo de ensino, visível no desconhecimento que cada professor expressa em relação aos métodos e estratégias (e linguagem) utilizados por cada um dos restantes professores³⁷⁸: “No conselho de turma não temos a perceção das estratégias de ensino ou metodologia que são utilizadas por cada docente, há muita fragmentação/compartimentação que se reflete na sala de aula, não há articulação porque também não conhecemos os conteúdos de todas as disciplinas. O trabalho de sala de aula e o aproveitamento acabam por ser mais visíveis ao nível da área disciplinar” (PE4: 14); “(...) a professora que dá literatura precisa que haja contextualização histórica para introduzir as correntes literárias, logo deviam planificar em conjunto de forma a acertar o modo como se podem complementar, e que estratégias utilizar, e evoluírem no conhecimento, mas isso não acontece, a professora de literatura faz a planificação dela e a de história a sua” (PE5: 6); “(...) no grupo disciplinar devia ser uma coisa geral e a especificidade e as preocupações concretas deviam ser no conselho de turma, as estratégias de ensino, a articulação de conteúdos, e eu considero que se passa o contrário” (PE8: 8).

A formação inicial e a socialização profissional vêm sendo evidenciadas, neste estudo, por participantes, como responsáveis por esta situação, e defendem que os “(...) saberes podem juntar-se para construir mais saber, e saber mais organizado, para os miúdos o poderem adquirir de forma coerente e sequencial, e para isso é absolutamente essencial que as planificações sejam feitas nos conselhos de turma, mas não são” (PE5: 6).

Um aspeto que emergiu, ao nível dos variados poderes³⁷⁹ que existem no seio dos conselhos de turma, foi o que usufruem os professores das denominadas *disciplinas estruturantes*, o que lhes garante, em algumas situações, a instrumentalização de decisões e o não abrir as portas ao diálogo sobre as práticas pedagógicas, sempre em nome das especificidades e da *necessidade de dar o programa para o exame*. Um dos excertos de notas de campo ilustra esta situação: “(...) são mais interventivas em relação à justificação dos resultados das aprendizagens dos alunos, utilizando a especificidade da sua disciplina e das práticas pedagógicas, para não participar em atividades que visam a articulação dis-

³⁷⁸ É essencialmente ao nível das atividades extra e de complemento curricular que se constroem articulações entre as disciplinas, de que resultam algumas ações conexas para a sala de aula, como já foi amplamente demonstrado em categorias anteriores; é também no espaço destas articulações que as diversas linguagens se misturaram constituindo um campo de interseções e interpretações próximo, que mostra que os professores carregam em si várias identidades que são desocultadas em função dos assuntos, das atividades e respetivas interações: o conselho de turma acolhe-as e legitima-as, isto é, nele há sempre espaço para a construção e legitimação de novas identidades, modos de dizer e fazer.

³⁷⁹ Entendemos aqui o conceito de poder “(...) como uma dimensão importante da organização, tornando-se um dos fatores determinantes das estratégias dos indivíduos e grupos, convertidos em atores políticos que participam no *jogo de poder*, visando estabelecer as regras do jogo e influenciar os processos decisórios” (Silva, 2006: 25). Este poder, outorgado pelo reconhecimento social da importância das disciplinas, é utilizado por professores para obter privilégios ao nível da organização e funcionamento da escola.

ciplinar ou interdisciplinaridade e mostram-se indisponíveis para participar em ações e/ou programas curriculares e extracurriculares que envolvam o que consideram a *perda de aulas*, uma vez que colocam em causa o cumprimento do programa” (CT11: 5).

A relevância social e profissional que estas disciplinas alcançam no exterior da escola traduz-se, no interior das escolas e conselhos de turma, num poder explícito dos seus professores e simbólico (exercido com a colaboração daqueles que estão sujeitos a ele) no seio dos conselhos de turma, como ilustra o seguinte excerto de notas de campo: “Quando as professoras das disciplinas com exame nacional participam, os outros professores mostraram-se atentos às suas palavras e, na maioria dos casos, concordam (acenos com a cabeça) e sentem compaixão (*não queria estar no lugar delas*). Foi notório que o estatuto que têm no conselho de turma lhes dá poder (a decisão de não *cederem aulas* para atividades interdisciplinares foi aceite como natural). (CT12: 4).

No terreno das escolas esta situação apresenta como consequência a fragmentação e hierarquização disciplinares e, conseqüentemente, do funcionamento do conselho de turma, que são aceites e praticadas pelos professores, e surge normalmente associada a decisões, dos órgãos de gestão de topo, consideradas estratégicas para a melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos, observável, por exemplo, quando se definem nos conselhos pedagógicos critérios gerais de avaliação distintos para as disciplinas com exame nacional e para *as outras* e quando a distribuição das disciplinas (neste caso, em especial a de matemática), nos horários dos alunos (e professores), estão contempladas só no período da manhã (*os alunos têm de estar com a cabeça fresquinha para a matemática e assim aprenderem melhor!*) e a continuidade pedagógica (a maioria dos professores leciona a disciplina de exame nos anos de escolaridade que compõem cada ciclo).

Recorrendo ao conteúdo das observações e, em especial, a uma nota de campo que resultou de conversas mantidas com professores aquando das visitas às escolas participantes, verificamos que esta situação é “(...) mais visível no ensino secundário, mas que no 3.º ciclo se estão a dar passos no mesmo sentido e que no 2.º ciclo se começa também a verificar, embora com menos intensidade” (CT11: 5). Também ao nível das participantes estes sentir existe: “A nível do 3.º ciclo as disciplinas sujeitas a exame têm um peso e que se impõe, ou seja, o coletivo acaba por aceitar isso (...), a nível de 2.º ciclo esse peso fica mais diluído, não vejo tanto que as duas disciplinas base sujeitas a exame tenham esse peso, e acaba por haver maior diluição” (PE1: 2), e acaba por apresentar uma possível explicação para esta situação: “(...) a nível do 3.º ciclo não sei se é pela proximidade ao secundário, onde efetivamente se vai objetivar, onde cada vez mais se

vai afunilando... mas isto resulta tudo do próprio sistema, em nenhuma outra área ou disciplina tu ficas sujeito, e o aluno fica sujeito, a ser avaliado externamente, e isso reflete-se nos professores, nos alunos, nos pais e no funcionamento dos conselhos de turma” (PE1: 2). Deste modo, o funcionamento dos conselhos de turma está a adequar-se a uma visão da escola (expressa nos preceitos nacionais e locais) que dá primazia à razão instrumental, à racionalidade técnica, ao mesmo tempo que desvaloriza a reflexão e o compromisso moral e evita a ambiguidade e o pluralismo (Ball, 2005).

O refúgio na especificidade disciplinar (linguagem e saberes) e na hierarquização disciplinar facilitam a não existência de ligações consistentes entre o trabalho realizado no conselho de turma, departamento curricular e sala de aula, o que não facilita a reflexão e indagação sobre a prática docente e a dissolução de alguns poderes: a realização deste exercício nos conselhos de turma representaria não só a inter-relação constante entre as linguagens e os saberes dos professores e os resultados da aprendizagem dos alunos, mas também um modelo de trabalho, que quando implementado, possibilitaria reorganizar a(s) cultura(s) profissional(ais) instalada(s).

No apelo às especificidades disciplinares encontramos uma forma de desvalorização do pedagógico-didático e de criação de obstáculos vigorosos para a capacidade da instituição do diálogo sobre práticas pedagógicas e resultados das aprendizagens, assim como da possibilidade da interdisciplinaridade como modo de ultrapassar a fragmentação disciplinar³⁸⁰ e do processo de ensino, como relatam participantes, “(...) nos conselhos de turma a prática da interdisciplinaridade ainda não está no ponto onde devia estar, verifica-se pontualmente, nalgumas situações, devíamos trabalhar mais essa vertente, mas não mobilizamos nem oportunidades, nem recursos para que isso aconteça (...) este é um ponto, é uma aresta que precisamos de limar” (PE8: 7); “(...) a apreensão do conceito de interdisciplinaridade não é fácil, eu ao procurar a interdisciplinaridade tenho de conhecer minimamente os conteúdos da disciplina do outro e o outro tem de conhecer os da minha e temos de conhecer as práticas que utilizamos. O que acontece, normalmente, é que não existe [essa] preocupação” (PE4: 14). No entanto, uma outra participante lembra que os conselhos de turma já foram espaços de construção da interdisciplinaridade, “Essa participação existia mais quando existia a área de projeto, a área escola, eu acho que nessas áreas não disciplinares se conseguia trabalhar mais com o conselho de turma, e era pos-

³⁸⁰ A uma fragmentação disciplinar sucede-se uma pedagógica que, no interior dos conselhos de turma, concebemos como solidão pedagógica e consideramos, tal como Alves e Flores (2010), um obstáculo à melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento da escola, bem como do crescimento pessoal e profissional dos professores. Por outro lado, a postura individualista e silenciosa assumida por professores, observada na não partilha dos seus saberes e sentidos que estabelecem para a organização do trabalho pedagógico, pode ser compreendida como uma estratégia de proteção e manutenção da imagem perante os outros e a escola.

sível realizar um projeto, dava muito trabalho é verdade, mas era possível organizar um projeto com as várias áreas do conhecimento, havia diálogo” (PE6: 3).

Portanto, o espaço de interação que deveria ser o conselho de turma transformou-se num lugar de atualização e equilíbrio da interseção entre as linguagens, saberes e poderes inerentes a cada disciplina (ou área disciplinar próxima) e de luta pelo estabelecimento de um funcionamento dos conselhos de turma (e escola) adequado às suas pretensões, sempre com a justificação da necessidade de *preparar os alunos para o exame nacional e não poderem perder tempo com outras coisas*³⁸¹, como ilustra uma participante, o simples ato de articular atividades letivas, nos conselhos de turma, não é uma tarefa fácil, “(...) olha eu vou dar primeiro e tu entras depois, muitas vezes é possível e outras vezes é um bocado complicado, as pessoas estão muito espartilhadas, têm de fazer isto e aquilo... é a tal ansiedade, se eu participo são logo duas ou três aulas e fico já louco, que é o caso que acontece com os professores de matemática e português, ai temos exame e o programa é enorme e depois não consigo” (PE2: 5). Como refere um especialista participante, os exames vieram “(...) trazer a ritualização da pressão das metas, dos resultados académicos do português e da matemática. Até de um certo risco de hierarquia de conhecimentos (...), de um conselho de turma que pode fraturar-se porque nós não temos nada a ver com isso, isso é uma questão do português e da matemática” (EE1: 5). Nesta linha de análise, emergiu uma nova linguagem (técnica) e outra forma de poder (normativo), estabelecidos pelo discurso político e traduzido em legislação educacional, estão a assenhorear-se (e a serem aceites pelos professores) do funcionamento dos conselhos de turma (e escolas), que desvalorizam a dimensão pedagógica e concebem os alunos, sobretudo, como objetos de mensuração e apoiam-se na quantificação e classificação (rotulagem) do seu aproveitamento e comportamento para certificar e determinar o seu progresso nas aprendizagens; o processo de instalação desta nova visão é acompanhada de uma linguagem nova para descrever funções e relações: recursos humanos e materiais que necessitam de ser gerenciados; aprendizagem representada como resultado de uma relação custo-eficácia; avaliação concebida em termos quantitativos (indicadores e padrões de desempenho); êxito escolar percecionado como um conjunto de metas (que permitem medir a produtividade); resultados escolares fabricados como produtos, como

³⁸¹ Se na organização do trabalho escolar e no funcionamento dos conselhos de turma não se assumir a hierarquização social das disciplinas (com o conseqüente isolamento e fragmentação de saberes e práticas) poder-se-á estar a comprometer a credibilidade do conselho de turma e a imagem da escola perante a comunidade educativa (na nossa ótica estamos perante uma espécie de *matematização da escola e do conselho de turma*). Por outro lado, parece-nos que esta situação está a contribuir para que os conselhos de turma deixem de ser locais onde se devia dialogar sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação para se converterem, cada vez mais, em centros de produção (*manufatura adequada*) de resultados, tal a preponderância dada a esta tarefa nas normas de funcionamento instituídas em guiões e outros documentos orientadores e praticadas pelos professores.

um fim em si mesmo; qualidade concebida como passível de mensurabilidade.

Esta linguagem, suportada nos discursos políticos e de especialistas, vem modelando condutas, guiando processos de decisão, estabelecendo procedimentos e normas de funcionamento que incluem uma nova ordem de valores, isto é, estão originando um conjunto de novos saberes, práticas e poderes que não encontram o seu cerne na pedagogia.

Por outro lado, outros poderes, para além do outorgado aos diretores de turma (através da legislação) e concedido aos professores das disciplinas estruturantes (pelos outros professores), se fazem sentir nos conselhos de turma. Se para alguns dos participantes o exercício do poder do diretor de turma é essencial para que exista um funcionamento que vise a dimensão pedagógica, “(...) ele é o líder de um grupo de trabalho, é a ele que cabe construir em colaboração com os demais elementos do conselho (...), ele deve ser o catalisador das estratégias e do comprometimento de todos aqueles indivíduos que no fundo estão a trabalhar para o mesmo fim” (PE4: 4); “(...) o diretor de turma tem essa preocupação de perceber como é que funciona o todo, e tem a obrigação de ver se o conselho de turma funciona da melhor forma para que se atinjam os objetivos pretendidos” (PE6: 3), para outros participantes, a centralidade do diretor de turma, é uma barreira a um maior envolvimento dos professores no conselho de turma, “(...) o conselho de turma deveria ter um peso maior, digamos assim, nas decisões que digam respeito aos assuntos da turma, ou seja, penso que há um peso institucional relativamente grande dado ao diretor de turma (...), e deveria haver maior envolvimento, maior preocupação pedagógica de todos os professores (...) e não há!” (PE8: 1).

No terreno não foi difícil reconhecer a existência de uma hierarquia implícita, que funciona como uma espécie de mecanismo de controlo, no caso do diretor de turma não atuar de acordo com o estabelecido, “(...) muitas vezes também alguns diretores de turma, por uma questão de carácter, por uma questão de postura alguma dificuldade em liderar e daí que deixem que outros acabem por liderar o processo, até o decisório” (PE1: 5); “(...) às vezes há diretores de turma que não conseguem liderar e há sempre alguém que tem de se impor, o estatuto que tem na escola é importante, olhe esse estatuto pode advir do tempo de serviço, do tempo de trabalho na escola” (PE3: 5); “(...) embora já não seja tão latente, ainda há uma certa hierarquia que tem como base a antiguidade (...), mais do que o caso dos professores das disciplinas de exame nacional (...) e, por vezes, não é o diretor de turma que lidera, há um que está ali dentro, e eu posso falar por mim, porque se vejo que as coisas não estão a correr bem digo *olha lá faz lá isto*” (PE5: 12);

Na linha de Sá (1997), consideramos que o funcionamento fragmentado do conselho de

turma, causado pela especificidade das diversas linguagens, saberes e poderes, é utilizado como estratégia para evitar o aparecimento de conflitos, a exteriorização de insuficiências e inconsistências pedagógicas, como realça uma participante, “(...) o que prevalece são as especificidades de cada disciplina, que são usadas para fugir ao diálogo sobre aprendizagem, pedagogia... e para se evitar o conflito ninguém questiona ninguém, e se questionas é a tua imagem perante os outros colegas que fica manchada” (PE5: 12). Preserva-se, desta forma, a imagem do conselho de turma, perante as restantes estruturas educativas, e a credibilidade da escola perante a comunidade educativa.

Por fim, este descentramento do trabalho pedagógico, nos conselhos de turma, também se encontra ligado à forma como são **estabelecidas as fronteiras entre as estruturas educativas** intermédias nas escolas, em especial entre as atividades que são atribuídas e realizadas no conselho de turma e no departamento curricular³⁸².

Em termos de realização do processo pedagógico e didático para as turmas, induzimos do discurso dos participantes a importância que é conferida ao grupo (área) disciplinar (unidade mais restrita) e ao departamento curricular (unidade mais ampla), em detrimento da diversidade de participantes e amplitude disciplinar (multi e transdisciplinar) dos conselhos de turma: “(...) agora é tratado disciplina a disciplina, grupo a grupo, as planificações de atividades são todas em grupo disciplinar, há algumas, sim, planificadas em conselho de turma (...), mais dirigida para as atividades extracurriculares, para o currículo em si a planificação é nos grupos, não conhecemos os programas das outras disciplinas, era bom que sim, mas isso infelizmente não se passa” (PE5: 3); “(...) este processo é feito só nos grupos disciplinares, é ao nível dos grupos disciplinares, nem sequer se põe em causa o funcionamento dos departamentos, a tarefa essencial para desenvolvimento das planificações, das fichas de trabalho, das avaliações dos miúdos é, sobretudo, trabalho de grupo disciplinar” (PE7: 3); Eu acho que isto está mais entregue aos conselhos de grupo [disciplinar] é aí que nós avaliamos isso tudo, o sucesso o não sucesso, como é que se faz, dou isto não dou, altero assim o programa (...), isso trabalha-se mais nos conselhos de grupo disciplinar e no departamento” (PE8: 3).

No decurso da análise, foi possível perceber que, em determinadas situações, existe trabalho de articulação entre o departamento curricular ou grupo disciplinar e o conselho de turma, como nos narra uma das participantes: “A nível do departamento [decide-se] a

³⁸² A literatura reunida demonstra que existem características internas da escola que podem marcar a diferença (acrescentar valor) na concretização da justiça escolar e igualdade de oportunidades, de modo a garantir melhores aprendizagens para cada um e todos os alunos. Para isso, as estruturas educativas devem apresentar um posicionamento que esteja para além do individual e coletivo, serem modeladas para trabalhar em conjunto, de modo colaborativo, e apoiarem-se mutuamente tendo como pano de fundo as práticas educativas e a preparação do ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos, encarando este procedimento como uma oportunidade para aprenderem (Alves, 2014, 2012; Azevedo, 2014; Bolívar, 2012; Formosinho & Machado, 2011, 2009; Lima, 2008a).

gestão curricular e depois tenta-se naquela turma, naquele ano fazer aquela gestão em todas as disciplinas, mas acontece, muitas vezes, que tendo em conta o perfil da turma isso não é possível, então o conselho de turma reflete sobre isso, regista-se, e encontram-se estratégias para que seja cumprida de acordo com as necessidades da turma” (PE1: 3). A partir dos dados recolhidos, no terreno e nos discursos dos participantes, induzimos que as práticas de articulação se desenvolvem principalmente nos conselhos de turma do ensino básico, e que convergem mais para o domínio da sequencialidade dos conteúdos programáticos, do que para a articulação horizontal do currículo, o que mostra a cultura instituída e o receio que os professores têm em sair do espaço protetor do grupo disciplinar/departamento curricular: “(...) será que podemos articular, como é que vamos melhorar isto, para [tornar] mais agradável para os alunos, é muito importante, não nos vamos repetir, olha eu estou a dar isto e eu também, então vamo-nos repetir, claro que não, então vamo-nos articular para que isto seja mais agradável e eles percebam que as matérias [das diversas disciplinas] não são estanques” (PE2: 4)

Os discursos dos professores participantes deixam transparecer um forte sentido de pertença e um sentimento de fidelidade ao grupo disciplinar, como é transmitido por uma das participantes, “Nas escolas os professores são mais fiéis ao grupo disciplinar, é a nossa casa, é o lugar onde encontramos os que tiveram uma formação semelhante... é mais fácil dialogar, partilhar, refletir” (PE8: 7). Neste sentimento de lealdade ao grupo disciplinar, o professor encontra também, na nossa perspetiva, uma fonte de legitimação do trabalho: “Eu acho que é na minha área disciplinar que nós fazemos este trabalho, e nós fazemos um trabalho mais profícuo que nos conselhos de turma, porque há de facto uma partilha, uma troca de experiências e muitas vezes retiramos, eu pelo menos, informação e alguma aprendizagem para levar para o conselho de turma” (PE3: 3); “No âmbito da minha disciplina há uns códigos, há formas de nos entendermos, compreendermos a eficácia ou ineficácia de uma determinada estratégia de ensino em função de determinado conteúdo” (PE4: 14), e o mesmo participante adverte que, “(...) aportar este tipo de reflexão a um espaço que diria, mais uma vez, idiossincrático quanto ao português, à matemática, à filosofia, história e geografia... aí é denso, densifica-se, e porque é denso e porque é complexo não se trata” (PE4: 14), por isso, é mais fácil e consensual permanecer no interior dos grupos disciplinares e departamentos curriculares, porque em última análise, sempre se procedeu assim: o universo de significados construído pelos membros dos grupos disciplinares (crenças, rotinas, rituais, cerimoniais) vai refletir-se na forma como se relacionam e desempenham a sua atividade no interior das outras

estruturas educativas intermédias e escolas³⁸³ (Elmore, 2008).

Conseqüentemente, outro aspeto que emergiu foi que os conselhos de turma são estruturas de confluência e cruzamento de culturas profissionais, estabelecidas nos grupos disciplinares e departamentos curriculares, e que se mostram presentes nos discursos e nas práticas dos professores, condicionando, muitas vezes, o seu funcionamento³⁸⁴. De acordo com um dos participantes é uma cultura que propende a não alterar o estabelecido, “As coisas todas carecem de uma organização e há estruturas que funcionam de uma forma muito fechada e os departamentos são muito fechados porque há lá dentro um grande grupo a funcionar (...), há um coordenador que toma conta daquilo tudo e não pode haver grandes movimentações, grandes alterações e propostas porque [ele] controla tudo e depois vai lá ao pedagógico (...), isto está tudo controlado no sentido de correr paulatinamente e sem grandes problemas” (PE5: 7), para outro participante, a cultura que se transporta para os conselhos de turma assenta em práticas que tendem “(...) para o individual, é cultural, e as práticas coletivas que no fundo toda a gente entende como necessárias são pervertidas pela dimensão burocrática e pela dimensão cultural das áreas disciplinares” (PE4: 3). Esta dimensão do individualismo, enraizada nas formas de estar e fazer dos professores, é um dos obstáculos, de acordo com participantes para que exista, “(...) ainda muita resistência à visão do processo educativo como um espaço de colaboração, de trabalho conjunto e de intercâmbio, por parte dos docentes nos conselhos de turma, é mais nos departamentos curriculares” (PE10: 4), e não tentem “(...) que os conselhos de turma sejam um espaço onde se partilhem práticas, penso que fazem mais isso no interior do grupo disciplinar (...) porque também não querem ir para esse espaço para projetarem uma imagem que os possa fragilizar”³⁸⁵ (PE11: 2).

A forte incidência no grupo disciplinar (em consonância com as especificidades científicas e profissionais), enquanto espaço privilegiado de interações, no âmbito do processo pedagógico, didático e de avaliação acarreta, como observámos antes, fragmentação disciplinar com a conseqüente compartimentação e as respetivas desconexões no funcionamento do conselho de turma, assim como a convergência no conselho de turma para a

³⁸³ A literatura mostra que o processo identitário dos professores está associado ao processo de socialização nas escolas: a aprendizagem e o desenvolvimento profissionais estão profundamente ligados à cultura profissional que predomina quer no grupo disciplinar (Marcelo, 2009), quer no departamento curricular a que pertencem.

³⁸⁴ Nesta linha, o conselho de turma emerge como uma estrutura que não tem uma identidade própria: é uma miscelânea de elementos culturais oriundos de outras estruturas educativas, em especial dos grupos disciplinares e departamentos curriculares, no entanto, apresenta um conjunto de rotinas, rituais e cerimoniais específicos que caracterizam a sua organização e funcionamento.

³⁸⁵ O não (auto)questionamento das práticas (e dos seus resultados) nos conselhos de turma é uma forma que os professores encontram para se defenderem da identificação de fragilidades profissionais e da acusação de incompetência (degradação da imagem profissional). Por isso, como ilustra um participante “(...) nem os professores por uma questão de defesa individual expõem os problemas que têm na sua prática letiva perante os colegas” (PE4: 12). Este achado corrobora a opinião de Hargreaves (1998) que defende que o bom senso induz a que se ocultem os problemas e/ou dificuldades, e não os declarem aos diferentes coletivos a que pertencem, e se procurem apoios de forma discreta.

execução de tarefas laterais ao trabalho pedagógico (definição de estratégias de melhoria isoladamente, análise do aproveitamento dos alunos por disciplina, preenchimento de instrumentos de registo, entre outras)^{386,387}, como afirmam participantes, “(...) quando é necessário planear uma visita de estudo em conjunto (...) em termos disciplinares não é fácil” (PE8: 7); “(...) há práticas que nós definimos, por exemplo nos tais planos de ação (...), regras de funcionamento da sala de aula (...). Os procedimentos de avaliação e de ensino estão mais centrados no trabalho de departamento” (PE2: 11).

Da análise desta situação emerge que os conselhos de turma se instituem principalmente como estruturas fragmentadas, onde a cultura comum justifica o apego prioritário de cada professor ao seu grupo disciplinar (e, posteriormente ao departamento curricular onde está englobado o seu grupo disciplinar), com o qual mantém uma ligação profissional mais estreita e próxima (Gather Thurler, 2000), o que torna difícil a tomada de decisões, sobretudo de natureza pedagógica, que impliquem e comprometam todos os seus membros, como ilustra um participante, “(...) as pessoas já levam um número, aquilo já está feito e acabou, ou seja, aquilo que é o papel intrínseco do conselho de turma que era estudar caso a caso o desempenho de cada aluno, em cada disciplina e ajuizar, é feito noutro lado” (PE11: 4-5).

Induzimos a fragmentação disciplinar, que emerge do funcionamento dos conselhos de turma, como um dos principais fatores que desvendam a delimitação e o estabelecimento de uma fronteira entre si e os departamentos curriculares, apresentando-se o diretor de turma como um gestor das condições dessa fronteira organizacional: trazendo para o conselho de turma, especialmente, aquilo que lhe pertence normativamente.

Esta fronteira, na maioria das vezes bem circunscrita, suporta-se na conceção de que a abertura aos procedimentos dos outros significa que estamos a ceder o que é nosso e a criar a sensação desconfortável de que abrimos mão de práticas que são nossas, muito nossas e, em certos casos, de poderes outorgados por motivos diversos³⁸⁸: disciplinas estruturantes, disciplinas sujeitas a avaliação externa, entre outros.

Consequentemente, a fragmentação é uma das condições fundamentais para a construção de fronteiras entre estruturas educativas intermédias e, neste caso entre o grupo discipli-

³⁸⁶ Por isso, o que acontece é que a ligação com a sala de aula é realizada de forma fragmentada através dos grupos disciplinares e departamentos curriculares e não de forma interdisciplinar a partir dos conselhos de turma. Não podemos dissociar desta consideração que o desenvolvimento das capacidades e saberes, por parte de cada aluno, deve ser realizado de modo contínuo e progressivo e não de modo fragmentado e compartimentado.

³⁸⁷ Como ilustra um especialista participante, “(...) quando se discute a liderança intermédia e as questões da diferenciação pedagógica, um campo por que me interessa um pouco, a discussão vai toda para os departamentos porque o departamento é um órgão com um poder maior dentro da escola” (EE2: 2), assim como o coordenador de departamento, como exemplifica um dos participantes, “(...) é o coordenador de departamento que tem poder, trabalha diretamente com professores” (PE11: 3).

³⁸⁸ Induzimos dos dados que é mais fácil estabelecer interações profissionais entre os professores que ensinam a mesma disciplina ou disciplinas em turmas diferentes, do que entre professores que partilham os mesmos alunos, o mesmo grupo-turma.

nar, o departamento curricular e o conselho de turma (Vd. Figura 53).

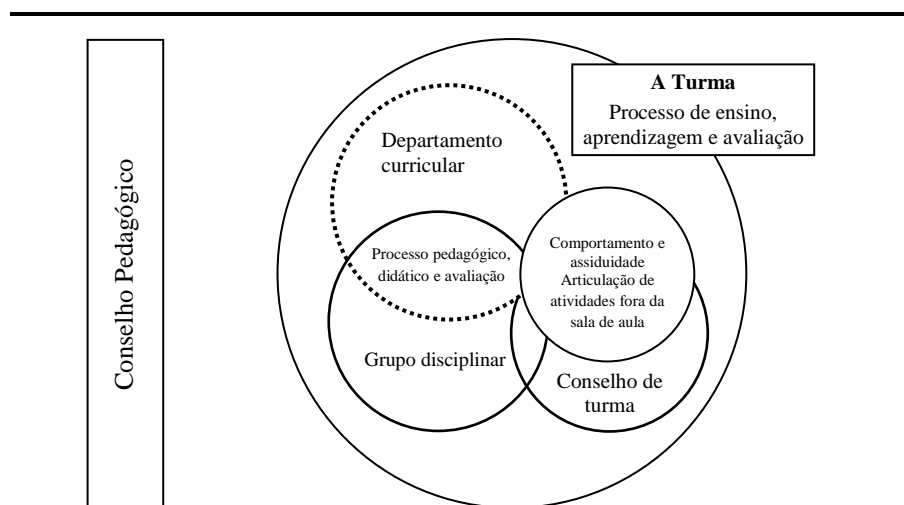


Figura 53. Fronteiras entre estruturas educativas intermédias na conceção e gestão do processo de ensino e aprendizagem

Ao nível dos preceitos legais em vigor³⁸⁹ verifica-se que o departamento curricular é valorizado em relação ao conselho de turma, embora no terreno se acentue mais a sua ação na materialização das dimensões administrativa e pedagógico-formal, ao assumir centralidade no recrutamento de professores (a partir dos grupos disciplinares), na coordenação e supervisão dirigidas sobretudo para a avaliação do desempenho de docentes e coordenação e supervisão da conceção, execução e monitorização do processo de ensino, aprendizagem e avaliação (através do coordenador), o que permite que o grupo disciplinar continue a ser referência para o trabalho pedagógico³⁹⁰. No entanto, no terreno, de acordo com um participante: “(...) os departamentos estão muito limitados na sua ação,

³⁸⁹ No Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o conselho de turma e o departamento curricular são apresentadas como estruturas com capacidade para assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. No entanto, ao departamento curricular concorre a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares da iniciativa da escola (adequação do currículo às necessidades específicas dos alunos tendo como base o trabalho cooperativo entre todos os professores); ao conselho de turma compete a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades (normalmente de complemento e extracurriculares) a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias. Esta situação, na nossa perspetiva, indicia uma clara separação (o estabelecer de uma fronteira), em relação ao processo de avaliação, ensino e aprendizagem, assim como aos modos de trabalho, entre o departamento curricular e o conselho de turma. Também a representatividade das duas estruturas, no conselho pedagógico, é um elemento que possibilita induzir a importância que é dada ao departamento curricular na organização da política pedagógica da escola, com os consequentes resultados na organização do trabalho escolar e funcionamento das estruturas educativas intermédias.

³⁹⁰ Em termos de processo de avaliação, ensino e aprendizagem, como já induzimos anteriormente, emergiu do discurso dos participantes a importância que ainda é atribuída ao grupo disciplinar (ou área disciplinar), deixando vislumbrar um forte sentido de pertença e um sentimento de fidelidade a essa estrutura mais restrita (privada), em detrimento de outras estruturas educativas mais abertas à interdisciplinaridade e diversidade e que facilitam uma construção mais global, integrada e articulada da ação educativa, como é o caso do departamento curricular ou do conselho de turma (e na estrutura da organização escolar assistimos a um processo contínuo de aposta na departamentalização). Uma das participantes ilustra devidamente esta nossa indução, “(...) acontece mais na área disciplinar, lá partilhámos, trocámos e conseguimos identificar estratégias mais eficazes e mais úteis, aprendo mais nessas reuniões do que propriamente nos conselhos de turma, talvez porque na área somos todos da mesma disciplina e aí há uma envolvimento maior... é o lugar da disciplinaridade (...), o conselho de turma é o lugar da interdisciplinaridade, mas parece que há aqui um desfazamento, não há um sincronismo entre as estruturas, sentimo-nos mais vinculados à área disciplinar do que ao conselho de turma, mas eu acho que o que tem mais importância é a parte humana, lidar com os miúdos concretos” (PE3: 7).

centram-se sobretudo na avaliação de desempenho dos professores, na supervisão (...), muito burocratizados (...). O grupo disciplinar continua a ser o local para a construção dos materiais pedagógicos de ensino e avaliação.” (PE7: 7).

Uma outra forma de observar a fronteira pode ser encontrada na valorização social de determinados conhecimentos (como evidenciado também na propriedade anterior), uma vez que é nos departamentos curriculares (e grupos disciplinares) que esses conhecimentos se traduzem em saberes disciplinares, o que garante ao departamento relevância e poder na estrutura da organização escolar (e visibilidade na estrutura social), como nos desvelou um especialista participante, “(...) o que vale na sociedade atual ou uma das coisas que conta como fonte de poder é o conhecimento (...) e, portanto, a escola é uma organização que repercute isso, quer dizer, os órgãos que têm poder, reconhecimento (...) são os órgãos que correspondem aos departamentos (...), e dentro desses uns têm mais poder que outros, o da matemática e ciências têm mais poder do que o das artes, por exemplo, isto tem a ver com a valorização social do conhecimento” (EE2: 3-4).

No decurso da análise induzimos que, para além da valorização do departamento como espaço onde se encontra o conhecimento, existem crenças estabelecidas, que posteriormente enformam legislação, no seio dos decisores políticos, no que diz respeito à conceção dos territórios de influência de cada uma das estruturas e dos respetivos coordenadores, como nos narrou um especialista participante, “(...) numa reunião (...) em que estavam a ministra e os secretários de estado, eu disse, e mais algumas pessoas, que para se ser diretor de turma deveria ser-se obrigatoriamente professor titular (...), foi-me respondido, por um dos secretários de estado, (...) que não (...), e esta é grave, porque a função do coordenador de departamento exerce-se sobre professores, a função do diretor de turma não se exerce sobre professores, mas sobre famílias e alunos” (EE2: 3-4).

O conteúdo deste excerto permite-nos induzir que o departamento curricular é concebido como a *casa de acolhimento de professores* (e, em especial o grupo disciplinar) e o conselho de turma a *casa de acolhimento de alunos e famílias* (o que também é visível na definição de competências para o departamento curricular e conselho de turma em regulamentos internos de escola), o que nos permite encontrar possíveis respostas para a fronteira criada entre estas estruturas e o descentramento dos conselhos de turma do trabalho pedagógico (que deve ser realizado na *casa de acolhimento de professores*, o que contraria o conteúdo de preceitos legais e de políticas educacionais em vigor).

Corroborando Morgado & Tomaz (2010), consideramos preocupante a sucessiva desvalorização estratégica do conselho de turma (que potencia o estabelecimento de fronteiras

em termos de trabalho pedagógico, de delimitação de territórios), uma vez que, sendo uma unidade orgânica essencial para a materialização da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo³⁹¹, na procura da melhoria dos resultados da aprendizagem (Bolívar, 2012; DuFour *et al.*, 2010, Roldão, 2007), existe, neste momento, a possibilidade de a transformar numa unidade técnica (instrumental) de legitimação dos resultados escolares dos alunos, com os consequentes riscos para a profissionalidade docente, o desenvolvimento interdisciplinar e contextualizado dos saberes e do processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Por isso, e anuindo com um dos especialistas, o que é necessário não é estabelecer fronteiras, mas antes articular, integrar o trabalho entre as duas estruturas intermédias, “(...) eu não sou favorável a uma revalorização do conselho de turma, e consequentemente do diretor de turma, em detrimento da desvalorização dos departamentos ou das áreas disciplinares, pelo contrário, o que tem é de se criar, e isso tem escapado completamente às intenções políticas, uma articulação efetiva de poder entre estes dois órgãos” (EE2: 4).

2.8. Entrelaçando procedimentos, discursos e atores

O diagrama que se segue evidencia as propriedades da categoria que iremos analisar.

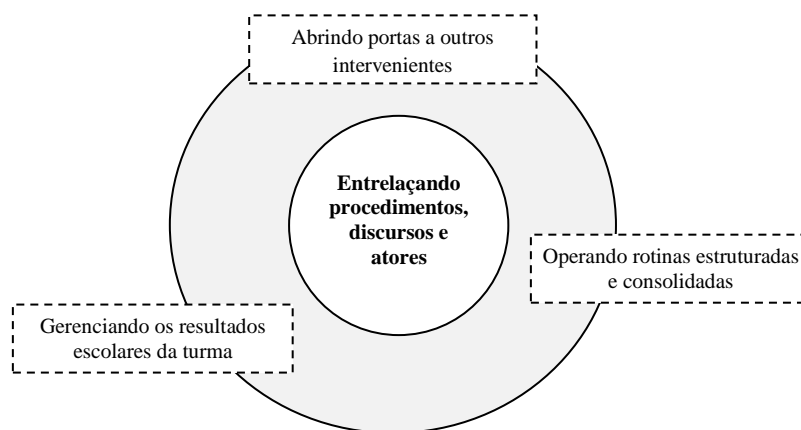


Diagrama 9 – Propriedades da categoria *Entrelaçando procedimentos, discursos e atores*

Os conselhos de turma são espaços de convergência de um complexo agregado de procedimentos e discursos transportados pelos professores dos seus locais de origem, em

³⁹¹ Outro aspeto que emerge da análise dos dados é que os alunos se apercebem, nas salas de aula, que não existe trabalho conjunto de planificação, de articulação de conteúdos programáticos entre os professores nos conselhos de turma, como ilustra uma participante, “(...) nós tomamos contacto com esta realidade quando os rapazes em sala de aula dizem *olha que engraçado, nós lá para a literatura falámos nisto há uns dias atrás, ai sim, falaram...* é perda de tempo porque aquilo que poderia ser planificado para ser tratado por uma é tratado por duas (...). Planificamos no início que vamos fazer assim, mas não há planificação no conselho de turma ou fora dele para fazer desencadear esta correlação entre todas as disciplinas (...), é uma área onde variadíssimos saberes podem juntar-se para construir mais saber e saber mais organizado para os miúdos poderem adquirir de forma coerente e sequencial” (PE5: 6). Esta situação tem como um dos resultados possíveis que no terreno da sala de aula não se pratica a interação entre os diferentes saberes, logo as aprendizagens não surgem integradas num todo coerente com sentido e aparecem aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados que nada ou pouco têm a ver uns com os outros (Roldão, 1995).

especial dos departamentos curriculares (e dos grupos disciplinares), e que se cruzam entre si (conforme explanado na categoria anterior). Ancorados na análise desenvolvida, induzimos, por um lado, que o funcionamento do conselho de turma é compreendido por professores como espaço de operacionalização de um conjunto de ações rotineiras e automáticas, que se utilizam desde sempre, que revela um entrançado de diferentes procedimentos e discursos que garantem a estabilidade e segurança na ação, assim como impedem que se pensem e desenvolvam modos diferentes de abordar o trabalho nos conselhos de turma³⁹² e, por outro lado, como *locus* onde, na última década, têm vindo a ser inseridos um conjunto de novos procedimentos, que encontram centralidade nos resultados escolares e no controlo do trabalho dos professores, ligados a um modelo de gestão burocrática e um modelo orientado pela *performance* (que unificamos nas denominadas burocracias gerenciais), e de abertura a novos intervenientes educativos.

Estes procedimentos emergem da crença de que existem novas formas de reorganização burocrática, centradas em padrões de relacionamento entre a escola (as suas estruturas educativas e os pais e encarregados de educação) e a comunidade educativa (e sociedade civil), orientadas pela produtividade performativa e combinadas com discursos que introduzem no léxico dos conselhos de turma conceitos como abertura, descentralização, prestação de contas, transparência, inclusão social, eficácia, eficiência, monitorização, flexibilidade, mensurabilidade, controlo, qualidade, excelência, credibilidade e serviço público, entre outros, e que se estão a consubstanciar num novo grupo de rotinas.

Estes passam a ser valores guia para o funcionamento dos conselhos de turma e que se mostram conflituantes, à primeira vista, com as práticas rotineiras estabelecidas, dado que estas não colocam ênfase no desempenho e produtividade performativa como núcleo central do trabalho, no entanto, os novos procedimentos, que vão sendo naturalizados nos conselhos de turma, são aceites pelos professores, que acabam por realizá-los essencialmente por obrigação (e também com a finalidade de documentar o trabalho desenvolvido), uma obrigação burocrática que se traduz no preenchimento de papéis.

Por outro lado, o discurso que apresenta o conselho de turma como espaço principalmente de classificação de alunos (de averiguação de desempenhos) e de transmissão e receção de informação, materializa-se na concretização de um conjunto de rotinas que concii-

³⁹² *Sempre se fez assim!* É uma expressão utilizada com alguma frequência, nos conselhos de turma e no seu exterior, por *professores que são ouvidos*, para legitimar a utilização das rotinas e expurgar do espaço a possibilidade de poderem ser utilizados modos diferentes de *fazer as coisas!* Estas rotinas são, na maior partes dos casos, fontes de inércia e estagnação intelectual e profissional dos professores, com consequências no funcionamento dos conselhos de turma. Outra forma de abordar as rotinas nos conselhos de turma provém da sua conceção como resultado da aplicação do prescrito em normas legais (nacionais e locais). Assim, identificar e compreender rotinas inerentes ao funcionamento do conselho de turma permite desvelar determinados aspetos da organização do trabalho escolar e modos de trabalhar dos professores.

liam diferentes procedimentos e discursos³⁹³ e se assumem como uma forma de simplificação do seu funcionamento, que dá sentido e significado ao trabalho desenvolvido e garante o respeito e o reconhecimento de todos com a condição de que cada professor submeta a sua ação a um agregado de regras implícitas e explícitas (Gather Thurler, 2000), estabelecidas formal e informalmente.

Outro aspeto a salientar é que a abertura da escola a todos e à comunidade gerou a possibilidade de substituir uma perspetiva atomística da educação por uma sistémica, que considera a escola como um sistema social aberto, que dissolve as fronteiras com o seu exterior (Branco, 2007). Esta situação teve implicações ao nível do funcionamento dos conselhos de turma, dado que compreende a necessidade de introduzir e conciliar, num ambiente já por si complexo ao nível das interações docentes, elementos não docentes em momentos específicos.

A propriedade, **operando rotinas estruturadas e consolidadas**, remete para um conjunto de práticas regulares, repetitivas, uma sequência regular de ações e interações que são operacionalizadas no conselho de turma e pressupõem a execução quase automática de ações solenes³⁹⁴, como relatam participantes, “(...) ligamos o piloto automático e fazemos já por rotina e não nos apercebemos de que de facto aquilo não resulta (...), as práticas não se discutem porque partimos do princípio que nós fazemos o melhor, não produzimos uma autoavaliação do nosso trabalho” (PE3: 3-4); “(...) nós agimos, nos conselhos de turma e nas outras estruturas, em função de conhecimento que adquirimos e consolidamos e vamos de forma rotineira, automática fazendo, não é fácil mudar” (PE1: 4); “(...) no fundo aquilo que é o material, aquilo que é o objetivo da reunião, que é a atribuição da classificação, a marcação da falta, o responder se o aluno foi ou não foi ao apoio, todos esses aspetos formais quantitativos rotineiros são cumpridos” (PE4: 3).

Esta descrição auxilia na compreensão de que as rotinas estão estruturadas por modelos de práticas que perduraram ao longo dos tempos, porque minimizam e garantem o trabalho requerido e não favorecem processos de análise, ao mesmo tempo que garantem a manutenção do processo burocrático e o controlo das ações no domínio do necessário,

³⁹³ Da análise dos dados induzimos que para professores, os conselhos de turma são momentos para identificar: (i) problemas e dificuldades de alunos, (ii) comportamentos (in)adequados, (iii) soluções para a indisciplina, (iv) alternativas para o desinteresse dos alunos pelas atividades de sala de aula, (v) alunos que transitam ou ficam retidos e que formalizam planos de ação estandardizadas para minorar ou resolver os problemas encontrados. Neste âmbito, encontramos contradições entre os discursos em relação ao insucesso e exclusão escolares: as reuniões desenvolvem-se, na sua maioria, sem propostas de alteração, sem discussão, sem diálogo sobre práticas pedagógicas e de avaliação e o foco principal da ação é dirigido essencialmente para o aluno (desvelar as suas dificuldades a fim de o apoiar tendo como pano de fundo a medição e classificação). Consideramos que esta é uma forma encontrada pelos professores para entrelaçar e conciliar os diferentes discursos, linguagens e conceções de ensino existentes nos conselhos de turma.

³⁹⁴ O que emerge é que a consecução destes procedimentos está a tornar os conselhos de turma em realidades cada vez mais uniformes, estandardizadas, rotineiras e dependentes (do seu exterior), ao mesmo tempo que a realização de procedimentos de análise se reduz ao *fazer como sempre se fez*.

para que tudo possa ocorrer em conformidade com a *forma escolar* definida localmente para o conselho de turma. Alguns participantes corroboram estas considerações, “Não me parece que se trabalhe de forma diferente nos diversos tipos de conselho de turma, a rotina impera (...), ontem após a saída dos resultados dos exames nacionais, em que um dos pontos da ordem de trabalhos [da reunião de conselho de turma] era uma breve análise sobre os resultados [dos exames], os colegas responsáveis muito simplesmente não tiveram nada a dizer” (PE3: 1); “O problema é os docentes, aquele grupo de trabalho, enquanto grupo... mas a ação é individual, procura de alguma forma responder ao burocrático, sempre, ou quase sempre, da mesma forma” (PE4: 6); “(...) o levantamento que se faz não é individualizado, massifica-se, as estratégias que se querem aplicar não são individualizadas (...), não se reflete sobre se dão ou não resultado, faz-se porque tem de se fazer e, quase sempre, utilizando os mesmos procedimentos” (PE5: 4).

Consideramos, a partir do evidenciado, que as rotinas estabelecidas nos conselhos de turma oferecem segurança e estabilidade, porque, por um lado, regulam os comportamentos dos participantes no sentido de cumprirem as normas prescritas (para atingir o objetivo delineado) e, por outro, apresentam procedimentos socialmente aceites para o fazer (com eficácia comprovada na relação duração da reunião versus assuntos a tratar)³⁹⁵; e funcionam como organizadores da cognição docente num sentido duplo, enquanto representação das ações a desenvolver e modo de as realizar: as rotinas são criadas, estabelecidas, consolidam-se e são interiorizadas, sobretudo pelos professores, e passam a dar corpo à *forma escolar do conselho de turma*, tornando-se centrais no (re)conhecimento de práticas que enformam o seu funcionamento, ou seja, um reportório de comportamentos e práticas que são executados por quase todos os elementos e que tem como uma das referências fundamentais a *forma das ordens de trabalho*³⁹⁶.

Deste modo, as ordens de trabalho apresentam-se como um dos referenciais para a materialização das rotinas e estabilização de atitudes, comportamentos, práticas e valores, como narra uma participante, ilustrando a força que as ordens de trabalho têm na realização das rotinas, “(...) o diretor de turma, ao receber uma ordem de trabalhos prévia, e ao ter que a cumprir, deixa de fora outras questões (...), eu não pratico aquilo que a maioria

³⁹⁵ Não é de estranhar que na materialização deste binómio (tempo versus assuntos a tratar) se priorize a execução de ações que não permitem o exercício frequente da reflexão nos conselhos de turma, mas antes um envolvimento dos professores na formalização dos procedimentos definidos a nível local: “(...) os conselhos de turma nunca são em minha opinião muito refletidos porque basicamente a mim o que me parece que faz falta por vezes na escola é a reflexão, é ponderar sobre as coisas e é individualizar (...), procurar conhecer individualmente cada [aluno] um com as suas características (...) competências” (PE5: 5).

³⁹⁶ Alguns participantes focalizam o seu discurso na necessidade de tornar mais restrito o âmbito das ordens de trabalhos para que a ação possa ser dirigida para o essencial e este ser tratado de forma mais circunstanciada: “(...) a minha opinião é que quanto mais circunscrito for o âmbito da ordem de trabalhos da reunião mais profundo é o trabalho sobre a mesma” (PE5: 2); “Ele funciona bem se for restrito exatamente aquilo que é necessário e não se passar dali, mas não se pode ter grandes expectativas num conselho de turma a funcionar assim” (PE6: 1).

dos meus colegas pratica, por exemplo, aquela cena de estar ali a pegar no papel e dizer português, quanto tem a (...), isso é puro desperdício de tempo,” (PE5: 4), e mostra que é possível a fuga às rotinas estabelecidas, “(...) o olho humano nuns segundos confere na lista se há um erro, arrumamos o papel e vamos refletir (...) olhem lá este tem aqui 15 a português e depois tem 7 a literatura porquê, se são duas disciplinas complementares, e por que é que ele apresenta estes níveis tão díspares, o que é que se passa, vamos lá falar sobre isso” (PE5: 4). Mas, de acordo com a mesma participante, o que permanece é que “(...) há pouco investimento e as pessoas vão-se deixando cair nas rotinas e depois não pensam, não se informam e não leem” (PE5: 5).

O que induzimos do discurso desta participante é que as rotinas conduzem a processos de estagnação profissional e desprofissionalização (Glickman, 2002), e que uma das formas de as enfraquecer é a abertura ao questionamento, reflexão, discussão de práticas, isto é, a análise de práticas e o diálogo profissional, sobre os resultados dos alunos, são um dos ingredientes fundamentais para que os conselhos de turma (e escolas) se possam constituir como comunidades profissionais de investigação e indagação (Danielson, 2009; DuFour, Dufour & Eaker, 2008). Por outro lado, consideramos ainda, a partir do mesmo discurso, que a existência de professores que utilizam procedimentos alternativos às rotinas estabelecidas (adotam como recurso prioritário o diálogo pedagógico sobre a situação escolar dos alunos e possível relação com as práticas usadas e resultados alcançados), nem sempre são bem aceites pelos membros dos conselhos de turma, mas que, nas palavras de outra participante é necessário “(...) perceber o porquê, e há justificações [para o que acontece], que não serão a 100%, mas contribuem para que os resultados sejam aqueles e, portanto, eu faço esta análise por período, em qualquer reunião, gostem ou não gostem (...), reflito sobre as práticas que utilizo” (PE3: 2).

O que emergiu, do discurso de participantes e contexto de observação, é que existe uma espécie de acordo tácito entre professores, alicerçado na política de escola para os conselhos de turma³⁹⁷, que estipula o que pode (e deve) ser tratado e qual a direção a ser seguida que, ao ser quebrado, pelo uso de outros procedimentos, pode gerar conflitos³⁹⁸.

³⁹⁷ Que funcionam como uma espécie de pauta para a ação, conforme narram participantes: “(...) há orientações muito claras, por parte das coordenadoras de diretores de turma, relativamente àquilo que se deve fazer, os assuntos que devem ser tratados (...), têm que existir orientações que conduzam os trabalhos, agora outra coisa diferente seria dar mais autonomia aos professores que integram os conselhos de turma para trabalharem em conjunto, para reunirem ou não quando consideram necessário” (PE7: 4); “(...) há exatamente uma política para o funcionamento, não só para os diretores de turma, em que nos é fornecido um guião para nós orientarmos as reuniões, o que é que vamos fazer, como também para todos os outros professores” (PE2: 6); “A política está direcionada para ver quem falta e quem está, quem passa e não passa, se foi feita ali alguma coisa fora do que está previsto na lei (...) que é para quando se chegar ao fim, se o pai vier cá reclamar (...), eu queria que as pessoas pensassem que têm mesmo que chegar lá e que podem desviar-se dos métodos que estão preconizados e encetar outros que possam ser colocados em prática, mas isto está tudo muito manietado, evita-se o conflito” (PE5: 8).

³⁹⁸ Estas rotinas funcionam também como uma forma de evitar conflitos entre professores e do desvelamento do trabalho desenvolvido na escola e surgem agregadas a um duplo processo de defesa do professor: ao transportarem as causas que conduzem ao insucesso

Por isso, são as rotinas que descrevem os modos de pensar, estar e agir dos professores e, conseqüentemente, parte do funcionamento de conselhos de turma: estas rotinas são, na sua maior parte, o produto de uma construção social e histórica, configuradas na e pela cultura burocrática, e produtoras de práticas que coordenam as ações e atualizam o sentimento de pertença ao grupo, sobretudo, por parte dos professores e, em determinadas situações, por alunos e pais ou encarregados de educação (Vd. Figura 54).

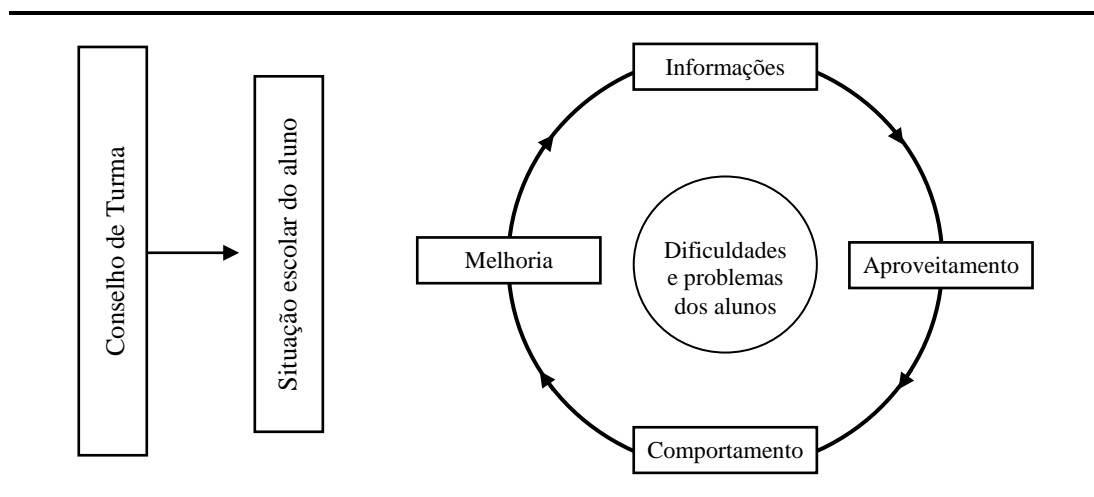


Figura 54. Núcleos onde se desenvolvem as principais rotinas nos conselhos de turma

Mais uma vez se evidencia que estas rotinas são padronizadoras das atitudes e comportamento dos professores e a sua aplicação é controlada, isto é, se o funcionamento não está de acordo com a norma (explícita e implícita), adequado às rotinas estabelecidas, e se o diretor de turma não faz nada, uma vez que ele é que detém o poder normativo, pode ser *substituído*, como relata uma participante, por outros elementos que, “(...) geralmente nem são as pessoas mais organizadas e mais empenhadas (...), são as que têm mais pressa de sair, não são as que colocam mais interesse em resolver certos assuntos, são as que consideram devemos fazer assim, como sempre, para sair mais depressa da reunião” (PE3: 5), embora existam outras situações em que o diretor de turma, como refere uma participante, toma posição e embora havendo “(...) pessoas um bocadinho casmurras (...), se alguém insiste que é necessário despachar a reunião respondo logo que se não houver tempo adiamos a reunião (...), isto não é para despachar, estamos

escolar, principalmente, para os alunos e famílias, os professores diminuem, por um lado o peso que lhes recai sobre os ombros no que diz respeito aos resultados escolares e, por outro lado, evitam qualquer questionamento das suas práticas (especialmente as pedagógicas e de avaliação) na organização escolar. Por outro lado, a rotinização burocrática das práticas escolares e o ocultamento de conflitos e dificuldades no trabalho pedagógico são variáveis com potencial para inviabilizar a busca de estratégias que possam enfrentar os *maus resultados escolares*, isto é, seguindo a linha de pensamento de Fullan (2003), induzimos que a inexistência de conflito pode levar ao enfraquecimento ou declínio da procura de estratégias efetivas de melhoria, *de outras formas de estar e fazer*; a harmonia continuada pode conduzir à morte da pedagogia nos conselhos de turma.

todos aqui para o mesmo” (PE2: 8).

Por isso, a análise dos dados permitiu-nos identificar que as rotinas estão associadas a quatro grandes núcleos organizadores (que operam em redor de um tema aglutinador que é a identificação e registo das dificuldades e problemas dos alunos) do funcionamento dos conselhos de turma: dar informações, *dar notas* e analisar o aproveitamento, analisar o comportamento e definir estratégias de melhoria dos resultados escolares. A aceitação destas rotinas é visível no modo como os professores se submetem a elas e se empenham na sua materialização, o que nos permitiu induzir que o processo de socialização dos docentes também é configurado pela *forma escolar do conselho de turma*.

O *dar informações* tem como agente o diretor de turma (que também as solicite), e é uma prática presente nos conselhos de turma, constituindo-se em comunicações de matriz diversa sobre os alunos, como ilustra uma participante, “Há sempre um primeiro ponto para as informações (...), o diretor de turma informa todos os docentes de quem está a faltar mais, quem não está, quem justificou, quem não justificou, os pais que vêm à escola e os que não vêm, para todo o conselho de turma ter uma noção da participação dos pais na escola, depois também nesse ponto da ordem de trabalhos solicita-se a cada um dos professores presentes se têm ou não algo a dizer” (PE8: 2).

No terreno das escolas, onde vivemos esta situação em todas as reuniões observadas, a uniformidade e a estandardização de procedimentos constitui o *modus operandi* habitual, uma espécie de ritualização³⁹⁹, como testemunhamos com os seguintes excertos de notas de campo: “O diretor de turma informa que só 7 encarregados de educação compareceram à reunião realizada após a intercalar (nenhum dos pais de alunos com plano de acompanhamento compareceu). Salienta que os pais não acompanham o percurso escolar dos filhos” (CT4: 2); “(...) a diretora de turma informa que: (...) (ii) o aluno (...) está numa situação de excesso grave de faltas (...), (iii) o aluno (...) não é pontual e isso está a trazer problemas, (iv) os pais e encarregados de educação estão preocupados com o comportamento e aproveitamento dos educandos, (v) os mesmos não sabem o que fazer perante esta situação, (vi) um aluno foi proposto para ser acompanhado pelos serviços de orientação escolar ou serviços exteriores à escola” CT11: 2); “(...) a diretora de turma informa que (i) os alunos (...) anularam a matrícula nas disciplinas de (...) e os alunos (...) a todas as disciplinas, (ii) que realizou a reunião com pais e encarregados de educação para entregar as classificações do 2.º período letivo e informar sobre a situação esco-

³⁹⁹ Não podemos deixar de salientar que os rituais coadjuvam na fixação das rotinas e ambos participam no controlo e regulação das ações dos professores nas reuniões. Outro aspeto que emergiu foi que as informações, na sua maior parte, versam problemas referentes aos alunos potenciadores de insucesso escolar e têm como agentes os próprios alunos e/ou os pais ou encarregados de educação.

lar de cada aluno (compareceram 12 e posteriormente mais 2), (iii) contactou os pais dos alunos (...) uma vez que não são pontuais e faltam com frequência, e do aluno (...) por causa do fraco aproveitamento” (CT15: 2).

A mecanização destas rotinas traduz-se fundamentalmente na comunicação de um conjunto de informações (e dados) que engloba sempre os contactos havidos com pais ou encarregados de educação (participação na vida escolar do filho ou educando), o contexto sociofamiliar em que o aluno vive, os problemas e dificuldades dos alunos (em campos, por exemplo, como o desempenho escolar e a saúde), a pontualidade e a assiduidade dos alunos, as transferências de turma ou escola, assim como a anulação de matrícula e o abandono escolar, assim como de informações recolhidas junto dos pais ou encarregados de educação e dos órgãos de gestão e administração das escolas.

De acordo com uma participante, e presenciado no contexto de observação, uma vez realizada esta rotina, “(...) parte-se para aquela parte do aproveitamento, do comportamento, do desempenho em cada uma das disciplinas, os pareceres, o que é que cada professor tem a dizer relativamente à sua disciplina” (PE8: 2). No terreno das escolas foi possível observar que o funcionamento dos conselhos de turma segue um ritual próprio: inicialmente tecem-se considerações globais sobre o trabalho desenvolvido pela turma como um todo (que normalmente geram consenso entre os professores) e, posteriormente, o diretor de turma cita o nome de cada aluno e os professores (individualmente) apresentam um breve comentário sobre o seu rendimento (trabalha bem, não trabalha, é preguiçoso, empenhado no trabalho, porta-se bem, apresenta bons resultados, entre outros) na respetiva disciplina (quanto se trata de uma reunião final de período letivo *as notas são cantadas* por aluno), ao mesmo tempo que desenvolvem estes procedimentos são identificados os alunos que *não estão a aprender ou poderiam aprender mais*, assim como as dificuldades e obstáculos à aprendizagem dos alunos (e possível origem).

Este aspeto é sustentado pela utilização de procedimentos estáveis e repetitivos, identificados no terreno da pesquisa, como ilustramos através de excertos das notas de campo⁴⁰⁰: “A *nota* proposta para cada aluno, nas diferentes disciplinas, é *cantada* pela diretora de turma e confirmada por cada professor. Neste processo são identificados os alunos com níveis inferiores a 3 e alunos com níveis iguais ou superiores a 4, para serem referenciados em ata” (CT3: 2); “(...) um membro do conselho de turma *canta as notas*. O diretor de turma chama a atenção para a necessidade de analisar as justificações das

⁴⁰⁰ Ações e sentenças estandardizadas e preestabelecidas, uma espécie de receituário que se atualiza periodicamente, que fazem parte da memória coletiva dos professores e que se concretizam, por exemplo, na atribuição da responsabilidade aos alunos pelos resultados da aprendizagem, quando estes não são conformes ao estabelecido, com recurso a justificações tipificadas e utilizadas pela maioria dos professores.

avaliações qualitativas (por aluno e disciplina). Discutem-se as avaliações (evidenciam-se dificuldades e conteúdos programáticos mais difíceis) e tecem-se alguns comentários a situações familiares relacionando-as com a aprendizagem, com o desempenho dos alunos” (CT4: 2); “De seguida é indicado, pela diretora de turma, o procedimento a adotar para a avaliação intercalar: identificação de pontos fortes e fracos de cada aluno (por disciplina) e dar atenção aos alunos que exibem um desempenho mais fraco” (CT6: 2).

Partindo da análise, vemos novamente reforçada (emergiu) a percepção de que o conselho de turma é compreendido como um momento destinado principalmente a apurar a situação escolar do aluno (as suas dificuldades e problemas), excluindo do processo de responsabilização o professor, pois o trabalho que desenvolveu não consta dos padrões estabelecidos (embora alguns diretores de turma o questionam em determinadas situações e os instrumentos de registo utilizados possam recolher informação sobre tal). O que é comum é os professores, à vez, manifestarem a sua opinião sobre a turma, num primeiro momento, e, de seguida, em determinadas situações, sobre cada um dos alunos, e os restantes ficarem em silêncio (esperando pela sua vez) ou concordarem, reafirmando o que foi dito, ou acrescentando mais informação (em assuntos que estão situados fora da especificidade disciplinar).

Partindo da análise, induzimos que o funcionamento dos conselhos de turma se centra ainda na materialização de um conjunto de ações rotineiras (com frequência específica e tempo determinado para acontecerem) e que a sua ritualização acontece à medida que se vão cristalizando e transfigurando em ações que são cultivadas ao longo do tempo, como refere um especialista participante, “(...) já deve ter lido imensas atas e verificar que continua a constar que o João insiste em se portar mal e o Manel a fazer muito barulho, a falar com os vizinhos” (EE2: 5), ou, como ilustra outro participante, um lugar onde se “Recebem e prestam informações (sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos) e propõem classificações (nos conselhos de turma de final de período)” (PE9: 2).

Pensamos que o solicitado pelos normativos legais (nacionais e locais), relativos aos conselhos de turma, cria condição para que os professores construam ações rotineiras que permitem a execução de todas as atividades solicitadas nas ordens de trabalho e guiões orientadores, embora nem sempre de acordo com o desejado, como ilustram participantes, “(...) porque a partir do momento em que se levam frases feitas para descrever determinados aspetos dos nossos alunos, em vez de pensarmos os seus problemas específicos um a um, as atividades específicas, todas as coisas que nos aparecem nos milhares de papéis que nos envolvem, aquilo acaba por ser tão burocrático que as coisas

perdem um pouco o sentido” (PE5: 2); “(...) até porque das reuniões mais frias, mais tecnocráticas são as reuniões de avaliação, são de facto as mais importantes, onde se chega a um produto final, a um resultado e é exatamente nessas onde menos reflexão pedagógica sobre os resultados se faz” (PE4: 8).

Concluimos, reafirmando que o funcionamento dos conselhos de turma e os discursos dos professores apresentam como foco orientador os alunos, as famílias e o meio e a crença na virtude do trabalho efetuado por cada professor (subentendida e legitimada pelo seu não questionamento), assim como na concretização da burocracia necessária à organização do trabalho pedagógico e preenchimento dos instrumentos de registo (*o que precisa de ser cumprido*). Neste processo sobressai a normatização das situações e a não articulação entre a prática de cada professor e os resultados da aprendizagem: formalizaram-se medidas para melhorar os resultados das aprendizagens (normalmente, através do reforço do horário semanal, mais um ou dois segmentos de 45 minutos⁴⁰¹ materializados sobretudo no exterior da sala de aula; não se abrindo espaços de questionamento sobre a efetividade das práticas pedagógicas e de avaliação utilizadas), e registaram-se as justificações que os professores apresentam para as suas ações, tudo enquadrado por modos de fazer marcados, acima de tudo, pelo individualismo profissional e a colegialidade transaccional, assim como pela fragmentação disciplinar e pedagógica.

Outra propriedade que emerge dos dados é que novos procedimentos, associados ao **gerenciamento**⁴⁰² **dos resultados escolares das turmas** e centrados na eficiência e na produtividade, se vêm instalando nos conselhos de turma e que apresentam como suporte um *corpus legislativo* educacional (estatuto da carreira docente, avaliação externa de escolas e de desempenho dos professores, regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, contratos de autonomia, metas de aprendizagem e curriculares, avaliação de alunos, entre outros), uma enxurrada de normativos e recomendações de cariz político lançada na última década, que definiu um agregado de novas responsabilidades (e papéis) pedagógicas e administrativas para as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, e que vieram introduzir algumas perturbações

⁴⁰¹ Diagnóstico e encaminhamento de alunos para atividades de apoio, que se realizam em horário complementar, fora da esfera da sala de aula, são práticas rotineiras nos conselhos de turma observados: “Descartamos para lá os problemas, mas depois aquilo claro que não pode dar em nada e depois não temos consciência disso, então por que é que vamos fazer 100 papeis se aquilo não vai dar em nada?! Mas tem que se fazer! Que alternativa, não é?” (PE6: 2).

⁴⁰² Partindo de Ball (2011), consideramos que o gerenciamento dos resultados escolares de uma turma se pode verificar a partir da existência de metas, padrões e indicadores de desempenho para as turmas (e escolas). Por isso, para a sua implementação não é necessária uma interferência direta, por parte da administração central e órgãos de topo das escolas, no interior do conselho de turma, basta atuar a partir do exterior através de normas e orientações, bem como instrumentos de registo, para conduzir o seu funcionamento para o que se deseja que se venha a passar e, neste caso para a obtenção de produtos com determinadas características. Defende-se, ainda, que, desta forma se está a promover a transparência e a avaliação de processos, ao mesmo tempo que se instituem procedimentos que colocam o risco de se estar a valorizar o que pode ser medido ao invés de medir o que realmente deve ser valorizado.

nos hábitos e rotinas de funcionamento dos conselhos de turma.

Com o referido *corpus* legislativo foram chegando aos conselhos de turma (com implicações no funcionamento) um conjunto de conceitos como *accountability*, competitividade, *performance*, empregabilidade, *ranking*, *benchmarking*, que passaram a orientar uma parte do agir profissional ao mesmo tempo que criaram desorientação (e desvio⁴⁰³) nas ações dos professores, que passaram a estar sujeitas a mecanismos de regulação e controlo, principalmente, através da definição e avaliação de resultados esperados (metas e padrões de desempenho) e da responsabilização e exigência de prestação de contas, por parte das escolas e das suas estruturas educativas (Barroso, 2006).

Tomando como referência os dados da análise e, entre outros, os estudos de Flores (2011), Ball (2011, 2010), Afonso (2010, 2009), consideramos que uma nova ambiência, com novas conexões e pressões, novas formas de linguagem e interação, novos procedimentos e práticas, novos valores e sistemas éticos se vêm instalando no seio dos conselhos de turma com implicações ao nível do profissionalismo docente.

A adoção de procedimentos, marcados pela eficácia, eficiência e racionalidade, nas escolas (e nos conselhos de turma através sobretudo de regulamentação local), vem acentuando a ascensão de novos modos de regulação, comparação e responsabilização, e contribuindo para a formação de uma cultura que tem como elemento chave a demanda por resultados, como ilustra um dos especialistas entrevistados “(...) as escolas estão hoje confrontadas com o desafio de ter os seus objetivos definidos de forma muito precisa e clara, fruto de compromissos que estão a assumir, que estão a contratualizar, que as comunidades lhes estão a impor, que a pressão lhes está a criar e, portanto, eu entendo que passou a haver, de alguns anos a esta parte, um olhar para as escolas que deixou de estar orientado para o processo e se deslocou para o resultado” (EE1: 2).

Destarte, os resultados (e cada vez mais os obtidos nos exames nacionais) transfiguram-se na medida que garante legitimidade ao trabalho desenvolvido pelos professores (individualmente) e conselhos de turma (coletivamente) e indicam o grau de produtividade da escola e de participação na construção da imagem social da escola⁴⁰⁴. Esta cultura tecnocrata e produtivista, que se vem instalando nos conselhos de turma, e da qual se encontra refém (Torres & Palhares, 2011), é perceptível na definição de metas para os resultados

⁴⁰³ Uma vez que às escolas foram sendo acrescentadas uma multiplicidade de funções e missões que a vêm transformando numa *escola transbordante* que manifesta um elevado risco de colocar em segundo lugar a sua tarefa central: o ensino e a aprendizagem (Nóvoa, 2005), o que afeta as práticas de funcionamento dos conselhos de turma.

⁴⁰⁴ Um dos especialistas refere-se a esta situação e coloca-a ainda no terreno da política interna das escolas e da construção da imagem social: “(...) quer dizer, sinto que nestas diversas formas de alinhamento, há uma tendência muito grande de sobrevivência da gestão de topo, do vértice estratégico, para usar a linguagem de Mintzberg, e isso vai-se fazer à custa de uma certa habilidade de envolver os seus recursos, as suas pessoas, os seus professores, os seus funcionários, mas com o não ficar mal na foto relativamente à questão dos resultados” (EE1: 5).

dos alunos ao nível das turmas, ano de escolaridade e escola (presentes nos planos de ação e projeto educativo), e materializada no seio dos conselhos de turma com a utilização de fórmulas específicas ou, posteriormente, na equipa de autoavaliação da escola através de tratamento estatístico e, como nos testemunha uma participante, é uma orientação que está instaurada, “(...) não só nos alunos, mas também nos pais e outras pessoas em centrarem-se no resultado (...), no caso dos miúdos temos de lhes dizer que o centrar na aprendizagem e não no resultado é essencial para o futuro deles” (PE2: 3).

No terreno das escolas este aspeto foi visível, como podemos ilustrar através de excertos das notas de campo: “Reunião em que se mostrou a preocupação em realizar um balanço do trabalho realizado por alunos (tendo como base a justificação do trabalho desenvolvido e os resultados alcançados)” (CT12: 4); “(...) a aplicação da fórmula demonstra que os resultados obtidos pela turma são bastante satisfatórios de acordo com as metas de sucesso estabelecidas para este período letivo” (CT4: 4); “A reunião inicia-se com a diretora de turma a distribuir os documentos que têm de ser preenchidos na reunião (nacionais: registos biográficos, pauta, plano de acompanhamento pedagógico individual com configuração local; locais: grelhas síntese do aproveitamento, grelhas para os quadros de excelência e mérito escolar e programa de educação para a saúde), pelos elementos do conselho de turma” (CT1: 2).

Esta cultura do desempenho responsabiliza os professores dos conselhos de turma pelos resultados do seu ensino (embora estes responsabilizem, essencialmente, os alunos) e, em cada conselho de turma, obriga-os a prestar contas do trabalho desenvolvido, ao mesmo tempo que os implica na medição dos resultados, definição de planos de melhoria, enunciação de metas⁴⁰⁵ e estimulação dos alunos a produzirem cada vez mais ao premiá-los, por exemplo, através dos quadros de excelência e mérito escolar, inclusive com a atribuição de prémios pecuniários, ou seja, como nos diz um especialista participante, “(...) o conselho de turma (...) já não apresenta objetivos e metas difusos, mas começa a manifestar um compromisso com a produção de resultados” (EE1: 4).

Daqui a necessidade que as escolas sentem de criar indicadores que permitam fornecer informações para comparar e hierarquizar: a definição de metas de sucesso para as turmas, a publicação de *rankings* internos, a partir de procedimentos periódicos inerentes ao processo de autoavaliação de escola, e o indicador de eficácia educativa, são três exemplos da importância que os resultados escolares das turmas e o seu gerenciamento

⁴⁰⁵ A presença desta visão gerencialista e do gerenciamento dos resultados escolares é ilustrada por participante, “(...) não há aqui uma cultura empresarial de continuar a construir o produto, e neste caso é educativo, cada vez melhor, cada vez mais eficaz e cada vez mais consequente, quer socialmente quer do ponto de vista do que designaste como política educativa daquela escola” (PE4: 7).

(e da escola como um todo) adquirem na atualidade (são eles que orientam o trabalho nas escolas)⁴⁰⁶, na medida em que são assumidos, ao nível social e político, como indicadores fiáveis do desempenho dos professores, conselhos de turma e escolas.

Ao nível organizacional procura-se, através da reconfiguração das condutas e procedimentos, a resposta para o incremento ou manutenção da procura da melhor performance, prescrita nos normativos legais nacionais e visível na política educativa de escola que, através do projeto educativo, das ordens de trabalho e dos guiões orientadores do funcionamento dos conselhos de turma, prescreve detalhadamente a forma como os professores devem operar para materializar os novos procedimentos: cada um sabe exatamente como agir, baseando-se nas diretrizes e normas organizacionais e, deste modo, o seu comportamento torna-se previsível, mais preciso e, por isso, mais controlável, como ilustra um participante, “(...) mais do que uma política de escola para os conselhos de turma, o que há de facto é uma regulação dos conselhos de turma” (PE4: 7).

Da análise dos dados induzimos que as escolas e os conselhos de turma se encontram, perante os novos procedimentos, perante três possibilidades: (i) entrelaçar formalmente os novos procedimentos prescritos através de normas e orientações externas ao conselho de turma, com as rotinas já estabelecidas (que são próprias do funcionamento dos conselhos de turma), garantindo a continuidade de processos, ou seja, os novos procedimentos são aceites, integrados e harmonizados com os existentes, (ii) cumprir formalmente os procedimentos definidos nos normativos nacionais e locais (em constante transformação), sem a preocupação de os relacionar com as rotinas já estabelecidas para o funcionamento do conselho de turma, criando condições para que a segmentação de processos se instale, isto é, os novos procedimentos são *cumpridos porque têm de ser cumpridos* e são mantidos à margem dos existentes (são deixados para a parte final da reunião) e (iii) os novos procedimentos, inerentes a normas e orientações externas ao conselho de turma, são valorizados pelos professores, por exemplo, a contratualização de metas de sucesso é utilizada para a implementação contextualizada e progressiva de processos de melhoria, ao mesmo tempo que criam condições para que se prestem contas de forma clara em relação às responsabilidades contraídas.

Face a esta nova conjuntura, as escolas e os conselhos de turma vêm-se organizando para dar resposta às solicitações, e um dos resultados manifestos dessa organização é o aumento da burocracia e a redução do envolvimento e compromisso dos professores nos

⁴⁰⁶ Estes procedimentos também são visíveis no cuidado que as escolas colocam na operacionalização e análise dos resultados escolares das turmas, através das equipas de autoavaliação, estando esta prática a constituir-se numa rotina (organizacional) que se desenvolve de forma padronizada (Sousa, 2012), e na definição, nos projetos educativos de metas anuais para a melhoria dos resultados.

processos, como testemunham participantes, “(...) a atividade docente está cada vez mais burocratizada, cai em cima de nós muita burocracia, muita coisa que até são práticas administrativas, nós não deveríamos estar ocupados com isso” (PE2: 4); “Comparando estes conselhos de turma dos últimos anos com os primeiros conselhos de turma em que participei (15, 16 e 17 anos) são completamente diferentes, as pessoas envolviam-se mais na reunião” (PE3: 1); “(...) deveria haver maior envolvimento, preocupação de todos os professores (...). E não há porquê, também eu me questiono, mas dá-me a ideia que não há porque há muita burocracia” (PE8: 1); “(...) no meu tempo o conselho de turma era muito mais a equipa de docentes que o desta geração” (EE1: 8).

Observando a legislação em vigor, sobretudo a referente à avaliação do desempenho docente, apuramos que a responsabilização (individual) passou a ser ostentada como o caminho para melhorar o desempenho dos professores (e dos resultados escolares dos alunos e turmas), e a forma mais adequada para a mudar as práticas educativas. O que emergiu é que passou a ser exigido aos professores novas habilidades comportamentais nos conselhos de turma: o trabalho em função de indicadores de desempenho, que trazem implícito a necessidade de treinar os alunos para a realização de avaliações sumativas (internas e externas), ou seja, o compromisso dos professores circunscreve-se, cada vez mais, à preparação (treino) dos alunos para que alcancem os resultados desejados nas avaliações internas e externas, daqui a importância dada às disciplinas com exame nacional no funcionamento dos conselhos de turma e na orgânica das escolas⁴⁰⁷.

Os conselhos de turma e os seus professores começam a ser *olhados*, pelos órgãos de gestão de topo e comunidade educativa, em função da contribuição que dão para o desempenho global da escola, em termos de resultados mensuráveis (Ball, 2002), como é ilustrado por um especialista participante, “(...) o conselho de turma vai entrar, do meu ponto de vista, num patamar de responsabilidade, de prestação de contas à própria organização, como forma de a credibilizar e responder à tutela” (EE1: 13), e o seu trabalho validado (legitimado) pelo contributo que possa comportar para a solução de problemas dos alunos, a melhoria da qualidade dos produtos e a capacidade de manufaturar mais e melhores resultados escolares (Lyotard, 1989), daqui que seja necessário gerenciá-los.

É ainda esta ambiência que tem levado os professores a aceitar e optar por cumprir uma

⁴⁰⁷ No terreno das escolas observámos em conselhos de turma, de anos de escolaridade terminais (6.º, 9.º 11.º e 12.º anos) a definição de atividades de apoio para todos os alunos da turma, que funcionam, em especial durante o 3.º período letivo, como espaços de preparação para o exame nacional e que se traduzem, como o defendido por Martins (2009), na revisão de determinados conteúdos programáticos e na realização de provas com estrutura semelhante à dos exames nacionais, de forma a garantir uma reprodução eficiente e eficaz de saberes definidos a nível nacional, como podemos testemunhar através de excerto de nota de campo: “Os alunos vão ter atividades de apoio [no 3.º período letivo] para os preparar para os exames de português e matemática (*revisão das matérias principais e que mais saem e aplicação de testes semelhantes ou iguais aos que têm saído*)” (CT13: 5).

agenda que concebe os conselhos de turma como espaço de legitimação periódica e calendarizada de procedimentos de natureza performativa, concebidos no seu exterior e que visam a *manufatura ajustada* de resultados escolares⁴⁰⁸.

Para concretizar esta função, os conselhos de turma estão a utilizar, cada vez mais, como referência para o seu funcionamento, a mensurabilidade, a *produção de notas* de forma objetiva e racional, e para isso recorrem a instrumentos de registo (que aplicam sob a *supervisão* de outras estruturas educativas) que permitem medir e comparar resultados, para que tudo possa ser classificado a partir de uma mesma escala e escrutinado a partir dos mesmos padrões. Desta forma, os resultados escolares, ao serem formalizados e transfigurados em *notas quantitativas* (rótulos), convertem-se no principal elo de ligação entre o conselho de turma, a escola, a família e a comunidade escolar, ao mesmo tempo que se inscrevem na esfera da prestação de serviço⁴⁰⁹: os resultados escolares são apresentados periodicamente aos pais ou encarregados de educação em reuniões (orientadas e geridas pelos diretores de turma) e à escola (a partir da equipa de autoavaliação).

Os normativos legais em vigor têm vindo a fomentar a participação e o envolvimento de elementos não docentes nos conselhos de turma, **abrindo as portas a outros intervenientes**, tais como representantes de pais ou encarregados, representante dos alunos da turma e técnicos de educação, em situações específicas e bem delimitadas, assim como a serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo ou entidades cuja contribuição o conselho pedagógico considere conveniente (principalmente no ensino básico). Esta abertura é uma situação (sensível) que no terreno das escolas não é consensual entre os professores, em especial em relação aos representantes dos pais ou encarregados de educação⁴¹⁰: se, por um lado, se clama pela presença dos pais ou encarregados de educa-

⁴⁰⁸ A criação e implementação do indicador de eficácia educativa, que tem como resultado a atribuição de um crédito horário anual às escolas, é um bom exemplo desta política virada para a conceção dos resultados escolares como produtos, onde a vertente principal se concentra na avaliação do investimento realizado por cada escola nos resultados escolares, tendo em conta os resultados nos exames nacionais, as diferenças entre estas classificações e os resultados obtidos pelos alunos ao longo do ano nas avaliações internas, e ainda as variações anuais dos resultados das escolas nos exames nacionais, comparando a evolução das classificações de cada estabelecimento de ensino com os resultados nacionais, assim como na redução do número de alunos que abandonam a escola ao longo do ano letivo. Alguns dos mecanismos de controlo das variáveis inerentes a este indicador de eficácia educativa estão a ser transportados para o interior dos conselhos de turma, através da implementação de um conjunto de instrumentos de registo quantitativo (concebidos e elaborados no exterior do conselho de turma) que visam identificar possíveis desvios à norma: progressos e retrocessos na aprendizagem dos alunos e identificação de alunos com potencial para abandonar e/ou anular a matrícula, bem como na redefinição dos critérios de avaliação (gerais e instrumentos de avaliação) e programas de apoios educativos, entre outros. Outro exemplo, é o que acontece no estabelecimento de contratos de autonomia que, como ilustra um dos especialistas participantes, implicará "(...) a contratualização, não terei dúvidas, de resultados e não sei se não aparecerá muito em breve a questão dos valores do custo aluno e a contratualização fazer-se nesse plano" (EE1: 7)

⁴⁰⁹ Nesta linha de pensamento, os resultados escolares são presentemente concebidos, também por professores, como indicadores da qualidade ou da eficácia do trabalho desenvolvido pelo conselho de turma (e escolas), como realça um dos participantes: "(...) isto mostra que não há aqui uma cultura empresarial de continuar a construir o produto, e neste caso é educativo, cada vez melhor, cada vez mais eficaz e cada vez mais consequente, quer socialmente quer do ponto de vista do que designaste como política educativa daquela escola" (PE4: 7).

⁴¹⁰ De acordo com a legislação em vigor os representantes dos pais e encarregados de educação (e dos alunos) só participam nos conselhos de turma onde não seja discutida a avaliação individual dos alunos porque, nas palavras de um dos participantes, "Claro que ao nível da determinação da avaliação aí já há restrições, porque há sempre a tentativa ou de manipular o conselho de turma ou de criar uma série de condicionantes ao trabalho dos professores, e aí os pais e os alunos não devem estar presentes" (PE7: 7).

ção na escola para colaborarem na identificação e contribuírem para a resolução de situações, cuja especificidade possa condicionar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como podemos extrair do discurso de participantes, “Eu acho muito bem (...), eu até sou apologista de que não eram só os representantes dos pais que deviam estar, devia haver com alguma regularidade reuniões entre professores e pais, mas os pais todos (...), para nós conhecermos muito bem os miúdos, conhecermos muito bem os pais e podermos definir estratégias nessa contextualização” (PE5: 10-11); “Eu nunca coloquei como problemática a presença dos pais e dos alunos nos conselhos de turma, porque acho que são uma parte importante a ouvir, a escutar no sentido de eles também terem voz ativa num processo que se quer democrático⁴¹¹” (PE7: 6).

Por outro lado, do discurso de participantes e da postura de professores em conselhos de turma, induzimos que os representantes são percecionados como *alguém que vem de fora, um olhar do exterior* (com discurso e interesse divergentes)⁴¹² e que participa nos conselhos de turma para questionar e responsabilizar os professores pelos resultados escolares dos alunos, para controlar o trabalho desenvolvido nas salas de aula, ou seja, são concebidos ao mesmo tempo como parceiros e como adversários que vigiam o terreno das escolas⁴¹³, “(...) vêm colocar um problema, vão sempre na procura da identificação de um determinado problema e não acrescentar uma solução para os problemas ou participar na construção de qualquer coisa que é de todos, é sempre reativo, o processo acaba sempre por ser reativo e nunca construtivo ou sumativo” (PE4: 11); “(...) nunca apanhei um pai daqueles... contestatários e que ponha tudo em causa, eu nunca apanhei nenhum encarregado de educação assim, mas eles existem” (PE6: 6); “Induzimos das posturas e falas de professores que os representantes dos pais e encarregados de educação foram percecionados como *alguém que vem de fora* e coloca em causa o trabalho dos professores, por outro lado, os representantes dos alunos e a psicóloga escolar foram entendidos como *sendo da casa, auxiliam os professores*” (CT5: 6).

A análise dos dados permitiu ainda induzir que a presença destes representantes (e dos alunos) funciona também como um meio de regulação do discurso de professores sobre

⁴¹¹ No entanto, um participante apresenta uma experiência que viveu na sua escola, “(...) nas reuniões intercalares eles são convidados a tomar parte e, inclusivamente, já houve a prática de nas reuniões de final de período os pais, os representantes dos encarregados de educação e dos próprios miúdos estarem presentes até ao ponto em que se começava a discutir a avaliação” (PE7: 7). Por outro lado, na linha de pensamento de Whitty (2008), emerge que a inclusão de outras vozes nos conselhos de turma é importante e útil para a melhoria de processos e resultados dos alunos, assim como para a construção de um conselho de turma mais democrático.

⁴¹² Esta perceção pode encontrar sustento na dimensão política e histórica da escola, dado que “a escola, que é uma invenção histórica recente, foi criada em rutura com o local, com a família, com as comunidades, pelo menos em Portugal (Canário, 2007: 106).

⁴¹³ Esta possibilidade de controlo do trabalho desenvolvido na sala de aula e escola, através da ação dos representantes dos pais e encarregados de educação, é expressa por uma das participantes, “Aqui nesta escola os representantes dos pais e dos alunos são bem aceites, embora eles próprios uns com os outros não façam o seu papel como deve ser, porque cada pai devia convocar os outros e saber o que é que a tua filha lá em casa diz do que se passa na escola, por exemplo, e muitas vezes isso não acontece” (PE5: 11).

alunos (na atribuição de rótulos), dado que, como ilustra uma das participantes, “(...) nós professores não podemos dizer tudo, felizmente, é importante nós medirmos aquilo que estamos a falar e quando temos pais a assistir e alunos nós somos comedidos a falar, sem dizer... ai aquele estúpido e aquele atrasado mental” (PE6: 6).

No contexto de observação foi possível verificar que a atuação dos representantes dos pais ou encarregados de educação se enquadra nos discursos dos participantes, embora intervindo muito pouco nos trabalhos, em alguns conselhos de turma a sua participação foi reconhecidamente ativa no sentido de colaborarem para que os problemas identificados pudessem vir a ser resolvidos ou minorados: “(...) reconhece que existem problemas *de abaixamento dos resultados e de comportamento* (...), que é necessário dar a conhecer os resultados desta avaliação a todos os pais, para em reunião refletirem (pais e diretora de turma) sobre formas de ultrapassar os problemas identificados” (CT6: 4), enquanto que outros representantes deslocam a sua participação para terrenos que não são do agrado de professores, isto é, colocam questões em torno do sucesso escolar dos alunos⁴¹⁴, “(...) *será que esta quebra de rendimento não acontece todos os anos por esta altura? Que medidas são tomadas para resolver estes problemas quando se começam a ver nascer?*” (CT6: 4-5); “(...) mostra preocupação face às estratégias utilizadas pela escola e o papel dos professores no processo, questiona sobre o que fazem os professores para melhorar o comportamento dos alunos” (CT5: 3).

Ainda que considerada importante, visto que poderá aportar aos conselhos de turma e escola conhecimento valioso (para compreender posturas de alunos na sala de aula e auxiliar na construção e ajustamento do processo de ensino e de melhoria), e transportar, para disseminação, informação valiosa para os restantes pais e alunos da turma, esta participação apresenta no terreno⁴¹⁵, de acordo com participantes, diversos problemas: (...) nota-se que não há *feedback*, quando saem da reunião, para com os outros encarregados de educação, há com 2 ou 3 se os conhece, com todos não... poderia ser positivo mas parece-me que não tem grande valor (...) considero a presença do representante dos alunos mais importante porque está mais próximo dos colegas (PE3: 6); “(...) vejo com bons olhos sobretudo se for (...) um representante dos pais que o seja verdadeiramente e

⁴¹⁴ Situações de confronto e de culpabilização pelo insucesso de alunos são receadas pelos professores, conforme ilustra um excerto de uma nota de campo, “Depois da intervenção de uma das representantes dos pais e encarregados de educação, passou a existir receio por parte de professores sobre a possibilidade de virem a surgir problemas (...), deve ser dado a conhecer o trabalho que o conselho de turma está a realizar para *evitar chatices no final do ano*” (CT5: 6).

⁴¹⁵ Uma das participantes sintetiza as principais posturas dos representantes dos pais e encarregados de educação: “(...) porque eu já assisti a dois tipos de situação, já assisti a reuniões em que de facto o representante dos pais e encarregados de educação, se não representa o todo representa uma maioria e isso reflete-se nas suas intervenções e naquilo que eles solicitam aos professores do conselho de turma e aquilo que ele informa e as preocupações que ele traz, mas também já assisti a situações em que há um individualismo latente, ou seja, aquele representante mais não é do que o pai daquele aluno” (PE8: 6).

que represente os pais e os encarregados de educação daquela turma... uma pessoa que se preocupa, porque conhece todos os outros pais, fala com eles, vai ouvindo, é capaz de ouvir os alunos também, porque ouve o filho, os amigos” (PE8: 5-6). Ou seja, ainda que desejada e valorizada por muitos professores, esta participação encontra-se envolta num quadro normativo, administrativo, técnico, pedagógico e cultural que, de acordo com a voz dos participantes, conduz a uma realidade que não é conforme ao que poderia ser e se traduz num exercício marcado por rotinas e fragilidades diversas: “(...) ainda não conseguimos arranjar os mecanismos necessários para que essa participação seja efetivamente produtiva e não mera presença física (...), a escolha, a designação dos representantes, era aí que nós devíamos começar logo por preparar as coisas, também as mentalidades custam muito a mudar (PE1: 5-6); “É importante mas dá muito trabalho a fazer, as pessoas não estão preparadas, lá está desconhecimento de muita coisa e, normalmente, as pessoas quando vão (...), raros são aqueles que não vão lá só por olha é uma boa forma de saber da vida do meu filho” (PE2: 8-9).

No seguimento destes achados, outro aspeto que emergiu dos dados foi a necessidade de as escolas definirem estratégias que concorram para que os representantes dos pais e encarregados de educação apresentem uma postura menos passiva nos conselhos de turma. Esta postura, que se quer ajustada ao desejado pelos normativos, procedimentos e expectativas dos professores e escolas^{416,417}, pode repartir-se entre a real representação de todos os pais e encarregados de educação na reunião e a conciliação de discursos para que se materialize a articulação entre o trabalho realizado pelos conselhos de turma e as famílias, por exemplo, e daqui que seja necessária, de acordo com participantes, “(...) uma participação mais organizada, mais informada, as pessoas saberem o que vão lá fazer, o que é que é a sua participação, para informarem devidamente os outros e os orientarem, ainda não há essa prática ao nível dos encarregados de educação, ainda não está muito interiorizado na nossa sociedade” (PE2: 9), para que, como testemunha outra participante, a ação do representante dos encarregados de educação não cesse com o fim

⁴¹⁶ Para isso, como revela uma das participantes, é necessário “(...) prepararem-se melhor as pessoas, fazendo-se reuniões com as pessoas do mesmo modo que nós diretores de turma fazemos com os alunos (...), nós ajudamo-los, há uma preparação quando há um conselho de turma discutimos a ordem de trabalhos, preparamos, falamos com eles em assembleia de turma e orientamo-los para aquilo que efetivamente é a sua participação, no que deve ser tratado” (PE2: 9) e para que a presença destes representante não seja apenas concebida pelos professores como veículo de troca de informações, por mais importantes que esta ação seja na procura da melhoria educativa, “(...) temos representantes dos encarregados de educação em que também recebemos informação por parte deles e em que também transmitimos” (PE2: 2).

⁴¹⁷ Uma participação que consideramos se quer informada e tutelada, restrita a determinados momentos, pontos da ordem de trabalhos e que operacionalize aquilo que a escola (sobretudo, através dos conselhos de diretores de turma) decidiu. Consideramo-la ainda instrumental, uma vez que permite à escola a concretização do que está legalmente estabelecido (a presença) e ao representante saber sobre a situação escolar do seu filho ou educando (em certas situações a sua presença pode impressionar os professores), isto é, as escolas e professores pretendem ver nos conselhos de turma representantes que se encontrem familiarizados com a cultura escolar. No entanto, no contexto de observação assistimos a situações em que os representantes dos pais e encarregados de educação tomaram a palavra e apresentaram as suas preocupações e conhecimentos, questionando a ação dos professores e escola.

da reunião, “(...) a ligação com os outros encarregados de educação acaba por ser mais difícil, sai da nossa reunião e acaba ali, a sua função acaba ali... para isso teriam de reunir e as pessoas não estão viradas para aí, para estas coisas” (PE3: 6).

Mesmo com as portas abertas existem representantes que não comparecem nas reuniões de conselho de turma, apresentando como justificação principal limitações no âmbito das suas vidas profissionais e que a sua presença não muda nada em relação ao que já se encontra decidido pelos professores, e noutras situações são os próprios diretores de turma que não os convocam, dado que, de acordo com um dos participantes, “(...) não têm comparecido quando convocados em outras ocasiões e situações” (CT9: 2).

No entanto, existem conselhos de turma que incentivam, principalmente através do diretor de turma, a participação dos representantes dos pais e encarregados de educação (e alunos) na concretização de cada um dos pontos da ordem de trabalhos, interrogando-os, abrindo espaço para se poderem manifestar a sua opinião e escutando-os. Nos guiões orientadores do funcionamento dos conselhos de turma analisados, consta sempre uma norma que prescreve a obrigatoriedade de que, depois do diretor de turma apresentar as informações sobre a assiduidade da turma, e cada professor o seu comentário sobre o comportamento e aproveitamento global da turma, seja aberto um espaço para que os representantes dos pais e encarregados de educação e alunos possam expor as suas informações, observações e recomendações (e, de seguida, são convidados a sair).

Um dos participantes resume de forma adequada o sentir dos participantes no estudo, “(...) a participação dos encarregados de educação na minha ótica é fundamental, o contributo que eles poderiam dar para o sucesso educativo era muito vantajoso e enriquecedor, mas na prática aquilo traduz-se num sacrifício que aquelas pessoas fazem, não sentem verdadeiramente a representatividade do grupo e acabam por assumir um papel individual e, normalmente quase sem quererem, a preocupação deles é mais o seu educando, os problemas do seu educando do que a representatividade do grupo” (PE4: 11).

O mais comum é os referidos representantes não participarem, mesmo quando questionados pelo diretor de turma, afirmando que nada têm a dizer ou a questionar, limitando-se a cumprir a obrigação de estar presente e a observar se algo é dito sobre o seu filho ou educando (ou dos filhos ou educandos dos mais próximos, dos que conhecem). Esta postura pode encontrar explicações em diversas variáveis e de acordo com um participante, que legitima a escolarização como uma condição prévia para a participação, “(...) a falta de instrução de grande parte dos encarregados de educação, falta de conhecimentos específicos, a própria cultura de participação (...), nós estamos em meio rural, a probabi-

lidade de encontrar um encarregado de educação com um nível de escolaridade superior, não quer dizer que não possa acontecer aqui, mas é muito, muito mais provável em centros urbanos do que propriamente aqui na nossa zona” (PE4: 10).

No terreno das escolas, foi observado que a maioria dos representantes dos pais não apresenta uma postura ativa nas reuniões de conselhos de turma⁴¹⁸, porque sabe que a sua participação em nada, ou quase nada, alterará a conjuntura e poderá prejudicar o seu filho ou educando, uma vez que a experiência lhes diz que quem decide são os professores, e estes, por sua vez, ambicionam que os referidos representantes apresentem uma atitude conforme ao pretendido⁴¹⁹, isto é, que não venham questionar e trazer problemas para o seio dos conselhos de turma. Por outro lado, a maioria destes representantes evidenciaram conhecer as rotinas inerentes à sua participação, mas esta quando existiu, foi na sua maioria formal, passiva, ritualizada e concordante com a dos professores.

Induzimos que teoricamente os representantes dos pais e encarregados de educação participam na organização, acompanhamento e avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e na elaboração de um plano de trabalho para a turma (em conformidade com o legislado), no entanto, na realidade a maioria destes representantes vão à escola, como meros recetores, principalmente para receber e transmitir informações e saber, sobretudo, sobre a situação escolar dos seus filhos ou educandos.

Se os representantes dos pais e encarregados de educação nem sempre representam os interesses de todos e “(...) representam os interesses dos próprios filhos e daqueles que conhecem (...), os alunos também” (PE7: 6), e este é o posicionamento que mais se conforma com o discurso dos participantes. No entanto, os representantes dos alunos são perçecionados pelos professores de uma outra forma, como ilustra uma participante, “(...) depois o representante dos alunos, acho a sua presença mais importante porque está mais próximo dos colegas, está na escola todos os dias” (PE3: 6) e, já que *são da casa*, podem ser (in)formados de forma a adequar a sua participação ao que se pretende, porque “(...) muitas vezes eles vão lá e querem tratar dos assuntos mais disparatados, que não têm que ver com o conselho de turma, e temos de os orientar, eu faço isso e os meus colegas fazem isso, os miúdos quando vão já levam as coisas escritas, já vão orientados” (PE2: 9), mas a sua participação enferma de problemas semelhantes aos dos representantes dos pais e encarregados de educação, ou seja, a maioria representa-se a si

⁴¹⁸ Os dados mostram que a ação dos representantes dos pais e encarregados de educação, também pode ser exercida no exterior dos conselhos de turma e ser de importância vital para a resolução de problemas, “(...) por vezes há problemas em turmas que muitas vezes se resolvem com a ação dos próprios representantes em que se telefona e diz veja lá está-se a passar isto, veja lá o que é que pode fazer e faz diferença, faz muita diferença” (PE2: 9).

⁴¹⁹ Uma das participantes chama a atenção para esta situação: “(...) os pais muitas das vezes coíbem-se de falar porque pensam que ao falar irão prejudicar os seus filhos” (PE5: 11).

mesmo ou a um pequeno grupo de alunos (os amigos, os mais próximos) e outros, poucos, representam efetivamente a turma, conforme testemunham os participantes, “(...) há um aluno que é eleito, que é um bom aluno e que tem um grupo, mas é um grupo restrito de colegas e nota-se nitidamente pela postura que tem e pelo que diz relativamente aos outros (que é a maioria) que aquele aluno não representa a turma, representa um grupo minoritário da turma” (PE8: 6), a mesma participante acrescenta que “(...) outros alunos representam a turma e são reivindicativos, são alunos que pensam no global, pensam no conjunto e não de forma individualizada” (PE8: 6).

Do discurso dos participantes emergiu que a participação dos representantes dos alunos se centra essencialmente na apresentação de queixas relativas a professores⁴²⁰, e “(...) não é muito produtiva, limitam-se a fazer algumas queixas” (PE1: 6); “Os representantes dos alunos (...) limitam-se, a maior partes das vezes, a não dizerem nada ou aqueles que são mais reivindicativos ou que têm já alguma capacidade de opinar levam uma informação, que é normalmente uma queixa ou um problema que existe com a disciplina A, B ou C” (PE4: 11); “(...) eles, os alunos, que são muito cáusticos também, quando têm de dizer as coisas deles, às vezes são eles que metem os dedos na ferida, *o professor tal faz isto, o professor tal faz aquilo*” (PE5: 11). Geralmente, de acordo com uma participante, é uma participação que não pugna por induzir o conselho de turma na procura da melhoria das aprendizagens, mas que emerge como “(...) resposta mais contra um incómodo do que propriamente o virem aportar, *olhe nós precisaríamos de repetir aquela matéria porque não ficou bem sabida, gostávamos que o professor de filosofia nos voltasse a repetir este conteúdo e o outro...* este tipo de participação em torno quer dos conteúdos, quer dos processos de aprendizagem quase não existe (PE4: 11).

Das notas de campo induzimos que a maioria dos representantes dos alunos apresentou uma postura passiva e quando questionados⁴²¹, principalmente pelo diretor de turma, sobre algum assunto limitaram-se a informar e/ou a concordar com a posição dos professores: “A diretora de turma solicita agora a intervenção das representantes dos alunos acerca de uma situação específica (...). As representantes esclarecem a situação e a diretora de turma compromete-se a resolver a situação (CT6: 3); “O representante dos alunos

⁴²⁰ Do discurso de uma participante emerge que o processo de preparação dos representantes dos alunos pode servir para que se levem para o conselho de turma aspetos menos adequados do ponto de vista ético, em relação ao trabalho docente “(...) eu não partilho de um tipo de atitude que acontece aqui, eu nunca alimentei isso, que é um dia antes de a reunião reunir com a turma e dizer então o que acham que está mal, vá comecem aí a falar mal dos professores, isso eu nunca alimentei porque se há algum assunto que deva ser tratado é na sala de aula, e com o próprio colega, e não estar a expor essas coisas ao conselho de turma” (PE3: 6).

⁴²¹ Os representantes dos alunos são considerados, pelos diretores de turma, excelentes informantes (parceiros) no que diz respeito ao conhecimento e resolução de problemas que possam existir no interior da turma: “(...) e quando nós falávamos no que se tinha passado ela ajudava sempre e ela era realmente um ponto de ligação com os colegas e uma miúda muito objetiva que de facto conseguia ver quando os colegas estavam mal e alguns de nós estavam menos bem” (PE3: 6).

também considera que todos os alunos devem poder participar nas atividades de apoio, justifica que os que não precisam se podem sentir discriminados” (CT7: 3).

No terreno dos conselhos de turma os momentos de questionamento entre docentes e elementos não docentes (e vice-versa) foram raros, assim como a participação por iniciativa própria: são os diretores de turma que, no final do ponto da ordem de trabalhos relativo à análise da situação da turma (aproveitamento, comportamento, assiduidade e plano de atividades), dão a palavra, solicitam informação e/ou questionam os referidos representantes, de acordo com as orientações presentes nos guiões. Por outro lado, a sua participação foca-se, essencialmente, nestes assuntos e, raramente, se desloca para o domínio da competência técnica e pedagógica dos professores, embora, de acordo com participantes e com o conteúdo das notas de campo, tal aconteça.

No contexto de observação contactámos com técnicos de educação, em especial os denominados psicólogos escolares e professores de educação especial. Os segundos são considerados professores (e são percecionados mais como professores que ocupam outras funções) e a sua presença nos conselhos de turma não levantou qualquer problema (*são dos nossos!*) e a sua participação assentou, sobretudo, na chamada de “(...) atenção para a necessidade de avaliar as medidas de apoio implementadas para os alunos com necessidades educativas especiais e que constam do programa educativo individual” (CT4: 3). Estes professores rodaram por diferentes reuniões, durante o mesmo período de tempo, onde, para além do supracitado, apresentaram os relatórios e planos relativos ao trabalho com os alunos, assim como indicações para intervenções futuras.

Os psicólogos escolares são aceites pelos professores, e restantes elementos nos conselhos de turma, e percecionados como técnicos que têm como função primordial o apoio ao trabalho dos professores (especialmente fora da sala de aula) com vista à resolução de problemas diversos, o que é testemunhado por uma participante, “(...) e depois vai à psicóloga, mas a psicóloga tem os miúdos todos do concelho e não pode fazer nada, o que é que a psicóloga pode fazer? Descartamos para lá os problemas” (PE6: 2). Outra área que é reservada ao trabalho do psicólogo escolar é o apoio no trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais e sua avaliação: “A psicóloga escolar faz uma apreciação da aluna com necessidades educativas especiais e diz que houve progressos nas aprendizagens e que a aluna está perfeitamente integrada” (CT12: 3); “(...) a psicóloga escolar dá a conhecer a situação da aluna com necessidades educativas especiais (faz uma breve caracterização) e as estratégias adotadas no ano letivo anterior (que deram resultado), em especial aos novos elementos do conselho de turma” (CT18: 3).

Dos dados emergiu ainda que, em determinadas situações, e para que possa participar na orientação dos professores, em relação ao trabalho a realizar para superar dificuldades escolares de alunos, a psicóloga escolar necessita “(...) de observar algumas aulas para depois poder fundamentar as suas propostas (não há qualquer reação a esta pretensão por parte dos professores)” (CT5: 3). Induzimos, que ao não manifestarem nenhuma oposição à aspiração da psicóloga escolar, os professores evidenciaram a aceitação e reconhecimento do trabalho que desenvolve no interior e exterior do conselho de turma. Um extrato das notas de campo ilustra a forma como os professores, nos conselhos de turma, abrem as portas aos diferentes intervenientes, mas de forma distinta: “Estes representantes [dos pais e encarregados de educação] agiram e foram apreendidos pelos professores como elementos estranhos ao conselho de turma, o mesmo não se passou com os representantes dos alunos e a psicóloga escolar, *estes são da casa!*” (CT5: 6).

Concluimos defendendo que as relações que se estabelecem entre docentes e não docentes, no seio dos conselhos de turma, são um dos meios que podem fortalecer a constituição de parcerias de cuidado para com o outro.

2.9. Encontrando sentidos

Na análise dos dados, esta categoria assumiu, logo no início, um lugar central devido, fundamentalmente, ao seu alcance teórico, carácter incisivo e potencial de relação com as outras categorias, e a partir do refinamento analítico tornou-se num dos conceitos fundamentais que viria a enformar o núcleo concetual (Vd. Diagrama 10).

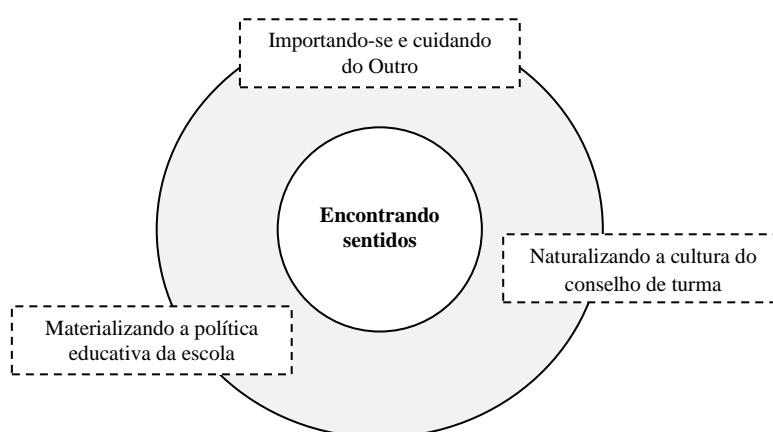


Diagrama 10 – Propriedades da categoria *Encontrando sentidos*

Os sentidos (direção, orientação, rumo, propósito que conduz a ação) construídos pelos professores para os conselhos de turma e o trabalho que neles realizam dizem respeito,

fundamentalmente, à dimensão teórica que sustenta o seu funcionamento. Para que o trabalho desenvolvido pelos professores nos conselhos de turma tenha sentido, é importante que quem o realiza saiba para onde o direciona, por outras palavras, é essencial que os resultados pretendidos tenham valor aos olhos de quem o realiza.

*Encontrando sentidos*⁴²² reporta-se à sintonia que os participantes encontram entre as ações que desenvolvem nos conselhos de turma e o legado teórico e simbólico (expresso em sentidos históricos próprios do seu trabalho, sentidos que ora mantêm, ora reconstruem, ora alteram) que receberam, gerem, transmitem, reconfiguram e naturalizam. Refere-se ainda a outras formas teóricas de conceber os conselhos de turma, com os correlativos modos de pensar, estar e fazer: uma que os compreende como espaços que desenvolvem, sobretudo, um trabalho humano, de cuidado para com o outro⁴²³, e numa outra que os apresenta como lugares de materialização da política educativa da escola, a partir de orientações e prescrições veiculadas pelo projeto educativo (instrumento que confere direção, organização e validade à organização e funcionamento de uma escola).

Da análise dos dados induzimos que podemos conceber o conselho de turma como uma estrutura educativa possuidora de uma cultura⁴²⁴, onde se cruzam a cultura ou culturas da escola, as profissionais (sobretudo as oriundas dos grupos disciplinares) e a dos contextos locais, que se traduz no seu *ethos*⁴²⁵ e mobiliza os seus membros e os faz caminhar no sentido de operacionalizar periodicamente o que está estabelecido, porque os “(...) professores partilham sentimentos e pensamentos comuns sobre o trabalho e manifestam comportamentos similares em relação a estes como resultado da exposição a um contexto específico de trabalho e à construção de respostas comuns a circunstâncias semelhantes” (Lima, 2002: 20), e que, como espaços humanos, são a interação que se desenvolvem no seu seio que “(...) dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido” (Lima, 2002: 17), garantindo identidade ao conselho de turma e ao trabalho dos professores.

⁴²² O sentido confere intencionalidade, propósito, finalidade para o que sentimos, fazemos e pensamos (para a nossa ação). O que percebemos e sentimos, a forma como nos relacionamos com os outros são organizados pelo sentido. Os significados das nossas ações emergem do envolvimento com o mundo (neste caso dos conselhos de turma) e não são independentes das intenções que orientam esse mesmo envolvimento.

⁴²³ Postura de interesse que se traduz no diálogo sobre medidas que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e na postura de escuta perante os problemas apresentados pelos professores

⁴²⁴ Posicionamo-nos na perspetiva de Torres (2006) quando agregamos ao conceito de cultura o conjunto de orientações culturais e simbólicas, identificadas ao longo da história desta estrutura educativa, que apesar das mudanças operadas ao nível dos contextos políticos e ideológicos que circunscrevem o funcionamento normativo do conselho de turma é possível descobrir um conjunto de orientações “mais ou menos estabilizadas e constantes” (Torres, 2006: 180), que qualificam a cultura. Essa cultura exterioriza-se, por exemplo, a nível conceptual (avaliação, ensino, aprendizagem), expressão verbal (lemas, rótulos) e comportamental (rituais, cerimoniais) e tem uma importância determinante no funcionamento de qualquer organização ou estrutura.

⁴²⁵ Utilizamos o conceito *ethos* de acordo com a perspetiva de Torres (2006), e por isso, como aquele que confere ao conselho de turma uma identidade organizacional e funcional específica que influi, molda e regula a forma como os professores (e elementos não docentes) sentem e agem no seu interior. Foi visível nas reuniões de conselho de turma a repetição de atitudes e comportamentos profissionais, apesar dos diferentes contextos de trabalho (conselhos de turma em diferentes escolas) e dos distintos modos de organização e das faixas etárias dos elementos que compunham esses conselhos de turma.

Por isso, a propriedade, **naturalizando**⁴²⁶ **a cultura do conselho de turma**, alude ao facto de os professores compreenderem (encontrarem sentido) a sua participação no conselho de turma como a realização de um conjunto de protocolos simbólicos (rituais, cerimoniais⁴²⁷ que dão unidade e sistematicidade e guiam à ação), que têm na sua base algumas práticas e regras estabelecidas desde há muito (um conjunto de regras e comportamentos que estruturam o modo de funcionamento dos conselhos de turma) e outras mais recentes. Esta dimensão simbólica, historicamente institucionalizada e observável nas reuniões de conselho de turma, sedimenta, concilia (consolida) e transmite os rituais, os valores, as crenças e a ideologia educativa (Torres, 2006) e repercute-se no comportamento dos professores, como narra um participante: “Portanto, no fundo os comportamentos acabam por se regular quase por cultura, a cultura do conselho de turma trespassa de uns para outros, uma espécie de gramática” (PE4: 2); “(...) as pessoas quase que acabam por apreender essa cultura de funcionamento (...) e depois acabam por reproduzi-la nos diversos conselhos de turma” (PE4: 9). Por isso, ao falarmos na existência de uma cultura própria do conselho de turma, estamos a referir-nos a um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por quase todos os que interagem no seu âmbito.

A partir da análise dos dados distinguimos, como Hargreaves (1998), duas dimensões fundamentais na cultura do conselho de turma, o conteúdo e a forma: o conteúdo remete para as atitudes substantivas, crenças, valores, hábitos e modos de estar que os membros do conselho de turma possuem em comum, refere-se ao que pensam, dizem e fazem; a forma traduz-se nos padrões de interação característicos e nos modos de associação (é a partir da forma que os conteúdos são concretizados, reproduzidos e redefinidos). Por isso, tomando como referência Barroso (2005), consideramos que a cultura do conselho de turma apresenta como elemento estruturante o que denominamos, a partir de Tyack & Tobin (1994), como *gramática do conselho de turma*, construída ao longo da sua história e que se traduz principalmente em regras que organizam, e dão sentido e significado, ao trabalho dos professores no seio do conselho de turma⁴²⁸, como por exemplo as práti-

⁴²⁶ A naturalização subentende a concretização das ideias, crenças, valores e informações mais relevantes das representações sobre o funcionamento dos conselhos de turma que foram selecionadas e organizadas em esquemas figurativos simples, concretos e compostos por imagens. Neste processo existem elementos que são excluídos ou esquecidos e outros que são valorizados e desenvolvidos de forma a explicar a realidade social (em estudo) de um modo simples, preciso e comunicável.

⁴²⁷ Qualquer organização ou estrutura educativa carece de ritos e cerimoniais que possam garantir a manutenção das suas características fundamentais perante as mudanças conjunturais, legislativas e a pressão vinda do ambiente externo e, por outro lado, tornam visível a cultura à medida que transmitem comportamentos e procedimentos (permitem lidar com a incerteza e a imprevisibilidade).

⁴²⁸ Que filiamos na gramática da escola (Formosinho & Machado, 2009), uma vez que o agrupamento de alunos em turmas, com uma composição tendencialmente homogénea e um número de efetivos constante, os professores atuarem quase sempre de modo isolado e individualista, ao ser utilizada uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula com recurso a metodologias tendencialmente uniformes que permitem ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo, e os saberes estarem organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e trabalho pedagógico, tem implicações diretas na sua organização e funcionamento. A *gramática do conselho de turma*, de acordo com um dos participantes, é apreendida por indução “(...) mais por indução do que propriamente por investigação, leitura ou apreensão dos conteúdos legais, não quer dizer que não haja uma pessoa ou

cas estandardizadas de rotular a situação escolar dos alunos, o responsabilizar os alunos pelos resultados da aprendizagem, o procurar interessar-se pelos alunos-problema e o centrar a ação e responsabilidade no diretor de turma⁴²⁹. Portanto, a *gramática do conselho de turma* está organizada em redor de um conjunto de práticas que lhe servem de suporte e garantem a sua consolidação e manutenção, como foi ilustrado anteriormente por um participante e, agora, corroborado por outro, “(...) as coisas estão perfeitamente mecanizadas, ratificam-se as notas, justificam-se, elaboram-se e avaliam-se planos de apoio, verifica-se se as planificações estão a ser cumpridas, se as atividades previstas foram realizadas e... pouco mais” (PE11: 5). Podemos, desta forma, verificar que ela funciona de forma idêntica à gramática do discurso, no que diz respeito à organização do sentido na linguagem, ou seja, não necessita de ser conscientemente apreendida para operar sem sobressaltos e aceitar, por exemplo, que no conselho de turma, ao professor concorre, sobretudo, expressar num valor numérico (classificar) o resultado alcançado pelos alunos em testes e justificá-lo, conforme explicita outro participante, “(...) a grande maioria dos professores está ali para justificar e não para tentar resolver problemas, considero que a principal função do estar ali é classificar e justificar e a justificação recai normalmente sobre os alunos” (PE12: 2), e que, de acordo com um dos especialistas participante, os conselhos de turma são principalmente locais onde se identificam problemas e dificuldades dos alunos, “(...) demonstra exatamente que há uma espécie de lógica da constatação, os professores e as equipas são muito mais constatadores de situações do que criadores de situações” (EE2: 22).

Outro aspeto que associamos à *gramática do conselho de turma* é a baixa permeabilidade e a resistência a novos modos de pensar, estar e agir⁴³⁰, como ilustram participantes, “(...) se houver algum indivíduo que tente implementar uma nova prática, num conselho de turma aquele indivíduo tem dificuldades (...) não só em afirmar a sua nova prática como em que ela seja aceite pelos outros” (PE4: 13); “(...) há um conjunto de vivências,

outra que em princípio leia a legislação que sustenta o funcionamento ou o âmbito das funções de um conselho de turma (...), mas o que se vê fazer mais é a reprodução de comportamentos” (PE4: 8).

⁴²⁹ Dos dados em análise emergiu que essas práticas são também um dos resultados da compartimentação do saber em disciplinas, da organização das intervenções dos professores por disciplinas, do funcionamento em espaços e tempos pré-determinados, tendo por base um calendário escolar determinado anualmente, do recurso a intervenções tendencialmente uniformes e especializadas, do não questionamento, do individualismo e fragmentação, que permitem classificar, por exemplo, todos os alunos a partir da mesma forma e, acima de tudo, funciona num modo próximo do que Gather Thurler (2000) designa como grande família e Slater (2004) como congenialidade: apresentando como marcas a paz social assente numa harmonia superficial, no não questionamento das práticas pedagógicas alheias, na fraca troca de experiências de trabalho e no afastamento de temas ou situações que possam criar conflitos.

⁴³⁰ Uma das participantes específica esta situação apresentando os tipos de reação mais comuns dos professores perante a possibilidade da mudança, por um lado, a colagem do discurso que propõe a mudança a um cenário sem nenhuma ligação à realidade, a afirmação da impossibilidade da concretização e, por outro lado, a afirmação de que sempre se fez assim, que já se faz desde sempre, “(...) vai haver duas espécies de reações ou dois grupos de reações, uns que dizem, *isso é muito interessante senhor professor, ai que bom que é, mas não é possível, lá na prática não é possível fazer-se*, outra era, ai é isso (!), *isso já a gente faz há muitos anos, sempre fizemos assim* (...), é sempre isso não se pode fazer, concordo isso é muito interessante, a diferenciação, a individualização, assim é que devia ser, mas não é possível” (EE2: 14).

de hábitos nas escolas que as pessoas têm muita dificuldade em abandonar, em sair dali e é essencial abandonar” (PE5: 6); “O principal obstáculo à transformação da situação é a mentalidade⁴³¹ das pessoas, estão habituadas a fazer assim e vão fazendo assim, e como têm feito sempre assim oferecem resistência à mudança: se sempre foi feito assim por que é que agora vou mudar? Mesmo na altura do projeto curricular de turma pouco mudou, papéis apareceram, mas ao nível das práticas não!” (PE12: 5), o que revela que a *gramática do conselho de turma* não mostra abertura para se instituírem espontaneamente procedimentos que vão além do estabelecido, inovadores, porque a inovação é concebida como um espaço propício para a rutura com as normas e práticas educativas estabelecidas pelas culturas em vigor (Fino, 2008).

No entanto, esta *gramática*, embora consolidada não é integralmente estática, e encontra-se em movimento, em reconstrução, é dinâmica no sentido de diligenciar a incorporação, por exemplo, de novos conceitos (monitorização, *ranking*, planos de acompanhamento pedagógico, avaliação externa de escola, metas curriculares, liderança, entre outros), ou de respostas a novos problemas ou situações e prescrições normativas que implicam a introdução de novos procedimentos, que embora agilizem processos, nem sempre são percebidos, pelos participantes, como adequados, “Supostamente, supostamente, as pautas não deviam ir para lá preenchidas... mecanizou-se a questão, mecanizou-se a questão e parte do funcionamento do conselho de turma foi transferido para a sala de diretores de turma que é onde se lançam as classificações e acabou ali” (PE11: 5), assim como em novas hierarquias e poderes no seio do conselho de turma⁴³² (em especial dos professores que lecionam disciplinas sujeitas a exame nacional, com ênfase para as disciplinas de matemática e português), resultantes da produção de novos significados e representações sociais das diferentes disciplinas que compõem o currículo.

Por isso, não podemos ignorar que o conselho de turma transporta consigo marcas e signos do tempo histórico, que revelam diferentes formas de conceber a educação, escola e avaliação, por exemplo, e que se traduzem em políticas educativas e representações sociais com determinações próprias, que passam a fazer parte da sua *gramática*.

⁴³¹ Não podemos esquecer que os modelos mentais (Senge *et al.*, 2005) são alimentados por crenças e valores.

⁴³² Que se vem traduzindo na formação de esquemas cognitivos de interpretação da realidade que se pautam pela desvalorização das disciplinas que não estão sujeitas a exame nacional, com as consequentes implicações ao nível das interações e criação de quadros normativos e valorativos que interagem diretamente com o funcionamento dos conselhos de turma, “Eu chego ao limite de dizer que quando um professor leciona uma disciplina sujeita a exame nacional faz de forma diferente (...), penso que as pessoas se preocupam mais com aquilo que vai sair, e em preparar os alunos para responderem àquelas questões que têm mais probabilidade de sair, do que cumprir aquilo que é o programa... é claramente orientado para o resultado e não para o processo e nos conselhos de turma tudo isto é visível, uma vez que a maioria destes professores nunca têm tempo, disponibilidade para dialogar ou participar noutras atividades, apenas para os exames e para a preparação dos alunos para os exames” (PE11: 5) e esta situação vem sendo aceite e naturalizada pelos membros dos conselhos de turma e escolas, “A nível do 3.º ciclo as disciplinas sujeitas a exame têm um peso e que se impõe, ou seja, o coletivo acaba por aceitar isso” (PE1: 2).

Da análise dos dados induzimos que o sentido imperante de cultura do conselho de turma se estabelece fundamentalmente na sua dimensão⁴³³ burocrática e instrumental e no desenvolvimento de mecanismos próprios de relacionamento, em especial com o processo de ensino e aprendizagem e os resultados escolares (tecnicismos burocráticos), que têm como consequência a construção de estratégias de resolução de problemas, e modalidades de comunicação, que dificultam o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas dos professores, como narram participantes, “(...) de facto tu és mais um instrumento de um determinado sistema do que uma peça catalisadora do sistema, quer dizer, no fundo pedem-te para tu reproduzires aquilo e as pessoas acabam por ser instrumentos no processo” (PE4: 13); “(...) chegamos aqui, já trazemos as notas e queremos despachar, e queremos despachar porque, como lhe digo, há uma saturação dos docentes relativamente a algumas burocracias” (PE8: 3); “Faz-se um plano, propõe-se que este aluno faça isto e o outro aquilo, mas depois não há uma análise para se saber por que é que teve ou não teve resultado, melhorou ou não melhorou, não noto que isso seja tratado em conselho de turma” (PE12: 5); “(...) quanto às práticas, quanto à sala de aula, cada um no seu canto, ou seja, este assunto nunca é tratado em sede de conselho de turma” (PE11: 2).

Face a estes pressupostos colocamos a possibilidade de que a não existência regular de reflexão crítica sobre as práticas educativas, nos conselhos de turma, pode colocar em causa o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos (e professores), porque o conselho de turma, de acordo com um participante, “(...) não clarifica nem procura encontrar conjuntamente estratégias que possam vir a superar ou pelo menos a minorar estes índices de insucesso” (PE4: 12), por outro lado, ao colocar de parte a análise das práticas dos professores (muitas vezes em nome da harmonia), o conselho de turma pode estar a participar num processo de ocultamento de “(...) eventuais inconsistências ou desvios que uma vez oficialmente reconhecidos minariam a sua credibilidade e legitimidade e, mesmo que localizados, instalariam um clima de generalizada desconfiança, aumentado os conflitos com o público” (Sá, 1997: 146).

⁴³³ A dimensão burocrática, relacionada fundamentalmente com o preenchimento de *um conjunto de papéis*, tem como implicação fundamental que raramente se estabelecem momentos de reflexão conjunta sobre as possibilidades dos alunos e professores, as suas dificuldades e práticas, assim como as formas de os assistir no seu desenvolvimento (melhoria das aprendizagens). Ao contrário, na sua maioria, como já foi evidenciado, reduzem-se à apresentação dos resultados da aprendizagem dos alunos e seleção de pareceres finais a partir de uma lista determinada pela cultura dos conselhos de turma, por parte de cada professor (e/ou elementos não docentes). A dimensão instrumental é visível na concretização da avaliação dos alunos: os critérios de avaliação (gerais e específicos) adotados pelas escolas que participaram no estudo evidenciam que a avaliação é, fundamentalmente, concebida através da sua componente classificatória ou de avaliação como medida, cujo principal efeito é hierarquizar os alunos, possibilitando que o conselho de turma se constitua como instância de fortalecimento e legitimação de procedimentos que se podem afastar do discurso que apela ao exercício do princípio de equidade, e visível nos procedimentos adotados para a formalização do processo de melhoria ou recuperação das aprendizagens dos *alunos mais fracos*, e que pode redundar, como ilustra um dos participantes, num discurso muito utilizado, “(...) eu preocupo-me sempre muito com os alunos, preocupa-se mas faz o quê (?!), não há uma capacidade dos sujeitos se interrogarem e isso prejudica muito” (EE2: 14), e de protocolos de avaliação que privilegiam os *testes de avaliação sumativa* como os principais instrumentos de recolha de informação para a operacionalização dos referidos critérios de avaliação.

Outro aspeto da cultura do conselho de turma que emerge, do discurso dos participantes, é a sua influência na agilização da concretização da ordem de trabalhos, “(...) Depois temos a questão de ter de cumprir aquela ordem de trabalhos, e as pessoas tentam cumpri-la sempre agilizando” (PE12: 2), o que evidencia que as práticas adotadas se enquadram com sucesso numa das perceções que os professores possuem do conselho de turma, “As reuniões de conselho de turma, durante os períodos letivos, são percecionadas como consumidoras de tempo e implicando uma sobrecarga de trabalho, uma perceção que não será a mais adequada para o empenho do docente nestas reuniões” (PE9: 5), e, por isso, o seu funcionamento resulta, na maior parte das vezes, como narra um participante, na “(...) procura de procedimentos que conduzam a uma maior celeridade dos trabalhos em detrimento da qualidade na análise e reflexão por parte de todas as partes intervenientes” (PE10: 7). Estes modos de atuar podem ser encontrados nas propostas presentes na *gramática do conselho de turma*, assim, não é de estranhar que, como informa uma participante, “(...) poderá haver escolas em que os conselhos de turma são vistos de outra forma, mas deve haver ali uma parte que é comum a todos, o classificar, o justificar, o fazer uma ata de acordo com os pontos que estão estabelecidos e com as justificações todas lá” (PE12: 3), por isso, nas reuniões de conselho de turma, de acordo com outro participante, “(...) as coisas estão perfeitamente mecanizadas e isto deve-se ao facto de, de apesar de aquilo ser um conselho de turma, e de toda a gente saber o que é que está ali a fazer, toda a gente parte do princípio de *cada macaco no seu galho*, e nós aceitamos, neste momento, os conselhos de turma são um formalismo” (PE11: 5).

Induzimos que esta *cultura do conselho de turma* tem como um dos seus sustentáculos principais as prescrições da administração central e das escolas, e constitui-se como um instrumento que reconfigura essas prescrições em função das práticas utilizadas pelos professores, porque, como ilustram participantes, “(...) os docentes limitam-se àquilo que lhe é verdadeiramente exigido, a atribuição de níveis (nos conselhos de turma de avaliação) e a produção de uma ata que satisfaça os pontos previstos na ordem de trabalhos” (PE9: 5); “Este tipo de ação tem como finalidade garantir o cumprimento dos procedimentos necessários à concretização da sua ação, em especial os aspetos mais relevantes para o cumprimento da ordem de trabalhos das reuniões ordinárias e extraordinárias, todo o resto repousa no conjunto de ações que resultam, direta ou indiretamente, dos normativos legais” (PE10: 6).

Daqui que a *cultura do conselho de turma* possa ser também perspetivada como um dispositivo estandardizado de saberes, práticas, normas, regras básicas construído, desco-

berto ou desenvolvido, a partir do momento em que se tem de trabalhar com a adaptação e integração interna de legislação (nacional e local), e que foi reconhecido como robusto nas respostas que oferece para que a mudança, ao nível dos processos e ações, seja mínima (Schein, 1992): em suma um conjunto de ferramentas que funcionam adequadamente e, por isso, se instalaram, perduram e são apreendidas e utilizadas periodicamente, possibilitam aos professores manterem-se na *mesma onda* e resistirem e ultrapassarem períodos de instabilidade e/ou de crise(s) no sistema educativo.

A Figura 55 apresenta elementos que participam na organização de interações, da comunicação, das relações de poder, do trabalho, de formas de decisão, de modos de agir, da relação com o tempo, da abertura ao exterior no seio dos conselhos de turma.

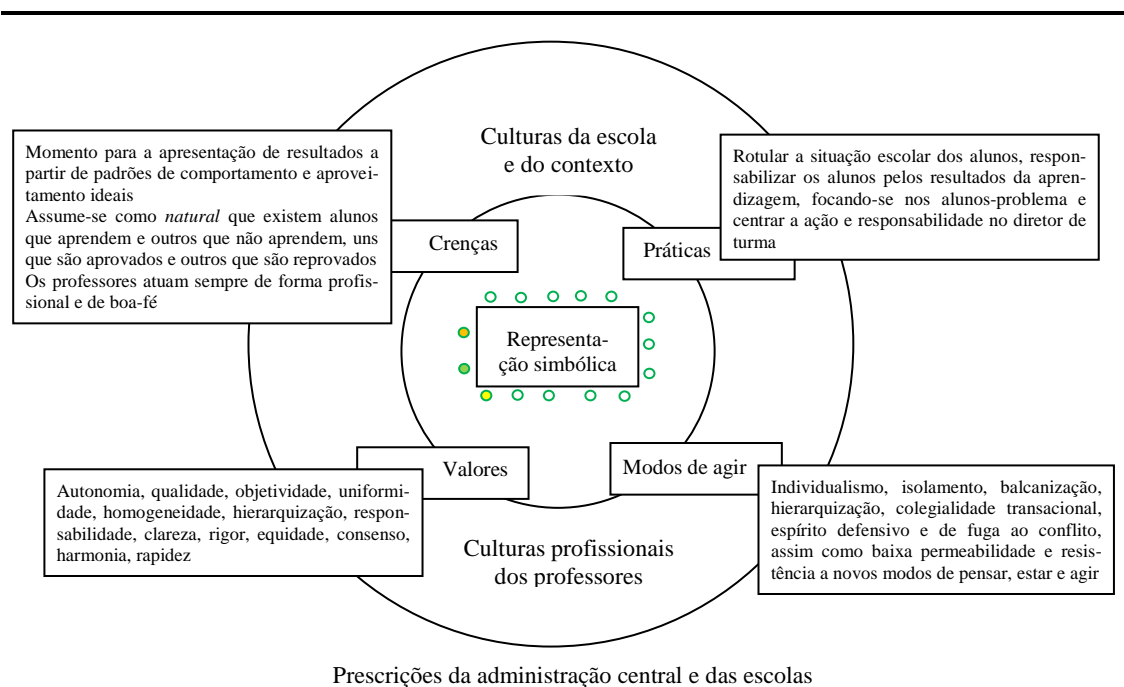


Figura 55. Principais componentes observáveis e visíveis da cultura do conselho de turma

No contexto de observação emergiram crenças⁴³⁴, construídas pelos professores, conforme é narrado numa das notas de campo, “(...) o conselho de turma é concebido fundamentalmente como uma instância onde se legitimam as *notas finais* de período; a avaliação dos alunos é perspetivada como quantitativa e assente em protocolos avaliativos

⁴³⁴ Um dos especialistas participantes ilustra uma dessas crenças, “(...) havia uma data de meninos que tinham vindo do 7.º com esta identificação e tinham tido apoio no ano anterior, e no início do ano aquando da elaboração do projeto curricular de turma é feito o mesmíssimo diagnóstico, isto leva-nos a pensar que estas dificuldades são algo inerente àquelas *crianças*, que elas coitadinhas são assim e portanto o que é que eu hei-de fazer” (EE2: 7), e um outro participante apresenta uma outra orientação que enforma a ação no conselho de turma, “Na charneira do ensino, que é a transição do básico para o secundário, aí há quase um diluir de responsabilidades, se até ao 3.º ciclo a gente no fundo de alguma forma se responsabiliza, porque existe quase um comprometimento de ter de produzir sucesso, a partir do ensino secundário esta responsabilidade passa a ter uma outra variável mais pesada, ou seja, o aluno entrou no secundário, então ele também é corresponsável pela sua aprendizagem e aí baixa o índice de responsabilidade do docente, a cultura do conselho de turma funciona um pouco orientada por esta bitola (PE4: 2-3).

que têm na sua base instrumentos sumativos para a recolha de dados; que existem alunos que aprendem e outros que não aprendem; que as práticas utilizadas na sala de aula não dizem respeito aos conselhos de turma e que os conselhos de turma são espaços vocacionados para tratar de assuntos relativos aos alunos e famílias” (CT4: 8), e valores que orientam as suas ações “Os mais referenciados pelos professores e os que se tornaram mais visíveis na orientação da sua ação, nestes conselhos de turma, foram sobretudo a autonomia, a qualidade, a objetividade, a uniformidade, a homogeneidade, a hierarquização, a responsabilidade, a clareza, o rigor, a equidade, o consenso e a harmonia“ (CT4: 8), que ajudam a compreender, de forma mais adequada, a postura adotada pela maioria dos professores, no interior e exterior dos conselhos de turma, no que diz respeito, por exemplo, ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Desta forma, a cultura do conselho de turma encerra um leque vasto de aspetos: elementos de origem histórica, crenças institucionalizadas sobre educação, currículo, conhecimento, aprendizagem, procedimentos estabilizados ao longo do tempo (Fino, 2006), o que nos mostra que similarmente funcionam refletindo valores, crenças e ideologias pedagógicas, dado que “(...) o sucesso da organização depende, em boa medida, da capacidade de refletir na sua estrutura as crenças, ideologias e normas socialmente construídas e que definem as formas apropriadas de fazer as coisas” (Sá, 1997: 145), assim as crenças, os valores e os modos de agir ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho (Hargreaves, 1998).

Se a forma como os professores estão e dizem no conselho de turma são fulcrais para entender se o processo de partilha de valores, crenças e modos de agir funciona, então qualificamos esta cultura do conselho de turma, na terminologia de Bilhin (2006), como forte, devido à profundidade com que atinge o núcleo do funcionamento do conselho de turma, ao modo claro e simples como os professores assumem os seus princípios (relações e condutas homogéneas), assim como pela capacidade de partilha dos valores e crenças (aceites e materializados pela maioria)⁴³⁵, ou seja, como ilustram os participantes, “Estejamos aqui ou esteja um professor em qualquer outra escola, aquilo que uma pessoa vai fazer para um conselho de turma é sempre o mesmo, e anda à volta do aproveitamento, das necessidades dos alunos e, eventualmente, para resolver algum problema que a turma tenha” (PE11: 1); “(...) ficamos com um órgão vazio, na verdade resume-se o conselho de turma às notas, aos castigos e às coisas disciplinares (...), é uma

⁴³⁵ Nas palavras de um dos especialistas participantes, essa cultura é fortíssima e mata o conselho de turma, mata a escola, “(...) é a cultura e a cultura neste caso mata, é um instrumento para pensar, com essa cultura nós esvaziamos-nos, a escola esvazia-se como instituição e daqui a 20 anos não somos profissão, ponto, a não ser que haja uma reviravolta induzida, porque não acredito que saia de dentro, neste momento os líderes, os gestores são aqueles que asseguram a continuidade da cultura que está instituída” (EE2: 13).

instância de deslegitimação ou então de legitimação do desinteresse, da cultura instituída” (EE2: 5); “É completamente desproporcionado (...) que não haja qualquer tempo de reunião, nem referência na ata à planificação ou à avaliação das atividades curriculares, que são as regulares. A atitude dos docentes num conselho de turma é essencialmente individualista, sem abertura para o coletivo” (PE9: 4).

Concluimos, afirmando que a naturalização da cultura *do conselho de turma* (e *gramática do conselho de turma*) parece estar na base do insucesso dos esforços para alterar o seu funcionamento⁴³⁶, e induzimos a hipótese de que ao não abrir o conselho de turma para que estes sentidos presentes sejam analisados e comparados no conselho de turma, se anuncia uma postura que pode ser interpretada de duas formas distintas: uma é a possibilidade de corporalizar o conselho de turma como espaço de participação de caráter fundamentalmente administrativo (Ball, 2002), que não implica processos de mudança e permite a continuidade da cultura estabelecida, outra, é a dificuldade dos professores, que compartilham sentidos semelhantes, em se agrupar para alterar o modo como concebem, significam e realizam o trabalho no seio dos conselhos de turma.

A propriedade, **materializando a política educativa da escola**, sobrevém na sequência da anterior e liga-se à existência de professores, nos conselhos de turma, que encontram sentido para a sua ação nos documentos que consagram a política educativa da escola, em especial, no projeto educativo de escola⁴³⁷. Neste contexto, o conselho de turma emergiu como um espaço onde professores estabelecem relações para concretizar prioridades educativas da escola, na tentativa de quebrar rotinas e desarticulações que se instalaram e naturalizaram e encontrar orientação para a sua ação.

Na consecução deste objetivo processo o projeto educativo corporiza-se como um padrão, uma plataforma que garante unidade e coerência às ações individuais dos diversos intervenientes no ato educativo, conforme realça um participante, “(...) o projeto educativo é a resposta educativa construída por todos os atores educativos daquele local de ensino e pretende evitar o tal comportamento estanque, individualizado que acabamos por observar” (PE4: 7).

⁴³⁶ Por exemplo, ao prosseguir nos conselhos de turma as regras da *gramática do conselho de turma*, facultando aos alunos mais do mesmo através dos diferentes planos de apoio pedagógico ou ao não analisar as práticas pedagógicas, aguarda-se que, de modo espontâneo, eles possam vir a aprender um dia. Nesta lógica, formula-se a crença de que é o aluno que não consegue aprender e exclui-se do processo o professor e o conselho de turma, o que facilita a sua manutenção e evita a possibilidade do conselho de turma se vir a organizar para promover as aprendizagens de todos e de cada um. O aluno que não conseguiu aprender terá que se esforçar, de trabalhar mais e fazê-lo em condições semelhantes às que conduziram ao seu insucesso, ou seja, a resposta parece colocar-se do lado do aluno e não do lado do professor, conselho de turma e escola.

⁴³⁷ Se há características que tornam o conselho de turma diferente das demais estruturas intermédias são as que lhe conferem especial importância no desenvolvimento do projeto educativo da escola, uma vez que nele existe uma participação direta, efetiva e entrelaçada de profissionais que atuam no processo pedagógico-didático, a sua organização é de natureza interdisciplinar, o seu trabalho focaliza-se na avaliação de alunos e é uma porta aberta para a comunicação (articulação) *com o exterior*, em especial com os pais e encarregados de educação e outras estruturas educativas, e promover a imagem social da escola e dos seus atores educativos.

A figura 56 pretende representar o modo como participantes no estudo percebem a materialização da política educativa da escola no conselho de turma.

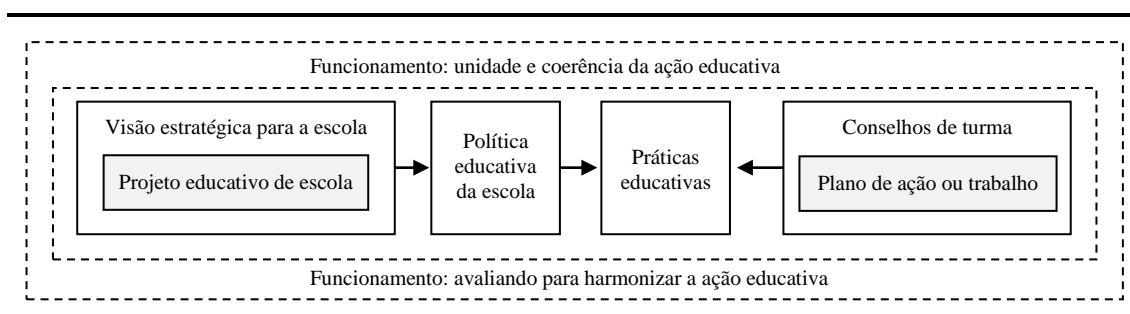


Figura 56. Modo de materialização da política educativa da escola no conselho de turma

Desta forma, criam-se condições para os conselhos de turma não se comportarem como estruturas debilmente articuladas e construir uma conexão consistente e articulada com o projeto educativo de escola e entre os seus diferentes membros, conforme realça um dos participantes, “O que faz sentido é que o conselho de turma deveria ser o principal instrumento da execução das orientações inscritas no projeto educativo” (PE11: 3); “(...) todos estes elementos deviam ter sempre consciente o motivo e o rumo que os devia orientar na sua prática educativa diária (...). Eu disse há pouco que os conselho de turma devem ser efetivamente o reflexo global daquilo que é a política educativa da escola, daquilo que é o seu projeto educativo” (PE4: 5-6), uma vez que, de acordo com o mesmo participante, não é assumido por todos como um instrumento unificador, orientador e vinculador da ação educativa⁴³⁸, porque na escola “(...) os objetivos são vagos, as ações são vagas, a avaliação é vaga e no fundo, no meio de tanta coisa vaga, não importa saber se efetivamente a nossa atuação está a materializar aquele projeto educativo ou não, é renovar o que sempre se fez e no início de cada ano repetem-se os discursos” (PE4: 6).

Outro participante encontra sentido para esta relação, uma vez que “(...) se existe um projeto educativo, que foi feito para aquela escola, com base nos problemas detetados, todas as atividades planeadas para os alunos, para as turmas, nos conselhos de turma, deviam ser no sentido de minimizar ou resolver esses problemas (...), encontro sentido porque as atividades deviam ser orientadas para tentar resolver os problemas” (PE12: 4).

Por outro lado, sabemos, a partir da legislação em vigor, que as estruturas educativas intermédias das escolas são componentes indispensáveis ao processo de conceção, pla-

⁴³⁸ Induzimos do discurso de participante, e do conteúdo das observações, que a par do projeto educativo da escola existem outros documentos (*pautas para a ação* oriundas do conhecimento prático e das culturas organizacionais e profissionais que atravessam as escolas) que orientam a ação educativa nos conselhos de turma, o que auxilia na construção de uma imagem de estrutura debilmente articulada (Costa, 2003), associada a rituais de legitimação: os objetivos são vagos e indiferentes aos resultados, as estratégias pouco claras e repetidas, a participação fluida e com discursos, em muitos casos, separados da realidade, o propósito desligado da ação.

neamento, implementação e avaliação do projeto educativo. Por isso, os conselhos de turma constituem-se como lugares primordiais de ressonância e de organização de pontes entre o topo estratégico e a base operacional e vice-versa, de modo a assegurar a coerência e a unidade da ação educativa de uma escola, como relata um participante, “Naturalmente que os conselhos de turma deveriam ter um papel fundamental (...), os coordenadores, os diretores de turma, a direção deveriam ter um papel fundamental, ou seja, todos eles deveriam interagir e funcionar em torno deste objetivo comum que é o projeto educativo” (PE4: 6). O mesmo participante apresenta a sua experiência como coordenador de diretores de turma para mostrar que os conselhos de turma, referenciando o papel do diretor de turma, são espaços excepcionais para a materialização da política educativa da escola, “(...) tive a oportunidade de exercer o cargo de coordenador de diretores de turma (...), para mim era fundamental a utilização daquele para a promoção do projeto educativo da escola, pedindo a colaboração dos diretores de turma como indivíduos que, de alguma forma, podiam materializar aquilo que era a política educativa de escola (...), transpor para aquilo que eram os conselhos de turma” (PE4: 4).

Regressando à legislação em vigor, observamos que o centro desta materialização se encontra no plano de atividades da turma, determinado pelo n.º 4, do artigo 2.º, do decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece que as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional são objeto de planos de atividades (designado também nas escolas participantes por planos de ação ou de trabalho), integrados no projeto educativo, adaptados às características de cada turma, através de programas próprios, a incrementar pelo conselho de turma: para que a tomada de decisão possa contextualizar a situação educativa de cada turma e visar a escola no seu todo, congregando os esforços para atingir os objetivos comuns e as metas estabelecidas.

Estes planos de atividades⁴³⁹, concebidos e avaliados no interior dos conselhos de turma, ligam-se, sobretudo, ao projeto educativo através da transposição de objetivos estratégicos, metas de sucesso e ações estratégicas: elas são formalmente colocadas mas, posteriormente, em conselhos de turma, existe dificuldade na sua operacionalização efetiva e são mais um elemento formal e simbólico que se assume perante a escola, comunidade educativa e administração central e deixam de ser instrumentos de gestão que permitem tomadas de decisão fundamentadas em função dos objetivos e das metas a atingir, como

⁴³⁹ O plano de ação ou de trabalho da turma subentende uma tomada de posição, a partir de uma postura reflexiva (individual e conjunto), para dar uma identidade a cada conselho de turma, e criar condições para a dinamização de estratégias e atividades adequadas aos alunos da turma, ao mesmo tempo que apoia a interação entre professores (parceria pedagógica) ao nível das metodologias de ensino e de trabalho para o incremento de valor às aprendizagens dos alunos. No entanto, estes planos fundam-se, sobretudo, na definição e operacionalização de atividades de âmbito extra e de complemento curricular (onde se conseguem estabelecer modos de trabalho que têm como suporte a cooperação e colaboração).

narra um participante, “Outras vezes prepara-se o trabalho com os alunos para atingir aquelas metas, elas são figurativas, nós sabemos que têm de estar no projeto educativo, e se for necessário alteram-se procedimentos de forma a atingi-las” (PE11: 5).

As metas de sucesso determinadas para as turmas, definidas em sede de projeto educativo, ainda que de forma quase invisível, impulsionam a materialização de partes da política educativa de escola no conselho de turma (espaço usado para *medir o desempenho da escola e verificar se os objetivos delineados foram atingidos*)⁴⁴⁰, conforme refere um dos estratos de nota de campo, “Outro aspeto que retivemos nestas observações foi a existência de metas de sucesso (quantitativas e qualitativas) para turmas (numa das escolas participante) e para disciplinas e turmas (numa outra escola participante), definidas em sede de projeto educativo de escola” (CT4: 7).

A nossa indução é fortificada pelo discurso de um participante, “(...) nós em sede de projeto educativo temos metas de sucesso para as disciplinas e turmas, e isto interfere com o funcionamento do conselho de turma” (PE11: 5), e o mesmo apresenta como prova da sua afirmação o caso das disciplinas sujeitas a avaliação externa, onde existe uma preocupação com o resultado, com o produto final⁴⁴¹, e uma postura desfasada destes professores em relação ao coletivo, “(...) penso que as pessoas se preocupam mais com aquilo que vai sair, e em prepararem os alunos para responderem àquelas questões que têm mais probabilidade de sair (...), é claramente orientado para o resultado e não para o processo, e nos conselhos de turma tudo isto é visível, dado que a maioria destes professores nunca têm tempo, disponibilidade para dialogar ou participar noutras atividades, apenas para os exames e para a preparação dos alunos para os exames” (PE11: 5).

Noutros conselhos de turma estas metas de sucesso induziram à realização de exercícios de reflexão sobre os resultados dos alunos⁴⁴², como é visível em extrato de nota de campo, “Conselhos de turma houve em que estas metas foram indutoras de exercícios de reflexão entre professores, em especial quando os resultados da aprendizagem dos alunos (e sua qualidade) não se enquadravam no pretendido, embora o exercício não alastrasse a todos os elementos do conselho de turma” (CT14: 6).

Outro aspeto que emergiu dos dados é que de acordo com participantes a articulação

⁴⁴⁰ Não foi difícil encontrar no *corpus* de projetos educativos de escola marcas da performatividade e do gerencialismo quando, no processo de definição de metas de sucesso para as turmas, se expressa a importância maior do qualitativo (a mensurabilidade) sobre o qualitativo e se transforma o trabalho docente na procura dessa mensurabilidade: assim, quando se alcançam as metas propostas, para além de os objetivos terem sido atingidos, também a missão foi cumprida.

⁴⁴¹ Um indício de que os modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos finais*, transbordaram para o sistema educativo português. Outro indício é que o projeto educativo passa a ser representado pelos professores, fundamentalmente, como o *lugar onde estão instituídas as metas de melhoria*.

⁴⁴² Induzimos que os exercícios de reflexão praticados nos conselhos de turma incidem sobretudo sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, em especial os académicos (produtos), e raramente sobre o ensino (processos).

entre o conselho de turma e o projeto educativo de escola é débil devido a causas que agregamos à *cultura do conselho de turma*, “Na minha opinião a ligação entre o funcionamento do conselho de turma e o projeto educativo afigura-se algo frágil. Creio que tal fragilidade resulta de duas ordens de fatores: o desconhecimento e apropriação do projeto educativo e da filosofia a ele subjacente (relativização da importância do trabalho colaborativo)⁴⁴³; a procura de procedimentos que conduzam a uma maior celeridade dos trabalhos em detrimento da qualidade na análise e reflexão por parte de todas as partes intervenientes” (PE10: 7) ou porque o projeto educativo só existe apenas para efeitos de conformidade legal⁴⁴⁴ e satisfação dos diversos agentes sociais, conforme testemunha outro participante, “(...) grande parte dos projetos educativos existem para se dizer que se têm, não há dúvida nenhuma disso, eu tenho uma visão muito pragmática das coisas, o projeto educativo em 99% das escolas existe por que tem de existir, mais nada! A legislação que tu tens publicada impede, inviabiliza a maior parte das atividades, das ideias que tu tens para a escola, para os conselhos de turma” (PE11: 3).

Apesar de não ser contínua e sistemática, esta materialização acontece, ainda, na produção de dados que permitem monitorizar a aplicação de determinadas estratégias e ações que constam do projeto educativo, conforme ilustra uma participante, “(...) estes dados são tratados porque isto tem a ver com o projeto educativo, com as problemáticas da escola, uma delas é a vinda dos pais à escola” (PE2: 7), e no compromisso que professores assumem com ele, a partir da ação de diretores de turma, conforme referencia outro participante, “(...) há circunstâncias e há momentos em que de facto existe esta capacidade, por parte de alguns diretores de turma, de comprometimento em torno do projeto educativo, que é o projeto daquela turma, daqueles alunos com aquelas necessidades” (PE4: 1), por isso, outra participante salienta que, “(...) A primeira coisa que digo é que o funcionamento do conselho de turma depende muito de quem o dirige, portanto o diretor de turma e depois, claro, de quem o compõe” (PE12: 2).

Destes discursos induzimos que a liderança do diretor de turma é um setor estratégico chave (Bolívar, 2012) na execução e regulação da política educativa da escola e, naturalmente, na contextualização e implementação dessa política nos e pelos conselhos de

⁴⁴³ A persistência de valores, princípios e normas que instituem e sustentam a privacidade, o isolamento e o individualismo (concebidos pelo modo como a escola ao longo da sua história legitimou certas estruturas educativas, relações, condições e modos de trabalho reflete-se no funcionamento dos conselhos de turma), gera contextos pouco propícios para a reflexão conjunta sobre o currículo e práticas educativas, o que não facilita a aprendizagem e a melhoria organizacional (Bolívar, 2012).

⁴⁴⁴ Ao não ser assumido pelos diferentes atores educativos como instrumento orientador e vinculador da sua ação educativa, o projeto educativo assume-se como *projeto ritual legitimador* com uma função primordialmente simbólica (Costa, 2003), que existe para *mostrar* à comunidade e inspeção-geral da educação e ciência que cumpres o estabelecido, de acordo com o discurso de um participante, “(...) e ainda por cima tens a inspeção a dar-te caneladas, vêm cá ver o projeto educativo, mas eles não leem! Perguntam tens ou não tens, tenho sim senhor está aqui, começam a ver e se tiveres aí umas 30 ou 40 páginas estás desenrascado” (PE11: 3).

turma através dos planos de ação ou de trabalho para a turma (instrumentos privilegiado para a consecução da política educativa da escola e melhoria das aprendizagens de alunos e professores). Consequentemente, sem uma liderança do diretor de turma que centre os seus esforços na dimensão pedagógica, que promova o compromisso e a cooperação entre os professores e a política educativa da escola, os conselhos de turma continuarão a funcionar, essencialmente, como agregados de comportamento individuais e isolados, ou seja, ao assumir as consequências da visão geral contida no projeto educativo, o diretor de turma compromete-se a reunir e articular um conjunto de peças soltas em função de um projeto coletivo com a finalidade de gerir no seio do conselho de turma processos de melhoria das práticas de ensino e da aprendizagem.

Por isso, um dos participantes defende que encontra sentido para a sua ação dentro de um coletivo que se guia pelas mesmas prioridades e ajusta as suas práticas às estratégias de ação enunciadas no projeto educativo, “Se efetivamente houvesse uma apreensão, uma consciencialização por parte de todos os docentes, se no fundo aquilo fosse a nossa cartilha diária, de cada vez que entramos numa sala de aula, se o nosso objetivo referencial fosse de facto aquela ideia de educação, aquela matriz que tem de ser comum e transversal a todos os docentes” (PE4: 6-7), então, como concebe o mesmo participante, “(...) o conselho de turma não era mais do que o ponto de resposta daquilo que é a ação, o ato educativo docente, o ato educativo em si reproduzia aquilo que de facto era a orientação política daquela escola” (PE4: 7).

Outro participante defende que a operacionalização do projeto educativo, no conselho de turma, tem de ter como base a participação efetiva de todos os professores no seu processo de construção, para existir efetivamente conhecimento e partilha do seu conteúdo, “Difícil responder tendo em atenção o desconhecimento do projeto educativo em vigor... se há um documento oficial, a sua elaboração não foi realmente nem participada nem partilhada. Como tal, não me parece que possa haver algum tipo de formatação do funcionamento do conselho de turma em função do projeto educativo de escola” (PE9: 4-5). Outro participante considera que o conselho de turma é naturalmente a sede onde se devia preparar o incremento das aprendizagens dos alunos, “(...) eu acho que o cerne das aprendizagens devia ser o conselho de turma, quer dizer, isto é um bocado como a lei, uma coisa é a lei geral, mas depois a realidade que conduz à obtenção do produto é de facto a aplicação na prática da lei” (PE4: 5), e que tem sentido para si materializar a política educativa da escola, contida no projeto educativo, no conselho de turma, no entanto existem obstáculos neste processo, “(...) existe clarividência na definição das

finalidades, mas depois aquilo vai-se diluindo e quando se chega de facto àquilo que é a ação, o ato educativo do docente, já muito pouco tem a ver com aquilo que foram os diagnósticos, feitos pelo projeto educativo, pela direção, pela escola” (PE4: 5). Embora cada um conheça os problemas e as potencialidades, as diretrizes e finalidades da escola, parece não existir interesse, de acordo com um participante, em implementar conjuntamente as práticas educativas desejadas, “Portanto, há de facto aqui uma perda, uma perda de informação, não sei se é intencional ou se é da própria cultura ou se é de facto de uma aprendizagem que tem de ser feita pela própria escola” (PE4: 5)⁴⁴⁵, o problema é que não existe uma monitorização sistemática da aplicação prática das determinações do projeto educativo, “(...) essa tradução do processo é que deveria ser acompanhada ao longo do ano e nisto falham a grande parte das escolas, a grande parte das direções, a grande parte dos órgãos intermédios, que são no fundo os coordenadores, os diretores de turma, os conselhos de turma” (PE4: 5), o que dificulta a aprendizagem organizacional e profissional da escola e professores, e facilita a utilização de modos de trabalhar que se traduzem como uma soma de partes isoladas e independentes. A ausência de articulação das estratégias de ação é ainda visível no conteúdo de algumas das ordens de trabalho, e guiões orientadores do funcionamento dos conselhos de turma, que privilegiam o que a legislação prescreve, e só depois, o projeto educativo, como ilustra um participante, “(...) os conselhos de turma preocupam-se principalmente em respeitar aquilo que são os normativos publicados e não o projeto educativo” (PE11: 3).

Desta forma, as ordens de trabalho são outro dos veículos privilegiados para a materialização da política educativa da escola contida no projeto educativo. Embora, como assinalámos anteriormente, elas estejam mais orientadas para a consecução do conteúdo dos normativos nacionais em vigor, de acordo com uma participante, faria todo o sentido que elas “(...) estivessem em sintonia com o projeto educativo da escola” (PE12: 4), e outra participante assegura que existem aquelas que se regulam também pelos normativos locais e apresentam particularizações e especificações do projeto educativo de escola, “Os normativos internos são uma especificação da lei geral (...), são especificações do funcionamento da própria escola tendo por base outros documentos que são fundamentais como o projeto educativo” (PE8: 5).

Ao conceberem os conselhos de turma como locais de materialização da política educa-

⁴⁴⁵ Com o passar do tempo, o impulso inicial começa a diminuir, a desaparecer, conforme testemunha um dos participantes, “(...) nós lembramo-nos daquilo que é importante fazer naquela escola enquanto projeto educativo no início do ano [escolar] quando nos dizem (...) mas na prática há ali uma perda de parte do que nos é dito no início do ano (...). A gente só fala das coisas no início e depois as coisas morrem.” (PE4: 5-6) e, ao longo do ano está situação dá azo ao surgimento de um acumular de ações individuais e isoladas, oriundas principalmente dos grupos disciplinares (departamentos curriculares), para fazer frente a problemas identificados, ou a um formalismo de cariz burocrático e simbólico.

tiva da escola, os professores assumem o projeto educativo de escola⁴⁴⁶ como um instrumento diretor da ação educativa, que edifica uma visão partilhada, assente na planificação estratégica educativa geral, onde se encontram as prioridades e metas que os norteiam na realização da missão da escola, e permite passar do *eu* para o *nós* (Barroso, 2005). Desta forma, define-se um caminho estratégico que favorece o trabalho colaborativo e o aperfeiçoamento da capacidade dos conselhos de turma para conceber, implementar, monitorizar e avaliar os planos de atividades, as metas e os progressos, utilizando dados para refletir sobre as práticas utilizadas.

Criam-se, ainda, condições para desenvolver um sentido de comunidade, e estabelecer pontes de apoio entre eles (rede interna) na procura e divulgação de práticas educativas bem-sucedidas na melhoria das aprendizagens, proporcionando o desenvolvimento profissional dos professores e organizacional dos conselhos de turma e escola.

Esta propriedade, **importando-se e cuidando do outro**, surge no seguimento das anteriores e ancora-se no exercício, por parte de professores, da alteração de valores, crenças, regras e práticas da *cultura do conselho de turma* (e da gramática que a suporta), com o intuito de *cuidar* da aprendizagem de cada um dos alunos com o *cuidado* máximo exequível (Azevedo, 20011, 2009) e da escuta de professores: o conselho de turma tem significado para eles como um espaço com sentido pessoal e social para todos os alunos⁴⁴⁷ e professores, ou seja, espaço *terapêutico* para todos e de *catarse* que permite construir a motivação, o esforço do trabalho da aprendizagem (Nóvoa, 2014). O termo cuidado é utilizado, neste estudo como *cogitare*, *cogitus* que para além de significar cura, envolve ainda ação; pensar, dar atenção, acolher, mostrar interesse, defender, proteger, compartilhar, revelar preocupação⁴⁴⁸.

Um dos aspetos que emergiu dos discursos de participantes foi a existência de uma postura de abertura, e não de julgamento, por parte de elementos dos conselhos de turma, ao outro e a sua capacidade de escuta para compreender as amarguras sentidas, os desânimos, as alegrias, tantas vezes sobre a forma de desabafos, funcionando como local de

⁴⁴⁶ Um dos problemas atuais é que a política educativa das escolas, a que é efetivada, se resume à concretização de procedimentos de natureza burocrática e administrativa, veiculados pela legislação educativa, marcados pela eficácia, eficiência e racionalidade instrumental, para garantir a conformidade formal, por isso, a maioria dos conselhos de turma materializa a política educativa da escola.

⁴⁴⁷ Um dos participantes aporta um outro aspeto, que a procura da melhoria para todos na escola atual não é exequível e que a procura da melhoria para os alunos-problema apresenta como resultado que os *bons alunos* não seja alvo da atenção a que têm direito. Aqueles que têm muito bons resultados não são uma preocupação, um dos erros que a escola pública apresenta, e não é de fácil resolução, é dar atenção, cuidar, tornar melhores aqueles que já são bons, a escola pública tem, neste momento, sobre as crianças um efeito nefasto ao nivelar, como é que eu hei-de dizer sem ferir suscetibilidades, tudo é direcionado para quem tem problemas e isto tem depois um efeito nefasto sobre quem é bom e se preocupa e quem quer ter ainda melhores resultados” (PE11: 5).

⁴⁴⁸ O cuidado, como o entendemos em educação, é um processo que compreende e desenvolve ações, atitudes e comportamentos, alicerçados em conhecimento (científico, técnico, pessoal, organizacional e cultural, entre outros) que apresenta um ideal moral cujo objetivo primordial é melhorar, proteger e preservar a pessoa dos alunos, em especial os mais desfavorecidos (física, intelectual e socioeconomicamente) e dos professores mais frágeis e debilitados (intelectual e emocionalmente).

catarse⁴⁴⁹, “(...) o conselho de turma (...) é onde surgirão mais os desabafos, é onde as pessoas dizem mais eu tenho este problema e aquele, confronto-me com isto e com aquilo (...) eu penso que o conselho de turma será o último local onde as pessoas já desabafam, aconteceu isto, aconteceu aquilo, não consegui fazer isto (...) as pessoas apresentam as desgraças que lhe acontecem” (PE2: 5); “(...) cuidar dos colegas acontece, isso acontece, e se leres as atas vais verificar que vêm lá desabafos de professores em relação ao comportamento deste e daquele” (PE11: 2); “(...) as pessoas desabafam, *eu fiz isto, apliquei aquilo, e depois voltei a repetir e não se interessaram*, estes desabafos mostram que a pessoa ficou aborrecida por o seu trabalho não ter outro resultado” (PE2: 10); “(...) é um lugar onde, quando nós estamos com algum problema e dizemos olha aquele aluno *é assim e assado*, somos ouvidos, existem colegas que dizem logo, eu já tive um caso desses e experimentei assim e deu resultado, na minha aula ele um dia fez isto e eu fiz assim e deu resultado, ai é, então deixa que eu vou experimentar” (PE2: 3).

A Figura 57 mostra as características que emergiram da análise dos dados em relação à propriedade importando-se e cuidando do outro nos conselhos de turma.



Figura 57. – Principais características do importar-se e cuidar do outro no conselho de turma

A abertura para cuidar do outro é abordada, por outra participante, como condição para a análise do trabalho desenvolvido pelo conselho de turma (responsabilidade) e reflexão

⁴⁴⁹ Onde os professores se reveem nos problemas uns dos outros (*afinal não é só comigo que isto acontece!*) e, como afirma uma das participantes, leva a procurar formas de resolver os problemas apresentados, “(...) estes desabafos, estas queixas que muitas vezes acontecem, as pessoas falam disso e fazem-se tentativas para ver como é que vamos resolver” (PE2: 10).

sobre a situação escolar de cada aluno, “O que valorizo é (...) sobretudo o período que é destinado à reflexão do trabalho que foi feito pelo conselho de turma (...) e depois, de certa maneira, o ambiente que é criado nessa reunião, que permita aos colegas (...) trazer para ali várias perspectivas, abordagens, por isso valorizo o ambiente de trabalho e o período de reflexão, não nos limitarmos a ver números, mas antes vemos situações, analisarmos sobre diversos prismas, cuidarmos, digamos assim, dos alunos” (PE1: 2).

Por isso, observamos que, se por um lado, existem conselhos de turma onde não se analisam as práticas dos professores, o que limita as possibilidades da flexibilidade, do cuidar de si mesmo e do outro, da aprendizagem, do expandir os conhecimentos, do poder crescer profissional e organizacionalmente e criar (ser autor) no terreno da escola; por outro lado, existem professores que encontram sentido para a sua ação, nos conselhos de turma, no diálogo reflexivo sobre as suas práticas, na focalização conjunta na aprendizagem, no compromisso social, na abertura ao aperfeiçoamento, no respeito mútuo e solidariedade criando, deste modo, condições para que o exercício do cuidado seja realidade, como ilustra uma participante, “O que acho é que em relação à postura dos professores, estes entendem os conselhos de turma como momentos importantes de reflexão (...), nos conselhos de turma procura-se a melhoria do que se ensina e do que se aprende, isso sem dúvida, sejam os de final de período, chamemos-lhe sumativos ou não, quer os intercalares” (PE1: 2-3); “(...) isto é que é importante, é o antes, não é esperar e dizer depois que isto afinal foi uma tragédia, agora é que vamos chamar toda a gente e ver o que aconteceu, não, é isto que temos de evitar” (PE2: 3); “(...) ter em atenção as problemáticas de cada miúdo porque eles não são todos iguais, o ponto de partida não é o mesmo e, quer nós queiramos ou não, estamos a lidar com seres humanos, não estamos a lidar com objetos” (PE3: 2). Conhecer para compreender, compreender para individualizar, individualizar para diferenciar no sentido do conselho de turma funcionar, de acordo com um especialista participante, como um espaço “(...) de terapia preventiva, pode ser o centro da terapia preventiva, eu julgo que o conselho de turma se associará inevitavelmente a esta função e, depressa, criará uma ritualização própria” (EE1: 5).

Deste modo, professores destes conselhos de turma estão a criar condições, ainda que mínimas, para tornar possível a construção de comunidades profissionais para encarar de um modo mais efetivo a enorme complexidade do processo de melhoria da aprendizagem de cada um e de todos os alunos (mesmo daqueles que não querem), posto que um pensar coletivo tem mais condições de sucesso, do que um de base individualista e fragmentado (Azevedo, 2014; Alves, 2012; Harris & Jones, 2010), e a fundarem o seu

trabalho na partilha: (i) de crenças como as que perfilham que é natural todos os alunos poderem ter sucesso na escola (aprenderem), como realça um extrato de notas de campo realça o atrás exposto, “Salientam professores que afinal é possível todos os alunos aprenderem (...). O diretor de turma afirma que a função dos professores é fazerem aprender todos os alunos” (CT9: 4); (ii) da crença de que, enquanto professores, podem aprendem uns com os outros, em torno de interações e ideias, como ilustra outra participante, “Mesmo que não haja abertura, o facto de ouvir outras opiniões faz-nos sempre pensar se estamos certos ou não, faz-nos questionar, começamos a comparar práticas, se ele conseguiu estes objetivos deixa-me lá ver o que é que ele fez, deixa-me estar atenta” (PE6: 3); (iii) de valores como o respeito pela diferença, a justiça, a equidade e a inclusão para que cada aluno possa alcançar capacidades básicas que lhe assegurem um desenvolvimento integral o mais adequado possível, como ilustram extratos de notas de campo, “Em conselhos de turma (em especial dos 2.º e 3.º ciclos) despertou-nos a atenção a existência de professores (e diretores de turma) que partilhavam crenças e valores comuns, relativas ao que dá sentido ao seu trabalho, e que podemos sintetizar na força que colocam na procura da melhoria das aprendizagens dos alunos, como forma de promover a justiça social e a equidade, e na sensibilização e arrastamento de colegas (nem sempre bem-sucedidos) para se envolverem nestas ações” (CT10: 6); “(...) a força que colocam na procura da melhoria das aprendizagens dos alunos, a disponibilidade para partilharem os seus materiais pedagógicos e falarem sobre os resultados que obtiveram com eles (mostram abertura para conversar sobre o seu trabalho e efeitos na aprendizagem e para apoiar o trabalho de outros professores), e pressionarem para o trabalho em equipa (formal e informal) no sentido de todos trabalharem na mesma direção (fazer aprender e incrementar a aprendizagem de todos os alunos)” (CT14: 6).

Compreendemos que analisar o trabalho dos alunos para conhecer e cuidar é, principalmente, orientá-los⁴⁵⁰, conforme ilustra uma das participantes, “Considero que a procura de uma resolução para os problemas identificados se pode enquadrar mais num processo de orientação dos alunos para tirar algum resultado do que andam cá fazendo, neste sentido é que eu entendo que estamos a cuidar dos alunos, para que tenham sucesso (...), orientá-los nesse sentido” (PE12: 3), e para outra participante, nesse cuidar é fundamental individualizar, diferenciar, “(...) nós não podemos olhar para os miúdos como carneiros (...), não, o que faz sentido para mim é que temos de os conhecer, diretor de turma e

⁴⁵⁰ Esta perspetiva é partilhada por um dos especialistas participantes quando afirma “(...) que o professor é aquele que constrói no outro ou que conduz o outro, o pedagogo, e se conduz tem de ter em conta quem é o outro” (EE2: 6) e, neste ter em conta o outro, o conselho de turma agir de modo a assegurar a todos os alunos as aprendizagens fundamentais que possibilitam o exercício ativo na vida pública e negam uma não cidadania (Nóvoa, 2014, 2007; Azevedo, 2010, 2009).

professores das disciplinas, procurar conhecer individualmente cada um com as suas características, cada um com as suas competências para nós sabermos como nos vamos dirigir a este e àquele, não deixar nenhum de fora, é o que faço como professora e diretora de turma” (PE5: 4). Estes são conselhos de turma que estão a dar passos robustos para a construção de oportunidades para que os alunos cresçam em saber e sensatez e desenvolvam todo o potencial possível. Escutar para compreender os bloqueamentos e ajustar os desafios porque estes são tempos em que o desgaste físico e emocional, que se impõe aos professores (Afonso, 2014; Flores, 2011), facilita o aparecimento de atitudes de des-cuidado com eles próprios, o que cria condições para os afastar do cuidar do outro e a optar pela repetição e formalização de processos técnicos automatizados.

Como vimos evidenciando, para cuidar, os professores precisam importar-se, conhecer, ter uma compreensão informada sobre as necessidades e situação dos alunos (e dos outros professores⁴⁵¹), por isso, o importar-se e cuidar do outro implica que em cada conselho de turma se compreenda que a melhoria das aprendizagens de cada um e de todos os alunos (e professores) só é possível num espaço onde exista a capacidade de conceber e implementar dinâmicas pedagógicas alicerçadas, no encontro, no reconhecimento, na compreensão, na colaboração e no compromisso⁴⁵² pessoal e social (Azevedo, 2014; Tyree, 1996), onde a reflexão partilhada seja efetiva, onde ninguém renuncie à possibilidade da melhoria e exista um envolvimento autêntico no *ajuste* das práticas a cada situação educativa, conforme o observado e disposto em extrato de nota de campo, “(...) todos os professores colaboram na avaliação dos resultados das estratégias de melhoria definidas anteriormente e implementadas, identificam-se os problemas suplantados e os que continuam a persistir e apresentam-se as alterações de comportamento de alunos em relação ao trabalho em sala de aula: melhorou, *embora alguns não tenham conseguido a positiva, mas melhoraram*. Definem-se conjuntamente novas estratégias para os problemas que persistem” (CT11: 3).

Estas estratégias implicam uma abordagem diferente para responder e atender às necessidades dos alunos, uma vez que é necessário compreender que as novas gerações pensam, sentem, comunicam e aprendem de forma distinta de nós: compreender estas dife-

⁴⁵¹ Uma das participantes elucida como o cuidado pode acontecer ao nível das reuniões de conselho de turma, “(...) muitas vezes nós notamos, até antes de uma reunião, alguém que é diretor de turma mais jovem, menos experiente, muitas vezes pedem ajuda, *olha tu vais estar na reunião então ajudas-me* (...), outros em que a pessoa está insegura e pede logo ajuda, *se houver alguma coisa tu alerta-me, tu ajuda-me* e pedem aos mais velhos” (PE2: 8).

⁴⁵² Utilizamos o conceito compromisso para distinguir os professores que se importam e cuidam dos alunos (e outros) de uma forma séria (por exemplo, esforçando-se por ajustar e tornar coerentes as suas práticas com a melhoria) dos que colocam os seus próprios interesses em primeiro lugar (Tyree, 1996). Esta forma de compromisso poderá ser um instrumento decisivo no sentido de evitar o fim da escola atual, como refere um especialista participante, “(...) o que me faz impressão (...) é quem vive dentro dela anos e anos a fio, e não percebe o que está a acontecer, que não é possível replicar eternamente esta ineficácia do ponto de vista social, do ponto de vista socio-histórico as organizações que estiveram nesta situação simplesmente desapareceram como é evidente” (EE2: 11).

renças é dar passos robustos para a conceção de pedagogias coerentes e adaptadas, como destaca uma participante, “(...) hoje não podemos tirar os miúdos do seu meio, da *internet*, dos *headphones*, *ipads* e restante tralha, nós é que temos de ir ao encontro dessas engenhocas e aparelhómetros, eles são tecnicamente ativos dentro dessas áreas e nós temos de nos aproximar deles se quisermos estar no meio deles, e isso não é de modo nenhum um problema, mas alguns dos nossos colegas entendem sim” (PE5: 1). A não compreensão e aceitação desta situação, alicerçada nos normativos legais em vigor, leva professores a definir e utilizar uma pedagogia essencialmente transmissiva que se faz num único sentido, ou seja, do professor para o aluno, o que não se adequa a uma época em que “É preciso construir a aprendizagem com os alunos, construir pedagogias da relação, da participação, da comunicação, da partilha” (Nóvoa, 2014: 5).

A focalização no progresso das aprendizagens de cada um e todos os alunos é apresentada, por uma das participantes, como referência do trabalho em determinados conselho de turma, “(...) eu acho que a maior parte dos colegas também vêm que nas intercalares não há aquela preocupação de mostrar os resultados finais, há mais um vamos lá refletir, criar oportunidades para todos, ver o que ainda podemos fazer nesta altura para quando chegarmos àquele ponto, que aí sim há avaliação final, conseguirmos melhorar, sempre com esse objetivo, quando chegamos à avaliação final, muitas vezes, também se tenta melhorar, sobretudo, se ainda há um período a seguir” (PE1: 1), e um extrato de nota de campo, revela a existência de professores cuja “(...) postura nos conselhos de turma se situa naquilo que vamos designar por *prestadores comprometidos de cuidados* para todos os alunos da turma e não só para os que temos denominado como alunos-problema” (CT10: 6). Estes professores reconhecem-se pela determinação e perseverança que colocam no envolvimento de todos na procura de medidas e atividades que façam aprender e potenciar as capacidades de cada um dos alunos, no fomento de situações que contribuam para a identificação e resolução de problemas dos alunos e turmas, que incorporam valor aos processos existentes, e visíveis em expressões que utilizam⁴⁵³, “(...) sei que é possível fazermos mais; temos de trabalhar em conjunto para conseguirmos melhores notas para os alunos; temos de fazer melhor; todos os alunos podem aprender; temos de refletir sobre o que fazemos para aprender; todos podemos dar algo à turma, ajudarmo-nos uns aos outros” (CT14: 6).

⁴⁵³ Associamos ao seu discurso (minoritário) e ação a marca do inconformismo, uma vez que adotam conceções, atitudes e comportamentos (procura de outros modos de trabalho pedagógico) que não correspondem totalmente às expectativas do grupo, no entanto são ouvidas e acolhidas: a maioria dos elementos do conselho de turma mostra-se condescendente, não manifestando, normalmente, disponibilidade para cooperar e revela-se impaciente se a sua intervenção colocar em causa a celeridade dos procedimentos relativos à concretização da ordem de trabalhos da reunião.

Associamos a atitude destes professores a uma visão do profissionalismo docente ampla, em oposição a um profissionalismo restrito à sala de aula, à vontade de ter voz, influência mais alargada e capacidade de escolha, por outras palavras, ser autor e assumir que como professor pode tornar-se líder e contribuir efetivamente para a construção de conhecimento profissional e influenciar outros (Bangs & Frost, 2012).

Esta focalização é ainda vivida, em algumas situações, durante o processo de monitorização das metas de sucesso, definidas para cada turma, e realizado periodicamente em reuniões de conselho de turma, a que acrescentamos a ação fundamental de diretores de turma, “Quando os *prestadores comprometidos de cuidados* são diretores de turma, com competência reconhecida, existe a tendência para se desenvolverem processos reflexivos sobre o desempenho dos alunos, relacionando-os com as estratégias de ensino utilizadas; a maioria dos professores trabalha para avaliar o desempenho dos alunos, estabelecendo objetivos para melhorar a situação (como, por exemplo, se verifica nos procedimentos inerentes ao uso de metas de sucesso para a turma) e apresentar provas dos progressos ou retrocessos das aprendizagens dos alunos, nas reuniões” (CT14: 6); “Em conselhos de turma foi visível que estas metas são indutoras de procedimentos de monitorização dos resultados escolares alcançados (comparam-se em relação ao esperado) e de cuidado, especialmente, para com os alunos cujos resultados se desviam, bem manifesto nos planos e medidas de apoio que são elaborados e na chamada de atenção do diretor de turma para a necessidade de levar estes alunos ao sucesso” (CT4: 7).

Por isso, existem professores nos conselhos de turma, cujo sentido é encontrado na realização de intercâmbios de experiências e conhecimentos para o cuidado, ao nível das estruturas educativas intermédias, que um dos especialistas participantes considera fundamental para a melhoria educativa, “(...) o professor que está no conselho de turma tem de levar esse problema ao departamento e no departamento ele devia ser discutido e retornado ao conselho de turma, este vai e vem, quem diz neste caso diz em mil outros, este vai e vem que é onde se trabalha o saber e a didática ser trazido para onde se exerce e se articula com contextos reais essas didáticas” (EE2: 5). Este posicionamento é atestado por participantes, que apresentam como exemplo a sua ação, “Eu aqui tenho aprendido muito nas reuniões da minha área disciplinar e depois levo para o conselho de turma, no entanto, eu envolvo-me mais nos conselhos de turma, eu envolvo-me mais porque é onde estão os alunos de uma forma mais concreta e é isso que me interessa mais” (PE3: 3); “(...) o departamento orientou, deu as linhas de orientação, mas é efetivamente o conselho de turma que gere isso e isso vê-se muitas vezes (...), acontece muitas vezes

que tendo em conta o perfil da turma isso não é possível, então o conselho de turma reflete e fica registado e encontram-se estratégias para que isso seja cumprido e de acordo com as necessidades da turma” (PE1: 3).

Emergiu do discurso dos participantes que esse intercâmbio e partilha de experiências também acontece ao nível do conselho de turma, e permite que os professores aprendam, “(...) dentro de uma turma esta troca de experiência é muito importante, um colega diz, olha aquele aluno, aquela turma, olha eu fiz assim e eles até reagiram bem, então deixame experimentar pode ser que reaja bem comigo (...), aprendemos para a melhoria das nossas práticas letivas, não há receitas” (PE2: 4); “(...) um conselho de turma onde todos estão concentrados naquilo que estão a fazer e se debatem ideias, nomeadamente ao nível de estratégias de aprendizagem e de motivação (...) ou até de estratégias para alterar comportamentos de alunos indisciplinados, eu acho que se aprende” (PE8: 3).

Também as ações de articulação (mais de atividades do que conteúdos) podem ser perspetivadas como uma forma de intercâmbio entre professores (e diferentes estruturas educativas a que pertencem) e serem um dos pontos de partida para a realização da interdisciplinaridade⁴⁵⁴ que se traduz, de acordo com um dos especialistas participantes, como modo fundamental para a promoção do cuidar dos alunos, “(...) quando falamos do conselho de turma não é para colocar numa molhada, num conjunto indistinto as diferentes especificidades, mas é para as fazer convergir, porque estamos a ensinar a tua matemática, a minha história, as tuas artes e a minha filosofia a estes alunos, de que somos responsáveis como equipa de professores e, portanto, nós temos de trabalhar como uma equipa médica a discutir um caso, há aqui uns que estão a aprender muito bem comigo, mas nada com o outro, então o que é que há de diferente, como é que isto se pode articular, como é que se relacionam de facto os saberes do ponto de vista conceptual” (EE2: 19), e cuidar dos professores ao criar para estes oportunidades de aprendizagem, individual e coletiva alicerçadas em situações de trabalho (Formosinho & Machado, 2009).

Mesmo que a situação profissional atual dos professores não seja a mais propícia, existem escolas onde estes profissionais realizam um esforço vigoroso (compromisso) para a realização de processos de articulação, ainda que não sejam os pretendidos, como refere um dos participantes, os conselhos de turma são no fundo “(...) um momento de reflexão conjunta em que nós trocamos opiniões, damos pareceres sobre os alunos, sobre as

⁴⁵⁴ Como refere um dos especialistas participantes, o processo de conceção de estratégias é um poderoso exercício em direção à verdadeira interdisciplinaridade, “(...) a estratégia é uma coisa que se pensa como um treinador pensa para ganhar, como é que eu faço para ganhar, como é que eu faço para estes fulanos aprenderem, e isto a gente faz muito pouco, a minha obsessão com as estratégias ultimamente é muito grande, essa especialidade da estratégia tem que ser discutida pelo grupo e é aí que está, a meu ver, a maior ou o conceito mais poderoso de interdisciplinaridade” (EE2: 18).

famílias, sobre a situação particular de cada um deles, sobre problemas relacionados com faltas, a indisciplina, em que se procura articular atividades e, por vezes, fazer um projeto a nível da turma” (PE7: 1), e um outro que encontra sentido para os conselhos de turma na articulação pedagógica e curricular: “Os conselhos de turma representam, para mim, a unidade fundamental da articulação pedagógica e curricular transversal, que centra a sua ação ao nível do contexto das turmas, com ênfase especial no direcionamento da ação pedagógica dos docentes tendo em vista uma abordagem sistémica face ao perfil do grupo de alunos e das características individuais de cada um dos alunos” (PE10: 3).

No contexto de observação emergiu um modo de liderança, do diretor de turma, que qualificamos de aberta e que envolve, ao abrir ao outro a possibilidade de apresentar e dialogar sobre as suas práticas, as estratégias utilizadas, numa espécie de supervisão clínica (Silva, 2011) e de monitorização das aprendizagens realizadas, como referenciado em extratos de notas de campo, “Reunião participada e com trabalho cooperativo visível, prévio e durante (...), a diretora de turma, a partir de levantamento que realizou sobre o rendimento dos alunos, envolve os restantes professores na procura da melhoria e questiona-os sobre os progressos e retrocessos na aprendizagem dos alunos” (CT12: 4); “A diretora de turma lidera a reunião, solicita informação e implica os professores no processo de *prestação de contas* quando considera adequado; mostra disponibilidade para ouvir os outros e envolve-os na tomada de decisão sobre aprendizagens dos alunos. Cada professor manifesta a sua opinião, só não dá quem realmente não quer” (CT13: 2).

Consideramos que este modo de liderar é uma via que cria condições para responsabilizar o coletivo pelos resultados escolares dos alunos da turma e, corroborando o discurso de um dos especialistas participantes, induzimos que “(...) o conselho de turma olhado desta forma implica mexidas na gestão, significa que o conselho de turma presta contas das medidas e das estratégias que desenvolve, estratégias que vão às estratégias de sala de aula (...) e que são discutidas no coletivo” (EE2: 17).

Logo, a educabilidade de cada um e de todos os alunos, que é também um processo de exteriorização da sua humanidade, a partir do estímulo da ação pedagógica, necessariamente solidária, tem de estar incluída na matriz de funcionamento de todas as estruturas educativas e nos projetos educativos das escolas, assim como na ação quotidiana dos professores e outros intervenientes no ato educativo.

2.10. A categoria central

Percorremos, até agora, um percurso de análise que propiciou uma compreensão ampla e

simultaneamente aprofundada do fenômeno em estudo, contudo, se aqui nos detivéssemos essa compreensão estaria incompleta, porque diluída nos variados olhares com que a cogitamos e dissemos, desde os achados no terreno até ao que a literatura abordada nos desvendou. Por isso, vamos continuar esta viagem com um olhar que sintetize, que balize os pontos principais da teorização produzida de modo a dar coerência à globalidade da investigação que desenvolvemos e que nos encaminha para o elemento-chave da *Grounded Theory* de Glaser e Strauss (1967) que é designado por processo social básico. Charmaz (2006a) ao assumir uma postura epistemologicamente mais flexível legitima opções variadas do investigador em função das suas interações com os participantes no terreno das escolas, dos dados recolhidos, dos modos múltiplos com que a realidade social se manifesta e da sua forma peculiar de olhar a realidade. Tomando como referência estes pressupostos, afirma que é, por vezes, muito geral e pode não responder às questões orientadoras da investigação, assim como admite a existência de mais do que um processo social básico a operar no interior de uma investigação (Charmaz, 2006b). Acrescenta que é concertando adequadamente a atenção à ação, ao contexto e à interpretação realizada com as estratégias de análise do método, que se produzem análises com elevado potencial de compreensão conceptual e menciona que a experiência e o resultado dum processo social particular apresentam sempre algum grau de indeterminação. A categoria central começou a ser construída a partir do momento em que compreendemos que nas reuniões de conselho de turma observadas e nos discursos de participantes estavam presentes diferentes e, por vezes, aparentemente incompatíveis e inconciliáveis, modos de pensar, dizer e agir que se direcionavam para desalojar do seio dos conselhos de turma situações que os pudessem questionar, ainda que os seus posicionamentos, perante determinada ocorrência educativa, fossem distintos e muitas vezes divergentes. No entanto, o processo que nos levou à categoria central não foi linear e acessível⁴⁵⁵, dado que foi necessário construir um lastro empírico, consistente e coerente, que a sustentasse, o que foi retardando a sua construção. Posteriormente, observando a investigação que desenvolvemos, à luz dos propósitos apresentados anteriormente, e depois de dedicarmos uma atenção robusta às questões dos *quê* e dos *como*, que fundamentaram a transição para os *porquê*, que incluem razões para a ação, sentidos e significados mais profundos da ação social estudada, procedemos à teorização para o reconhecimento da categoria central.

⁴⁵⁵ Fomos envolvidos, ao longo do *caminhar*, em avanços e recuos contínuos e num processo em que a insegurança inicial foi dando lugar ao amadurecimento de modos de *fazer e olhar* (em especial ao nível da indução categorial). A conjugação dos raciocínios indutivo e abduutivo, tão necessária à concretização desta etapa, foi uma conquista difícil, pois, momentos houve em que quanto mais *contemplava os dados, menos descortinava*.

A categoria central⁴⁵⁶ que identificamos foi designada por **Acolhendo e legitimando os discursos e práticas dos professores e escolas**, e tem como suporte essencial o *core conceptual*, composto pelas 3 categorias de topo⁴⁵⁷, no esquema piramidal (Vd. Diagrama 1), de elevado nível de abstração e permitiu construir um olhar compreensivo e integrador da análise que transportamos para o diagrama que se segue.

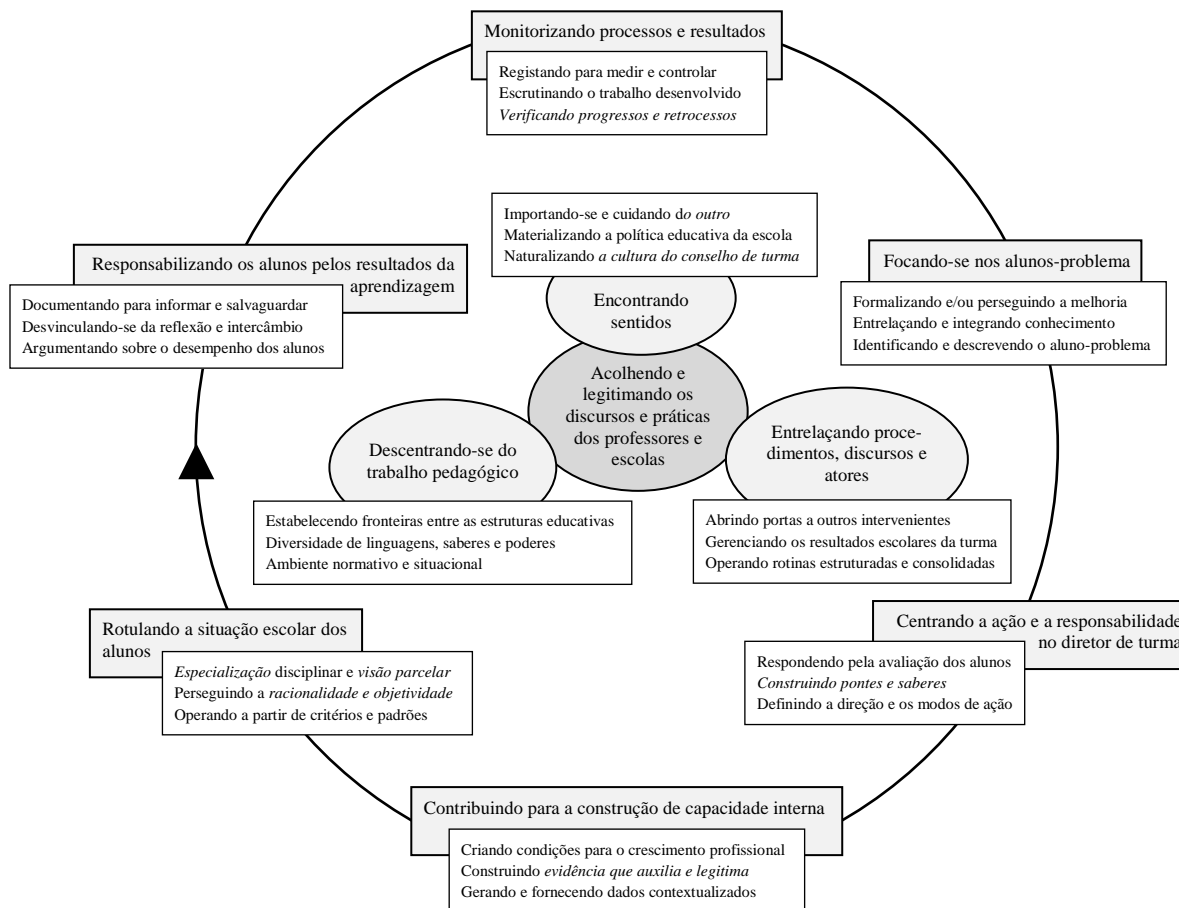


Diagrama 11 – Modelo teórico compreensivo

O Diagrama 11 apreende a lógica analítica que, através do método de comparação cons-

⁴⁵⁶ A categoria central constitui a mais-valia do processo de teorização, uma vez que confere um sentido de coerência global à compreensão da investigação desenvolvida e revela transversalidade e um intenso caráter integrador das categorias induzidas (Santos, 2013; Charmaz, 2006a; Reed & Runquist, 2007). Neste estudo, constituiu-se como um processo interativo e contextual (um padrão de conduta) que ocorre ao longo das reuniões de conselho de turma.

⁴⁵⁷ Por outras palavras, contribuem decisivamente para o processo social básico as categorias: (i) *Descentrando-se do trabalho pedagógico*, porque ao centralizarem a sua ação na concretização de tarefas de gestão administrativa dos resultados escolares, os conselhos de turma desvalorizam a reflexão e criam condições para expurgar do seu funcionamento o questionamento sobre as práticas educativas e os discursos pedagógicos que as acompanham; (ii) *Entrelaçando procedimentos, discursos e atores*, dado que os conselhos de turma revelam capacidade para acolher e conciliar procedimentos (com suportes políticos diferentes e divergentes oriundos do exterior e interior), discursos (com terminologia diversa e divergente e procedentes de distintos atores educativos) e intervenientes (docentes e não docentes com posições, poderes e interesses desiguais) em nome da harmonia e credibilidade do trabalho da escola e da conformidade formal e (iii) *Encontrando sentidos*, porque neste encontro os atores educativos revelam como denominador comum a não apresentação de uma disposição profissional que conduza a uma prática sistemática de questionamento (que quando existe é sincrética e superficial), não faz parte do *habitus* dos conselhos de turma encorajar cada professor a questionar criticamente o seu trabalho e o dos outros, a partir da análise e avaliação das intervenções. Estas 3 categorias imprimem à categoria central capacidade para: (i) se poderem compreender variações quando as condições mudam; (ii) a compreensão se manter segura, ainda que o fenómeno pareça de algum modo diferente e (iii) integrar casos contraditórios ou alternativos em relação à ideia central.

tante, intra e intercategorias, nos guiou à identificação da categoria central, mostrando o seu potencial integrador e compreensivo de todas as outras categorias construídas⁴⁵⁸.

Para além de encontrar o suporte essencial no *core conceptual*, composto pelas 3 categorias de topo⁴⁵⁹, observamos, ainda, que ela encontra acolhimento em todas as outras categorias construídas (profusamente documentado ao longo deste estudo) e que a expressão utilizada para a nomear é razoavelmente abstrata e ampla para possibilitar o seu uso em pesquisas noutras áreas substantivas.

Depois de percorrerarmos um percurso de análise que propiciou uma compreensão ampla e conjuntamente aprofundada do fenómeno em estudo é, agora, chegado o momento de a complementar, porque se deixada deste modo, essa compreensão estaria incompleta porque dissolvida nos diversos olhares com que a pensámos e dissemos, desde os achados no terreno até ao que a exploração inicial e a literatura abordada nos manifestou. Consequentemente, a categoria central é utilizada como o *leitmotiv* que enraíza e imprime dinâmica ao fenómeno em estudo.

Acolhendo e legitimando os discursos⁴⁶⁰ e práticas de professores e escolas desvela-se como um processo interativo e contextual, que ocorre durante o funcionamento dos conselhos de turma (e mediado por múltiplos aspetos) que presenteia significado no modo como os professores (inter)agem, em que condições, com que razões e quais as consequências dessas ações (Charmaz, 2008, 2006a).

Ao indagarmos pela compreensão do funcionamento dos conselhos de turma, vimo-nos envolvidos num processo dinâmico, que é vivenciado por cada ator educativo, onde se observa a necessidade de acolher e legitimar⁴⁶¹ os discursos e as práticas dos professores e escolas, como forma de garantir a harmonia, o *bom ambiente*, o respeito pelo trabalho do outro, o cumprimento das ordens de trabalhos, a concretização de componentes da política educativa nacional, tudo materializado de um modo indolor e rápido (concebida,

⁴⁵⁸ Para concretizar este processo, o sentido e significado que fomos extraindo dos dados, e a sua organização em categorias, conduziu-nos ao modelo teórico compreensivo que, em alguns momentos, se mostrou de difícil leitura à luz da nossa sensibilidade teórica [conhecimentos e entendimentos teóricos, conceções e assunções que possuíamos antecipadamente, em virtude da nossa experiência profissional e do conhecimento científico atual sobre o objeto em estudo: embora tendo estado sempre presentes, ao longo do processo de codificação, foi realizado um esforço para não considerarmos (*a priori*) como relevante o conhecimento teórico acumulado e as assunções que possuíamos e o que foi emergindo da exploração inicial e revisão da literatura. Este conhecimento teórico e as assunções foram antes utilizados como uma ferramenta para aumentar a nossa capacidade de escuta (escuta ativa) de forma a melhor capturar as conceções e significados atribuídos pelos participantes aos conselhos de turma e ao trabalho aí desenvolvido: terreno complexo, uma vez que opera com interações humanas e conselhos de turma de diferente natureza e finalidades]. A designação das categorias principais e central no gerúndio pretende salientar justamente o seu caráter dinâmico e natureza processual.

⁴⁵⁹ Corresponde fundamentalmente aos processos através dos quais os participantes foram, durante o processo de investigação, outorgando sentido e significado às diversas dimensões da sua atuação e do contexto em que a desenvolvem: são suficientemente abstratas para englobar todas as outras descritas na história e possibilitam identificar e sustentar a categoria central.

⁴⁶⁰ Concebemos o conceito discurso como formas particulares de representar e imaginar o mundo social que se traduz numa articulação entre o mundo material, cognitivo e emocional com o mundo social (Fairclough, 2003). Neste sentido, os discursos políticos e pedagógicos predominantes nas escolas (e entre os professores) revelam as principais orientações das propostas produzidas ao nível da arena política (pública e local) que atravessam as práticas dos professores e escolas.

⁴⁶¹ As raízes do acolhimento e legitimação estendem-se à génese do conselho de turma e fundamentam-se no espírito do não interferir na vida do outro e não gerar conflitos.

por alguns, como sinónimo de eficácia e eficiência); confrontámo-nos com um *conselho de turma líquido* (Bauman, 2001), preocupado em acautelar as condições capitais para abranger o desejado por professores e escolas: desalojar a demanda pelas práticas educativas e os seus efeitos sobre as aprendizagens dos alunos como modo de precaver possíveis situações de conflito, uma vez que questionar é desnaturalizar, desestabilizar, desassegurar, é criar desvios onde eles não devem existir, dado que podem colocar em causa o trabalho desenvolvido pela escola e, conseqüentemente, a sua imagem pública⁴⁶².

Nesta linha de pensamento, é o acolher e legitimar que credibiliza o conselho de turma, e a sua posição estratégica na estrutura organizacional da escola, dado que expurga do seu seio, de uma forma eficiente e eficaz, o questionamento e possíveis focos de conflito, e ao concretizar este propósito, abre a porta a um todo de práticas educativas de professores e aos discursos político-pedagógicos (com as suas crenças, valores e ideologias) que as envolvem e enformam. Os conselhos de turma funcionam como um extensíssimo guarda-chuva onde os professores continuam a “abrigar[-se] numa relação com os outros que evita a controvérsia e, por vezes, o debate ou a simples comparação de práticas” (Perrenoud, 2002: 98), produto de uma formação e socialização profissionais que familiarizam constantemente os professores com o individualismo e a insularidade.

Por outras palavras, o acolher e legitimar apresenta os conselhos de turma como estruturas de *colagem formal de fragmentos* produzidos no seu exterior, em especial, nos grupos disciplinares, departamentos curriculares e conselhos pedagógicos, sem se debruçar sobre os processos utilizados para essa produção⁴⁶³; uma secção da organização escolar que ao *colar as diversas parcelas sobre cada um dos alunos da turma* realiza um *emparelamento* que, ao mesmo tempo, constrói uma representação (para o exterior) em que cada aluno é observado como um todo e que é esse todo que serve de referência ao trabalho desenvolvido na escola. Neste contexto, o diretor de turma emerge como o principal gestor do processo de acolhimento e legitimação dos discursos e das práticas educativas (um mediador entre o topo e a base): o *bom diretor de turma* deve acolher e legitimar com eficácia e rapidez (não gerando ou dando espaço a desvios).

Conseqüentemente, embora exista uma confluência de discursos e práticas diferentes e,

⁴⁶² Esta é também uma forma de encobrir inconsistências educativas que se fossem reconhecidas instalariam um clima de desconfiança no interior e exterior do conselho de turma (e escola) e colocariam em causa a sua credibilidade e legitimidade, por isso estabelecem-se compromissos profissionais e rotinas padronizadas de funcionamento que evitam o surgimento de desvios. As ações dos professores nos conselhos de turma (marcadas pelo individualismo, isolamento, fragmentação, colegialidade transacional e espírito defensivo e de fuga ao conflito) “aparecem frequentemente imersas em *cerimoniais de envolvimento* que mobilizam mecanismos de confiança e boa-fé para concitar consensos e adesões, assegurando institucionalmente a sobrevivência da escola (...), e reforçando, no que diz respeito ao trabalho dos professores, o *mito do profissionalismo docente*” (Estevão, 1998: 30).

⁴⁶³ Por exemplo, ao não discutirem, e ao acolherem acriticamente, as classificações propostas por cada um dos professores e respetivas justificações, assim como o processo que as produziu, não é perturbado o clima de trabalho e as relações profissionais e, conseqüentemente, acolhem-se e legitimam-se os seus discursos e práticas educativas, assim como os da escola.

algumas vezes divergentes, a confusão não se instala nos conselhos de turma, uma vez que *a sua gramática* orienta parte da ação dos diversos intervenientes e sustenta *a sua cultura* que, por sua vez, organiza o trabalho (dá forma) nos conselhos de turma, ou seja, fabrica um modo de trabalho comum segundo uma lógica que se situa, quando necessário, para além das lógicas de ação das disciplinas e interesses (individuais e de grupos).

A harmonização de lógicas de ação e interesses individuais nos conselhos de turma também pode ser induzida a partir das dificuldades que os professores (e escolas) apresentam em abandonar o conforto e a segurança do trabalho rotineiro⁴⁶⁴, perseverando a herança organizacional ao dar continuidade a práticas perpetuadas no tempo, as quais, muitas das vezes, estão apenas a comprometer a melhoria profissional dos professores e organizacional dos conselhos de turma e escolas: ao mesmo tempo que se descredibiliza a possibilidade de melhoria credibiliza-se o trabalho desenvolvido na e pela escola.

Deste modo, e na esteira de Sá (1997) consideramos que o conselho de turma desempenha um papel relevante no interior da escola, pelo que faz e, sobretudo, pelo modo como o faz⁴⁶⁵, e pelo que representa para o exterior, harmonizando-se a preceitos de política profissional e organizacional, a crenças e mitos, a cerimoniais e rituais de envolvimento, inscritos num processo de construção e legitimação da imagem pública da escola.

Por outro lado, consideramos que este modo de funcionar dos conselhos de turma se resguarda numa racionalidade que a todos, ou quase todos, satisfaz (March & Simon, 1981) e, por isso, poucas transformações vem sofrendo no núcleo duro das rotinas instaladas: a *gramática do conselho de turma* mantém-se e, embora se mostre pouco permeável a novas incorporação, possibilita, sempre, acolher e legitimar os procedimentos inerentes a um funcionamento conforme aos normativos legais em vigor.

Deste modo, os conselhos de turma encerram em si um valor e uma racionalidade instrumentais, enquanto estrutura educativa de acolhimento e legitimação institucional e reprodução de modelos de organização e funcionamento da escola.

⁴⁶⁴ Que não apela ou encoraja os professores a pensar, questionar, resolver problemas e discutir ideias, estratégias e soluções, ser capaz de examinar, questionar e avaliar criticamente a sua prática. Ao escolherem o consenso e a coerência, e evitarem as discussões e as formas de trabalho que possam colocar em causa as suas práticas, como princípios fundamentais dos modos de ação, professores e escolas criam condições para a estagnação profissional e organizacional. As ordens de trabalhos e os guiões orientadores do funcionamento dos conselhos de turma servem de suporte à manutenção destas rotinas: a própria política educativa para os conselhos de turma, definida a nível local nos conselhos de ciclo, por exemplo, apresenta esta marca.

⁴⁶⁵ A insistência no isolamento, individualismo, colegialidade transaccional e fragmentação, como forma de pensar e fazer nos conselhos de turma, legitima os modos e as condições de trabalho no seu seio, logo, enforma o funcionamento mostrando os conselhos de turma como um agregado de comportamentos e interesses individuais harmonizados, que implicam uma ação coordenada e coerente com o propósito de evitar questionamentos (a reflexão, o diálogo, a análise e indagação pedagógica conjunta) e conflitos. Deste modo, existe um afastamento estratégico da colaboração profissional, uma vez que quando os professores colaboram, por exemplo na análise de crenças, práticas educativas e resultados escolares, são criadas condições que podem conduzir a situações de conflito e instalarem a desordem e o desassossego nos conselhos de turma. Por outras palavras, a compartimentação e a insularidade caracterizam as relações (as interações) e as atividades que são desenvolvidas no interior dos conselhos de turma (e são estratégicas para manter o sossego, a estabilidade, o bom ambiente, o conforto normalizado, o *status quo*).

2.11. Da categoria central ao argumento científico do estudo

A categoria central e o argumento científico estão estreitamente relacionados na medida em que um esclarece o outro e lhe concede sustentabilidade e fundamentação (Santos, 2013). O argumento científico, que tem como finalidade persuadir a comunidade científica a aceitar o posicionamento do investigador, permite apresentar os contributos da investigação para o conhecimento científico. Iniciamos este percurso narrando a relação da categoria central com as restantes categorias, construídas ao longo da investigação, de modo a evidenciar que não há dados forçados (Charmaz, 2006a; Strauss & Corbin, 1998) e a explicar diferenças e semelhanças encontradas nas experiências dos participantes.

Assim, induzimos a presença, na organização escolar, de uma estrutura educativa que se apresenta, publica e normativamente, como aquela que: (i) transporta para o centro do seu funcionamento e preocupações os alunos (a identificação e resolução dos seus problemas e a melhoria das suas aprendizagens) e que, ao mesmo tempo, se relaciona e concede aos pais e alunos (através dos seus representantes e, algumas vezes, na qualidade de utilizadores e *clientes*) algum protagonismo (corresponsabilização pelos resultados escolares), sublinhando a necessidade e relevância da sua participação e pareceres (o que não significa obrigatoriamente uma partilha real de poder e pode traduzir uma forma de anular possíveis exercícios de contestação da ação dos professores e escola); e (ii) facultta, periodicamente, informação que se considera pertinente e fidedigna, qualificando-a com uma imagem de credibilidade e confiança fundamentais para a legitimação externa do trabalho desenvolvido pelos professores (da sua competência especializada e responsabilidade ao nível do ato educativo) e do discurso oficial da escola (da sua competência para decidir em função das finalidades educativas estabelecidas nos normativos legais), ou seja, um espaço de articulação, conciliação e legitimação da organização escolar.

Por isso, ela é o lugar onde o professor e a escola se sentem em casa e os seus discursos⁴⁶⁶ e práticas são acolhidos pacificamente no processo de rotulagem quantitativa e qualitativa (de cariz académico e moral) dos alunos; lugar de familiaridade, onde não se estranha praticamente nada e o conflito é continuamente evitado (quando existe é ocultado e/ou minimizado e não é transportado para o exterior da escola) e a concordância preservada a todo o custo (sobressaindo o consenso e a coerência e emudecendo pontos que possam gerar conflitos; lugar que é próprio de *comportamentos desviantes* em rela-

⁴⁶⁶ Concebemos o conceito discurso como formas particulares de representar e imaginar o mundo social que se traduz numa articulação entre o mundo material, cognitivo e emocional com o mundo social (Fairclough, 2003). Neste sentido, os discursos políticos e pedagógicos predominantes nas escolas e entre os professores, que revelam as principais orientações das propostas produzidas ao nível da arena política (pública e local), atravessam as práticas dos professores e escolas.

ção ao convencional e de desconexões moderados através de uma estandardização detalhada de processos de trabalho e de uma normalização dos resultados ou *produtos escolares*; um lugar de (des)equilíbrios onde vigora a coordenação débil de processos que apresenta como vantagem principal a redução de espaços para o conflito⁴⁶⁷ e a observação de inconsistências; um lugar sem hierarquias e de acolhimento, onde cabe cada um e todos tal como são e onde se desdobra a essência profissional e social de cada um dos intervenientes no ato educativo; lugar cerimonialmente reconhecido, suportado num conjunto de rituais e crenças que acolhem intencionalmente na unidade a diversidade (espaço de encontro), onde cooperando de forma estratégica se harmoniza uma teia complexa de relações, interdependências e mutualidades, e que se traduz na apropriação e legitimação do dizer e do fazer, de cada um e de todos, e dos *produtos fabricados*.

Lugar onde se sente o conformismo e a obediência resultantes de um processo de socialização profissional em que se aprendem e integram um conjunto de crenças, regras, normas vigentes no funcionamento dos conselhos de turma e que regulam os comportamentos e estruturam as interações; lugar onde se transmutam os comportamentos ou as atitudes em função da pressão do grupo ou de figuras de autoridade, da necessidade de ser aceite e de interagir com os outros, e de o fazer de forma a usufruírem de sentido; lugar onde se adotam conceções, atitudes e comportamentos que não respondem às expectativas do grupo e são encaradas como desagregadores da ordem estabelecida; lugar onde o desânimo, a desmotivação e a desesperança, associados ao clima pouco positivo com que lidam no quotidiano escolar (e que compromete o seu trabalho de professores), se cruza com a coragem da procura da melhoria, da reinvenção de práticas e contextos, de expressão do cuidado pelo outro (alunos e professores) sem o objetivar, num quadro normativo que não favorece tais atitudes e comportamentos; lugar onde novos procedimentos, prescritos pela administração central e/ou inerentes a uma pretensa política educativa da escola, são acolhidos e transformados de acordo com os instaurados (*como sempre se fez*) e se executam de forma mecânica e rápida sem uma perceção forte das suas implicações; lugar onde se preparam e legitimam os discursos que vão explicar aos pais e encarregados de educação os resultados escolares e comportamentos menos adequados e justificar as ações (e as opções educativas) dos professores e escolas, ao mesmo tempo que se trabalha para construir uma imagem que condiga com o que socialmente se apreende como um conselho de turma (e escola) que funciona de forma transparen-

⁴⁶⁷ Por exemplo, a reflexão sobre as práticas pedagógicas individuais ou a introdução de novos campos de análise ou a abordagem de assuntos considerados da alçada exclusiva de cada professor, e conciliando as assimetrias de discursos, práticas e poderes dos diferentes atores escolares.

te, eficaz e eficiente⁴⁶⁸.

Lugar de acolhimento e legitimação de lógicas de ação marcadas pela racionalidade técnica, e suportada por imagens organizacionais que colocam o funcionamento dos conselhos de turma na proximidade dos modelos gerencialista e burocrático e outras assente em racionalidades alternativas, ancoradas em modelos que concebem o funcionamento dos conselhos de turma como contíguos à democracia, às estruturas debilmente articuladas e perspectivas culturais; este acolhimento pode ser visto ainda como a harmonização entre uma lógica de responsabilidade burocrática e uma lógica de autonomia profissional, orientadas por crenças e valores e não só por processos puramente instrumentais. Logicamente, o que esta estrutura educativa *produz* (em especial, os resultados escolares dos alunos) e os discursos e as práticas inerentes a essa *produção*, utilizados por cada elemento docente e não-docente, carregam consigo a *chancela* do acolhimento e validação, já que foram submetidos a um pretenso processo de legitimação intersubjetiva dos seus pares, em reunião de conselho de turma (Vd. Diagrama 12).

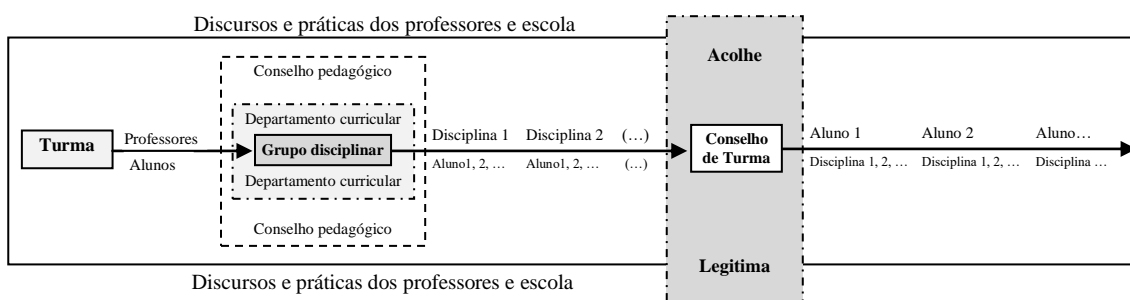


Diagrama 12 – Esquema do processo social básico da investigação

Tendo como pano de fundo esta ambiência introduzimos, agora, no roteiro da investigação, o argumento científico do estudo: o de que, no processo de acolhimento e legitimação de discursos e práticas de professores e escolas, as conceptualizações e práticas de professores são as ferramentas que enformam e certificam o funcionamento dos conselhos de turma na organização escolar. E fazem-no continuando a herança organizacional construída ao longo da sua história, quando naturalizam *a cultura que lhe é específica*; estabelecendo guias e sinergias para a ação ao *materializarem a política educativa da escola* e ao procurarem ampliar o seu profissionalismo na disponibilidade manifestada para *se importarem e cuidarem do outro*, como explanámos consistentemente durante a

⁴⁶⁸ Os professores desenvolvem o seu trabalho nos conselhos de turma, cada vez mais, entre orientações (nacionais e locais) que mitígam suavemente o discurso pedagógico e o discurso da produtividade instrucional, marcado pela performatividade e prestação de contas (Afonso, 2014, 2009), e, neste contexto, que constitui um ambiente moral novo, induzimos que, paulatinamente, os conselhos de turma têm vindo a acolher e a equilibrar outras lógicas de ação, ou seja, outras racionalidades, que outorgam sentido e significado às políticas nacionais e locais, e consequentemente orientam e regulam a sua ação e o dizer e fazer dos professores.

construção do conhecimento e robusteceremos na sumarização da teoria e conclusões.

Destarte, emergem desta investigação diversos aspetos que sustentam o argumento científico e permitem percorrer a matriz de funcionamento de conselhos de turma como ilustraremos de seguida:

- Ao *nascem e crescerem*, enquanto atores sociais e educativos, também nos conselhos de turma, os professores aprendem e passam a reproduzir um conjunto de rotinas criadas e estruturadas ao longo da sua história. Ao ser acolhido no conselho de turma o professor fica exposto e aprende um conjunto de modos de pensar, estar e fazer, uma linguagem de que se vai servir, conceitos que vai utilizar para expressar e continuar o legado que lhe foi transmitido. O enraizamento dos modos de pensar, estar e fazer na história evidencia que a socialização profissional nos conselhos de turma passa por patentear o que é legítimo pensar e fazer, por comparação com aquilo que é tido como errado e potencialmente criador de conflitos internos (e que não se deve pensar ou fazer). Deste modo, parte da profissionalidade docente é construída no conselho de turma em interação com outros, no sentido de atestar os benefícios de pensar e fazer em acordo com o estabelecido e que, ao aprender a fazer, estamos a garantir a continuidade desta herança organizacional. Por conseguinte, existe uma continuidade nos procedimentos (rotinas), apesar das mudanças legislativas que vão ocorrendo, apenas sujeita, aqui e ali, a alterações imprescindíveis para a conformidade formal, que são acompanhadas do surgimento de focos de tensão que criam desequilíbrios no funcionamento dos conselhos de turma que são rapidamente equilibrados (os coordenadores de ciclo e os diretores de turma têm um papel importante no processo de assimilação, acomodação e equilibração dos conteúdos da legislação e na atualização do legado organizacional).

Ao existir um padrão de rotinas estáveis, que integra experiências vividas nos conselhos de turma ao longo da sua história, os atores educativos dispõem de uma matriz de percepções, apreciações e ações que lhes garante segurança, harmonia, proteção do exterior e incrementa um sentido de pertença, quer pela reprodução e atualização de rotinas e regras de ação, em que todos se reveem tacitamente, quer pela reprodução e atualização de princípios e valores implícitos e estruturantes para as condutas profissionais.

O sucesso desta herança organizacional constitui-se em torno da matriz de rotinas, porque assegura modos eficientes e eficazes de equilibrar as diferentes lógicas de ação e interesses presentes nos conselhos de turma, assim como uma participação importante na construção da imagem e reputação da escola, por isso ela continua e é continuada.

- Ao conceberem os conselhos de turma como locais de materialização da política edu-

cativa da escola, os professores assumem o projeto educativo de escola como um instrumento orientador e equilibrador da ação educativa e dos interesses de indivíduos ou agregados de indivíduos. No entanto, hoje a administração educativa central e, conseqüentemente as escolas, dá mais atenção à existência e publicitação do projeto educativo, por parte das escolas, do que à sua materialização no terreno das escolas.

A política educativa atual das escolas não é mais do que a materialização da política educativa nacional: as escolas agem no sentido de focarem as suas sinergias na construção de respostas à pressão interna e externa por resultados. Os discursos e as práticas inerentes a esta política educativa, transformados nos discursos e práticas das escolas, foram acolhidos e legitimados, uma vez que os resultados passaram a ser o principal guia para a ação (e mobilização de sinergias) dos conselhos de turma e professores, e tornaram-se decisivos para que no processo de avaliação externa da escola e alunos e, nos conseqüentes *rankings* de escolas, a imagem e a reputação não saiam deterioradas. Por isso, nos últimos anos vem-se assistindo a uma transformação do funcionamento dos conselhos de turma que passaram a estruturas harmonizadoras de diferentes lógicas de ação e interesses e de *emparelamento* (fabricação e normalização) de resultados escolares oriundos de outras estruturas educativas, tendo no horizonte a sua participação na construção da imagem social da escola.

- No terreno dos conselhos de turma foram descobertos professores que encontram no acolher o outro um sentido para a sua ação nos conselhos de turma. Legitimam a sua ação patenteando uma postura de abertura, e não de julgamento, ao outro e capacidade de escuta para compreender as amarguras sentidas, os desânimos, as alegrias, tantas vezes sobre a forma de desabafos, com a finalidade de *cuidar* de alunos e professores. Neste processo torna-se necessário a realização nos conselhos de turma de um equilíbrio entre as lógicas de ação e os diferentes interesses presentes, dado que as rotinas estabelecidas têm de acoitar outras diferentes que convertem o conselho de turma em lugares *terapêuticos* para todos e de *catarse* onde se cogita a melhoria, a proteção, a preservação da pessoa dos alunos mais desfavorecidos e dos professores mais frágeis e debilitados. Esta é uma forma diferente dos conselhos de turma acolherem e legitimarem discursos e práticas de professores (e escolas) e participarem na construção de uma imagem social positiva para os conselhos de turma e escolas.

Escutar os atores educativos e *olhá-los* diretamente nos diferentes contextos permitiu construir uma imagem multifacetada do fenómeno em estudo, e compreender que esta é uma estrutura onde se interpenetram dois processos: um interno para a organização do

trabalho (equilibrando diferentes lógicas de ação e interesses) e um outro simbólico para consumo externo (edificação da imagem social da escola). A ligação entre um e outro acontece a partir da materialização de um agregado de rotinas (e rituais) que é importante respeitar se o conselho de turma pretender contribuir para a preservação da sua legitimidade na organização escolar e da imagem social da escola.

O diagrama 13 apresenta o argumento científico, numa lógica de integração investigativa, o qual, sustenta as possibilidades do acolhimento e legitimação de discursos e práticas de professores e escolas ter como base um esquema consistente de equilíbrios de diferentes lógicas de ação e interesses, e o papel relevante que tem na construção da imagem social da escola, num horizonte que apresenta como referências os *rankings de escolas* e a *avaliação externa de escolas*, constitui a tese deste estudo.

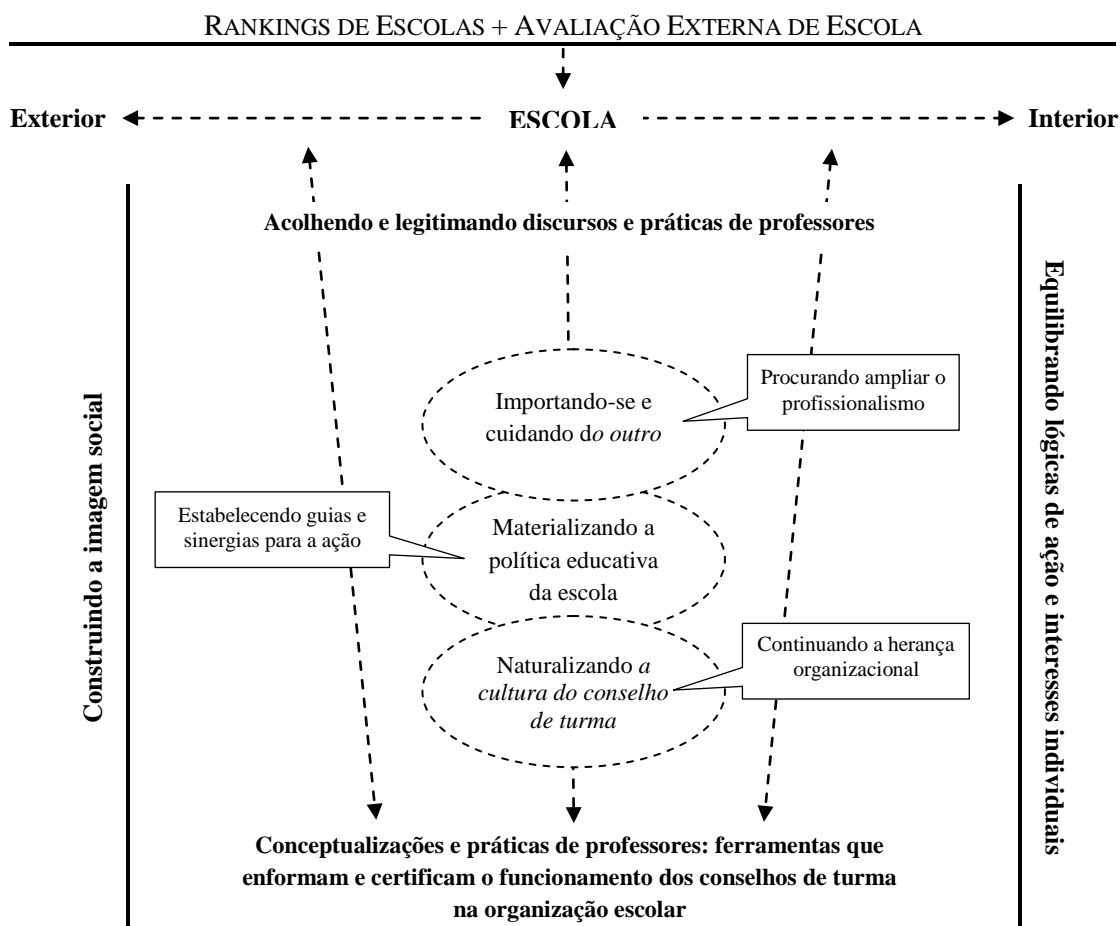


Diagrama 13 – Argumento científico e categorial central

O horizonte de referências apresentado encontra ancoramento em estudos recentes que demonstram a importância que os *rankings de escolas* e a *avaliação externa de escola* têm no funcionamento das escolas e respectivas estruturas educativas. Castro (2012) e

Castro e Alves (2013) evidenciam que a autoavaliação e a avaliação externa de escolas produzem impactos que abrangem, essencialmente, o plano formal (legitimação do *status quo*) e não os processos de melhoria da escola. Logo, não é difícil compreender que o funcionamento dos conselhos de turma se dirija na atualidade mais para a formalização do que para a materialização de procedimentos de indagação, de interrogação e de questionamento dirigidos para a melhoria educativa. A formalização transfigura-se no princípio legitimador do trabalho desenvolvido na e pela escola perante o exterior (em especial, perante a administração central via inspeção geral da educação e ciência).

Gomes e Fialho (2013) evidenciam o importante papel que a avaliação externa de escolas tem vindo a assumir na vida das escolas, em especial na organização de procedimentos que possam responder às suas imposições. Daqui que, nos conselhos de turma, se assegure, por um lado, a continuidade de rotinas (*o status quo*) através da harmonização de diferentes (e, muitas vezes divergentes) modos de pensar, estar e fazer com os procedimentos necessários à concretização da política educativa nacional e, por outro lado, produzirem evidência e resultados que serão relevantes na avaliação externa da escola.

A pressão para os resultados, enquistada na produção de *rankings* anuais, é outra das variáveis que enforma o funcionamento dos conselhos de turma, uma vez que é neles que se salientam as marcas e as imagens da qualidade do trabalho pedagógico efetivado (Verdasca, 2013), neste sentido é necessário *trabalhar* para construir uma imagem de sucesso e qualidade perante a comunidade escolar e a administração educativa. Por consequência, estes dispositivos, que organizam os resultados alcançados pelos alunos na avaliação sumativa externa (*rankings*), adquiriram valor estratégico e transformaram-se em instrumentos que modelam a governação das escolas.

A apresentação do argumento científico do estudo, tendo em conta o mapa complexo do funcionamento do conselho de turma, teve como entendimento que coisas importantes devem enunciar-se pelo seu núcleo, não pelas suas fronteiras, as quais, por definição, são quase sempre, vagas e interferentes (Morin, 2008), o que é sobretudo verdadeiro no campo da educação e, neste caso, do funcionamento dos conselhos de turma que apresenta como uma das suas características principais a complexidade. O pensamento complexo, de acordo com Morin (2008), apresenta como características fulcrais ser integrador da simplicidade; apresentar como objetivo o conhecimento multidimensional; ser animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não segmentado, não fechado e não redutor e o reconhecimento do inacabamento do conhecimento.

Não podemos deixar de salientar, na esteira de Morse (2007), que a complexidade do

mundo social deve lembrar aos investigadores que a teoria construída não esgota essa complexidade, ela é, principalmente, a *melhor conjectura* (suposição) em relação aos dados empíricos que lhe servem de sustentáculo e fundamentação⁴⁶⁹.

Concluimos, defendendo que a categoria central, ao possibilitar *contar a história toda*, facilita a elaboração de uma sumarização teórica (Reed & Runquist, 2007), assim como dar a conhecer os principais aspetos que emergiram do olhar integrador, sintetizador e coerente que representa esta categoria (Santos, 2013; Charmaz, 2006a). É a sumarização teórica, em conjunto com as respostas às questões orientadoras, conclusões e implicações do estudo, que iremos desenvolver no capítulo seguinte, numa lógica que estabelece o conhecimento na sua incompletude, no seu inacabamento (onde as respostas nunca não são definitivas e completas) e a interrogação como suporte para o pensamento (onde as respostas construídas têm como função primeira gerar novas questões).

⁴⁶⁹ Embora o modelo teórico compreensivo construído se apresente complexo na sua leitura, consideramos que manifesta potencial para induzirmos respostas apropriadas a todas as questões orientadoras, embora o mesmo não se possa dizer em relação a todos os objetivos específicos, delineados para cada uma das questões orientadoras da investigação. Em função destes pressupostos, consideramos poder afirmar que o produto que resultou do trabalho analítico é, pela sua singularidade e originalidade, uma manifestação do ajustamento aos dados recolhidos e ao fenómeno em estudo (que não foi possível enquadrá-lo em nenhum modelo existente).

Capítulo V

RECONTEXTUALIZANDO E CONCLUINDO

1. Introdução

Neste capítulo, partimos do modelo teórico compreensivo para proceder a uma recontextualização e sumarização teórica, que se pretende coerente e integradora da globalidade da pesquisa (Santos, 2013), e que mediará a compreensão das respostas às questões orientadoras da investigação, bem como para apresentar as conclusões e implicações do estudo.

As áreas de significado que apresentamos a seguir incluem, necessariamente, a totalidade das categorias analisadas e, neste processo, adotamos a lógica da indução categorial que presidiu à organização do capítulo anterior que traduzimos na Figura 58.

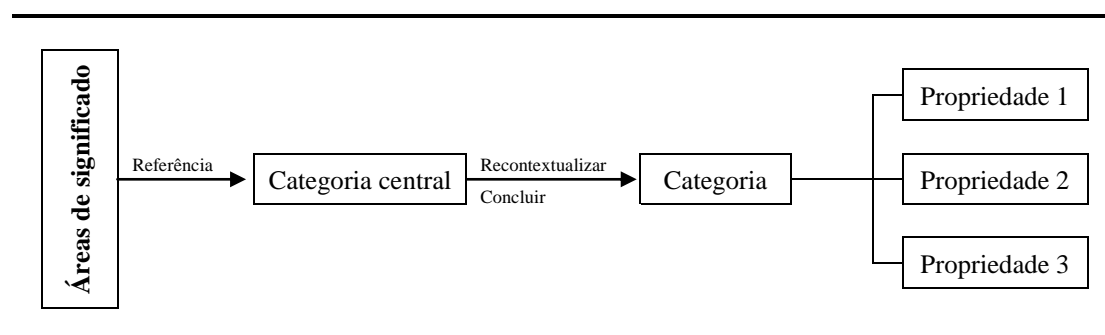


Figura 58. – Esquema de apresentação das áreas de significado construídas

Iniciamos o processo defendendo que o conselho de turma se constitui como uma espécie de interface da e na organização escolar, como um: (i) espaço de ligação entre estruturas educativas e órgãos de gestão e administração, dado que é lá que todos se encontram; (ii) espaço onde conflui e se legitima o resultado do trabalho efetuado nos departamentos curriculares, áreas disciplinares, conselho de ciclo, conselho pedagógico, direção executiva; (iii) espaço onde se consumam permutas e legitimam informações oriundas dessas mesmas estruturas e órgãos, assim como de serviços educativos; (iv) espaço limite comum a estruturas e órgãos que possibilita a disseminação e transferência de informação diversa, principalmente, sobre política educativa e produtos do processo de avaliação dos alunos; (v) espaço privilegiado de ligação do interior com o exterior da escola e vice-versa.

Induzimos que a política educativa (manifesta nos conteúdos dos guiões orientadores e de outros documentos semelhantes), seguida principalmente na última década, se vem traduzindo nas escolas na introdução de políticas locais de funcionamento dos conselhos de turma que privilegiam procedimentos de formalização e estandardização de discursos, atitudes, comportamentos, práticas e monitorização de resultados, mais do que de

processos, que impelam ao controle da sua implementação e dos resultados alcançados com ela. Esta monitorização *a priori*, de natureza administrativa e normativa, de alguns processos e, sobretudo, de resultados, associada à importância colocada na avaliação externa de alunos em diferentes disciplinas e anos, parece constituir-se como uma forma de evitar problemas com os pais e encarregados de educação, e investir na credibilização do trabalho desenvolvido (transparência e objetividade) e, como consequência, na construção de uma imagem (pública e social) da escola marcada pela competência, rigor, coerência e qualidade perante a comunidade e a administração educativa central.

O modo como os professores vêm respondendo a estas novas obrigações normativas (locais e nacionais), relativas ao funcionamento dos conselhos de turma (e escolas), é o da oposição passiva, materializando-as através da ritualização de procedimentos e de uma resignificação dos novos conceitos e da legitimação de práticas educativas uniformes, tornando a reunião de conselho de turma, num evento que tem no horizonte a eficiência dos resultados de aprendizagem dos alunos e a imagem social da escola.

Induzimos, ainda, que este *modus operandi* vem transportando para o interior dos conselhos de turma um ambiente de trabalho que coloca frente a frente, em concordância e equilíbrio, modos de estar e fazer opostos, assim como a resignificação e harmonização de práticas construídas ao longo de anos: a competição interdisciplinar e o trabalho colaborativo; a máscara da eficácia por medida e a autenticidade da procura da melhoria; o isolamento individual e grupal e a troca de saberes e experiências; a lamentação e culpabilização dos alunos pelo seu fracasso e a procura efetiva da resolução de problemas de alunos (e professores); a valorização do desempenho dos alunos e a *fabricação* de resultados; a focalização da ação, essencialmente, nos resultados e metas (no que é quantificável e mensurável) e o afastamento dos processos, do que não é passível de mensurar, em que o que não é reduzível a uma quantidade (tabela e/ou gráfico) deixa de ter importância; a execução formal do conteúdo das ordens de trabalho e o *desvio* que procura o cuidado, entre outros, revelam modos de fazer e ser profissionais no seio dos conselhos de turma.

Daqui que concebamos que a ação dos professores e as suas decisões, no seio dos conselhos de turma se situam, em grande parte, ao nível da materialização de rituais e de encenações que têm como função credibilizar o trabalho que se realiza no seio da organização educativa (frequentemente sem ser alvo de análise), com destaque para a legitimação das práticas educativas e, em especial das práticas de ensino e de avaliação e dos respetivos resultados.

Outro aspeto que associamos a esta ritualização cerimonial são os sinais de isomorfismo achados na organização e funcionamento dos conselhos de turma, uma vez que as reuniões e as agendas de trabalho, assim como uma parte substancial dos instrumentos de registo utilizados nas escolas, apresentavam uma estrutura semelhante marcada essencialmente pelo cumprimento de normas de cariz administrativo prescritas pela legislação nacional e local, assim como pelo calendário escolar.

No entanto, o conselho de turma que devia cuidar dos alunos, construindo oportunidades formais de aprendizagem, de modo a anular o mais possível a reprodução das desigualdades sociais e garantir o mais elevado nível escolar, ao maior número de alunos da turma e, em especial, aos considerados mais débeis, vem focando a sua ação na prestação de contas alicerçada no individualismo, despersonalização, fragmentação, desgaste da confiança, excesso da burocracia e num crescendo de regras e formalizações onde sobressaem processos de justificação de resultados e relatórios, próprio de uma espécie de polinização da pedagogia pelo discurso gerencialista (vem sendo *construído* um conselho de turma como espaço técnico que operacionaliza e desenvolve procedimentos pré-determinados a partir do seu exterior e funciona em função de metas).

2. Recontextualizando e sumarizando a teoria

2.1. Rotulando a situação escolar dos alunos

Os critérios e padrões de desempenho constituem-se como um dos elementos que organiza e orienta a ação dos professores nos conselhos de turma (e no seu exterior) e permitem representar o conselho de turma (e escola) como lugar de produção (ou fabricação) de resultados escolares (produtos institucionais transparentes e convincentes).

Deste modo, o conselho de turma coloca no centro do seu funcionamento a obrigação de produzir resultados e a responsabilização formal pelos mesmos, assente em processos de contínua burocratização, o que tem resultado na transferência da atenção da dimensão pedagógica e didática (do ensino) para o domínio da transparência e da flexibilidade, assim como numa aposta débil no aprofundamento dos processos no ato de avaliar. Não é de estranhar, então, que o trabalho desenvolvido no seio dos conselhos de turma, a partir de critérios e padrões, se mostre, cada vez mais, circunscrito por uma cultura da performatividade, visível na utilização, por exemplo, de fórmulas de cálculo padronizadas de classificações e de grelhas de registo, que a partir de dados sobretudo quantitativos permitem rotular a situação escolar dos alunos e turma.

O rotular a partir de critérios e padrões, com expressões simples, situadas em categorias, perceptíveis para quase todos os intervenientes no ato educativo, permite significar (orientar) e compreender a situação escolar de cada aluno, favorecendo o registo rápido e padronizado de dados e/ou informações. Tal, facilita o seu uso no interior da escola, a transposição para os pais e encarregados de educação e administração central e a comparabilidade local e nacional, bem como a execução das ordens de trabalhos dentro do tempo de duração definido para cada reunião de conselho de turma. Por outro lado, permite associar os professores a profissionais que concebem e implementam mecanismos técnicos que tornam as práticas de avaliação racionais e controláveis e, consequentemente, os resultados escolares transparentes e legitimados.

Perseguindo a racionalidade e objetividade na análise da situação escolar dos alunos e turma, caracteriza-se por ter como pano de fundo um conjunto de profissionais especializados que opera, neste processo de rotulagem, a partir de critérios e padrões pré-estabelecidos que procuram a racionalidade e a objetividade, assentes numa visão parcelar e específica da realidade educativa e dos alunos, num exercício que vai do profissionalismo (compromisso) ao performativismo (quantificação, controlo, regulação), numa ação que tem por finalidade garantir confiabilidade e legitimidade aos critérios de avaliação (e instrumentos de avaliação utilizados) e, consequentemente aos resultados escolares dos alunos.

A operacionalização final do processo de análise da situação escolar dos alunos envolve o funcionamento dos conselhos de turma numa matriz de cariz lógico-racional, instrumental e objetiva onde se pretende que pontifique a eficácia técnica, bem como a *fuga* à arbitrariedade, irracionalidade e subjetividade. A confirmação dos procedimentos, que se traduzem na atribuição dos rótulos, é realizada de forma, normalmente, cuidada e rigorosa em relação às dimensões normativa e administrativa: é a verificação da conformidade normativa que assume prioridade em relação à averiguação da justeza dos julgamentos (juízos de valor) realizados pelos professores.

Desta forma, no conselho de turma (e escola), a atribuição de rótulos ao trabalho dos alunos é concebida e vivenciada como um mecanismo que sustenta a lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, quase sempre, legitimador do sucesso ou insucesso escolar dos alunos, representando este mesmo papel nas relações que a escola e os seus profissionais estabelecem com os alunos e pais ou encarregados de educação. Desse modo, a credibilização da medição dos efeitos do processo de ensino são produto de um cálculo e expressos de forma objetiva e, por isso, parecem isentar o professor de

responsabilidade pela situação (daqui que estes procedimentos técnicos sejam bem aceites nos conselhos de turma por muitos professores, uma vez que possibilitam a construção de uma imagem que tranquiliza todos os intervenientes no ato educativo e sociedade, uma vez que se cria a representação de que há um afastamento de qualquer recurso à subjetividade e ao inconsciente no processo de avaliação).

Esta demanda pela racionalidade e objetividade, assente na definição e aprovação de critérios de avaliação e padrões de desempenho, que privilegiam a dimensão dos conhecimentos e a aplicação de testes de avaliação sumativa, criou um enquadramento favorável ao funcionamento espartilhado e atomizado do conselho de turma, e vem ao encontro de uma política educacional que concebe a escola como espaço de produção (fabricação) de resultados e de *preparação dos alunos para os exames nacionais*.

A **especialização disciplinar e a visão parcelar** reporta-se ao modo como o professor de cada uma das disciplinas, que compõem o plano de estudos da turma, está e participa no processo de rotulagem da situação escolar dos alunos que assenta numa pulverização de intervenções especializadas - que favorecem a fragmentação e a visão parcelar dos alunos - onde se separa o processo de ensino do seu resultado, ou seja, cada aluno encontra-se em circulação, transitando de professor em professor (de disciplina em disciplina) onde é submetido a uma variedade de descrições, julgamentos e delimitações em função dos critérios de avaliação em utilização e, por fim, a um enquadramento normalizador (qualitativo e/ou quantitativo) em função de padrões.

Funcionando deste modo, os conselhos de turma erigem-se como estruturas de confirmação e legitimação dos resultados da operacionalização de critérios de avaliação, onde se *dá assentimento* à operacionalização dos dados e informações recolhidos (de um modo que se quer racional, objetivo e relacional) através de diferentes instrumentos de avaliação) e categorização de alunos (e turmas) em padrões de desempenho (comportamento e aproveitamento) definidos a nível local e nacional (processo de normalização).

Sobressai que o modo de estar e participar nas reuniões de conselho de turma, por parte dos professores, é próximo em algumas situações, o que pode evidenciar que existe uma pauta para a ação (que contém as especificidades próprias de cada departamento e/ou grupo disciplinar) que informa e enforma algumas práticas educativas, no entanto, no que diz respeito ao funcionamento, a matriz disciplinar (com as suas fronteiras e limitações), em que cada professor se insere, vem ao de cima e enforma os modos de fazer.

A fidelização às disciplinas, e às estruturas que as representam, está bem patente no discurso e na atuação dos professores nos conselhos de turma, em que apenas é salva-

guardado o desenvolvimento de algum trabalho de natureza colaborativa aquando da conceção de atividades a desenvolver fora do contexto da sala de aula, de resto persiste uma postura que concebe o aluno como um indivíduo que vagueia diariamente entre um conjunto de parcelas (disciplinas) praticamente independentes umas das outras.

Um dos resultados desta forma de atuação dos professores nas reuniões é a instalação no conselho de turma de um modo de funcionamento que adota formas de trabalho e participação que privilegiam o individualismo, a disciplinaridade, a hierarquização, a responsabilização individual que se traduzem na construção de visões parcelares dos alunos e do seu rendimento escolar, assim como na utilização de processos de ensino, aprendizagem e avaliação enformados por visões e objetivos diferenciados. Esta visão parcelar alimenta as fendas que se vão criando entre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação expulsando do horizonte um funcionamento do conselho de turma onde vigore uma visão integrada dos alunos e das diversas disciplinas do plano de estudos e programas de aprendizagem, assim como de processos colaborativos interdisciplinares.

2.2. Responsabilizando os alunos pelos resultados da aprendizagem

Argumentando sobre o desempenho dos alunos tem como suporte para a ação os normativos legais em vigor (nacionais e locais) que prescrevem que cada professor apresente, perante os outros elementos docentes do conselho de turma, o trabalho que desenvolveu com os seus alunos, durante determinado período de tempo, e se as ações e procedimentos que implementou e desenvolveu foram as mais adequadas naquele contexto e quais os seus resultados.

Os argumentos apresentados constituem-se num discurso, unilateral e padronizado, que se espelha no uso de uma terminologia própria, oriunda de uma gramática estruturada e consolidada, assente em argumentos racionais e burocráticos ligados a uma mecanização de respostas, atividades e comportamentos. Surgem traduzidos na apresentação das causas e/ou obstáculos que intervêm na aquisição e desenvolvimento das aprendizagens consideradas essenciais em cada disciplina. A sua origem é encontrada pelos professores, geralmente, no exterior da escola, e para além de cada professor, o que facilita outorgar a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem aos alunos (e por inerência dos pais, famílias e meio sociocultural).

Induzimos dos dados que este é o discurso social dominante nos conselhos de turma (e escolas) e dele emerge que o conselho de turma (e a escola) não é percecionado como lugar de criação de oportunidades de aprendizagem para todos e cada um dos alunos,

nem como um espaço onde os diferentes *handicaps* dos alunos justificam e explicam parte do seu funcionamento. Esta conjuntura apresenta os professores como profissionais desprovidos de poder que apresentam capacidade de intervenção, essencialmente, ao nível da formalização dos processos definidos legalmente.

A sintonia entre os professores e os seus discursos é um aspeto que revela uma conciliação entre discursos, conceções e ações no conselho de turma, de tal modo assim é que não se abordam questões relativas ao ensino e pedagogia e, não é difícil encontrar pontos de contacto com o discurso político atual que associa a avaliação de escolas, professores e pessoal não-docente a valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor, a competência e o mérito, entre outros.

Desvinculando-se da reflexão e intercâmbio caracteriza-se pelo não desenvolvimento, por parte dos professores, de uma leitura conjunta e pormenorizada dos dados e informações para produzir significados e sentidos destinados à para a tomada de decisões que visem a melhoria. Por outro lado, embora a avaliação se centre nas aprendizagens realizadas pelos alunos a partir dos dados e informações recolhidas, em função dos critérios e indicadores estabelecidos, não há reflexão conjunta (e intercâmbio) sobre a adequação dos métodos e das estratégias de ensino (práticas pedagógicas) que são utilizados nas salas de aula (a avaliação que se faz é parcial e não sobre a totalidade do processo de ensino).

Daqui que induzimos a possibilidade de existir uma descontinuação entre o trabalho realizado no departamento curricular e áreas disciplinares com o desenvolvido no conselho de turma e na sala de aula, uma vez que, no conselho de turma as ações dos professores voltam-se, de forma individual e fragmentada, essencialmente para a dimensão do aprender separando-a do ensinar.

A política educativa atual vem ajudando na consolidação destes procedimentos que colocam de parte a reflexão e o intercâmbio nos conselhos de turma (e nas escolas) e impelem à apresentação de resultados: a atuação dos professores vai-se reduzindo, cada vez mais, à aplicação de procedimentos, definidos nos departamentos curriculares e áreas disciplinares, para alcançar os resultados e se não se alcançam esses resultados a responsabilidade não é do professor mas de outros fatores, uma vez que os professores têm a solução instrumental para fazer aprender o aluno.

Estes procedimentos auxiliam no estabelecimento de estratégias de funcionamento, dos conselhos de turma, que permitem afastar do plano da análise e da discussão matérias que podem conduzir à criação de problemas ou conflitos, com o intuito de não interferir

no trabalho dos professores e interesses individuais ou de grupos, assim como de preservar a consonância e a imagem social da escola.

A documentação através de registo caracteriza-se pelo modo individualizado e detalhado, como os dados e informações, fornecidos individualmente por cada professor, e as apreciações globais realizadas quanto ao aproveitamento e comportamento dos alunos são anotados: de modo a proporcionar informação (para *prestação de contas* perante alunos, pais e encarregados de educação, grupo disciplinar e/ou departamento curricular, comunidade escolar e administração central) e salvaguardar situações (ação disciplinar e judicialização, entre outras), assim como induzir espaços de diálogo sobre os resultados escolares.

No terreno é colocado em ação um conjunto de procedimentos que permitem, ao mesmo tempo, o exercício de uma regulação externa (da direção de escola, que por sua vez reporta ao conselho geral e à administração central), com o fim de implementar as políticas educativas (locais e nacionais), sistematizando e orientando o trabalho pela observância de normas (de caráter avaliativo e administrativo) cada vez mais uniformizadas e pormenorizadas e, por outro lado, os registos permitem vislumbrar a eficácia das práticas pedagógicas e de avaliação dos professores.

Os instrumentos de registo utilizados pelas escolas são semelhantes e permitem inscrever um conjunto de dados e informações de modo sistematizado (ainda que mais descritivos do que analíticos e completos), nos conselhos de turma, que se podem constituir numa espécie de memória organizacional e profissional que, numa lógica de análise e reflexão sobre a prática educativa, encerram um potencial elevado para o desenvolvimento organizacional e profissional de professores e escolas e parecem apresentar como uma das suas funções principais a validação do trabalho docente desenvolvido e a tranquilização dos professores e escolas.

2.3. Monitorizando processos e resultados

Verificando progressos e retrocessos dos alunos, sobretudo no âmbito do aproveitamento, comportamento, apoios pedagógicos e assiduidade, refere-se a uma rotina cerimoniosamente estabelecida nos conselhos de turma, e pilotada por diretores de turma, que pretende sinalizar, sobretudo, situações anómalas no aproveitamento individual ou da turma em relação a metas ou objetivos com que a ação educativa foi planeada, bem como verificar a efetividade das estratégias e medidas desenvolvidas pelos professores, assim como identificar causas que expliquem essas situações.

Esta verificação, marcada pela fragmentação e individualismo, implica a apresentação, por parte de cada professor-disciplina, dos resultados das estratégias utilizadas na sala de aula, mas, não envolve a sua discussão ou análise e tem como referência os rótulos estabelecidos para os alunos e turmas em conselhos anteriores. No entanto, as verificações que não envolvem, direta ou indiretamente, as práticas específicas de cada disciplina, especialmente ao nível do comportamento, assiduidade, atividades de apoio e as realizadas no exterior da sala de aula, estabelecem-se, muitas vezes, como espaços de diálogo e partilha de informações e saberes entre professores.

Um dos resultados deste processo é a produção, a partir de descritores simples, de informação estratégica e personalizada (aluno-disciplina) para divulgar junto dos pais e encarregados de educação, principalmente nas reuniões para entrega das classificações e análise da situação escolar dos alunos, e possibilitar aos conselhos de turma (e seus professores) desenhar estratégias de melhoria e preparar os argumentos que irão fundamentar os resultados escolares mais débeis.

O escrutínio do trabalho desenvolvido pelos professores dos conselhos de turma, orientado por documentos internos das escolas e guiado principalmente por diretores de turma (pode ter origem nos representantes dos pais ou encarregados de educação), estabelece-se, cada vez mais, como um utensílio de prestação de contas à escola, comunidade educativa e administração central, com o argumento de tornar o trabalho no interior das escolas mais transparente e visível, ao mesmo tempo que arrasta para o interior dos conselhos de turma o fortalecimento do trabalho burocrático e procedimentos performativos e de vigilância pública (controlo).

As áreas a que este escrutínio se dirige localizam-se entre atividades desenvolvidas no interior e exterior da sala de aula, principalmente, as estratégias pedagógicas utilizadas, os programas das disciplinas, as articulações disciplinares, os apoios educativos, as tutorias, os planos de ação/trabalho da turma e as atividades extracurriculares. Enquanto nas atividades realizadas no interior da sala, a efetivação do escrutínio se torna mais difícil e complexa, uma vez que este espaço é pensado como sendo privado e, por isso, considerado como inviolável e imperscrutável, as que estão para além da sala de aula, são concebidas pelos professores como os espaços de partilha em que é mais fácil incrementar interações e trabalhar colaborativamente.

O escrutínio, marcado pela brevidade e superficialidade e por um conjunto de *frases feitas*, pode ser enquadrado em três diferentes dimensões, consoante a sua natureza: meramente normativo (o diretor de turma pretende simplesmente que os professores

forneçam dados sobre o trabalho desenvolvido e os resultados dos seus alunos para efeitos de registo e dar a conhecer, verificar a conformidade normativa); indagador (o diretor de turma pretende gerar conhecimentos sobre dimensões da situação escolar dos alunos e funcionamento do conselho de turma, com o propósito de induzir a reflexão sobre práticas); estratégico (o diretor de turma pretende criar capacidade no seio do conselho de turma para planear e implementar processos de melhoria).

No trabalho desenvolvido no interior dos conselhos de turma, começam-se a estabelecer novas rotinas (e rituais) associadas a mecanismos de controlo e prestação de contas dos professores (responsabilização pelos resultados escolares) e à transformação do diretor de turma no *rosto visível* do trabalho efetuado nos conselhos de turma e indagador do trabalho desenvolvido no seu exterior (inclusive na sala de aula).

Registando para medir e controlar resulta da verificação dos progressos ou retrocessos nas aprendizagens dos alunos e do escrutínio do trabalho desenvolvido pelos professores e insere-se numa conceção que toma o ensino, a aprendizagem e a avaliação, por um lado, como elementos passíveis de objetividade, quantificação e medição, a partir de procedimentos ancorados em indicadores e descritores fiáveis e fidedignos, que permitem comparar para identificar e esbater desvios e, por outro lado, guiado por objetivos que se pretendem precisos de modo a possibilitar o controlo da ação por instâncias locais, sobretudo pelos órgãos de gestão de topo das escolas e equipas de autoavaliação. O processo de registo, estandardizado e obrigatório, centra-se na mensuração, comparação e controlo, que se pretende objetiva e racional, de resultados a partir de um conjunto de instrumentos criados para o efeito (pautas, atas, planos de apoio pedagógico, balanços periódicos, grelhas síntese diversas) e a sua efetivação pode estabelecer-se como espaço que abre oportunidades para construir interações sociais que se dispõem no terreno da discussão e partilha de esforços intelectuais para a conceção e implementação de processos da melhoria educativa e de apoio a professores, embora o modo de trabalho predominante nas reuniões assente num entrelaçar entre o individualismo, o isolamento e a cooperação estratégica.

Da efetivação deste processo reverte a produção, em cada conselho de turma e escola, de informação relevante sobre os resultados da aprendizagem dos alunos e o registo, tratamento e análise de alguma relativa à avaliação dessa aprendizagem, o que alimenta o desenvolvimento de práticas de autoavaliação da escola que, para além da conformidade normativa, podem impulsionar a melhoria de desempenho: os resultados deste processo são obrigatoriamente disponibilizados à comunidade escolar e, em especial,

aos pais e encarregados de educação, através de reuniões específicas.

2.4. Focando-se nos alunos-problema

A **identificação e descrição dos alunos-problema** é o primeiro passo que é dado, nos conselhos de turma, no processo de focalização e um meio para desenvolver conhecimento benéfico para a compreensão dos seus problemas e necessidades dos alunos e construção de respostas que possibilitem recuperá-los, através da partilha de informação e do reconhecimento da diversidade e especificidade dos problemas.

Os alunos-problema manifestam um conjunto de características comuns que se traduzem, fundamentalmente, numa situação escolar que apresenta a acumulação de diferenças ou desvios em relação ao estabelecido e torna-se inaceitável: alunos com mais negativas, alunos em situação de reprovação, alunos que baixaram as notas, alunos com falta de assiduidade a atividades letivas e outras e alunos como comportamento inadequado no interior e exterior da sala de aula. A situação destes alunos é considerada tanto mais problemática, e alvo de focalização, quanto os seus desvios e carências nas disciplinas que são sujeitas a avaliação externa, uma vez que é a imagem social da escola que está em jogo.

Um novo tipo de aluno problema começou a emergir nas salas de aula e a ser identificado e descrito nos conselhos de turma e que designamos como aluno performativo, a sua orientação ancora-se na conceção de uma escola produtora de resultados, onde o sucesso escolar é o que resulta da medição efetuada através de provas de avaliação sumativa internas e externas, por isso estudam essencialmente para as referidas provas e não se mostram minimamente preocupados com o seu comportamento em sala de aula.

A implementação deste processo de identificação e descrição torna perceptíveis situações complexas que têm origem em problemas familiares e socioeconómicos potenciadores de insucesso e exclusão social, o que transforma os conselhos de turma numa estrutura privilegiada para a prevenção primária de problemas, uma vez que, devido à sua constituição e funcionamento, se podem sinalizar e dar a conhecer precocemente problemas que influenciam os resultados escolares e a vida escolar de alunos.

Procurando entrelaçar e integrar conhecimento começa com o processo periódico de identificação e descrição dos alunos-problema, uma vez que implica a apresentação e partilha de informação e experiências diversas, por parte de elementos docentes e não docentes, que entrelaçada permite conhecer a situação escolar de cada um destes alunos e criar contexto para a procura de soluções para os seus problemas e necessidades, bem

como integrar o conhecimento que resulta da avaliação das medidas, entretanto implementadas, em ações posteriores.

A concretização de alguns destes procedimentos, no seio dos conselhos de turma, mostram a existência de momentos de intensa colaboração entre docentes e não docentes, mas isto não impossibilita o aparecimento de ações de cariz individual, restrito e isolado, que atendem só aos problemas e dificuldades inerentes a cada disciplina, procedentes de uma conceção fragmentada do ensino e do individualismo profissional como modo principal de trabalho, o que dificulta a construção de percursos educativos mais justos. No entanto, em algumas situações, são estes procedimentos que demonstram a estes alunos que os professores dos conselhos de turma (e a escola) os consideram importantes e se preocupam com eles, ao mesmo tempo que conduzem algumas das suas ações para terrenos externos à escola com o intuito de tornar o seu ambiente menos agreste e mais adequado à aprendizagem.

A procura do entrelaçar e integrar conhecimento manifesta uma face da profissionalidade docente que tanto se dirige para o questionamento das desigualdades sociais, criando e implementando medidas de apoio, no sentido de transformar o conselho de turma num local de inclusão, de justiça e de afastamento de percursos escolares-não, como para a simples identificação de problemas e formalização de medidas de apoio, transformando os conselhos de turma em espaço de reprodução das desigualdades sociais.

Concluimos, que os procedimentos para o entrelaçar e integrar de conhecimento se situa entre o compromisso moral, que se traduz na obrigação moral de tomar cuidado, sentir-se responsável para proteger e zelar pelas necessidades de alunos mais vulneráveis, e a rotina normativa, que se consubstancia na obrigação de aplicar simplesmente a norma estabelecida, adotando um comportamento funcionalista, seguro para o professor, que se limita a cumprir, sobretudo, os procedimentos administrativos estabelecidos legalmente. **A formalização e/ou perseguição da melhoria** alude à enunciação de processos e práticas concretas de recuperação de aprendizagens de alunos-problema que compreendem a produção e disseminação de conhecimento que resulta da aplicação e avaliação de medidas a situações-problema, identificadas sobretudo em contexto de sala de aula.

A ação periódica de prestação de apoio, para melhorar a situação escolar de alunos ou grupos de alunos-problema, está centrada sobretudo em planos de acompanhamento pedagógico individual, e assume centralidade no funcionamento de cada conselho de turma, através do desenvolvimento de um conjunto de medidas e estratégias, e respetiva monitorização e avaliação, que passam principalmente pela simples formalização (*colo-*

car no papel de acordo com a lei), parcelar e fragmentada, e a perseguição, conjunta e orientada, da melhoria.

Para apoiar e agilizar a ação dos professores nos conselhos de turma, as escolas criam documentos que funcionam como autênticos *menus* de medidas, estratégias e atividades de melhoria, de acordo com o estabelecido normativamente, ao mesmo tempo que se criam condições para prestar contas de cariz normativo e administrativo e pretende transmitir uma imagem de escola que se importa com a recuperação de alunos, principalmente perante os pais e encarregados de educação e administração central.

No terreno das escolas emergiram dois tipos de conselhos de turma: (i) onde o trabalho relativo à resolução de problemas e dificuldades de alunos-problema, se encontra marcado por um forte pendor mecanicista suportado na racionalização do trabalho em procedimentos standardizados prescritos, na definição e planificação, de forma clara e estável, das tarefas a desenvolver, na proteção dos atores educativos através da enunciação com clareza do campo de manobra de cada um e na orientação do ensino para os resultados, em função de padrões ou metas; (ii) onde são observadas atitudes e condutas de ajuda, apoio, abertura e responsabilização, por parte dos professores, aquando da conceção, avaliação e reformulação dos planos de acompanhamento pedagógico individual, e que orientam o seu trabalho para a perseguição da melhoria (o que não invalida que esta perseguição não seja desenvolvida de modo informal e individual) no sentido de recompor desigualdades.

2.5. Centrando a ação e a responsabilidade no diretor de turma

Definindo a direção e os modos de ação diz respeito à aplicação do conteúdo dos normativos legais, em relação à coordenação dos trabalhos nas reuniões de conselho de turma, e manifesta-se na postura que o diretor de turma evoca e a partir da qual foi construído uma tipologia que tem como referência, respetivamente, o tipo e a natureza da mesma e a sua relação com a direção e modos de ação adotados: (i) administrativa-conformista, em que o diretor de turma (cumpridor, disciplinado e apreciador de rotinas) organiza a reunião para ser rápida e direciona-a sobretudo para a execução formal de normas (locais e nacionais) mediante a utilização dos meios previstos e consentidos (forma de evitar o conflito e sanções); (ii) indagadora-aprendizagem, em que o diretor de turma (analista sóbrio e estratégico) organiza a reunião tendo como centro os alunos e direciona-a para a criação de conhecimento e faz disso uma prioridade, tentando estabelecer e reforçar hábitos de intercâmbio de saberes e experiências no interior dos con-

selhos de turma; (iii) eficaz-pedagógica, em que o diretor de turma (conscioso, aplicado e prático) organiza a reunião tendo em conta o tempo de duração e direciona-a sobretudo para a identificação de problemas e/ou dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos, entre outros, e para a análise de situações problemáticas, estratégias desenvolvidas e resultados alcançados; (iv) displicente-normativa, em que o diretor de turma (desinteressado e negligente) mostra-se despreocupado face ao cumprimento dos deveres, atua apenas quando os problemas se agravam, evita envolver-se em assuntos importantes e não se mostra disponível quando é necessário tomar decisões.

Ao estabelecer uma direção para o seu agir profissional, o diretor de turma fabrica uma decisão administrativo-pedagógica, que servirá de suporte à mobilização dos restantes membros do conselho de turma e de estratégias de ação, para gerir o cumprimento do conteúdo da ordem de trabalhos, de acordo com objetivos pessoais e educacionais, por isso ele é um observador privilegiado da operacionalização do processo de ensino, aprendizagem e avaliação e um facilitador e gestor de interações no seu interior e exterior, assim como na promoção de uma educação personalizada, inclusiva.

Outra forma que assume, enquanto condutor do trabalho no conselho de turma, é a de tábua de salvação, aquele *que suprime as falhas dos outros* e ajuda a ultrapassar a instabilidade e as perturbações que circundam o universo dos conselhos de turma, sobretudo as fomentadas pela constante alteração da legislação educacional, assim como um promotor de equilíbrios dinâmicos numa estrutura organizacional cada vez mais complexa, formalista e centralizada, onde convivem a ambiguidade, contradição, impaciência, ansiedade e divergência de informação.

Construindo pontes e saberes apresenta o diretor de turma como um construtor de sinergias, entre e a partir dos vários atores envolvidos no ato educativo, cujos efeitos, quando efetivamente as pontes e saberes são criadas para além do simples formalismo, podem apresentar impacto na organização e resultados do processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos e na organização e funcionamento da escola.

A cultura organizacional, que se consubstancia sobretudo na execução das normas estabelecidas e formalidades administrativas, e a cultura profissional, que protege o individualismo e isolamento, e apresentam o grupo disciplinar e o departamento curricular como *as casas* onde se arquiteta, de modo fragmentado e generalista, o processo educativo dos alunos, assim como a falta de tempo e a liderança do diretor de turma, são referidas como elementos que não facilitam a construção de pontes e saberes que vão para além da recolha, registo, organização e disseminação de informação (que é feita em

diferentes reuniões: pais e encarregados de educação, assembleia de turma, técnicos especialistas, entre outras).

A construção de pontes e saberes nos conselhos de turma, pese o esforço de diretores de turma, não é robusta e sistemática ao nível da coordenação dos professores, definição e análise de práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, e é conduzida essencialmente para campos como as atividades extracurriculares, visitas de estudo, comportamento, assiduidade e pontualidade dos alunos e reuniões com pais e encarregados de educação, o que vem esvaziando o campo de ação e decisão do conselho de turma, reduzindo-o a procedimentos administrativos e burocráticos, em redor da avaliação sumativa dos alunos e avaliação externa das escolas, em que se desvalorizam as preocupações pedagógicas e o compromisso com a melhoria efetiva das aprendizagens de alunos e professores. Ao privilegiar a construção de pontes e saberes nestes campos, deixa de fazer sentido percecionar o conselho de turma como espaço efetivo de melhoria de resultados escolares, uma vez que os professores ao definirem e organizarem as suas práticas pedagógicas no exterior dos conselhos de turma, sem procedimentos de análise e articulação no seu seio, concebem esta estrutura educativa, sobretudo, com um espaço onde se admitem e estabelecem equilíbrios entre formas de estar e dizer dos professores e legitimam ações próprias da avaliação sumativa interna dos alunos.

Respondendo pela avaliação dos alunos apresenta o diretor de turma como aquele que *dá a cara* (e um coordenador de professores, do seu trabalho), *um prestador de contas* perante pais e encarregados de educação, estruturas educativas intermédias e órgão de gestão de topo da escola pelas ações (e respetivos produtos) desenvolvidas no seio dos conselhos de turma (ou seja, sobretudo pelos resultados da implementação da política educativa nacional e da escola para os conselhos de turma).

A materialização desta função compromete o diretor de turma na recolha cuidada de informação detalhada, durante as reuniões de conselho de turma, sobre o processo de avaliação dos alunos (em especial, as grelhas de operacionalização dos critérios de avaliação e registos de avaliação qualitativa, relativas a cada disciplina, assim como ao conteúdo das atas), que posteriormente será apresentada, normalmente em reunião ou através de relatório, como evidência que justifica e legitima o trabalho desenvolvido e os resultados produzidos pelos conselhos de turma (e escolas) perante diferentes públicos.

A recolha da informação é ainda um momento para o diretor de turma verificar se o processo de avaliação e classificação dos alunos se mostra conforme ao estabelecido legalmente e, conseqüentemente, se os membros do conselho de turma conhecem e

agem de acordo com os normativos que enformam o processo, de modo a reparar procedimentos e prevenir desconformidades, o que evidencia que ele é o *primeiro responsável*, o que responde mais pela conformidade burocrático-política do funcionamento do conselho de turma, do que pela coordenação pedagógica.

2.6. Contribuindo para a construção de capacidade interna

Gerando e fornecendo dados contextualizados reporta-se à produção obrigatória, nos conselhos de turma, a partir de instrumentos de registo, de uma multiplicidade de dados (demográficos, administrativos e pedagógicos) e enfatiza a sua importância para a construção de conhecimento relevante para a ação de professores, conselhos de turma e escola. Os referidos procedimentos são praticados, sobretudo, com o intuito de coletar dados e informações para integrar no processo de autoavaliação da escola e cumprir as obrigações legais, assim como construir uma imagem de que a individualização do ensino e a contextualização das práticas pedagógicas ocupam um lugar central nas atividades dos conselhos de turma e na política educativa (nacional e local).

Uma das consequências desta situação é o centramento da ação dos conselhos de turma (e professores) na produção de matéria-prima mensurável e quantificável que é posteriormente organizada, analisada e interpretada (transformada em conhecimento consistente sobre a realidade escolar), pela equipa de autoavaliação da escola, para munir os órgãos de gestão de topo de um espólio estratégico que pode ser traduzido em prioridades, objetivos e estratégias pedagógicas e, ao mesmo tempo, ser colocada nas *plataformas eletrónicas* para possibilitar à administração central averiguar a prestação (eficiência e eficácia) da escola.

Normalmente, o conhecimento construído com a matéria-prima produzida nos conselhos de turma não retorna aos mesmos, o impossibilita, por um lado que os conselhos de turma coloquem frente ao espelho a relação práticas versus resultados e, por outro lado, possibilita que empreguem grande parte do tempo no controlo dos *produtos fabricados e no reconhecimento dos defeituosos ou dos que se desviam da norma*, tendo em vista a sua recuperação e integração (o que permite ao conselho de turma e escola mostrarem que estão a cumprir o mandato social de que estão incumbidos).

Construindo evidência que auxilia e legitima é consequência de um *olhar cada vez mais atento e sistemático* sobre a realidade educativa das turmas que dão a conhecer realidades educativas, múltiplas e heterogêneas, ao mesmo tempo que proporcionam a construção de um acervo estratégico que apoia e justifica a tomada de decisões no âmbi-

to do funcionamento dos conselhos de turma e escola, ao nível, por exemplo da implementação de processos de melhoria educativa e organizacional.

Estes são procedimentos, oriundos de preceitos da política educativa nacional atual, implementados de forma distinta nas escolas, que asseguram, ao mesmo tempo, uma maior formalização (e uniformização) de ações e resultados e a produção de evidência empírica que auxilia professores, conselhos de turma e escolas na construção da melhoria educativa e legitima os seus discursos, ações e práticas perante possíveis litígios e em processos de avaliação externa (justifica, por exemplo, o fracasso dos conselhos de turma, professores e escolas na resolução dos problemas de insucesso dos alunos).

A concretização de uma faceta mais instrumental do conselho de turma, cada vez mais presente nos normativos legais, coloca problemas éticos a professores, por um lado, encontram-se com a possibilidade de participarem na simples concretização de um conjunto de procedimentos, sobretudo, de ordem técnica e, por outro, vislumbram a necessidade de estabelecer um debate sobre o que devem fazer nos conselhos de turma.

A construção de evidência consagra aos conselhos de turma um papel relevante na conceção, monitorização, avaliação e revisão da política pedagógica da escola, porque é um espaço onde se acolhem e equilibram diferentes conceções de escola, ensino, aprendizagem e avaliação (e atores educativos com diferentes graus de influência), assim como espaço fulcral da construção da imagem social da escola.

Criando condições para os professores aprenderem e crescerem profissionalmente, funda-se na valência que os conselhos de turma apresentam para criarem oportunidades de aprendizagem aos professores (e escolas), uma vez que é um espaço de interações ricas e produção de evidência contextualizada, que depois de organizada e analisada gera capacidade para reconhecer e resolver problemas, assim como para definir políticas educativas locais no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos.

No processo de produção de evidência são fabricadas algumas condições (diálogo, troca e partilha entre professores), ainda que de forma descontínua e assistemática, reconhecidas como fulcrais para os conselhos de turma se constituírem em contextos de aprendizagem e crescimento profissional dos professores e, com a introdução de pequenas mudanças, ao nível das escolas, nas ordens de trabalho, calendarização, definição de prioridades, modos de trabalho e política educativa para os conselhos de turma, é possível envolver os professores em processos de reflexão e análise sistemáticas sobre práticas educativas, aprendizagens e resultados escolares.

O processo de produção e, posteriormente de tratamento, dos dados contextualizados,

nos conselhos de turma, encontra-se normalmente mediado por um conjunto de entraves de natureza profissional e organizacional que não facilitam a sua realização e utilização da forma mais adequada: (i) modos de trabalho onde predomina o individualismo, privatismo e cooperação estratégica, (ii) desarticulação entre atividades, em especial de ensino e avaliação, o que indicia desconexão entre departamentos curriculares (áreas disciplinares) e conselhos de turma; (iii) hierarquização das estruturas educativas intermédias, (iv) hierarquização disciplinar: linha hierárquica de exercício do poder em função de algumas disciplinas com avaliação externa (v) configuração das ordens de trabalho, (vi) apego a rotinas e desvalorização da possibilidade de desenvolvimento profissional, (vii) burocracia excessiva ligada a procedimentos de autoavaliação e avaliação externa de escola, (viii) o modo como os órgãos de gestão de topo concebem este processo e se apropriam do acervo (utilização para tomar decisões pedagógicas e organizacionais; para evidenciar o cumprimento de normativos).

2.7. Descentrando-se do trabalho pedagógico

O ambiente normativo e situacional refere-se à produção contínua de normativos nacionais (e locais) que prescrevem, de forma pormenorizada, um tipo modelar de funcionamento das escolas e estruturas educativas, assim como do trabalho a desenvolver pelos professores. Estes normativos dirigem a ação docente, sobretudo, para a organização de processos de controlo direcionados para os resultados escolares e para a verificação do cumprimento das normas estabelecidas, com o objetivo de abrir o trabalho desenvolvido nos conselhos de turma (e escolas) ao escrutínio público.

A implementação destes propósitos vem transfigurando o trabalho dos professores, nos conselhos de turma, tornando-o mais intenso, complexo, inflexível e burocratizado, direcionando-se, sobretudo, para o avaliar, dar notas, preencher e atualizar papéis (medição e comparação de resultados e formalização de medidas de recuperação para os *produtos mal manufacturados*) o que, por um lado, não permite que as políticas educativas locais desejadas para os conselhos de turma possam ser implementadas e, por outro lado, deixa pouco tempo para trabalhar a dimensão pedagógica.

Nos conselhos de turma e escolas, este processo é desenvolvido, tendo no horizonte os *rankings* de escolas e a avaliação externa da escola, lugares onde se valoriza, sobretudo, os resultados académico dos alunos e a conformidade formal, existindo pouco espaço para a avaliação pedagógica, o que abre caminho para que as pretensões de natureza burocrática e administrativa se sobreponham às de carácter pedagógico.

Esta situação, combinada com as consequências das crises (social, económica e cultural) em que vivemos, estão a produzir tensões, instabilidade e desequilíbrios ao nível das relações educativas, assim como a criar ambiências que proporcionam a instauração de rotinas desligadas da procura da efetivação da melhoria educativa

A diversidade de linguagens, saberes e poderes, que interagem no seio dos conselhos de turma, tem a sua genealogia na identidade disciplinar e antiguidade profissional de cada professor e no valor social estabelecido para cada disciplina, e que se manifestam em modos diferentes de pensar, estar e participar que têm em comum um forte individualismo pedagógico, que reproduz ao nível dos conselhos de turma as partições do saber, resultantes da especialização do conhecimento e formação especializada, assim como do processo de socialização profissional.

No funcionamento dos conselhos de turma são diversos os resultados desta situação: (i) escassa preocupação com a integração das diferentes linguagens e saberes com vista à harmonização do processo de ensino e das práticas pedagógicas, (ii) existência de desconexões, por exemplo, ao nível da articulação do processo de ensino, visível no desconhecimento que cada professor expressa em relação aos métodos e estratégias de ensino (e linguagem) utilizados por cada um dos restantes professores, (iii) relevância atribuída às *disciplinas estruturantes*, o que garante visibilidade e poder aos professores que as regem, e em algumas situações, a instrumentalização de decisões e o não abrir as portas ao diálogo sobre práticas pedagógicas, sempre em nome das especificidades e da *necessidade de dar o programa para o exame*, (iv) inexistência de uma vinculação entre o trabalho realizado no conselho de turma, departamento curricular e sala de aula, o que não facilita a reflexão e indagação sobre a prática docente, (v) desvalorização do pedagógico e do didático e criação de obstáculos vigorosos para a possibilidade da instituição do diálogo sobre as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e consequentes resultados das aprendizagens, assim como da possibilidade da interdisciplinaridade como modo de ultrapassar a fragmentação disciplinar e do processo de ensino, (vi) existência de uma hierarquia implícita, que funciona como uma espécie de mecanismo de controlo, no caso do diretor de turma não atuar de acordo com o estabelecido.

Nos últimos tempos, os conselhos de turma vêm sendo submetidos, pelo estabelecido no discurso político e traduzido em legislação educacional, ao poder de um processo de normalização, conduzido mais para os resultados do que para as aprendizagens, que concebe os alunos essencialmente como objetos de mensuração, e se apoia na quantificação e classificação do seu aproveitamento e comportamento para determinar o pro-

gresso nas aprendizagens, acompanhado por uma linguagem nova que se concretiza em conceitos como metas curriculares e de sucesso, produtividade educativa, produção escolar, quantificação, *ranking*, avaliação externa de escola.

Este poder e linguagem vêm modelando condutas, guiando processos decisórios, estabelecendo procedimentos e normas de funcionamento que incluem uma nova ordem de valores que estão gerando um conjunto de novos saberes, práticas e poderes, sendo mais visível no ensino secundário, embora nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico se estejam a dar passos no mesmo sentido, ainda que com menos intensidade no 2.º ciclo.

Estabelecendo fronteiras entre as estruturas educativas intermédias nas escolas, evidencia que a forte incidência no grupo disciplinar (em consonância com as especificidades científicas e profissionais), enquanto espaço privilegiado de interações, no âmbito do processo pedagógico, didático e de avaliação acarreta, fragmentação disciplinar com a consequente compartimentação e as respetivas desconexões no funcionamento do conselho de turma, assim como, a convergência no conselho de turma para a execução de tarefas laterais ao trabalho pedagógico.

Esta situação criou condições para estabelecer uma fronteira bem delimitada, entre o conselho de turma e os departamentos curriculares, que se suportou na conceção de que a abertura aos procedimentos dos outros significa que estamos a ceder o que é nosso e a criou a sensação desconfortável de que estamos a abrir mão de práticas que são nossas, muito nossas e, em certos casos, de poderes outorgados por motivos diversos: disciplinas estruturantes, disciplinas sujeitas a avaliação externa, entre outros.

Neste contexto, o departamento curricular foi percecionado como a *casa de acolhimento de professores* (e, em especial o grupo disciplinar) e o conselho de turma a *casa de acolhimento de alunos e famílias* (o que também foi visível na definição de competências para o departamento curricular e conselho de turma em regulamentos internos de escola), o que contribuiu para compreender a fronteira criada entre estas estruturas e o descentramento dos conselhos de turma do trabalho pedagógico.

Assistimos a uma sucessiva desvalorização estratégica do conselho de turma (que potencia o estabelecimento de fronteiras em termos de trabalho pedagógico, de delimitação de territórios), uma vez que, sendo uma unidade orgânica essencial para a materialização da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo na procura da melhoria dos resultados da aprendizagem, existe, neste momento, a possibilidade de a transformar numa unidade técnico-instrumental de legitimação dos resultados escolares dos alunos, com os consequentes riscos para a profissionalidade docente, o desenvolvimento inter-

disciplinar e contextualizado dos saberes e do processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos.

2.8. Entrelaçando procedimentos, discursos e atores

Operando rotinas estruturadas e consolidadas é caracterizada pela execução, quase automática, de ações e interações solenes, uma sequência lógica de práticas regulares e repetitivas, que minimizam e garantem o cumprimento do trabalho pretendido e não impulsionam processos de análise ou conflito, ao mesmo tempo que atestam a manutenção do processo burocrático e o controlo das ações no domínio do necessário, para que tudo possa coincidir com a *forma escolar* definida localmente para o conselho de turma. A sua operacionalização assegura segurança e estabilidade à ação, dado que disciplinam os comportamentos dos participantes e apresentam eficácia comprovada na relação entre a duração da reunião e os assuntos a tratar. Estas rotinas operam ainda como organizadores da cognição docente num sentido duplo, enquanto representação das ações a desenvolver e o modo de as realizar, ou seja, são criadas, estabelecidas, consolidam-se e são interiorizadas, sobretudo, pelos professores, e passam a dar corpo à *forma escolar do conselho de turma*: constituem-se como um reportório de comportamentos e práticas, que é cumprido por quase todos, e que tem como referência principal *a forma das ordens de trabalho e dos guiões orientadores* (procedentes dos normativos nacionais).

A operacionalização de procedimentos alternativos às rotinas ou a concretização destas fora da *maneira como sempre se fez*, nem sempre é bem aceite nos conselhos de turma e, embora não gere conflitos, transporta para o seu interior desordem e, por vezes desorientação, assim como receio de retardamento na consecução do estabelecido.

Na operacionalização das rotinas, os discursos dos professores apresentam como foco orientador os alunos, as famílias e o meio e a crença na virtude do trabalho efetuado por cada professor (subentendida e legitimada pelo seu não questionamento), assim como na concretização da burocracia necessária à organização do trabalho pedagógico e preenchimento dos instrumentos de registo (*o que precisa de ser cumprido*), tendo como tema aglutinador a identificação e registo das dificuldades e problemas dos alunos, que envolve quatro núcleos organizadores da ação: dar informações, dar notas e analisar o aproveitamento, analisar o comportamento e definir estratégias de melhoria dos resultados escolares (núcleos associados a componentes da avaliação externa de escolas).

Como produto de uma construção social e histórica, configuradas na e pela cultura burocrática, e produtoras de práticas que coordenam as ações e atualizam o sentimento

de pertença ao grupo, sobretudo, por parte dos professores e, em determinadas situações, por alunos e pais ou encarregados de educação, a sua aceitação é visível no modo como os professores se submetem a elas e se empenham na sua materialização, o que nos permite afirmar que o processo de socialização de docentes (e não docentes) também é configurado pela *forma escolar do conselho de turma*.

O **gerenciamento dos resultados escolares das turmas** é resultado da materialização do *corpus legislativo* educacional produzido, sobretudo, na última década, que definiu novas responsabilidades pedagógicas e administrativas para as escolas, e papéis para os professores, que introduziram perturbações nos hábitos e rotinas de funcionamento dos conselhos de turma (mas que depressa foram acomodados e equilibrados). Esta materialização orientou para os conselhos de turma um agregado de novos conceitos que passaram a modelar os discursos (*accountability*, competitividade, *performance*, empregabilidade, *ranking*, *benchmarking*) e a presidir a parte significativa do agir profissional.

Estes novos procedimentos, marcados pela eficiência, eficácia e racionalidade, criaram desorientação, nova burocracia e desvio em relação ao que é a tarefa fundamental do conselho de turma (o ensino e a aprendizagem), nas ações dos professores, que passaram, por sua vez, a estar sujeitas a mecanismos de regulação e controlo, principalmente, através da definição e avaliação de resultados esperados (metas e padrões de desempenho) e da responsabilização e exigência de prestação de contas, por parte das escolas.

Esta situação criou uma nova ambiência nos conselhos de turma, onde passaram a imperar novas conexões e pressões, novas formas de linguagem e interação, novos procedimentos e práticas, novos valores e sistemas éticos com implicações ao nível do profissionalismo docente, uma vez que esta cultura do desempenho submete os professores a prestar contas do trabalho desenvolvido com os alunos, ao mesmo tempo que os implica na enunciação de objetivos e metas de sucesso, na medição, comparação e hierarquização de resultados, na definição de planos de melhoria e na escolha de estratégias de ensino e aprendizagem, num horizonte onde sobressaem as avaliações de natureza sumativa, interna e externa, e a avaliação externa de escolas (são elas que orientam o trabalho nas escolas, na medida em que são assumidos, ao nível social e político, como indicadores fiáveis do desempenho dos professores, conselhos de turma e escolas) e no trabalho em função de indicadores de desempenho, onde encontramos implícito a necessidade de *preparar os alunos para os testes*, isto é, o compromisso dos professores circunscreve-se, cada vez mais, ao treino, modelagem de alunos para o melhor desempenho possível nas avaliações internas e externas.

É esta ambiência que tem levado os professores a aceitar, modelar e optar por cumprir uma agenda que concebe os conselhos de turma como espaço de legitimação periódica e calendarizada de procedimentos de natureza performativa que visam a *manufatura ajustada* de resultados escolares para promover a imagem social da escola.

Abrindo as portas a outros intervenientes refere-se, sobretudo, à inclusão de representantes de pais ou encarregados, alunos da turma e de técnicos de educação nos conselhos de turma, em situações específicas e bem delimitadas, assim como de serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo ou entidades cuja contribuição o conselho pedagógico considere conveniente (principalmente no ensino básico).

Esta abertura do conselho de turma aos representantes dos pais e encarregados de educação não é consensual entre os professores: se, por um lado, se clama pela sua presença na escola para colaborarem na identificação e contribuírem para a resolução de situações, cuja especificidade possa condicionar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, por outro lado, são percecionados como *alguém que vem de fora, um olhar do exterior*, com discurso e interesse divergentes, e que vem aos conselhos de turma para questionar sobre os resultados escolares dos alunos, para controlar e regular o seu trabalho e discursos (são concebidos, ao mesmo tempo, como parceiros e como adversários que vigiam o terreno dos conselhos de turma e da escola).

A participação destes representantes foi marcada, principalmente, pela passividade e repartiu-se entre o desejado pelos normativos, procedimentos e expectativas dos professores e entre a real representação de todos os pais e encarregados de educação e a de recetores de informações, sobretudo, sobre a situação escolar dos seus filhos ou educandos (ou dos filhos ou educandos dos mais próximos, dos que conhecem), evidenciaram conhecer as rotinas inerentes à sua participação, mas esta quando existiu, foi na sua maioria formal, passiva, ritualizada e concordante com a dos professores.

A inserção de representantes dos alunos nas reuniões de conselho de turma também não é consensual, no entanto, como estão diariamente na escola, são percecionados como *sendo da casa* e a sua participação passível de ser orientada (enformada e ajustada) pelo diretor de turma. Embora marcada normalmente pela passividade, e enquadrada pelas rotinas estabelecidas, quando aconteceu foi direcionada principalmente para a apresentação de queixas sobre professores. A sua representação nas reuniões enferma dos mesmos problemas da dos pais e encarregados de educação: a maioria representa-se a si mesmo ou a um pequeno grupo de alunos (os amigos, os mais próximos) e outros, poucos, representam efetivamente a turma.

Os técnicos de educação são considerados parceiros: os professores de educação especial são percebidos como professores que ocupam outras funções, e a sua presença nos conselhos de turma não levantou qualquer problema (*são dos nossos*); os psicólogos escolares são aceites (*são da casa e ajudam*) e compreendidos como especialistas que têm como função primordial o apoio ao trabalho dos professores, com vista à resolução de diferentes problemas.

2.9. Encontrando sentidos

Naturalizando a cultura do conselho de turma diz respeito à concretização das ideias, crenças, valores e informações mais relevantes das representações sobre o funcionamento dos conselhos de turma, que foram selecionadas e organizadas em esquemas figurativos simples, concretos e compostos por imagens, que explicam a realidade de um modo simples, preciso e comunicável. Os professores encontram sentido para a sua participação no conselho de turma na naturalização desta cultura através da realização de um conjunto de protocolos simbólicos: rituais, cerimoniais que dão unidade e sistematicidade e guiam a ação, que têm na sua base algumas práticas e regras estabelecidas desde há muito e outras mais recentes, ou seja, um conjunto de práticas (rotular a situação escolar dos alunos, responsabilizar os alunos pelos resultados da aprendizagem, procurar cuidar dos alunos-problema e centrar a ação e responsabilidade no diretor de turma), valores (autonomia, qualidade, objetividade, uniformidade, homogeneidade, hierarquização, responsabilidade, clareza, rigor, equidade, consenso, harmonia, rapidez), crenças (os conselhos de turma são momentos de apresentação de resultados e classificações que tiveram como base padrões de comportamento e aproveitamento ideais; é *natural* que existam alunos que aprendem e outros que não aprendem, uns que são aprovados e outros que são reprovados e os professores atuam sempre de forma profissional e de boa-fé) e modos de agir (individualismo, isolamento, balcanização e colegialidade transacional, assim como baixa permeabilidade e resistência a novos modos de pensar, estar e agir), partilhado por quase todos os que interagem no seu âmbito.

O elemento estruturante da cultura do conselho de turma é a *gramática do conselho de turma*, construída ao longo da sua história, uma vez que traduz as regras que organizam, e dão sentido e significado, ao trabalho dos professores no seio do conselho de turma. Ainda que consolidada, esta *gramática* não é totalmente estática, e encontra-se em movimento, em reconstrução, é dinâmica no sentido da incorporação seletiva de conteúdos de normativos mais recentes, que agregam novos conceitos, respostas e procedi-

mentos, assim como de novas hierarquias e poderes no seio do conselho de turma, em especial dos professores que lecionam disciplinas sujeitas a exame nacional, com ênfase para as disciplinas de matemática e português, resultantes da produção de novos significados e representações sociais das diferentes disciplinas que compõem o currículo. Assim, a cultura do conselho de turma constitui-se também como um dispositivo estandardizado de respostas (saberes, práticas, normas, regras básicas) construído, descoberto ou desenvolvido, a partir do momento em que se tem de trabalhar com a adaptação e integração interna de normativos nacionais e locais, e que foi reconhecido como robusto nas respostas que oferece para que a mudança, ao nível dos processos e ações, seja mínima.

Materializando a política educativa da escola liga-se à existência de professores que encontram sentido, para a sua ação e dos conselhos de turma (através do plano de atividades da turma), na concretização de prioridades educativas da escola (objetivos e metas de sucesso) definidas nos documentos que consagram a política educativa da escola, em especial, no projeto educativo de escola que é compreendido como uma plataforma que garante unidade e coerência às ações individuais dos diversos intervenientes no ato educativo, criando, deste modo, condições para os conselhos de turma não se comportarem como estruturas debilmente articuladas e se constituírem como lugares primordiais de ressonância e de organização de pontes entre o topo estratégico e a base operacional e vice-versa.

Os planos de atividades são concebidos, monitorizados e avaliados no interior dos conselhos de turma, e comprometem-se com o projeto educativo, sobretudo, pela transposição formal e simbólica de objetivos estratégicos, metas de sucesso e ações estratégicas que dificilmente são operacionalizadas, mas que são geradoras, em determinadas situações, de exercícios de reflexão sobre os resultados escolares (quando estes não se adequam ao estabelecido) e de posicionamentos diferenciados entre os professores que lecionam disciplina com e sem avaliação externa.

No terreno a articulação entre o conselho de turma e o projeto educativo de escola mostrou-se débil devido a causas que foram agregadas à *cultura do conselho de turma*: o desconhecimento e apropriação do projeto educativo e da filosofia a ele subjacente por não participação no processo de construção; a relativização da importância do trabalho colaborativo; a utilização de procedimentos que garantam maior celeridade aos trabalhos em detrimento da implementação de processos de análise e reflexão.

O tipo de liderança do diretor de turma assume importância vital na execução e regula-

ção da política educativa da escola e, naturalmente, na contextualização e implementação dessa política nos e pelos conselhos de turma através dos planos de ação ou de trabalho para a turma e na orientação que imprime ao trabalho no interior dos conselhos de turma, no entanto, na situação atual, a maioria dos diretores de turma harmoniza comportamento individuais e isolados dos professores para a fabricação de resultados escolares e de evidências empíricas para a avaliação externa de escolas, isto é, materializa, nos conselhos de turma, a autêntica política educativa da escola.

Por outras palavras, a política educativa atual das escolas consiste em organizarem-se estrategicamente para responder da melhor forma possível à excessiva valorização dos resultados escolares (internos e externos), por parte de professores, alunos, famílias e administração central, colocando num patamar inferior a preocupação com os processos que impulsionam as aprendizagens, e tendo, sempre, no horizonte a avaliação externa da escola e os resultados dos exames nacionais (em nome da imagem social da escola).

Esta situação metamorfoseou o funcionamento dos conselhos de turma: de espaços de preparação do incremento das aprendizagens dos alunos passaram a locais de fabricação de resultados escolares normalizados certificados pelos professores.

Importando-se e cuidando do outro ancora-se no exercício, por parte de professores, de uma postura de abertura, e não de julgamento, nos conselhos de turma, ao outro e a sua capacidade de escuta para compreender as amarguras sentidas, os desânimos, as alegrias, tantas vezes sobre a forma de desabafos, com a finalidade de *cuidar* da aprendizagem de cada um dos alunos com o *cuidado* máximo exequível e de professores. Neste âmbito, o conselho de turma adquire significado como um espaço com sentido pessoal e social para todos os alunos e cada um dos alunos e professores, ou seja, lugar *terapêutico* para todos e de *catarse* onde se cogita e constrói a motivação, o esforço do trabalho da aprendizagem.

O importar-se e cuidar do outro, nos conselhos de turma, apresenta um conjunto de características de natureza social, pessoal, organizacional e profissional: (i) foco no progresso das aprendizagens de cada um e todos os alunos, (ii) abertura, escuta, participação e compromisso, (iii) intercâmbio de experiências e conhecimentos, (iv) monitorização de progressos e retrocessos, (v) liderança aberta e que envolve do diretor de turma, (vi) responsabilidade coletiva pelos resultados, (vii) criação de oportunidades e estratégias, (viii) partilha de valores e crenças.

Associadas a estas características foram achadas crenças (é natural que todos os alunos possam ter sucesso na escola – aprenderem - e que os professores podem aprender uns

com os outros, em torno de interações e ideias) e valores (o respeito pela diferença, a justiça, a equidade e a inclusão) que partilham e modelam o trabalho que desenvolvem nos conselhos de turma para que cada aluno possa alcançar capacidades básicas que lhe assegurem um desenvolvimento integral o mais adequado possível.

São professores que assumem o profissionalismo numa perspetiva ampla e não reduzem a sua ação à sala de aula, são professores que expõem a sua voz, importam-se e apresentam capacidade de escolha, que se assumem como líderes e contribuem para a construção de conhecimento profissional e de processos de melhoria.

Para cuidar, os professores precisam importar-se, conhecer, ter uma compreensão informada sobre as necessidades e situação dos alunos e dos outros professores, por isso, faz-se necessário que em cada conselho de turma se compreenda que a melhoria das aprendizagens de cada um e de todos os alunos (e professores) só é possível num espaço onde exista a capacidade de conceber e implementar dinâmicas pedagógicas alicerçadas, no encontro, no reconhecimento, na compreensão, na colaboração e no compromisso pessoal e social.

3. Respondendo às questões orientadoras da investigação

Do caminho que percorremos, desde a recolha dos dados até à sua redução teórica e que culminou na identificação da categoria central, configuração do argumento científico e sumarização da teoria emerge que os conselhos de turma corporalizam as suas dinâmicas a partir da ação desenvolvida pelas pessoas que os habitam e do modo como estas pessoas são administradas e geridas enquanto elemento principal da organização do processo de trabalho, e permite-nos, agora, esboçar algumas respostas para as questões orientadoras da investigação a partir dos respetivos objetivos específicos.

1. Como é que os professores pensam e compreendem a sua atividade no interior dos conselhos de turma?

- Os professores pensam e compreendem a sua atividade no interior dos conselhos de turma como momentos de cogitação sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos e respetivos resultados (aproveitamento e comportamento) assente em modos de agir marcados pelo individualismo, isolamento, balcanização, hierarquização, colegialidade transaccional, espírito defensivo e de fuga ao conflito, com baixa permeabilidade e resistência a formas novas de pensar, estar e agir

- Percecionam que a sua ação nos conselhos de turma se circunscreve, sobretudo, à

categorização de alunos, justificação das suas ações e práticas, formalização de ações de melhoria educativa e registo de tudo para memória futura. Encontram sentido para esta ação, principalmente na naturalização da *cultura do conselho de turma* (um agregado de crenças, práticas, valores e modos de agir estruturadas e consolidadas), materialização da política educativa da escola (presente no projeto educativo de escola/política educativa nacional) e do importar-se e cuidar do outro (compromisso pessoal e social).

- Os critérios ou princípios orientadores que presidem à organização e funcionamento dos conselhos de turma são fundamentalmente de natureza administrativa e burocrática e têm como referência a conformidade formal, o não questionamento e a harmonização de diferentes lógicas de ação, interesses e poderes (individuais e de grupos): o conselho de turma consubstancia-se como uma estrutura normativa que internaliza (aceita e legitima) as normas (nacionais e locais) como condição e motivo principal para a sua ação.

- O que é mais valorizado pelos professores na organização e funcionamento dos conselhos de turma é o cumprimento da ordem de trabalhos, o ambiente, o clima de trabalho (sintonia, diálogo, abertura ao outro) e a exequibilidade das deliberações; o envolvimento, a colaboração, a discussão e a reflexão sobre formas de melhorar o aproveitamento e o comportamento dos alunos; a análise dos problemas dos alunos sobre diversos prismas no sentido de os resolver da melhor forma possível; a existência de um diretor de turma que constrói e tem a capacidade de construir pontes, elementos de ligação e interações entre todos os elementos de um conselho de turma.

- Os conselhos de turma são percecionados pelos professores como espaços potenciais de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que são locais onde se produzem e analisam dados e aportam observações e metodologias de trabalho que podem ser esclarecidas e partilhadas. A aprendizagem e o desenvolvimento profissionais estão dependentes dos elementos que compõem os conselhos de turma e da sua postura (de abertura ou proteção de si), do ambiente de trabalho criado (envolvimento ou *corpo presente*) e da postura do diretor de turma.

2. Como é que os professores percecionam o lugar dos conselhos de turma na organização pedagógica da escola?

- A organização, acompanhamento e avaliação das atividades da turma, em especial as relacionadas com a sala de aula (didático-pedagógicas), é realizada fundamentalmente nos grupos disciplinares (áreas disciplinares) e departamentos curriculares (que promove o individualismo e isolamento profissional e a fragmentação disciplinar). As atividades a realizar *fora da sala de aula*, fora do espaço intrinsecamente disciplinar (sobretu-

do visitas de estudo, de complemento e extracurricular e comemoração de eventos) são, normalmente, organizadas, acompanhadas e avaliadas no seio dos conselhos de turma e têm o envolvimento dos elementos do conselho de turma (excetuam-se, na maioria dos casos, os professores responsáveis por disciplinas sujeitas a avaliação externa).

- Embora os professores concebam que o interior dos conselhos de turma é o espaço adequado para a organização, monitorização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem (espaço para a construção e concretização da interdisciplinaridade), na prática o que acontece é que é o seio dos grupos disciplinares (áreas disciplinares) e departamentos curriculares (*casa de acolhimento dos professores*) o local eleito para o desenvolvimento desta tarefa (muito raramente acontece nos conselhos de turma).

Os conselhos de turma emergem como a estrutura onde, de forma individual e fragmentada, os professores dão a conhecer os resultados do processo de trabalho (que foi delimitado, monitorizado e avaliado no seu exterior) que desenvolveram com os alunos, no sentido de formalizar a sua legitimação (perante o conselho de turma, escola e comunidade educativa): o conselho de turma é a *casa de acolhimento e legitimação* de resultados escolares e do trabalho desenvolvido pelas escolas. Face a este processo, nos conselhos de turma, registam-se e organizam-se os dados e informações produzidos.

- Os professores consideram que os conselhos de turma deviam ter outra importância na organização política e pedagógica das escolas, uma vez que: (i) permitem responder à realidade da turma de um modo integrado e aproximar os professores no ensino, práticas, metodologias, processos de avaliação, aproximar os currículos, desenvolver projetos em conjunto, faz com que no fundo haja uma resposta global para problemas, (ii) é aqui que se encontram face a face com os alunos *em carne e osso*, com os seus problemas e potencialidades, (iii) é do seu interior que saem os dados específicos sobre cada aluno e o conteúdo dos desabafos dos professores, para posteriormente a escola se *ver ao espelho* e tomar decisões, por exemplo, no domínio da melhoria educativa e desenvolvimento organizacional da escola.

É uma estrutura fundamental na organização escolar porque é um espaço estratégico para a materialização e avaliação da política educativa das escolas, de reivindicação de meios e recursos para a aprendizagem, mas, na prática são percebidos especialmente como lugares de avaliação de alunos, um local periférico e periódico *de encontro* para categorizar (rotular) alunos, e de desabafo dos professores em relação ao trabalho desenvolvido e aos resultados alcançados.

Ao nível de organização política e pedagógica da escola dá-se mais importância ao

departamento e ao grupo disciplinar: os professores são mais leais ao grupo disciplinar, ao departamento, estas estruturas impõem *mais respeito*, aliás, basta ver que sempre que é identificada alguma inconsistência e/ou fragilidade organizacional ou profissional, no âmbito administrativo e/ou pedagógico, é consultado o departamento e só excepcionalmente é consultado o conselho de turma. Nos relatórios de avaliação externa de escolas, que foram consultados, também podemos observar a importância dada ao departamento curricular como estrutura de gestão de recursos materiais e humanos.

Consideram, entretanto, os professores que o conselho de turma poderia ser fundamental para melhorar as práticas pedagógicas e anular ou minorar as dificuldades de aprendizagem dos alunos *que estão a ficar para trás, uma vez que estão lá todos* e são eles todos que conhecem cada um e todos os alunos.

- Os professores nas reuniões de conselho de turma elaboram principalmente planos de acompanhamento pedagógico individual para minorar ou suprimir os problemas e/ou dificuldades dos alunos. A sua ação centra-se nos denominados alunos-problemas, através da utilização de medidas que estão definidas legalmente (e constam de *menus oferecidos pelas escolas*), que são delimitadas de modo automático e repetitivo, apontando as atitudes e comportamentos dos alunos como o âmago dos problemas e *desvios* apresentados nos resultados escolares. Não há um exercício sistemático e metódico de cogitação sobre as práticas de melhoria aplicadas, sobre o processo de apoio que incidam sobre as medidas adotadas e os resultados alcançados.

A elaboração dos planos é de natureza específica, relativa a cada disciplina, e o aluno não é compreendido na sua totalidade, mas como um agregado de parcelas onde cada disciplina tem a sua quota-parte de trabalho ao nível da gestão educativa. Estes planos procuram responder ao conteúdo dos normativos legais (assegurar a conformidade formal), sempre, ou quase sempre, da mesma forma (*menus de medidas e estratégias*), e onde professores e escolas procuram, de algum modo, justificar a sua ação e evidenciar que existe uma preocupação com os alunos-problema (importante para a construção da imagem social da escola e atestar a implementação da política educativa nacional).

Produzem-se diagnósticos onde são identificados problemas e dificuldades, mas depois os processos seguintes para a sua resolução (incubação, produção, verificação e avaliação) não são desenvolvidos na totalidade. No entanto, no que diz respeito aos problemas de comportamento de alunos e turmas existem exercícios conjuntos de averiguação, por parte de professores nos conselhos de turma, para a identificação de procedimentos, a adotar por todos na sala de aula, para os minorar ou erradicar.

Nas reuniões de conselho de turma é atribuída à formalização/perseguição da melhoria das aprendizagens dos alunos uma parte substancial do tempo determinado para a reunião (visível no decorrer das reuniões e no conteúdo das respetivas ordens de trabalho). Nas ordens de trabalho consta um ponto onde se apela à realização da análise conjunta dos resultados das atividades de apoio desenvolvidas e o produto dessa análise é sempre registada na ata. O que acontece, com frequência, é que a análise é efetuada por disciplina, ou seja, pelos professores que regem essas atividades ou é lido um relatório quando os professores que as promovem não fazem parte do conselho de turma: num caso e noutro só excepcionalmente existe questionamento ou discussão acerca dos resultados alcançados pelos alunos, embora os professores considerem que a incumbência fulcral dos conselhos de turma seja a construção das aprendizagens, de estratégias e de processos que conduzam ao sucesso educativo daqueles grupos de alunos.

- Encontram relação, entre o funcionamento de conselhos de turma e a organização de uma escola inclusiva e justa, na criação de condições que não levem à dualidade de tratamento dos alunos *que estão a ficar para trás*, para que situações semelhantes possam ser resolvidas de forma afim (uniformização de oportunidades e procedimentos) em todos os conselhos de turma: trabalha-se para que seja possível a criação de oportunidades iguais para todos. A concretização deste propósito é viável porque os conselhos de turma trabalham com os alunos de *carne e osso* e isso facilita o conhecimento de cada um e das suas famílias (os seus problemas e dificuldades), e auxilia na construção de processos de ensino, aprendizagem e avaliação mais adequados e, por isso, mais justos. Uma escola inclusiva e justa é identificada como uma escola que: (i) presta atenção, especialmente, aos alunos mais desfavorecidos e debilitados social, cultural e economicamente (*os que ficam para trás mais facilmente*), uma vez que percecionam que neste campo se regrediu nos últimos anos, isto é, quem tem ou provém de estratos socioeconómicos e culturais mais favoráveis acaba por ter acesso a condições e a privilégios que os outros não têm, e (ii) que vê o aluno como um ser humano completo e não só na sua dimensão académica.

Outra faceta da participação do conselho de turma na construção de uma escola mais inclusiva e justa reconhece-se na produção de dados e informações sobre os alunos reais e respetivas famílias, o que permite a cada escola aprender para delinear políticas internas de melhoria educativa: ao serem reconhecidos, nos conselhos de turma, obstáculos à aprendizagem dos alunos, e examinados alguns assuntos pedagógicos, abre-se caminho para que cheguem aos grupos disciplinares, departamentos curriculares, conselhos de

ciclo, conselho pedagógico e direção executiva dados e informações que colocam em processo de aprendizagem e de interação órgãos de gestão intermédia e de topo no âmbito da inclusão e justiça educativa.

Para os professores o funcionamento do conselho de turma é estratégico para debater medidas, que esbatam de facto as diferenças sociais, culturais e económicas que os alunos trazem de fora, que possibilitem criar situações para que estes alunos não enveredem por um percurso escolar-não. É um percurso em torno do qual giram condicionantes diversas, mas há espaço para que um conselho de turma possa encontrar e construir uma realidade diferente, mas na generalidade tal não acontece, continua a reproduzir.

3. Como é que os professores aplicam as disposições legais em vigor (nacionais e locais) nos conselhos de turma?

- Fundamentalmente as disposições legais são apreendidas pelos professores em contexto de prática (*com os outros e fazendo*) e através da análise da legislação que vai chegando constantemente à escola (os coordenadores de ciclo e diretores de turma têm um papel fundamental nesta demanda). Os professores consideram que aplicam os princípios de organização e funcionamento dos conselhos de turma constantes das disposições legais em vigor, mas não estão cientes que todos os conheçam efetivamente.

Admitem que a ação dos professores nos conselhos de turma é *comandada* por saberes que são adquiridos e consolidados ao longo da carreira (socialização profissional e organizacional) e transformados em rotinas, automatismos de difícil alteração (a expressão *sempre se fez assim* continua muito presente). Referem que embora existam diretrizes detalhadas que orientam o funcionamento dos conselhos de turma, estas nem sempre são seguidas: na mesma escola num conselho de turma segue-se uma via e passada uma hora noutra conselho de turma já se interpreta e faz a mesma coisa de forma diferente.

No entanto, a legislação e as diretivas legais estão acessíveis para consulta e quando existem mudanças estas são comunicadas de diferentes formas, sobretudo através do correio eletrónico, e os distintos instrumentos de registo utilizados nos conselhos de turma atualizados. Este é um processo complicado porque é necessário interiorizar as novas regras/normas, trabalhá-las e às vezes o tempo disponível não o permite e, por outro lado, afirmam que os papéis podem ser alterados, ajustados à nova realidade, mas as práticas não se alteram naturalmente e quando se está a tentar desenvolver uma prática nova já *saiu outra legislação* que vem alterar a anterior (e o processo recomeça).

Sublinham que existe uma franja significativa de professores que não examinam o conteúdo dos normativos legais (nacionais e locais), colocando essa responsabilidade no

diretor de turma, e esperam que durante a reunião lhe comuniquem o que obrigatoriamente têm de *fazer de diferente do habitual* (procuram a conformidade formal).

- Os instrumentos de registo, tratamento e análise de informação encontrados no terreno das escolas são bastante próximos e permitem inscrever um conjunto de dados e informações de modo sistematizado (ainda que mais descritivos do que analíticos e completos), que se podem constituir numa espécie de memória organizacional e profissional que encerram um potencial elevado para o desenvolvimento organizacional e profissional de escolas e professores, pela possibilidade de identificar e nomear pontos fortes e fracos da ação educativa dos conselhos de turma e da escola como um todo. Destes salientamos, entre outros, a pauta de classificação, síntese descritiva do aproveitamento do aluno, ata, registo biográfico do aluno, plano de acompanhamento pedagógico individual, plano de trabalho/atividades da turma, plano de melhoria da turma, ficha de informação sobre o desempenho do aluno, grelha síntese do aproveitamento da turma, grelha de verificação das taxas de sucesso em função das metas estabelecidas, grelha síntese do trabalho desenvolvido em projetos e atividades de complemento e extracurriculares, balanços ou relatórios de atividades diversas (cumprimento de planificações, atividades de apoio, planos de trabalho/atividades...).

Nos instrumentos usados nos conselhos de turma o quantitativo sobrepõe-se ao qualitativo, dado que é de mais fácil organização e responde aos preceitos legais, o que explica a existência de mais instrumentos de natureza quantitativa e direcionados prioritariamente para o tratamento e análise dos resultados escolares o que pronuncia que se privilegiam os resultados em detrimento dos processos.

A informação recolhida com estes instrumentos constitui-se ao mesmo tempo como um modo de liberação de professores e escolas em relação aos resultados escolares dos alunos e um veículo de informação para pais e encarregados de educação sobre a situação escolar dos alunos (acompanhada, normalmente, de um quadro de estratégias e atividades de melhoria). Por outro lado, os indicadores que constam nestes instrumentos mostram-nos ainda modos de controlo e justificação do trabalho desenvolvido nos e pelos conselhos de turma que têm origem no efeito prescritor da norma instituída que se considera dotada de racionalidade *a priori*, por isso, estão também configurados para responderem aos processos de autoavaliação e avaliação externa das escolas (e evidenciar, sobretudo, a conformidade formal e profissional dos procedimentos desenvolvidos, dado que as normas prescrevem o que deve fazer, como se deve fazer, com que grau de proficiência e em que período de tempo).

Os professores veem os instrumentos utilizados nos conselhos de turma como adequados às disposições e princípios legais em vigor (nacionais e locais), embora os considerem fomentadores de burocracia e usurpadores do tempo que podia ser utilizado para o desenvolvimento de procedimentos de natureza pedagógica.

- Os professores respeitam (não as examinando) as propostas de avaliação apresentadas por cada professor e a respetiva justificação, dado que consideram que *cada um é que sabe* o que se passa com o aluno na sua disciplina (uma *marca da cultura profissional e do conselho de turma*). Esta orientação não invalida que da parte de diretores de turma não resulte uma postura de questionamento, uma vez que se encontra na posse de informação estratégica sobre alunos e professores (consideram que não é uma questão *de por em cheque* aquela proposta, mas solicitar esclarecimento para além dos apresentados, reconhecendo, deste modo, legitimidade ao diretor de turma para indagar sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos).

Por outro lado, existem situações pontuais em que se questiona a validade de propostas de classificação, em especial quando a avaliação numa disciplina é inferior em relação à média de todas as outras e, neste caso podem gerar-se conversas pouco construtivas: os professores consideram que são soberanos na atribuição da *nota* e que ninguém deve interferir no seu julgamento, o problema é quando há conhecimento, quer de uma série de práticas, quer de uma série de resultados, que são preocupantes por comparação com as outras e isso leva o conselho de turma a agir, *quer o professor goste ou não goste*.

Existem professores que, ao apresentarem a sua proposta de classificação, criam condições para se estabelecer uma conversa, entre os professores do conselho de turma, sobre a situação escolar do aluno que, normalmente, se transforma num desabafo e mostra como os professores *ficam tristes* quando o trabalho que desenvolvem não apresenta os resultados esperados. Noutras situações, outros professores sentem necessidade de transmitir *olha eu dou 3 por este motivo*, mas nem sempre este esforço de entabular conversa é correspondido (cada professor justifica a sua proposta de classificação, responsabilizando, geralmente, os alunos pelos resultados inadequados e desvios, e durante este procedimento praticamente não se registam conversas, apenas gestos e acenos, por parte de alguns dos outros professores, que corroboram as considerações apresentadas).

A utilização de *software* de gestão escolar possibilitou o lançamento das propostas de classificação antes das reuniões de conselho de turma e quando estas se iniciam já existe uma pré-pauta o que, de acordo com os professores, não favorece a instauração de momentos de diálogo entre professores sobre as mesmas: *não se conversa adequada-*

mente sobre o processo de avaliação, sobre os resultados que estão no papel e o que importa é terminar o mais rápido possível. Consequentemente, as conversas são concebidas como momentos que ocupam tempo precioso e perturbam o tempo dos outros, ou seja, quase todos acham que aquele tempo é um tempo que não pode ser gasto em conversas profundas sobre a situação escolar dos alunos (*não há tempo para isso*).

- Os professores consideram que existe uma relação entre as tomadas de decisão, as formas de trabalho utilizadas e a liderança dos diretores de turma nos conselhos de turma. Referem-se à importância da liderança do diretor de turma, na definição da direção e dos modos de ação nos conselhos de turma, assim como na unificação do que se encontra disperso (diferentes saberes, linguagens e poderes), estabelecendo pontes e saberes entre os vários intervenientes no processo educativo. Por isso, sublinham a necessidade de existirem lideranças nos conselhos de turma *informadas, conscientes e sabedoras*, porque *se os conselhos de turma já são que são* e se o diretor de turma não coordenar como deve ser, então as reuniões *redundam em nada*.

Para explanar profusamente a relação em análise, foi construída uma tipologia (tipo e natureza) com quatro diferentes posturas do diretor de turma nos conselhos de turma:

- Administrativa-conformista - diretor de turma cumpridor, disciplinado e apreciador de rotinas que organiza a reunião para ser rápida e direciona-a sobretudo para a execução formal de normas, fundando o modo de trabalho e de decisão numa racionalidade técnica marcada pelo individualismo e fragmentação disciplinares (favorável ao não aparecimento de situações de conflito).
- Indagadora-aprendente - diretor de turma analista sóbrio e estratégico que organiza a reunião tendo como centro os alunos e direciona-a para a criação de conhecimento, tentando estabelecer e reforçar hábitos de intercâmbio de saberes e experiências no interior dos conselhos de turma para que sejam tomadas decisões que tenham impacto positivo no trabalho e resultados dos alunos.
- Eficaz-pedagógica - diretor de turma consciencioso, aplicado e prático que organiza a reunião tendo em conta o tempo de duração e direciona-a sobretudo para a identificação e análise de problemas e/ou dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos: comanda a (re)construção, implementação e avaliação do plano de ação ou plano de melhoria da turma.
- Displícite-normativa - diretor de turma desinteressado e negligente que atua apenas quando os problemas de alunos se agravam e evita envolver-se em assuntos importantes, não se mostrando disponível para a tomada de decisões. Não apresenta com-

portamento de liderança e são as rotinas e automatismos inerentes a estas reuniões que são executados: *dar notas, estabelecer rótulos e preencher papéis*.

- A abertura do conselho de turma aos representantes dos pais e encarregados de educação e representantes dos alunos não é consensual entre os professores.

Quanto aos representantes dos pais e encarregados de educação se, por um lado, se clama pela sua presença para colaborarem na identificação e contribuírem para a resolução de situações-problema (que condicionam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos), por outro lado, são percecionados como *alguém que vem de fora, um olhar do exterior*, com discurso e interesse divergentes, e que vêm aos conselhos de turma para questionarem os professores, para controlar e regular o seu trabalho e discursos: são concebidos, ao mesmo tempo, como parceiros e como adversários que vigiam o terreno dos conselhos de turma e da escola.

Os representantes dos alunos nas reuniões de conselho de turma são percecionados como *sendo da casa* e a sua participação passível de ser orientada (tutelada, enformada e ajustada) pelo diretor de turma, ou seja, ser moldada ao que se pretende.

De acordo com os professores, estas participações pretendem-se informadas e tuteladas para que, por um lado, a ordem estabelecida não seja rompida e advenham conflitos e, por outro lado, garantir a consonância com as expectativas dos professores, isto é, facultar e receber informações sobre situações específicas de alunos e turmas e não se imiscuírem no domínio da competência técnica e pedagógica dos professores.

As normas, implícitas e explícitas, que presidem ao funcionamento dos conselhos de turma estabelecem as atitudes, os comportamentos, as competências técnicas, os modos de fazer, as formas de estar, dizer e comunicar, entre outras, que cada ator educativo deve manifestar e o tipo de gestão de poderes, controlo e pressão utilizado.

4. Como é que os professores fomentam nos conselhos de turma a sua capacidade para melhorar e transformar as práticas?

- É comum os professores responsabilizarem os alunos *pelos resultados da aprendizagem inadequados* situando-se como especialistas neutros e isentos de culpa dado que fazem tudo o *que é possível fazer pelos alunos* (conceção presente, geralmente, nos *desabaços* produzidos nas reuniões). Por um lado, os professores para justificarem a sua ação refugiam-se no mito do profissionalismo e da boa-fé profissional que os concebe como profissionais dotados de um conjunto de recursos cognitivos, de técnicas e estratégias de ensino adequado à aprendizagem e, se existe alguma falha ou desvio são da responsabilidade dos alunos e, por outro lado, agarram-se ao facto de os conselhos de

turma se encontrarem enformados por uma cultura que nomeia a maneira como os professores devem estar, dizer, fazer e comunicar (as listagens de causas e obstáculos à aprendizagem citadas pelos professores possibilitam que se declarem os respetivos responsáveis). Este posicionamento coloca, normalmente, um ponto final no processo de busca de outros modos de melhoria, além das *rotinas de apoio* instituídas, e não consente a junção de qualquer esforço explicativo que se oriente para lá da exposição de um agregado tipificado de causas e obstáculos à aprendizagem dos alunos.

O discurso dos professores participantes enquadra-se num discurso político associado ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação que envolve as escolas e integra, a título de exemplo, valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor, a competência, o mérito. É muito padronizado e espelha a utilização de uma terminologia própria (linguagem e categorias conceptuais comuns ou próximas que permitem comunicar eficazmente), oriunda de uma gramática estruturada e consolidada, no que diz respeito ao dizer sobre os resultados da aprendizagem dos alunos. Esta sintonia entre os professores e os seus discursos é um aspeto que revela uma conciliação de conceções e ações, e de tal modo assim é que não se abordam questões respeitantes ao ensino e pedagogia (e quando fazem é ao nível de práticas que se situam fora da sala de aula disciplinar).

Esta aproximação reforça o seu posicionamento de desresponsabilização perante os *resultados da aprendizagem desajustados* e torna-se visível ainda quando procuram a *prevenção* ou a *cura* para o *desajuste*, para o *desvio* noutros profissionais da escola como, por exemplo, os psicólogos escolares (percecionados como *sendo da casa* e agentes que auxiliam os professores).

Nas escolas a monitorização dos resultados das aprendizagens dos alunos está institucionalizada por causa do *ranking*, das plataformas eletrónicas centrais e da avaliação externa da escola, por isso, o conselho de turma é uma das estruturas educativas onde esta situação se experimenta, embora os registos efetuados se situem mais no âmbito da quantificação, da medição, da matematização e *possam ser só para comprovar que se faz* o que a lei prescreve (conformidade formal).

No interior dos conselhos de turma os professores usam, sobretudo, grelhas de natureza quantitativa (com registo de resultados que permitem a comparação) e sínteses com forte componente qualitativa (comentário personalizado sobre cada aluno), definidas localmente, que monitorizam os progressos ou retrocessos na aprendizagem dos alunos (e, ainda, o reconhecimento de problemas e dificuldades e os progressos ou retrocessos na sua ultrapassagem). Este procedimento, durante o período em que os conselhos de

turma não se realizam, é, normalmente, desenvolvido com o diretor de turma e no seio dos grupos disciplinares/departamentos curriculares.

Existem situações em que os professores fabricam os seus próprios instrumentos de monitorização, e utilizam-nos fora dos conselhos de turma, para disporem de dados atualizados que permitam tomar decisões informadas e corrigir desempenhos (assim como informar os diretores de turma).

- No seguimento do que foi explanado anteriormente os professores não concebem que as práticas que utilizam possam produzir *resultados inadequados* e se estes existem a responsabilidade é, sobretudo, dos alunos: o que se averiguou foi uma escassa implicação e responsabilidade dos professores com os resultados da aprendizagem dos alunos (legitimação dos resultados desajustados). A perceção que vinga entre os professores é que os conselhos de turma não são o espaço para realizarem uma (auto)avaliação dos resultados das suas práticas. Existe uma espécie de tabu relativamente a esta matéria e torna-se muito mais cómodo, muito mais confortável funcionar-se num registo em que não se perde tempo a refletir em conjunto, a interferir, a interagir e se continua a investir no mesmo tipo de rotinas, de práticas. Ao não se analisarem os resultados das práticas docentes (individual e coletivamente) entra-se num processo de abandono da averiguação (profunda) da proveniência dos resultados escolares desajustados, de desinteresse em melhorar-se, ou seja, torna-se difícil que cada professor reconheça as suas potencialidades e fragilidades e possa diagnosticar as prioridades e instrumentos fundamentais para melhorar as aprendizagens dos alunos (e de cada um dos alunos) e as suas.

O grupo disciplinar e o departamento curricular são compreendidos como *as casas (o lar) dos professores*, uma vez que é aí que estão entre os seus pares, e só estes os compreendem, porque estão mais próximos da linguagem e dos saberes específicos inerentes à sua disciplina ou disciplinas. Outras justificações apresentadas para que no conselho de turma os professores não se interroguem criticamente os resultados das suas práticas é encontrada na relação entre o conteúdo das ordens de trabalho e o tempo de duração previsto para as reuniões de conselhos de turma, assim como o tempo gasto no trabalho burocrático, a desvalorização profissional, a falta de reconhecimento do trabalho docente, a carga horária, os ambientes de trabalho impedem a interrogação crítica das práticas pedagógicas dos professores, com consequências no sucesso dos alunos.

Por outro lado, nos conselhos de turma, raramente os professores conversam sobre os problemas e/ou as dificuldades que surgem durante o seu trabalho quotidiano. Pode acontecer que durante a fase de justificação das propostas de classificação ou de apre-

ciação qualitativa do desempenho dos alunos, alguns professores reconheçam problemas e/ou dificuldades no seu trabalho diário, mas estes estão situados principalmente ao nível das atitudes e comportamentos dos alunos em sala de aula. É invulgar falarem sobre os seus problemas e/ou dificuldades em relação às suas práticas pedagógicas, mesmo quando elas existem, uma vez estas podem ser compreendidas como fragilidades profissionais pelos outros professores, o que leva estes professores a não falarem sobre elas ou a solicitar apoio com o receio de serem considerados incompetentes: o conselho de turma não é o local próprio para dizer sobre os problemas e/ou dificuldades que os professores experimentam no seu quotidiano escolar (a gramática do funcionamento do conselho de turma não comporta espaço para concretização deste procedimento e, como tal, não contempla mecanismos e/ou estruturas de ajuda e apoio mútuo).

- Os professores concebem teoricamente os conselhos de turma como espaços onde se pode aprender, ainda que ocasionalmente e individualmente. Reconhecem o trabalho colaborativo (que percecionam na organização de atividades para além da sala de aula), a reflexão conjunta sobre formas de resolução de problemas e dificuldades dos alunos e a liderança do diretor de turma (*forte, informada, consciente e sabedora*) como oportunidades para apoiar o seu trabalho e aprenderem uns com os outros. No entanto, na prática, a identificação e criação de oportunidades, procedimentos e recursos que possam apoiar o seu trabalho e a aprendizagem de todos nos conselhos de turma não é reconhecida como prioritária e, ao mesmo tempo, não encontra espaço e disponibilidade.

Os condicionalismos, e em determinadas situações as determinantes, nomeados para que tal não aconteça são diferentes e com origem distinta: (i) organização e administração escolar, cada vez mais, assentes numa visão normativa e prescritiva da escola e numa cultura dos resultados baseada em testes sumativos estandardizados internos e externos (com pressões e exigências de *resultados rápidos e conformes*); (ii) estruturas educativas cuja atividade é determinada e prescrita sobretudo a partir do seu exterior e dirigida para a concretização de procedimentos quantificáveis e mensuráveis; (iii) conteúdo das ordens de trabalho e dos guiões orientadores do funcionamento dos conselhos de turma; (iv) a perceção da rapidez como critério de funcionamento dos conselhos de turma; (v) conceção do professor como um instrumento (um reproduzidor) e não como uma peça catalisadora do processo de ensino, aprendizagem e avaliação; (vi) ambiência marcada pelo reforço do trabalho burocrático, do horário de trabalho e crescente controlo do trabalho desenvolvido pelos professores (indutores de desgaste profissional); (vii) a conceção do departamento curricular (e grupo disciplinar) como centro modelador das

atividades didático-pedagógicas a desenvolver nas turmas; (viii) a preferência dada à disciplinaridade em detrimento da interdisciplinaridade; (ix) formas de trabalho marcadas pelo individualismo e isolamento profissionais, pela colegialidade transacional e cooperação estratégica e pela fragmentação e hierarquização disciplinares; e (x) contexto situacional desmotivador e individualista que conduz a posturas profissionais compostas de passividade, conformidade, dogmatismo, desmotivação, desinvestimento (na aprendizagem contínua) e dependentes de prescrições (de aceitação e não de inquirição). Conseqüentemente, os conselhos de turma funcionam em circunstâncias muito complexas e contraditórias, inadequadas ao seu desenvolvimento organizacional e profissional dos professores, que operam como barreiras à identificação e exploração de outras formas de pensar, estar, dizer e fazer e fomentam a implementação de ações pedagógicas mecânicas e superficiais, desconectadas, tantas vezes, da realidade escolar dos alunos.

- As relações que os professores estabelecem entre o trabalho em sala de aula, a avaliação das aprendizagens dos alunos e as reuniões de conselho de turma apresentam como característica basilar a fragmentação estratégica: por exemplo, constrói-se formal e conjuntamente, nos conselhos de turma, um plano de atividades (trabalho, melhoria ou ação) para a turma, e nele cada professor descreve as ações que vai realizar com a turma ao nível disciplinar e, depois verifica-se se é possível em conjunto criar ações que se encontram para além da área disciplinar e que não implicam diretamente a sala de aula. Induz-se, entretanto, que ao agirem de forma independente nos conselhos de turma, existe a possibilidade dos professores não implementarem efetivamente na sala de aula o que foi delineado no plano.

O plano de atividades para a turma aparentemente é resultado de um trabalho conjunto, porque elaborado no conselho de turma com a participação de todos, e que estabeleceria uma ligação entre o trabalho em sala de aula, a avaliação das aprendizagens dos alunos e as reuniões de conselho de turma mas ficam de fora, usualmente, as ações que envolvem a sala de aula (didático-pedagógicas), embora se determinem regras de funcionamento da sala de aula, e as relativas ao processo de avaliação dos alunos (podem, eventualmente, definir-se em conjunto medidas de remediação para alunos-problema nos planos de acompanhamento pedagógico individual).

No entanto, os professores concebem que existe uma ligação, visto que o que é feito na sala de aula vai-se refletir no que é apresentado nos conselhos de turma e que o que vai ser definido em conselho de turma também tem impacto na sala de aula e, conseqüentemente, nas avaliações. Salientam, entretanto, que o tempo de duração das reuniões de

conselho de turma e o seu carácter periódico não possibilitam verificar se as linhas orientadoras (ou medidas) definidas para a ação dos professores, nos conselhos de turma, são implementadas no terreno da sala de aula (destacando a importância da liderança do diretor de turma em todo este processo).

Reconhecem que o conselho de turma, no seu todo, tem uma perceção muito relativa daquilo que são as dinâmicas de sala de aula nas diferentes disciplinas, uma vez que os instrumentos ou as informações que são aportadas àquele espaço de trabalho não as deixam transparecer ou perceber (estão mais direcionados para a descrição dos resultados). Se nos conselhos de turma não existe a perceção das estratégias de ensino ou da metodologia que é utilizada por cada docente, as que produzem resultados mais ou menos positivos, não há articulação porque também não existe conhecimento, por parte de cada professor, dos conteúdos programáticos de cada uma das disciplinas que compõem o plano curricular da turma, ou seja, não existe conhecimento das formas de ensinar, das aprendizagens a esperar dos alunos, do instrumentos a utilizar para avaliar as aprendizagens alcançadas, uma vez que residem no exterior da estrutura que tem como uma das funções principais o seu acolhimento e legitimação.

Compreende-se, então, que raramente, nos conselhos de turma, se dialoga sobre os processos de trabalho desenvolvidos na sala de aula (local privado e sagrado do professor; onde exerce a sua autonomia e discricionariedade) e, este assunto, conjuntamente com o aproveitamento dos alunos são apreendidos e percebidos como trabalho do grupo disciplinar e departamento curricular (ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos os conselhos de turma têm intervenção, nos momentos formais, para *colar as parcelas disciplinares* e criar a imagem de que o conselho de turma funciona como *um todo integrado e harmonioso de procedimentos administrativos, burocráticos e pedagógicos*).

Consequentemente afirmam que a relação entre o trabalho em sala de aula, a avaliação das aprendizagens dos alunos e as reuniões de conselho de turma não é constante, organizada (encontra-se debilmente articulada, marcada pela fragilidade), mas antes sujeita à compartimentação disciplinar que molda a organização do trabalho escolar e revela, por outro lado, a segmentação que subsiste entre trabalho desenvolvido no conselho de turma e no departamento curricular.

4. Conclusões do estudo

Esta última parte do relatório é dedicada à apresentação das conclusões finais do estudo e das implicações que perspetivamos para as práticas dos professores e escolas, assim

como para a política educativa e futuras investigações.

Em consonância com a organização adotada ao longo da investigação, consideramos importante, realizar agora, uma incursão pelos pontos capitais de cada uma das nove categorias que tecem a teia onde o fenómeno se desenvolveu e que traduzem a natureza do mesmo. Nesta resenha, seguiremos a lógica adotada na explanação de cada categoria, pelo que integraremos as ações, condições e consequências das mesmas.

Rotulando a situação escolar dos alunos. São fundamentalmente rótulos (qualitativos) que são estabelecidos nas reuniões de conselho de turma, uma vez que as *notas* já foram determinadas nos grupos disciplinares e departamentos curriculares. Rotular implica procedimentos que resultam de uma apropriação sensata (que acolhe e equilibra), por parte das escolas e professores, do conteúdos dos normativos legais (nacionais e locais) em vigor, que se focam principalmente na medida e notação, e que permitem responder à: (i) cultura ou culturas estabelecidas nas escolas (organizacional e profissional), (ii) regra instituída (burocracia e controlo técnico: disciplinamento das práticas dos professores; predição e controlo da ação), (iii) situação temporal em que decorrem os conselhos de turma (que cria a necessidade de se cumprirem rotinas que dificultam a efetivação de processos de análise e reflexão), (iv) necessidade de previsibilidade do comportamento dos professores nas interações (evitando a desordem e subjetividade: transfigura-se a reflexão e análise em procedimentos técnicos), (v) necessidade de garantir a produção de resultados transparentes (que podem ser examinados objetivamente pelos alunos, famílias e administração central), (vi) colegialidade transaccional (participação em troca de realizar a reunião no menor tempo possível), (vii) implementação de ações próximas da autonomia redonda e quase autonomia: realização de rotinas que garantem racionalidade, eficácia e eficiência ao funcionamento, descurando o desenvolvimento profissional e a partilha de saberes entre professores e (viii) incorporação da cultura do resultado (o aluno é medido, classificado e etiquetado: medida objetiva em detrimento do juízo de valor) o que facilita que os processos que promovem as aprendizagens possam ser descurados.

Responsabilizando os alunos pelos resultados da aprendizagem. O que emergiu é que existe um propósito justificativo concordante com o prescrito legalmente e que teoricamente orienta o conselho de turma para a ação, para a construção da melhoria. No entanto, o que acontece é que estamos sobretudo perante um ato normativo de legitimação pública do trabalho desenvolvido pelos professores e conselhos de turma e de implementação da política educativa prescrita: uma vez que os fins e propósitos (metas

e objetivos) estão definidos, estabelece-se que os professores identificam e utilizam os meios (práticas e estratégias) considerados mais eficientes para os atingir e que, ao serem o resultado de um exercício de conciliação com a prescrição burocrática e normativa, estão legitimados formal e cientificamente.

Neste processo, raramente existem procedimentos de autocrítica, o que se concretiza é uma espécie de lógica de autosserviço em que se harmonizam discursos, ideias, comportamentos e interesses, com o intuito de fugir ao conflito e desordem e ilibar os professores e escolas perante os resultados da aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que permitem informar os pais e encarregados de educação, sob o pretexto da transparência, da situação escolar dos seus educandos, assim como dar a conhecer as estratégias e atividades necessárias à construção da melhoria e que surgem como resposta às de causas e/ou obstáculos à aprendizagem dos alunos apresentadas pelos professores.

Monitorizando processos e resultados. São desenvolvidas, nos conselhos de turma, ações de monitorização que possibilitam a supervisão de aspetos ligados ao processo de ensino e aprendizagem e de diagnóstico de *desvios* perante as metas ou objetivos estabelecidos (resultados alcançados versus resultados desejados). Este escrutínio é realizado, sobretudo, através de instrumentos de registo definidos localmente (adequados à autoavaliação e avaliação externa da escola), e pilotado pelo diretor de turma (agente responsável pela sua concretização), enquanto ao conselho de turma compete medir e comparar e divulgar no interior e exterior da escola as consequências deste exercício, ou seja, centram a sua preocupação, quase sempre, em procedimentos burocrático-administrativos relativos aos resultados descurando os processos de estruturação da aprendizagem. O registo e tratamento padronizado de dados contextualizados das turmas podem ser configurados como um meio de controlo, utilizado pelas direções executivas das escolas, em relação ao trabalho desenvolvido nos conselhos de turma e de pressão em relação à produção de resultados, bem como de legitimação das suas políticas educativas.

Este tipo de monitorização administrativa, fundamentalmente, de produtos (resultados escolares: não importando o que se faz e como se faz, mas apenas os seus resultados) não se revelou um instrumento adequado para a melhoria dos modos de ensinar nem de alteração de atitudes e comportamentos dos professores no seio dos conselhos de turma, mas antes eficaz na recolha de evidência empírica diversa para a conformidade formal (regulação e controlo): concedendo, deste modo, poucas possibilidades à interrogação dos processos e ao repensar dos resultados.

Focando-se nos alunos-problema. O trabalho nos conselhos de turma, no que diz res-

peito à aprendizagem, está dirigido para os alunos-problema e associado ao equilíbrio de lógicas de ação, que manifestam componentes comuns (eficácia, eficiência, burocracia e colaboração estratégica), mas que se diferenciam na forma como abordam as atividades de apoio, ou seja, nuns conselhos de turma recorre-se a procedimentos estandarizados (rotinas de apoio), semelhantes para todos os alunos-problema, independentes das suas necessidades e apostando na rigidez de processos e avaliação sumativa, noutros organizam-se processos de acordo com as necessidades de cada aluno, assumindo que cada um é diferente do outro, e que é indispensável flexibilizar conteúdos programáticos e processo de avaliação; nuns aposta-se no questionamento das desigualdades sociais, criando e implementando medidas de apoio que incluam e afastam os percursos escolares-não, e noutros procede-se à simples identificação de alunos e problemas e formalização de medidas de apoio a partir de rotinas estabelecidas configuradas, quase sempre, em *menus* fornecidos pelas escolas.

Foi visível, no terreno dos conselhos de turma e nos documentos produzidos, que a aposta na formalização, uniformização, tecnicização, especialização e homogeneização de procedimentos, em ambiente individualista e compartimentado, dominou as reuniões em detrimento da individualização e diferenciação (pedagógica), do trabalho colaborativo e da monitorização dos processos de aprendizagem, ou seja, o isomorfismo normativo ganhou chão nos conselhos de turma, também, por pressões oriundas do seu exterior.

Centrando a ação e a responsabilidade no diretor de turma. O diretor de turma é reconhecido pelos seus pares como o responsável pelo funcionamento do conselho de turma, uma vez que é a ele que compete reconhecer e possuir os meios mais adequados para colocar no terreno a política educativa estabelecida. A postura assumida no conselho de turma, que tem como referência a autoridade formal (oriunda dos normativos legais, nacionais e locais) e profissional (procedente do reconhecimento, sobretudo, dos seus pares e da sua socialização), é fundamental para estabelecer a direção e os modos de ação no conselho de turma, assim como para a estabilidade das interações internas e com o exterior (outras estruturas e serviços, órgãos de gestão de topo, pais ou encarregados de educação e instituições da comunidade).

Ao responderem pelos resultados escolares, legitimados *no seio do seu conselho de turma*, estão a assumir os produtos de processos de ensino, aprendizagem e avaliação conformados noutras estruturas (áreas disciplinares e departamentos curriculares) e a constituírem-se, e por consequência aos conselhos de turma, como agentes de legitimação de discursos e práticas que lhe são, em grande parte, exteriores e de informação

estratégica para a construção de capacidade interna na escola e configuração do processo de autoavaliação e avaliação externa da escola.

Na ação dos diretores de turma os condicionalismos organizacionais e profissionais impedem: (i) um relacionamento articulado com os diferentes órgãos da escola; (ii) o planeamento conjunto do trabalho didático-pedagógico da turma a curto, médio e longo prazo; (iii) o desenvolvimento de estratégias de análise dos resultados de processos de monitorização do trabalho de professores e alunos da turma; e (iv) a criação de oportunidades para os professores aprenderem nos conselhos de turma.

Contribuindo para a construção de capacidade interna. A contribuição dos conselhos de turma para a construção de capacidade interna nas escolas assenta na produção de evidência contextualizada (e nas interações que se engendram, entre os seus membros, em redor dessa produção) que origina um acervo estratégico que cria as condições para professores e escolas aprenderem e crescerem profissionalmente (e organizacionalmente), e neste âmbito, coligamos ao funcionamento dos conselhos de turma sete componentes complementares: (i) cognitiva, aptidão para a produção de evidência sobre o seu funcionamento (identifica problemas e necessidades), (ii) estratégica, desoculta múltiplas realidades educativas, (iii) construtiva, facilita a construção de ações de melhoria educativa sustentadas em dados, (iv) justificativa, garante aos diferentes atores educativos explicarem e justificarem as suas ações e comportamentos, (v) instrutiva, cria espaços de *formação* para os professores (e escolas) se tornarem melhores profissionais, (vi) deliberativa, cria condições para decidir sobre políticas educativas locais, (viii) colaborativa, coadjuva na construção e credibilização da imagem social da escola.

Descentrando-se do trabalho pedagógico. O funcionamento dos conselhos de turma encontra-se, atualmente, mais centralizado na concretização de tarefas de gestão administrativa dos resultados escolares, com escassa reflexão e retroalimentação das práticas educativas, e situado mais na lógica disciplinar do que na pedagógica, estando a adequar-se a uma visão da escola que dá primazia à razão instrumental, à racionalidade técnica, ao mesmo tempo que desvaloriza a reflexão e o compromisso moral e pretende evitar a ambiguidade e o pluralismo.

O controlo burocrático e administrativo efetuado nas escolas, por prescrição da administração central, e visível na materialização das ordens de trabalho dos conselhos de turma, não se adequa à melhoria do ensino, nem se orienta para a melhoria concreta das aprendizagens dos alunos, daqui que tenhamos observado, na maioria dos conselhos de turma, uma falta de orientação específica e concreta para as aprendizagens dos alunos e

uma vigilância contínua direcionada para a produção de evidência empírica (através de papéis, medições, comparações, hierarquizações).

Os conselhos de turmas estão a estabelecer-se, cada vez mais, como estruturas fragmentadas e fraturadas, de confluência e cruzamento de culturas profissionais estabelecidas nos grupos disciplinares e departamentos curriculares, que se mostram presentes nos discursos e nas práticas dos professores, onde a cultura comum justifica o apego prioritário de cada professor ao seu grupo disciplinar (e, posteriormente ao departamento curricular), com o qual mantém uma ligação profissional mais estreita e próxima.

Conjugando esta situação com a necessidade dos conselhos de turma cumprirem com rigor as tarefas administrativas e burocráticas que lhe são impostas pelos normativos, a possibilidade de incrementar trabalho conjunto articulado, orientado para a pedagogia, essencial para planejar e implementar efetivamente a melhoria educativa, seja nas condições atuais escassa. Quando o trabalho de articulação aconteceu ele convergiu, quase sempre, para o domínio da sequencialidade dos conteúdos programáticos e menos que para a articulação horizontal do currículo e ocorreram, principalmente, nos conselhos de turma do ensino básico.

Este tipo de funcionamento pode também ser percebido como uma estratégia do agrado de professores, dado que possibilita evitar o aparecimento de conflitos, a exteriorização de incompetências e inconsistências administrativas e pedagógicas que colocariam em causa a imagem dos conselhos de turma, perante as restantes estruturas educativas e a credibilidade da escola perante a comunidade educativa.

Entrelaçando procedimentos, discursos e atores. O funcionamento dos conselhos de turma produziu, consolidou e sustenta um agregado de ações rotineiras, com frequência específica e tempo determinado para acontecerem, principalmente de natureza burocrática e administrativa, que se constituíram como um referencial (pauta) para a ação docente e materialização da *forma escolar* determinada localmente para o conselho de turma. Conjuntamente com estas rotinas, nos últimos tempos, temos vindo a assistir à introdução de novos discursos e procedimentos, no fazer dos conselhos de turma, através de normativos nacionais e locais precisos, que vêm concorrendo para a constituição de uma cultura (tecnocrata e produtivista), que possui como elemento chave o compromisso com a produção de resultados, que, por sua vez, foram constituídos como a medida que garante legitimidade ao trabalho desenvolvido pelos professores (individualmente) e conselho de turma (coletivamente), a ligação da escola com as família e a comunidade escolar, e indicam o grau de produtividade e de participação dos conselhos de tur-

ma na construção da imagem social da escola.

Esta nova conjuntura, marcada pela abertura do conselho de turma ao exterior e pelo recurso à mensurabilidade, à *produção de notas* (de forma objetiva e racional) como referência para a sua ação, vem apresentando como principais resultados a sua redução a um instrumento de perseguição de objetivos organizacionais e o aumento da burocracia. Esta abertura ao exterior, em especial aos representantes dos pais ou encarregados de educação e alunos, determinou a necessidade de construir equilíbrios, ao nível das interações e discursos entre docentes e não docentes, que evitem que a ordem estabelecida seja rompida e aconteçam conflitos. Neste sentido, as participações, que se querem informadas e tuteladas, sustentam-se em rotinas demasiado formais que garantem conformidade com o estabelecido (cumprimento da lei) e a consonância com as expectativas dos professores, isto é, dar e receber informações sobre situações específicas das turmas (algumas vezes com referência a alunos) e não se imiscuírem no domínio da competência técnica e pedagógica dos professores.

Os conselhos de turma revelam a capacidade de acolher e conciliar procedimentos (com suportes políticos diferentes e divergentes oriundos do exterior e interior), discursos (com terminologia diversa e divergente e procedentes de distintos atores educativos) e intervenientes (docentes e não docentes com posições, poderes e interesses desiguais) em nome da harmonia e credibilidade do trabalho da escola e da conformidade formal.

Por outro lado, ao se habituarem a esta nova situação, os conselhos de turma, estão a cooperar para a padronização que legitima a racionalidade instrumental que, por sua vez, transporta consigo a racionalização e limitação das escolhas da ação a um quadro (geral e específico) estabelecido no seu exterior.

Encontrando sentidos. A construção de um sentido, a existência de um propósito para o que se está a fazer são fatores capitais para orientar e dar coerência à ação educativa.

O sentido imperante da cultura do conselho de turma estabelece-se fundamentalmente na sua dimensão burocrática e instrumental e no desenvolvimento de interações específicas, em especial, na abordagem do processo de ensino e aprendizagem e dos resultados escolares (tecnicismos burocrático), que têm como consequência a construção de estratégias de resolução de problemas, e modalidades de comunicação, que dificultam o autoconhecimento e a instituição de momentos de reflexão e análise sobre práticas educativas e respetivos resultados. É uma cultura forte, devido à profundidade com que atinge o núcleo do funcionamento do conselho de turma, ao modo claro e simples como os professores assumem os seus princípios, assim como pela capacidade de partilha dos

valores e crenças (aceites e materializados pela maioria). A naturalização da cultura *do conselho de turma* (e da sua *gramática*) parece estar na base do insucesso dos esforços para alterar práticas de funcionamento.

Teoricamente ao conceberem os conselhos de turma como locais de materialização da política educativa da escola, os professores assumem o projeto educativo de escola como um instrumento orientador e equilibrador da ação educativa. No entanto, embora cada escola possua o seu projeto educativo, o que se evidencia é que as escolas, e consequentemente os conselho de turmas, dão prioridade à materialização da política educativa nacional (o projeto educativo real), por isso a política educativa da escola resume-se, em grande parte, à concretização de procedimentos de natureza burocrática e administrativa, veiculados pela legislação educativa nacional, marcados pela racionalidade instrumental que dificulta a interrogação e o pensamento criador, que compreendem a manufatura de produtos (resultados) de forma eficiente e eficaz e garantir, deste modo, a conformidade formal e preparar terreno para a avaliação externa de escola. Esta situação coloca em evidência a importância que o local vem assumindo, nos últimos anos, na concretização das políticas educativas nacionais (em detrimento das políticas educativas definidas nas e para as escolas).

Embora esta seja a visão que predomina hoje nas escolas e que possibilita que subsistam conselhos de turma onde se limitam as possibilidades da flexibilidade, do cuidar de si mesmo e do outro, da aprendizagem, do expandir os conhecimentos, do poder crescer profissional e organizacionalmente e criar (ser autor); no terreno encontram-se professores que manifestam uma postura de abertura, e não de julgamento, e de capacidade de escuta para compreender o outro, e que encontram sentido para a sua ação, nos conselhos de turma, no diálogo reflexivo sobre as suas práticas, na focalização conjunta na aprendizagem, no compromisso social, na perseguição do aperfeiçoamento, no respeito mútuo e solidariedade criando, assim, condições para que o exercício do cuidado (melhorar, proteger, preservar a pessoa dos alunos mais desfavorecidos e dos professores mais frágeis e debilitados) seja uma realidade. Embora o seu discurso e práticas sejam acolhidos e reconhecidos não são seguidos pelos outros professores: esta situação não origina dificuldades ao nível das relações profissionais.

Neste encontro os diversos atores educativos manifestam como denominador comum a não apresentação de uma disposição profissional que conduza a uma prática sistemática e metódica de questionamento (que quando existe é sincrética e superficial), não faz parte do *habitus* dos conselhos de turma encorajar cada professor a questionar crítica-

mente o seu trabalho e o dos outros, a partir da análise e avaliação das intervenções. Vislumbramos no funcionamento dos conselhos de turma a generalização de interesses gestionários: os objetivos e interesses organizacionais são definidos pela administração central, que passam a ser os de todos os atores educativos, independentemente das condições e contextos de cada escola e conselho de turma, e servem ainda de referente indubitável aos processos de controlo, monitorização e avaliação das suas ações.

5. Implicações do estudo

Concebemos as implicações do estudo, de um modo transversal, tendo como base o mandato social da escola na perseguição da justiça escolar, conforme o expresso na Figura 59.

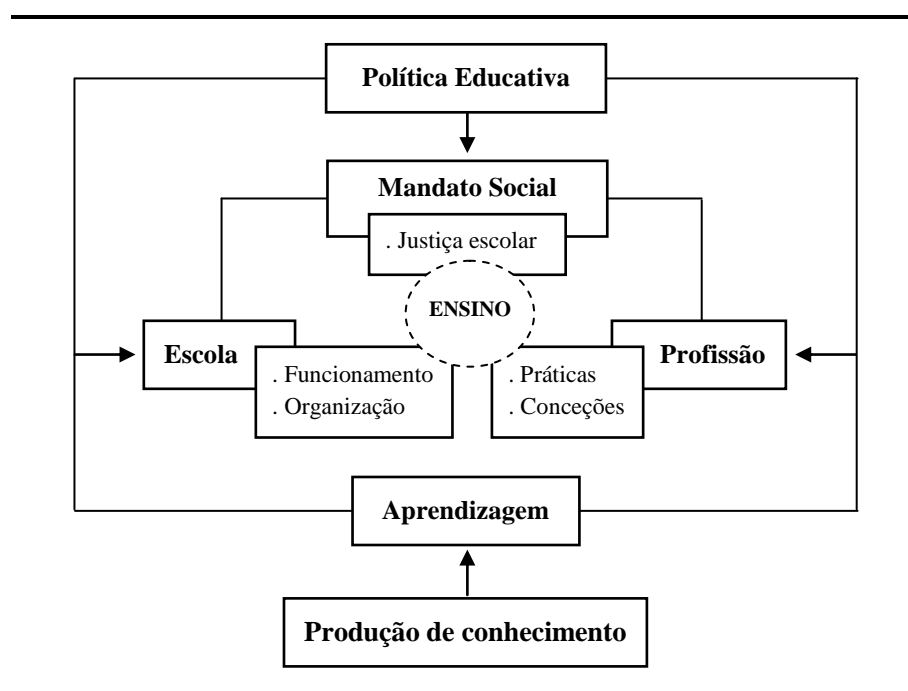


Figura 59. – Níveis de implicação do estudo

Uma implicação deste estudo foi a desocultação de um conjunto de conceções e práticas de funcionamento de conselhos de turma que poderão contribuir para promover uma discussão profissional, académica e política empenhada, aberta e sem receios sobre o papel dos conselhos de turma nas organizações educativas e na promoção de aprendizagens para todos os alunos e professores, como ilustram participantes “(...) é um caminho que nós vamos ter de ir percorrendo e, possivelmente, o teu trabalho até nos pode dar pistas para lá chegarmos, acho que deve ser esse um dos teus objetivos” (PE5: 2); “É importante realizar estudos destes, produzir conhecimento que nos desperte para o

trabalho que realizamos nos conselhos de turma, para valorizar ainda mais o conselho de turma e dar-lhe mais responsabilidade no aproveitamento dos alunos” (PE8: 8).

Outra implicação resulta da reflexão que fomos erigindo ao longo do estudo, examinando os resultados alcançados, onde germinaram um conjunto de interrogações que deixam em aberto um campo de possibilidades de investigação. Consideramos importante expandir e consolidar o modelo construído, através do desenvolvimento de pesquisas (qualitativas e quantitativas) noutras contextos e com outros professores, possibilitando, desta forma, novas discussões e experiências no campo educacional com o intuito de se construir teoria que clarifique, cada vez mais, o funcionamento do conselho de turma.

Ao nível da profissão os resultados mostram que as concepções e práticas desocultadas podem servir de base para uma reflexão e análise rigorosas (*ver ao espelho*) sobre os modos de estar e fazer profissional nos conselhos de turma e as suas repercussões nos modos de ensino e na aprendizagem de alunos, assim como no desenvolvimento profissional dos professores. O funcionamento atual sediado na produção e controlo administrativo de produtos, abundantemente evidenciada na explanação das categorias, mostra que o retirar os professores dos centros de decisão tem-se revelado ineficaz no que respeita à sua responsabilidade social e política na implementação do mandato social da escola. Esta situação vem consolidando e atualizando diferentes formas de conformismo, a ausência de sentido crítico e de vontade de *intromissão* no estabelecido, manifesto em atitudes e comportamentos que repetem o que está prescrito (nos normativos e culturas estabelecidas) e considerado como correto e harmonizado.

Os resultados apontam para a existência de um potencial elevado e poderoso de conhecimento e instrumentos específicos, nos conselhos de turma, que devidamente orientado pode impulsionar a revisão das concepções relacionadas com as formas de ensinar, aprender e avaliar, a transfiguração das práticas pedagógicas dos professores e educativas das escolas no sentido da construção de respostas contextualizadas para os problemas dos alunos das turmas e criação de melhores aprendizagens.

Os professores podem aprender a partir do conhecimento construído que: (i) é tempo de se questionarem (as suas concepções e práticas educativas), assim como ao poder político (política educativa nacional), se o enquadramento legal e o funcionamento atual dos conselhos de turma é o mais adequado para a implementação de processos de promoção das aprendizagens e do sucesso escolar dos alunos; (ii) é tempo de indagar a *cultura* e *gramática* que moldam a sua ação nos conselhos de turma e reconhecerem as suas consequências nas aprendizagens dos alunos (e nas suas); (iii) é exequível criar condições

para que se proceda a uma aproximação entre o discurso da inclusão e equidade e as práticas docentes e a criação de respostas contextualizadas para evitar percursos escolares não; (iv) é necessário articular os saberes e práticas construídos e consolidados no exercício da profissão, ao longo dos tempos, com o conhecimento que vem brotando de estudos sobre a organização e funcionamento das escolas, de modo a construir e consolidar uma profissionalidade docente ampla; (v) podem identificar áreas críticas do funcionamento de conselhos de turma para a realização de exercícios de retificação; (vi) são agentes fundamentais para uma interação pedagógica, pessoal e organizacional qualificada que procrie novos modos de fazer aprender; (vii) é possível identificar práticas que permitem transfigurar o funcionamento dos conselhos de turma; é urgente adotarem posturas de escuta e abertura ao outro, examinarem conjuntamente os seus modos de pensar, estar e fazer; (viii) é exequível posicionarem-se em prol da dignidade humana, enfrentando as desigualdades e exclusão social e interromperem a aprendizagem do desânimo, de modo a cumprirem a justiça escolar, fundamento último da essência da organização escolar.

Este estudo deixa ainda subjacente a necessidade de se trabalhar com docentes e não-docentes, no terreno dos conselhos de turma, programas de formação que visem desenvolver conhecimento e compreensão aprofundados sobre as conceções e práticas utilizadas no seio dos conselhos de turma e as suas consequências reais e estabelecer compromissos morais e pedagógicos que possibilitem *fazer aprender* os alunos, porque conhecer é condição de liberdade e dignidade base fundamental da esperança.

Como charneira entre este nível de implicação e o próximo destacamos a importância dos dados contextualizados, produzidos nos conselhos de turma, para a melhoria das práticas educativas e organizacionais das escolas, uma vez que possibilitam aprender ao nível profissional e organizacional e, deste modo, ampliar a sua capacidade interna.

Ao nível da escola os resultados do estudo podem ser utilizados pelas escolas, e conselhos de turma, para se *verem ao espelho* e reconhecerem margens de melhoria; se questionarem sobre decisões e resultados, a forma como se organizam e funcionam na sua relação com a melhoria educativa, com vista a corrigirem ou aperfeiçoarem atitudes e comportamentos, modos de gestão administrativa e pedagógica, construirão conhecimento sobre si e conhecimento e compreensões sobre (e para) a realidade escolar.

Aprenderem a reorganizarem-se, a partir do conhecimento construído no estudo para: (i) repensarem as ordens de trabalho, os guiões organizadores do funcionamento dos conselhos de turma, os instrumentos de registo de informação, para melhorarem o seu funcio-

namento; reconfigurarem as relações entre o conselho de turma e as outras estruturas educativas intermédias, em especial com os departamentos curriculares e grupos disciplinares; progredirem na utilização do potencial contido no conhecimento produzido no interior dos conselhos de turma e na desburocratização; (ii) investirem na sua capacidade interna de auto-organização para a melhoria dos processos e resultados escolares; reestruturarem modos de estar e fazer de docentes e não-docentes para evitar a instalação de rotinas e criarem capacidade para desenvolver relações interpessoais, cognitivas, afetivas e éticas; (iii) refletirem sobre o papel da ação de diretores de turma na implementação de programas de melhoria das aprendizagens; (iv) percecionarem conceções que envolvem a ação dos professores e outros no interior de conselhos de turma, de forma a adequar a política educativa de escola ao mandato social que lhe foi outorgado (participar na construção de uma sociedade mais justa e democrática) através da prática da justiça escolar (educativa) e contribuir com conhecimento sobre a realidade escolar para dirimir junto da administração central (política educativa nacional); (v) analisarem a necessidade de constituir uma política educativa de escola para os conselhos de turma; (vi) mapearem um plano estratégico de formação que fomente a aprendizagem organizacional e profissional dos professores em relação ao funcionamento do conselho de turma; (vii) avaliarem a importância da liderança do diretor de turma no funcionamento do conselho de turma; e (viii) examinarem a *cultura* e *gramática* que enformam o funcionamento dos conselhos de turma (oriundas das culturas organizacionais e profissionais e gramática que vigoram na escola) no sentido de compreenderem o que deve ser alterado para (re)organizarem a escola para a aprendizagem de professores e alunos.

O conhecimento construído mostra às escolas a necessidade de existir uma política educativa (e formativa) para os conselhos de turma e, em especial, para a nomeação de diretores de turma, dado que a sua atuação é relevante na gestão das relações que se estabelecem (construção de pontes e saberes), na direção e modos de trabalho que se instituem (*competente, esclarecido, informado e sabedor*) e na melhoria dos resultados escolares.

Consideramos que as escolas e a administração central necessitam de olhar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação como um todo e não apenas para os resultados escolares, privilegiando o espaço da sala de aula, mas também as outras dimensões e oportunidades de aprendizagem que possam ser indagadas e desenvolvidas.

Embora saibamos que o sucesso das políticas educativas de melhoria (em especial do desempenho das escolas) procede mais do conhecimento e competência que os profissionais que habitam as escolas manifestam, do que da sapiência dos responsáveis pela

definição da política educativa nacional, não podemos deixar de apresentar um conjunto de implicações que consideramos pertinentes para os decisores políticos.

Ao nível da política educativa acreditamos que esta investigação pode consagrar um pequeno, mas importante, contributo ao disponibilizar conhecimento especializado que torna visível a situação dos conselhos de turma na orgânica da organização educativa, conhecimento este que apresenta potencial para ajudar a pensar a ação do conselho de turma e a descortinar novos rumos, que o possam transformar numa estrutura mais justa e indagadora, uma vez que ao desvelar componentes que envolvem a *gramática e cultura de conselho de turma* permitem cogitar sobre os seus efeitos e possíveis medidas para desestruturá-las; conhecimento especializado que esclarece e constrói problemas que possibilitam reconhecer fragilidades e potencialidades dos conselhos de turma na demanda do sucesso escolar para todos e cada um dos alunos e na aprendizagem profissional dos professores e organizacional das escolas.

Torna ainda visível a existência de legislação uniforme e prescritiva (nacional e local) que dirige do exterior o funcionamento dos conselhos de turma transformando-os em lugares principalmente de classificação e seriação por um lado, e de legitimação e certificação (numa perspetiva de fabricação de resultados) por outro, o que não lhe permite capacidade de autoria e cria espaço para a desresponsabilização dos conselhos de turma pelas aprendizagens dos alunos (descentrando o seu funcionamento do pedagógica).

Mostra um conselho de turma refém de uma política educativa que: (i) o implica na consecução de uma panóplia de procedimentos de natureza burocrática e administrativa que estruturaram e consolidaram rotinas de trabalho e funcionamento modeladas pela formalidade, uniformidade de comportamentos e previsibilidade dos resultados; (ii) coloca nos exames nacionais e na avaliação externa das escolas o reconhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas (prestação do serviço público) o que provoca respetivamente mais fragmentação e hierarquização no seu seio (sobrevalorização das disciplinas sujeitas a exame em detrimento das restantes disciplinas e áreas do currículo) e centramento no preenchimento de instrumentos de registo (produção de evidência empírica sobre os resultados); (iii) desvaloriza a existência de projetos educativos de escola como instrumentos de orientação da ação educativa e coloca como única política a produção de resultados de uma forma eficaz, eficiente, objetiva e transparente (que afaste do horizonte a incerteza, ambiguidade, desconformidade e conflitualidade); (iv) apresenta nos normativos conceitos como inclusão, igualdade de oportunidades, equidade, sucesso educativo, entre outros, e depois não cria condições para a sua con-

cretização; (v) reforça a compartimentação disciplinar e a disciplinaridade como referências para os modos de pensar, estar e fazer docentes; e (vi) cria desarticulações e desconexões entre o funcionamento das diversas estruturas educativas intermédias, uma das condições fundamentais para melhorar as práticas educativas e orientá-las para o sucesso escolar.

Por fim, conhecimento construído que permite pensar se a atual tipologia, periodicidade e funções dos conselhos de turma, assim como as configurações organizacional e curricular das escolas são as adequadas para a concretização do seu mandato social.

Bibliografía Referenciada

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Afonso, A. (1995a). A cultura social de discriminação e a avaliação dos alunos do ensino básico. In: J. Pacheco e M. Zabalza (orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básicos e secundário* (pp. 89-96). Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. (1995b). O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 73-86.
- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, 12(3), 121-137.
- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona da Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos de Avaliação Educacional*, 21(46), 343-362.
- Afonso, A. (2014). Trabalho docente em tempo de crise(s). In J. Alves & J. Machado (orgs.). *Escola para todos. Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 43-58). Porto: Universidade Católica Editora.
- Afonso, N. & Viseu, A. (2001). *A Reconfiguração e Estrutura das Escolas Públicas dos Ensinos Básico e Secundário: estudo extensivo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la actual reforma educacional. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e*

Aprendizagem. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Albuquerque, A. (1998). *Os departamentos curriculares e a organização pedagógica da escola a nível intermédio*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alexandrou, A. & Swaffield, S. (2012). Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects. *Professional Development in Education*, 38(2), 159-167.

Almeida, S. (2012). *A ação do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. *Infância e Educação – Investigação e Práticas – Revista do GEDEI*, 5, 62-87.

Alonso, L. (2004). Competências Essenciais no Currículo: Que Práticas nas Escolas? In actas do Seminário: *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI* (pp. 145-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Alonso, L (Coord.), Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). Parecer sobre o Projeto de *Gestão flexível do Currículo*. Consultado em 18 de maio de 2012, em, www.aph.pt/aph/download/avaliacao_GFC.rtf.

Alves, J. (1992). *Organização, gestão e projecto educativo de escolas*. Porto: Edições Asa.

Alves, J. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. (2010). O Projecto Fénix e as condições de sucesso. In J. Azevedo & J. Alves (Org.). *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 37-66). Porto: Universidade Católica.

Alves, J. (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, 11, 7-27.

Alves, J. (2014). Exames: mitos e realidades. In J. Machado & J. Alves (Org.). *MELHORAR A ESCOLA - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 155-169). Porto: Universidade Católica Editora.

Alves, M. & Flores, M. (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar*

conceitos, fundamentar práticas. Mangualde: Pedagogo.

Amado, J. (2011). Ciências da Educação – Que Estatuto Epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 45-55

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Texto Inédito. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Amaro, F. (2008). Metodologias qualitativas: introdução à Grounded Theory. In Manuel Martins (Coord.), *Comunicação e Marketing Político: Contributos pedagógicos 2*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

American Psychological Association (2009). *Publication Manual*, APA. Washington DC.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Consultado em 18 de janeiro de 2012, em <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>.

Argyris, C. (1982) *Reasoning, learning, and action: Individual and organisational*. San Francisco: Jossey Bass.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.

Argyris, C. & Schön, D. (1996) *Organizational Learning II: Theory Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.

Assunção, D. (2012). *Contribuição do Coordenador de Departamento no Desenvolvimento de Professores Reflexivos e Colaborativos*. Dissertação Mestrado em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das Escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE, *Avaliação das Escolas: Modelos e processos* (pp. 14-99). Consultado em 30 de dezembro de 2010, de <http://www.cnedu.pt/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>.

Azevedo, J. (2009). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In J. Azevedo & J. Alves (Orgs.). *Projecto Fénix. Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13-30). Porto: Universida-

de Católica.

Azevedo, J. (2010). Apresentação. In J. Azevedo & J. Alves (Orgs.). *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 7-9). Porto: Universidade Católica.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *MELHORAR A ESCOLA - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 39-54). Porto: Universidade Católica Editora.

Babchuk, W. (1997). *The rediscovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research in adult education*. Nebraska: University of Nebraska. Consultado em 10 de dezembro de 2011, em <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=736844921&Fmt=7&clientId=79356&RQT=309&VName=PQD>.

Baggio, M. & Erdmann, A. (2011). Teoria fundamentada nos dados ou Grounded Theory e o uso na investigação em Enfermagem no Brasil. *Revista de Enfermagem*, 3(3), 177-185.

Baixinho, A. (2009). Os Ciclos de Descentralização de Competências no âmbito da Educação, em Portugal. Uma Análise a partir dos Debates Parlamentares. *Revista Iberoamericana de Educação*, 50(8), 1-11.

Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-230.

Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.

Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126. Consultado em 20 de fevereiro de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>.

Ball, S. (2005). Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564, Consultado em 19 de fevereiro de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>.

Ball, S. (2010). Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, 35(2), 37-55. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Consultado em 18 de dezembro de 2012, em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>.

Ball, S. (2011). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Curriculo sem fronteiras*, 1(2), 99-116. Consultado em 18 de dezembro de 2013, em www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf.

Ball, S. & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Bruselas: Education International.

Bangs, J., & Frost, D. (2012). *Teacher Self-efficacy, voice and leadership: towards a policy framework for education international*. Cambridge: University of Cambridge. Consultado em 10 de janeiro de 2013, em http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/teacher_self-efficacy_voice_leadership.pdf.

Bangs, J. & MacBeath, J. (2012). Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging to take the lead in their own learning and in teacher policy. *Professional Development in Education*, 38(2) 331-343

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing systems came out on top. McKinsey & Company. Consultado em 1 de maio de 2009, em http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de Inglês: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barron, B. et al. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 271-311.

Barron, B. & Darling-Hammon, L. (2010). Prospects and Challenges for Inquiry-based Approaches to Learning. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing.

Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. In *Inovação*, 4 (p.p. 55-86).

Barroso, J. (1993). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Barroso, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In Barroso, J. (org.). *O Estudo da Escola* (pp. 167-187). Porto: Porto Editora.

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 (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (2002). O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24 (82), 63-92. Consultado em 19 de janeiro de 2010, em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.

Barroso, J. (2005a). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. Campinas: Brasil. Consultado em 19 de dezembro de 2012, em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Barroso, J. (2005b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2006a). A autonomia das escolas: Retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In A. Moreira, A. Amaral, A. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos et al. *A autonomia das escolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (Org.) (2006b). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2012). *A Direcção da Escola – Tensões no Presente, Desafios para o Futuro*. Versão preliminar e abreviada da intervenção no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Consultado em 26 de julho de 2013, em http://www.feae.es/docs/201211_ponencias_comunicaciones_iii_congreso.pdf.

Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista EDUCAÇÃO. TEMAS e PROBLEMAS*, 12 e 13(6), 13-26. Évora: Universidade de Évora.

Barroso, J., Afonso, N. & Dinis, L. (2007). *Improving school leadership. Country background report for Portugal*. OECD. Consultado em 1 de junho de 2011, em <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/40710632.pdf>.

Barroso, J. & Menitra, C. (2009). *Knowledge and public action School autonomy and management (1986-2009)*. KNOWandPOL, ORIENTATION 2, Public Action 1, Portuguese Report. Consultado em 20 abril de 2011, em <http://www.knowandpol.eu>.

- Barroso, J. & Afonso, N. (org.) (2011). *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bernal, J. & Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109.
- Berson, Y., Nemanich, L., Waldman, D., Galvin, B., & Keller, R. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17, 577-594.
- Bettencourt, A. & Pinto, J. (2009). A Ação da Escola na Promoção das Aprendizagens de Todos os Alunos. In *Noesis*, 78, 26-31.
- Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas organizações escolares - Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Éditions Nathan.
- Blankstein, A., Houston, P. & Cole, R. (eds.) (2008). *Sustaining Professional Learning Communities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating*

and sustaining Effective Professional Learning Communities. Bristol: University of Bristol y Departament of Education and Skills. Research Report n.º 637. Consultado em 12 de abril de 2011, em <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>.

Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas*. Porto: Edições Asa.

Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, 91-116. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Bolívar, A. (2008). A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas. In Inspeção-Geral da Educação (Org.). *As Escolas Face a Novos Desafios* (pp. 113-145). Lisboa: Inspeção Geral de Educação.

Bolívar, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 1, 15-20. Consultado em 6 de outubro de 2011, de <http://www.ugr.es/~abolivar/download.pdf>

Bolívar, A. (2010b). Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

Bolívar, A. (2012a). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (2012b). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 9-45. Consultado em 18 de fevereiro de 2013, em <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.htm>.

Bolívar, A. (2013). La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Nueva Mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86. Consultado em 20 de julho de 2013, em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>.

Bolívar, M. (2012). La Cultura de Aprendizaje de las Organizaciones Educativas. Instrumentos de Diagnóstico y Evaluación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), pp. 143-162. Consultado em 22 de maio de 2012, em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art9.pdf>.

Bolívar, A. & Domingo, J. (eds.) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.

Bolman, L. & Deal, T. (2002). *Reframing the Path to School Leadership. A guide for teachers and principals*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Bolman, L. & Deal, T. (2003). *Reframing Organizations. Artistry, choice and leader-*

ship. San Francisco: Jossey-Bass

Borges, C. & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devant une norme?. In J-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 61-74). Bruxelles: De Boeck.

Boumard, P. (1997). *Le Conseil de Classe: Institution et citoyenneté*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bouvier, A. (2001). *L'établissement Scolaire Apprenant*. Paris: Hachette Éducation.

Bowen, G. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 12-23.

Branco, L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Braslavsky, C. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), pp. 84-101. Consultado em 2 de dezembro de 2011, em <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>.

Bravo, M. & Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Bryant, A. (2002). Re-grounding grounded theory. *Journal of information technology theory and application*, 4(1), 25-42. Consultado em 1 de março de 2013, em <http://www.questia.com/library/journal/1P3-154430451/re-grounding-grounded-theory>.

Bryant, A. (2009). Grounded theory and pragmatism: The curious case of Anselm Strauss. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(3), Art. 2. Consultado em 8 de janeiro de 2012, em <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1358/2850>.

Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Grounded theory in historical perspective: An epistemological account. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Handbook of Grounded Theory* (pp. 31-57). Los Angeles: Sage.

Bryk, A., Bender-Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

Bruce, C. (2007). Questions arising about emergence, data collection, and its interaction with analysis in a grounded theory study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6, 51-68.

- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia - Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthes, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain - Essai sur la démocratie technique*. Paris: Seuil.
- Canário, R. (1992a). Estabelecimentos de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos. In António Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 162-187). Lisboa: publicações D. Quixote.
- Canário, R. (1992b). Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação. In A. Estrela e M. Falcão (orgs.), *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). *A Educação em Portugal (1986-2006) – alguns contributos de investigação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12 (2), 73–81. Consultado em 12 de julho de 2011, em http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n2/01.pdf.
- Canas, M. (2011). *A voz do Coordenador de Departamento Curricular: percepções e práticas no exercício da função*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Cardoso, A. (2012). *Avaliação do Desempenho Docente e o Professor Titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, L. (1994). Para uma análise da Avaliação da Escola. In *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10-11. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Carvalho, M. (2010). A escola pública portuguesa: lugar de execução e de produção de decisões. *Práxis Educacional*, 6(9), 37-56.
- Carvalho, M. (2012). *A implementação de decisões vocacionais no Ensino Secundário: Contributos para a construção de um modelo de intervenção*. Tese de doutoramento: Braga: Universidade do Minho.

- Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castañeda, D. & Fernández-Ríos, M. (2007). Validación de una escala de niveles y condiciones de aprendizaje organizacional. *Universitas Psychologica*, 6(2), 245-254.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano de Presidente do Conselho Executivo*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas: o desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Castro, H. (2012). *Avaliação de Escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem. Um estudo de caso múltiplo*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Castro, H. & Alves, J. (2013). Avaliação de escolas: ritual de legitimação e gerenciamento de impressões. *Revista EDUCAÇÃO. TEMAS e PROBLEMAS*, 12 e 13(6), 121-142. Évora: Universidade de Évora.
- Charmaz, K. (1990). Discovering chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30, 1161-1172. Consultado em 20 de dezembro de 2011, em <http://pt.scribd.com/doc/49525317/Charmaz-1990-Discovering-chronic-illness#scribd>.
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. In J. A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove, (Eds.). *Rethinking methods in psychology*. London: Sage.
- Charmaz, K. 2000. Constructivist and objectivist grounded theory. In N. K. Denzin., Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Charmaz, K. (2001). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 675-694). Thousand Oaks, California: Sage.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21 century. Applications for Advancing social justice studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln – *The sage handbook of qualitative research* (pp. 507-535) Thousands Oaks: Sage.
- Charmaz, K. (2006a). *Constructing Grounded Theory: A Practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

- Charmaz, K. (2006b). On Constructing Grounded Theory. Antony J. Puddephatt. *Qualitative Sociology Review*, 2(3), 2-20. Consultado em 19 de setembro de 2012, em http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/archive_eng.php.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. In J. Holstein & J. Gribium (Eds). *Handbook of Constructionist Research* (pp. 397-412).
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Charmaz, K. & Mitchell, R. (1996). The myth of silent authorship: Self, substance, and style in ethnographic writing. *Symbolic Interaction*, 19(4), 285-302.
- Charmaz, K. & Bryant, A. (2007). *Handbook of Grounded Theory*. London: Sage.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Chorão, F. (1992). *Cultura Organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Clarke, A. 2003. Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576. Consultado em 18 de abril de 2013, em <http://sts.ucdavis.edu/summer-workshop/workshop-2008-readings/Clarke%202003%20Situational%20analyses.pdf>.
- Clarke, A. & Friese, C. (2007). Grounded Theory using Situational Analysis. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Handbook of Grounded Theory* (pp. 539-564). London: Sage.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coleman, A. (2012). The Significance of Trust in School-Based Collaborative Leadership. *International Journal of Leadership in Education* 15(1), 79-106.
- Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. Paper presented at the *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Almeria.
- Collinson, V., Cook, T., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching and leading. *Theory into Practice*, 45(2), 107-116.
- Collinson, V., & Cook, T. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teach-*

ing, and leading in school systems. London: Thousand Oaks.

Colliton, J. (2005). Professional learning communities and the NCA school improvement process. Consultado em 16 de fevereiro de 2012, em http://www.ncacasi.org/enews/articles_apr05/prof_learning.pdf

Conselho Nacional de Educação (2007). *Debate nacional sobre Educação. Relatório Final*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação (2011a). *A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado em 29 de maio de 2012, em http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Recom_EstadoEducao.pdf.

Conselho Nacional de Educação (2011b). *O Estado da Educação*. Lisboa: Perspetivas.

Conselho Nacional de Educação (2012). *O prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos*. Recomendação n.º 3/2012. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Correia J. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.

Correia, J. (2011). Avaliar para melhorar a escola : pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

Costa, J. (2000). Liderança nas Organizações: Revisitando Teorias Organizacionais Num Olhar Cruzado Sobre as Escolas. In J.A. Costa, A. Mendes & A. Ventura. (orgs.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 15-31). Aveiro: Universidade de Aveiro

Costa, J. (2002). Avaliação integrada das escolas: Análise em torno das opiniões dos intervenientes. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 105-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. (2003). *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. (2009). Modelos organizacionais de escola e qualidade do ensino: o futuro em incursão especulativa. In M. França & M. Bezerra (Orgs). *Política Educacional – gestão e qualidade do ensino* (pp. 45-66). Brasília: Liber Livro.

Costa, M. (2008). *Política de escola e representações sobre o insucesso escolar. Um estudo de caso comparativo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de

Ciências do Trabalho e da Empresa.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Creemers, B. *et al.*, (2007). Effectiveness School Improvement - Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. In T. Townsend (ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 825-838). Dordrecht: Springer.

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Creemers, B., & Reezigt, G. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Cresswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach*. Thousand Oaks: Sage.

Crowther F., Ferguson M. & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks: Corwin Press,.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le Système*. Paris: Ed. du Seuil.

Cunha, M. (2001). Comportamento Organizacional: As Perspectivas Activa, Inactiva e Enactiva. In *Revista Educação Indivíduo Sociedade*, 2, 121-133. Faro: Universidade do Algarve.

Curado, A. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal. Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dalben, A. (2006). *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas: Papirus Editora.

Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. *Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2005). A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. *Comunicação apresentada no Fórum Discussão*. Braga: Universidade do

Minho.

Day, C. (2007). A Reforma da Escola: Profissionalismo e Identidade dos Professores em Transição. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 47-64). Braga: Universidade do Minho.

Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standard and teacher identity: Challenges of sustaining teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.

Day, C., Flores M. & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-266.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Nottingham: National College for School Leadership. Consultado em 20 de março de 2012, em <http://www.e-liderar.org/documents/RS/pdfs/The-impact-of-schoolleadershipFinal.pdf>.

Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust. Consultado em 19 de janeiro de 2014, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf>.

Day, C. & Gurr, D. (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the Field*. London: Routledge.

Dalin, P. & Rolf, H. (1993). *Changing the School Culture*. Londres: Cassell.

Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*. Alexandria, Virginia USA: Association for supervision and Curriculum Development.

Danielson, C. (2009). *Talk about teaching: leading professional conversations*. Thousand Oaks. California: Corwin Press.

Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional. Um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Dantas, C. *et al.* (2009). Teoria fundamentada nos dados - aspectos conceituais e operacionais: metodologia possível de ser aplicada na pesquisa em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 7(4), 573-579.

Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1-16. Consultado em 19 de janeiro de 2010, em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82COL1.pdf>

Delgado, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N., Lincoln, Y. & Giardina, M. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 769-782.

DeVellis, R.F. (2003). *Scale Development: Theory and Application*. Newbury Park, Sage.

Dias, M. (2008a). *Auto-avaliação para a aprendizagem. A percepção dos alunos do 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Dias, M. (2008b). *Participação e Poder na Escola Pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Colibri.

Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 267-277). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Domingos, F. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100. Consultado em 18 de julho de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.

DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community?”. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.

DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington: Indiana University Press.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2006). *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.

- DuFour, R., DuFour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work. New Insights for Improving Schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Karhanek, G. (2010). *Raising the bar, closing the gap: Whatever it takes*. Bloomington, ID: Solution Tree.
- Dunne, C. (2011). The place of literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(2), 111-124. Consultado em 9 de maio de 2013, em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13645579.2010.494930>.
- Easterby-Smith, M. & Lyles, M. (eds.) (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Ellström, P. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(3), 449-461.
- Elmore, R. (1995). Teaching, learning, and school organization: Principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 355-74.
- Elmore, R.F. (1995b). Structural reform and educational practice. *Educational Researcher*, 24(9), 23-26.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, D. C: Albert Shanker Institute. Consultado em 27 de abril de 2012, em <http://www.shankerinstitute.org/publications/elmore-building/>.
- Elmore, F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados: el imperativo para el desarrollo profesional para educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (eds.) (2008), *Improving School Leadership*, 2, 37-68. Consultado em 18 de maio de 2013, em <http://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la Escuela desde la Sala de Clases*. Santiago do Chile: Fundación Chile. Consultado em 19 de outubro de 2013, em http://emprendefundacionchile.cl/archivos/Libro_Elmore.pdf.
- Elmore, R., Peterson, P. & McCartney, S. (2003). *Enseñanza, aprendizaje y organización escolar*. México: Secretaría de Educación Pública. Consultado em 19 de junho de 2012, em <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/cuader/cuad4/cuad4.pdf>.
- Epstein, J. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing Educators*

and Improving Schools. Oxford: Westview Press.

Estevão, C. (1998). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 23-35.

Estrela, M. (2013). Profissionalismo docente em tempo de crise. *ELO 20. Profissionalidade Docente* (pp. 69-80). *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*.

Estrela, M., Bahia, S., Freire, I. & Amaral, A. (2012). Emotions of Portuguese Teachers. A Preliminary Approach. In T. Palelis, *Research Studies of Literature, Review and Perspectives in Psychologic Sciences* (pp 163-175). Athenes: Athenes Institut of Education and Research.

Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. Sydney: Allen & Unwin.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Oxon: Routledge.

Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. London: Pitman.

Favinha, M., Góis, M. & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9(1), 1-26.

Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Évora: Universidade de Évora.

Fernandes, E. & Maia, A. (2001). Grounded Theory. In E. M. Fernandes & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e Técnicas de Avaliação. Contributos para a prática e investigação* (pp. 49-76). Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, E. & Maia, A. (2011). *Grounded theory: métodos e técnicas de avaliação. Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Consultado em 1 de outubro de 2011, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4209>.

Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O. (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto.

Ferreira, E. (2007). *(D)Enunciar a Autonomia - Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na Escola Secundária*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.

Ferreira, H. (2003). *A evolução da escola preparatória - o conceito e componentes curriculares*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Consultado em 20 de abril de 2011, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/207/1/52%20-%20A%20evolu>

%C3%A7%C3%A3o%20da%20escola%20preparat%C3%B3ria.pdf.

Ferreira, M. (2005). *Empenhamento organizacional de profissionais de saúde em hospitais com diferentes modelos de gestão*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Fidalgo, L. (2003). *(Re)Construir a Maternidade Numa Perspectiva Discursiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fink, A. (1995). *How to Ask Survey Questions?* Thousand Oaks: Sage.

Fino, C. (2006). Inovação e Invariante (Cultural). In *Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho. Consultado em 28 de dezembro de 2013, em <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>.

Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.

Fitzgerald, T. (2010). Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia. In Maria Assunção Flores. *A avaliação de Professores numa perspectiva internacional - sentidos e implicações* (pp.65-81). Porto: Areal Editores.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições.

Flores, M. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Maria Célia Moraes, José Augusto Pacheco e Maria Olinda Evangelista (orgs.). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

Flores, M. (2005). *Agrupamento de Escolas. Indução Política e Participação*. Coimbra: Edições Almedina.

Flores, M. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Revista PERSPECTIVA*, 29(1), 161-191.

Flores, M. (2013). Teacher leadership in Portugal: constraints and possibilities. Paper presented within the symposium *Teacher voice, self-efficacy and leadership: an international perspective' at ECER*. Consultado em 18 de março de 2014, em <http://www.teacherleadership.org.uk/conference-papers.html>.

Flores, M. & Viana, I. (2004). The Impact of Recent Elementary School Curriculum Reorganisation on Teachers' Attitudes and Practices of Teaching. *Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research (ECER)*. Grécia: Universidade de Creta.

- Fonseca, I. & Veiga H. (2007). Violência escolar e bullying em países europeus. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (p. 107-118). Corunha: Universidad da Corunha.
- Fontana, A. & Frey, J. (2008). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 695-727). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Formosinho, J. (1986). *Sistema Educativo. Conceitos Básicos, in Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação.
- Formosinho, J. (2003). A Governação das Escolas em Portugal - da Gestão Democrática à Governação Participada. In Ana Paula Vilela (coord.), *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática, Cadernos Escola e Formação* (pp. 31-45). Braga: Centro de Formação de Professores de Braga Sul.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira (Orgs.). *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação* (pp. 13-52). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Fernandes, A. & Lima, L. (1988). Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas. *Documentos Preparatórios II*. Lisboa, Ministério da Educação: Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, Projecto e Liderança. In J.A. Costa, A.N. Mendes, A. Ventura (org.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000b). A administração das Escolas no Portugal Democrático. In João Formosinho, Fernando Ferreira & Joaquim Machado (org.). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 31-59). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – Políticas recentes. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115-162). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Políticas de autonomia e avaliação. Portugal no concerto da União Europeia. In João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado & Henrique Ferreira (Orgs.). *Autonomia da Escola Pública* (pp. 72-98). Vila Nova de Gaia: Edições Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Escola, igualdade e Autonomia. *Revista Elos*, 18, 15-26. Consultado em 1 de maio de 2013, em ww.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2018.pdf.
- Formosinho, J., Fernandes, A. & Lima, L. (1988). Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas (pp. 139-170). In CRSE, *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Frago, V. (2001). Fracasan Las Reformas Educativas? La Respuesta de un Historiador. In *Educação no Brasil: história e historiografia*. Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Campinas: Autores Associados.
- Freire, A. (2005). Projectos curriculares de turma. In Maria do Céu Roldão (Coord.), *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e aprendizagem*, (pp. 77-103). Lisboa: Universidade Católica.
- Frost, D. & Durrant, J. (2003). *Teacher-led development work: Guidance and support*. London: David Fulton Publishers.
- Frota, A. (2011). *Gestão escolar e culturas docentes. O público e o privado em análise*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1994). *Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform*. Consultado em 20 de dezembro de 2010, em <http://www2.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/fullan1.htm>.
- Fullan, M. (1995). The schools as a learning organizations: distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230-235.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20. Consultado em 12 de novembro, em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may02/vol59/num08/The-Change-Leader.aspx>.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2009). *Motion Leadership*. Toronto: Ontario Principals Council.

- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper N°. 204. Australia: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar como contexto y texto para la actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.
- Gardner, A., McCutcheon, H. & Fedoruk, M. (2010). Therapeutic friendliness and the Development of Therapeutic Leverage by Mental Health Nurses in Community Rehabilitation settings. *Contemporary Nurse*, 34(2), 140-148.
- Gardner, A., McCutcheon, H., Fedoruk, M. (2012). Discovering constructivist grounded theory's fit and relevance to researching contemporary mental health nursing practice. *Australian journal of advanced nursing*, 30(2), 66-74.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gather Thurler, M. (1991). *L'Efficacité des Établissements ne se Mesure pas: Elle se Construit, se Négocie, se Pratique, se Vit*. (Texte provisoire d'une communication à la table ronde sur «L'évaluation l'efficacité des établissements scolaires et des systèmes éducatifs»).
- Gather Thurler, M. (1994). Relations Professionnelles et Culture des Établissements Scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 19-39.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au Coeur de L'établissement Scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In J. Bronckart & M. Gather Thurler (Dir.). *Transformer l'école* (pp. 99-125). Bruxelles: De Boeck.
- Gertzman, A. & Kolodner, J. (1996). A case study of problem-based learning in middle-school science class: Lessons learned. In *Proceedings of the Second Annual Conference on the Learning Sciences* (pp. 91-98). Chicago: Evanston.
- Giglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Chicago: Sociology Press.
- Glaser, B. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for research qualitative*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glickman, C. (2002). *Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed*. Alexandria, VA: ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goldenberg, C. (2004). *Successful School Change: Creating Settings to Improve Teaching and Learning*. New York: Teachers College Press.
- Goldenberg, M. (2001). *A arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gomes, J. (1982). Da necessidade do ensino técnico profissional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 413-416, Nova Série. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Gomes, S. & Fialho, I. (2013). Autoavaliação institucional: um instrumento ao serviço da qualidade da educação. *Revista EDUCAÇÃO. TEMAS e PROBLEMAS*, 12 e 13(6), 157-173. Évora: Universidade de Évora.
- Gonçalves, G. (2013). A diversidade na escola e as novas demandas para o trabalho docente. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 38(3), 565-575. Consultado em 19 de março de 2014, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117128364009>.
- González, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Goulding, C. (1999). *Grounded theory: Some reflections on paradigm, procedures and misconceptions*. Wolverhampton: University of Wolverhampton.
- Goulding, C. (2005). Grounded theory, ethnography and phenomenology. *European Journal of Marketing*, 39(3/4), 294-308.
- Gouveia, L. (2008). *Gestão intermédia – A supervisão como factor de mediação no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education: Fairly Different*. Maidenhead: Open University Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-118). EUA:

Sage.

Guerra, M. (2000). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Guerra, S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Guerrero, M. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.

Guimarães, H. (1988). *Ensinar Matemática: Concepções e práticas*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.

Haig B. (1995). *Grounded Theory as Scientific Method*. University of Canterbury. Consultado em 22 de setembro de 2011, em http://www.ed.uiuc.edu/EPSPES-yearbook/95_docs/haig.html.

Hallinger, P. & R. Heck (2010). Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.

Hamido, G. (2007). A escola, ecologia viva e reflexiva: o poder de mudar. *Interacções*, 7, 141-178. Consultado em 21 de maio de 2011, em <http://www.eses.pt/interaccoes>.

Handy, C. & Aitken, R. (1986) *Understanding Schools as Organizations*, London: Penguin Books.

Hannay, L. & Ross, J. (1997). Initiating secondary school reform: the dynamic relationship between restructuring, reculturing and retiming. *Educational Administration Quarterly*, 33, 576-603.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (2008). Leading Professional Learning Communities: Moral Choices Amid Murky Realities. In A. Blankstein, P. Houston & R. Cole. *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 175-198). Thousand Oakes: Corwin Press.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improve-*

ment in Finland. A case study report for the OECD activity Improving school leadership. Consultado em 27 de dezembro de 2011, em <http://www.oecd.org/education/school/39928629.pdf>.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Harris, A. (2002). *School improvement. What's in it for schools?* Londres/Nueva York: Routledge/Falmer Press.

Harris, A. (2004). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education* 22(1), 31-34.

Harris, A. (2008). *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. London: Routledge.

Harris, A. (ed.), (2009). *Distributed School Leadership*. Dordrecht: Springer Press.

Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624-636.

Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.

Harris, A. & Muijs, D. (2004) *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: Open University Press.

Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula – Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family & Community Connections with Schools.

Hernández-Castilla, R., Murillo, F. & Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118. Consultado em 25 de dezembro de 2013, em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art7.pdf>.

Hoffmann, J. (2001). *Avaliar para promover: As setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.

Holt, N. & Tamminem, K. (2010). Improving grounded theory research in sport and ex-

ercise psychology: Further reflections as a response to Mike Weed. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 405-413.

Holzemer, W. (2010). Responsible conduct of research. In W.L. Holzemer (Ed.). *Improving health through nursing research*, (pp. 167-179). International Council of Nurses: Wilwy-Blackwell.

Hooper, A. & Potter, J. (2010). *Liderança Inteligente, Criar a paixão pela mudança*. Lisboa, Actual Editora.

Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Maidenhead: McGraw Hill-Open University Press.

Hopkins, D., Harris, A., MacKay, A., Robinson, V. & Stringfield, S. (2011). *School improvement state of the art review*. Paper presented at the International Congress on School Effectiveness and Improvement. Limassol: Cyprus.

Hord, S. & Hirsch, S. (2008). Making the process a reality. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, & R. W. Cole (Eds.). *Sustaining professional learning communities* (pp. 23-40). Thousand Oaks: Corwin Press.

Huffman, J. & Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 6(3), 239-250.

Inspeção-Geral da Educação (IGE), (2012). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. Lisboa: IGE.

Jackall, R. (1988). *Moral mazes*. Oxford: Oxford University Press.

Jarvis, A. (2012). *The Necessity for Collegiality: Power, Authority and Influence in the Middle*. Consultado em 26 de novembro de 2012, em <http://ema.sagepub.com/content/early/2012/04/23/1741143212438223>.

Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed. Approaches*. Boston, MA: Pearson Education

Jorgensen, D. (1989). *Participant observation: Methodology for human studies*. Newbury, CA: Sage.

Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.

Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory". *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 27. Consultado em 19 de abril de 2012, em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1000>.

- Kerlin, R. (1997). *Breaking the silence: toward a theory of women's doctoral persistence*. Tese de Doutorado. Canadá: University of Victoria.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.
- Krichesky, G. & Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83. Consultado em 12 de setembro de 2011, em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>.
- Kruse, S. & Louis, K. (1997) Teacher teaming in middle schools: dilemmas for a schoolwide community. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 261–289.
- Kruse, S. & Louis, K. (2008). *Strong Cultures. A principal Guide to Change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kuhn, T. (1997). *A tensão essencial*. Lisboa: Edições 70.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, A., & Weininger, E. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5-6), 567-606. Consultado em 21 de junho de 2012, em <http://www.arasite.org/kclareau.html>.
- Leite, C. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?* Consultado em 19 de janeiro de 2013, em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84816931005>.
- Leite, M. (2004). *Do Dizer ao Fazer – um olhar sobre a avaliação dos alunos a partir dos conselhos dos professores*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación?* Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Yantzi, D. & Steinbach, R. (1995). An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organisation*, 15(3), 229-252.
- Leithwood, K., Leonard, L. & Sharratt, L. (1997). Conditions fostering organizational learning in schools. Paper presented at the annual meeting of the International Congress on School Effectiveness and Improvement. Memphis, TN.
- Leithwood, K., Leonard, L. & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational

- learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Philadelphia, PA: *Laboratory for Student Success, Temple University*.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Consultado em 3 de maio de 2011, em <http://www.wallacefoundation.org/WF/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/Documents/HowLeadershipInfluencesStudentLearningES.htm>.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness & School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school literature research 1996-2005*. Comunicação apresentada no Annual Meeting da American Educational Research Association. Québec: Montreal.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. & Louis, K. (2011). *Linking Leadership to Student Learning: Empirical Insights*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lehtinen, E. (2003). Computer-supported collaborative learning: An approach to powerful learning environments. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. Van Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp. 35-53). Advances in Learning and Instruction Series, Elsevier Science Ltd. Oxford.
- Lemos, V. (1997). A Gestão Escolar. In Cunha, P. (org). *Educação em Debate* (259-273). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Lempert, L. (2007). Asking questions of the data: Memo writing in the grounded theory tradition. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 245-264). Los Angeles: Sage.
- Lewis, M. & Andrews, D. (2004). Building sustainable futures: Emerging understandings of the significant contribution of the professional learning community. *Improving Schools*, 7(2), 129-150.
- Letor, C., Bonami, M. & Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et production col-

lective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In Marcel Jean-François, Dupriez Vincent, Périsset-Bagnoud Danièle & Tardif Maurice (Dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 143-156). Bruxelles: De Boeck.

Lieberman, A. (1999). *Real-life view: An interview with Ann Lieberman*, *Journal of Staff Development*, 20 (4).

Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities. Shaping the future of teacher development. *Journal of teacher education*, 51(3), 221-227.

Lieberman, A. & Wood, D. (2002). *Inside the National Writing Project: Connecting Network Learning and Classroom Teaching*. New York: Teachers College Press.

Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lieberman, A. & Miller, L. (2008). *Teachers in Professional Communities. Improving Teaching and Learning*. New York: Teachers College Press.

Lima, E. (2006). Métodos qualitativos em administração: teorizando a partir de dados sobre processos em uma recente pesquisa. In *Encontro nacional da associação de pós-graduação e pesquisa em administração – EnANPAD, 30*. Brasil: Salvador.

Lima, J. (1997). *Colleagues and Friends. Professional and Personal Relationships Among Teachers in two Portuguese Secondary Schools*. Tese de Doutorado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. (2008a). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, J. (2008b). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 28(2), 159-187.

Lima, L. (1986). *O conselho de turma: um exercício de simulação: a participação dos alunos*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.

Lima, L. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In Afrânio Catani e Romualdo Oliveira (orgs.),

- Reformas educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 41-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lima, L. (2002). Conferência: 25 Anos de Gestão Escolar. *Revista Fórum Português de Administração Educacional*, 2, 13-42.
- Lima, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2004). O Agrupamento de escolas como novo escalão da administração des-concentrada. *Revista Portuguesa da Educação*, 17(2), 7-47.
- Lima, L. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In Lima, L. *et al*, *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (pp. 5-54). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In Maria de Fátima Sanches et. al. (Orgs.), *Cidadania e educação*, (pp. 39-57). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2008). A escola como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82-88. Consultado em 09 de maio de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11722>.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. In *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253. Porto: Universidade do Porto.
- Lima, L. (2010). Conceções de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. In L. Lima, C. Estêvão, E. Silva, L. Torres, V. Sá (Eds.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 15-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lings, B. & Lundell, B. (2005). On the adaptation of Grounded Theory procedures: insights from the evolution of the 2G method. *Information Technology and People*, 18(3), 196-211.
- Little, J. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal* 19(3), 325–340.
- Little, J. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 233-262). San Francisco: Jossey-Bass.
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher education* 18(8), 917-946.

- Little, J. & Horn, I. (2007). Normalizing problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. In L. Stoll & K.S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 79-92). Columbus, OH: Open University Press.
- Lowenberg, J. (2003). Interpretative research methodology: broadening the dialogue. *Adv. Nurs.Sc.*,16(2), 57-69.
- Lopes, H. (2008). *Avaliar as multi-competências na aula de inglês: sou capaz de....* Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Lopes, M. (2003). A Metodologia da Grounded Theory. Um contributo para a conceitualização na Enfermagem. *Revista Investigação em Enfermagem*, 8, 63-74.
- Lopes, M. L. (2006). *O Director de Turma e a Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, M. (2006). *A relação Enfermeiro-Doente como intervenção terapêutica*. Coimbra: Formasau.
- Louis, K. (2008). Creating and Sustaining Professional Learning Communities. In Blankstein, A., Houston, P. & Cole, R. (eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 41-57). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Louis, K. & Kruse, S. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to Improved student learning: Final report of research findings*. St. Paul, MN: University of Minnesota. Consultado em 20 de dezembro de 2012, em http://www.cehd.umn.edu/carei/Leadership/Learning-from-Leadership_FinalResearch-Report_July-2010.pdf.
- Liotard, J. (1989). *A Condição Pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago do Chile: Salesianos Impresores.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (eds.) (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Macbeath, J. & Nempster, N. (Eds.) (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. Londres: Routledge.
- Machado, J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 39-44. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. Con-

sultado em 27 de abril de 2012, em http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/riDH_1_2010.pdf.

Machado, M. (2006). *O papel do professor na construção do currículo*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Machado, M. (2007). *Família e Insucesso Escolar*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.

Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, 11, 45-64.

Martins, A. & Parchão, Y. (2000). *A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores*. Apresentada na VII conferencia de sociología de la educación em Madrid, Facultad de Educación. Consultado em 10 de janeiro de 2011, em <http://sweet.ua.pt/~amm/cientifica/doc8/doc8.pdf>.

Maia, A. (2001). *Narrativas Protótipo e Organização do Conhecimento na Depressão*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A Escola para todos e a Excelência Académica*. São Paulo: Editora Cortez.

Mann, C. & Stewart, F. (2000). *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online*. London: Sage.

Marcel, J-F., Dupriez, V. & Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). Bruxelles : De Boeck.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-19.

March, J. & Simon, H. (1981). *Teoria das organizações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Marinho, S. (2011). *Problemas emocionais, comportamentais e de realização escolar: concepções de professores do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.

Marks, H., Louis, K., & Printy, S. (2002). The capacity for organizational learning: Implication for pedagogy and student achievement. In K. Leithwood (Ed.). *Organizational learning and school improvement*. Greenwich, CT: JAI.

- Maroy, C. (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance. In Steiner-Khamsi, G.; Waldow, F. (Org.). *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 62-93). London: Routledge.
- Maroy, C. (2011). Em direcção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa?. In Dalila Oliveira & Adriana Duarte (Org.). *Políticas públicas e educação* (pp. 19-46). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- Marques, M. (2005). *Para a compreensão de um envolvimento musical – Experiências de alunos de guitarra clássica e de guitarra jazz no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Martinho, A. (2006). *A Organização e Funcionamento dos Conselhos de Turma. Efeitos sobre a definição e implementação de práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.
- Martinho, A. (2007). O conselho de turma como lugar de aprendizagem e assessorial interna. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.). *A Assessoria na Educação em Debate. IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 355- 364). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, I. (2010). A investigação educacional. Princípios e estratégias de internacionalização. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, 19-26. Consultado em 1 de março de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2012%20PT%20D2.pdf>
- Martins, M. (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, M. (2011). Os Rankings das Escolas em Portugal: Explorando alguns dos seus efeitos. *Revista Electrónica de Educação*, 5(1), 91-109.
- Marton, F. & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo*. Porto: Asa.
- Mas, J. (1998). Le conseil de classe: un rite méritocratique. *Revue DEES*, 111, 36-52. Consultado em 12 de maio de 2011, em <http://www2.cndp.fr/RevueDEES/pdf/111/03605211.pdf>.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nova York: Harper & Row Publishers.
- Mason, S. (2003). *Learning from Data: The Role of Professional Learning Communities*. Corporate source: Joyce Foundation, Chicago, IL, Wisconsin Center for Education

Research, Madison.

Maxcy, B. & Nguyen, T. (2006). The politics of distributing leadership: Reconsidering leadership distribution in two Texas elementary schools. *Educational Policy*, 20(1), 163-196.

McGhee, G., Marland, G., & Atkinson, J. (2007). Grounded theory research: literature reviewing and reflexivity. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 334-342.

Mcgregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. Nova York: Mc-Graw Hill.

McLaughlin, M. (1991). The Rand Change Agent Study: Ten years later. In A. R. Odden (Ed.), *Education policy implementation* (pp. 143-145). New York: State University of New York Press.

McLaughlin, M. W., & Zarrow, J. (2001). Teachers engaged in evidence-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis and action. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.). *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 79-101). New York: Teachers College Press.

Mead, G. (1982). *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.

Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Melo, M. (2009) *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Meyer, J. & Rowan, B. (1978). *The Structure of Educational Organizations. Environments and Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mills, J., Bonner, A. & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-10. Consultado em abril de 2013, em http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/html/mills.htm.

Minayo, M. & Sanches, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262. Consultado em 05 de setembro de 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>.

Miranda, C. (2010). *Causas de (in)Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Mitchell, C. & Sackney, L. (2000): *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.

- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. & Lampel, J. (2000). *Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planeamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman.
- Modesto, A. (2009). *Liderança dos Directores de Turma por parte da sua Coordenadora*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250. Consultado em 19 de março de 2012, em http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf.
- Moller, G. & Pankake, A. (2006). *Lead with me: A principal's guide to teacher leadership*. Larchmont, New York: Eye on Education.
- Montgomery, P. & Bayley, P. (2007). Field notes and theoretical memos in grounded theory: *Western Journal of Nursing Research*, 29(1), 65-79.
- Montoya, M. (2009). Del aprendizaje individual al aprendizaje organizacional. *El Cuaderno - Escuela de Ciencias Estratégicas*, 3 (6), 219 – 233. Consultado em 22 de fevereiro de 2012, em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175777>.
- Morales, V. (2005). Un estudio de aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativos: análisis empírico de los factores estratégicos que determinan el aprendizaje organizacional. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 14(1), 95-122.
- Morgado, J. (2000a). O Currículo como veículo de integração social. *Revista Galega/Portuguesa de Psicología y Educación*, 4(6), 457-470.
- Morgado, J. (2000b). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação. In A. Estrela *et al.* (Org.). *A escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morse, J. (2001). Situating grounded theory within qualitative inquiry. In R. S. Schreiber & P. N. Stern (Eds.). *Using grounded theory in nursing* (pp. 1-15). New York: Springer Publishing Company.
- Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Morse, J. (2007). *Aspetos essenciais de metodologia de investigação qualitativa*. Coimbra: Formasau.
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2). Consultado em 12 de julho de 2013 em, <http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html>.
- Morse, J. & Richards, L. (2002). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Consultado em 19 de setembro de 2012 em, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/632/1371>.
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-3.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1). Consultado em 02 de abril de 2012, em <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART2.pdf>.
- Mullen, P. & Reynolds, R. (1978). The Potential of Grounded Theory for Health Education Research: Linking Theory and Practice. *Health Educ Monographs*, 6, 280-294.
- Munn, P., Sharp, S., Loyd, G., Macleod, G., McCluskey, G., Brown, J. & Hamilton, L. (2009). Behaviour in Scottish Schools. *Education and Lifelong Learning*, 53, 1-4. Consultado em 01 de maio de 2013, em <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2009/11/20101438/0>.
- Muñoz-Repiso, M. & Murillo, F. (Coords.) (2003). *Mejorar los procesos para mejorar los resultados*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2) 1-22.
- Murillo, F. (2004a). La investigación sobre Eficacia Escolar a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 777-730. Consultado em 28 de março de 2009, em http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_04.pdf.
- Murillo, F. (2004b). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(9), 319-360. Consultado em 21 de fevereiro de

2012, em [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Murillo_MejoraEficacia Escolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Murillo_MejoraEficacia%20Escolar.pdf).

Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. Consultado em 18 de dezembro de 2013, em <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.

Murillo, F. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). Nueva York: Springer.

Murillo, F. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.

Murillo, F., Martínez Garrido, C. & Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 6-27. Consultado em 11 de novembro de 2011, em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>.

Murillo, F. & Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. Consultado em 19 de maio de 2012, em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>.

Murillo, F. & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.

Murillo, F. & Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. Consultado em 1 março de 2015, em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art5.pdf>.

Murteira, M. (1970). *Portugal Anos 70*. Lisboa: Moraes.

National College for School Leadership (NCSL) (2007). *What we know about school leadership*. Nottingham: NCSL. Consultado em 20 de novembro de 2011, em www.ncsl.org.uk/publications.

Neto-Mendes, A. (2001). O professor do ensino secundário: da organização escolar às culturas docentes. In J. Tavares, & I. Brzezinski (Orgs.). *Conhecimento Profissional de Professores: a Praxis Educacional como Paradigma de Construção* (pp. 113-132). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

- Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: gestão democrática, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 115-131. Consultado em 19 de julho de 2011, em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37417205.pdf>.
- Neves, J. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Newman, J. & Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Educação & Realidade*, 37(2), 353-381. Brasil: Porto Alegre. Consultado em 19 de julho de 2013, em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>.
- Nogueira, R. (2011). *Escolas diferentes e suas práticas inovadoras: um olhar interpretativo*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente, Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Revista Simpro-SP* (pp. 1-24). São Paulo.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2014). *Apostar na educação para reinventar Portugal*. Entrevista ao Jornal de Letras. Consultado em 3 de setembro de 2014, em <http://www.canal-e.pt/apostar-na-educacao-para-reinventar-portugal-entrevista-a-antonio-novoa/>.
- OCDE (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*. Paris: OECD Publishing.
- Olson, M. & Raffanti, M. (2004). *Grounded Learning: An Application of Grounded Theory In Educational Practice*. Fielding Graduate Institute Grounded Theory/Grounded Action Symposium. Consultado em 20 de abril de 2010, em <http://home.mindspring.com/~tagregory/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/RO.pdf>
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teorias e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996b). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2012). Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. *Encontros de Educação*. Funchal: Secretaria da Educação. Consultado em 20 de junho de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21170>.

- Pacheco, J. & Morgado, J. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. Alves & J-M. De Ketele (Orgs). *Do currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Pestana, T. (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. *Educação*, 37(1), 24-32. Consultado em 7 de junho de 2014, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15013>.
- Palhares, J. & Torres, L. (2011). Governação da escola e excelência acadêmica: as representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira*, 2(4), 54 - 75.
- Palminha, M. (2005). *Laços sócio-educativos entre famílias e escola: contributos para a melhoria das práticas educativas no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.
- Pandit N. (1996). The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. In *The Qualitative Report*, 2(4). Consultado em 25 de setembro de 2011, em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>.
- Pankake, A. & Moller, G. (2002). *Professional Learning Communities: A Synthesis of a Five-Year Study* (paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans: Louisiana).
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenant? De l'utopie à la réalité! *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pedder, D. & MacBeath, J. (2008). Organisational learning approaches to school leadership and management: teachers' values and perceptions of practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 207-224. Consultado em 19 de julho de 2011, em <http://dx.doi.org/10.1080/09243450802047899>.
- Peixoto, M. & Oliveira, V. (2003). *Manual dos diretores de turma. Contextos, relações, roteiros*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, A. (2003). *Alunos, aprendentes e aprendizes. Um estudo etnobiográfico sobre percursos de formação*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em sociologia: a observação*. Lisboa: Temas e Debates.
- Pérez-Gómez, A. (2001). *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2012). *L' Organisation du travail, clé de toute pédagogie différencié*. Paris: ESF.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: politics and influences in organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pinto, M. (2006). *A relação escola-família: estudo num agrupamento vertical de escolas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pires, A. (2001). Introdução à Grounded Theory. In A. Pires (Ed.), *Crianças (e Pais) em Risco* (pp. 97-130). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pires, I. (2012). *Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pita, M. (2012). *Supervisão e orientação da prática profissional no exercício da coordenação dos departamentos curriculares: da teoria à prática*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD. Consultado em 21 de outubro de 2010, em <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.
- Posner, C. (2004). Enseñanza Efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 277-318. Consultado em 12 de janeiro de 2012, em <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00417&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n021/pdf/rmiev09n21scB02n01es.pdf>.
- Puntambekar, S. & Kolodner (2005). Toward implementing distributed scaffolding: Helping students learn science from design. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(2), 185–217.
- Quaresma, L. (2010). Interação e indisciplina na escola. In Abrantes, P. (Org.). *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 159-171). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Quinn, R., Faerman, S., Thompson, M. & McGrath, M. (1996). *Becoming a Master*

- Manager: A Competency Framework*. New York: John Wiley.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Reed, P. & Runquist, J. (2007). Reformulation of a methodological concept in grounded theory. *Nursing Science Quarterly*, 20(2), 118–122.
- Reezigt, G. & Creemers, B. (2005). A Comprehensive Framework for Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Reichertz, J. (2010). Abduction: The logic of discovery of grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(1), Art. 13. Consultado em 10 de abril de 2011, em <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1412/2902>.
- Reis, P. (2006). Uma iniciativa de desenvolvimento profissional para a discussão de controvérsias socio-científicas em sala de aula. *Interações*, 4, 64-107.
- Reis, P. *et al.* (2006). Concepções sobre os cientistas em alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico: Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(1), 51-74. Consultado em 19 de novembro de 2010, em http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART4_Vol5_N1.pdf.
- Remillard, J.T. (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Resnick, L. (2010). Nested learning systems for the thinking curriculum. *Educational Researcher*, 39(5), 183-197.
- Ribeiro Gonçalves, F. (2000). Observação e Análise da Relação Educativa. In I. Fazenda, *Dicionário de Pedagogia*. Brasil: Cortez Editora.
- Richardson, R. & Kramer, E. (2006). Abduction as the type of inference that characterizes the development of a grounded theory. *Qualitative Research*, 6(4), 497–513. Consultado em 9 de julho de 2013, em <http://qrj.sagepub.com/content/6/4/497.short>.
- Robbins, P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice-Hall.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Monograph No. 41, Australian Council for Educational Leaders. Melbourne.
- Robinson, V. (2011). *Student-centred Leadership*. San Francisco: Jossey Bass
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Out-*

comes: *Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand: Ministry of Education.

Rocha, G. (2012). *Gestão escolar intermédia percursos do coordenador de departamento curricular na Escola do Diretor*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalese.

Rodrigues, A. (2011). *O Papel do Diretor de Turma na Autonomia: estudo de caso numa Escola Secundária*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M. (1989). O que faz mudar a avaliação? *Aprender*, 9, 5-9.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 108-126. Consultado em 19 de maio de 2012, em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601->.

Roldão, M. (2007). Trabalho colaborativo de professores. Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 22-29.

Roldão, M. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discursos e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: estudos sobre Educação*, 17(18), 230-241.

Roldão, M., Neto-Mendes, A., Costa J. & Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 5, 17-148.

Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.

Ross, D., Adams, A., Bondy, E., Dana, N., Dodman, S. & Swain, C. (2011). Preparing teacher leaders: Perceptions of the impact of a cohort-based, job embedded, blended teacher leadership program. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1213-1222.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Sá, V. (2010). A Abordagem (Neo)Institucional: Ambiente(s), Processos Estruturas e Poder. In L. Lima, C. Estêvão, E. Silva, L. Torres, V. Sá (Eds.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 153-194). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, V. & Antunes, F. (2010). *Públicos Escolares e Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sachs, J. (2003). *Teacher Activism: Mobilising the Profession*. British Education Research Association Conference. Edinburgh: Heriot Watt University.
- Salgueiro, A. (2010). *O Director de Turma como gestor do projecto curricular. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Salomon, G. (Ed.), (1993). *Distributed Cognition: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: University Press Cambridge.
- Sammons, P., Hilman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools, a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections*. Reading: Centre for British Teachers.
- Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J.A. Costa, A.N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente. O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação. *Actas do 5.º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Colibri.
- Sanches, M. (2003). Uma reflexão crítica em torno da democratização da escola. In M. Vieira, J. Pintassilgo, & B. Melo (Orgs.). *Democratização escolar. Intenções e apropriações* (pp.197-203). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Isabel Alarcão (Org). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Santiago, R., Leite, D., Polidori, M., Loréa, M. & Sarrico, C. (2003). Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 75-99. Braga: Universidade do Minho.
- Santiago, R., Magalhães. A. & Carvalho. T. (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: CIPES.
- Santos, A. (2009). *(In)Sucesso Escolar de Crianças e Jovens Institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Santos, M. (2013). *Enfermagem à procura de si: integrando modalidades terapêuticas não convencionais no processo de cuidados*. Lisboa: Lusociência.

Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., Silveira, T., et al., (2009). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Santos, M. & Lux, E. (s/d). *A Grounded Theory segundo Charmaz: experiências de utilização do método*. Consultado em 15 de dezembro de 2011, em http://infriessources.ca/fer/depotdocuments/A_Grounded_Theory_segundo_Charmaz-experiencias_de_utilizaco_do_metodo.pdf.

Santos Guerra, M. (2014). Las feromonas de la manzana. In J. Machado & J. Alves (Orgs.). *MELHORAR A ESCOLA - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 123-129). Porto: Universidade Católica Editora.

Sarantakos, S. (2005). *Social Research*. Melbourne: Macmillan Education.

Sarmento, M., Formosinho, J. et al. (1999). A Dimensão Sócio-Organizacional da Escola-Comunidade Educativa. In *Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica* (pp. 71-85). Braga: Livraria Minho.

Saunders, W. & Goldenberg, C. (2005). The contribution of settings to school improvement and school change. In O'Donnell & Yamauchi, L. (Eds.). *Culture and Context in Human Behaviour Change: Theory, Research and Applications* (pp. 127-150). New York: Peter Lang.

Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.

Scheerens, J. (1999). Recent developments in school effectiveness research in the Netherlands. In: T. Townsend, P. Clarke, & M. Ainscow (Eds.), *Third Millenium Schools, a world of difference in Effectiveness and Improvement* (pp.143-159). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Scheerens, J. (2001). Monitoring School Effectiveness in Developing Countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 359-384.

Scheerens, J., Witziers, B. & Steen, R. (2013). A Meta-Analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de Educación*, 361, 619-645.

Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Schlechty, P. (2009). *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schleicher, A. (Ed.), (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. Consultado em 06 de abril de 2012, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264>.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.

Schreiber, R. & Stern, P. (2001). The “how to” of grounded theory: Avoiding the pitfalls. In R. S. Schreiber & P. N. Stern (Eds.). *Using grounded theory in nursing* (pp. 55-83). New York: Springer Publishing Company.

Schurz, G. (2008). Patterns of abduction. *Synthese*, 164, 201–234. Consultado em 20 de janeiro de 2013, em http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Philosophie/Theoretische_Philosophie/Schurz/papers/2007bPattAbdSynthPubl.pdf.

Seixas, A. (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Quarteiro.

Seabra, F., Mota, G., & Castro, I. (2009). Metodologia. In G. Mota (Org.). *Crescer nas Bandas Filarmônicas – Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses* (pp. 57-72). Porto: Afrontamento.

Sebarroja Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar - El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Senge, P. (1995). *La Quinta Disciplina*. Barcelona: Ediciones Granica.

Senge, P. (2005). *A Quinta Disciplina*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.

Senge, P., Kleiner, A., Charllotte, R., Ross, R. & Smith, B. (1995). *The fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T. et al. (2005). *Escolas que Aprendem*. Porto Alegre: Artmed.

Sergiovanni, T. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly* 30(2), 214–226.

Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.

Silins, H. & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 561-612). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Silins, H., Mulford, R. & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 3(5), 613-642.

Silva, A. (2011). *Em busca de uma supervisão com sentido no conselho de turma. O ecossistema da supervisão*. Consultado em 18 de fevereiro de 2012, em http://www.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/CentroRecursos25267171/ccrava/ppt_Ana_Paula_Silva.pdf.

Silva, G. (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional: Um estudo centrado na realidade portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Silva, O. (2003). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: novas dinâmicas na Escola?* Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Silva, S. & Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 111-142.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage.

Simão, A. (2007a). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Tese de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.

Simão, A. (2007b). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. Flores & I. Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 93-101) Braga: Universidade do Minho.

Simões, F., Loureiro, M., Tavares, A. & Teles, J. (2006). Variáveis cognitivas no âmbito do Projecto 3EM: Contributos para a precisão e validade da BPRD. *Revista Psicologia e Educação*, 5(2), 101-108. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Consultado em 10 de janeiro de 2010, em http://www.3em.ubi.pt/site3EM_artigos/8-Variaveis%20cognitivas%20no%20ambito%20do%20Projecto%203EM.pdf.

Simons, P. (2000). Aprendizagens nas organizações. In Marques, Carlos & Cunha, Miguel, *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Slater, L. (2004). Collaboration: a framework for school improvement. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 8 (5). Consultado em 18 de janeiro de 2014, em <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/698/358>.

- Sousa, A. (2012). *Gestão, Ação Organizacional e Resultados Escolares. Discursos de diretores da escola pública*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, S. (2010). *Comunicação organizacional e identidade colectiva num agrupamento de escolas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Spillane, J. & Thopson, C. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity, the local education agency's capacity for ambitious instructional reform. *Educational Evaluation and policy analysis*, 19(2), 185-203.
- Stern, P. (2007). On solid ground: Essential properties for growing grounded theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 114-126). Los Angeles: Sage.
- Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projecto de desenvolvimento social ou disfarce humanista? *Revista Análise Social*, 19(77-78-79), 793-822.
- Stoll, L. (2010). Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*. (pp. 469-484). Dordrecht: Springer.
- Stoll L. (2011). Leading Professional Learning Communities. In J Robertson & H Timperley (eds). *Leadership and Learning*. London: Sage.
- Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwod, A., Hawkey, K. (2006). *What is a professional learning community? A summary*. Department for Education and Skills.
- Stoll, L. & Louis, K. (eds), (2007). *Professional Learning Communities*. Maidenhead: Open University Press.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: an overview. In Denzin, N., Lincoln, D. (Eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Suddaby, R. (2006). What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633-642.
- Taber, K. (2009). Building theory from data: grounded theory. In E. Wilson (Ed.) *School-based Research: A guide for education students* (pp. 216-229). London: Sage.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper & Row.
- Tavares, A. (2011). *As Representações dos Professores acerca de Escola de Qualidade e de Factores que a Promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Teixeira, M. (2009). *Autonomia da Escola - Os discursos, a legislação e as práticas*. Textos de apoio de Administração Escolar. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações*. São Paulo: MacGraw Hill.
- Terrin, A. (2004). *O rito: antropologia e fenomenologia da ritualidade*. São Paulo: Paulus.
- Thomas, G. & James, D. (2006). Reinventing grounded theory: some questions about theory, ground and discovery. *British Educational Research Journal*, 32(6), 767-795. Consultado em 19 de fevereiro de 2012, em http://www.tim.ethz.ch/education/courses/courses_fs_2007/course_docsem_fs_2007/literature/15_Thomas_James_Reinventing_ground_theory.pdf.
- Thompson, A. (1992). Teachers Beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In Grouws, D. A. (Org.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan Publishing Company.
- Thompson, E. (2001). A História vista de baixo. In A. L. Negro, & S. Silva (Orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (3), 243-259. Consultado em 08 de julho de 2013, em <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:433790/FULLTEXT01.pdf>.
- Torrents, S. (2004). *El impacto de las barreras de aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones*. Tesis Doctoral. Cataluña: Universidad Politécnica de Cataluña, España. Consultado em 20 de janeiro de 2011, em <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0803104->

094631/

Torres, L. (1995). *Cultura organizacional escolar. Um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Torres, L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho.

Torres, L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In Licínio Lima (org.) *Compreender a escola – Perspectivas de análise organizacional* (pp. 133-196). Porto: Edições Asa.

Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática. *Revista Lusófona de Educação, 14*, 77-99. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal, 31*(3), 453-479.

Tyree, A. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research, 89*(5), 295-304.

Urquhart, C. (2007). The evolving nature of grounded theory method: The case of the information systems discipline. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 339–360). Los Angeles: Sage.

Wahlstrom, K. (2008). Leadership and learning: what these articles tell us. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 593-597.

Wahlstrom, K. & Louis, K. (2008). How teachers perceive principal leadership. *Educational Administration Quarterly, 44*, 498–445.

Waters, T., Marzano, R. & McNulty, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Colorado: McREL.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly, 21*, 1-18.

Weinstein, J. et al. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7*(3), 20-33.

- Whitehurst, G. (2002). *Research on teacher preparation and professional development*. Paper presented at the White House Conference. Washington DC: USA.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In Cunningham, B. (Ed.). *Exploring professionalism* (pp. 28-49). London: University of London.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, F. & De Jong, R. (2005). Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of Programs in Eight European Countries and Their Contribution to the Effective School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387-405.
- Wilson, B. (Eds.) (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications. Consultado em 10 de janeiro de 2013, em http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/05/97/PDF/A85_Edelson_etal_96.pdf.
- Valente, M. (2001). Segredos da educação básica. In Freitas, C., Leite, C., Morgado, J., Valente, M. *A reorganização curricular do Ensino Básico. Cadernos do CRIAP* (pp. 7-15). Porto: Edições Asa.
- Van der Bent, J., Paauwe, J., Williams, R. (1999). Organizational learning: an exploration of organizational memory and its role in organizational change processes. *Journal of Organizational Change Management*, 12(5), 377-404.
- Van der Linden, J., Erkens, G., Schmidt, H. & Renshaw, P. (2000). Collaborative learning. In R. J. Simons, J. Van der Linden & T. Duffy (Eds.). *New Learning* (pp. 37-54). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Varandas, J. (2000). *Avaliação de Investigações Matemáticas: Uma Experiência*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Veiga-Branco, A. (2005). *Competência emocional em professores: Um Estudo em discursos do campo educativo*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Veloso, L., Rufino, I. & Craveiro, D. (2012). Regulação de procedimentos na escola pública: entre o centralismo formal e a apropriação informal. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 127-146. Consultado em 20 de novembro de 2013, em <http://spp.revues.org/734>.
- Veloso, L., Abrantes, P. & Craveiro, D. (2013). A avaliação externa de escolas como processo social. In Luísa Veloso (org.). *Escolas e Avaliação Externa: Um Enfoque nas Estruturas Organizacionais* (pp. 161-178). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Ventura, A., Castanheira, P. & Costa, J. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista*

Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4), 128-136. Consultado em 21 de março de 2012, em <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9.pdf>.

Verdasca, J. (2007). Nota de Apresentação. In *Cadernos da organização e administração educacional – A turma como unidade de análise*, 1. Évora: CIEP. Consultado em 20 de outubro de 2012, em <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/caoe/n01/cadOAE1.pdf>.

Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.

Verdasca, J. (2013). Rankings escolares: “a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus” (pp. 175-199). *Revista EDUCAÇÃO. TEMAS e PROBLEMAS*, 12 e 13(6), 175-202. Évora: Universidade de Évora.

Verscio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. & Bouthillier, C. (2010). Estimation de l’effet-école et de l’effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l’éducation*, 36(2), 445-468.

Viana, I. (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico: contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Vité, A. & Vité, L. (2007). Nouvelles formes de pratiques enseignantes à Genève: une étude de cas. In J-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 103-115). Bruxelles : De Boeck.

Legislação Referenciada

Ofício de 4 de março de 1886 da secretaria de estado dos negócios do reino.

Decreto n.º 36: 508, de 17 de setembro de 1947 (Aprova o estatuto do ensino liceal).

Decreto-Lei 47 480, de 2 de janeiro de 1967 (Cria o ciclo preparatório do ensino secundário).

Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968 (Estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário).

Decreto-lei n.º 221/74, de 27 de maio (Determina que a direção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo ministro da educação e cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de abril de 1974).

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio (Cria as estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário).

Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro (Define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário).

Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro (Aprova o regulamento do conselho diretivo dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário).

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro (Aprova o regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário).

Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro (Introduz alterações ao decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro - gestão das escolas).

Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro (Regulamento de funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio nas escolas de ensino preparatório e secundário).

Decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de julho (Regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias).

Decreto-lei n.º 3/87, de 3 de janeiro (Aprova a lei orgânica do ministério da educação e cultura).

Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário).

Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro (Publica o regulamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias).

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto (Definiu a nova organização curricular dos ensinos básico e secundário).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Publica a lei de bases do sistema educativo).

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).

Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho (Regula o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico).

Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho (Estabelece o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico).

Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro (Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, constantes do artigo 36.º do decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio).

Despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro (Estabelece o sistema de avaliação dos alunos do ensino secundário).

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Aprova o regime de autonomia, administrativa e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos respetivos agrupamentos).

Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro (Define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, consagrando um código de conduta na comunidade educativa).

Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho (Define as condições de funcionamento e respetiva coordenação das estruturas de orientação educativa).

Lei n.º 159/99, de 14 de setembro (Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais).

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo nos ciclos do ensino básico).

Decreto-lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional).

Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de julho (regime de avaliação dos alunos do ensino básico).

Despacho normativo n.º 21/2002, de 10 de abril (Define o regime de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário regular, cursos gerais e cursos tecnológicos).

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).

Portarias n.ºs 550-A, B, C, D/2004, de 21 de maio (Aprovam o regime de organização, funcionamento e avaliação dos diferentes cursos de nível secundário de educação).

Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro (Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos, dos alunos dos três ciclos do ensino básico regular).

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro (Aprova o estatuto do aluno do ensino não superior).

Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (Promulga algumas alterações ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores).

Lei n.º 3/2008, de 18 de dezembro (Estabelece a primeira alteração à lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro).

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).

Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Estabelece a segunda alteração ao decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Despacho n.º 11120-A/2010, de 6 de julho (Organização do ano letivo).

Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro (Aprova a segunda alteração ao estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário).

Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho (Estabelece os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário).

Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto (Define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, estabelece os princípios e os procedimentos

a observar na avaliação e certificação dos alunos dos cursos referidos no número anterior, bem como os seus efeitos).

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro de 2012 (Aprova o estatuto do aluno e ética escolar).

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro (Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos).

APÊNDICES

Apêndice 1

Mensagem eletrônica enviada a especialistas
em ciências da educação

Caro Professor,

Antes de mais peço desculpa por lhe invadir a caixa de correio eletrónico.

Chamo-me António Martinho e estou a frequentar o Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora.

Estou a iniciar os procedimentos que me irão conduzir à implementação das atividades previstas no Projeto de Tese. Uma das atividades desse projeto é a realização de duas (ou três) entrevistas (exploratórias) a investigadores que tenham como área de interesse a organização e administração escolar.

A minha tese tem como tema os conselhos de turma e o título (provisório) é: O Funcionamento de Conselhos de Turma. Conceptualizações e práticas de professores de escolas. O objetivo geral é a construção de uma tipologia de conceptualizações e práticas de funcionamento de conselhos de turma e a metodologia que vou utilizar é de natureza qualitativa (*Grounded Theory*).

Este é um espaço onde praticamente não existe investigação em Portugal. Por outro lado, esta estrutura pedagógica não faz parte da organização de escolas em muitos sistemas educativos, por isso a literatura não abunda (posso alguns estudos franceses e brasileiros e um estudo do Prof. Licínio Lima de 1986) e necessito de realizar um enquadramento teórico onde possa produzir também conhecimento.

Como o Professor tem como uma das áreas de investigação a organização escolar, venho, por este meio, aquilatar da sua disponibilidade para a concretização da referida entrevista exploratória.

Grato pela atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos,

António Martinho

Apêndice 2

Pedido de autorização a escolas para realizar
o estudo

Caro Diretor,

Serpa, 19 de julho de 2012

Chamo-me António Martinho e encontro-me a realizar o Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora, sob a orientação da Professora Doutora Olga Magalhães e Doutor José Borges Palma, e pretendo realizar um trabalho de investigação sobre **O Funcionamento de Conselhos de Turma**.

A metodologia que será utilizada é de natureza quantitativa (*Grounded Theory*) e através dela pretendo construir um modelo teórico compreensivo que representará uma tipologia de **conceptualizações e práticas de funcionamento de conselhos de turma**.

O terreno privilegiado para a realização da pesquisa é o conselho de turma e a sua envolvente, pelo que solicito autorização para efetuar nessa escola a recolha de dados.

A referida recolha vai incidir sobre um conjunto de documentos, reuniões de conselho de turma e professores envolvidos no seu funcionamento e apresenta como principais instrumentos a observação direta, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos.

Pretendo recolher dados nessa escola por um período de dezoito meses, a iniciar logo que me seja concedida autorização.

Certifico, desde já, que os dados e informações recolhidos são confidenciais e, em momento algum, a escola e participantes serão identificados.

Assumo que o funcionamento da escola não será colocado em causa e o compromisso de ao longo do estudo dar a conhecer aos participantes (e escola) os documentos construídos e resultados que vão emergir, serão ainda seguidas as diretrizes éticas internacionais para a realização de investigações no campo da educação.

Grato pela atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos,

António Martinho

Apêndice 3

Guião de entrevista exploratória realizada
com especialistas em ciências da educação

GUIÃO DE ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

Tema do estudo: O funcionamento de conselhos de turma. Conceptualizações e práticas de professores de escolas portuguesas.

Objetivo do estudo: Construir uma tipologia de conceptualizações e práticas de funcionamento de conselhos de turma.

Data:

Entrevistado:

Local:

1. Objetivos da entrevista: Partir da experiência profissional do entrevistado para recolher contributos teóricos e conceptuais para i) refinar o foco e âmbito da revisão crítica da literatura, ii) aquilatar da necessidade de redefinir o problema de investigação e respetivas questões orientadoras, iii) obter informação para prosseguir para outro nível de análise, iv) definir a amostra teórica.

2. Legitimação da entrevista

- Apresentação institucional.
- Apresentação do tema e objetivo do estudo.
- Pedido de colaboração do entrevistado.
- Solicitar autorização para gravar a entrevista em registo áudio.
- Garantir anonimato do entrevistado e destruição do registo áudio da gravação.

3. Estratégia: O entrevistado reflete livremente acerca dos três temas propostos:

- **Organização e funcionamento pedagógicos da escola portuguesa do ensino não superior:**
 - turma, currículo e avaliação das aprendizagens;
 - especialização, fragmentação e hierarquização disciplinar;
 - inclusividade, equidade e justiça social;
 - autonomia, descentralização e cultura de avaliação.
- **O lugar e a importância dos conselhos de turma na organização e funcionamento da escola portuguesa do ensino não superior:**
 - política pedagógica de escola (nacional e local);
 - órgãos e estruturas pedagógicas intermédias e organização do trabalho pedagógico;
 - desenvolvimento organizacional da escola.
- **As conceções e práticas de funcionamento dos conselhos de turma:**
 - liderança e interações pedagógicas;
 - formas de trabalho dos professores e aprendizagem organizacional e profissional;
 - avaliação, resultados e aprendizagem.

Apêndice 4

Guião de entrevista intensiva semiestruturada
realizada com professores

GUIÃO DE ENTREVISTA INTENSIVA SEMIESTRUTURADA

Tema do estudo: O funcionamento de conselhos de turma. Conceptualizações e práticas de professores de escolas portuguesas.

Participantes: Professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

Objetivo geral do estudo: Construir uma tipologia de conceções e práticas de funcionamento de conselhos de turma.

Caracterização dos participantes: Recolha de dados para efeitos estatísticos.

Local _____ Data _____ Cargo _____

Género 1. Masculino _____ 2. Feminino _____ Tempo de serviço _____

1. Objetivo da entrevista: Partir da experiência profissional do entrevistado para recolher contributos para a construção de uma tipologia de conceções e práticas de funcionamento de conselhos de turma.

2. Legitimação da entrevista

- Apresentação institucional.
- Apresentação do tema e objetivo geral do estudo.
- Pedido de colaboração do entrevistado.
- Solicitar autorização para gravar a entrevista em registo áudio.
- Garantir anonimato do entrevistado e destruição do registo áudio da gravação.
- Esclarecer alguma dúvida do entrevistado.

3. Estratégia: Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião a partir das questões orientadoras do estudo. O entrevistado reflete livremente e responde a cada uma das perguntas colocadas. Pretendemos que haja bastante flexibilidade na condução das entrevistas, de modo a proporcionar a recolha e exploração de informações novas e relevantes para o objetivo da entrevista, respeitando as reações dos sujeitos à medida que estes elaborarem o seu discurso.

4. Plano de cação: Introduzir sequencialmente as perguntas que constam em cada bloco e, sempre que se considere necessário, solicitar o desenvolvimento e, ou aprofundamento de alguma resposta.

Questão orientadora	Objetivos específicos
1. Como é que os professores pensam e compreendem a sua catividade no interior dos conselhos de turma?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e caracterizar conceções e formas de trabalho de professores em conselhos de turma. • Compreender como os professores percecionam a sua ação nos conselhos de turma. • Conhecer critérios e, ou princípios orientadores que presidem, do ponto de vista de professores, à organização e funcionamento dos conselhos de turma. • Compreender o que é que os professores mais valorizam na organização e funcionamento de conselhos de turma. • Compreender se os professores consideram os conselhos de turma como lugares que fomentam a aprendizagem e desenvolvimento profissionais.

Perguntas

1. Que imagem ou imagens tem dos conselhos de turma e da ação dos professores nas reuniões dos referidos conselhos? Especifique.
2. Como representa as diferentes tipologias de reuniões de conselho de turma e as formas de trabalho usadas pelos professores nas mesmas. Relaciona-as com a procura da melhoria do que se ensina e do que se aprende? Porquê?
3. Na sua perspetiva que critérios ou princípios orientam a organização e funcionamento dos conselhos de turma? Considera-os adequados à concretização das atribuições dos conselhos de turma? Porquê?
4. O que é que valoriza mais na organização e funcionamento dos conselhos de turma e qual o grau de importância que lhe atribui? Porquê?
5. Para si os conselhos de turma são lugares que impulsionam a aprendizagem e desenvolvimento profissionais dos professores? Porquê?

Questão orientadora	Objetivos específicos
2. Como é que os professores percecionam o lugar dos conselhos de turma na organização pedagógica da escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender formas de atuação de professores na organização, acompanhamento e avaliação das atividades de turma. • Aprender conceções de professores quanto ao papel do conselho de turma na organização, monitorização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. • Compreender como é que os professores veem os conselhos de turma na organização política e pedagógica das escolas. • Perceber o que é que professores fazem nas reuniões de conselho de turma para minorar ou suprimir os problemas e, ou dificuldades dos alunos e a importância que atribuem a estas questões. • Descrever as relações que professores estabelecem entre o funcionamento de conselhos de turma e a organização de uma escola inclusiva e justa.

Perguntas

6. De que forma o conselho de turma participa na planificação, acompanhamento, monitorização e avaliação das atividades da turma e do processo de ensino e aprendizagem? Considera necessária essa participação? Porquê?
7. O que é que se faz nas reuniões de conselho de turma, e que importância se atribui a tal, para melhorar as práticas pedagógicas e anular ou minorar as dificuldades de aprendizagem dos alunos?
8. Que utilidade dá ao conselho de turma, na organização política e pedagógica da Escola? Porquê?
9. Considera que existe uma política de Escola para a organização e funcionamento dos conselhos de turma? Considera-a necessária?
10. Existe uma ligação entre o funcionamento dos conselhos de turma e a organização de uma escola inclusiva e justa? Porquê?

Questão orientadora	Objetivos específicos
3. Como é que os professores aplicam as disposições legais em vigor (nacionais e locais) nos conselhos de turma?	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer formas de apreensão do significado das disposições legais em vigor e, ou os princípios de organização e funcionamento dos conselhos de turma por parte de professores. • Conhecer instrumentos de registo, tratamento e análise da informação utilizados nos conselhos de turma e qual a sua adequabilidade, segundo os professores, às disposições e princípios legais em vigor. • Conhecer características das conversas de professores sobre as propostas de classificação apresentadas por cada um e as informações que as suportam nos conselhos de turma. • Caracterizar relações estabelecidas por professores entre tomadas de decisão, formas de trabalho e liderança nos conselhos de turma. • Compreender como encaram os professores a presença dos representantes de alunos e pais e encarregados de educação nas reuniões dos conselhos de turma.

Perguntas

11. Como é que aprendeu o significado das disposições legais em vigor e, ou dos princípios de organização e funcionamento dos conselhos de turma? Pensa que existe um sincronismo entre elas e as que são, efetivamente, materializadas nas reuniões? Especifique.
12. Que instrumentos de registo, tratamento e análise da informação são utilizados nos conselhos de turma? Considera-os adequados às disposições e princípios legais em vigor?
13. Como caracteriza as conversas que têm nos conselhos de turma sobre as propostas de classificação apresentadas por cada professor e as informações que as suportam?
14. Considera que existe um vínculo entre o tipo de liderança exercido pelo diretor de turma, as tomadas de decisão e as formas de trabalho nos conselhos de turma? Especifique.
15. Como *olha* a presença dos representantes dos alunos e pais e encarregados de educação nas reuniões dos conselhos de turma? Porquê?

Questão orientadora	Objetivos específicos
4. Como é que os professores fomentam nos conselhos de turma a sua capacidade para melhorar e transformar as práticas?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar conceções de professores sobre as suas responsabilidades pela aprendizagem dos alunos e mecanismos de monitorização utilizados nos conselhos de turma? • Descrever perceções de professores sobre os resultados das suas práticas educativas e os problemas e, ou as dificuldades que surgem durante o seu trabalho. • Descrever oportunidades, procedimentos e recursos que os professores identificam e, ou criam para apoiar o seu trabalho e aprenderem nos conselhos de turma. • Caracterizar relações que professores estabelecem entre o trabalho em sala de aula, a avaliação das aprendizagens dos alunos e as reuniões de conselho de turma.

Perguntas

16. Que mecanismos de monitorização são utilizados nos conselhos de turma para aferir progressos ou retrocessos na aprendizagem dos alunos? Descreva-os.
17. Nos conselhos de turma são analisadas as práticas educativas dos professores (auto regulação) e estabelecidas relações com os resultados dos alunos? Especifique.
18. Nos conselhos de turma são identificados e analisados problemas e, ou dificuldades que surgem aos professores no seu trabalho diário? Descreva-os?
19. Que oportunidades, procedimentos e recursos identificam e, ou criam os professores nos conselhos de turma para apoiar o seu trabalho e aprenderem?
20. Que relação ou relações estabelece entre o trabalho em sala de aula, a avaliação das aprendizagens dos alunos e as reuniões de conselho de turma? Porquê?

Apêndice 5

Guião de entrevista intensiva semiestruturada
realizada com professores

GUIÃO DE ENTREVISTA INTENSIVA SEMIESTRUTURADA

Tema do estudo: O funcionamento de conselhos de turma. Conceptualizações e práticas de professores de escolas portuguesas.

Participantes: Professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

Objetivo geral do estudo: Construir uma tipologia de conceções e práticas de funcionamento de conselhos de turma.

Caracterização dos participantes: Recolha de dados para efeitos estatísticos.

Local _____ Data _____ Cargo _____

Género 1. Masculino _____ 2. Feminino _____ Tempo de serviço _____

1. Objetivo da entrevista: Partir da experiência profissional do entrevistado para recolher contributos para a construção de uma tipologia de conceções e práticas de funcionamento de conselhos de turma.

2. Legitimação da entrevista

- Apresentação institucional.
- Apresentação do tema e objetivo do estudo.
- Pedido de colaboração do entrevistado.
- Solicitar autorização para gravar a entrevista em registo áudio.
- Garantir anonimato do entrevistado e destruição do registo áudio da gravação.
- Esclarecer alguma dúvida do entrevistado.

3. Estratégia: As questões são apresentadas de uma forma sequencial no guião. O entrevistado reflete livremente e responde a cada uma das perguntas colocadas. Pretendemos que haja bastante flexibilidade na condução das entrevistas, de modo a proporcionar a recolha e exploração de informações novas e relevantes para o objetivo da entrevista, respeitando as reações dos sujeitos à medida que estes elaborarem o seu discurso.

4. Plano de ação: Introduzir sequencialmente cada uma das perguntas e, sempre que se considere necessário, solicitar o desenvolvimento e, ou aprofundamento de alguma resposta e a introdução de outras questões.

5. Questões

1. O que representam para si os conselhos de turma na vida de uma comunidade escolar? Caracterize essa sua representação.
2. Pode descrever a sua experiência de participação nos conselhos de turma? Especifique.
3. Quais as ações dos professores que melhor caracterizam o funcionamento de um conselho de turma? Descreva-as e fale sobre a sua conveniência.
4. Descreva com pormenor o que os professores fazem efetivamente num conselho de turma de inicial, intercalar e de avaliação final sumativa.
5. Quais os problemas que mais comumente se encontram durante o funcionamento dos conselhos de turma? Fale sobre eles e as suas causas.
6. Que formas de trabalho utilizam efetivamente os professores nos conselhos de turma? Fale sobre elas e a sua contribuição para a concretização do papel dos conselhos de turma na materialização da política educativa (local e nacional).
7. De que forma nos conselhos de turma é entendida a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos? E pelas classificações dos alunos?
8. A implementação dos exames nacionais e a criação de rankings de escolas têm tido implicações no funcionamento dos conselhos de turma? De que forma?
9. Aprendeu e desenvolveu-se profissionalmente através da participação nos conselhos de turma? De que forma?
10. Fale da ação dos diretores de turma no funcionamento dos conselhos de turma. Como a considera? Especifique.
11. Encontra alterações de funcionamento dos conselhos de turma ao longo da sua vida de professor? Identifica algum momento marcante? Particularize.
12. Há algo mais que considere que eu deva saber sobre os conselhos de turma para melhor compreender o seu funcionamento?

Apêndice 6

Guião de entrevista intensiva semiestruturada
realizada com professores

GUIÃO DE ENTREVISTA INTENSIVA SEMIESTRUTURADA

Tema do estudo: O funcionamento de conselhos de turma. Conceptualizações e práticas de professores de escolas portuguesas.

Participantes: Professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

Objetivo geral do estudo: Construir uma tipologia de conceções e práticas de funcionamento de conselhos de turma.

Caracterização dos participantes: Recolha de dados para efeitos estatísticos.

Local _____ Data _____ Cargo _____

Género 1. Masculino _____ 2. Feminino _____ Tempo de serviço _____

1. Objetivo da entrevista: Partir da experiência profissional do entrevistado para recolher contributos para a construção de uma tipologia de conceções e práticas de funcionamento de conselhos de turma.

2. Legitimação da entrevista

- Apresentação institucional.
- Apresentação do tema e objetivo do estudo.
- Pedido de colaboração do entrevistado.
- Solicitar autorização para gravar a entrevista em registo áudio.
- Garantir anonimato do entrevistado e destruição do registo áudio da gravação.
- Esclarecer alguma dúvida do entrevistado.

3. Estratégia: O entrevistado reflete livremente acerca dos três temas propostos, no entanto, sempre que se considere necessário, solicitar o desenvolvimento e, ou aprofundamento de alguma resposta.

4. Temas

- Valores e normas (regras) que orientam e dão sentido à forma como os professores interagem e ao modo como se empenham no trabalho nos conselhos de turma.
- Ligação entre o funcionamento dos conselhos de turma e o projeto educativo de escola.
- Conselhos de turma e resultados escolares.

Apêndice 7

Fragmento de nota de campo

OBSERVAÇÃO DIRETA DE CONSELHO DE TURMA
AVALIAÇÃO SUMATIVA FINAL DO 1.º PERÍODO

NOTAS DE CAMPO

Conjunto de notas n.º 1 (EC1)

Local: Escola do Castelo

Data: 17/12/2012

Duração: 15:00 h – 17:00 h

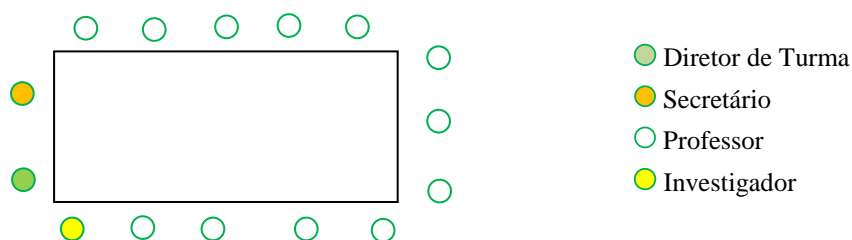
Turma:

3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º ano) – Integrada no Programa MaisSucesso (Tipologia Turma⁺)

N.º de alunos: 17

N.º de professores: 14

Disposição de professores na sala de reunião:



Ordem de trabalhos:

- 1 – Informações
- 2 – Conferência das propostas de classificação e análise do aproveitamento
- 3 – Análise da assiduidade e comportamento
- 4 – Análise global do aproveitamento dos alunos e dos apoios educativos
- 5 – Outros assuntos.

Antes da Reunião:

- Azáfama nos serviços de administração escolar e direção executiva (pessoas a entrar e sair com alguma regularidade e com papéis nas mãos).
- Sala de diretores de turma cheia (registo e acerto de dados, verificação de faltas...).
- Na sala de professores as mesas estão todas ocupadas e existem muitos papéis em cima delas.
- Trocam-se informações sobre o preenchimento de documentos e sobre a situação de alunos.

- Professores de conselhos de turma que terminaram chegam à sala de professores... falam sobre a reunião terminada (alguns são questionados: *como correu?*) e preparam-se para a próxima (*verificam se têm tudo o que é necessário*).
- Alguns professores mostram-se cansados e falam sobre *a dureza de realizar tantas reuniões em tão pouco tempo*, mas compensam com um *as férias estão já aí!*

Início da Reunião:

- Turma integrada no *Programa mais sucesso escolar* (Tipologia Turma⁺).
- Utilização de computadores portáteis para apoio ao processo de registo de informação.
- Existência de modelos (grelhas) específicas da escola para averbamento de informação.
- Existência de guião orientador específico para reuniões de conselho de turma (elaborado pela direção).
- Existência de normativo específico para reuniões de avaliação de final de período.
- Realização de reunião de conselho de turma intercalar (há plano curricular de turma).
- A reunião inicia-se com a diretora de turma a distribuir os documentos (nacionais e locais) que têm de ser preenchidos obrigatoriamente (nacionais: registos biográficos, pauta, plano de acompanhamento pedagógico individual com configuração local; locais: grelhas síntese do aproveitamento, grelhas para os quadros de excelência e mérito escolar e programa de educação para a saúde).

Durante a Reunião:

Ponto um – Informações: A diretora de turma informa: *a)* acerca dos alunos que podem fazer parte do quadro de honra (os critérios são conhecidos de todos), *b)* dos que vão ser sujeitos a Plano de Acompanhamento Pedagógicos Individual (PAPI), *c)* dos contactos com pais ou encarregados de educação (na reunião efetuada, para dar a conhecer os resultados da avaliação do conselho de turma de avaliação intercalar, estiveram todos os EE presentes), *d)* da realização de 2 visitas de estudo (os elementos do conselho de turma solicitam informação acerca das visitas), *e)* sobre situações individuais de alunos que têm dificuldade em encontrar apoio em casa, *f)* sobre outras situações relativas aos alunos (trabalhos de casa, doença, necessidade de sair da sala de aula) recolhidas nos contactos com os pais ou encarregados de educação e *g)* que há participação para 3 alunos numa disciplina (esta situação é analisada e avaliada: 2 alunos melhoraram o seu comportamento e desempenho escolar, 1 não).

Apêndice 8

Fragmento do processo de codificação
inicial

Fragmento de entrevista semiestruturada PE3

Codificação Inicial

1. Que imagem ou imagens tem dos conselhos de turma e da ação dos professores nas reuniões dos referidos conselhos? Especifique.

É uma imagem com professores pouco participativos, uma imagem marcada por pouca envolvimento e pouca participação, cada vez mais os professores se distanciam da importância que tem o conselho de turma e passam toda essa responsabilidade para o diretor de turma, esta é a minha opinião, quando há que tomar decisões importantes é o diretor de turma que já tem de levar na manga uma série de sugestões porque no conselho de turma poucos caminhos práticos são apresentados, portanto esta é a minha experiência.

2. Como representa as diferentes tipologias de reuniões de conselho de turma e as formas de trabalho usadas pelos professores nas mesmas. Relaciona-as com a procura da melhoria do que se ensina e do que se aprende? Porquê?

Não me parece que se trabalhe de forma diferente nos diferentes tipos de reuniões de conselho de turma, eu posso-lhe dar a minha experiência num conselho de turma de ontem após a saída dos resultados dos exames nacionais [9.º ano de escolaridade] em que um dos pontos da ordem de trabalhos era uma breve análise sobre os resultados [dos exames] e os colegas responsáveis muito simplesmente não têm nada a dizer, após exames nacionais e resultados catastróficos desses exames, portanto, estratégias, tentar encontrar justificações para, não têm nada a dizer, portanto, entenda, por mais que se solicite há colegas que estão ali de corpo presente e não há aquele envolvimento e preocupação em tentar encontrar caminhos e formas diferentes para melhorar e arranjar estratégias e portanto, eu acho que ainda há quem se entregue muito pouco. Comparando estes conselhos de turma dos últimos anos com os primeiros conselhos de turma em que participei (15, 16 e 17 anos) são completamente diferentes, as pessoas envolviam-se

Participando e envolvendo-se pouco
 Reduzindo importância do conselho de turma
 Responsabilizando o diretor de turma
 Precisando de preparar reunião e decisões
 Não tomando decisões

Trabalhando de forma semelhante
 Partindo de experiência pessoal
 Apresentando exemplo de funcionamento
 Agendando análise de resultados de exames
 Não dizendo nada sobre os resultados
 Não procurando estratégias nem justificações
 Não cooperando nas tarefas agendadas
 Não se envolvendo e preocupando com a procura de caminhos para a melhoria
 Comparando conselhos de turma no tempo
 Funcionando com maior envolvimento antes

mais na reunião. Eu sei que mudou muita coisa, mas o facto de nós já termos entregue as notas antes da reunião muda porque faz com que estejam todos dispersos, *porque eu já dei a minha nota portanto eu já não tenho... o meu trabalho já está feito*, o conselho de turma é a atribuição de níveis e como inclusive essa parte já foi feita estão ali de corpo presente porque têm de estar. Na primeira intercalar de facto há alguma preocupação em tentar saber algo sobre os alunos, que é, que não é, se já reprovou, se tem retenções ou não tem retenções, mas também não passa daí, não me parece que depois daí... imagine que há X alunos que apresentam dificuldades numa disciplina, no entanto não se pensa em estratégias para as superar, eu acho que isso é que era importante, não é saber de quem é filho, de quem é irmão, está a perceber, se o irmão já estudou nesta escola se não estudou, portanto acho que aquelas preocupações que vigoram não são as mais pertinentes para conhecer os alunos e para serem o ponto de partida para um trabalho efetivo e repare, por exemplo, há miúdos que têm vivências familiares muitíssimo complicadas e isso seria um ponto de partida também porque não estão em igualdade de circunstâncias por dificuldades económicas, por dificuldades familiares, por toda uma desestruturação que existe a nível da instituição família, isso é que era importante, mas ninguém está preocupado com isso... eu acho que estas reuniões depois dos exames nem se deviam fazer, não encontro justificação para isso, não encontro porque chegar ali e cantar as notas e não retirar dali nenhuma conclusão, nenhuma ilação... então para isso não é preciso nenhum conselho de turma, eu como professora de (disciplina com avaliação externa) faço isto todos os anos e tento sempre encontrar justificação, faço um registo uma análise para deixar em cata sejam bons, sejam maus, porque acho que há que fazer essa análise, deve haver esta preocupação, uma justificação do porquê das classificações, tentar analisar... fazer uma breve análise.

3. Na sua perspetiva que critérios (ou princípios) orientam a organização e funcionamento dos conselhos de turma? Considera-os adequados à materialização das atribuições legais

Colocando ênfase em procedimentos formais
Evitando analisar os processos de ensino
Reduzindo a reunião à classificação de alunos
Estando no conselho de turma por obrigação
Preocupando-se em saber na 1.^a intercalar
Descrevendo a história escolar dos alunos
Identificando dificuldades sem efeito prático
Não discorrendo sobre estratégias para superar
Focando em aspetos menos importantes
Preocupando-se com fatores sem pertinência para se instituírem como ponto de partida
Apresentando um possível ponto de partida
Necessitando de agir para amenizar as situações de desigualdade entre alunos
Desinteressando-se por este ponto de partida
Perdendo tempo com estas reuniões
Cantando notas e não analisando os resultados obtidos nos exames
Dando exemplo de análise de resultados
Encontrando justificações e registando análise
Preocupando-se em analisar os resultados
Justificando e analisando as classificações

dos conselhos de turma? Porquê?

Eu acho que os conselhos de turma funcionam em automático, cada vez mais porque e voltando ao início da minha carreira as pessoas envolviam-se, as pessoas tentavam, todas cooperavam, lembro-me perfeitamente e agora ninguém coopera, escute, agora é preciso ter tudo muito bem organizado, e o colega viu [observação das reuniões], senão toda a gente se dispersa e ainda assim há quem esteja na conversa com o do lado porque de facto aquilo não lhe diz nada, o diretor de turma é que tem de ter essa responsabilidade, estou ali de corpo presente porque tenho de estar, *os níveis já estão lançados, não tenho modificações a fazer, a minha disciplina nem é alvo de exame nacional nem tenho de dar justificações ou deixar justificações em cata* e portanto está-se bem e funciona tudo em piloto automático de facto. As disciplinas de exame são um dos critérios que orienta muitas vezes o funcionamento dos conselhos de turma, mas nem todos os colegas que têm disciplinas com exame nacional se preocupam com as dificuldades que os alunos possam apresentar ou apresentar justificação, ainda ontem, como lhe disse [pergunta anterior] aconteceu isso e tem acontecido... é o que é, é o que vem e não há que encontrar aqui uma solução, não é tentar encontrar uma solução mas pelo menos tentar perceber o porquê e há justificações muitas vezes [para o que acontece], não serão a 100%, mas contribuem para que os resultados sejam assim e, portanto, eu faço esta análise por período, em qualquer reunião, eu sou de (...), lá está disciplina sujeita a exame nacional o que me obriga também a essa preocupação, e todos os períodos eu apresento as estratégias, os resultados, o porquê e tentar superar o que correu menos bem no próximo período, tenho essa preocupação, mas nem toda a gente a tem.

Funcionando de modo automático
Envolvendo-se e cooperando anteriormente
Trabalhando de modo individualizado
Preparando muito bem o conselho de turma
Conversando paralelamente e dispersando-se
Responsabilizando o diretor de turma
Reduzindo a reunião à classificação de alunos
Evitando observar processos e resultados
Funcionando de modo automático
Usando os exames como critério de orientação
Despreocupação com dificuldades de alunos
Não justificando as classificações de exame
Repetindo condutas, posturas e atitudes
Necessitando de refletir sobre o processo de ensino e os resultados da aprendizagem
Fazendo análises de processos por período
Obrigando-se a explicitar processos e resultados por ser uma disciplina sujeita a exame
Preocupando-se com a procura da melhoria

Apêndice 9

Fragmento do processo de codificação
focalizada

1. Que imagem ou imagens tem dos conselhos de turma e da ação dos professores nas reuniões dos referidos conselhos? Especifique.

É uma imagem com professores pouco participativos, uma imagem marcada por pouca envolvimento e pouca participação, cada vez mais os professores se distanciam da importância que tem o conselho de turma e passam toda essa responsabilidade para o diretor de turma, esta é a minha opinião, quando há que tomar decisões importantes é o diretor de turma que já tem de levar na manga uma série de sugestões porque no conselho de turma poucos caminhos práticos são apresentados, portanto esta é a minha experiência.

2. Como representa as diferentes tipologias de reuniões de conselho de turma e as formas de trabalho usadas pelos professores nas mesmas. Relaciona-as com a procura da melhoria do que se ensina e do que se aprende? Porquê?

Não me parece que se trabalhe de forma diferente nos diferentes tipos de reuniões de conselho de turma, eu posso-lhe dar a minha experiência num conselho de turma de ontem após a saída dos resultados dos exames nacionais [9.º ano de escolaridade] em que um dos pontos da ordem de trabalhos era uma breve análise sobre os resultados [dos exames] e os colegas responsáveis muito simplesmente não têm nada a dizer, após exames nacionais e resultados catastróficos desses exames, portanto, estratégias, tentar encontrar justificações para, não têm nada a dizer, portanto, entenda, por mais que se solicite há colegas que estão ali de corpo presente e não há aquele envolvimento e preocupação em tentar encontrar caminhos e formas diferentes para melhorar e arranjar estratégias e portanto, eu acho que ainda há quem se entregue muito pouco. Comparando estes conselhos de turma dos últimos anos com os primeiros conselhos de turma em que participei (15, 16 e 17 anos) são completamente dife-

Reduzindo a importância do conselho de turma

Responsabilizando o diretor de turma

Trabalhando de forma semelhante nos conselhos de turma

Coadunando-se com os procedimentos formais da classificação

Descomprometendo-se com a procura da melhoria das aprendizagens

rentes, as pessoas envolviam-se mais na reunião. Eu sei que mudou muita coisa, mas o facto de nós já termos entregue as notas antes da reunião muda porque faz com que estejam todos dispersos, *porque eu já dei a minha nota portanto eu já não tenho... o meu trabalho já está feito*, o conselho de turma é a atribuição de níveis e como inclusive essa parte já foi feita estão ali de corpo presente porque têm de estar. Na primeira intercalar de facto há alguma preocupação em tentar saber algo sobre os alunos, que é, que não é, se já reprovou, se tem retenções ou não tem retenções, mas também não passa daí, não me parece que depois daí... imagine que há X alunos que apresentam dificuldades numa disciplina, no entanto não se pensa em estratégias para as superar, eu acho que isso é que era importante, não é saber de quem é filho, de quem é irmão, está a perceber, se o irmão já estudou nesta escola se não estudou, portanto acho que aquelas preocupações que vigoram não são as mais pertinentes para conhecer os alunos e para serem o ponto de partida para um trabalho efetivo e repare, por exemplo, há miúdos que têm vivências familiares muitíssimo complicadas e isso seria um ponto de partida também porque não estão em igualdade de circunstâncias (não é?!) por dificuldades económicas, por dificuldades familiares, por toda uma desestruturação que existe a nível da instituição família, isso é que era importante, mas ninguém está preocupado com isso... eu acho que estas reuniões depois dos exames nem se deviam fazer, não encontro justificação para isso, não encontro porque chegar ali e cantar as notas e não retirar dali nenhuma conclusão, nenhuma ilação... então para isso não é preciso nenhum conselho de turma, eu como professora de (disciplina com avaliação externa) faço isto todos os anos e tento sempre encontrar justificação, faço um registo uma análise para deixar em ata sejam bons, sejam maus, porque acho que há que fazer essa análise, deve haver esta preocupação, uma justificação do porquê das classificações, tentar analisar... fazer uma breve análise.

3. Na sua perspetiva que critérios (ou princípios) orientam a organização e funciona-

Reduzindo o conselho de turma a espaço de atribuição de notas (*cantando-se notas*)

Focalizando-se em aspetos menos pertinentes para conhecer os alunos

Descomprometendo-se em definir um ponto de partida para a ação educativa na turma

Desresponsabilizando-se pelos resultados dos exames nacionais

mento dos conselhos de turma? Considera-os adequados à materialização das atribuições legais dos conselhos de turma? Porquê?

Eu acho que os conselhos de turma funcionam em automático, cada vez mais porque e voltando ao início da minha carreira as pessoas envolviam-se, as pessoas tentavam, todas cooperavam, lembro-me perfeitamente e agora ninguém coopera, escute, agora é preciso ter tudo muito bem organizado, e o colega viu [observação das reuniões], senão toda a gente se dispersa e ainda assim há quem esteja na conversa com o do lado porque de facto aquilo não lhe diz nada, o diretor de turma é que tem de ter essa responsabilidade, estou ali de corpo presente porque tenho de estar, *os níveis já estão lançados, não tenho modificações a fazer, a minha disciplina nem é alvo de exame nacional nem tenho de dar justificações ou deixar justificações em ata* e portanto está-se bem e funciona tudo em piloto automático de facto.

As disciplinas com exame nacional têm um peso diferente no funcionamento dos conselhos de turma?

As disciplinas de exame são um dos critérios que orienta muitas vezes o funcionamento dos conselhos de turma, mas nem todos os colegas que têm disciplinas com exame nacional se preocupam com as dificuldades que os alunos possam apresentar ou apresentar justificação, ainda ontem, como lhe disse [pergunta anterior] aconteceu isso e tem acontecido... é o que é, é o que vem e não há que encontrar aqui uma solução, não é tentar encontrar uma solução mas pelo menos tentar perceber o porquê e há justificações muitas vezes [para o que acontece], não serão a 100%, mas contribuem para explicar que os resultados sejam assim e, portanto, eu faço esta análise por período, em qualquer reunião, eu sou de (...), lá está disciplina sujeita a exame nacional, o que me obriga também a essa preocupação, e todos os períodos eu apresento as estratégias, os resultados, o porquê e tentar superar o que correu menos bem no próximo período, tenho essa preocupação, mas nem toda a gente a tem.

Repetindo modos de fazer estabelecidos marcados pela individualização e compartimentação

Preparando antecipadamente a reunião de conselho de turma

Reduzindo o conselho de turma ao *dar notas/níveis*

Evitando observar processos e resultados escolares

Organizando o funcionamento do conselho de turma em função das disciplinas com exame nacional

Descomprometendo-se no geral com a procura de explicações para os resultados dos exames

Analisando o processo de ensino e os resultados de exame

Apêndice 10

Exemplo de memorando inicial

MEMORANDO INICIAL CCT/2013/03

Justificando para salvaguardar.

Orientando a ação para os alunos com problemas.

Alguns dos aspetos mais relevantes que resultaram da observação dos conselhos de turma de avaliação final do 2.º período (para além do registado) foi a importância dada pelos professores à classificação dos alunos e à justificação das *notas negativas* nas respectivas disciplinas responsabilizando pelo sucedido, principalmente os alunos, famílias e contexto cultural e socioeconómico, estas justificações ficam registadas em ata de modo pormenorizado (é dada atenção especial às disciplinas com exame nacional): os professores estão ali mais para classificar, justificar e não para tentar resolver problemas (de alunos e professores): a justificação aconteceu em todas as reuniões e parece-nos que por duas razões principais, a mais comum diz respeito ao receio de judicialização dos procedimentos por parte dos pais e encarregados de educação (está tudo na ata), a outra é que se alguém exterior à escola vem ver, a sua posição e a da escola estão salvaguardadas.

Isto parece ter a ver com as regras que são definidas ao nível escola (subsidiárias também dos normativos nacionais em vigor) e o receio em virem a ser questionados pelos pais e encarregados de educação e órgãos de gestão de topo.

Também a identificação de problemas e dificuldades dos alunos e a formalização de procedimentos de melhoria (estabelecidos legalmente) é objeto do trabalho dos professores. Neste processo continua a ser visível que a ação é dirigida para os alunos problema e que as medidas concebidas se continuam a traduzir, essencialmente, em planos de acompanhamento pedagógico e atividades de apoio pedagógico (estas últimas continuam a ser frequentadas por *alunos que não necessitam: os bons alunos*).

Neste funcionamento ressalta a atenção dispensada ao cumprimento da ordem de trabalhos de uma forma rápida (cultura do conselho de turma e/ou tempo definido para a duração das reuniões?!) e que se pretende eficaz (abordá-los todos, ainda que alguns de forma superficial e rotineira).

Nestas reuniões outra particularidade que sobressai é que foram criadas poucas oportunidades para o intercâmbio de experiências e conhecimentos (menos do que nas intercalares do 2.º período) entre professores, assim como pouca abertura para uma participação mais profunda e reflexiva.

Em conselhos de turma continuou a despertar-nos a atenção a existência de professores (e diretores de turma) que partilhavam crenças e valores comuns, relativas ao que dá sentido ao seu trabalho: a força que colocam na procura da melhoria das aprendizagens

dos alunos, a disponibilidade para partilharem os seus materiais pedagógicos e falarem sobre os resultados que obtiveram com eles (mostram abertura para conversar sobre o seu trabalho e seus efeitos na aprendizagem e para apoiar o trabalho de outros professores), e pressionarem para o trabalho em equipa (formal e informal) no sentido de todos trabalharem na mesma direção (fazer aprender e incrementar a aprendizagem de todos os alunos). São os professores que já apelidámos anteriormente de *prestadores comprometidos de cuidados* para todos os alunos da turma e não só para os alunos problema e a maioria apresenta duas características em comum: a preocupação com os alunos e postura dos colegas (visível no decorrer das reuniões) e estão ou já estiveram envolvidos em atividades do *Programa MaisSucesso* (informação obtida fora das reuniões). Das notas tiradas, ao longo das observações, salientamos algumas expressões que associamos ao seu modo de estar nos conselhos de turma (e possivelmente na sala de aula): sei que é possível fazermos mais; temos de trabalhar em conjunto para conseguirmos melhores notas para os alunos; temos de fazer melhor; todos os alunos podem aprender; temos de refletir sobre o que fazemos para aprender; todos podemos dar algo à turma, ajudarmos uns aos outros.

Quando estes professores são diretores de turma com autoridade (a sua competência é reconhecida) existe a tendência para os conselhos de turma desenvolverem procedimentos reflexivos sobre o desempenho dos alunos relacionando-os com as estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula: a maioria dos professores trabalha para identificar ao nível turma, o desempenho dos alunos, estabelecendo objetivos para melhorar a situação (como, por exemplo, se verifica através do uso de metas de sucesso para turmas) e apresentar provas dos progressos ou retrocessos nas reuniões.

Esta postura nem sempre foi bem acolhida (mas, houve professores que aderiram ao seu discurso), uma vez que se observa facilmente que os interesses e sentido que os professores dão ao seu trabalho nos conselhos de turma não são similares...

Outro aspeto que se mantém diz respeito à monitorização das metas de sucesso (quantitativo e qualitativo) para turmas e disciplinas. Conselhos de turma houve em que estas metas foram indutoras de exercícios de reflexão entre professores, em especial quando os resultados da aprendizagem dos alunos (ou a sua qualidade) não se enquadravam no pretendido, embora o exercício não alastrasse a todos os elementos do conselho de turma (novamente os professores *prestadores comprometidos de cuidados* para todos os alunos da turma sobressaem).

Apêndice 11

Exemplo de memorando avançado

MEMORANDO AVANÇANDO CEP/2013/08

Funcionando descentrando da dimensão pedagógica (categoria principal)

Da comparação que temos vindo a efetuar dos dados provenientes das entrevistas e da observação dos conselhos de turma emerge uma possível categoria que tem como pano de fundo o afastamento dos professores da operacionalização da dimensão pedagógica, nos conselhos de turma, e o seu centramento num conjunto de tarefas de gestão administrativo-formal dos resultados escolares.

Este direcionamento da ação dos professores para as tarefas administrativas e burocráticas, delimitado pela lógica disciplinar e departamental (que fratura o funcionamento dos conselhos de turma), parece ser alimentado pela produção contínua de normas e regras, nacionais e locais, bem como pela produção de evidência para processos de avaliação interna e externa de escolas. (há uma apetência pela fabricação e gestão dos resultados académicos dos alunos em detrimento dos processos que os enformam).

Outro aspeto que emerge é que os conselhos de turma funcionam hoje tendo como envolvente: (i) instabilidade, incerteza e mal-estar profissional; (ii) desequilíbrios nas relações educativas; (iii) pressão para a mercadorização da educação; e (iv) condições de laboração mais difíceis e o trabalho profissional cada vez mais complexo, burocratizado e controlado. Esta situação vai apresentar implicações diversas no funcionamento dos conselhos de turma, das quais destacamos a ausência de uma visão clara em termos de referentes para a ação (intencionalidade) e escassa reflexão e retroalimentação das práticas educativas (compensadas pela produção de regras e normas detalhadas que têm como referência a performatividade da atividade docente).

Instalou-se, deste modo, nos conselhos de turma um **ambiente normativo e situacional**, marcado pela produção contínua de legislação, que tem provocado mudanças profundas nas formas de organização e funcionamento dos conselhos de turma e na vida dos professores que os integram que está, nas palavras de um participante a *matar a pedagogia com papéis*, por outro lado, coexistem nos conselhos de turma uma **diversidade de linguagens, saberes e poderes**, procedente da formação disciplinar de cada professor, das suas conceções educativas e da dimensão estruturante (estratégica) de cada disciplina no quadro organizacional e social que traça **fronteiras entre estruturas educativas**, com áreas de intervenção e competências próximas (conselho de turma e departamento curricular), no cumprimento de determinados procedimentos pedagógicos (responsabilidade na gestão pedagógica, curricular e didática, entre outros) e administrativos.

Apêndice 12

Fragmento do processo de construção
de categorias

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS – 1.º MOMENTO: JULHO DE 2012

Códigos iniciais	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> • Reduzindo a reunião à classificação de alunos • Apresentando <i>notas</i> ou justificando por disciplina (parcelar) • Uniformizando critérios para evitar divergências na atuação • Funcionando centrado na atribuição de classificações • Rotulando o aproveitamento escolar da turma e alunos • Rotulando os conselhos de turma: classificações e justificações • Rotulando alunos a partir de critérios e padrões determinados no exterior • Rotulando o aproveitamento dos alunos • Cantando e confirmando as <i>notas</i> de cada aluno • Estabelecendo rótulos para os alunos • Procurando ser objetivos (racionais) na atribuição de rótulos 	<p><i>Rotulando o rendimento escolar dos alunos</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Culpabilizando os alunos pelo insucesso • O aluno não é o único participante no ato educativo • Justificando defensivamente as práticas utilizadas • Não discutindo práticas pedagógicas • Condicionantes e obstáculos à aprendizagem veem de fora • Encontrando justificações e registrando para informar • Responsabilizando o aluno pelo insucesso • Desresponsabilizando professores pelos resultados escolares • Construindo uma postura defensiva perante o insucesso • Explicando o insucesso a partir de problemas e dificuldades inerentes aos alunos • Registrando em ata as causas para o insucesso, sempre as mesmas e referentes aos alunos • Mostrando a importância de registrar em ata para não ser responsável por problemas que possam surgir 	<p><i>Responsabilizando os alunos pelos resultados da aprendizagem</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilizando o diretor de turma pela reunião • Precisando preparar reunião e decisões (diretor de turma) • Trabalhando de acordo com o diretor de turma • Aumentando o trabalho do diretor de turma • Centrando a orientação dos trabalhos no diretor de turma • Colocando o diretor de turma como bússola • Mostrando o diretor de turma como aquele que sabe e orienta • Saber e a segurança atributos de um bom diretor de turma • Relacionando liderança da reunião com tipo de trabalho efetuado no conselho de turma • Constatando que o conselho de turma funciona centrado na figura do diretor de turma • Compromisso e construção de estratégias de aprendizagem dependem da capacidade do diretor de turma • Relacionando funcionamento dos conselhos de turma com a representação que os professores têm do diretor de turma • A postura e o modo de trabalho dos professores nos conselhos de turma procedem da forma de liderar do diretor de turma • O diretor de turma é que constrói pontes e interações que permitem que exista troca de informação e saberes • Relacionando a ação do diretor de turma com o funcionamento dos conselhos de turma e a melhoria dos resultados dos alunos • Conselho de turma funciona à semelhança do líder 	<p><i>Centrando a ação no diretor de turma</i></p>

Apêndice 13

Fragmento do processo de construção
de categorias e propriedades

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS E PROPRIEDADES – 1.º MOMENTO: JULHO DE 2012

Códigos iniciais	Propriedades	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> • Reduzindo a reunião à classificação de alunos • Apresentando <i>notas</i> e justificando por disciplina (parcelar) • Uniformizando critérios para evitar divergências na atuação • Funcionando centrado na atribuição de classificações • Rotulando o aproveitamento escolar da turma e alunos • Rotulando os conselhos de turma: classificações e justificações • Rotulando alunos a partir de critérios e padrões determinados no exterior • Rotulando o aproveitamento dos alunos • Cantando e confirmando as <i>notas</i> de cada aluno • Estabelecendo rótulos para os alunos • Procurando ser objetivos (racionais) na atribuição de rótulos 	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Especialização</i> disciplinar e <i>visão parcelar</i> . Avaliando qualitativa e quantitativamente . Garantindo um <i>cariz racional e objetivo</i> . <i>Receber e prestar informações e apresentar classificações</i> 	<p><i>Rotulando o rendimento escolar dos alunos</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Culpabilizando os alunos pelo insucesso • O aluno não é o único participante no ato educativo • Justificando defensivamente as práticas utilizadas • Não discutindo práticas pedagógicas • Condicionantes e obstáculos à aprendizagem veem de fora • Encontrando justificações e registrando para informar • Responsabilizando o aluno pelo insucesso • Desresponsabilizando professores pelos resultados escolares • Construindo uma postura defensiva perante o insucesso • Explicando o insucesso a partir de problemas e dificuldades inerentes aos alunos • Registrando em ata as causas para o insucesso, sempre as mesmas e referentes aos alunos • Mostrando a importância de registrar em ata para não ser responsável por problemas que possam surgir 	<ul style="list-style-type: none"> . Culpabilizando os alunos pela sua aprendizagem . Justificando ações e procedimentos . Identificando causas e, ou obstáculos . Desresponsabilizando-se e descomprometendo-se 	<p><i>Responsabilizando os alunos pelos resultados da aprendizagem</i></p>

Apêndice 14

Diagrama de propriedade da categoria
Focando-se nos alunos-problema

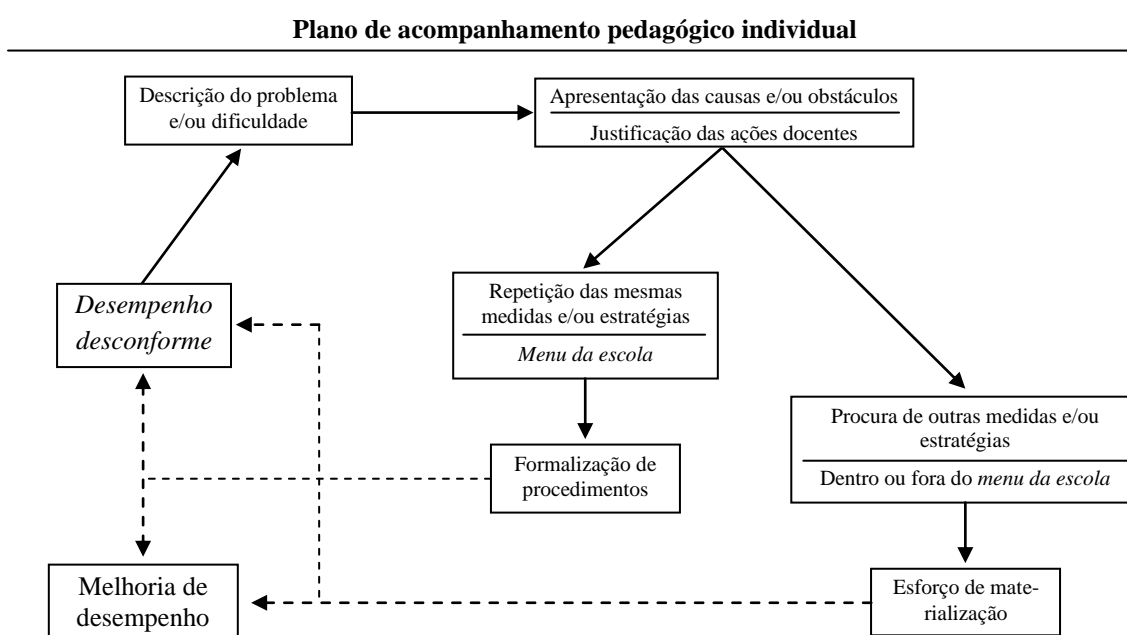
PROCESSO DE CODIFICAÇÃO FOCALIZADA

Nesta fase, ao compararmos o que emergiu com mais frequência e relevância, foi delimitado, em relação à categoria principal *Focando-se nos alunos-problema*, mais um elemento definidor que gira em torno do processo de planificação da melhoria (apoio pedagógico) do desempenho dos alunos com *classificações desconformes* (a que se associam, normalmente, comportamentos inadequados).

Nomeamos esta categoria como **formalizando e/ou perseguindo a melhoria** e consubstancia-se na definição de processos e práticas concretas de recuperação (remediação) de aprendizagens de alunos-problema. Estes processos e práticas compreendem a criação, correção e transferência de informação, bem como a experimentação, análise e avaliação, ou seja, envolvem a produção e disseminação de conhecimento que resulta da aplicação e avaliação de medidas a situações-problema anteriores, identificadas sobretudo em contexto de sala de aula, e mediadas, ao mesmo tempo, por lógicas de ação assentes na reflexividade (procura) e em rotinas (o sempre feito) que garantem conformidade legal ao funcionamento do conselho de turma.

É um procedimento obrigatório, testemunhado em todas as reuniões de conselho de turma alvo de observação, que encontra suporte no conteúdo das ordens de trabalho e dos guiões orientadores do funcionamento.

Para uma melhor delimitação e compreensão da referida propriedade foi construído o seguinte diagrama:



Apêndice 15

Exemplo de memorando teórico

MEMORANDO TEÓRICO CTD/2014/CC03

Acolhendo e legitimando discursos e práticas de professores e escolas

O caminho analítico que estamos a percorrer coloca-nos agora perante a necessidade de identificar uma categoria que possa sintetizar, completar e circunscrever os pontos principais da teorização produzida, de maneira a dar coerência à totalidade da investigação e, por outro lado, a construir um olhar compreensivo e integrador da análise.

Compreendemos que nas reuniões de conselho de turma observadas e nos discursos de participantes estavam presentes diferentes (e, por vezes, incompatíveis e aparentemente inconciliáveis) modos de pensar, dizer e agir que se direcionavam para desalojar do seio dos conselhos de turma situações que os pudessem questionar, ainda que os seus posicionamentos, perante determinada ocorrência educativa, fossem distintos e muitas vezes até divergentes. Mais do que uma **estrutura híbrida** (uma vez que o conselho de turma encerra também uma ordem estruturada e unificadora, para além de discursos e práticas divergentes), como referenciamos em memorando anterior, induzimos que os conselhos de turma são **estruturas de acolhimento** dos diferentes discursos e práticas de professores e escolas (tudo é acolhido), assim como o **espaço da sua legitimação**.

Utilizamos o conceito discurso como formas particulares de representar e imaginar o mundo social que se traduz numa articulação entre o mundo material, cognitivo e emocional com o mundo social (Fairclough, 2003). Neste sentido, os discursos políticos e pedagógicos predominantes nas escolas e entre os professores, que revelam as principais orientações das propostas produzidas ao nível da arena política (pública e local), atravessam as práticas dos professores e escolas.

Retirando informação das categorias principais construídas, podemos induzir:

- Ao acolher garante-se a harmonia, o bom ambiente, o respeito pelo trabalho do outro, o cumprimento das ordens de trabalhos, a concretização de componentes da política educativa nacional, de um modo indolor e rápido (concebida, por alguns, como sinónimo de eficácia e eficiência); acautelam-se as condições capitais para abranger o desejado por professores e escolas: desalojar a demanda pelas práticas educativas e os seus efeitos sobre as aprendizagens dos alunos como modo de precaver possíveis situações de conflito, uma vez que questionar é desnaturalizar, desestabilizar, desassossegar, é criar desvios onde eles não devem existir, dado que podem colocar em causa o trabalho desenvolvido pela escola e, conseqüentemente, a sua imagem pública.

- Acolhendo e legitimando o conselho de turma credibiliza-se e garante uma posição

estratégica na estrutura organizacional da escola, dado que expurga do seu seio, de uma forma eficiente e eficaz, o questionamento e possíveis focos de conflito, abrindo a porta a um todo de práticas educativas de professores e aos discursos político-pedagógicos (com as suas crenças, valores e ideologias) que as envolvem e enformam.

- O acolher e legitimar mostra também os conselhos de turma como estruturas de *colagem formal de fragmentos* produzidos no seu exterior, em especial, nos grupos disciplinares, departamentos curriculares e conselho pedagógico, sem se debruçar sobre os processos utilizados para essa produção; uma secção da organização escolar que ao *colar as diversas parcelas sobre cada um dos alunos da turma* realiza um *emparcelamento* que, ao mesmo tempo, constrói uma representação (para o exterior) em que cada aluno é observado como um todo e que é esse todo que serve de referência ao trabalho desenvolvido na escola. Neste contexto, o diretor de turma emerge como o principal gestor do processo de acolhimento e legitimação dos discursos e das práticas (um mediador entre o topo e a base). É esta uma das suas funções primordiais no seio dos conselhos de turma.

Assim, induzimos a presença, na organização escolar, de uma estrutura educativa que se apresenta, publica e normativamente, como aquela que transporta para o centro do seu funcionamento e preocupações os alunos (a identificação e resolução dos seus problemas e a melhoria das suas aprendizagens) e que, ao mesmo tempo, se relaciona e concede aos pais e alunos (sobretudo através dos seus representantes e, muitas vezes, na qualidade de utilizadores e *clientes*) algum protagonismo (corresponsabilização nos resultados escolares), sublinhando a necessidade e relevância da sua participação e pareceres (o que não significa obrigatoriamente uma partilha real de poder e pode traduzir uma forma de anular possíveis exercícios de contestação da ação dos professores e escola); que faculta, periodicamente, informação que se considera pertinente e fidedigna, qualificando-a com uma imagem de credibilidade e confiança fundamentais para a legitimação externa do trabalho desenvolvido pelos professores (da sua competência especializada e responsabilidade ao nível do ato educativo) e do discurso oficial da escola (da sua competência para decidir em função das finalidades educativas estabelecidas nos normativos legais), ou seja, um espaço de articulação, conciliação e legitimação da organização escolar.

Por isso, ela é o lugar onde o professor e a escola se sentem em casa, onde os seus discursos e práticas são acolhidos pacificamente na rotulagem quantitativa e qualitativa (de cariz académico e moral) dos alunos, essencialmente lugar de familiaridade, onde não se estranha praticamente nada e o conflito é continuamente evitado (quando existe é ocultado e/ou minimizado e não é transportado para o exterior da escola) e a concordância

preservada a todo o custo (sobressaindo o consenso e a coerência e emudecendo pontos que possam gerar conflitos, por exemplo a reflexão sobre as práticas pedagógicas individuais ou a introdução de novos campos de análise ou a abordagem de assuntos considerados da alçada exclusiva de cada professor, e conciliando as assimetrias de discursos, práticas e poderes dos diferentes atores escolares), lugar que lhes é próprio, de *comportamentos desviantes* em relação ao convencional e de desconexões moderados através de uma estandardização detalhada de processos de trabalho e de uma normalização dos resultados ou *produtos escolares*; um lugar de (des)equilíbrios onde vigora a coordenação débil de processos que apresenta como vantagem principal a redução de espaços para o conflitos e observação de inconsistências, um lugar sem hierarquias e de acolhimento, onde cabe cada um e todos tal como são e onde se desdobra a essência profissional e social de cada um dos intervenientes no ato educativo; lugar cerimonialmente reconhecido, suportado num conjunto de rituais e crenças que acolhem intencionalmente na unidade a diversidade (espaço de encontro), onde cooperando de forma estratégica se harmoniza uma teia complexa de relações, interdependências e mutualidades, e que se traduz na apropriação e legitimação do dizer e do fazer, de cada um e de todos, e dos *produtos fabricados*.

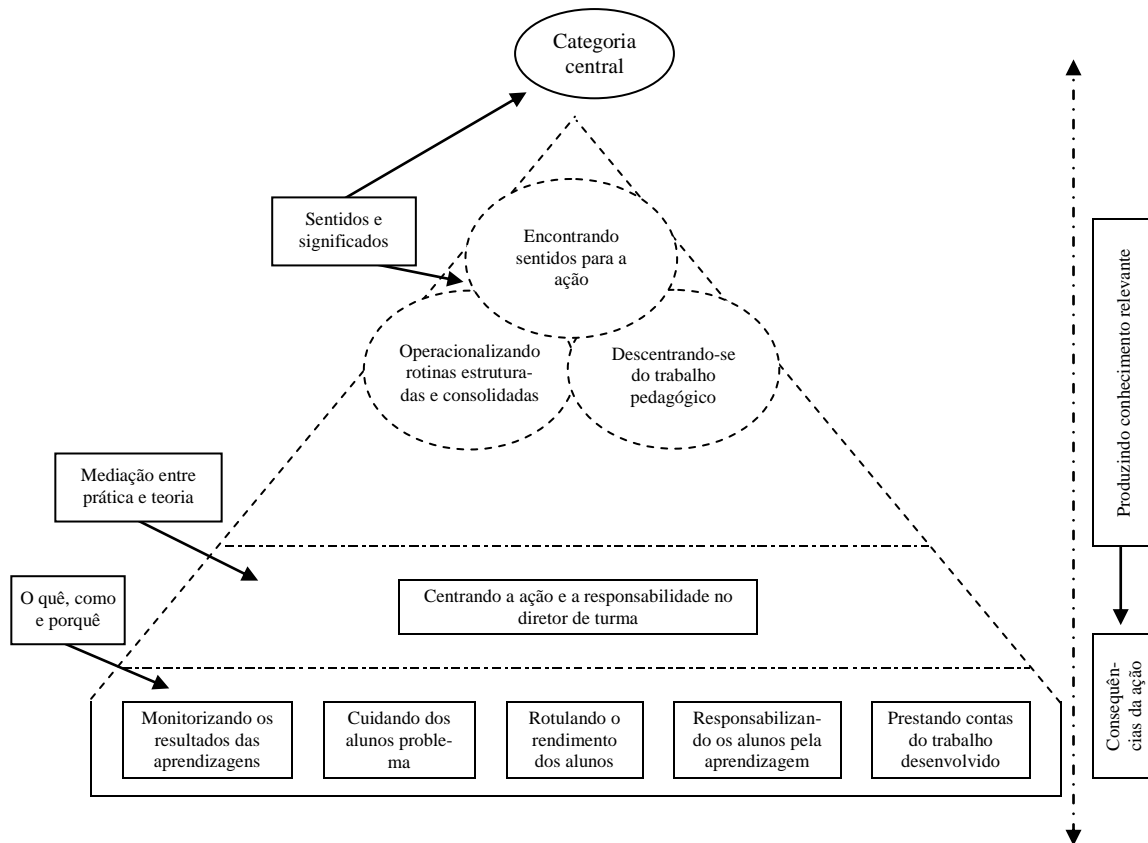
Lugar de acolhimento e legitimação de lógicas de ação marcadas pela racionalidade técnica, e suportada por imagens organizacionais que colocam o funcionamento dos conselhos de turma na proximidade dos modelos gerencialista e burocrático e outras assentes em racionalidades alternativas, ancoradas em modelos que concebem o funcionamento dos conselhos de turma como contíguos à democracia, às estruturas debilmente articuladas e perspectivas culturais; este acolhimento pode ser visto ainda como a harmonização entre uma lógica de responsabilidade burocrática e uma lógica de autonomia profissional, orientadas por crenças e valores e não só por processos puramente instrumentais.

Logicamente, o que esta estrutura educativa *produz* (em especial, os resultados escolares dos alunos) e os discursos e as práticas inerentes a essa *produção*, utilizados por cada elemento docente e não-docente, carregam consigo a *chancela* do acolhimento e validação, já que foram submetidos a um pretenso processo de legitimação intersubjetiva dos seus pares, em reunião de conselho de turma.

Apêndice 16

Resultados iniciais do processo de indução
categorial

PROCESSO DE INDUÇÃO CATEGORIAL – RESULTADOS INICIAIS



Apêndice 17

categorias principais iniciais e respectivas
propriedades

CATEGORIAS PRINCIPAIS INICIAIS E PROPRIEDADES

Nível	Categoria principal	Propriedades
Teórico	Encontrando sentidos	<ul style="list-style-type: none"> . Construindo a imagem social da escola . Materializando o <i>projeto educativo</i> . Importando-se e <i>cuidando do outro</i> . Naturalizando a <i>cultura do conselho de turma</i>
	Operacionalizando rotinas estruturadas e consolidadas	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Dependendo da circunstância temporal</i> . <i>Funcionando em modo automático, repetitivo</i> . <i>Preenchendo ou despachando papéis</i> . <i>Atribuindo e justificando classificações</i>
	Descentrando-se do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Matando a pedagogia com papéis</i> . Ambiente normativo e situacional . Diversidade de linguagens, saberes e poderes
	Produzindo conhecimento relevante	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Preocupações e desabafos sobre problemas</i> . Relatórios e grelhas com informações e dados . Fazendo <i>recomendações para agir</i> . Produzindo <i>dados para tomar decisões</i>
	Centrando a ação e a responsabilidade no diretor de turma	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Construindo pontes e saberes</i> . <i>Respondendo pelo aproveitamento dos alunos</i> . Definindo a direção e os modos de ação (articulação) . Regulando a instabilidade legislativa
	Monitorizando os resultados das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> . Planos, programas e projetos . Comparando e medindo resultados . Identificando dificuldades e causas . <i>Verificando progressos e retrocessos</i>
	Cuidando dos alunos problema	<ul style="list-style-type: none"> . Interações e participação dos professores . <i>Adaptando conteúdos e modos de avaliação</i> . <i>Procurando outras abordagens estratégicas</i> . Tempo utilizado na identificação e análise de situações
	Responsabilizando os alunos pela aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . Justificando ações e procedimentos . Identificando causas e, ou obstáculos . Desresponsabilizando-se e descomprometendo-se
	Prestando contas do trabalho desenvolvido	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvendo-se profissionalmente . Práticas e estratégias de ensino . <i>Mostrar resultados</i> . Atuação do diretor de turma
	Substantivo	Rotulando o rendimento dos alunos

Apêndice 18

Modelo teórico compreensivo inicial

MODELO TEÓRICO COMPREENSIVO INICIAL

