

O Projeto Curricular de Turma no Enquadramento Escolar: Comparação das Perceções dos Professores e dos Diretores de Turma de uma Escola Secundária

José Manuel Brito Pires Bica

bica62@hotmail.com

Instituto Superior Afonso III (INUAF), Curso de Educação Física e
Desporto, Centro de Investigação das Ciências da Educação e Formação.

Ileana Pardal Monteiro

imonte@ualg.pt

Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT) e
CIEO/Universidade do Algarve.

Fernando Cardoso de Sousa

cardoso_sousa@hotmail.com

Associação Portuguesa de Criatividade e Inovação e CIEO/Universidade
do Algarve.

Resumo

Este artigo apresenta um trabalho realizado no âmbito da autoavaliação da Escola Secundária de Faro (ESF), onde tinha sido desenvolvido um projeto educativo, que se esperava fosse adaptado à especificidade de cada turma através do Projeto Curricular de Turma (PCT), cabendo ao diretor de turma um papel de particular importância.

Porque as pessoas com funções de chefia têm responsabilidades que podem dar lugar a perceções diferentes da realidade, em relação à dos colegas, interessava saber se os professores diretores de turma se diferenciavam dos restantes, quando se referiam ao projeto curricular de turma (PCT) e ao processo de autoavaliação. Desta forma se construiu a finalidade deste artigo, isto é, saber até que ponto os diretores de turma atribuíam mais importância que os colegas a estes documentos e suas implicações.

Como instrumento de investigação foi elaborado um questionário para conhecer as perceções dos professores face a esses projetos (autoavaliação e PCT).

Os resultados dos inquéritos por questionário mostraram a inexistência de diferenças significativas na perceção entre os diretores de turma e os restantes professores, tendo as entrevistas explicitado esses resultados.

Apesar de ser um estudo exploratório, esta investigação permitiu mostrar alguns problemas associados à implementação de processos que procuram transformar a Escola. Quer o PCT quer a autoavaliação da escola podem constituir instrumentos efetivos de mudança e desenvolvimento organizacional, se aplicados por forma a não desperdiçar recursos e energias.

Palavras-Chave: projeto curricular de turma; autoavaliação escolar; diretor de turma; projeto escola; mudança na escola.

The Curricular Class Project in School Environment: Comparing the Perceptions of Teachers and Class Directors of a Secondary School.

Abstract

This article presents a work carried out during the self-evaluation of the Secondary School of Faro (ESF), where an educational project had been developed, which was expected to be adapted to the specificity of each class through the Class Curricular Project (PCT), where the class director would have an important role.

As people with leadership roles have responsibilities that may give way to different perceptions of reality, as to their colleagues, it would be interesting to know if the teachers class directors were different from the remainder teachers, when referring to the class curriculum project (PCT) and to the self-evaluation process. This way the purpose of this article was ~built to know until what point the class directors would give more importance than their colleagues to these documents and their implications.

As research instrument, a questionnaire to know the teachers' perceptions towards self-evaluation and PCT was made.

The results of the questionnaire showed that there were no significant differences between class directors and the other teachers, and the interviews explained these results.

Despite being an exploratory study, this investigation allowed to show some problems associated with the implementation of school change processes. Both the PCT and the school's self-evaluation may constitute effective instruments of change and organizational development, if used in a way that does not waste resources and energies.

Keywords: curricular class project; school self-evaluation; class director; school project; school change.

O Projeto Curricular de Turma no Enquadramento Escolar: Comparação das Perceções dos Professores e dos Diretores de Turma de uma Escola Secundária

No ano de 2010, a Escola Secundária de Faro (ESF), decidiu elaborar o seu projeto educativo, envolvendo toda a comunidade escolar em torno do objetivo político-pedagógico “tornar a escola mais integradora”. Este objetivo, definido pela diretora da escola e apoiado pelos membros do conselho pedagógico, foi trabalhado por uma equipa de representantes dos professores, alunos, encarregados de educação e funcionários, seguindo uma metodologia de resolução criativa de problemas. A equipa produziu um projeto educativo de qualidade, que foi considerado como um plano estratégico capaz de iniciar a mudança de toda a comunidade educativa, tal como descrito em Sousa, Bica e Monteiro (2014).

Entretanto, com a mudança de organização do sistema educativo e a criação dos agrupamentos de escolas, foram agregadas oito escolas, do primeiro ciclo ao ensino secundário, aumentando a oferta educativa: dos cursos científico-humanísticos, vocacionais, profissionais e percursos curriculares alternativos, que obrigou a uma completa readaptação organizacional. A legislação instituiu a avaliação externa e interna das escolas, “duas faces da mesma moeda” (Quintas & Vitorino, 2013:24) para implementar um modelo potenciador da melhoria contínua e da qualidade do ensino. É neste contexto que foi implementado o processo de autoavaliação da ESF, que permitiu a realização de todo um trabalho de análise e reflexão sobre o funcionamento da escola, tendo em vista a sua melhoria.

Neste processo de autoavaliação, esperava-se que a estratégia definida no projeto escola fosse adaptada à especificidade de cada turma através do Projeto Curricular de Turma (PCT), fomentando, assim, a necessária autonomia pedagógica. Deste modo, caberia ao diretor de turma um papel de particular importância, enquanto coordenador do PCT e mediador dos interesses dos vários intervenientes. Porque as pessoas com funções de chefia têm responsabilidades e perceções diferentes das realidades sob a sua responsabilidade, em relação às dos seus colaboradores, interessava saber se os professores diretores de turma se diferenciavam dos restantes, quando se referiam ao

projeto curricular de turma e ao processo de autoavaliação. Desta forma se construiu a finalidade deste artigo, isto é, saber até que ponto os diretores de turma atribuíam mais importância que os colegas a estes documentos e suas implicações.

Como instrumentos de investigação foi elaborado um questionário para conhecer as percepções dos professores face a esses projetos (autoavaliação e PCT) e um guião de entrevista centrado no PCT.

Avaliação de Escolas

Em Portugal, a avaliação das escolas iniciou-se em 1998, com a publicação do decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, apenas regulamentado em 2002, instituindo a avaliação externa e interna ou autoavaliação. Em 2006, num projeto-piloto abrangendo 24 escolas a nível nacional (Bica, 2007), a avaliação externa definiu cinco domínios: resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolares; liderança; e capacidade de autorregulação e progresso da escola. Destes, constatou-se que o domínio que mais dificuldade apresentou foi o da capacidade de autorregulação, ou seja, a avaliação interna de escolas (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011).

Até muito recentemente não existia uma cultura de avaliação organizacional (Quintas & Vitorino, 2013), pelo que a sua implementação constituiu um real desafio para encontrar as soluções adequadas a cada contexto.

Gomes, Silvestre, Fialho e Cid (2011) referiram três perspetivas distintas de avaliação interna nas escolas: avaliar para elaborar um relatório, numa perspetiva técnico-burocrática; avaliar para dar visibilidade à organização, numa vertente de marketing; e avaliar para si próprio, no sentido de efetuar uma autorreflexão que conduza a melhorias e ao desenvolvimento organizacional. A autoavaliação só tem sentido se desencadear mecanismos de aprendizagem organizacional, for um processo colegial, participativo e construtivo, que permita encarar a escola como um todo, analisar o seu funcionamento como uma comunidade e conduzir a um diagnóstico que evidencie os pontos fortes e fracos.

Na perspetiva do desenvolvimento organizacional, exemplos há de escolas em que a autoavaliação constituiu um instrumento valioso para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem ou uma efetiva mudança cultural (Curado, 2010). São processos que requerem apoio (Carrasqueiro, 2009) pois provocam alguma resistência, nem sempre

pacífica, por parte dos atores da comunidade educativa. Um dos fatores apontados como determinantes do sucesso destes processos foi a competência da equipa de autoavaliação (Gomes et al., 2011), pois a avaliação não surge apenas como um instrumento de controlo (Afonso, 2010), mas como uma ferramenta de apoio à melhoria das aprendizagens dos alunos, do desempenho dos professores, do funcionamento institucional da escola pública e das políticas educativas, em suma, à qualidade das escolas.

Na perspetiva técnico-burocrática, os processos de autoavaliação estudados limitavam-se à recolha de opiniões, sem potenciar o debate (Simões, 2010). Como o Conselho Nacional de Educação referiu, em 2005, a autonomia das escolas não conseguiu definir critérios de avaliação específicos, pois as autoridades centrais foram determinando sucessivamente um conjunto de prescrições acerca dos critérios e procedimentos de avaliação interna, que centraram as escolas na resposta às solicitações oficiais ao invés de adaptar as recomendações à sua realidade.

Na procura de soluções, as escolas tentaram operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada ou importar experiências (Afonso, 2010), o que originou desajustamentos e erros. Entre estes foram identificados, segundo Alves e Correia (2008) a falta de meios humanos disponíveis (30,0%), qualificados (20,0%) e a falta de tempo para a execução (26,7%). A articulação entre os diferentes órgãos de gestão e a falta de colaboração entre os docentes foram obstáculos a superar. As escolas desgastaram-se na resposta aos formalismos exigidos, descurando a reflexão sobre a melhoria da qualidade da escola.

Sintetizando, a avaliação externa é realizada por pessoas que não pertencem à escola, podendo ser feita a pedido da própria comunidade educativa ou por determinação da administração central. Apresenta como vantagens a objetividade e a possibilidade das informações recolhidas poderem ser comparadas em escolas com características idênticas. A autoavaliação, por se tratar de um processo de reflexão sobre o próprio desempenho da escola, constitui uma forma privilegiada de identificar e corrigir os erros, ou seja, esta modalidade de avaliação é um processo de aprendizagem e insere-se no domínio das boas práticas. (Bica, 2007).

O Projeto Curricular de Turma

A legislação instituiu o PCT, elaborado pelo conselho de turma, sob orientação do diretor de turma, como forma de adequação do currículo nacional ao contexto da escola e da turma. As escolas e os professores foram mandatados para construir projetos curriculares em função das necessidades específicas dos alunos, dentro dos limites do currículo nacional.

O PCT foi concebido para permitir a gestão do currículo e a integração das atividades pedagógicas dos professores de cada turma e área disciplinar, atribuindo à escola e aos professores novas funções que lhes proporcionassem alguma autonomia face ao poder central e dessem resposta a problemas concretos das comunidades locais. Pretendia-se proporcionar aprendizagens significativas e flexibilizar os trajetos e meios de formação, incorporando uma multiplicidade de situações e experiências (Viana, 2007).

O currículo nacional, concebido ao nível macro, para toda a sociedade, consubstancia-se, ao nível micro, no projeto curricular de escola operacionalizado, a um nível ainda inferior, pelos PCT. Neste sentido, numa perspetiva integradora, o projeto curricular de escola pode ser considerado como um instrumento de renovação pedagógica, tendo a montante o projeto educativo e a jusante os PCTs (Velo, Rufino & Craveiro 2012).

O PCT, considerado como instrumento potenciador da autonomia da escola, destina-se a promover o trabalho colaborativo entre os professores, gerar melhorias nas práticas educativas e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos (Leite, 2006). Procura-se, deste modo, promover um exercício de autonomia pedagógica, conducente ao reconhecimento da escola como organização de identidade própria. Reconhecendo as limitações que ainda perduram, tem sido reafirmada a importância da independência do trabalho docente (Afonso, 2010) e a necessidade de serem reconhecidos espaços de autonomia pedagógica (Leite, 2006) para promover a escola enquanto lugar de decisão curricular e verdadeira inserção na comunidade.

A gestão do PCT, enquanto processo, pode ser analisado enquanto projeto de ação (Pacheco, 1998) exigindo dos professores trabalho em equipa, colaboração e reflexão conjunta, o que implica competências de liderança e negociação, a par de uma atitude de investigação. Para isso, são necessárias condições que assegurem o exercício dessas responsabilidades, sob pena da elaboração do PCT se resumir a uma mera “falácia discursiva e burocrática”, como concluiu (p. 339).

Ao procurar explicar o insucesso na implementação dos PCTs, os diferentes autores aludem, por um lado, a dificuldades na operacionalização da legislação, em termos de

autonomia (Leite, 2006), às condições individuais ou organizacionais que podem dificultar o desenvolvimento das competências comunicacionais e relacionais (Almeida, 2012), bem como ao exercício de uma liderança efetiva que fomente o trabalho em equipa, a negociação e a investigação científica por parte dos professores (Pacheco, 1998). Neste sentido, a mudança nas escolas não pode ser dissociada de uma liderança propensa à promoção e estimulação de projetos de diferenciação pedagógica, possibilitando um contínuo desenvolvimento profissional dos professores.

A Função do Diretor de Turma

O diretor de turma assume um papel de gestor intermédio com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar e, pelo relacionamento entre a escola, encarregado de educação e comunidade.

Centrando-se o PCT na figura do diretor de turma, enquanto facilitador de um trabalho colaborativo no conselho de turma, Almeida (2012) concluiu que este não se deve limitar ao cumprimento das tarefas legalmente definidas, mas aprofundar as relações interpessoais e desenvolver competências de comunicação. É de salientar, a capacidade para gerir, coordenar o trabalho e promover o espírito de equipa dos professores, como contributos importantes na sua função de gestor do currículo. O diretor de turma deve assumir-se como um líder de projeto, garante da articulação das atividades educativas desencadeadas pelos professores do conselho de turma, fomentando uma permanente atualização dos conteúdos e integração das ações pedagógicas da turma.

Verificou-se que, em muitas escolas, são nomeados diretores de turma, professores com pouca experiência na profissão e na comunidade (Favinha, Góis & Ferreira, 2012), o que proporcionou dificuldades na coordenação de colegas mais experientes. Estudando a implementação dos projetos e a ação dos diretores de turma, Favinha *et al.* (2012) consideraram a necessidade de o coordenador dos diretores de turma exercer um papel de ajuda e acompanhamento, de ser facultada formação para um efetivo exercício de mediação entre professores, alunos e encarregados de educação, num autêntico trabalho colaborativo de reflexão e debate que favoreça a aprendizagem e a resolução de problemas, e a instituição de uma verdadeira cultura colaborativa (Canário, 1998), no âmbito da qual a autoavaliação e a avaliação externa se assumem como partes integrantes do processo.

Contudo, Salgueiro (2010) mostrou que, se o diretor de turma desempenhar o papel preponderante que lhe foi atribuído, caber-lhe-ão tarefas de coordenação, organização, mediação de conflitos e animação de equipas, sentidas, não raras vezes como sobrecarga em áreas para as quais pode não ter preparação ou disponibilidade. Trata-se, com efeito, de um trabalho de organização e coordenação dos pares que só a partir do estabelecimento de relações de qualidade, quer ao nível individual quer de equipa, foi explicado, ou seja, pela construção de relações de confiança e respeito mútuos, necessárias à mudança e conducentes à partilha da liderança (Graen, 2006).

Outras dificuldades, ao nível do poder a conferir aos professores e, particularmente, ao diretor de turma, que não corresponde às necessidades, como a legislação prevê; horários desencontrados e as dificuldades em reunir (Leite, 2006), e, essencialmente, a tendência para um entendimento técnico-burocrático do PCT, em oposição à conceção construtivista e promotora de autonomia do discurso oficial (Viana, 2007), têm sido identificadas e debatidas pela investigação.

Ao serem elaborados apenas para cumprir uma obrigação legal, sem uma real reflexão coletiva dos professores, estes projetos eram, nas palavras dos professores entrevistados por Veloso, Rufino e Craveiro (2012), algo totalmente inútil, pois obriga a preencher inúmeros “papéis” para relatar o que qualquer professor fazia de forma informal, num conselho de turma.

Face a estas considerações, interessa saber se os diretores de turma poderão ter uma perspetiva mais favorável que os colegas, uma vez que, na ausência dessa diferença, a escola fica muito mais limitada na liderança necessária para levar os documentos à prática. Com efeito e se bem que noutros contextos, a investigação tem mostrado que as chefias têm perceções diferentes dos colaboradores face aos sistemas organizacionais, como evidenciaram Nishii e Wright (2008). Também em contexto hospitalar, trabalhando com enfermeiros (uma comunidade de iguais e, por isso, mais próxima dos professores), Price, Fitzgerald e Kinsman (2007) mostraram diferenças nas perceções dos enfermeiros e das suas chefias face à melhoria da qualidade de serviços clínicos.

Este artigo relata, assim, uma parte do processo de autoavaliação de uma escola, considerada de elevada qualidade, que conseguiu elaborar um projeto educativo de escola amplamente negociado e participado, que se esperava ver refletido nos PCTs e na atitude dos professores e, principalmente, dos diretores de turma. Assim, definiu-se como proposição que, dadas as responsabilidades acrescidas do diretor de turma e o seu papel

de mediador das expectativas de atores sociais tão diversificados, eles teriam uma percepção mais favorável que os restantes professores face ao PCT e à autoavaliação.

O Método

O estudo sobre a autoavaliação e sobre o PCT, recorreu a uma metodologia quantitativa, com a elaboração de um questionário, e qualitativa, com entrevistas a professores, para permitir a comparação dos dados obtidos e, assim, melhorar a compreensão das atitudes dos professores (diretores de turma ou não) face à autoavaliação e ao PCT.

Sujeitos

A ESF, situada no concelho de Faro, iniciou a sua atividade em julho de 1994. Rege-se pelo decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, que estabelece o marco de atuação educativa e define a composição, funcionamento, competências e mandatos dos órgãos da escola, nomeadamente: conselho geral, diretor, conselho pedagógico, conselho administrativo, os departamentos curriculares e as estruturas relacionadas com as direções de turma. A escola situa-se numa freguesia urbana periférica, que se desenvolveu rapidamente, e recebe alunos da zona e jovens interessados na sua oferta formativa.

No ano 2011/12, a população escolar contava 654 alunos, dos quais 334 (14 turmas) frequentavam cursos científico humanísticos, 262 (13 turmas) cursos profissionais e 58 (duas turmas) o curso tecnológico de desporto. Cerca de 13% tinha nacionalidade estrangeira, com maior expressão para os provenientes da Ucrânia, Brasil e Roménia.

O corpo docente é experiente, trabalhando a maioria há mais de quinze anos na ESF ou em escolas do concelho. Os diretores de turma são nomeados anualmente pelo diretor, de entre os professores com elevada competência pedagógica e capacidade de relacionamento, de acordo com o regulamento interno

À data deste estudo, exerciam funções na escola 87 docentes, dos quais 83% pertenciam aos quadros e 79% tinham mais de dez anos de serviço, revelando uma grande estabilidade do corpo docente. Quanto ao pessoal não docente, para além da psicóloga contratada a meio tempo, 88% dos 34 trabalhadores tinham dez ou mais anos de serviço. A escola tinha 36 diretores de turma, sendo a maioria género feminino e contando mais de dez anos de serviço letivo.

Participaram neste estudo 46 professores, selecionados numa amostra de conveniência. Na Tabela 1 indica-se a constituição da amostra, face a população total.

Tabela 1: *Professores Com e Sem Direção de Turma na Amostra e na População*

Direções de Turma	Amostra	População	% Amostra / População
Professores com direção de turma	17	30	57%
Professores sem direção de turma	29	36	81%
Total	46	66	69%

Assim, foram inquiridos 57% dos professores com direção de turma e 81% dos que não desempenham o cargo de diretor de turma. Dos 17 diretores de turma que responderam ao questionário apenas três tinham menos de dez anos de serviço. Todos eles conheciam muito bem a escola e o seu contexto.

Foram também entrevistados seis professores, concretamente três diretores de turma (identificados neste estudo com os números DT2, DT4 e DT5) e três sem direção de turma (identificados neste estudo com os números 1, 3 e 6) para ampliar a compreensão dos resultados obtidos pelo questionário. Os entrevistados foram designados como exemplos de competência quer em termos científicos como em termos relacionais pela direção da escola.

Instrumento

Desenhou-se um questionário para conhecer as perceções dos professores face à autoavaliação e ao PCT e entrevistou-se um pequeno número de sujeitos para uma melhor compreensão das respostas ao questionário.

A construção do questionário foi da responsabilidade da equipa de autoavaliação, que se baseou nos estudos já realizados no âmbito da avaliação interna de escolas e PCTs (Salgueiro, 2010). Uma primeira parte integrava dois grupos de questões, num total de vinte e um itens, associados a uma escala de tipo *Likert* em que 1 significava *discordo em absoluto* e 5 *concordo em absoluto*. O primeiro grupo de onze itens relativos à importância da autoavaliação na melhoria da escola, (como por exemplo: *O relatório de*

autoavaliação contribui para o melhoramento da escola em geral; a equipa de autoavaliação tem desenvolvido um trabalho importante; o relatório de autoavaliação é tema de análise nos departamentos curriculares), que revelou ter uma boa consistência interna (Alfa de Cronbach .81). O segundo grupo, com dez itens, analisava a importância dos PCTs na melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos (como por exemplo: *Os professores consideram que o PCT é um documento útil; os PCTs têm sido implementados com sucesso nas turmas; o PCT contribui para o melhoramento das atividades dos alunos*), apresentou um Alfa de Cronbach de .87. A segunda parte do questionário continha algumas variáveis sociodemográficas, como o género, departamento curricular. Para este estudo, a variável independente definida foi o exercício, ou não, do cargo de diretor de turma.

Realizou-se uma aplicação-piloto do questionário, junto de quinze professores que, após o preenchimento, respondiam a um conjunto de questões relacionadas com a clareza, pertinência e facilidade em responder às perguntas. Pediu-se-lhes, também, um comentário sobre o tema e conteúdo do questionário, o que permitiu melhorar o instrumento.

Procedimento

Os questionários foram entregues individualmente a cada professor, esclarecidos os objetivos e garantida a confidencialidade. Após o preenchimento, os questionários eram depositados num cacifo, na sala dos professores, previamente criado para o efeito. Os dados quantitativos foram tratados no programa *IBM SPSS Statistics 21*.

Foram também efetuadas seis entrevistas não diretivas, a diretores de turma e professores indicados pela direção como bons exemplos de profissionalismo, em que era colocada uma única pergunta aos entrevistados: *fale-me do PCT*. Todas as entrevistas, com duração aproximada de uma hora, foram gravadas, obtido o consentimento prévio do sujeito e, posteriormente transcritas. Foi realizada uma análise de conteúdo temática sem categorias predefinidas, que permitiu obter um pequeno número de categorias, submetidas a uma análise de correspondências no *software DTM-40* (Lebart, Piron & Morineau, 2006) para construir um mapa cognitivo refletindo as perceções dos professores e dos diretores de turma da escola.

Resultados

Análise Quantitativa

Analisaram-se as diferenças de média dos professores com e sem direção de turma nas duas dimensões *Importância da autoavaliação* e *Importância do PCT* através de um teste *t*. A tabela 2 indica que não existem diferenças significativas entre os grupos estudados.

Tabela 2. Comparação das Médias das Dimensões *Importância da Autoavaliação* e *Importância do PCT*, entre Professores com e sem Direção de Turma

	N	AUTOAVALIAÇÃO		PCT	
		Média	DP	Média	DP
DIREÇÃO DE TURMA					
SIM	17	3.18	.54	2.99	.57
NÃO	29	3.23	.49	3.11	.58
Sig.		.75		.50	

Os resultados (Tabela 2) mostraram que todos os professores (diretores de turma ou não) consideram que a autoavaliação e o PCT têm alguma importância, com valores acima do ponto médio da escala (3). O desvio padrão inferior a .60 revela muita dispersão das respostas dos dois grupos. O teste *t* de amostras independentes ($t=-.67$, $p>.05$) permite afirmar que as atitudes dos diretores de turma face à autoavaliação ($m=3.17$) não se diferenciam dos restantes professores (3,22). A mesma análise ($t=-.31$, $p>.05$) evidenciou resultados semelhantes relativamente ao PCT.

Análise Qualitativa

Tentando perceber melhor a dispersão de opiniões evidenciada na análise quantitativa, realizaram-se seis entrevistas semi-diretivas a três professores com direção de turma (entrevistados 2, 4 e 5) e três sem direção de turma (entrevistados 1, 3 e 6), inquirindo acerca das suas atitudes face ao PCT. A análise de conteúdo a que foram submetidas permitiu diferenciar os entrevistados consoante a sua atitude favorável (entrevistados 2 e 6) ou desfavorável (restantes), relativamente a cinco grandes temas: a

elaboração do projeto, as atividades que propõe, o ensino, a eficácia e, finalmente, a avaliação.

No sentido de submeter os dados a uma análise de correspondências, que permite mapear as relações entre as variáveis nominais e as variáveis independentes, organizou-se o texto em dez categorias (elaboração positiva; atividade positiva; ensino positivo; eficácia positiva, avaliação positiva e elaboração negativa; atividade negativa; ensino negativo; eficácia negativa, avaliação negativa). A análise de correspondências, de acordo com Lebart, Piron e Morineau (2006), consiste na melhor representação simultânea de dois conjuntos de dados, que constituem as linhas (entrevistados) e colunas (categorias) de uma tabela de contingência. A Figura 1 mostra que foi extraída uma única dimensão que poderemos apelidar de atitude global e cujos polos indicam a atitude positiva versus atitude negativa.

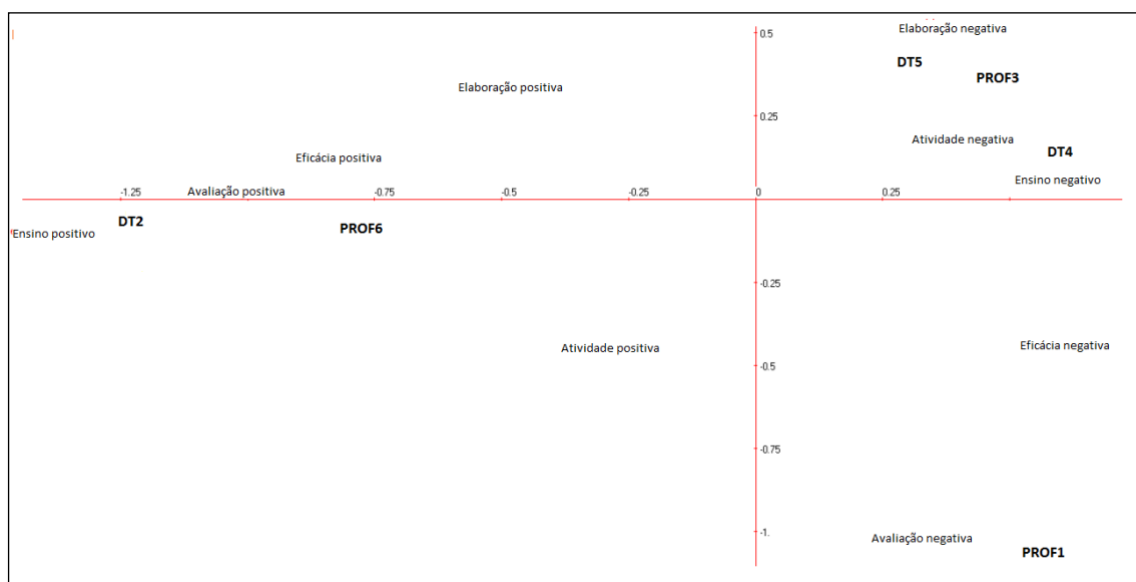


Figura 1: Análise fatorial de correspondências sobre a variável dependente *percepções do PCT* e a independente *direção de turma* (DT =Diretor de turma; Prof= Professores sem direção de turma)

Assim, verifica-se que os dois professores que avaliam positivamente o PCT, é um diretor de turma e outro sem direção; todos os outros professores e diretores de turma revelam uma atitude negativa para com este projeto, não sendo possível atribuir uma tipologia do discurso de acordo com o facto do entrevistado ser ou não diretor de turma. Estes resultados corroboram os resultados do questionário.

Seguidamente, referem-se alguns exemplos do conteúdo das entrevistas que explicitam o conteúdo de algumas das categorias definidas:

Quadro 1. Descrições sobre o PCT obtidas em entrevistas, em cada categoria

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Elaboração do projeto	<p><i>“Quando elaboramos um PCT colocamos os problemas, as estratégias e as atividades adequados à turma e a alguns alunos especificamente. Este recurso tem utilidade para tentar resolver alguns problemas e aferir critérios conjuntos, a aplicar em todas as disciplinas” (DT2 - positivo);</i></p> <p><i>“Como é algo que tem de ser feito, é elaborado sem se refletir muito. A direção e os coordenadores deveriam ter uma posição mais interventiva, no sentido de proporcionar orientações no sentido de o tornar mais prático e útil” (Prof3 - negativo).</i></p>
Atividades propostas	<p><i>“Pela identificação de dificuldades em conselho de turma e pela articulação interdisciplinar das estratégias penso que o PCT é importante e deve ser levado em consideração, é o documento chave para dinamização de atividades interdisciplinares” (Prof6 - positivo).</i></p> <p><i>“O atual PCT faz lembrar a antiga área escola, onde as atividades propostas eram, sem mais nem menos, aquelas que o professor normalmente fazia com as suas turmas e cujos “balanços” registados em ata eram quase sempre os mesmos, independentemente da turma a que dizia respeito” (Prof1 - negativo).</i></p> <p><i>“O PCT limita-se a repetir atividades que vêm no plano anual de atividades, bem como outras que todos os professores fazem com as suas turmas” (DT4 - negativo).</i></p> <p><i>“A ideia que tenho, é que o PCT é mais um documento; no fundo faz-se ali uma atividade ou outra, mas é para despachar” (DT5 - negativo).</i></p>
Ensino	<p><i>“Acho útil, em primeiro lugar porque é um trabalho de conjunto sobre o diagnóstico das dificuldades em cada disciplina feito pelo conselho de turma. Eu, por exemplo, apercebo-me das dificuldades dos alunos que sozinha, e só na minha disciplina, não consigo aperceber-me” (Prof6 - positivo)</i></p>
Eficácia	<p><i>“Refletimos e verificamos se é necessário reforçar ou substituir estratégias e atividades e aí verificamos a sua utilidade e eficiência” (DT2 - positivo).</i></p> <p><i>“Não sou contra o PCT, mas devia ser repensado para ser mais prático e exequível” (Prof3 - negativo).</i></p> <p><i>“As estratégias que aparecem no PCT são aquelas que fazemos habitualmente com os alunos. O mesmo se passa com o diagnóstico e análise da turma, o PCT repete procedimentos habituais dos professores. Considero o PCT completamente inútil e não traz quaisquer benefícios para alunos e professores, apenas é utilizado porque é obrigatório” (DT4 - negativo)</i></p>
Avaliação	<p><i>“Não é reservado muito tempo para a sua avaliação...” (Prof3 - negativo)</i></p> <p><i>“No final do ano letivo é realizada a avaliação do PCT, uma avaliação normalmente pacífica e sem problemas de maior, e a percepção com que fico é que poucos docentes dão relevância ao documento” (DT4 - negativo).</i></p>

Discussão

O presente estudo desenvolveu-se na ESF, no ano escolar de 2011/2012, no âmbito do processo de autoavaliação. Interessava conhecer a importância da avaliação interna na vida escolar e diferenças das percepções de diretores de turma e professores face ao PCT enquanto instrumento potenciador das aprendizagens dos alunos e da melhoria geral da escola.

Com efeito, uma das questões que se colocou, ao analisar o trabalho dos diretores de turma e a sua responsabilidade enquanto líderes de projeto, foi compreender se eles se diferenciavam dos seus colegas na percepção do PCT, mas os resultados dos inquéritos por questionário mostraram a inexistência de diferenças significativas relativamente aos restantes professores, tendo as entrevistas explicitado esses resultados. Com efeito, constatamos que apenas dois entrevistados se pronunciaram favoravelmente ao PCT, sendo um diretor de turma e outro não.

A maioria dos professores, diretores de turma ou não, considerou o PCT negativamente, mais como um instrumento de controlo burocrático, de carácter redundante, e não como algo potenciador da reflexão coletiva, conducente a uma real colaboração entre os professores. Estes resultados parecem ir ao encontro de Veloso *et al.* (2012), cujo estudo mostrou que a comunidade escolar considerava estes projetos inúteis. Os dois entrevistados que se pronunciaram positivamente face ao PCT tornaram bem saliente a necessidade de condições para fomentar um trabalho colaborativo e de integração das várias áreas do conhecimento, tal como referiram Pacheco (1998) ou Almeida (2012).

As crescentes responsabilidades que o sistema educativo vem atribuindo à figura do diretor de turma, outorgando-lhe um papel importante no processo educativo, nomeadamente no âmbito da gestão do currículo, requerem a definição de objetivos partilhados, com a consequente clarificação dos papéis alocados a cada um dos atores. Só assim poderá o diretor de turma exercer verdadeiras funções de liderança e supervisão, atuando como um agente de mudança, capaz de impelir todos aqueles que consigo trabalham, no sentido de implementar uma cultura de escola. Cabe ao diretor da escola, criar as condições que valorizem o papel do diretor de turma, conferindo-lhe um poder efetivo de gestão intermédia, com responsabilidades explícitas de coordenação dos seus

pares, professores da turma, para a construção de um efetivo trabalho participativo e colaborativo (Almeida, 2012). Tendo em conta que o diretor de turma assume essas funções para uma das turmas em que leciona, sendo, nas outras, professor sob orientação de um diretor de turma, pode considerar-se que se trata de uma função de liderança amplamente partilhada na escola, no sentido de Graen (2006) e que requer a construção de relações de elevada qualidade. Justificam-se, pois, as considerações de Favinha *et al.* (2012) acerca da necessidade de um acompanhamento dos diretores de turma por um coordenador que lhes proporcione uma real ajuda e crie as condições para que consigam assumir o papel de mediador das expectativas e necessidades de professores, alunos e encarregados de educação, num trabalho colaborativo tendente à identificação e resolução dos problemas.

Relativamente às limitações da investigação, elas estão relacionadas essencialmente com o instrumento de recolha de dados. Como atrás foi dito, o questionário foi elaborado pela equipa da ESF encarregue do processo de avaliação interna, que se inspirou em diversos estudos realizados mas, devido à pequena dimensão da amostra, não pode efetuar os estudos de validação necessários (como as análises fatoriais exploratórias ou confirmatórias). O número de entrevistas pode não ter sido o suficiente para deixar surgir outras perceções e, claro, o estudo foi feito apenas numa escola, não podendo ser generalizado.

Contudo, sendo um estudo exploratório, permitiu mostrar alguns problemas associados à implementação de processos que, na sua essência, procuram transformar a Escola. Se não se fomentar uma visão partilhada e, em conjunto com as lideranças intermédias, trabalhar para dar sentido a projetos como o PCT e o projeto de autoavaliação da escola, de modo a transformá-los em instrumentos efetivos de mudança e desenvolvimento organizacional, as pessoas limitar-se-ão a desperdiçar recursos e energias.

No sentido de uma mudança efetiva de atitude, considera-se ainda que, como referem Alves e Correia (2008), embora a formação dos diferentes intervenientes na escola, nomeadamente dos professores, possa facilitar o processo de mudança, é pela intervenção ativa, pela reflexão e resolução dos problemas concretos que se colocam a cada escola, ou agrupamento de escolas, que cada comunidade poderá construir uma escola que contribua efetivamente para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Assim, o agrupamento de escolas em que a ESF está integrada, ao promover a participação da comunidade educativa na reflexão em prol ação coletiva, poderá contribuir para uma

integração efetiva de todos na construção de um projeto comum, que possibilite o desenvolvimento progressivo de uma cultura de melhoria contínua. O papel das chefias intermédias poderá ser repensado de modo a dar um sentido real às responsabilidades que uma direção de turma implica, enquanto liderança de um projeto curricular de turma.

Assim, recomenda-se que a ESF encontre a forma de valorizar o trabalho dos diretores de turma, dotando-os da autoridade necessária, reconhecida pela comunidade educativa – professores, alunos, encarregados de educação e assistentes operacionais – para que possam desempenhar um papel relevante na coordenação das atividades da turma e na mediação dos diversos interesses em presença. Para tanto, além de facultar as condições necessárias ao exercício desta função (como insistiu Favinha et al., 2012), sugere-se a criação de recompensas simbólicas (uma vez que a legislação determina totalmente os tempos letivos e as remunerações), de modo a mostrar à comunidade educativa a importância deste trabalho extra e do seu contributo para a efetiva mudança da escola.

E, para avaliar, não apenas a evolução das aprendizagens, mas a mudança organizacional global, considera-se essencial elaborar indicadores relevantes, desenvolvendo-se deste modo uma metodologia de investigação – ação que, pela sua capacidade de gerar a mudança dos participantes, pode ser considerada como ideal para o contexto educacional, como mostraram Coutinho et al. (2009).

Futuras investigações poderiam inquirir também alunos e encarregados de educação acerca da importância do projeto curricular de turma e do tipo de atividades facilitadoras da aprendizagem dos alunos e de uma maior ligação da escola ao seu meio envolvente. A integração preconizada pela reorganização da escola em agrupamentos verticais, agregando sob uma mesma liderança o ensino básico, o secundário, profissional e vocacional, deveria ser analisada, nomeadamente no sentido de perceber em que medida os projetos curriculares de turma e os diretores de turma fomentam atividades partilhadas que possam, a prazo resultar na mudança de cultura organizacional.

Referências

- Afonso, A. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Revista de Estudos de Avaliação Educativa*, 46, 348-353.
- 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 Garret.

- Alves, M. & Correia, S. (2008). A autoavaliação de escola: Um estudo exploratório sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal. *Revista Olhar do professor*, 2 (1), 355-382.
- Barreira, C., Bidarra, M. & Vaz-Rebello, M. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 81-90.
- Bica, J. (2007). *Rankings y calidad educativa en los centros de enseñanza secundaria de el Algarve (Portugal)*. Tese de doutoramento (não publicada). Sevilha: Faculdade das Ciências da Educação.
- Canário, R. (1998). *Gestão da escola: como elaborar um plano de formação*. Cadernos de Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carrasqueiro, E. (2009). Práticas de Avaliação Interna de uma Escola: a pertinência da autoavaliação. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 3935-3945.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia da Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.
- Curado, I. (2010). *Auto-avaliação - Um Estudo de Caso numa Escola Secundária*. Dissertação de mestrado (não publicada). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Favinha, M., Góis M.H. & Ferreira, A. (2012). Importância do papel do Diretor de Turma enquanto gestor do currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9 (1), 1-26.
- Gomes, S., Silvestre, M., Fialho, I. & Cid, M. (2011). Modelos e práticas de (auto) avaliação em escolas do Alentejo. *Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha.
- Graen, G.B. (2006) To share or not to share leadership, New LMX-MMX network leadership or charismatic leadership on creative projects. In G.B. Graen & J.A. Graen (Eds.), *Sharing network leadership* (pp. 25-36). Greenwich: Information Age Publishing.
- Lebart, L., Piron, M. & Morineau, A. (2006). Statistique exploratoire multidimensionnelle, visualisation et inférence en fouilles de données. In L. Lebart & A. Salem (Eds), *Statistique Textuelle*. Paris: Dunod.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da Escola se assumir como uma Instituição Curricularmente Inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 2 (6), 67-81.
- Moretto, V. P. (2010). *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis: Vozes.
- Nishii, L.H. & Wright, P.M. (2008). Variability within organizations. Implications for strategic human resources management. In D.B. Smith (Ed.), *The people make the place: dynamic linkage between individuals and organizations* (pp. 225-248). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pacheco, J. (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério de Educação. PEPT 2000.
- Price M.L, Fitzgerald L. & Kinsman L. (2007). Quality improvement: The divergent views of managers and clinicians. *Journal of Nursing Management* 15 (1), 43-50.
- Quintas, H. & Vitorino, T. (2013). Avaliação e auto-avaliação das escolas. In Veloso, L. (Org.), *Escolas e avaliação externa: Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp. 7-25). Lisboa: Mundos Sociais CIES.

- Salgueiro, A. (2010). *O Director de Turma como Gestor do Projeto Curricular - Um Estudo de Caso*. Dissertação de mestrado (não publicada). Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Simões, G. (2010). *Autoavaliação da escola - Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de doutoramento (não publicada). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Sousa, F., Bica, J. & Monteiro, I. (2014). Aprendendo com o insucesso: Um estudo de caso de aplicação da resolução criativa de problemas ao projeto educativo. *Estudos de Psicologia*. 31 (1), 55-63.
- Veloso, L., Rufino, I. & Craveiro, D. (2012). Regulação de procedimentos na escola pública, entre o centralismo formal e a apropriação informal. *Sociologia, problemas e práticas*, 68, 127-146.
- 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 (não publicada). Braga: Universidade do Minho.