

O Papel dos Órgãos de Gestão da Escola na Avaliação da Aprendizagem: entre a burocracia e a melhoria

PAULO MARINHO^I

CARLINDA LEITE^{II}

PRECIOSA FERNANDES^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i33.2177>

Resumo

O artigo apresenta um estudo que teve como objetivo conhecer o papel dos órgãos de gestão escolares nos modos como usam a avaliação para a tomada de decisões e as possibilidades que essa ação pode oferecer para melhorar as aprendizagens. Foram recolhidos dados por entrevistas semiestruturadas a professores coordenadores de departamentos curriculares, coordenadores de grupos disciplinares e coordenadores de diretores de turma, em duas escolas portuguesas da escolaridade básica que apresentam resultados opostos nos exames nacionais. A análise dos discursos dos entrevistados permitiu saber que, embora os órgãos de gestão das duas escolas tenham responsabilidades na avaliação dos alunos, nem sempre o fazem de forma a que ela apoie culturas colaborativas e a tomada de decisões geradoras de melhoria das aprendizagens. Mostrou ainda que esta situação não foi distinta em função das características diferenciadas dos alunos que frequentam cada uma das escolas estudadas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Órgãos de gestão escolar. Culturas Colaborativas. Educação básica.

Submetido em: 31/01/2019

Aprovado em: 02/09/2019

^I Universidade do Porto (UP), Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (CIIE.FPCEUP), Porto; Portugal, <http://orcid.org/0000-0003-4898-2982>, e-mail: pmtmarinho@fpce.up.pt.

^{II} Universidade do Porto (UP), Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (CIIE.FPCEUP), Porto; Portugal, <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>, e-mail: carlinda@fpce.up.pt.

^{III} Universidade do Porto (UP), Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (CIIE.FPCEUP), Porto; Portugal, <http://orcid.org/0000-0002-4318-3308>, e-mail: preciosa@fpce.up.pt.

The Role of School Management Bodies in Learning Assessment: between bureaucracy and improvement

Abstract

The paper presents a study that aimed to know the role of school management bodies in the ways they use assessment for the decision making and the possibilities that this action can offer to improve the learning process. Data were collected via semi-structured interviews with coordinator teachers of curricular departments, coordinators of disciplinary groups and coordinators of class directors, in two Portuguese schools of basic education that present opposite results in the national exams. The analysis of interviewees' speeches showed that, although management bodies of both schools have responsibilities in the assessment of students, they do not always do so in a way that supports collaborative cultures and decision-making for learning improvement. It also showed that this situation was not different due to the differentiated characteristics of students who attend each of the studied schools.

Keywords: Learning assessment. School management bodies. Collaborative Cultures. Basic education.

El Papel de los Órganos del Gobierno Escolar en la Evaluación del Aprendizaje: entre la burocracia y la mejora

Resumen

El artículo presenta un estudio que tuvo como objetivo conocer el papel del gobierno escolar en las formas en que utilizan la evaluación para la toma de decisiones y las posibilidades que esta acción puede ofrecer para mejorar el aprendizaje. Los datos fueron recolectados por entrevistas semiestructuradas con los coordinadores de departamentos de currículo, coordinadores de grupos disciplinarios y coordinadores de directores, en dos escuelas primarias portuguesas que presentan resultados opuestos en los exámenes nacionales. El análisis de los discursos de los entrevistados mostró que, aunque los organismos de gobierno de ambas escuelas tengan responsabilidades en la evaluación de los estudiantes, no siempre lo hacen de una manera que apoye las culturas colaborativas y la toma de decisiones generadoras de mejora del aprendizaje. También mostró que esta situación no fue diferente debido a las características diferenciadas de los estudiantes que asisten a cada una de las escuelas estudiadas.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Órganos de gobierno escolar. Culturas Colaborativas. Educación básica.

Introdução

Um pouco por toda a Europa, este século XXI tem sido marcado por discursos políticos e académicos que perspetivam a avaliação na sua relação com a qualidade (SHALEM; ALLAIS; STEINBERG, 2004; CARLESS; JOUGUIN; LIU, 2006; WILIAM, 2011; LEITE; FERNANDES, 2014). Associado a este movimento, parte-se da ideia de que a participação dos órgãos de gestão da escola nos processos avaliativos e na tomada de decisões curriculares é uma condição essencial à melhoria das aprendizagens. É nesta orientação que o relatório *The Future of Education and Skills Education 2030* evoca os conceitos de agência e de “co-agência”; o primeiro para significar a importância de se promover a responsabilização dos alunos pela sua própria formação e o segundo para reforçar redes de suporte e de interações mais amplas, numa lógica de responsabilidade partilhada.

No caso particular da avaliação da aprendizagem, em foco neste artigo, têm sido sustentadas concepções que se afastam do simples ato de classificar, concebendo-a como um dispositivo orientador e promotor de aprendizagens (WILIAM, 2009; EARL; KATZ, 2006).

Em linha com esta concepção, reconhece-se que uma ação articulada entre professores com responsabilidades na tomada de decisões curriculares poderá criar condições para assegurar uma avaliação transparente que concretize princípios de equidade promotores da justiça social (CRAHAY, 2000; RAWLS, 2003; DUBET, 2004; CONNEL, 2012; SAMPAIO; LEITE, 2015; 2017; 2018) e tenha efeitos na melhoria das aprendizagens. Esta ação articulada implica um envolvimento coletivo na tomada de decisões no sentido que lhe é atribuído pelo conceito de “co-agência” (OCDE, 2018), quando evoca ideias de mútua responsabilidade e aprendizagem por parte de todos os intervenientes no processo educativo (professores, alunos, pais, gestores escolares, pais e comunidade). É também nesta linha que Priestley, Biesta e Robinson (2013; 2015) têm argumentado em favor das possibilidades de os professores desempenharem papéis ativos nas tomadas de decisão, isto é, usarem o seu potencial de “agência”.

É tendo por referência estas ideias que foi desenvolvido o estudo que este artigo apresenta e que tem como foco o papel dos órgãos de gestão escolar na tomada de decisão sobre a avaliação dos alunos e as possibilidades que essa ação pode oferecer para melhorar as aprendizagens. Trata-se de uma investigação que segue

uma orientação qualitativa, assente em um estudo multicaso (STAKE, 2006). Essa investigação procurou responder às seguintes questões: Nos órgãos de gestão escolar acontecem, ou não, a discussão e análise das práticas de avaliação utilizadas pelos professores? De que forma essas discussões e análises se materializam em ações estratégicas, no sentido de melhorar as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos? Em que medida as características dos alunos de diferentes escolas influenciam as estruturas organizacionais nas discussões e análises sobre práticas de avaliação na sua relação com a melhoria das aprendizagens?

A recolha de dados foi feita em duas escolas, uma muito bem colocada num *ranking* nacional relativo às avaliações dos alunos em exames nacionais nas disciplinas de matemática e português e outra que ocupa, nesse *ranking*, um lugar final. A opção pela recolha de dados em escolas com resultados tão distintos justificou-se para identificar possíveis diferenças no papel assumido pelos órgãos de gestão escolar, destas duas escolas, relativamente às discussões e decisões sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.

A Avaliação da Aprendizagem: do individualismo à colaboração

Historicamente, a avaliação da aprendizagem tem-se orientado por perspetivas tradicionais, associadas a uma conceção de educação centrada na aquisição de conhecimentos. Nesta orientação, os professores são os únicos responsáveis pelo ato de avaliar, recorrendo a instrumentos e procedimentos que lhes permitam realizar, com objetividade, o processo de avaliação dos alunos (ARREDONDO; DIAGO, 2009; WILIAM, 2011; MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2013; 2017; PINHO; VIDAL; SILVA, 2018). Esta tendência conduziu a um entendimento da avaliação como um elemento não integrado do currículo e a uma visão fragmentada, e individualista, do trabalho dos professores. Para vários autores (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2000; HINDIN et al., 2007), o isolamento docente sustenta o conservadorismo na educação, conduzindo a uma cultura profissional individualista caracterizada por um secretismo profissional que impede a partilha de experiências e a construção de espaços e momentos de reflexão conjunta.

Transpondo estas ideias para o campo da avaliação, Parkerson e Parkerson (2015) têm apontado que a avaliação nas escolas se tem concretizado segundo padrões formais que interessam mais aos burocratas escolares do que à eficiência didática. Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, ela operacionaliza-

se segundo processos e práticas avaliativas burocratizadas e tradicionalistas consideradas como as mais justas e "seguras", quer para o aluno, quer para o professor.

Em oposição a estas ideias, tem sido proclamada uma visão da avaliação assente em um trabalho colaborativo promissor de discussão e de partilha de critérios com os alunos (LUCKESI, 2006; VASCONCELLOS, 2006), e promotor de uma maior justiça curricular e avaliativa (SANTOMÉ, 2013; SAMPAIO; LEITE, 2015; 2017; 2018). Neste entendimento, reconhecemos, como Day (2017), o importante papel dos gestores escolares – coordenadores de estruturas intermédias de gestão curricular – na construção de condições que possibilitem o encontro e a reflexão entre professores. Este procedimento poderá assegurar práticas de avaliação mais articuladas e justas.

Nesta linha de raciocínio, o trabalho colaborativo entre os órgãos de gestão escolar e os professores fortalece o poder de "agência" (PRIESTLEY, BIESTA; ROBINSON, 2013; 2015) dos diversos educadores e a sua capacidade para a tomada de decisões na melhoria da escola e na melhoria das aprendizagens dos alunos (LEITHWOOD et al., 2012; VANGRIEKEN et al., 2015; BLAZIEKO, 2016; WALKER, 2016). São subscritos argumentos a favor da essencialidade de práticas de trabalho colaborativo como condição para a melhoria de processos educativos e da aprendizagem dos alunos (HORD; HIRSH, 2008; DUFOUR, 2007; MULLEN; SCHUNK, 2010; HARGREAVES; FULLAN, 2012). Estas práticas contribuem para uma mudança dos quotidianos profissionais induzindo processos de reflexão e avaliação, em particular sobre as práticas de ensino e avaliação da aprendizagem que, segundo Wiliam (2012), apoiam os professores na ação docente.

Nesta perspetiva, os órgãos de gestão escolar, enquanto lideranças intermédias, podem ser essenciais na implementação e desenvolvimento de ações colegiadas (FORD; YOUNGS, 2017) e de mecanismos que proporcionem a reflexão e a tomada de decisão na melhoria das aprendizagens dos alunos, tendo como epicentro procedimentos de avaliação. Ao desempenharem estas ações, estes órgãos de gestão escolar podem assumir-se como "lideranças transformacionais" (NORTHOUSE, 2016; BOLÍVAR, 2017), isto é, serem agentes da mudança. Para isso, e segundo Katz e Earl (2010), são necessários a partilha e o debate de conhecimentos, ideias, crenças e hábitos existentes no grupo. Também Mclaughlin e Talbert (2006), valorizando a dimensão da investigação, sustentam que, quando os professores investigam o

trabalho dos alunos e exploraram conexões entre práticas e resultados, melhoram os processos de ensino-aprendizagem.

É no quadro desta argumentação que, juntamente com Jones (2005), se considera que a transformação das práticas de avaliação não se restringe a um esforço isolado do professor, antes requer um esforço coletivo, desenvolvido em contexto de comunidades de aprendizagem. Neste entendimento, é reconhecido como essencial que os órgãos de gestão escolar tomem consciência da importância de desenvolverem culturas de aprendizagem colaborativa, configuradoras de processos de avaliação que contribuam para a aprendizagem dos alunos. As estruturas de coordenação educativa e de gestão curricular são, neste processo, valências escolares privilegiadas para um trabalho de reflexão e de decisão sobre as práticas profissionais docentes e, em particular, sobre as práticas de avaliação da aprendizagem.

No caso português, estes órgãos de gestão escolar são os departamentos curriculares, grupos disciplinares e conselho de turma. Como sublinham Bolam et al. (2005), os órgãos de gestão escolar devem funcionar seguindo processos de colaboração e de responsabilidade colectiva fortemente comprometida em tomadas de decisão que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Em sentido semelhante, Hattie (2015) argumenta que a avaliação exige uma ação cooperativa das equipas docentes, tanto na sua planificação, quanto no seu desenvolvimento e na sua conclusão. Argumenta ainda que a ausência desta ação pode condicionar a avaliação a processos, essencialmente, técnico-burocráticos. Dito de outro modo, o espaço de reflexão coletiva sobre as práticas é fundamental para despertar e/ou enraizar uma postura avaliativa que tenha como objetivo promover a aprendizagem e o sucesso dos alunos.

Tal como sustentou Thurler (2001, p. 71-72), quando nas escolas existem “ideologias e orientações muito diferentes no que diz respeito à avaliação dos alunos [...], à abordagem de ensino-aprendizagem, ao investimento de alguns na luta contra as desigualdades [...] diante o êxito escolar”, e quando elas são pouco discutidas no coletivo escolar, há resistência ao desenvolvimento de práticas de avaliação ao serviço da aprendizagem e da melhoria.

A posição que se toma decorre de se considerar que o desenvolvimento de práticas colaborativas no trabalho docente, no âmbito do processo de avaliação da aprendizagem, pode conduzir a mudanças de conceitos e de práticas que poderão

revitalizar estratégias docentes que tenham como efeitos melhores aprendizagens dos alunos.

Procedimentos metodológicos – o caso em estudo

Os dados foram recolhidos em duas escolas de educação básica da cidade do Porto (Portugal): i) uma escola com classificações baixas nos exames nacionais a matemática e a português (escola Delta); ii) uma escola com classificações elevadas nos exames dessas disciplinas (escola Gama). Este indicador está associado ao facto de, no final da educação básica (9º ano de escolaridade), em Portugal, os alunos realizarem exames nacionais apenas às disciplinas de Português e de Matemática.

A escola Delta é frequentada por 836 alunos, na sua maioria oriundos de famílias pertencentes a grupos socioeconómicos média-baixa, baixa, e com percursos escolares caracterizados por elevados índices de absentismo, indisciplina e insucesso escolar. A escola Gama é frequentada por 1.200 alunos, caracterizados na sua maioria com sucesso escolar e com baixos índices de indisciplina. Parte significativa dos alunos é proveniente de famílias de classes média e média-alta.

Em cada escola foram realizadas entrevistas semiestruturadas (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998; KVALE, 2008) a professores que exercem cargos de gestão escolar e que a Tabela 1 especifica.

Tabela 1 – Professores entrevistados por escola

	Escola Delta	Escola Gama
2 Coordenadoras de Grupos disciplinares de Matemática	DCGMat	GCGMat
2 Coordenadoras de Grupos disciplinares de Português	DCGP	GCGP
2 Coordenadoras do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais	DCDM&CE	GCDM&CE
2 Coordenadoras do Departamento Curricular de Línguas	DCDL	GCDL
2 Coordenadores de Diretores de Turma	DCDT	GCDT

Fonte: Os autores (2019).

É de referir que, em Portugal, os departamentos curriculares são organizados por grupos disciplinares (neste caso particular, o departamento curricular de matemática e ciências experimentais integra as disciplinas de matemática, biologia, física e química; o departamento curricular de línguas inclui português, inglês, francês e

espanhol) e que neles participam todos os professores desses grupos. Cada grupo disciplinar é constituído por todos os professores de uma área disciplinar. O coordenador de diretores de turma organiza um trabalho em articulação com todos os diretores de turma, sendo estes últimos responsáveis pela coordenação do trabalho desenvolvido por todos os professores de uma turma. Este grupo de trabalho de professores de uma turma é designado por conselho de turma.

A investigação, tendo por base um estudo multicaso (STAKE, 2006), assumiu uma orientação do tipo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 2007), que privilegiou uma análise interpretativa e holística das situações e dos contextos.

Os discursos provenientes das entrevistas foram submetidos a um procedimento de análise de conteúdo (THARENOU et al., 2007) que permitiu identificar duas categorias: papel dos departamentos curriculares e grupos disciplinares na avaliação da aprendizagem; papel dos conselhos de turma na avaliação da aprendizagem. É em função destas duas categorias de análise e por escola que são apresentados os dados. No sentido de garantir o anonimato, os nomes que constam no texto referente aos sujeitos são codificados e as instituições assumem designações fictícias.

Apresentação e discussão dos dados

Os dados aqui apresentados resultam da análise de conteúdo dos discursos dos professores coordenadores dos departamentos curriculares e dos grupos disciplinares de português e de matemática e coordenadores dos diretores de turma da escola Delta e da escola Gama.

Escola DELTA

Relativamente à categoria departamentos curriculares e grupos disciplinares, a análise evidencia uma certa convergência quanto ao entendimento dos órgãos de gestão escolar no que diz respeito ao seu papel na discussão e decisão sobre questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens dos alunos. Em uma leitura mais específica, as coordenadoras do grupo disciplinar de português e do departamento curricular de línguas manifestaram as seguintes ideias:

Nos departamentos e em grupo disciplinar, fazemos uma análise aos resultados do final do período. Claro, no departamento, fazemos uma análise geral; já no grupo, acabamos por analisar os resultados mais ao pormenor, por ano, por turma. [...] Agora, admito que não haja tanto sentido de autocrítica, porque, quando estamos em grupo disciplinar de

professores de português, é muito fácil e provavelmente caímos na tentação de considerarmos que o nosso trabalho está mais perto daquilo que deveria ser o trabalho de um professor [...]. Quer dizer, às vezes dá-me a sensação que quando estou só a discutir estas questões com professores de português, parece que fica tudo na mesma, e que era muito mais interessante ter esta discussão com professores de outras disciplinas, trocar ideias e visões com colegas de outras disciplinas. Isso era muito importante para todo o processo de ensino-aprendizagem, para a avaliação da aprendizagem, para tudo. (DCGP).

No início do ano, cada professor faz os relatórios de avaliação de diagnóstico, que são apresentados e analisados em grupo disciplinar. Depois, a partir daí, fazem-se as planificações. Nós tivemos que fazer, este ano, algumas adaptações nas planificações por causa do sétimo ano, e agora estamos a acabar, portanto, vamos fazer a avaliação, o balanço final das aulas, das assessorias que nós fizemos, das aulas de reforço, tudo isto é feito no grupo. Em departamento, é mais a análise dos resultados por período letivo, mais uma análise estatística. (DCDL).

Estes discursos mostram que a discussão concretizada nos departamentos curriculares acerca das práticas de avaliação utilizadas na sua relação com os resultados dos alunos reduz-se à análise dos resultados obtidos pelos alunos no final de cada período. Já os grupos disciplinares assumem um trabalho focalizado em uma análise mais aprofundada da avaliação dos alunos assim como uma reflexão sobre modos de trabalho dos professores, tais como assessorias e aulas de reforço. No entanto, é destacado que a discussão feita nos grupos disciplinares circunscreve a reflexão a professores das mesmas áreas disciplinares, não favorecendo “um sentido de autocrítica” (DCGP). A discussão é feita entre os mesmos pares, o que limita o aprofundamento da reflexão sobre processos de ensino-aprendizagem e, em particular, sobre práticas de avaliação da aprendizagem. Como foi lembrado por Fullan e Hargreaves (2000), esta situação produz um mecanismo de fechamento que contribui para a criação de rotinas de trabalho direcionadas quase sempre com os mesmos pares, isto é, com os professores de uma mesma disciplina ou de uma mesma área curricular.

Numa perspetiva igualmente de valorização do trabalho desenvolvido nos grupos disciplinares, surgem os discursos das coordenadoras do departamento de matemática e ciências experimentais e do grupo disciplinar de matemática que referem:

Sim, discutimos os resultados no grupo disciplinar. No grupo disciplinar, temos um trabalho colaborativo fantástico. Refletimos sobre os critérios de avaliação, instrumentos; construímos e discutimos as fichas de trabalho uns dos outros, os testes, damos indicações e, claro, fazemos uma análise dos resultados das turmas nos finais do período no sentido de melhorar os resultados. No Departamento, é mais num sentido global, se

estamos a melhorar ou piorar, [...] é mais no sentido de dar indicações gerais. (DCDM&CE).

No grupo disciplinar, discutimos muito de tudo, é muito importante, pois, construímos material em conjunto, como por exemplo, fichas de trabalho, analisamos as fichas de trabalho uns dos outros, partilhamos tudo, os testes; e analisamos os resultados. No departamento é mais global, é mais resultados finais, não discutimos sobre práticas de avaliação, sobre os instrumentos que utilizamos. (DCGMat)

Como se infere, os grupos disciplinares são percecionados como espaços potenciadores de maior debate e reflexão sobre a avaliação dos alunos do que os departamentos curriculares. Como é evidenciado nos discursos destes entrevistados, esses espaços permitem um trabalho mais focalizado nas turmas, nomeadamente ao nível da definição de uma proposta dos critérios e de instrumentos de avaliação, com o objetivo de “melhorar os resultados” dos alunos. Por seu lado, as reflexões realizadas ao nível do departamento são de carácter mais global, centradas, particularmente, nos resultados finais e não tanto associadas às práticas de avaliação da aprendizagem e à possibilidade da sua reconfiguração. No caso concreto desta escola, estes dados deixam transparecer uma preocupação com os resultados escolares dos alunos que, como referimos, se situam abaixo da média nacional. Contudo, é de salientar que os discursos não expressam uma relação entre as práticas avaliativas que seguem e a análise dos resultados escolares dos alunos.

Em síntese, os discursos dos representantes dos órgãos de gestão escolar indicam que os grupos disciplinares são reconhecidos como órgãos importantes na discussão sobre práticas de avaliação de aprendizagem visando a melhoria das aprendizagens dos alunos, enquanto os departamentos curriculares se constituem como espaços de análise genérica dos resultados.

Em relação à segunda dimensão de análise – conselhos de turma – e quando interrogados se nos conselhos de turma costumam debater/analisar as práticas de avaliação utilizadas, as entrevistadas, embora reconheçam um importante papel a este órgão, parecem ser unânimes ao considerarem que não existe reflexão a esse nível. Afirmaram:

Nos conselhos de turma, nunca assisti a um momento de reflexão. Será por falta de tempo, será por uma data de muita coisa, mas, nunca em 11 anos assisti a um momento de reflexão sobre a ligação entre prática pedagógica, avaliação da aprendizagem e sucesso àquela disciplina. Acho que isso nem passa pela cabeça, mas seria muito importante. (DCGP).

Os conselhos de turma são momentos em que nós, em duas horas ou às vezes em muito mais, juntamos papelada apenas, burocracia, resposta burocrática. A reflexão é “zero”, reflete-se só na superfície. Só no final do ano se reflete sobre, por exemplo: se um aluno deverá ter uma adequação curricular no ano seguinte; se deverá ter acesso à ação tutorial; se deveria, ou não, passar de ano. Apesar disso, essa reflexão é muito superficial. [...] São indicações que temos de dar para os conselhos de turma que vêm a seguir, que vão apanhar aqueles alunos, mas muito pela rama, e acaba por ser tudo muito igual, reflete-se zero. (DCGMat).

Nos conselhos de turma, basicamente, cada professor propõe um nível à sua disciplina, depois, esse nível é discutido por todo o conselho de turma. Mas, o que se passa, efetivamente, é que apenas as notas são votadas [...]. [...] por exemplo, começa o de português, o de inglês, matemática, história... Quando é a vez do professor de geografia, este já está influenciado. (DCDM&CE).

Os conselhos de turma são um reino de burocracia e nada mais. Podíamos aproveitar aquele tempo para discussões mais interessantes. Agora, fazer um conselho de turma para votar notas? Talvez esse trabalho pudesse ser remetido por e-mail à secretária e estava resolvido. (DCDL).

Os conselhos de turma são caracterizados, por estas coordenadoras, como espaços-tempos muito pouco úteis para os professores e sem qualquer repercussão ao nível pedagógico. São espaços e momentos prescritivos e burocráticos, que funcionam, essencialmente, para “despacha[r] papelada”, em vez de potenciarem um trabalho colaborativo e de reflexão/mediação sobre as práticas profissionais docentes e, em particular, sobre as práticas de avaliação (LIMA, 1986). Nesta lógica, os conselhos de turma servem, essencialmente, para votação de “notas”, estando longe de se constituírem momentos de um debate que contribua para a melhoria pedagógica. Segundo uma das professoras, os conselhos de turma desta escola vivem uma cultura do “favorzinho” e das “combinações” das “notas”. Como se infere, estes discursos apontam para uma leitura muito negativa dos conselhos de turma que indicia um posicionamento facilitista e pouco rigoroso em relação ao processo de avaliação dos alunos. Deixa também transparecer a vivência de um certo corporativismo entre os professores.

Apesar desta leitura, há outros depoimentos nos quais se reconhece que o conselho de turma poderia configurar-se em um espaço de partilha e de reflexão entre “colegas de outras disciplinas” e ser potenciador de “troca de estratégias” e de discussão sobre os problemas e dificuldades dos alunos. Desta posição são exemplos:

Eu acho que o conselho de turma devia reunir mais vezes, nomeadamente, para trocarmos estratégias, o que é que estão a fazer

[...]. O que é que se está a passar com os alunos. É importante sabermos, porque, a meio do ano, nós ainda podemos recuperar esses alunos [...] com a ajuda dos outros elementos do conselho de turma; temos que reformular os conselhos de turma, não é? Seria mais pertinente os conselhos de turma serem de facto um momento de discussão coletiva sobre o que fazer para dar respostas às complexidades vividas em sala de aula. (DCDL).

No conselho de turma, era muito mais interessante ter esta discussão com professores de outras disciplinas, trocar outras ideias, outras visões com outros colegas de outras disciplinas. Isso era muito importante para todo o processo de ensino-aprendizagem, para a avaliação da aprendizagem, para tudo. (DCGMat).

Tenho que dizer que o conselho de turma é uma utopia. Não existe nenhum trabalho de reflexão sobre nada. Aquilo é feito pelo diretor de turma, um trabalho complementemente burocrático; o diretor de turma trabalha sozinho, mais nada. As poucas vezes que se levanta o véu para falar em conselho de turma, para tentarmos, realmente, articular a transversalidade, cada um fecha-se na sua casinha. [...] temos de admitir que não há muito o hábito de refletir sobre a relação entre as práticas pedagógicas utilizadas e os resultados dos alunos. (DCDT).

A defesa dos conselhos de turma como espaços de reflexão, partilha, discussão e tomada de decisão parece ser o principal argumento destas entrevistadas. Nesta linha argumentativa defende-se outros tempos para as reuniões de conselho de turma e a possibilidade de se constituírem em espaços interdisciplinares, reconhecendo-se que isso potenciará a discussão de "ideias" com professores de áreas disciplinares diferentes. A acontecer esta dinâmica, seria dado um importante passo na construção de processos de ensino-aprendizagem e de práticas de avaliação da aprendizagem mais adequados. Esta ideia está em linha com Katz e Earl (2010), quando referem a necessidade de partilha e debate de conhecimentos, ideias, crenças, hábitos e práticas existentes no grupo de professores, no sentido de mudança e melhoria.

Em síntese, os discursos apontam numa direção que dá conta de que os conselhos de turma são espaços-tempos vazios de sentido no trabalho pedagógico dos professores. A visão geral dos órgãos de gestão da escola Delta é a de que no conselho de turma "não existe análise e partilha sobre qualquer trabalho pedagógico", imperando uma cultura individualista expressa na frase: "cada um fecha-se na sua casinha". Ou seja, o conselho de turma é considerado uma perda de tempo e um espaço caracterizado por ações predominantemente burocratizadas. Nesta linha de ideias, e segundo Hattie (2015), poder-se-á inferir que os conselhos de turma, ao condicionarem a concretização de atividades colegiadas direcionam-se para processos técnico-burocráticos focados essencialmente na apresentação das

avaliações finais classificatórias do final de cada período letivo. Como referem Parkerson e Parkerson (2015), interessam mais aos burocratas escolares do que à eficiência didática.

Escola GAMA

Em convergência com os professores coordenadores da escola Delta, também os órgãos de gestão da escola Gama percebem o departamento curricular como espaço de análise sobre os resultados finais dos “testes” e dos “exames nacionais”, como se infere dos depoimentos:

[...] [no departamento] refletimos sobre os resultados dos testes. E qual é a reflexão que se faz? Por exemplo: que resultado é que nós tivemos no teste intermédio? No departamento, é mais uma análise estatística da situação. (GCGP).

Os departamentos curriculares estão mais envolvidos com os exames; normalmente fazem uma análise no geral dos resultados por período. (GCDL).

No final de cada período, por exemplo, com os resultados da avaliação de cada período, os coordenadores, os diretores de turma, fazem esse estudo, por turma, por disciplina, e, depois, esses documentos, no primeiro conselho pedagógico do período seguinte, são discutidos na generalidade. Depois, esses resultados são enviados para o departamento, e aquilo que eu faço é, digamos, uma abordagem geral, ou uma análise geral, na reunião de departamento desses resultados. (GCDM&CE).

Pelos discursos proferidos, também estes professores coordenadores consideram que os departamentos curriculares são espaços mais para análise estatística dos resultados finais, numa lógica de “afinação” das classificações finais dos alunos, do que para uma reflexão desses resultados escolares na sua relação com o processo de ensino e de avaliação das aprendizagens.

Em linha com argumentos de professores da escola Delta, a visão das professoras coordenadoras dos grupos disciplinares e de departamento (matemática e português) também reconhecerem os grupos disciplinares como espaços potenciadores de maior reflexão. Referiram:

[a reflexão e análise sobre] as práticas é mais no grupo disciplinar, onde se procura ver, por exemplo, se o teste está, ou não, bem aferido, se foi demasiado exigente, ou demasiado facilitador. Nós trocamos muito essas impressões: o que é que achas? isto foi muito difícil? [...]. (GCGMat).

O grupo faz análise dos resultados por ano. Imaginemos, nós temos 5 turmas no sétimo ano, onde os resultados são muito díspares. Então, é importante perceber por que acontece essa disparidade das notas, quais são as características da turma que podem justificar a situação [...], é preciso saber o que está a acontecer. Esse trabalho de avaliação dos resultados, nós fazemos [...] mais aprofundado, no grupo disciplinar [...]. Em [consequências da análise], são definidas novas estratégias de intervenção que permitam desenvolver o currículo de forma a que os alunos nos acompanhem melhor. (GCDM&CE).

No grupo disciplinar, temos feito uma tentativa de fazermos testes em conjunto. Discutimos e analisamos questões referentes ao sucesso dos alunos, às aprendizagens, e tentamos traçar orientações, trabalhos que possam melhorar os resultados. (GCL).

No grupo disciplinar, são questionadas situações mais problemáticas, sejam relacionadas com o comportamento dos alunos, ou com os resultados da avaliação. Analisamos o sentido dos instrumentos de avaliação, aferimos os testes, definimos estratégias de ensino, didáticas [...]. (GCGP).

Pode inferir-se, pelos discursos apresentados, que o grupo disciplinar é o órgão onde se analisam os resultados de uma forma mais individualizada, por ano e por turma. Ou seja, este órgão de gestão é o que faz uma análise contextualizada de possíveis “disparidades” de resultados, na sua relação com as “características da turma” e dos alunos e, na sequência desta análise, “são definidas estratégias” para melhorar a situação. Apesar disso, a coordenadora do grupo disciplinar de matemática admite que a reflexão não representa uma prática sistemática dos professores, ficando reduzida a situações particulares: “Acho que essa reflexão é mais feita [...], sobretudo, em situações em que a turma é mais fraca ou quando há maior insucesso” (GCGMat).

Todavia, o grupo disciplinar é destacado como um espaço onde se produz um trabalho de maior “reflexão”, enquanto o departamento curricular é desvalorizado, sendo mesmo apontado como um órgão que “não era necessário para nada”, tal como expressa o seguinte depoimento:

O grupo disciplinar é muito importante para este trabalho de reflexão, mas, o departamento não. Não precisávamos de ter o departamento para nada, portanto, se me perguntar para que serve, a mim, só serve para eu ter mais umas reuniões e para legitimar os decretos internos, mas isso, também se poderia fazer nos grupos. É no grupo disciplinar que são definidos os critérios específicos de avaliação para cada disciplina. Pelo menos aqui, sempre trabalhamos assim, não havia departamento e nós fazíamos o trabalho. O departamento curricular, a partir dos critérios gerais, aprova os critérios específicos vindos de cada disciplina, que depois seguem para aprovação no conselho pedagógico. Para que serve o departamento? É como lhe digo, é mais um tempo burocratizado, com generalidades, porque todos os trabalhos depois

devem ser contextualizados, e não é no departamento que poderemos fazer isso, mas sim, nos grupos disciplinares. (GCDM&CE).

Como se depreende deste depoimento, os departamentos curriculares resumem-se a um espaço para a realização de "reuniões obrigatórias" com uma agenda de caráter genérico. Este entendimento, apoiado pelas opiniões atrás apresentadas, leva-nos a conjecturar que os departamentos curriculares são órgãos caracterizados por uma cultura burocratizada que limita o debate, entre os docentes, sobre diversas dimensões (PÉREZ GÓMEZ, 2001), entre as quais a avaliação da aprendizagem. Exemplo disso é a legitimação dos critérios de avaliação da aprendizagem que são construídos em grupo disciplinar.

Em relação aos conselhos de turma, a visão dos professores da escola Gama é muito próxima da dos professores da escola Delta considerando que nesses espaços não se discute e reflete a avaliação na sua relação com os processos de ensino aprendizagem, mas apenas os resultados finais de avaliação. Este argumento é evidenciado pelas posições dos professores coordenadores do grupo disciplinar (português e matemática) e departamento (matemática e ciências) a seguir enunciadas:

Nos conselhos de turma não se reflete sobre os instrumentos, nem sobre as práticas de avaliação. Tem sido mesmo só sobre resultados, aliás, os planos de recuperação, tudo isso, é elaborado em função dos resultados dos alunos. Mas, a minha opinião, é a de que o conselho de turma deveria refletir sobre as práticas avaliativas, práticas de ensino, porque, afinal, ali estão todos os professores da turma. Os conselhos de turma poderiam ir mais longe, mas o problema é que têm uma carga de papelada para preencher. (GCGP).

O conselho de turma reúne, no início do ano, nas reuniões intercalares, e no final de período. Ora, isso é muito redutor. Nas reuniões intercalares, acho que há um bocadinho mais de espaço para essa reflexão avaliativa, mas, nas de final de período é-se completamente absorvido pelos papéis [...]. Podíamos fazer melhor, no que diz respeito a planos de recuperação [...], pensar melhor no aluno, no processo de avaliação, mas, não há de facto tempo para isso, é tudo muito é burocratizado. (GCGMat).

No conselho de turma do básico, a papelada é mais do que muita, portanto, eu costume dizer que é uma grande confusão. Claro, que este órgão poderia ser um espaço para uma reflexão das várias dimensões pedagógicas, mas, esse tempo não pode ser só usado para isso, que seria aquilo que no fundo nos interessa. Portanto, a quantidade de papéis a preencher torna o tempo útil de discussão muito reduzido, nós vivemos, costume eu dizer, atolados em papéis. (GCM&CE).

Parece poder depreender-se destes depoimentos a ideia de que existe uma certa falta de consciência relativamente à possibilidade de análise relacional entre os

resultados escolares e as práticas de avaliação da aprendizagem nos conselhos de turma. Este cenário vai ao encontro de Thurler (2001), quando referiu que a avaliação dos alunos e os processos de ensino-aprendizagem são dimensões raramente discutidas e analisadas em presença de um coletivo com tomada de decisões na introdução de práticas de avaliação e estratégias de ensino que possam garantir efetivamente a aprendizagem de todos.

A "carga de papelada" existente no conselho de turma e a falta de tempo parecem ser os fatores que mais dificultam essa tomada de consciência. Pese embora esta tendência dos discursos, vislumbra-se neles também o reconhecimento de que os conselhos de turma podem ser melhorados, no sentido de se constituírem em espaços de maior reflexão sobre os processos de aprendizagem dos alunos na sua relação com a avaliação.

Invocando também a visão da coordenadora dos diretores de turma, ela situa-se em proximidade com a leitura feita pelos outros órgãos de gestão escolar, quer no que respeita ao facto de considerar que o conselho de turma não "facilita nem apoia" a reflexão e mudança da avaliação da aprendizagem, quer quanto à possibilidade de se constituir num efectivo espaço de discussão e de partilha entre os professores. Sublinha, igualmente, a carga burocrática e a falta de tempo como constrangimentos para um trabalho mais reflexivo, como a afirmação seguinte demonstra:

Não, os conselhos de turma não facilitam, nem apoiam, nada que possa mudar a avaliação; não se discute sobre isso [...]; não há tempo, porque a burocracia é tanta, tanta, e o cansaço que nós atingimos ao fim de pouco tempo com tanta burocracia faz com que o conselho de turma deixe de ser uma oportunidade para refletirmos sobre os alunos. (GCDT).

Em síntese, os depoimentos enunciam a burocracia como o principal factor que retira tempo para a reflexão e discussão coletiva. Todavia, poder-se-á interrogar até que ponto mais tempo de reunião poderá significar mais possibilidades de reflexão. É no quadro dos argumentos apresentados por estes professores que é considerado que estes órgãos de gestão escolar perdem a oportunidade coletiva de discussão e reflexão, componentes essenciais para a transformação de práticas (JONES, 2005), neste caso específico, de avaliação da aprendizagem. Na linha deste autor é reconhecido que a transformação das práticas de avaliação não se restringe a um esforço isolado de cada professor, mas a um esforço coletivo desenvolvido em contexto de comunidades de aprendizagem.

Os dados do estudo mostram que, apesar de os dois contextos escolares serem distintos, os discursos dos coordenadores sobre o trabalho desenvolvido nos departamentos curriculares, grupos disciplinares e conselhos de turma, assumem mais semelhanças do que diferenças. Esta situação permite inferir que as características dos contextos e dos alunos, apesar de diferentes, não têm implicações significativas nos papéis que esses órgãos de gestão têm relativamente à avaliação da aprendizagem.

Conclusões

O estudo a que se reporta este artigo pretendeu conhecer os papéis e funções desempenhados pelos órgãos de gestão escolares – departamentos curriculares, grupos disciplinares e conselhos de turma – nos modos como usam a avaliação para apoio à tomada de decisões e as possibilidades que essa ação pode oferecer para melhorar as aprendizagens.

Os dados indicam que os departamentos curriculares e os conselhos de turma são espaços onde se tratam discussões generalistas e questões burocráticas. Os conselhos de turma assumem particularmente papéis e funções de gestão de tarefas técnico-administrativas burocratizadas (LIMA, 1986; RIBEIRO, 2013), sem qualquer análise relacional entre os resultados escolares e as práticas de ensino e avaliação e estratégias pedagógico-didáticas, mais do que de liderança organizacional e curricular. Estes órgãos de gestão escolar deveriam proporcionar momentos privilegiados para uma reflexão pedagógica e avaliativa problematizadora dos contextos reais de sala de aula e potenciadora de melhorias. Para isso, caber-lhes-ia interpretar os resultados das aprendizagens de forma crítica e apoiar um trabalho colaborativo de professores orientado para a melhoria da ação docente e do sucesso dos alunos. Ou seja, os conselhos de turma deveriam tornar-se espaços de discussão coletiva sobre o processo de avaliação da aprendizagem, constituindo-se como os órgãos de gestão de toda a ação pedagógica e curricular.

Esta discussão será necessária para a possibilidade de confrontar práticas, saberes e experiências que possam congrega-se para um objetivo comum, e que passa por conseguir que todos os alunos possam ter mais e melhor sucesso. Nesta perspectiva, é fundamental pensar os diretores de turma como líderes mediadores e promotores da reflexão para a tomada de decisões sobre estratégias de ação devidamente colegiadas e planeadas. Esta posição vai ao encontro de Ford e

Youngs (2017), quando sustentam que, nas escolas, as “colegialidades planejadas” exigem algum nível de intervenção inicial, assumida por professores que, dentro de cada escola, colaborem e promovam uma “liderança transformacional” (NORTHOUSE, 2016; BOLÍVAR, 2017).

Este raciocínio converge também com a visão de Hattie (2015), quando argumentou que a avaliação dos alunos exige uma ação cooperativa entre os diferentes pares pedagógicos, tanto na sua planificação como no seu desenvolvimento e na sua conclusão. Ou seja, é sustentada a ideia de que a transformação da avaliação não se restringe a um esforço isolado do professor, mas como outras dimensões, terá de ser fruto do coletivo que se objetiva em estruturas que passam pela construção de novas formas de rotinas, rituais e regras (KATZ; EARL, 2010).

Quanto ao papel desempenhado pelos grupos disciplinares, os professores reconhecem a importância do trabalho desenvolvido nestes espaços de gestão curricular acerca da avaliação da aprendizagem, na medida em que certas discussões e análises se materializam em ações estratégicas orientadas para melhorar as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos. Apesar desta posição, existindo uma diferença de características dos alunos das duas escolas em que o estudo foi realizado, os processos de discussão, análise e o planeamento de estratégias de ação nas estruturas organizacionais não apresentam diferenças substanciais, não obstante justificar-se-ia existir uma diferença.

Embora não se tenha como intenção generalizar os resultados desta investigação, o estudo ilustra a importância dos órgãos de gestão se constituírem em espaços-tempo colaborativos potenciadores de comunidades de aprendizagem orientadas para a melhoria das aprendizagens dos alunos (DUFOUR, 2007; HARGREAVES; FULLAN, 2012). Estas comunidades podem favorecer o fortalecimento do poder de “agência” dos professores (PRESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013; 2015) na tomada de decisões, e em que a avaliação da aprendizagem seja perspectivada como meio de reconfiguração e como epicentro de processos e práticas curriculares que possam garantir a melhoria das aprendizagens e os resultados dos alunos.

Em síntese, os resultados do estudo indicam que os departamentos curriculares e o funcionamento dos conselhos de turma deviam ser repensados, assim como as funções que lhes são atribuídas, pois ficam mergulhados em burocracias que não induzem melhorias.

Referencias

- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BLAZIEKO, C. *Creating authentic collaboration for teachers: through network learning communities*. Canadá: University of Saskatchewan Saskatoon, 2016.
- BOLÍVAR, A. *El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación*, Revista Portuguesa de Pedagogia, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 5-27, 2017. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/files/previews/119764_preview.pdf. Acesso em: 7 jan. 2019.
- BOLAM, R. et al. *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: DfES and University of Bristol, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. 5. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2007.
- CARLESS, D.; JOUGHIN, G.; LIU, N. F. *How assessment supports learning: learning-oriented assessment in action*. Hong Kong: Hong Kong University Press; HKU, 2006.
- CRAHAY, M. L'École peut-elle être juste et efficace?: de l'égalité des chances et l'égalité des acquis. *Revue Française de Pédagogie*, Bruxelles, n. 135, p. 223-225, 2000.
- CONNELL, R. Just education. *Journal of Education Policy*, [s. l.], v. 27, n. 5, p. 681-683, 2012.
- DAY, C. School leadership as an influence on teacher quality. In: ZHU, X.; GOODWIN, A. L.; ZHANG, H. (ed.), *Quality of teacher education and learning: theory and practice*. Singapore: Springe, 2017. p. 101-117.
- DUBET, F. *L'école des Chances: qu'est-ce qu'une école juste?*. Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées, 2004.
- DUFOUR, R. Professional learning communities: a bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning?. *Middle School Journal (J1)*, v. 39, n. 1, p. 4-8, 2007.
- EARL, L. M.; KATZ, S. *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Manitoba: Minister of Education; Citizenship and Youth, 2006.
- FORD, T. G.; YOUNGS, P. A. Creating organizational structures to facilitate collegial interaction among teachers: evidence from a high-performing urban Midwestern US district. *Educational Management Administration & Leadership*, [s. l.], v. 46, n. 3, p. 424-440, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1741143216682501>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. Curitiba: Artmed, 2000.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press, 2012.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: Mc-Graw-Hill de Portugal Ltda, 1998.

HINDIN, A. et al. More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching- theory and practice*, [s. l.], v. 13, p. 349-376, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540600701391911>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540600701391911>. Acesso em: 10 dez. 2018.

HATTIE, J. *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. London, England: Pearson, 2015.

HORD, S. M.; HIRSH, S. A. Making the promise a reality. In: BLANKSTEIN, A. M.; HOUSTON, P. D.; COLE, R. W. (ed.), *Sustaining professional learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008.

JONES, C. *Assessment for learning*. Learning and skills development agency: London, 2005.

KVALE, S. *Doing interviews*. London: Sage Publications, 2008.

KATZ, S.; EARL, L. Creating new knowledge: Evaluating networked learning communities. *Education Canada*, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 34-37, 2010.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, 2014.

LEITHWOOD, K. et al. *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass; Wile, 2012.

LIMA, L. *O Conselho de turma: um exercício em simulação*. Braga: Universidade do Minho, 1986.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de 'testinite'. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/ea245520132728>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Mathematics summative assessment practices in schools at opposite ends of performance rankings in Portugal, *Research in*

Mathematics Education, v. 19, n. 2, p. 184-198, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14794802.2017.1318085>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MCLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E. *Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press, 2006.

MULLEN, C. A.; SCHUNK, D. H. A view of professional learning communities through three frames: leadership, organization, and culture. *McGill Journal of Education*, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 185, 2010.

NORTHOUSE, P. *Leadership: theory and practice*. 7. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2016.

OECD. *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD Publishing, 2018.

PARKERSON, D.; PARKERSON, J. A. *Assessment, bureaucracy, and consolidation: the issues facing schools today*. Rowman & Littlefield: London, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHO, M. J.; VIDAL, R.; SILVA, B. Pressupostos epistemológicos da complexidade: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 299-317, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v10i29.1604>. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1604>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J. J. (ed.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 187-206.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter?. In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (ed.). *Flip the system: changing education from the bottom up*. London: Routledge, 2015, p. 134-148.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda, 1998.

RAWLS, J. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, A. I. *O diretor de turma: líder ou gestor?* Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal, *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 715-740, set./dez. 2015.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. From curricular justice to educational improvement: what is the role of schools' self-evaluation?. *Improving Schools*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 62-75, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480216688553>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1365480216688553?journalCode=imp>. Acesso em: 14 nov. 2018.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. Mapping social justice perspectives and their relationship with curricular and schools' evaluation practices: looking at scientific publications. *Education as Change*, [s. l.], v. 22, n. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25159/1947-9417/2146>. Disponível em: <https://upjournals.co.za/index.php/EAC/article/view/2146>. Acesso em: 14 nov. 2018.

SANTOMÉ, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHALEM, Y.; S. ALLAIS; C. STEINBERG. Outcomes-based Quality Assurance: what do we have to lose? *Journal of Education*, [s. l.], v. 34, p. 51-77, 2004.

STAKE, R. E. *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press, 2006.

THARENOU, P.; DONOHUE, R.; COOPER, B. *Management research methods*. Port Melbourne: Cambridge University Press, 2007.

THURLER, M. G. *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

VASCONCELLOS, C. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança. Por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2006.

VANGRIEKEN, K. et al. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, [s. l.], v. 15, p. 17-40, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X1500024X?via%3Dihub>. Acesso em: 12 dez. 2018.

WALKER, T. Changing education in action in Finland: The collaborating teacher. In: EVERS, J.; KNEYBER, R. (ed.), *Flip the system: changing education from the ground up*. New York: Routledge, 2016. p. 175-177.

WILLIAM, D. *Sustaining formative assessment with teacher learning communities*. Seattle, WA: Kindle Direct Publishing, 2012.

WILLIAM, D. What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 3-14, 2011.

WILLIAM, D. *Assessment for learning: why, what and how?*. London: Institute of Education; University of London, 2009.