

Paula Sofia Vilariça das Neves

**O DIRETOR DE TURMA COMO MEDIADOR NO CENÁRIO
ESCOLAR**

Orientador científico: Doutor Jorge Ilídio Faria Martins

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

**Porto
2013**

Paula Sofia Vilariça das Neves

**O DIRETOR DE TURMA COMO MEDIADOR NO CENÁRIO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Administração Escolar

Orientador científico: Doutor Jorge Ilídio Faria Martins

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

**Porto
2013**

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vôo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em vôo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.

Rúben Alves

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este percurso de auto formação, tenho o dever de agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que este estudo se desenvolvesse e se concluísse.

Em primeiro lugar, agradeço muito especial ao meu orientador, Doutor Jorge Martins, por todo o seu saber, boa vontade, paciência e disponibilidade que permitiu-me superar, através da oportunidade das suas sugestões e críticas construtivas, muitas das dificuldades surgidas durante este percurso. O meu muito obrigada.

Agradeço a todas as pessoas das duas escolas que colaboraram comigo durante os meses em que desenvolvi este estudo.

Por fim, um espaço para a família. É sempre ela que sofre com as ausências e outras consequências previsíveis de um trabalho desta natureza. Agradeço de forma muito especial aos meus pais por me possibilitarem este investimento na minha educação e formação.

RESUMO

São bem conhecidas as dificuldades atualmente existentes na gestão e funcionamento das escolas básicas e secundárias no cumprimento do serviço público.

Essas dificuldades têm várias causas, mas prendem-se sobretudo com a evolução vertiginosa da heterogeneidade, da diversidade e da diferenciação do seu público-alvo. A necessidade de resposta capaz e atempada às expetativas de todos os intervenientes, marca a actuação dos professores e dos responsáveis escolares.

Num tal contexto, revestem-se de particular importância as lideranças escolares (de topo e distribuídas), a supervisão e coordenação pedagógica intermédias e as características específicas que estas assumem em cada escola, nomeadamente ao nível da direção de turma.

Nesta perspetiva, através de uma investigação empírica de natureza mista (estudo de caso, com uma metodologia simultaneamente qualitativa e quantitativa), conduzida em duas unidades organizacionais escolares distintas, com práticas daquela função também distintas, procurámos analisar a ação do diretor de turma por forma a reconstituirmos as características do seu papel no cenário escolar (ou seja, o seu perfil funcional), mas também a identificarmos as suas lacunas e necessidades, quer no âmbito da formação, quer do ponto de vista da sua inserção organizacional (poder e estatuto)

Nesta abordagem, construímos o nosso referencial teórico em torno da problemática da escola como organização e da função da direção de turma no contexto da administração e gestão escolar.

Concluimos que o diretor de turma cada vez mais precisa de ser um mediador altamente qualificado entre o conjunto de atores da comunidade escolar e educativa. No entanto, embora lhe seja exigido um acrescido número de tarefas, na realidade, por razões diversas e que analisámos, vamos encontrar aquele papel reduzido a uma função quase estritamente administrativa e burocrática, minimizadora das restantes dimensões pedagógicas associadas, que importa alterar.

Concluimos também que as inovações que estes gostariam de ver introduzidas dependem da resolução dos principais constrangimentos ao bom exercício das suas funções: falta de formação específica para o desempenho do cargo e reduzido número de horas para exercer a função, entre outros.

Finalmente, concluimos sobre a necessidade de cada escola traçar intencionalmente um perfil de diretor de turma, de modo a que este consiga dar resposta ao que cada turma exige. Dentro deste perfil, sublinhámos a importância das características desta liderança intermédia serem adequadas o mais possível ao perfil de mediador. Os

dados obtidos sugerem que o diretor de turma representa um papel essencial e único como mediador entre professores, alunos e pais de qualquer comunidade educativa.

Palavras-chave: mediação escolar, diretor de turma, perfil, competências, organização escolar.

ABSTRACT

The current difficulties in the management and general functioning of primary and secondary schools are well known in the fulfillment of the public service.

Those difficulties have various causes, but they mainly stem from the vertiginous evolution of heterogeneity, diversity and differentiation of their target audience. The need for a capable and prompt response to the expectations of all intervenients, marks the performance of teachers and school leaders.

In such a context, school leaders (from the top and distributed), intermediate supervision and pedagogical coordination have a particular importance as well as the specific characteristics that are assumed in each school, namely when it comes to headmastering a class.

In this perspective, through an empirical mixed natured research (case study, using a simultaneously qualitative and quantitative methodology), conducted in two distinct school organizational units, with distinct functions, we have tried to analyze the conduct of the head teacher in order to reorganize the characteristics of their role in the school setting (i.e. the working profile), but also to identify his/her gaps and needs, not only on what concerns specific training sessions, but also from the point of view of the organizational insert (power and status).

In this approach, we have built up our theoretical framework around the problem of school as an organization and the function of headteaching in the context of administration and school management.

We have concluded that the headteacher increasingly needs to be a highly skilled mediator between the actors of the school community and educational institution. However, and although they have been demanded to do an increased number of tasks, in fact, for the various reasons analysed here, we will learn that their function is basically reduced to strictly administrative and bureaucratic functions, minimizing the remaining and correlative educational dimensions, which needs to be altered.

We have also concluded that the alterations which they would like to see introduced, depend on the resolution of the main constraints linked to the proper performance of their duties: lack of specific training for this job/task performance and reduced number of hours to perform it, among others.

Finally, we have concluded on the need of each school to intentionally trace a headteacher's profile, so as to give the proper response to what each class requires. Within this profile, we have emphasized that the features related to this intermediate leadership must be as suitable as possible to the mediator's profile. The data obtained suggest that the

headteacher represents an essential and unique role as a mediator between teachers, students and parents of any educational community.

Keywords:school mediation, headteacher, profile, skills, school organization.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC - Atividades de enriquecimento curricular

ASE - Apoio social escolar

CA - Conselho administrativo

CAF - Componente de apoio à família

CEF - Curso de educação e formação

CGA - Conselho geral do agrupamento

CP - Conselho pedagógico

DAE - Diretor do agrupamento de escolas

DT - Diretor de turma

EE – Encarregados de educação

EFA - Educação e formação de adultos

EPIS - Empresários pela inclusão social

GAMP - Grande área metropolitana do porto

GAA - Gabinete de apoio ao aluno

INH - Instituto nacional de habitação

JI - Jardim-de-infância

NUT - Nomenclatura de unidade territorial para fins estatísticos

PCA - Percursos/Planos curriculares alternativos

RI - Regulamento interno

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	3
ABSTRACT	5
SIGLAS E ABREVIATURAS	7
ÍNDICE DE FIGURAS.....	11
ÍNDICE DE QUADROS	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	15
1.1 <i>Diferentes abordagens da escola como organização</i>	15
1.1.1 As imagens organizacionais da escola e a escola como organização educativa de referência	17
1.1.2 As lideranças no contexto escolar e a importância das lideranças intermédias.....	26
1.2 <i>Os principais problemas que se colocam hoje à escola pública</i>	31
1.2.1 A autonomia, o mercado e as novas formas de regulação escolar	31
1.2.2 Êxito, tutoria, indisciplina e cidadania	35
1.2.3 Comunicação escola – família – comunidade local	41
2. A FUNÇÃO DA DIREÇÃO DE TURMA NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	43
2.1 <i>Análise diacrónica da direção de turma e de dois estudos</i>	43
2.1.1 Do diretor de classe ao diretor de turma: continuidades e ruturas	43
2.1.2 Direção de turma e alguns enfoques em dois estudos.....	45
2.2 <i>A análise da complexidade atual da direção de turma</i>	48
2.2.1 A direção de turma e a legislação atual:entre a macro e a micro regulação.....	48
2.2.2 Um perfil funcional que se constrói em contexto	54
2.2.3 Em que domínios e como se exerce o poder?	57
2.2.4 Análise do perfil formativo requerido	59
2.2.5 Uma dimensão prioritária:o diretor de turma como mediador	61
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	63
1. A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	63
1.1 <i>Delimitações e pertinência</i>	63
1.2 <i>O objeto e os objetivos da investigação</i>	63
1.2.1 Objetivo global da investigação.....	64
1.2.2 Objetivos específicos	64
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65

2.1	<i>Opção pelo estudo de dois casos contrastantes</i>	65
2.2	<i>Apresentação dos dispositivos de recolha e tratamento dos dados</i>	66
2.2.1	As entrevistas	66
2.2.2	O inquérito por questionário	68
2.2.3	A análise de documentos	68
2.2.4	A Observação participante	69
CAPÍTULO III – AS ESCOLAS EM ESTUDO		71
1.	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO.....	71
2.	CARACTERIZAÇÃO GERAL DO AGRUPAMENTO A	71
2.1	<i>Localização geográfica e rede viária</i>	71
2.2	<i>O agrupamento A</i>	73
2.3	<i>A direção de turma na escola A</i>	75
3.	CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA B	76
3.1	<i>Localização geográfica e rede viária</i>	76
3.2	<i>A escola B</i>	77
3.3	<i>A direção de turma na escola B</i>	79
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS E CONCLUSÕES		80
1.	RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS	80
1.1	<i>Caracterização da população alvo e quantificação da população respondente</i>	80
1.2	<i>Caracterização da população respondente (docentes com e sem cargo de direção de turma das escolas A e B), segundo determinadas variáveis (nível etário, género, tempo de serviço docente e nas funções de DT, grupo disciplinar, habilitações académicas e categoria profissional)</i>	81
1.3	<i>Apresentação e análise dos resultados obtidos no questionário</i>	91
2.	RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	125
2.1	<i>Caracterização dos entrevistados</i>	125
2.2	<i>Tema A: desempenho do diretor de turma</i>	126
2.3	<i>Tema B: grau de satisfação relativo aos diretores de turma</i>	136
2.4	<i>Tema C: participação dos diretores de turma em projetos pedagógicos</i>	140
3.	RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS REGULAMENTOS INTERNOS DAS ESCOLAS	141
CONCLUSÕES		142
1.1	<i>As necessidades de formação</i>	142
1.2	<i>Perfil de diretor de turma</i>	143
1.3	<i>Nomeação / designação de um diretor de turma pelo diretor de escola</i>	144
BIBLIOGRAFIA ATIVA		145
BIBLIOGRAFIA PASSIVA		153

ANEXOS	154
<i>Anexo 1 – Autorização para aplicação dos questionários na escola A e na escola B.....</i>	<i>155</i>
<i>Anexo 2 – Questionários aplicado aos professores da escola A e na escola B.....</i>	<i>157</i>
<i>Anexo 3 – Tratamento estatístico dos questionários.....</i>	<i>167</i>
<i>Anexo 4 – Guião das entrevistas aos diretores da escola A e da escola B</i>	<i>180</i>
<i>Anexo 5 – Transcrição da entrevista ao diretor da escola A</i>	<i>184</i>
<i>Anexo 6 – Transcrição da entrevista ao diretor da escola B</i>	<i>195</i>
<i>Anexo 7 – Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas</i>	<i>203</i>
<i>Anexo 8 – Grelhas de análise de conteúdo da análise documental</i>	<i>210</i>
<i>(regulamentos internos).....</i>	<i>210</i>
<i>Anexo 9 - Gráfico - Tempo de serviço docente vs tempo de serviço como diretor de turma - não diretores de turma da escola B</i>	<i>218</i>
<i>Anexo 10 – Excertos dos regulamentos internos da escola A e da escola B</i>	<i>220</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Enquadramento territorial do concelho de Paredes no distrito do Porto	72
Figura 2 - Mapa da rede viária e acessibilidades.....	72
Figura 3 - Mapa do concelho de Paredes	73
Figura 4 - Mapa do município de Paços de Ferreira	76

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Temas e categorias resultantes da análise das entrevistas aos diretores de escola.....	67
Quadro 2 - Comparação das características das duas escolas inquiridas.....	71
Quadro 3 - Oferta educativa do agrupamento e sua frequência	74
Quadro 4 - Número de alunos que frequentam cursos CEF.....	75
Quadro 5 - Estrutura organizacional e funcional da escola B	78
Quadro 6 - Cursos em funcionamento na escola B	79
Quadro 7 - População-alvo e população respondente.....	81
Quadro 8 - Categoria profissional dos inquiridos (valores em percentagem)	86
Quadro 9 - Níveis de ensino em que exercem ou exerceram o cargo de diretor de turma – respostas dadas pelos inquiridos da escola A.....	88
Quadro 10 - Níveis de ensino em que exercem ou exerceram o cargo de diretor de turma – respostas dadas pelos inquiridos da escola B	88
Quadro 11 - Satisfação em ser diretor de turma na escola A e na escola B (valores em percentagem)	89
Quadro 12 - Razões que terão levado a direção executiva da escola A a nomear um diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma.....	92
Quadro 13 - Razões que terão levado a direção executiva da Escola B a nomear um diretor de turma, na prespetiva dos diretores de turma.....	93
Quadro 14 - Desempenho dos inquiridos como diretores de turma na escola A e na escola B (valores em percentagem).....	94
Quadro 15 - O que os não diretores de turma da escola B valorizam num diretor de turma	95
Quadro 16 - Tarefas mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola A.....	97
Quadro 17 - Atividades que como diretor de turma dedica mais tempo, na perspetiva dos diretores de turma da escola A	98
Quadro 18 - Tempo que, nas últimas três semanas, dedicou à sua direção de turma (valores em percentagem)	101
Quadro 19 - Opiniões sobre a importância de uma hora marcada no horário especificamente dedicada a reuniões (valores em percentagem)	102
Quadro 20 - Convergência entre as funções legais e que são concretizadas (valores em percentagem).....	103
Quadro 21 - Fatores que condicionam as funções de diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola A	106
Quadro 22 - Opiniões sobre a necessidade do contacto com professores fora das reuniões de conselho de turma (valores em percentagem)	107
Quadro 23 - Análise das opções assinalados pelos respondentes que assinalaram o Sim na questão 24 (valores em percentagem).....	109
Quadro 24 - Valorização do cargo de diretor de turma na escola A e na escola B (valores em percentagem) ...	110
Quadro 25 - Valorização do cargo de diretor de turma na organização escola (valores em percentagem).....	110

Quadro 26 - Funções mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, no que diz respeito aos professores, na perspetiva dos diretores de turma da escola A	112
Quadro 27 - Fatores dos quais dependem o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola A	114
Quadro 28 - Características pessoais que um diretor de turma deve ter para que a sua relação com os alunos seja positiva e eficaz, na perspetiva dos diretores de turma da escola A	117
Quadro 29 - Características mais importantes a ter em conta na nomeação dos diretores de turma, na perspetiva dos não diretores de turma da escola A	118
Quadro 30 - Disponibilidade para aceitar voluntariamente o cargo de diretor de turma (respostas em percentagem).....	120
Quadro 31 - Turma que os inquiridos escolheriam caso lhes fosse facultada essa possibilidade (valores em percentagem).....	121
Quadro 32 - Número de vezes que os diretores de turma consultam o dossier de direção de turma (valores em percentagem).....	123
Quadro 33 - Temas de formação importantes para o desempenho do cargo.....	124
Quadro 34 - Identidade dos diretores de escola	125
Quadro 35 - Quadro resumo da análise de conteúdo relativa ao tema A – Desempenho do diretor de turma....	126
Quadro 36 - Quadro resumo da análise de conteúdo relativa ao tema B – Grau de satisfação relativo aos diretores de turma.....	136
Quadro 37 - Quadro resumo da análise de conteúdo relativa ao tema C – Participação dos diretores de turma em projetos pedagógicos.....	140

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grupo etário (valores em percentagem).....	81
Gráfico 2 - Género dos inquiridos (valores em percentagem)	82
Gráfico 3 - Frequência do tempo de serviço docente vs frequência do tempo de serviço como diretor de turma - diretores de turma da escola A	82
Gráfico 4 - Frequência do tempo de serviço docente vs frequência do tempo de serviço como diretor de turma – não diretores de turma da escola A	83
Gráfico 5 - Frequência do tempo de serviço docente vs tempo de serviço como diretor de turma - diretores de turma da escola B	84
Gráfico 6 - Distribuição dos inquiridos por departamento dos inquiridos na escola A e na escola B (valores em percentagem).....	85
Gráfico 7 - Habilitações académicas dos inquiridos da escola A e da escola B (valores em percentagem).....	86
Gráfico 8 - Respostas à questão “Lecionou na escola no ano letivo transato (2011/2012)?” (valores em percentagem).....	87
Gráfico 9 - Respostas à questão “A redução de dois tempos semanais é...” (valores em percentagem)	100
Gráfico 10 - As funções dos diretores de turma deveriam ser redefinidas? (valores em percentagem)	105
Gráfico 11 - Se já foi diretor de turma da mesma turma mais dos que dois anos letivos consecutivos (valores em percentagem).....	108
Gráfico 12 - Poder de decisão atribuído ao diretor de turma (valores em percentagem).....	113
Gráfico 13 - Opiniões sobre a existência de um perfil de diretor de turma (valores em percentagem).....	116

INTRODUÇÃO

Atualmente, a escola, por motivos vários massificou-se. Numa escola para todos e que a todos deve incluir, mostra-se de particular relevância o papel do diretor de turma, enquanto mediador preferencial entre a escola, a comunidade educativa em geral e os alunos. Numa escola que se quer, cada vez mais, participativa – interventiva, a figura e a ação do diretor de turma é fundamental como elo preferencial numa comunicação que se pretende bidirecional. Não sendo uma ilha, não podendo estar desfazada das mutações sócio-económicas e culturais, a escola tem que interagir, sistematicamente, com o exterior e nessa função o diretor de turma assume papel de relevo. Não menos importante será a gestão diária dos problemas vividos em cada escola, em cada turma, com a especificidade e heterogeneidade presente em cada aluno. Indiscutivelmente, o diretor de turma já assume e tende a assumir cada vez mais protagonismo na organização escola.

Um trabalho desta natureza e dimensão não se esgota em motivações teóricas; de facto, queremos assumir por inteiro que parte substancial da motivação deste estudo radica na nossa profissão. Há já alguns anos, enquanto docente, temos desempenhado a função de diretor de turma, em contextos variados mas sempre exigentes.

Formalmente, este trabalho está organizado em quatro capítulos.

Em relação ao **Capítulo I – Fundamentação teórica**, para além de fazermos uma revisão da literatura relacionada com o tema escolhido para a nossa investigação, com o objetivo de situar o estudo no contexto das investigações já realizadas, procuramos, também estabelecer as necessárias ligações entre o tema e os principais problemas que hoje se colocam à escola pública (como lidar com o êxito, com a função de tutoria, com a indisciplina, com a cidadania, etc.) . Por outro lado, a revisão da literatura permitiu-nos centrar e afinar toda a nossa investigação posterior, dando sentido às atividades de pesquisa e aos procedimentos metodológicos.

No **Capítulo II - Fundamentação empírica**, apresentamos a problemática da investigação, explicitando as respetivas delimitações e pertinência, bem como os seus objetivos e objeto. Referimos também os procedimentos metodológicos adotados no estudo, identificando os dispositivos de recolha e tratamento de dados (entrevistas, inquéritos por questionário, análise documental e observação participante). A nossa investigação, de natureza qualitativa, assenta num estudo de caso que cruza duas escolas públicas de dimensão e modo de funcionamento diferentes, nos arredores do Porto.

Em relação ao **Capítulo III – As escolas em estudo**, descrevemos o contexto onde as unidades organizacionais escolares (agrupamento A e escola secundária B) se inserem e procedemos à respectiva caracterização sumária.

No **Capítulo IV - Apresentação e análise de resultados e conclusões**, apresentamos os resultados obtidos, tendo em conta as questões empíricas formuladas no início da investigação e a análise dos dados recolhidos. É neste último capítulo que damos realce à confirmação, ou não, das previsões iniciais e às principais conclusões do estudo efetuado, tendo em conta o problema geral colocado, os objetivos e as questões de investigação previamente definidas.

Este estudo permitiu-nos conhecer melhor os constrangimentos, limitações e dificuldades sentidas pelo diretor de turma no seu quotidiano profissional. Através da auscultação aos professores diretores de turma e não diretores de turma e aos diretores das escolas estudadas, foi-nos possível ainda conhecer as suas opiniões acerca das competências legais e das funções que efetivamente os diretores de turma desempenham (por exemplo sobre se as suas competências efetivas extravasam ou não as competências legais e o que pensam eles disso...). Por outro lado, registámos o seu entendimento acerca do seu perfil e da necessidade em adquirir formação, sabendo que ao diretor de turma, hoje mais do que nunca, são-lhe exigidas grandes competências de gestão, de administração, de comunicação e de relacionamento interpessoal, e, nomeadamente, a capacidade de interagir com todos os intervenientes no processo educativo ou seja, de mediação.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1.1 Diferentes abordagens da escola como organização

De acordo com António de Sousa, o conceito de organização é visto como um grupo social, com regras, em que existe uma divisão funcional de trabalho que visa atingir através da sua atuação determinados objetivos, e cujos membros são, eles próprios, indivíduos intencionalmente co-produtores desses objetivos e, concomitantemente, possuidores de objetivos próprios (Sousa, 1990). O autor entende a organização não só em termos da sua inserção social e económica como também a inclui num “sistema social inserido num meio social mais vasto”, ou seja, a organização precisa de motivar todos os elementos (indivíduos e organizações) que fazem parte da sua constituição e do seu desenvolvimento, dando cumprimento aos objetivos inicialmente pretendidos, pela mesma, passando por uma colaboração ativa e pela concretização de objetivos pessoais (valores, atitudes, necessidades e expectativas) dos seus membros. É na sequência desta ideia que se pode considerar uma organização como um sistema de múltiplas variáveis e parâmetros. É também nesta linha de pensamento que se podem considerar como primeiras organizações a família, a tribo, a sociedade e, mais tarde, a oficina, a empresa, a escola, etc.

“As organizações são muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 2000:345) e “as escolas são demasiado complexas para se deixarem apreender por análises através de uma simples dimensão” (Bush, 1995:21).

Segundo Licínio Lima, sendo a escola também uma empresa, ainda que de género especial, não pode fugir ao movimento, que se verifica desde o início do século, cada vez mais amplo de organização racional das empresas. (Lima, 1992).

A escola é uma “empresa de género especial” porque, tratando-se de uma organização complexa e singular com um objectivo claro (produzir o bem comum da educação junto da sua população-alvo), é constituída, essencialmente, por indivíduos e suas relações. Cada escola constitui uma organização singular porque os seus alunos, professores e pessoal não docente são irrepetíveis, quer a nível emocional, quer a nível das suas vivências económicas, socioculturais e relacionais.

Qualquer que seja o modelo de análise e a teoria associada, a escola é uma organização de tipo especial cuja racionalidade se manifesta por uma administração também ela especial. De acordo com Chiavenato (2003), as sociedades são constituídas por organizações mais ou menos complexas e interdependentes do ponto de vista da sua

administração. Assim, a administração é a condução racional das atividades de uma organização seja ela lucrativa ou não que trata do planeamento, da estruturação, da direção e do controle das atividades. Daí a administração ser indispensável para a existência, sobrevivência e êxito das organizações (Ibidem).

Tendo como referência uma definição clássica de Mèlès (1979), podemos verificar que a organização pode ser definida como um conjunto de sujeitos que utilizam um conjunto de meios para coordenar tarefas em função de objetivos comuns. Na mesma linha, Alonso, quando estuda o papel do diretor e da eficiência das escolas, esclarece que a organização escolar deve ser entendida como uma entidade social especialmente dirigida para a obtenção de determinados fins e preocupada com a ação eficiente (Alonso, 1988).

Uma breve abordagem das teorias clássicas da organização mostra a importância de autores como Frederick Winslow Taylor (1856-1915), Henri Fayol (1841-1925) e Max Weber (1864-1920) cujas análises e estudos tinham o objetivo comum de “compreender, explicar e interpretar as organizações em bases racionais e científicas, de forma a permitir que o pragmatismo da ação individual e coletiva, concentrado na capacidade produtiva dos seres humanos, evoluísse no sentido da eficiência máxima” (Ferreira et al, 1996:5).

A metodologia de análise do funcionamento das organizações de Gareth Morgan (1996), baseia-se no uso de metáforas. Este autor recorre ao uso das metáforas para ler e compreender as organizações e para melhor explicitar o que significam, considerando-as, assim, fenómenos intrincados e paradoxais que podem ser compreendidos de muitas formas distintas (Ibidem). Esta visão do autor tem subjacente a crença de que todos nós possuímos ideias convencionais edificadas sobre um pequeno número de imagens tidas como reais e que nos permitem compreender a vida organizacional e fazer leituras que não são mais do que interpretações da realidade (Ibidem).

No âmbito desta abordagem clássica da organização, F. Taylor preocupa-se com a máquina em si e com o método de trabalho, colocando a ênfase nas tarefas (divisão de tarefas, repetição de tarefas, tempo para executar cada tarefa), incentivando a organização racional do trabalho, procurando aumentar a eficiência da indústria através da racionalização do trabalho do trabalhador (Chiavenato, 2003). Já Henri Fayol, preocupa-se com a organização formal, com os princípios da administração e desenvolve também uma teoria clássica. Preocupado apenas com a produtividade, Taylor focava a sua atenção na fábrica, administrando os seus operários como se de objetos se tratasse. Fayol, prestando atenção à direção administrativa, destacou a estrutura que uma organização deve possuir para ser eficiente e propôs um conjunto de dimensões da administração importantes para essa eficiência: prever, organizar, dirigir, coordenar e controlar a ação individual e dos grupos.

Um pouco mais tarde, Max Weber desenvolveu a teoria burocrática, considerada como teoria neoclássica, precursora da administração por objetivos. Para este autor a administração burocrática era fundamentalmente o exercício do controlo com base no conhecimento. É este o seu carácter inovador, especificamente ligado à racionalidade organizativa (Weber, 1947).

A imagem da escola como burocracia teorizada por Max Weber é um modelo organizacional caracterizado pela racionalidade e pela eficiência, assente na concretização de normas gerais e uniformes que delimitam as áreas e os conteúdos funcionais na organização, segundo uma estrutura hierárquico-funcional definida, em que cada um ocupa um cargo específico, com dedicação exclusiva (Costa, 2003:39-43). “Esta racionalidade traduz-se na previsibilidade e na certeza quanto ao futuro, na consensualidade sobre os objetivos, na correta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis” (Costa, 1996:44).

A autoridade legal, racional ou burocrática de Weber, baseada em normas legais racionalmente definidas, justifica o exercício do poder e legitima a atuação como uma atuação justa: “Na dominação legal, a crença na justiça da lei é o sustentáculo da legitimação” (Chiavenato, 1986:11).

Max Weber centra-se na busca de uma organização perfeita, preocupado com a eficiência da organização, em que a burocracia é a forma de organização eficiente por excelência; procura uma legitimação da gestão pela autoridade racional-legal, com uma forte hierarquização e introduz o conceito de organização como um problema político, como uma forma de dominação legítima, porque concretiza a dominação legal com base em critérios racionais, mas também instrumental, no sentido em que se encontra ao serviço de interesses e metas diferenciados. (Ferreira et al, 2001:25).

No ponto seguinte, tendo em conta este breve resumo das teorias da organização, explicitaremos algumas das imagens organizacionais associadas à escola, com maior relevância no âmbito da nossa investigação.

1.1.1 As imagens organizacionais da escola e a escola como organização educativa de referência

A interpretação da escola como uma organização encontrou, nos finais do último século, diversas imagens que tendem a estar associadas às diferentes configurações definidas pelas teorias das organizações já referidas.

Na sua análise sobre as imagens organizacionais da Escola, Adelino Costa (1996), resume os diferentes modos de percecionar a escola, enquanto organização. De entre aqueles modos, como veremos mais adiante com mais pormenor, o autor destaca:

- i) a escola como modelo político:
- ii) a escola como modelo da ambiguidade (anarquia organizada):
- iii) a escola como modelo cultural:

Têm emergido outras abordagens, com destaque para o *modelo de Ecossistema*, cuja abordagem assenta no contexto e com enfoques diversos, nomeadamente no meio social, na família e nas culturas. Segundo López & Moreno, (1994:37), no modelo de ecossistema enfatiza-se o carácter das relações psicossociais e dá-se primazia ao mundo representativo em detrimento do operativo, ao *ser* mais do que ao *dever ser*. Para Lorenzo & Sáenz, (1995:44) a escola é abordada numa *perspetiva global* tendo em atenção outras realidades que também exercem processos sistemáticos de intervenção (a família) e a incidência que fatores contextuais mais amplos podem ter (o meio social, a cultura).

Na mesma linha, aliás, Nóvoa (1995), considera que a investigação educacional demonstrou a impossibilidade de isolar a *ação pedagógica* dos universos sociais que a envolvem.

Ficou claro que a escola é uma organização, embora de tipo especial.

Ora, na perspetiva de Morgan, as organizações são, geralmente, “complexas, ambíguas e repletas de paradoxos” (Gareth Morgan, 1996:14). Por isso, o autor interpreta as organizações utilizando a *metáfora* (figura de estilo). Através de enfoques criativos, compara-as a imagens que permitem vê-las enquanto máquinas, organismos vivos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxos, transformações e instrumentos de dominação. A sua metodologia de análise das organizações consiste em operacionalizar diferentes metáforas que conseguem ressaltar diferentes aspetos da organização, permitindo uma compreensão mais eficaz da sua estrutura, processos, normas, metas e usos da comunicação.

As teorias baseiam-se em metáforas, que ajudam a ler, a explicar, a interpretar, a compreender os contextos e as dinâmicas da organização. Segundo Formosinho (2005:166), “[a]s metáforas são, portanto, ferramentas que podem ajudar a entender o carácter complexo das organizações, revelando nuns casos formas habituais de pensar e noutros casos perspetivas novas que ajudam a ver e a transformar”. Segundo o autor, a escola, como qualquer outra organização, é um local que se rege por normas, ideias, valores, rituais, crenças. Simultaneamente, é palco de diferentes interesses, conflitos, jogos de poder. Mediante isto, o autor refere ainda que a escola tem uma idiossincrasia institucional própria que é preciso conhecer para a compreender e avaliar, é uma instituição com um universo de significados, com múltiplas prescrições e regras/regulamentos, com objetivos de alguma ambiguidade e contradição, com uma hierarquia vertical e horizontal mas debilmente articulada, com um sistema próprio de valores e rituais, com uma complexa

micro política interna, com sentimentos, emoções, valores, expectativas, concepções, crenças, ideias, atitudes e muita incerteza.

A escola como empresa

Para Brito (1991:8) “A escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos”.

Esta visão da escola caracteriza-se pelo uso sistemático dos princípios, conceitos e terminologia da gestão empresarial: produto, satisfação dos clientes, mercado, concorrência, competitividade, lucro, controle, publicidade, etc.

Assim, nesta perspectiva, para se obter o sucesso tão desejado parece ser necessário (mas não suficiente) criar condições propícias ao bom funcionamento da escola – é fundamental tornar a escola num espaço mais saudável, feliz e apetecível de se viver. Mas isso, por si só não chega: para que o espaço escola seja harmonioso é essencial a cooperação de todos os atores envolvidos, incluindo a comunidade escolar menos distante, pois esta é formada por pessoas que reagem umas com as outras, mais ou menos favoravelmente e daí resultarem, inexoravelmente, relações de simpatia ou hostilidade, confiança ou receio, aceitação ou rejeição. Por conseguinte, a visão empresarial da escola impõe-lhe uma gestão cuidadosa do ambiente produtivo.

A escola deverá ditar as suas regras para um bom funcionamento tendo sempre em conta os objetivos principais a atingir. Como refere Brito (1991:8), “A escola, como qualquer empresa, deverá definir, para si, uma linha de orientação fundamental que norteie as múltiplas atividades que decorrem no seu dia-a-dia”.

Essas regras têm de ter presente que nem todos os métodos são indicados para atingir os fins pretendidos. “A influência da ideologia da administração científica em educação é muito observável hoje no modo como alguns administradores escolares vêem o seu papel de liderança na área da administração pessoal. Muito frequentemente, os únicos objetivos concebidos para a administração escolar são a eficiência e a economia” (Kimbrough, 1997:259). “A escola vista como uma empresa terá de ser necessariamente competitiva e concorrencial, em qualidade, e com outras empresas congêneres, correndo o risco de abrir falência, no caso contrário” (Brito, 1991:75).

A escola como comunidade educativa

Segundo Sarmiento e Ferreira (1995:349), comunidade educativa é “uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interações assente numa partilha de valores e objetivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjetiva”.

Esta conceção de escola surgiu com Rousseau, pai da revolução francesa, e mais tarde, John Dewey (1859-1952), autor do movimento progressista, veio defender a conceção comunitária da educação como modelo alternativo para a escola tradicional.

Em Portugal, apesar desta teoria já ter surgido anteriormente, é só no final do século XX, “que muitas das intenções da reforma educativa” voltam “à ideia da transformação da escola numa comunidade de aprendizagem, ou de trabalho, ou de vida” (Sarmiento e Ferreira, 1995:350). Esta conceção, para Sarmiento e Ferreira (1995), citando Fernandes (1992) e Barroso (1991), emergiu em resultado “da crise do modo de funcionamento e controlo dos sistemas educativos”, mais concretamente “do modelo organizacional de escola que o Iluminismo veio a conceber e construir” (Idem:352). Sarmiento e Ferreira (1995) apontam o maio de 68, pela manifestação pública da crise educacional e social em França, como o acontecimento que provocou o ressurgimento da teoria de comunidade educativa nos países com sistemas educativos influenciados pelos franceses.

No entanto, para aqueles autores, parafraseando Martin (1987), “*comunidade educativa* é uma expressão ambígua quando não mesmo ambivalente, tendendo facilmente a degenerar numa fórmula universalizante de realidades bem distintas” (Sarmiento e Ferreira, 1995:353).

Perante a constatação da singularidade de cada comunidade, optaram pelo conceito plural de *comunidades educativas*. Baseando-se na experiência portuguesa, defendem que o conceito de comunidades educativas, “inscreve no seu interior tensões e orientações diversificadas” (Sarmiento e Ferreira, 1995:359). A tensão reside no confronto entre a lógica de ação da “velha escola”, que a nível local representava o estado central e o bem comum, e a tendencial hegemonia do mercado que agora valoriza os (bons) resultados para os melhores, a competitividade e a concorrência. Além disso, reforçam que o conceito de comunidade educativa assenta na valorização de formas sociais comunitárias e de culturas superando as do individualismo. Deste modo, as comunidades educativas, podem ser consideradas como territórios de execução potencialmente emancipatória de projetos de ação educativa (Idem).

Entre nós, nos finais da década de 90, a legislação¹ adotava aquele conceito e pretendia que a escola fosse uma comunidade educativa onde participassem todos os intervenientes no processo educativo. Mas já antes, com a lei de bases do sistema educativo², tinha sido iniciada a valorização do conceito de *comunidade educativa*, no campo pedagógico e administrativo. Esta aceção de escola transformou-se num dos slogans

¹Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio revogado pelo Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril

²Lei nº 46/86, de 14 de outubro

da reforma educativa “como modelo alternativo para a organização e funcionamento da escola” (Sarmiento e Ferreira, 1995:364). Esta lei veio também realçar “a necessidade de descentralização e desconcentração da administração escolar, de modo a que as escolas possam atuar com base nos princípios da autonomia, definindo um projeto educativo próprio, e a participação de todos os implicados na ação educativa” (Idem).

Mas para a concretização destes princípios – participação e autonomia – é necessário que se passe do controlo burocrático para formas de controlo democrático exercidas pela comunidade. Essa comunidade é, necessariamente, plural, logo “o espaço de construção de um equilíbrio organizacional dinâmico, que facilite a mudança e a inovação não deve esbater as diferenças entre os atores educativos, nem esquecer os interesses específicos de cada um dos grupos em presença no seio das escolas” (Nóvoa, 1995:371).

Para esta visão da escola, os vários agentes educativos devem refletir nas suas atividades e nas suas atitudes um quadro de valores partilhados, em que cada pessoa, com a sua própria identidade e em interação com os outros, constrói a sua noção de missão e visão e as suas realidades, reafirmando assim os seus valores morais, éticos e profissionais, crenças, rituais, mitos e culturas. Nesta perspetiva, a escola é, portanto, um universo de significados, diversidade de interações, culturas, modos de ver, e onde se cruzam micro-poderes formais e informais, interesses, convergências e divergências. Temos, nesta perspetiva, a aproximação à escola como paradigma cultural, cuja análise vale a pena detalhar.

A escola como “locus cultural”

Esta imagem enquadra-se na abordagem comportamental da administração, mais propriamente, nas teorias do desenvolvimento organizacional, e caracteriza-se pela individualização de cada escola, ou seja, considerando que cada escola é diferente das outras, com uma especificidade própria que se traduz em diversas manifestações simbólicas, tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias. Estas manifestações constituem um *locus cultural* o que, partindo da definição generalista de Morgan (1986:120), “significa que diferentes grupos de pessoas têm diferentes maneiras de vida”.

Costa (1996), baseando-se em Deal e Kennedy (1988), defende que a cultura organizacional resulta da identificação e partilha de valores, mitos, heróis e outros elementos simbólicos, entre os membros da organização. Para ele, estas organizações são geridas por pessoas fundadoras ou gestores(heróis) que fogem à gestão tradicional e têm o papel de gestores do simbólico, sendo atores que se dedicam a perceber, a gerir, a construir, a moldar e a alterar a cultura. Deal e Kennedy (1988), referidos por Costa (Idem) foram os primeiros defensores desta perspetiva organizacional, tendo ela emergido do

sucesso que algumas empresas japonesas tiveram, nos anos setenta. Para aqueles autores, o sucesso de uma empresa deve-se à existência de uma cultura forte ou *corporate culture*: a organização terá uma cultura forte se o seu líder for um ator voltado para o futuro e com capacidade de envolver todos os elementos da organização na partilha dos elementos simbólicos (Idem).

De acordo com esta perspectiva, Peters e Waterman (1987), citados por Costa (Idem), no seu trabalho *In Search of Excellence sobre as Corporate Cultures*, sintetizaram oito atributos imprescindíveis para o sucesso das organizações: a organização deve ser ativa; tem que estar próxima do cliente; tem que ser autónoma e existir um espírito de empresa; a produtividade passa pelo bem-estar das pessoas; têm que existir valores; as pessoas trabalham no ramo que dominam; a existência de equipas pequenas de administração com formas simples de organização; e a existência de propriedades simultaneamente apertadas e flexíveis.

Transpondo esta teoria organizacional para o campo da educação é visível a proximidade teórica face ao movimento das *escolas eficazes*. Este movimento defende, igualmente, que a eficácia³ organizacional passa por uma utilização e alteração da cultura; que a cultura é a chave para o sucesso das escolas; que a valorização da cultura, através da qualidade e da excelência, tem melhorado o funcionamento da escola; que a cultura da escola afeta as motivações e os resultados dos alunos e que por detrás das escolas excelentes estão líderes notáveis (Costa, 1996).

A perspectiva compósita da *cultura*, ou seja, englobando várias subculturas, encontra boa expressão nas nossas escolas, porque as sociedades ocidentais têm tradições filosóficas que envolvem e impõem a diversidade individual e cultural, para além da compartimentação científica. Hargreaves (1994), na sua obra “Os professores em tempos de mudança”, designa as culturas destes subgrupos, por culturas balcanizadas, que é uma configuração organizacional que sustenta e é sustentada pela hegemonia prevalecente das especialidades disciplinares e pela marginalização de mentalidades mais práticas. A interação entre os docentes é realizada “em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos colegas (enquanto escola como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os

3 Eficiência trata de **como** fazer. Fazer certo aquilo que se propõe a fazer. Produzir sem erros ou produzir mais com menos recursos.

Eficácia trata do **que** fazer, de fazer as coisas certas na hora mais acertada e escolher qual o caminho a ser seguido. O ponto de convergência das duas está em, uma vez escolhido o caminho ou tomada a decisão (Eficácia), executar de forma produtiva, em tempos adequados, nas quantidades certas e no tempo previsto (Eficiência).

departamentos disciplinares das escolas secundárias, as unidades de educação especial, ou as divisões juniores e primárias das escolas elementares” (Idem:240).

Já vimos que, entre nós, apesar da grande diversidade cultural, a escola é uma organização que assume a centralização das decisões tomadas no centro político e administrativo. Sendo assim, não admira que, por cima da diversidade cultural, se sobreponha uma regulamentação pormenorizada de todas as atividades e também uma previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa: tudo é formalizado, hierarquizado e centralizado na estrutura organizacional, havendo uma quase obsessão pelas orientações, regras e regulamentos escritos. A isso se pode denominar burocracia cuja imagem escolar importa não esquecer.

A escola como burocracia

Por volta dos anos 40 do século XX, é divulgado por Max Weber a sua teoria da burocracia, que tem como objetivo principal a eficiência da organização. Weber surge na mesma linha de Taylor, colocando a ênfase na estrutura formal. São princípios característicos da burocracia a criação de circuitos rígidos com hierarquia muito marcante, a comunicação impessoal e vertical descendente, a comunicação formal escrita e oficial e a especialização de funções. Todas estas características nos levam a considerar a burocracia como um modelo organizacional descritivo e assente no princípio da racionalidade que, segundo Costa (2003:44) se reflete “na possibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correcta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis”.

Este modelo enfatiza a estrutura hierárquica enquanto autoridade racional legal sobre os diferentes níveis organizacionais, com cargos bem delimitados e regras e procedimentos rígidos e seguindo uma lógica de precisão altamente formalizada e, neste sentido, seguindo o pensamento de Lima (1992:66):

“O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais”.

No que respeita à tomada de decisões, são as estruturas de topo que pressionam todo o resto da organização no sentido de uma centralização estratégica. Tudo é previamente decidido e previsto através de regulamentos pormenorizados, retirando qualquer margem de autonomia a quem executa.

Todo o quadro concetual e teórico emanado pelo modelo burocrático de organização tem sido um dos mais utilizados na caracterização dos sistemas educativos e

das escolas, quer no contexto português quer no contexto internacional. Formosinho (1989 :8) salienta, de uma forma simples e prática, algumas características da burocracia apontadas por Weber e que se aplicam facilmente à escola: “legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia”. Costa (2003:39), reforça, também, estas mesmas características, acrescentando-lhes algumas mais pormenorizadas como “obsessão pelos documentos escritos, actuação rotineira com base no cumprimento de normas escritas e estáveis e pedagogia uniforme”.

De facto, se a escola em Portugal, pela sua estrutura uniforme, centralmente desenhada por um extenso leque de normativos (decretos, despachos, circulares) se integra no modelo burocrático, no plano de ação organizacional, a ação prevista nos normativos não é uniformemente reproduzida. Exemplos recentes de decisões centralizadas (comunicadas às escolas através de sucessivos normativos legais, característicos dos sistemas fortemente burocratizados) são a aplicação das metas de aprendizagem nas várias disciplinas e a realização de exames no final de cada ciclo. Assim, como, durante muito tempo, as horas de entrada e saída das escolas básicas e secundárias eram uniformes a nível nacional. Também havia circulares e outras determinações superiores que impunham os toques de campanha para entrada e saída de cada aula. Eis mais um exemplo de uma estrutura funcional uniforme, centralmente desenhada e aplicada da mesma maneira em todo o país. Há alguns anos deixou de haver algumas dessas obrigações horárias e toques de campanha. As decisões locais ou os regulamentos internos das escolas substituíram essas regras por outros procedimentos, ou seja, no plano organizacional, a ação prevista nos normativos não é uniformemente reproduzida. O mesmo acontece atualmente com a constituição de turmas: o número de alunos por turma aumentou este ano, mas verifica-se uma grande variedade entre os 24 e 26 ou 27 alunos por turma.

A escola como arena política

Arena política “(...) lugar de contenda, campo de discussão, (...) anfiteatro” (Moreno, 1971:137).

A análise micro política surge como o melhor estudo para entender a arena política, não deixando de ser as escolas também espaços privilegiados para a aplicação desta imagem organizacional. A perspetiva micro política da escola é de pendor marcadamente sociológico. Esta imagem é sustentada nos pressupostos teóricos de uma conceção baseada nos modelos políticos de organização, destacando-se as seguintes características: a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas nos contextos macro-sociais; os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos

diferenciados; a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder; os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional; as decisões escolares, tendo como base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação. (Ibidem)

Para Pfeffer (1981), a incerteza e a divergência são características das organizações devido à existência de diversos atores com diferentes ideologias. Também nesta linha, March (1974), Crozier (1977) e Bacharach (1988) “(...) recusaram a conceção homogénea, racional e consensual da organização e avançaram para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu o lugar à heterogeneidade e a harmonia foi usurpada pelo caos” (Costa, 2003:77).

Nesta perspetiva, na escola como em qualquer outra organização, “os interesses dos grupos passam, assim, a dominar a tomada de decisões nas organizações escolares” (Costa, 2003:82). É por isso que o interesse, o conflito, o poder e a negociação se tornam palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

Existe ideologia na escola, pode é estar mais ou menos visível (em muitos casos está oculta), no discurso, na decisão e na ação dos seus agentes. Na escola, como em qualquer organização, há poder(es), interesses individuais e de grupo, e partilha de recursos escassos (materiais, oportunidades, avaliações, resultados...), o que, perante a diversidade ideológica dos seus agentes, pode dar origem a conflitos. A conflitualidade de interesses, as diferenças de personalidade e, até, os conflitos de poder(es), podem ser conciliados através da discussão e negociação. A escola é por isso um centro micro político ou um sistema político em miniatura, onde existe pluralidade e heterogeneidade de indivíduos, objetivos e interesses próprios, conflito e luta pelo poder e negociação.

A escola como anarquia

Anarquia, “negação do princípio da autoridade, falta de governo ou de chefe, (...) desordem, confusão” (Moreno, 1971:92).

Neste modelo de análise organizacional, apresenta-se a escola como “ (...) uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua (...)” (Costa, 2003:89). Nesta perspetiva, também se pode considerar de anárquico ao funcionamento da escola, por este ser suportado “(...) por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida (...)” (Idem). Outra premissa da análise assenta no facto de a escola não ser “ (...) um todo, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados (...)” (Costa, 2003:89).

Todos os processos organizativos que a escola tente desenvolver, são, por isso, meramente simbólicos (Costa, 2003). Segundo o mesmo autor, as características que esta imagem coloca sobre a escola são a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional; o facto das organizações escolares serem vulneráveis ao ambiente externo, torna-as turbulentas e incertas, aumentando a incerteza e a ambiguidade.

1.1.2 As lideranças no contexto escolar e a importância das lideranças intermédias

Para Adelino Costa (2000:30), “questões como as da liderança estratégica, da importância do projecto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional, do papel do género (especialmente, o desempenho no feminino) nas práticas dos líderes, a questão nevrálgica das lideranças intermédias ou a formação especializada dos líderes escolares (...)” são alguns dos desenvolvimentos necessários da problemática da governabilidade da escola e dos fatores que a condicionam. Na ótica do autor, a liderança é um fenómeno de influência, de natureza motivacional, em que o líder exerce o papel de agente dinamizador de comportamentos orientados em função dos alvos do grupo. Seja qual for o seu estilo de liderança, ele estimula e habilita os seus seguidores a empregarem todo o seu potencial, mas tem que ter habilidade para utilizar e articular a sua autoridade para alcançar os objetivos, os quais só poderão ser conquistados se existir um bom relacionamento entre ele e os colaboradores, já que a liderança não se realiza em isolamento, mas sim em interação.

A partir da década de 80 surge, no que respeita à liderança, uma corrente centrada no carisma e na capacidade transformacional do líder, procurando integrar os aspetos da personalidade, os comportamentos e as interações que se estabelecem entre todos os elementos de um grupo. Este conceito é referido por Rego (1997), quando afirma que “o carisma aparece como um atributo resultante do processo interactivo entre líderes e seguidores” (Rego:45). Segundo o mesmo autor, as decisões são partilhadas por todos os elementos da equipa e não tomadas individualmente, ou seja, algumas características do líder tendem a amplificar o carisma mas, mais importante, é o contexto que torna os atributos e a visão do líder relevantes para as necessidades dos seguidores. Neste sentido, a liderança é o exercício da autoridade e da tomada de decisões, é a habilidade para fazer com que as ações façam sentido, mudando comportamentos e procedimentos, no interior da organização, conducentes a um melhor desempenho.

Segundo Rego (1997), associados à concetualização de liderança são definidos vários estilos de líder, que determinam a sua atuação na organização, na motivação e no empenho dos seus liderados. Apesar da grande variedade de modelos concetuais de

liderança que têm surgido, destacam-se a liderança transacional e a liderança transformacional, pela importância de que se revestem na cultura e no clima das escolas.

O líder transacional preocupa-se essencialmente em identificar as exigências de cada tarefa para atingir os resultados esperados, baseando-se na troca de serviços com recompensas controladas pelo líder, centralizando esta toda a sua atenção e energia nos objetivos da instituição e ajudando a sua equipa a compreender o que é preciso fazer para os alcançar. Mas nem sempre essa equipa funciona por razões de individualismo.

Embora não seja de hoje que se fala da “balcanização” do ensino, do individualismo dos professores e do seu isolamento nas suas salas de aula (Fullan & Hargreaves, 2001), vários autores salientam a importância/urgência de se desenvolverem culturas colaborativas nas escolas, como forma de ultrapassar aquela marca profissional.

Para tal, é necessário uma liderança transformacional, em que o líder não intervém diretamente nas questões didáticas e curriculares, mas procura transformar a cultura escolar, instaurando mecanismos e estruturas que facilitem o planeamento conjunto e a colaboração, num processo decisório participativo e partilhado. Neste sentido, o líder transformacional procura promover na escola, um ambiente onde todos os professores se sintam incluídos e se identifiquem com a sua missão.

Neste tipo de liderança, segundo Rego (1997:367), “os líderes podem modelar a cultura organizacional”, estando o bem comum acima dos interesses individuais, pelo que o líder necessita de ter um conjunto forte de valores e de ideais para motivar os seus seguidores para os objetivos da escola.

Através da partilha de poderes, os líderes preocupam-se em desenvolver a consciência moral dos indivíduos e em inculcar-lhes um espírito que lhes permita pensar nos interesses coletivos como uma prioridade. “A delegação de poderes ocorre quando a liderança estimula a capacidade humana para atingir objetivos e concretizar ideais” (Whitaker, 1999:99). A liderança, segundo o mesmo autor, passa a ser “um processo de construção e desenvolvimento da participação e colaboração” (Whitaker, 1999:106). Neste sentido, os líderes configuram-se como verdadeiros agentes de mudança e de reconstrução da cultura organizacional da escola que lideram. Assim, as organizações serão edificadas pela união das pessoas em torno dos valores, princípios e metas em que todos acreditam e se envolvem.

Num momento em que se perspectivam profundas alterações no sistema educativo, e considerando as tensões de várias ordens que se abatem sobre a organização escolar, é fundamental que a figura do diretor de turma, pelas competências que lhe estão atribuídas, assuma, de facto, uma função de liderança na organização onde se insere, promovendo com as suas práticas a edificação de uma verdadeira comunidade educativa, onde todos os

atores que nela interagem conjuguem esforços no sentido de tornar singular essa organização educativa. Esta visão está intimamente ligada com o pensamento de Pelletier e Rahim (1993), que afirmam que o caminho para a qualidade total começa com o envolvimento de todos os funcionários de uma organização, uma vez que o seu recurso mais valioso é a capacidade intelectual de seus colaboradores, sendo imperativo que o seu contributo e envolvimento sejam incorporados no processo de gestão para alcançar a máxima qualidade.

Escolas capazes precisam de atores comprometidos e desenvolver o sentido do papel deste órgão de gestão intermédia pode fazer toda a diferença, ideia também sustentada por Kouzes e Posner (citados em Elias, 2008), que afirmam que a essência do processo de liderança nas organizações é a competência que alguém demonstra quando leva os outros a desejarem aderir a um projeto, a ambicionarem concretizar determinado conjunto de objetivos, a reclamarem realizar certas atividades e não simplesmente realizá-las por obrigação e de forma rotineira. Neste sentido, os mesmos autores, referenciam algumas práticas e obrigações dos líderes de sucesso, tais como, questionar os processos procurando oportunidades; induzir uma visão partilhada perspetivando o futuro com mobilização dos outros; criar as condições necessárias à atuação dos outros, promovendo assim a colaboração; traçar o caminho, dando o exemplo e encorajar o empenhamento, reconhecendo a contribuição de cada um. Os líderes deverão ser capazes de implementar a mudança, de fazer as coisas acontecerem, identificando o que deve ficar como está, o que deve mudar primeiro, como deve ser mudado, quais as pessoas mais indicadas para o processo, quais as tecnologias e estruturas que devem ser utilizadas. Portanto, os líderes envolvidos com a mudança devem ser pessoas de ação.

Contudo, segundo Rego (1997:448), “algumas pessoas são quase irrecuperáveis”, sendo esta realidade demasiadas vezes observada em muitos líderes, que dificilmente desistem de adotar estratégias de poder pessoal, nocivas para a organização. Segundo este autor, é importante não esquecer que as mudanças são sempre lentas e que mesmo que o clima social seja motivador, a incerteza quanto às implicações da mudança, o medo do desconhecido, a sensação de incapacidade, a falta de confiança nas pessoas que propõem as mudanças, a falta de informação e de formação, a perda de *status* que a mudança muitas vezes implica e o desgosto provocado pela alteração de relações sociais que a mudança suscita, podem condicionar, ou mesmo impedir, a mudança do líder.

Por outro lado, a liderança no âmbito da organização educativa, “constitui-se como um fenómeno disperso” (Costa, 2000:29) e distribuído por vários atores educativos, levando, como referem Peixoto e Oliveira (2003), à existência de um modelo de liderança repartida, com múltiplas subjetividades e conveniências que condicionam a construção de consensos

e induzindo à adoção de várias lógicas de atuação, com as quais o diretor de turma convive: a racional, a dos afetos, a das negociações, a das alianças, a da autoridade elevada e a da sanção.

“A liderança escolar deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão colectiva” (Costa, 2000:29). Não deverá assim, ser um processo unidirecional, que dependa unicamente da postura do líder, mas evidenciar uma influência recíproca entre líder e seguidores e uma relação entre o estilo que o líder adota para trabalhar com os colaboradores, que depende muito das características da personalidade de ambos, bem como de fatores ambientais, entre muitas outras variáveis, sendo “a liderança é uma espécie de energia, cujos efeitos só se produzem porque existem dois pólos (líderes e seguidores) e material condutor (a situação)” (Rego, 1997:425).

O mesmo autor relaciona a existência de uma “colegialidade docente”, com o reconhecimento da liderança enquanto processo inter pares. Há um apelo, cada vez mais acentuado, às culturas de colaboração e à reflexão partilhada sobre a ação, o que potencia, como já foi referido antes, as lideranças dispersas e o aparecimento de “novos desafios de actuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais” (Costa, 2000:29).

Contudo, é importante reforçar que o estilo de liderança está muito dependente da interação entre liderados e líder. O grupo pode utilizar estratégias que levem à modificação do comportamento do líder, havendo uma reciprocidade entre líder e subordinados, em que os próprios liderados são influenciados pelo tipo de liderança, sendo que a eficácia do seu trabalho, bem como as relações interpessoais na equipa, dependem do estilo adotado pelo líder: este influencia os liderados, mas os liderados também influenciam o líder. Este conceito, está bem patente nas palavras de Rego (1997:430), quando afirma que “os líderes devem ser encorajados e treinados para oferecerem relações da mais elevada qualidade e parceria a todos os seus seguidores ..., desse modo, o potencial para relacionamentos de maior qualidade aumenta, e é provável que isso resulte em liderança organizacional mais eficaz”.

Como já referimos antes, o papel do diretor de turma assume especial importância como liderança escolar intermédia, nomeadamente nas relações que se estabelecem e se desenvolvem no seio do conselho de turma. De facto, a experiência vivida nas escolas mostra que a eficácia da ação deste órgão depende muito do exercício da direção de turma. Por isso, vale a pena agora fazer uma breve viagem no tempo, não só analisando a

evolução da função mas destacando também as abordagens investigativas de que mais recentemente foi objeto.

“A principal qualidade que o director de turma deve possuir é a capacidade para ouvir o outro. O que sobressai é a pessoa” (Marques, 2002:26).

Existe um certo consenso entre os vários autores, no que diz respeito às qualidades de um bom diretor de turma, nomeadamente a compreensão, a autenticidade, a capacidade de comunicação, a aceitação, a exigência, a amizade, a justiça, a maturidade e a disponibilidade.

Marques (2002) refere que só um diretor de turma que se entregue aos outros com entusiasmo, que seja compreensivo, disponível, dialogante, aberto, justo, dinâmico, competente, maduro, equilibrado e coerente é que pode aspirar a alcançar o outro. Explica que, desta forma, é possível um melhor conhecimento do aluno por parte do diretor de turma e consequentemente, dos outros docentes do conselho de turma que, por sua vez, poderá ser a rampa de lançamento para a melhoria do rendimento escolar do aluno, levando-o a conhecer-se a si mesmo, a conhecer a comunidade envolvente, a desenvolver uma escala de valores, a formar atitudes e hábitos e a desenvolver um projeto de vida.

Parafraseando Carneiro (2008), a escola é o espelho da sociedade, sendo o mundo atual cada vez mais intrincado e implicando, por isso, a necessidade de se encontrar formas de estabelecer pontes de comunicação e de entendimento. Nesse contexto, o diretor de turma assume um papel importante junto dos vários atores educativos, o que implica um conjunto de relações constantes. Situando-se “os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (Costa, 2000:31), o diretor de turma, como orientador educativo, é colocado continuamente no papel de mediador, tendo de mobilizar as suas competências no sentido de conseguir encontrar soluções para todo o tipo de problemas, situando-se “os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (Costa, 2000:31).

Segundo Gomes (2000), as escolas organizam-se para alcançarem os objetivos que se propõem e se atribuem. A ação de organizar pressupõe trabalho conjunto ou ação sintonizada, surgindo daqui a necessidade de gerar acordos e de gerir expectativas, criar linguagens comuns e encontrar soluções aceitáveis para problemas que enfrentam em conjunto. O alcance dos objetivos implica escolhas e preferências, definição de prioridades, formação de alianças e coligações. Nesta conjuntura, agir é comunicar. E fazê-lo de forma eficaz, implica atender a diferentes interesses em jogo e não perder de vista os diferentes destinatários da comunicação. É neste processo de debate, de confronto, de diálogo e de concertação, que o diretor de turma pode desempenhar um papel nuclear, emergindo a

consciência de que “a liderança surge pela conjugação do potencial de um indivíduo para ser líder com a necessidade de um grupo ter alguém que assuma tal posição” (Peixoto & Oliveira, 2003:61).

“O implementar da acção da liderança numa organização efectiva-se quando a comunicação entre líder e liderados acontece” (Barriga, 2008:5). Como assinala Marques (2002), o diretor de turma, ao ter a oportunidade de presidir às reuniões do conselho de turma e tendo em conta que os conflitos são latentes e que estão sempre prontos a emergir, não deve negligenciar a importância que a gestão de relacionamentos através da mediação pode ter, ao gerar novos rumos de entendimento e de desenvolvimento pessoal e social, dando um contributo determinante para melhorar o ambiente escolar. O diretor de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de professores e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside. Este pormenor não é esquecido por Costa (2000), que explica que a ação do diretor de turma como líder de uma equipa deve ser norteadada pela preocupação clara em promover uma cultura onde o ensino e a aprendizagem prosperem. Deste modo, é importante desenvolver nas escolas, formas diversificadas de liderança que se harmonizem com o clima de cada escola.

1.2 Os principais problemas que se colocam hoje à escola pública

1.2.1 A autonomia, o mercado e as novas formas de regulação escolar

No século XX, a partir de meados dos anos oitenta assiste-se, em diversos países, à implementação de reformas do sistema educativo, particularmente no domínio da administração e gestão da educação. Estes processos têm suscitado a multiplicação de uma variedade de concepções políticas, ideológicas, científicas e técnicas que conferem uma grande complexidade ao tema, fomentando diversas leituras e o aparecimento de novas terminologias. Atualmente, na literatura especializada é possível encontrar um leque diversificado de expressões que remetem para este tema: descentralização, desconcentração, delegação, devolução, gestão centrada na escola; que, por sua vez, se articulam com outras expressões. participação, qualidade, eficácia, equidade, liderança, etc.

Diversos autores partilham da opinião de que a expressão “autonomia das escolas” está mais próxima da noção de “gestão centrada na escola” (Barroso, 2003; Whitty, 2002; Dias, 2008), na medida em que, “quem está mais próximo de uma dada situação tem maior capacidade para lidar com ela” (Meuret, 2004):

“A partir desta premissa se desarrolla un modelo, según el cual la autonomía del entorno escolar 1) da más poder a los actores: les concede más autonomía, erecho a la palabra, implicación en las decisiones,

influencia de derechos. Por esta razón, 2) los actores aumentan su sentimiento de propiedad y 3) su participación en la vida del centro, lo que a su vez aumenta 4) su profesionalismo, su sentimiento de poder ser eficaz, su compromiso y su moral. De esta actitud Profesional y comprometida, surge 5) una mejora de la «salud organizacional» del colegio, que a su vez se traduce en 6) un mejor aprendizaje de los alumnos y una mayor satisfacción de la Comunidad” (Meuret, 2004:15).

Como afirma Nóvoa (2002) “o conceito de autonomia é o mais problemático do léxico educacional”. Sendo autonomia um termo polissémico, assume, pois, diferentes conceções consoante os distintos contextos e dimensões em que se utiliza. A autonomia não significa independência ou autogestão, mas sim “uma maneira de agir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (Barroso, 1996:17). Para Sarmento (1994:7) “autonomia é uma palavra no plural, com diferentes campos de aplicação e, no mesmo sentido”, enquanto Macedo (1995:89) define autonomia como “um processo que não se esgota nos limites da lei: é na construção de identidade e reconhecimento da diversidade de cada escola; na exploração de uma dependência diversificada; e ainda na capacidade de auto-organização de escola que (ela) se constrói”.

“No que diz respeito à escola (...) poderá mesmo dizer-se que a autonomia é a escola a conhecer-se e organizar-se com o objetivo de resolver os próprios problemas e identificar novas metas a atingir” (Macedo, 1995:85).

No plano dos conceitos, “a *autonomia distingue-se de descentralização* na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo mas mais diretamente a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição” (Fernandes, 2005:59). Na *descentralização* e na *desconcentração* há uma transferência ou devolução de poderes do centro para a periferia, ao passo que a autonomia “pressupõe a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (Idem). Para utilizar o termo utilizado por Karlsen (1999) a “descentralização-centralizada” traduz-se por um duplo movimento (contraditório), de intensidade variável, entre os dois espaços (Karlsen, 1999; Meuret, 2004).

Não obstante, a diversidade de medidas de descentralização remete para a compreensão das suas variantes: desconcentração, devolução, delegação e privatização. Trata-se de um conjunto de estratégias levadas a cabo pelo Estado, a fim de transferir competências, responsabilidades e poderes para estruturas administrativas desconcentradas, que se prolongam do centro até ao interior das escolas (Bolívar, 2004). Segundo Karlsen (1999), diversos investigadores têm procurado classificar e categorizar a

descentralização e dos seus trabalhos tem emergido uma importante distinção entre “descentralização enquanto delegação” e “descentralização enquanto devolução”.

Retomando o conceito de “autonomia” ele adquire, neste contexto, uma dimensão instrumental enquanto técnica que medeia o processo de descentralização. Como explica Lima (1996),

“Neste caso, a “autonomia”, de que se fala insistentemente, é percebida como um instrumento, como uma técnica de gestão capaz de melhor garantir a articulação entre o centro e as periferias e, deste modo, assegurar níveis mais elevados de performance e de qualidade educativas”. (p. 53).

Neste sentido, as medidas políticas relativas à autonomia das escolas são vistas, essencialmente, como instrumentos e justificam-se pela necessidade de aumentar a eficácia no processo de decisão (Lima, 2002, Dias, 2008). É por esta ordem de ideias que a “autonomia das escolas” passa a ser apreendida enquanto “gestão baseada da escola”, expressão tributária das teorias da “nova gestão pública” (NPM) - new public management – cujo impacto se fez sentir sobretudo a partir dos anos oitenta, como resposta ao ambiente de crise e instabilidade e que emergiu na esfera política, económica e cultural à escala mundial.

As reformas educativas empreendidas a partir dos anos oitenta surgem enquadradas num contexto complexo de mudanças nas relações entre o Estado, as instâncias supranacionais, a sociedade civil e as comunidades profissionais e científicas (Nóvoa, 1998). Um dos exemplos que melhor espelha essas mudanças corresponde à introdução de medidas de descentralização e a crescente valorização do local. Elas justificaram-se perante um diagnóstico de situações com as quais o Estado teve dificuldade em lidar, nomeadamente: o aumento das desigualdades sociais, os maus resultados escolares e o agravamento dos problemas culturais e económicos (Nóvoa, 1998; Meuret, 2007).

Como refere Dias (2008) a retórica sobre a descentralização é bem mais complexa do que parece pois ela oculta aspetos centrais das novas formas de governação, designadamente:

“ -a existência de movimentos importantes de concentração de decisão política, a par de processos de devolução (criação de estruturas supra-nacionais, — estado -avaliador”)
- a crescente sofisticação de mecanismos de controlo social e educativo (orientação para o mercado, “novo profissionalismo”, “liderança cultural”)
- a redefinição das relações de poder entre os actores locais (pais, professores, autarquias, gestores escolares)”(p.16).

Como referem diversos autores, foi neste ambiente de “crise”, “risco” e “incerteza”, fruto das “consequências da modernidade” (Waters, 1995; Giddens, 1996; Dale, 2004;

Charlot, 2007) – designado por globalização - que o Estado se sujeitou a um conjunto de transformações profundas que alteraram a sua relação em dois sentidos – a relação com o exterior (as instâncias supranacionais) e com o interior (a “Nação”).

Em Portugal, com a integração na União Europeia, verificou-se que o impacto na política e administração da educação, resultou da influência crescente das instâncias políticas supranacionais (Dale, 2004; Barroso, 2006).

Sobretudo nos países de tradição centralizada, a necessidade de introduzir mudanças na organização e funcionamento da gestão pública foi, em grande medida, justificada pela necessidade de concorrer com a agenda económica global, assente em ideias de competitividade e critérios de gestão eficaz e eficiente em contextos de mercado (Lima, 2002; Afonso, 2001). Segundo Cerny, citado por Ball (2004), a passagem de um **Estado-Providência** para um **Estado-Competidor** corresponde a uma mudança introduzida nas linhas orientadoras das políticas governamentais e dos partidos políticos “com ramificações para a democracia liberal”, que passava pela “maximização geral do bem-estar numa sociedade nacional para a promoção de empresas, a inovação, a lucratividade tanto no sector privado como no público”. Assim, desta conexão a instâncias supranacionais emerge um novo modo de regulação – **regulação transnacional** – que se traduz por um conjunto de discursos e instrumentos e normas que passam a ser utilizados por políticos, especialistas e funcionários como “obrigação” ou “legitimação” das propostas e decisões a tomar sobre o sistema educativo (Barroso, 2006).

Em Portugal, a influência transnacional tem tido sobretudo uma função legitimadora das mudanças a introduzir: “é possível afirmar que as políticas de reforço da autonomia tiveram, sobretudo, uma função simbólica de mobilização para as mudanças a introduzir pelo centro do poder político, e de legitimação de novas modalidades de controlo” (Barroso & Menitra, 2009:118).

Neste contexto sob influência transnacional é possível identificar um outro modo de regulação – **regulação institucional** – traduzido como o “modo como as autoridades públicas exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo” (Barroso, 2006:50). Este modo de regulação “tradicional” existiu na maioria dos países, embora tenha evoluído de formas diferentes em função das conjunturas políticas nacionais.

Barroso (2007) identifica dois tipos de regulação institucional, que se aproximam da proposta de Meuret (2007): a “**burocrática**”, em que a escola é vista como serviço do estado, sujeita ao cumprimento de uma diversidade de normativos que acentuam a atuação direta da administração ou “mediatizada através do diretor da escola” e a “**corporativa**” em que a escola é vista como “organização profissional”, “com uma “gestão do tipo colegial,

gozando de uma relativa autonomia pedagógica e financeira” na qual o diretor se aproxima de um “líder pedagógico”.

Atualmente, assiste-se ao aparecimento de um novo modo de regulação institucional – “nouvelle regulation” (Meuret, 2007) ou “regulação pós-burocrática” (Maroy, 2005, Barroso, 2006). O Estado de Bem Estar tem vindo a assumir os contornos de um “Pós-Estado Providência” (Ball, 2004). Consensualmente, na comunidade científica, fala-se da “crise do Estado-Nação”, sem que isso signifique “a morte anunciada do Estado como organização política, nem o anacronismo da ideia ou do ideal de nação” (Afonso, 2001) mas sim porque ele está a transformar-se e a revitalizar-se a partir da definição de novas formas de regulação das políticas públicas. Deste modo, verifica-se a tendência para a passagem de um modo de regulação “tradicional” ou “burocrática” para uma “nova regulação” “pós-burocrática” (Maroy, 2005; Barroso, 2006; Meuret, 2007).

Como ilustram os resultados do Projeto KnowandPol (Barroso & Menitra, 2009: 25), as medidas adotadas no domínio da administração e gestão das escolas e no reforço da sua autonomia têm subjacentes estes dois modos de regulação que por vezes surgem paradoxalmente ao mesmo tempo - burocrática e pós-burocrática – da qual se destacam alguns exemplos:

Regulação burocrática: muitas vezes, as transformações da gestão das escolas justificadas pelo “new public management” não passam de uma “modernização cosmética” da administração pública ao serviço dos mesmos fins e do mesmo modelo de funcionamento.

Regulação pós-burocrática: entre estas medidas destacam-se as que viabilizam a criação de um mercado educativo (a autonomia das escolas destina-se a viabilizar a concorrência e a liberdade de escolha) e as que permitem promover um “estado avaliador” (a autonomia serve para justificar a aceitação da avaliação como instrumento de regulação).

Desta forma, ao Estado, burocrático e regulamentador baseado “no controlo directo e a priorisobre os processos” vem substituir-se um Estado “regulador”, que recorre ao “controlo remoto a posteriori baseado nos resultados” (accountability) - Estado “avaliador” (Whitty, 2000; Afonso, 2001; Barroso, 2005).

1.2.2 Êxito, tutoria, indisciplina e cidadania

Ao analisarmos etimologicamente o termo êxito que deriva do latim exitus no dicionário priberam de língua portuguesa, verificamos que este assume, entre outras, as seguintes aceções: “o resultado de uma ação, o que tem bom resultado, resultado feliz” (<http://www.priberam.pt/>).

Pires, Fernandes e Formosinho (1991:187) referem que o insucesso escolar é “a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos”. Também Fernandes, citada na enciclopédia luso brasileira (1980:162), designa insucesso escolar como “a não obtenção ou não realização de objectivos predeterminados pela organização escolar ou pela instrução em si”. Acrescenta, também que “o termo insucesso é um conceito que exige, à priori, um outro comparativo: mau resultado em relação aos objetivos escolares, falta de êxito na aprendizagem, ausência de eficácia na interiorização, apreensão e assimilação dos conhecimentos” (Ibidem:162).

O insucesso escolar converte-se num problema social quando um determinado nível de qualificações, necessário para participar na vida social e, em particular, na vida profissional, não é atingido no período de tempo estabelecido. Segundo Isambert-Jamati (Hassenforder, 1990:59-60), "o aluno que estagna é o que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e os novos "know-how" que a instituição, em conformidade com os programas, previa que adquirisse." É a escola que define o que é sucesso ou insucesso.

Já para as autoras Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia, inserindo-se numa perspetiva sociológica, para além de definirem o insucesso escolar como um fenómeno relacional em que estão implicados alunos, família, escola, professores e política educativa, definem-no igualmente como um fenómeno multifacetado, massivo, constante, seletivo e cumulativo. É um fenómeno multifacetado porque é resultado de uma conjugação e interação de diversas causas, é massivo porque afecta um vasto número de alunos colocando em causa o princípio da “escola para todos”, é constante porque é comum aos vários níveis de escolaridade e às várias instituições de ensino, é seletivo dado que não afeta de igual modo os alunos de todos os meios sociais, afetando predominantemente os alunos dos meios socialmente desfavorecidos, e é cumulativo uma vez que não é um acontecimento isolado, pois os alunos que já ficaram retidos têm mais possibilidades de voltar a não transitar de ano (Benavente e Correia, 1980).

Sendo a escola hoje confrontada com uma progressiva heterogeneidade cultural, social e ética dos seus alunos, cada vez mais difícil de gerir e face ao fracasso de alguns dos métodos tradicionais, assistimos à implementação de modelos de apoio diversificados, nomeadamente sistemas de tutoria, que tomam como base experiências bem-sucedidas, quer na própria escola, quer em outros sistemas educativos.

O conceito de tutoria em educação tem assumido múltiplas formas consoante os países e culturas onde tem sido aplicado. É pois difícil encontrar uma única definição para este conceito, que atualmente aparece muitas vezes associado às práticas de coaching,

mentoria e supervisão. Um caso particular de tutoria é aquela que ocorre entre pares também designada como "tutoria entre iguais" ou "aprendizagem de pares". De acordo com Topping (2000), estes são métodos de aprendizagem muito antigos, assim como muito outros comuns na Grécia e Roma Antigas, encontrando-se registadas em documentos mesmo anteriores a esses períodos. Este tipo de tutoria tem sofrido, ao longo dos séculos, algumas oscilações em termos de popularidade, sem, contudo, terem deixado de ser postos em prática.

Topping (2000) define tutoria como um processo em que um grupo de pessoas, não necessariamente professores, ajuda e apoia a aprendizagem de outros de um modo interativo e sistemático. Para este autor, existem benefícios para tutores e tutorados uma vez que ambos podem aprender a dar e receber elogios, desenvolvendo assim várias capacidades de comunicação, e uma maior auto estima.

Segundo teorias mais recentes de aprendizagem, verifica-se que muitos teóricos concordam que a aprendizagem se desenvolve melhor quando há um permanente feedback, um maior envolvimento do aluno e quando se orienta por metas claramente definidas. É também consensual que a aprendizagem implica tanto aspetos afetivos como cognitivos e que são grandes as diferenças entre o qualitativo e o quantitativo. Deste modo, os métodos para melhorar a aprendizagem e a formação que mais êxitos têm tido são os que se centram no aluno, que se baseiam nos seus interesses e na interação destes, tanto com os conhecimentos previstos como com o seu meio próximo, tendo em conta os objetivos e metas previamente traçados e planeados. O sistema tutorial, método centrado no aluno e no qual o papel do professor tutor favorece atitudes positivas face à instrução, aos alunos, à instituição e à comunidade é o que melhor serve esta nova perspetiva, pois possibilita orientar, dirigir e supervisionar o processo ensino-aprendizagem (Gómez & Trillo, 2003). Também Baudrit (2003) expressa claramente que a tutoria leva a que se opere uma rutura com o funcionamento didático tradicional centrado no professor, ao individualizar mais o ensino aprendizagem, ao facilitar o trabalho do aluno, ao ter em conta as dificuldades de uns e de outros. Segundo Aretio (2001) há três tipos de funções atribuídas ao tutor:

1) A função académica, ligada ao aspeto cognitivo, relacionada à transmissão do conteúdo, à transposição didática, ao esclarecimento das dúvidas dos alunos.

2) A função institucional, relacionada com os procedimentos administrativos e a própria formação académica do tutor.

3) A função orientadora, centrada em aspetos afetivos e motivacionais do aluno.

Ainda assim Topping (2000) cita vários autores como Bloom (1984), Cohen, Kulik & Kulik (1982), entre outros, que efetuaram estudos nesta área que mostram que a tutoria pode ser bastante eficaz. Para a eficácia deste processo é importante que seja bem

ponderado, bem estruturado e monitorizado, o que impõe um conhecimento por parte dos tutores de como apoiar e ajudar os seus tutorados.

Em suma, num programa de tutoria é fundamental a construção de uma aprendizagem significativa, desenvolvendo nos participantes várias competências. Como refere Wallace e Graveles (2005), um tutor, mais do que dirigir, deve ajudar, desafiar e acolher, levando em linha de conta as emoções e pensamentos ajudando a explorar e estabelecer compromissos. Sendo a escola um sistema aberto e que vive permanentemente em contacto com a sociedade, reflete os seus problemas. Impensável seria dizer que os desequilíbrios sociais, conflitos e tensões de várias ordens não se repercutiriam nas escolas. Todos nós vivemos em sociedade, e como tal, nela ressaltam diversas situações problemáticas que se traduzem em conflitos, divergências e tensões. As desigualdades sociais, o conflito entre as gerações, entre outros, levam a fenómenos de exclusão social, colocando assim entraves à vida em sociedade, refletindo-se na vida escolar. Assim, torna-se difícil à escola não ficar imune a estes desequilíbrios e quer queira quer não, vai torná-los mais evidentes uma vez que é nela que também se vão fazer sentir. Desta forma, o conceito de indisciplina é uma preocupação constante de todos os intervenientes escolares. Para que possamos abordar uma determinada problemática há que existir um enquadramento do seu conceito para se poder falar no seu oposto. Neste caso teremos que abordar o conceito de disciplina para poder falar no conceito de indisciplina, entendendo-se este como a negação do primeiro. Assim, “disciplina é um conceito que se reveste de alguma ambiguidade já que frequentemente lhe são atribuídos significados diversos como controlo, castigo, regulação ou organização e formação no sentido de alcançar a autodisciplina” (Alonso 1987, cit por Silva 2001:9). Neste sentido, disciplina trata-se de um conceito predominantemente escolar, não obstante ao sentido que muitas vezes utilizamos na vida social, uma vez que para tudo existem normas estabelecidas por uma determinada organização social.

Segundo Estrela (1998:17), “(...) quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrente, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam. Por isso, para muitos o conceito adquiriu um sentido algo pejorativo”. A educação tem como seu objectivo primordial inserir o indivíduo numa sociedade dita ordenada para que com ela possa usufruir do seu desenvolvimento de uma forma harmoniosa, situação esta que se atinge com a chamada disciplina. No entanto, professores e alunos detêm interesses por vezes antagónicos que na maioria das vezes se confrontam e colidem.

Para Vasconcellos (1995:50) a disciplina é entendida como uma adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja. Só é considerado disciplinado o aluno que se comporta como o professor quer. Disciplinado, portanto, é aquele que se

submete sem questionar às regras e aos preceitos de determinada instituição escolar. Entretanto, se entendermos o processo educativo como processo de humanização para o exercício de cidadania, a disciplina pode ser entendida como a capacidade de comandar a si mesmo; de se impor aos caprichos individuais, às veleidades desordenadas, significa, enfim, uma regra de vida.

A vida em sociedade e o seu progresso é a grande finalidade da instituição escolar. Ao favorecer a integração social do indivíduo, mostrando-lhe as normas e os valores essenciais pelos quais se deve orientar, ajuda-o a construir os seus próprios modelos, procurando corresponder assim às exigências sociológicas que lhe são impostas. Tomando esta ideia como ponto de partida, acreditamos que seguir o rumo da educação para a cidadania e da preparação para a autonomia será desbravar um novo campo educacional que se mostrará com capacidade para acompanhar os desafios da contemporaneidade. Deste modo, o estabelecimento escolar terá como prioridade o processo de construção pessoal dos educandos, interiorizando e apropriando-se do programa educativo de caráter nacional, procurando adaptá-lo e enriquecê-lo em termos de concepção, planeamento, organização, funcionamento e avaliação, respeitando os níveis etários e a maturidade dos alunos, bem como a sua participação ativa na vida da escola. Para que isto seja possível é necessário querer que a mudança aconteça, ou seja, defender a ideia e ter a capacidade de pô-la em prática, evitando, tal como expressa Philippe Perrenoud, situações em que a escola “afirma que quer formar a um nível elevado, mas não utiliza os meios pedagógicos necessários. Diz que quer desenvolver a razão, mas acumula as aprendizagens que preparam para os estudos a longo prazo. Diz que quer educar e passa o tempo a instruir” (2002). É preciso sobretudo, ultrapassar certas ideias feitas, organizar prioridades e tomar em consideração os meios disponíveis.

A educação para a cidadania, diz respeito não só a todas as disciplinas, mas a todos os momentos da vida coletiva. “Está intimamente ligada à relação pedagógica, ao respeito pelas diferenças e pela esfera privado dos alunos, (...) à relação com as famílias, mas também (...) às modalidades de organização do trabalho escolar” (Perrenoud, 2002). O desenvolvimento de uma educação deste tipo tem, tal como vimos, um forte encadeamento com os programas e com os modos de vida e de decisão existentes no ambiente escolar. Todavia, Philippe Perrenoud completa esta ideia acrescentando que “só se podem pôr as disciplinas ao serviço da cidadania, da aprendizagem do debate e da razão, se cessarmos de sobrecarregar os programas e dermos aos professores e alunos o direito e o tempo de construírem em conjunto uma parte dos saberes, de os debaterem, de confrontarem hipóteses, de explorarem caminhos transversais” (2002). O que vem confirmar que a educação para a cidadania está intimamente ligada às pedagogias ativas numa relação

unívoca com o saber. Deste modo, na turma, deve adoptar-se uma prática de dinâmica cooperativa tendo por base a diferenciação pedagógica de forma a beneficiar todos os alunos numa perspectiva de igualdade de oportunidades.

É necessário termos presente que a escola atual não esgota a sua função no ensinar, pelo contrário, ao professor cada vez mais é-lhe pedido que não atue apenas em função dos conteúdos específicos que tem que ministrar, mas de acordo com competências que vão muito para além do domínio restrito do ensino. É desta forma, que a instituição escolar se esforça por corresponder a diversidade de questões sociais que lhe são inerentes, demonstrando assim o reconhecimento pela legitimidade e confiança que a sociedade nela deposita. “A perspectiva hoje é outra, a sociedade descobriu a escola, a sua força, a sua importância, e de tal modo o fez, que é normal assistir-se, um pouco por todo o lado, à passagem de mensagens que fazem crer que, se os problemas da escola forem resolvidos, logo também os problemas sociais o serão” (Barbosa, 1997). Atribuir exclusivamente à escola e aos docentes a tarefa de identificar e interpretar problemas educativos e procurar soluções para esses mesmos problemas, constitui uma pretensão excessiva e uma tarefa inglória para muitos professores, por mais empenhados e competentes que sejam. Perspetivas como estas que se revelam “demasiado voluntaristas, que sistematicamente fazem apelo às capacidades estratégicas ilimitadas e onipotentes dos actores” (Lima, 1996), é que podem conduzir à desilusão e ao crescimento de sentimentos de impotência face aos insucessos obtidos perante expectativas demasiado ambiciosas.

Educar é sempre uma atividade, realizada num certo contexto social, político, económico, cultural e ideológico, logo “a escola não é a única responsável pela formação do indivíduo; o Homem, ao longo da sua existência, recebe variadíssimas influências: a herança que é a escola da espécie humana; a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade e a maior de todas as escolas da vida. Por isso, a escola e o educador/professor não podendo fazer tudo, devem concentrar-se no que lhes compete” (Rodrigues, 2004). Na verdade, muitas das contradições, tensões e problemas que se manifestam hoje no espaço escolar decorrem de causas que extravasam em muito as dimensões exclusivamente escolares, desde as carências sociais aos problemas psicológicos, passando pelas lacunas assistenciais. A resposta situar-se-á então no plano da criação de condições materiais que permitam às escolas dotarem-se de equipas de profissionais que, com os professores e nunca perdendo de vista as funções primordiais do sistema de educação, respondam à multiplicidade de solicitações e de responsabilidades que à escola são cometidas pela sociedade dos nossos dias. O que implicará seguramente um reforço de investimento a nível dos recursos humanos afectos ao sistema de educação.

1.2.3 Comunicação escola – família – comunidade local

Marques (2001) aponta a comunicação como primeiro modo de envolvimento e a forma mais vulgar e antiga de colaboração, o que de certa forma vai de encontro à opinião de Silva (2002). Segundo o autor, este modo de envolvimento é muitas vezes mal aplicado, visto ser usado como portador de más notícias, sendo, por consequência, um tipo de obstáculo, já que os encarregados de educação só são, muitas das vezes, chamados à escola quando existem problemas de aprendizagem ou de indisciplina, levando-os a reear uma próxima abordagem da escola. Segundo este autor, de todos os tipos de envolvimento, a comunicação é um dos que “têm um impacto significativo na melhoria das aprendizagens” (Ibidem). A comunicação escola - família dá oportunidade à escola de conhecer melhor o grupo comunitário que tem nas suas instalações e ao seu cuidado, elaborando programas e currículos mais adequados às necessidades dos vários públicos escolares; proporciona o movimento cívico e, conseqüente, a colaboração da comunidade local, podendo, os pais/encarregados de educação, intervir positivamente, também, na sua comunidade, dando um exemplo de cidadania aos seus educandos.

Marques (Idem:21) é da opinião de que “Quando os valores da escola coincidem com os valores da família (...) a aprendizagem ocorre com mais facilidade. (...) os professores partilham os mesmos valores, linguagem e padrões culturais dos pais dos alunos” notando-se uma continuidade entre as duas instituições (familiar e escolar), tornando, desta forma, muito evidente a necessidade desta contiguidade cultural no dia-a-dia. Conforme este autor (Ibidem), “o aluno aprende assimilando a informação pela experiência direta com pessoas e objetos (...) professores, pais” e encarregados de educação, “colegas, livros, programas de televisão e internet. (...) Quanto mais rico e variado for o seu mundo familiar, mais oportunidades o aluno terá de adquirir informação relevante.” Este envolvimento da família influi diretamente na vida de todas as áreas intervenientes na educação dos alunos, tais como, os próprios alunos, as suas famílias, os professores, a escola e a comunidade local.

Sendo a família a primeira responsável pela educação do seu educando, esta vê-se, muitas vezes, impossibilitada de cumprir a sua missão, por diversas razões, apelando à escola a continuidade deste tão importante legado. Daí ser cada vez mais importante uma boa comunicação escola - família, uma vez que possibilita a partilha de informações, a adequação de procedimentos e beneficia o crescimento e o desenvolvimento da criança enquanto aluno e educando (Alves e Leite, 2005:7), já que “aprofundar as relações entre pais/encarregados de educação e professores é apenas um modo mais eficaz de beneficiar a experiência escolar dos alunos/educandos (Lima, 2002:168).

Segundo Marques (2001:23) a “crise na escola”, deveu-se a que esta deixou de poder “dar resposta às condições e aos problemas colocados por uma população estudantil cada vez mais heterogénea do ponto de vista social, cultural e étnico. A crescente diversidade cultural (...) foi acompanhada por uma dramática quebra dos padrões de civilidade na sociedade portuguesa e por uma evidente ausência de referências seguras para interpretar e lidar com a realidade.” As famílias tradicionais foram substituídas por famílias monoparentais, famílias resultantes de segundos casamentos e famílias compostas por arranjos informais não baseados no casamento, o que criou instabilidade de fixação de referências básicas à conduta e ao comportamento. Ainda no seguimento, o autor (Idem:24) refere:

“(...) as escolas foram recebendo cada vez mais alunos privados de civilidade, exigindo aos professores a responsabilidade de ensinar em noções de cortesia e de fixarem um quadro de valores básicos e regras de comportamento. À medida que a escola de massas crescia (...) os professores ficaram assoberbados com a função de proporcionar aos alunos aquilo que eles, antes da escola de massas, traziam de casa (...): civilidade, relações de cortesia e respeito pelas regras.”

A crise instalada exigiu aos professores a adaptação a novos papéis (terapeuta, gestor, administrador, assistente social, animador de tempos livres, ...) impedindo que estes realizassem a sua real função instrutiva de educação: “preparar as aulas, dar a conhecer as parcelas do conhecimento em que é investido de autoridade pelo facto de ter feito um determinado percursos académico, ensinar e avaliar.” (Marques:33).

A sociedade, incluindo a família, apercebeu-se desta total desorientação, por parte do professor, pressionando-o e exigindo cada vez mais, e respeitando-o cada vez menos. A autoridade do professor foi posta em causa e desvalorizada. Com esta crise instalada, verificou-se uma grande quebra nos padrões de civilidade que se manifestam, segundo o mesmo autor, pela pobreza de vocabulário e linguagem dos alunos, incapacidade de adequar esta a diversos contextos, uso de linguagem obscena em sala de aula e, principalmente, na agressividade de comportamentos. Os professores vêm-se a braços, diariamente, com este tipo de população estudantil, cada vez mais heterogéneo “caracterizada pela multiculturalidade” (Lima, 2002:168), que, por consequência, se vê também projetada na formação desta população, pois parte desta poderá integrar a futura população docente, que por sua vez, já traz consigo a baixa qualidade científica, cultural e pedagógica, tornando toda esta situação “num ciclo vicioso com consequências dramáticas para o futuro do nosso país” (Marques, 2001:25). Assim, à medida que estes “fenómenos se intensificam, os professores começam a culpar os pais pelo fracasso escolar dos alunos. Em vez de questionarem a estrutura da escola e a sua inaptidão para lidar com os novos

fenómenos sociais, os professores começam a considerar que os pais perderam interesse na educação dos filhos.” (Marques, 2001:26)

A par de tudo isto, temos diariamente os exemplos pouco cívicos, salientados pela comunicação social, de que muitas vezes o crime compensa e que o esforço não é recompensado e que raramente as pessoas são responsabilizadas pelos atos que praticam.

Muitas são as atividades onde a família pode participar, mas para tal é necessário que a escola abra as suas portas e que deixe estes tão importantes atores educativos participar, colaborar e, ainda, se envolver, encontrando neles verdadeiros parceiros, “companheiros de guerra”, já que a tarefa de educar crianças e jovens é cada vez mais difícil, travando-se lutas diárias contra os maus exemplos, os vícios, as faltas de respeito, o mau comportamento, a difícil aprendizagem, a falta de atenção, ou seja, a desmotivação para aprender aquilo que verdadeiramente é importante para a formação de cidadãos responsáveis.

2. A FUNÇÃO DA DIREÇÃO DE TURMA NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

2.1 Análise diacrónica da direção de turma e de dois estudos

2.1.1 Do diretor de classe ao diretor de turma: continuidades e ruturas

A orientação educativa dos alunos e a coordenação dos professores da mesma turma têm sido preocupação em Portugal já desde longa data. Tal preocupação remonta aos finais do século XIX – início da implementação do sistema escolar público, tendo-se, então, consubstanciado na figura do diretor de classe, através da reforma do ensino liceal de 1895 (Dec. de 14 de agosto de 1895). Em 1926, já em pleno período da república, os diretores de classe continuam a ser os únicos de gestão pedagógica intermédia existentes nos liceus, sendo nomeados pelo governo sob proposta dos conselhos escolares, tendo a seu cargo “a orientação dos alunos e a disciplina dentro da respectiva classe. Presidem às reuniões de classe que decorrem no final de cada período lectivo, para apreciação do aproveitamento dos alunos”, usufruindo de uma gratificação mensal ao longo de todo o ano escolar⁴. A partir de 1928, os diretores de classe passam a ser nomeados pelo governo, sob proposta do reitor⁵.

A figura do diretor de classe é eliminada com a reforma de 14 de outubro de 1936, sendo criada a figura do diretor de ciclo. A sua ação passa a ser mais burocrática,

⁴ Decreto-Lei nº 12245 de 2 de outubro de 1926

⁵ Decreto-Lei nº 15392 de 18 de abril de 1928

usufruindo de uma redução de 3 horas da componente letiva. Trata-se de um professor nomeado pelo ministro, sob proposta do reitor, de entre os professores com “maior capacidade educadora”⁶. Com a necessidade de acelerar a formação de profissionais em ocupações relacionadas com objetivos militares durante a segunda guerra mundial, Galvão Teles, em 1967 procurou dar ao ensino uma maior liberdade, falando pela primeira vez em descentralização. Em 1968 é publicado, na sequência da generalização do ensino, o estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário⁷, que defende como princípio orientador “proporcionar aos alunos não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos, como também proceder à observação das suas tendências e aptidões, a fim de os orientar em estudos posteriores”. Perspetiva-se, assim, uma preocupação manifesta com a orientação escolar dos alunos e adequação do ensino às suas aptidões.

Um novo modelo organizacional e administrativo é então instituído, começando a delinear-se uma nova estrutura de gestão pedagógica intermédia, consoante as preocupações manifestadas com os alunos e sua orientação. A figura do diretor de ciclo, associada a uma natureza fiscalizadora e disciplinar, é substituída pela do diretor de turma. Consagra-se, assim, a turma como unidade de análise e de estudo dentro das escolas – consequência do elevado número de alunos e da diversidade de problemáticas daí decorrentes. Deste modo, a justificação da criação de órgãos e estruturas que a representem – o diretor de turma e o conselho de turma, com um amplo leque de atribuições, que ainda hoje se encontra presente nos normativos regulamentares do seu funcionamento. A turma mantém-se como uma “unidade nuclear do processo ensino, estrutura elementar de onde tudo deve partir e para onde tudo deve irradiar” (Lima, 1986:9). A figura do diretor de turma passa a existir também no ensino liceal e técnico (atual ensino secundário) a partir de 1973, com a publicação dos seus estatutos⁸ e com as atribuições e competências de âmbito idêntico às consagradas para o ciclo preparatório (atual 2.º ciclo do ensino básico).

Elaborada uma análise comparativa das áreas de intervenção do diretor de turma, do diretor de ciclo e do diretor de classe, Virgínio de Sá conclui que existe um paralelismo entre as mesmas. Todavia, considera existir na atuação do diretor de turma a componente de intervenção na integração do aluno na vida escolar, não existindo a componente de autoridade, relativamente ao conjunto de professores da turma. Desta forma, enquanto o diretor de classe e o diretor de ciclo exprimiam autoridade relativamente a alunos, professores e funcionários, ser diretor de turma significa, sobretudo, ser diretor dos alunos.

⁶ Decreto-Lei nº 27084 de 14 de outubro de 1936

⁷ Decreto-Lei nº 48572 de 9 de setembro de 1968

⁸ Decreto-Lei nº 102/73 de 13 de março

A ilegitimidade com que eram entendidas as visitas a aulas por professores que não eram detentores da especialidade, são agora reconhecidas formalmente, sendo esse controlo transferido para a responsabilidade do delegado de disciplina, por se tratar de um professor da mesma área disciplinar (Sá, 1997).

2.1.2 Direção de turma e alguns enfoques em dois estudos

Com o objectivo de nos situarmos um pouco na evolução “estado da arte” e, simultaneamente, contribuímos para a elaboração de um ponto de situação da investigação sobre a direção de turma nas escolas portuguesas, apresentamos em seguida, por ordem cronológica, dois resumos de dissertações de mestrado realizadas no âmbito do tema que propomos investigar.

Resumo de Dissertação 1

Título: “Racionalização e práticas de organização pedagógica: o caso do Director de turma”

Autor: Virgínio Isidro Martins Sá

Orientador: Professor Doutor Licínio Carlos Viana da Silva Lima

Mestrado: Em Educação, na especialidade de Administração escolar

Instituição: Universidade do Minho

Ano: 1995

O autor começa por referir que o senso comum do “saber tradicional” atribui ao diretor de turma, três funções: 1) relativas aos pais/EE; 2) relativas; 3) relativas aos outros professores da turma.

Em relação ao primeiro ponto, a abordagem feita levou a concluir que o papel do diretor de turma dota a organização de uma aparência de consistência com os valores que publicamente aclama. Os diretores de turma transmitem para o exterior uma imagem da organização “centrada nos alunos”, correspondente àquilo que socialmente é entendido como “uma escola que funciona bem”, em simultâneo o diretor de turma vai atuando indo de encontro mais com os interesses dos professores do que com os alunos. Trata-se de um processo de legitimação da escola.

Analisando a relação escola/ambiente, que resulta do contacto entre o director de turma e os encarregados de educação, o autor considerou que a promoção de uma “colaboração estrita” entre escola e pais é não mais que uma tentativa de trazer os últimos a intervir nas tarefas que se vão realizando na escola, ou seja, dos pais é esperado que continuem, em casa, os ensinamentos que os estudantes tenham adquirido na escola, reforçando e legitimando os seus procedimentos. Um contacto mais intervencionista e inquiridor por parte dos encarregados de educação é frequentemente visto como intrusão ilegítima; para além de que o facto de a escola valorizar principalmente a participação dos

pais de estudantes com problemas, sugere-nos que tal “participação” é relevante porque constitui uma oportunidade da escola legitimar os seus maus resultados (quer de aproveitamento quer de comportamento), não o desempenho dos considerados bons alunos.

Finalmente, analisando a importância do diretor de turma associada à coordenação entre os professores da escola, com base nos resultados dos dados da investigação empírica realizada, alegou que este director pedagógico não coordena, na realidade, os professores do conselho de turma. Para compreender esta “infidelidade normativa” reiterada, propõe a adopção de uma “racionalidade válida” em vez de uma “racionalidade técnica”, isto é, admitindo que as estruturas organizacionais têm um valor intrínseco independente do seu valor instrumental. Deste modo, acredita que as estruturas não estão criadas com o objectivo de coordenar as actividades organizacionais, mas sim para refletir valores e crenças e, no caso da escola, as ideologias pedagógicas que a cada momento definem o ambiente institucional em que cada organização desenvolve as suas actividades.

O director de turma, realmente representa um papel na escola portuguesa não só pelo que ele faz, mas também pelo que ele representa conclui o autor por fim.

Resumo de Dissertação 2

Título: “O Diretor de turma – Perfil e múltiplas valências em análise”

Autora: Maria Clara Lopes Ferreira Boavista

Orientador: Professor Doutor Óscar de Sousa

Mestrado: Em Educação, na especialidade de Administração escolar

Instituição: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Ano: 2010

Este estudo efetua uma análise comparativa nas áreas de intervenção do diretor de classe, diretor de ciclo e diretor de turma onde verifica que existe paralelismo entre as figuras, embora nesta última exista apenas a componente de intervenção do aluno na vida escolar, não se verificando a componente de autoridade relativamente aos professores da turma e funcionários, ao contrário das duas anteriores. São consentidas responsabilidades específicas ao diretor de turma na coordenação de professores da turma existindo incongruência entre esta atribuição de poderes e a respetiva operacionalização. Foram abordadas as valências do diretor de turma, no contexto da atual escola e o perfil desejado para todos os sujeitos. Na atual escola de massas é de interesse particular o sistema organizacional no qual o diretor de turma se insere, o estudo inicia por referir a pertinência da reflexão da existência a nível normativo de um critério rigoroso que vise proporcionar ao docente que exerce o cargo todas as condições organizacionais e competências

profissionais. O diretor de turma constitui uma peça essencial na relação grupo – turma e grupo – professores, assim como relação externa com os encarregados de educação, carece este docente de estar preparado para dar resposta a todas as valências que lhe estão associadas. Para além de ser conhecedor da legislação, necessita de ter uma visão integradora de todos os recursos da comunidade educativa de forma a conhecer dinâmicas de desempenho da sua actividade no que diz respeito à forma como ultrapassam e superam as suas limitações e constrangimentos sentidos em múltiplas vertentes da sua atuação. Para além disso, este estudo ajuda, também, a interpretar o perfil desejado para este docente, nomeadamente para alunos e diretores de escola, assim como os próprios diretores de turma.

Os docentes inquiridos reconhecem a necessidade de um perfil de diretor de turma, devendo o docente ser sensível aos alunos e conhecedor dos seus problemas, capaz de contribuir para a resolução dos mesmos. Igualmente, consideram que o perfil não deverá corresponder a um professor coordenador de outros professores, bem como não deverá ser um diretor de turma “fiscalizador”.

Embora todos os sujeitos envolvidos na investigação reconheçam a importância do diretor de turma na escola e o cargo seja muito valorizado nas escolas em análise alguns alunos não reconhecem na figura algumas das tarefas que lhe estão atribuídas. Verificam-se discrepâncias quanto às funções que o diretor de turma desempenha e às que os restantes atores identificam.

Os diretores de escola evidenciam que as funções mais importantes de um diretor de turma são as de natureza pedagógica, representadas pela coordenação de uma equipa de professores do conselho de turma, conjuntamente com a relação estabelecida com os encarregados de educação. Acrescentam que exercem excessivas funções, mais do que está consagrado na lei salientando que a escola deveria encontrar o seu próprio modelo de organização e que estas deveriam ser redefinidas. Alguns professores consideram não ser necessária uma formação específica para o desempenho do cargo de diretor de turma. Todavia, os diretores de escola discordam considerando fundamental a existência de formação nesta área. O estudo refere que a ausência de capacidade de liderança por parte dos diretores de turma é um dos fatores que leva a que todos os sujeitos que fizeram parte integrante da investigação afirmassem que nem todos os docentes reúnem condições para o exercício do cargo.

As principais inovações que os diretores de turma gostariam que fossem introduzidas na sua actividade profissional são uma maior redução do tempo de serviço letivo, visando o desempenho das suas tarefas, o registo de modo automático das faltas dos alunos, a existência da figura de um secretário para resolver aspetos ao nível administrativo

e a extinção da realização de tarefas burocráticas. Quanto aos diretores de escola bem como um número significativo de alunos e diretores de turma que entendem ser necessária e seria benéfico uma hora marcada no horário dos alunos e diretores de turma, destinada a reuniões entre as partes.

2.2 A análise da complexidade atual da direção de turma

2.2.1 A direção de turma e a legislação atual: entre a macro e a micro regulação

Em 2001, a administração central, no exercício do seu poder macro regulador, regulamentou⁹ o processo de avaliação dos alunos, dando protagonismo ao diretor de turma relativamente ao mesmo processo.

Aquele decreto estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular e introduziu o conceito de currículo nacional. No artigo 2º ponto 1, lê-se que:

“Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.”

Deste artigo subjaz o projeto curricular de escola, a ser concebido pelos órgãos de administração e gestão da escola (artigo 2º ponto 3):

“As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão. “Emerge, também, o projecto curricular de turma, sendo este definido, no artigo 2º ponto 4, como:

“As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

Cabe, então aqui, um papel regulador de importância elevada ao diretor de turma, uma vez que é ele o responsável pela elaboração, implementação e consequente avaliação do projeto curricular de turma a que preside.

⁹Através do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 janeiro, e do Despacho - Normativo nº 30/2001, de 19 de julho.

Barroso refere que em função da sua origem “falamos de regulação transnacional; nacional e micro-regulação” (Barroso, 2005a:67).

Segundo o mesmo autor, entende-se por regulação transnacional o:

“conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (...) Tem origem muitas vezes nos países centrais e faz parte do sistema de dependências em que se encontram os países periféricos. (...) Outras vezes (...) resulta da existência de estruturas supra-nacionais (União Europeia) que mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa, controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas nesse domínio. (Barroso, 2005a:68).

A regulação nacional ou institucional define-se como

“o modo como as autoridades públicas (...) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes atores sociais e seus resultados” (Idem, :69). Em resultado da sobreposição de diferentes lógicas, discursos e práticas, na definição e acção políticas, esta assume, cada vez mais por um carácter híbrido, mestiço, que se manifesta a dois níveis: “nas relações entre países; (...) na utilização no mesmo país, de modos de regulação procedentes de modelos distintos, em particular no que se refere à oposição “regulação pelo Estado”, “regulação pelo mercado” (Barroso, 2005a:69-70).

A micro-regulação local, segundo Barroso (2005a),

“remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e acções, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re) ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional. (...) Pode ser definida como o processo de coordenação da acção dos atores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical, entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc. (Barroso, 2005a:70-71).

Desta forma, são cada vez mais evidentes, em qualquer sistema educativo, “três grandes tendências no domínio da regulação: aumento da regulação transnacional; hibridismo da regulação nacional; fragmentação da regulação local (intermediária, inter e intra escola) (Barroso, 2005a:67).

No domínio da educação o termo regulação em Portugal está segundo João Barroso “associado ao objectivo de consagrar simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (Barroso, 2005:63.)

Na perspectiva deste autor muitas das referências que são feitas ao novo papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal.

Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos é rígida na avaliação da eficiência e da eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (Barroso, 2005:63), centrada na definição e controlo à priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados.

Se atendermos à definição do termo, regulação significa o modo como se ajusta a ação (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, sob a forma de regras e normas previamente definidas.

Neste ponto de vista, a diferença entre regulação e regulamentação tem a ver com o facto de a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que neste caso as regras ou normas estão fixas sob forma de regulamentos, tendo em si mesma um certo valor, independentemente do seu uso.

De um modo geral a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema, e que permite que este através dos seus órgãos reguladores identifique as perturbações, analise e trate as informações relativas a um estado de desequilíbrio e, por sua vez, transmita ordens aos seus órgãos executores.

Por regulação da educação entende-se, segundo Natércio Afonso, “o conjunto dos dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão colectiva e institucionalizada da acção educativa, em função dos valores sociais dominantes (Afonso, 2004:34).

Aplicando o conceito de regulação à descrição dos processos de coordenação das políticas e da ação educativa, João Barroso, identifica diferentes formas de regulação da educação em função da sua origem e modalidades utilizadas. Este autor fala-nos, por exemplo, de regulação transnacional, regulação nacional e micro-regulação local (Barroso, 2003).

Por regulação transnacional entende-se, segundo Barroso, o conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos nas formas de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação.

Estas normas são adotadas pelos políticos e especialistas nacionais que, depois, tomam decisões em função dela para as implementarem no sistema educativo. Esta regulação transnacional resulta muitas vezes da existência de estruturas supra-nacionais como seja, no caso de Portugal, a União Europeia, que coordenam através das regras e do financiamento da execução das políticas educativas:

“O conceito de “regulação nacional”, aplica-se aqui com o sentido, anteriormente expresso, de regulação institucional ou seja o modo como as autoridades públicas (neste caso o estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados” (Barroso, 2005:69).

Assim o resultado da sobreposição de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição da ação política deu origem a este hibridismo da regulação nacional. Isto é definido como um “fogo duplo” exercido pelas estratégias e práticas de controlo próprias de uma regulação centralizada, por um lado, e pela promoção da descentralização e da autonomia institucional, por outro lado.

Assim, a regulação nacional remete para formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo.

Por outro lado, e segundo João Barroso, a “micro-regulação local” remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional, são (re) ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (Barroso, 2005:70). Deste modo, micro-regulação nacional será o processo de coordenação da ação dos atores no terreno que é o resultado do confronto ou interação de vários interesses, lógicas ou estratégias.

Estes fatores de influência são diversificados e tanto podem situar-se nos serviços de administração descentralizada e que, por isso, intervêm localmente, ou em organizações educativas ou grupos de interesses políticos, económicos ou sociais e também nos atores individuais como sejam os professores ou gestores escolares com interferência direta no sistema educativo.

Regressando ao nosso objeto de estudo, verifica-se um reforço da micro-regulação escolar¹⁰ através das competências do diretor de turma e implementa a avaliação externa segundo uma lógica de regularização das aprendizagens, a nível de ciclo, concretizada em exames nacionais (expressão mais explícita do modo de regulação nacional), cujos procedimentos ficam a cargo do diretor de turma. Nele, pode ler-se no artigo 30 que:

“Compete ao professor titular da turma, no 1.º ciclo, e ao director de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação ...”

¹⁰ Decreto-Lei nº 1/2010 de 5 de janeiro

A isto, é acrescentado¹¹, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico. Estes planos, que representam outras tantas dimensões da regulação escolar ao nível organizacional, são da responsabilidade do conselho de turma, mas obviamente, coordenados pelo diretor de turma.

Em 2008, surge nova lei¹² que veio alterar o estatuto do aluno dos ensinos básicos e secundário, encarregando o diretor de turma, enquanto coordenador de todo o trabalho a desenvolver pela turma, no artigo 5º, ponto 2, de ser:

“Particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”

A função de micro-regulação do diretor de turma está aqui bem patente: “articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação (...)” significa não só coordenar atitudes e comportamentos, mas também zelar pelo cumprimento de regras, estabelecer critérios, marcar e fazer cumprir decisões, etc.

Em 1991 a legislação¹³ preconiza a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de “escolas para todos”.

Anos mais tarde, surge nova legislação¹⁴ como se pode ler no seu preâmbulo, “promover a igualdade de oportunidades valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.” e “A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.” Desta forma o diretor de turma tem um papel preponderante na implementação e na garantia da igualdade referida no Decreto anterior. Também aqui se revela o papel de charneira do diretor de turma, entre a regulação nacional da equidade e a sua aplicação ao nível de escola e, até, de turma.

¹¹ Despacho Normativo 50/2005 de 20 de outubro

¹² Lei nº 3/2008 de 18 de janeiro

¹³ Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto

¹⁴ Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro

O Decreto – Lei nº 75/2008, de 22 de abril¹⁵, vem aprovar o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O diretor de turma é aqui, e agora, colocado na secção das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, quando anteriormente ele era apenas uma das várias estruturas de orientação educativa. Neste mesmo diploma é dito que o diretor de turma tem a função de “coordenar o trabalho do conselho de turma”, sendo designado pelo diretor da escola “de entre os professores da turma de preferência pertencendo ao quadro do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”¹⁶.

Em 2010, a Lei 39/2010 de 2 de setembro¹⁷ esclarece aquela função de coordenação e reitera a importância da figura do diretor de turma como instrumento privilegiado da articulação dos vários níveis de regulação escolar.

As competências do diretor de turma, em suma, encontram-se repartidas por diversos diplomas, de que demos conta com este percurso sintético pelos normativos legais. Constatámos, no entanto, que o diretor de turma foi, desde o princípio, e continua a ser, um meio privilegiado de articulação entre a escola e as famílias, com todas as responsabilidades inerentes ao cargo.

Importa fazer uma referência à recente alteração das horas atribuídas à direção de turma deixarem de fazer parte da componente letiva. A legislação recentemente publicada¹⁸, introduz normas relativas à distribuição do serviço aos docentes de quadro para o ano letivo de 2013-2014. No artigo 2 refere que:

2. A cada diretor de turma são atribuídos dois tempos letivos, em função da unidade definida pela escola, sem ultrapassar os 100 minutos a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 8.º do Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho.

Esta medida está a provocar mal-estar entre os professores, tendo a FENPROF¹⁹ considerado que²⁰:

“ Ficando as funções de direção de turma claramente integradas na componente letiva dos docentes, o que não acontecia com o despacho já divulgado, contudo o que agora se estabelece só concretiza em parte a ata negocial, uma vez que esta abre a possibilidade de estas funções serem atribuídas para além dos 100 minutos previstos na alínea b) do n.º

¹⁵ Este Decreto vem revogar o Decreto-lei nº 115 – A/98 de 4 de maio e o Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de julho, que estabelecia as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas.

¹⁶ Artigo 44, ponto 2.

¹⁷ Esta Lei veio alterar o estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro.

¹⁸ Despacho Normativo – 7A – 2013 de 11 de junho

¹⁹ Federação nacional de professores

²⁰ http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_7683/Anexos/POSICAO_DA_FENPROF_SOBRE_DESPACHO_7-A.pdf acedido em 10 de setembro de 2013

3 do artigo 8.º do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, o que aqui é vedado”

Analizando ainda o que vem descrito no artigo 3 do mesmo despacho:

“3. A designação do diretor de turma deve atender à necessidade de libertar desse cargo os docentes indispensáveis à implementação das medidas de promoção do sucesso escolar.”

O ponto 3 deste artigo é uma clara interferência na autonomia da escola no que respeita à designação de docentes para a direção de turma.

2.2.2 Um perfil funcional que se constrói em contexto

Segundo Marques (2002), o diretor de turma tem um papel relevante na gestão das relações que se estabelecem dependendo muito da sua estratégia como líder, a eficácia de funcionamento deste órgão de gestão intermédia. O investigador recorda a importância da gestão, por parte do diretor de turma, das relações pessoais e profissionais com os docentes, dentro do conselho de turma. Deverá “conhecer bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas” (Marques, 2002:75). No que diz respeito à dinamização das atividades e dos debates no conselho de turma, o diretor de turma obrigará-se a adotar estratégias que operem no trabalho dos docentes uma maior eficácia e rentabilidade no mesmo tempo disponível. São também sustentadas algumas modalidades de trabalho, tais como: organizar os professores em pequenos grupos para a preparação de atividades e a procura de temas de análise para futuras reuniões; antes de cada reunião elaborar um documento a ser fornecido aos professores, contendo informação atualizada sobre os problemas da turma e um breve resumo sobre os temas tratados na reunião anterior; melhorar a forma como a informação é exposta e transmitida por cada professor em conselho de turma; organizar pequenos estudos de caso, relativamente a situações particulares de alunos ou a dificuldades de aprendizagem globais, entregues a grupos de dois a três docentes.

O mesmo autor preconiza uma mudança na natureza das reuniões do conselho de turma, considerando mais pertinente o reforço das tarefas de efetiva gestão e intervenção, em vez da habitual constatação dos problemas e situações surgidas na turma, nas quais se consome com pouca proficiência, muito do tempo disponível. Neste contexto de análise e segundo Elias (2008), o desejado desenvolvimento profissional dos docentes terá como finalidade, tornar os professores mais aptos a conduzir o ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e melhorar a qualidade dos estabelecimentos de ensino, embora a introdução de alterações na forma de ser e de estar, requeira, da parte de todos, tempo, “a

mudança é um processo prolongado e evolutivo, precisa de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade de contextos” (Peixoto & Oliveira, 2003:68).

Costa (2000), Marques (2002), Peixoto e Oliveira (2003) e Elias (2008) referem que, para um professor ter uma ação ativa, crítica e criativa, é preciso pensar em modelos alternativos de formação docente. É preciso que os docentes construam atitudes de predisposição para o exercício da sua atividade profissional e obtenham bagagem teórica e instrumental capaz de desenvolver mecanismos de comunicação e de liderança, pelo que, “o docente deixa de ser um objecto para passar a ser sujeito da formação” (Elias, 2008:131).

Na ótica de Peixoto e Oliveira (2003), o diretor de turma tem um papel decisivo enquanto gestor e coordenador, podendo a sua atuação ajudar na reconversão das práticas docentes, não de forma impositiva, mas tentando fomentar um trabalho articulado e de equipa, fomentando-se um desenvolvimento profissional, que implica o docente como um todo nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais. É por isso fundamental, segundo Marques (2002), que as escolas elaborem planos de formação para os diretores de turma, para que estes, como líderes transformacionais, ajudem a tornar esta ideia numa realidade.

Saliente-se que, de acordo com o já mencionado Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o diretor de escola, ao designar o diretor de turma, apenas deve respeitar que o mesmo seja professor da turma e, sempre que possível, pertença ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, ou seja, a exigência de formação específica está ausente dos requisitos para se ser diretor de turma, facto que lamentamos porque “quanto menor for a preparação científica, psicológica e pedagógica dos directores de turma, mais difícil será estimular o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e mais longe estaremos dos objectivos educacionais da Lei de Bases do sistema educativo” (Marques, 1997:37).

Embora a lei, como já vimos anteriormente, defina o diretor de turma como uma figura importante na gestão intermédia da escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar e no relacionamento entre a escola, o encarregado de educação e a comunidade, nem sempre o perfil funcional requerido coincide com o perfil posto em ação. Na maioria dos casos, tal desfasamento deve-se à “perda de estatuto” que atinge a função e os seus responsáveis no contexto real de cada escola. De facto, o desempenho do diretor de turma depende do contexto escolar em que se insere: ele pode ser o eixo que movimenta, coordena e recolhe os contributos, orientações e sugestões da direção da escola, dos professores da turma, dos alunos, dos pais e da comunidade, se a organização escolar a que pertence funcionar numa lógica de ação reflexão - avaliação adequada à sua própria comunidade. Se a prioridade no exercício das

suas funções é a coordenação de tudo o que diga respeito à turma, a lógica de ação e a cultura da escola não o devem empurrar para o mero exercício repetitivo de funções burocráticas, de controlo rotineiro e de cumprimento acrítico de tarefas. Estas são, geralmente, as razões que levam à perda de estatuto ou desviam a ação do diretor de turma. Pelo contrário, se a educação é considerada como o processo pelo qual o homem se desenvolve e leva-o a descobrir que papel pode desempenhar entre aqueles com quem se rodeia, então o diretor de turma pode ser o guia na descoberta desses múltiplos papéis. Por isso se espera que o diretor de turma, em qualquer escola, se apresente como:

“orientador cuja finalidade é facilitar ao aluno uma aprendizagem que o conduz ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses, como pessoa e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo, incluindo o do trabalho, lhe apresenta, de modo a conseguir a sua auto-realização” (Coutinho, M., 1998:16).

A orientação faz parte do processo que leva à maturação da personalidade do aluno, por isso deve ser realizada por todos os que intervêm, atuam e contribuem no desenvolvimento deste, especialmente na equipa pedagógica que é o conselho de turma, onde o diretor de turma, como coordenador interdisciplinar dessa equipa, a representa.

Mas, se o diretor de turma institucionaliza o ato de ensino/aprendizagem de todos os professores, o seu âmbito de atuação está longe de se esgotar aqui. De facto, procurando informação que lhe permita conhecer e intervir no contexto real em que o processo de ensino e aprendizagem se desenrola, o diretor de turma pode, em interação com a comunidade educativa e em especial com os pais/encarregados de educação, dar resposta às necessidades destes, aos níveis da instrução, da socialização e motivação dos alunos. Diremos, então, que ele assume um perfil funcional construído em contexto. Tal construção não é, no entanto, intencionalmente organizada nem sistemática, surgindo antes de forma ocasional e por “tentativa e erro”.

Segundo Marques, R. (2002:15), “O director de turma é o professor que acompanha, apoia e coordena o processo de aprendizagem, maturação, de orientação entre professores, alunos e pais”. Nesta perspetiva, o diretor de turma assume então a figura de verdadeiro gestor intermédio, responsável pela coordenação do conjunto dos professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, assim como pelo relacionamento entre a escola e pais/encarregados de educação, nomeadamente através da circulação da informação atualizada, quer para os pais/encarregados de educação, sobre aproveitamento escolar, integração na comunidade educativa, faltas a aulas e atividades escolares, etc., quer dos pais para a escola.

2.2.3 Em que domínios e como se exerce o poder?

Na base de qualquer liderança é oportuno salientar que a **autoridade** e o **poder** são frequentemente confundidos devido à ambiguidade destes conceitos.

Para Maya (2002:10-11) o que distingue a **autoridade** de outras áreas de estudo da influência social “é o reconhecimento necessário de alguém qualitativamente superior aos outros em algum aspecto, o que legitima que este se torne o referente do comportamento daqueles”, enquanto o **poder** “é a capacidade de uma pessoa impor a outra um determinado comportamento”. Destacando que “autoridade e poder são referidos sobretudo em relação a mecanismos de influência para estabelecer e manter uma determinada ordem social ou para fomentar a sua mudança” (Ibidem). Porém, a **autoridade** é considerada como sendo mais importante do que o **poder**, por garantir intimidade, auto-estima, segurança e poder pessoal, atraindo os outros a comprometerem-se (Idem:12).

O facto de serem praticamente indistinguíveis em muitas situações, a relação entre estes dois termos também pode ser vista a partir de opiniões/teorias opostas sobre a autoridade: uma, a nível predominantemente organizacional e a outra, voltada para a autoridade.

Salienta-se que o poder do professor também será maior “quanto maior for a valorização da cultura escolar por parte do aluno” (Sá, 1996:143).

Relativamente à distinção entre **autoridade** e **poder**, esclarecida por Chiavenato (2000), a conclusão de Sá (1996:141) é a seguinte: “a autoridade confere poder mas nem todo o poder confere autoridade”.

Maya (2002:15) esclarece que a **autoridade** é originária de diversas fontes e justifica-se “legitima-se” na qualidade da experiência criada com os outros, enquanto a legitimidade do **poder** encontra-se numa justificação social. Assim, a autoridade deve legitimar-se no reconhecimento e aceitação que os alunos e os encarregados de educação têm em relação ao professor (Ibidem).

Santo (1994, cit. por Maya, 2002:16) explica que a autoridade do professor está relacionada com diferentes qualidades provenientes de dois importantes fatores: a competência científica e profissional (o equilíbrio do seu carácter e a sua independência de julgamento) e a cultura geral (o interesse pelo aluno, a generosidade, a firmeza, a retidão e a coerência). Também Maya (Idem:16-23) apresenta no seu estudo vários fatores essenciais na relação que o professor estabelece com os seus alunos, tais como: a idade, o estatuto, o género e as competências pessoais e sociais e a indisciplina. A preocupação com disciplina, nas organizações escolares, acentuou-se nos últimos tempos devido a vários fatores sociais: desintegração de sistemas sociais, dando origem a conflitos de normas e valores; efeitos desumanos das sociedades industrializadas; o abandono dos padrões

tradicionais de cultura existentes em países menos desenvolvidos, através da emigração de famílias perdendo os seus modelos de referência e “obrigados” a adotar outros; a democratização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória; o rápido avanço tecnológico alterando decisivamente o mercado de trabalho... (Ibidem).

De acordo com Virgínio Sá,

“A coordenação do ensino e dos professores ganha relevância organizacional a partir do momento em que, por um lado, se torna necessário ensinar a vários alunos em simultâneo e, por outro, a especialização dos saberes obriga a que um mesmo grupo de alunos seja submetido à ação de vários professores” (Virgínio Sá, 1995:38),

No contexto atual, caracterizado por uma excecional “partição dos saberes”, a articulação dos desempenhos dos diferentes professores que lecionam a um mesmo grupo de alunos ganha particular acuidade na medida em que, para que essa articulação se concretize entre os professores da mesma turma, o respetivo diretor tem que exercer o seu poder. Qual é natureza desse poder? Em que domínios e como se exerce?

No nosso estudo vamos seguir, no essencial, a tipologia proposta por Formosinho (1980), por ser a mais discriminante, nomeadamente na caracterização do poder baseado no saber (cognoscitivo académico e cognoscitivo pedagógico), pois as organizações educativas baseiam o processo de seleção dos elementos que integram o seu centro operacional na posse de um saber especializado, produto de uma formação académica longa e aprofundada, complementada por um treino específico para o exercício da função.

Este autor, partindo de tipologias anteriores, apresenta uma caracterização do poder baseado no saber “*cognoscitivo académico e cognoscitivo pedagógico*”, ou seja, o poder académico e o poder pedagógico, salientando nestes vários poderes, tais como: o pessoal, o físico, o autoritativo (autoridade), o cognoscitivo (cognoscitivo académico e o cognoscitivo pedagógico), o material (remunerativo) e o normativo moral e ideológico (normativo puro e normativo social)

Destes poderes, iremos abordar, de uma forma sintetizada, os poderes que estão diretamente relacionados à liderança do diretor de turma. Assim temos:

O poder normativo

O poder normativo baseia-se na manipulação de recompensas simbólicas. Para influenciar o comportamento do subordinado (verdadeiro objetivo de qualquer relação de poder), o superior apela a normas e valores reconhecidos como importantes pelo subordinado. Formosinho (1980:307) distingue entre poder normativo moral e poder normativo ideológico.

O poder normativo social é exercido na manipulação da resposta positiva e da concordância.

Característico das relações horizontais, como o é a do diretor de turma e dos outros professores. O diretor de turma pode encontrar neste poder uma forma de melhor controlar algum elemento do seu grupo, recorrendo à pressão social dos pares;

O poder normativo ideológico, apesar de pouco consistente, no campo educativo, é uma das “armas” que o diretor de turma tem para coordenar o seu conselho de turma apelando à consciência profissional de cada elemento.

O poder cognoscitivo (ou do conhecimento)

Está ligado ao saber da própria disciplina que o diretor de turma leciona;

O poder autoritativo ou de autoridade

Este poder é característico das organizações burocráticas. Advém da posição central em que cada elemento foi colocado na estrutura organizacional, incumbindo-lhe direitos e deveres que tem de cumprir. O não cumprimento destes, pelo próprio, ou qualquer outro elemento, origina a aplicação de sanções provenientes de quem ocupa hierarquicamente o cargo superior (autoridade);

O poder pessoal

O poder pessoal é independente do poder que o ator organizacional possui em virtude da sua posição dentro da estrutura hierárquica da organização. A base deste poder está associada às “características afetivas, temperamentais e de personalidade” (Formosinho, 1980:310) e, por isso, pode configurar uma liderança paralela ou alternativa à liderança formal. O poder pessoal está associado a uma personalidade carismática, o que significa que a liderança implícita no poder pessoal se filia na teoria dos traços de personalidade. Possuindo características particulares, inatas, permitindo-lhe o poder de influenciar o comportamento ou as decisões dos outros.

2.2.4 Análise do perfil formativo requerido

Já referimos anteriormente que o exercício da direção de turma determina-lhe muitas vezes um perfil funcional que se constrói no contexto das práticas docentes em cada escola, como resultado de sucessivas experiências e tentativas de melhoria por parte dos seus atores. Hoje em dia, a permanente ocorrência de rápidas e profundas mudanças que ocorrem na sociedade e nas escolas leva o professor a uma constante necessidade de se atualizar.

Para um bom desempenho das suas funções, nas quais se integram as de direção de turma, de acordo com Moraes (2003:110) “o professor tem de possuir uma sólida formação de base e estar disponível para uma formação contínua e continuada, (...) E esta

formação contínua só tem sentido quando encarada numa perspetiva crítica - reflexiva, criativa e livre.

Para Formosinho (2001:86-87), ser professor “(...) sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupar-se com o bem-estar e segurança dos alunos, apoiar pessoalmente os alunos, respeitar as famílias e procurar os métodos de ensino e avaliação mais eficazes. Ser professor sempre foi tanto educar como instruir”. A direção de turma será certamente um dos cargos atribuídos aos professores em que as palavras do autor mais sentido terão. A formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua. De acordo com a legislação²¹ “a formação inicial (...) é a que confere qualidade profissional para a docência”.

Enquanto a formação contínua, de acordo com o art. 15.º do mesmo decreto, se “destina a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente”, permitindo também a progressão na carreira, a formação especializada tem como objetivo a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas. Ora, é justamente no âmbito de funções educativas especializadas que se deve considerar a direção de turma.

Nesta perspetiva, importa referir que a legislação de 1999²², previa “Identificar as necessidades de formação no âmbito da direcção de turma”.

Parece hoje ainda mais necessário estabelecer um quadro de referência para a formação especializada do diretor de turma que parta da análise das múltiplas variantes do seu perfil funcional. Contribuir para o estabelecimento desse quadro é também um dos objetivos deste trabalho. Assim, com base na análise da complexidade atual da direção de turma que ensaiámos nos pontos anteriores e tendo em conta também a reflexão que fomos fazendo da nossa própria experiência, podemos arriscar que a resposta dos inquiridos sobre o perfil formativo requerido para a direção de turma há-de incluir temas e áreas tão vastas quanto a psicologia da educação e do desenvolvimento, a sociologia da educação e das organizações, a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a gestão flexível do currículo, a gestão de conflitos e relações interpessoais, a liderança, a comunicação e as redes de sociabilidade dos jovens, a orientação escolar e profissional, etc.

Em suma, o acréscimo de competências gerais exigidos aos professores incluindo o seu desempenho na direção de turma, relembra-nos a opinião de Formosinho (2001:88), de que a formação contínua é indispensável na “(...) actualização das práticas dos professores às novas políticas, aos novos contextos e aos novos desafios postos à escola de massas”.

²¹Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de janeiro (art. 13º, :12)

²²Alínea e) do art. 8º do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho

2.2.5 Uma dimensão prioritária: o diretor de turma como mediador

Sabemos que são muitos e grandes os obstáculos ao exercício adequado e pleno da direção de turma. Uns são de natureza pessoal, outros são institucionais e determinados pelo funcionamento de cada escola e outros, ainda, decorrem da falta de formação adequada dos atores. Assim, dada a complexidade do contexto em que hoje atuam os diretores de turma, optamos por perspetivar o seu desempenho enquanto mediador entre os diferentes sistemas. Acreditamos que a mediação, mais do que uma função estanque atribuída a um “especialista”, seja uma estratégia que possibilite, ao diretor de turma, a prática de uma efetiva resolução de conflitos na procura e mobilização de soluções alternativas.

Atualmente, num número considerável de escolas, existem psicólogos, técnicos de serviço social, animadores socioculturais, educadores sociais, etc., muitas vezes intervindo de forma não articulada nem integrada em problemas da mais variada natureza mas que têm em comum os alunos e as respetivas turmas. É neste contexto que deve ser enquadrada a mediação por parte da direção de turma. Ou seja, uma prática, entre muitas outras, que, integrada e articuladamente, pode constituir-se no pivot de um projeto de uma nova cultura escolar.

Tendo em conta que “uma utilização pouco cuidadosa e facilitista, ..., põe em perigo e desacredita a própria mediação” (Caetano, 2005:43), esta deve ser norteadada pelo cumprimento dos princípios éticos (da paz e da cidadania) que consensualmente deverão orientar aquele projeto. A mediação pode assegurar não só a integração das partes no seu meio/sistema, como a possibilidade de partilha de tudo o que se passou, permitindo que a experiência seja enriquecedora para todos os intervenientes.

Na educação, o professor, nomeadamente o diretor de turma, assume muitas vezes o papel de mediador. “Vários trabalhos sobre a identidade do professor, assim como sua formação inicial ou continuada, indicam a mediação como qualidade inerente ao ser professor.” (Loureiro, 2004:82). Esta ação mediadora do professor no contexto escolar também está presente na sua participação ativa no tratamento dado ao conhecimento socializado, pois seleciona-o e transforma-o em conteúdos programáticos.

O diretor de turma, até enquanto professor, transita entre as instâncias hierárquicas, alunos e respetivos encarregados de educação, para proceder à mediação de conflitos, pois é o responsável por garantir o equilíbrio entre as partes e sistemas envolvidos: indivíduos, grupos, turma, escola, família, administração.

Assim, “A mediação é um instrumento de diálogo e de encontro interpessoal que pode contribuir para a melhoria das relações e para a busca satisfatória de acordos em

situações de conflitos.” (Seijo, 2003:9). É fundamental que o diretor de turma reconheça as suas limitações, uma vez que elas podem constituir um obstáculo à construção de uma relação de aliança com as partes, que tem necessariamente de ser empática e de confiança. Importa, então, na atuação do mediador, perspetivar as situações de conflito assumindo o ponto de vista das partes, de modo a conseguir compreendê-las e ajudá-las na aceitação de pontos de vista alternativos e relevantes, ajustados às suas características.

Seja qual for a possibilidade de intervenção do diretor de turma, em situações conflituais, a sua atuação deve orientar-se no sentido de promover o reconhecimento, o analisar e o trabalhar o conflito, e não a sua sobrevalorização ou evitamento.

Para alcançar mudanças significativas no que concerne às situações de conflito que emergem em cenário escolar, o contributo de todos os atores é importante. Contudo, o papel desempenhado pelo diretor de turma, e envolvendo todos os professores da turma, é fundamental, na medida em que as mudanças preconizadas implicam alterações ao nível da conceção tradicional do conflito.

Esta dimensão da ação do diretor de turma é muitíssimo exigente. Não só nas características pessoais mas sobretudo ao nível da formação requerida: prioritariamente, devem ser desenvolvidas competências de auto-regulação e auto controle de forma a favorecer a autonomia individual adequada nas tomadas de decisão. Esta é a questão crucial que se coloca hoje perante todos aqueles que exercem a função. A mediação pode ser entendida como uma forma ou método de resolução alternativa de conflitos, onde duas ou mais partes recorrem à ajuda de uma terceira pessoa imparcial, “o mediador”, e juntos caminham na construção de um diálogo e de momentos de escuta que os levarão a um acordo satisfatório.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

1. A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Delimitações e pertinência

A nossa experiência profissional, como docente e como diretora de turma, foi determinante na escolha do tema, quer pela vontade em melhorar o desempenho da função, “fazer mais e melhor”, mas também pelo facto de reconhecermos a importância do diretor de turma no contexto educativo. O estudo tem a ver não só com as nossas preocupações e interesses (nomeadamente o bom desempenho da função na perspetiva da administração educativa e não tanto na perspetiva da supervisão pedagógica ou da gestão curricular), mas também com as exigências que se fazem hoje à escola, quer na generalidade (em abstrato), quer diretamente aos diretores de turma.

Partimos da análise do papel do diretor de turma enquanto gestor pedagógico intermédio na organização escolar, procurando:

- Averiguar a existência de perfis para o bom desempenho do cargo;
- Verificar quais as funções que cabem ao diretor de turma, atribuídas pelos vários normativos legais, de acordo com o seu contexto escolar;
- Refletir em torno de uma formação específica e a adequada aos professores que exercem o cargo de diretor de turma.

Face a este enquadramento definimos a pergunta de investigação:

De que forma é que os elementos essenciais à definição de um perfil de diretor de turma são tidos em consideração aquando a nomeação de um docente para o cargo de diretor de turma?

1.2 O objeto e os objetivos da investigação

O diretor de turma exerce na escola dos dias de hoje uma função central que merece uma profunda reflexão. Este ator representa um papel determinante não só na vida escolar mas também na relação desta com toda a comunidade educativa alargada. A sua ação está hoje muito complexificada por acumular diversas funções quer burocráticas, quer de coordenação dos diferentes atores educativos.

A massificação da escola portuguesa nas últimas décadas do século XX comportou profundas transformações quantitativas e qualitativas, deixando a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para responder aos novos problemas que nela se revelam e às novas finalidades que lhe são conferidas (Formosinho & Machado, 2008).

Por outro lado, as rápidas mutações demográficas, tecnológicas e sociais, levam-nos a reconhecer que a escola é um sistema que necessita do apoio de outros sistemas sociais para que, em conjunto, formem uma rede de apoio ao aluno, sem a qual o seu desenvolvimento não será possível.

Reconhece-se neste líder e gestor intermédio a difícil tarefa de coordenar alunos, encarregados de educação e restantes professores da turma. Para responder a esta função, o diretor de turma necessita de estar preparado, visando cumprir todas as tarefas que são da sua responsabilidade. Mais do que conhecer a legislação e as funções que dela decorrem, este docente precisa de uma visão integrada e integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa, de modo a ser capaz de garantir a coesão entre estes três elos.

1.2.1 Objetivo global da investigação

Estudar, face à diversidade de novas exigências ocorridas no contexto escolar, o que pensam os docentes que exercem o cargo de diretor de turma, os outros docentes e os diretores de escola sobre o perfil e as funções que comportam ao diretor de turma na escola atual, bem como as inovações que gostariam de ver introduzidas que sentem no dia – a – dia.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar os elementos essenciais à definição de um diretor de turma;
2. Conhecer as necessidades de formação dos diretores de turma;
3. Estudar o entendimento que o diretor de turma possui quanto ao perfil e às funções que lhe cabem, no contexto da escola atual;
4. Averiguar quais as inovações que o diretor de turma gostaria de ver introduzidas;
5. Analisar o entendimento que os docentes têm sobre o perfil e as funções que um diretor de turma deve possuir, no contexto da escola atual;
6. Analisar as competências que o diretor de escola privilegia num docente para exercer o cargo de direção de turma.

Hipóteses do estudo

Hipótese 1 - Apesar de haver um suporte legislativo que concede ao diretor de turma responsabilidades e funções específicas existe inconsistência entre esta atribuição de poderes e a respetiva operacionalização bem como o perfil desejado que um diretor de turma deve possuir.

Hipótese 2 - O diretor de turma desempenha funções que estão bastante para além das atribuições formais e legais determinadas.

Hipótese 3 - O diretor de turma é selecionado de acordo com um determinado perfil que se adequa ao perfil da turma que irá direccionar de forma a poder responder aos inúmeros desafios que a sociedade, direta ou indiretamente, impõe à escola.

Hipótese 4 - Perante um leque cada vez mais extensivo de funções legadas ao diretor de turma, o tempo marcado no seu horário é suficiente para o cumprimento integral dos diferentes papéis que lhe são atribuídos.

Hipótese 5 - A seleção do diretor de turma é feita com base no perfil adequado (baseado nas suas características de coordenação e formação para o cargo) a fim de executar e liderar, com sucesso os inúmeros papéis que este cargo acarreta sem descuidar nenhum deles.

2. Procedimentos metodológicos

2.1 Opção pelo estudo de dois casos contrastantes

A focalização do nosso estudo em dois contextos específicos tem por finalidade a recolha de informações pertinentes sobre esses contextos, e sobre os respetivos atores, que nos permitissem um conhecimento e uma compreensão mais aprofundados dessa realidade. A opção pela área de gestão pedagógica intermédia e mais particularmente pela figura do diretor de turma tem implícitas motivações de natureza pessoal, relevância organizacional e atualidade da temática. A nossa experiência profissional como professora do ensino básico e secundário, durante doze anos permitiu um contacto estreito com essa figura.

Conhecendo a realidade de dois casos distintos, importa proceder ao seu cruzamento, do ponto de vista do exercício da função de direção de turma.

Relativamente ao clima organizacional, verifica-se que, em ambas as escolas, há uma procura de uniformização de procedimentos para que as tarefas burocráticas e administrativas sejam o mais invariavelmente realizadas. Em reuniões de diretores de turma, dão-se a conhecer os diversos documentos de apoio à ação do diretor de turma e os regulamentos que regem a escola bem como a atual legislação. Porém, na escola A verifica-se um maior controlo dessas situações e enfatiza-se mais a necessidade do cumprimento das normas instituídas. Este procedimento alarga-se ao contacto com os encarregados de educação, como falaremos mais à frente neste estudo. Na escola A está explicitamente definido no seu regulamento interno, nas competências do DT, que este deve fazer subscrever ao EE uma declaração anual de aceitação e conhecimento dos critérios de

avaliação e o número de aulas previstas de cada disciplina bem como a divulgação do regulamento interno (da escola). Na escola B, todas estas ações são igualmente realizadas contudo não há tanto a preocupação da tal uniformização que se verifica na escola A.

2.2 Apresentação dos dispositivos de recolha e tratamento dos dados

2.2.1 As entrevistas

A entrevista consiste numa técnica que permite obter informação rica, em virtude de haver geralmente uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas dirigida pelo investigador, com o objetivo de obter informação sobre os entrevistados, quanto aos mais variados assuntos dirigidos pelo inquiridor Bogdan e Biklen (1994). As entrevistas semiestruturadas ou informais são conduzidas através de uma lista de perguntas em que o entrevistado dá informações, emite opiniões, descreve práticas e intenções de atuação, memórias, experiências e exprime atitudes e valores sobre o assunto da entrevista. Tal como sugerem Bogdan e Biklen (1994:108), nas entrevistas semiestruturadas utilizámos um guião com o objetivo principal de conseguirmos respostas que permitissem obter elementos de análise comparáveis entre vários indivíduos. No nosso estudo entrevistamos os dois diretores das duas escolas em estudo.

Tendo em conta que o objetivo global deste trabalho é estudar, face à diversidade de novas exigências ocorridas no contexto escolar, o que pensam os docentes que exercem o cargo de diretor de turma, os outros docentes e os diretores de escola sobre o perfil e as funções que comportam ao diretor de turma na escola atual, bem como as inovações que gostariam de ver introduzidas que sentem no quotidiano, nesta fase do nosso estudo, apresentamos a análise de conteúdo sobre as respostas dos diretores nas entrevistas que lhes eram especificamente destinadas.

De acordo com um guião intencionalmente elaborado para o efeito, nessas entrevistas pretendíamos que os diretores de escola pudessem pronunciar-se de modo a obtermos os seguintes objetivos específicos:

- 1.** Identificar os elementos essenciais à definição de um diretor de turma;
- 2.** Conhecer as necessidades de formação dos diretores de turma;
- 3.** Analisar as competências que o diretor de escola privilegia num docente para exercer o cargo de direção de turma.

Bardin (2008:44) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas

mensagens.” Assim, a análise de conteúdo visa transformar a informação obtida em algo que seja interpretável, que tenha significado para o investigador: as categorias de análise. Como refere Bardin (2008:39) as categorias são um método taxonómico que devolve a ordem, segundo critérios, à desordem aparente, permitindo inferências e produção de conhecimento deduzido dos conteúdos a partir de índices ou indicadores. A descrição do conteúdo das mensagens assenta em três níveis: temas, categorias e indicadores. No que ao nosso trabalho respeita, o nível temático consiste na área global em que a ação dos directores de turma se desenvolve. As categorias foram induzidas a partir do agrupamento dos indicadores por áreas específicas. Os indicadores são as funções, ações ou atividades que se esperam dos diretores de turma no desempenho do cargo. Do processo de transcrição das entrevistas resultou um conjunto significativo de discursos que constitui o corpus da análise.

Numa primeira etapa, procedemos a uma leitura simples (de superfície) de cada entrevista segundo a ordem pela qual foram realizadas com o objectivo de, gradualmente, nos apropriarmos do texto e começarmos a desenhar os contornos das unidades de registo. Nesta fase, procurámos anotar à margem aspetos significativos do discurso dos entrevistados, na procura de “regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (Bogdan e Biklen, 1994:221).

Seguidamente, procedemos ao aprofundamento da análise de conteúdo da qual resultaram as grelhas de análise contendo os temas, as categorias, as subcategorias e os indicadores (anexo 7). Era chegado o momento de nos preocuparmos com o processo de codificação que, segundo Holtsi (1969, citado por Bardin, 2008:129), “é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”. As categorias foram sendo “moldadas” em função da determinação das unidades de registo, havendo o cuidado de garantir que a fragmentação da comunicação reflectisse as características defendidas por Bardin (2008:38): homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objectividade e adequação. O progressivo ajustamento a que foi submetido o sistema de categorias permitiu-nos chegar à forma final da categorização, expressa no quadro 1.

Temas	Categorias
A: Desempenho do diretor de turma	A1: Funções desempenhadas pelo diretor de turma. A2: Preparação para o desempenho do cargo.
B: Grau de satisfação relativo aos diretores de turma	B1: Satisfação com o desempenho dos diretores de turma
C: Participação em Projetos Pedagógicos na escola	C1: Envolvência nas atividades e projetos da turma

Quadro 1 - Temas e categorias resultantes da análise das entrevistas aos diretores de escola

2.2.2 O inquérito por questionário

O inquérito por questionário consistiu numa das técnicas de recolha de dados para tratamento da informação.

“O Inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001:7-8). Segundo Quivy e Campenhondt (2003:181-191), o inquérito é um instrumento de recolha de dados que pode tomar uma forma oral “entrevista”, ou escrita “questionário”. Este destina-se à pessoa inquirida e é lido e preenchido por ela, e por isso é fundamental que as perguntas sejam claras e concisas, enunciadas de tal forma que todas as pessoas interpeladas as interpretem da mesma maneira. O questionário foi precedido de verificações e correções de forma a garantir a sua aplicabilidade no terreno e a cumprir os objetivos do estudo, e por um pré-questionário como complemento da fase exploratória antes de ser distribuído aos diretores de turma e professor não diretores de turma na sua versão final.

Na elaboração dos inquéritos procurámos respeitar a conceção de Marinús Pires de Lima, segundo o qual, “o tempo gasto no planeamento é tempo ganho nas fases finais em que se apuram esse expõem os resultados”. O inquérito que aplicámos é constituído por duas partes: uma destinada a toda a população alvo do nosso estudo - o conjunto dos professores da escola; a outra orientada apenas para os professores que têm experiência de direção de turma (que são ou já foram diretores de turma).

O questionário aplicado consistiu numa série de perguntas dirigidas a 50% dos diretores de turma e a 50% dos docentes sem cargo de diretor de turma as questões formuladas foram estruturadas de forma a facilitar a sua análise. O questionário foi desenhado com várias modalidades de perguntas, a saber:

- Abertas, que permitem ao inquirido uma total liberdade de resposta. São utilizadas quando se tem pouca ou nenhuma informação sobre o tema em estudo, ou quando se pretende fazer um estudo em profundidade.
- Fechadas, que limitam a resposta do inquirido a uma outra resposta apresentada. A resposta foi de “Sim” ou “Não” porém foi sempre solicitada uma justificação.
- De escolha múltipla, onde o inquirido é solicitado a escolher 3 opções que mais valoriza, atribuindo 1 para valorização mínima e 3 para máxima. Pode escolher uma ou várias respostas de um conjunto de respostas apresentadas.

2.2.3 A análise de documentos

Relativamente à metodologia escolhida para a análise documental, optámos pela análise de conteúdo, que é definida por Krippendorff (1980, citado por Lüdke e André, 2003: 39) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados

para o seu contexto” também considerando que é “um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens”. Assim, iniciámos o nosso trabalho fazendo uma leitura concentrada nas partes que pretendíamos analisar dos dois regulamentos internos, nomeadamente: definição e mandato do diretor de turma, competências do diretor de turma; funções desempenhadas pelos diretores de turma em estruturas ou serviços.

Este processo realizou-se sem a definição de categorias *à priori*. De seguida fizemos anotações por temas, distinguindo também as similitudes e as diferenças, nas margens dos próprios documentos, sendo então este o primeiro momento da classificação dos dados. Tendo em conta os objetivos do estudo, a análise documental incidiu sobre os aspetos em comum e aspetos diferentes dos RI das escolas em análise no que ao diretor de turma diz respeito, nomeadamente:

1 - Definição e mandato do diretor de turma - foram englobadas as informações referentes aos procedimentos indicados pelas escolas reunidos nos regulamentos internos;

2 - Competências do diretor de turma – foram referidas informações retiradas dos regulamentos internos de ambas as escolas e que dizem respeito às competências do diretor de turma definidas pela legislação e pelas próprias escolas;

3 - Medidas disciplinares - foram englobadas as informações referentes aos procedimentos indicados pela legislação e pelas escolas reunidos nos regulamentos internos;

4 - Alunos – foram destacadas as informações presentes nos RI de cada escola, que relacionam diretamente o diretor de turma com os alunos;

5 - Encarregados de Educação - foram destacadas as informações presentes nos regulamentos internos de cada escola, que relacionam diretamente o diretor de turma com pais/Encarregados de Educação;

6 – Estruturas ou serviços - foram englobadas as estruturas e serviços das escolas descritos nos regulamentos internos.

2.2.4 A Observação participante

Numa investigação “Não basta saber que tipo de dados deverão ser recolhidos. É também preciso definir bem o que se observa, circunscrever o campo de análises empíricas nos espaços, geográfico, social e no tempo” (Quivy e Campenhoudt, 2003:157). O objeto do trabalho orienta o investigador para a definição dos limites da análise, ou seja, define por si mesmo os limites ou o alvo de pesquisa.

Os fenómenos foram observados no seu ambiente natural e a observação foi seletiva, uma vez que os elementos de informação recolhidos serviram para caracterizar o meio no qual foi realizado o estudo. O observador preocupou-se com a precisão da

situação, tendo registado um grande número de elementos de informação que lhe permitiram caracterizar o mais fielmente possível o meio.

Assim, como **Unidade de Observação** ou **População Alvo** tivemos:

- Os diretores de turma;
- Os docentes sem cargo de direção de turma
- Os diretores das escolas.

O campo de observação seletiva decorreu nas escolas em análise, na sala dos diretores de turma, na sala dos professores e nos gabinetes dos diretores das escolas.

CAPÍTULO III – AS ESCOLAS EM ESTUDO

1. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO

As duas escolas onde decorreu o nosso estudo foram selecionadas por serem diferentes em vários aspetos, como por exemplo, número de alunos/EE, de diretores de turma, e bem como pela sua localização. Muito embora se situem na mesma região, o agrupamento A está inserido num meio rural e a escola B num meio urbano.

Para uma melhor compreensão desta diferença de características relacionadas com alguns critérios de análise, apresentamos o quadro 2.

Crítérios	Agrupamento A	Escola B
Localização geográfica	Litoral	Litoral
Tipo de povoação	Vila	Cidade
Tipo de agrupamento	EB1º, 2º, 3º Ciclos	Escola secundária com 3º ciclo
Meio sociocultural	Rural	Industrial e fabril
Nível económico dos encarregados de educação	Baixo	Médio
Nº de salas de aula	22	60
Total de alunos	1525	1839
Total de professores	135	168
Auxiliares de ação educativa	55	39
Crítérios	Escola Sede do agrupamento A	Escola B
Total de alunos	838	1839
Total de professores	93	168
Auxiliares de ação educativa	29	39
Total de DT	31	72

Quadro 2 - Comparação das características das duas escolas inquiridas

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO AGRUPAMENTO A

2.1 Localização geográfica e rede viária

Pertencente ao concelho de Paredes, o agrupamento localiza-se numa zona intermédia da região de entre Douro e Minho, designada por Vale do Sousa, na sub-região Tâmega (NUT III), que tem características geográficas próprias favoráveis ao setor agrícola, uma vez que nele abundam os recursos hídricos.

A sede do concelho encontra-se a escassos minutos do grande Porto gozando, desta forma, de condições de fácil acesso à capital do distrito. Por outro lado preserva, ainda, uma atmosfera rural. O concelho inclui-se na Rota do Românico e na Rota dos Vinhos Verdes, conciliando um conjunto de equipamentos e meios que poderão proporcionar, para além de momentos agradáveis aos residentes e aos visitantes, algumas mais valias nos setores do turismo e da agro-indústria.



Figura 1 - Enquadramento territorial do concelho de Paredes no distrito do Porto

O concelho tem uma área de 156,29 Km² distribuídos por 18 freguesias com população residente de 86854²³. Paredes tem como concelhos limítrofes Paços de Ferreira e Lousada a Norte, Penafiel a Este, Gondomar a Sul e Valongo a Oeste. Apesar de não estar incluído na GAMP, situa-se na sua envolvente a Este pelo contacto com os Concelhos de Gondomar e Valongo.

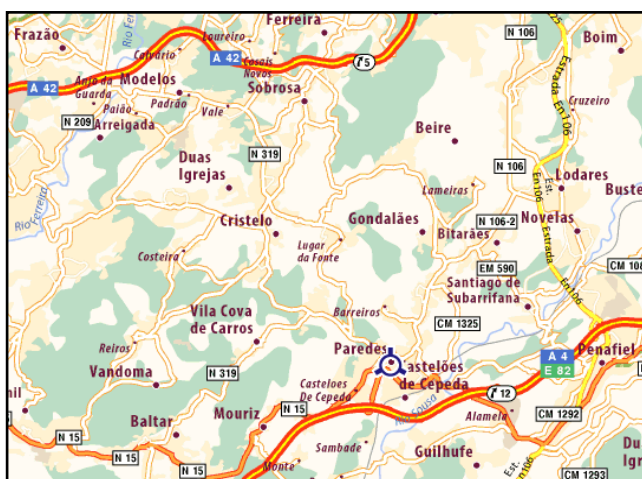


Figura 2 - Mapa da rede viária e acessibilidades

A freguesia à qual pertence o agrupamento fica aproximadamente a 37 km do Porto.

A rede escolar do agrupamento A engloba as freguesias de Cristelo, Sobrosa, Duas Igrejas e a Vila de Vilela, no norte do concelho. A escola sede do agrupamento localiza-se na freguesia X.

²³ Censos de 2011



Figura 3 - Mapa do concelho de Paredes

Fonte: Projeto Educativo TEIP III, 2011-2014

2.2 O agrupamento A

O agrupamento A, desde o ano letivo de 2009-2010 até ao presente, integra o projeto educativo territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Neste ano letivo está a ser desenvolvido o TEIP III: 2011- 2014 na linha do anterior. Foi desenvolvido pelo agrupamento na sequência de um convite do ministério da educação. É um documento essencial da política interna do agrupamento, cujas principais finalidades são definir as linhas orientadoras da atividade educativa, clarificar o plano de ação, que se materializa no plano anual de atividades e que pretende desenvolver, com vista à melhoria da qualidade do serviço, promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

A sede do agrupamento A é na EB 2,3 que funciona num só edifício de dois pisos composto por vinte e duas salas, um auditório com cento e oito lugares e dois contentores destinados a atividades letivas. Existem, ainda, algumas instalações de apoio, nomeadamente: gabinete da direção, sala de convívio de alunos, gabinete de psicologia, gabinete EPIS, espaço para o clube de inglês, bar, cantina, papelaria, reprografia, serviços de administração escolar, sala de professores, duas salas de diretores de turma, sala de convívio de funcionários, três gabinetes de apoio a alunos do ensino especial, gabinete médico, balneários, espaço para a rádio escolar, casa das letras e BE/CRE (biblioteca). Nas horas em que tal é possível, aproveita-se uma zona da cantina para servir de sala de aula, com o objetivo de colmatar a falta de espaços. As duas escolas básicas pertencentes ao agrupamento têm, respetivamente, catorze e quinze salas de aula, ambas têm biblioteca, sala de professores e um pavilhão multiusos onde é possível a prática de Educação Física.

No ensino básico e pré-escolar, foram encerradas as escolas isoladas como consequência da abertura de dois centros escolares, no início do ano letivo de 2012/13, à exceção de dois jardins de infância. Atualmente, este agrupamento integra dois centros escolares (EB1 com jardim de infância) e dois jardins de infância. As escolas do

agrupamento localizam-se todas a pequenas distâncias entre si. Os dois centros escolares distanciam-se de 3,5 km e os dois JI distanciam-se de 4,8 km. Todas as escolas do agrupamento estão a uma distância máxima de 3 km da sede EB 2, 3.

O agrupamento conta com 135 educadores e professores. Destes, 8,3% exercem funções nos JI, 21,2% nas EB1's e 70,5% na EB 2,3.

O pessoal não docente distribui-se por duas categorias: 7 assistentes técnicos e 48 assistentes operacionais. Para além do pessoal docente e não docente, o agrupamento conta também com um psicólogo, uma assistente social, duas mediadoras integradas no projeto EPIS²⁴ (2º e 3º ciclo), duas estagiárias de psicologia e um técnico de informática (em regime de pagamento de serviços).

Existem 1525 alunos matriculados desde a educação pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade: 240 alunos na educação pré-escolar, 447 no 1º ciclo, 362 no 2º ciclo, 369 no 3º ciclo, 75 em CEF e 32 em EFA.

Os alunos encontram-se distribuídos pelas escolas pertencentes ao agrupamento conforme o quadro 3.

	ESCOLAS DO AGRUPAMENTO				
	EB 2/3	EB 1 + JI	EB 1+JI	JI	JI
Educação Pré-escolar	-----	90	85	20	45
Ensino básico					
1º Ciclo	-----	245	202	-----	-----
2º Ciclo	362	-----	-----	-----	-----
3º Ciclo	369	-----	-----	-----	-----
PCA	24	-----	-----	-----	-----
CEF	75	-----	-----	-----	-----
EFA	32	-----	-----	-----	-----
Total de Alunos	817	79	127	25	49

Quadro 3 - Oferta educativa do agrupamento e sua frequência

Fonte: projeto educativo TEIP III, 2011-2014

Os alunos são provenientes de um meio familiar carenciado visto na sua maioria beneficiar de apoio social escolar (ASE), nomeadamente 80,5% de alunos com escalão A ou B no 1º ciclo. No 2º e 3º ciclo, existem 75,9% de alunos com escalão A e B, o que é um bom indicador da economia familiar dos alunos.

²⁴ A associação EPIS – empresários pela inclusão social foi criada em 2006, para dar resposta, por parte de um grupo de dez empresários e gestores portugueses, à convocatória feita pelo o Presidente da República, desde o início do seu mandato presidencial. No seu ato fundacional, como missão prioritária, os dez empresários fundadores estabeleceram que a atividade da EPIS se deveria centrar na educação e especificamente, no combate ao insucesso escolar e ao abandono escolar.

A população docente encontra-se distribuída pelos seguintes departamentos: departamento de expressões; ciências sociais e humanas; departamento de línguas e departamento de matemática e ciências experimentais.

O agrupamento além de ter em funcionamento o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, apostou, também, nas novas oportunidades²⁵, desenvolvendo cursos de educação e formação (CEF) e de educação e formação de adultos (EFA). Neste ano letivo estão a funcionar quatro cursos CEF: jardinagem e espaços verdes, eletricista de instalações, serviço de mesa e manutenção de campos de golf. São 75 os alunos que se encontram a frequentar estes cursos conforme indica o quadro 4.

Jardinagem e espaços verdes	Eletricista de Instalações	Serviço de mesa	Manutenção de campos de golf
1 turma 16 alunos	1 turma 19 alunos	1 turma 18 alunos	1 turma 22 alunos

Quadro 4 - Número de alunos que frequentam cursos CEF

Fonte: Projeto educativo TEIP III, 2011-2014

No que diz respeito à educação de adultos existe uma turma de EFA secundário constituída por trinta e dois alunos.

2.3 A direção de turma na escola A

Na escola A existem 15 diretores de turma do 2º ciclo e 16 do 3º ciclo. O coordenador dos diretores de turma é o mesmo para o 2º e 3º ciclo.

No caso dos cursos CEF existem quatro diretores de turma e um coordenador de curso.

No que diz respeito à educação de adultos existe uma turma de EFA secundário. Neste curso, existe um mediador de curso e um coordenador de curso. Este último acumula as funções de diretor dos cursos CEF's e coordenador do curso EFA.

O diretor de curso é designado pelo diretor da escola, preferencialmente de entre os professores que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica. Compete ao diretor de curso a coordenação técnico - pedagógica dos cursos, incluindo a convocação e coordenação das reuniões da equipa pedagógica formada pelos docentes que lecionam disciplinas do curso, a articulação entre as diferentes componentes de formação, entre as diferentes disciplinas e, em articulação com os serviços de psicologia e orientação, tudo o

²⁵O programa novas oportunidades é uma iniciativa do governo português que pretende facilitar o acesso à escolaridade por parte da população, visando aumentar a percentagem de alfabetização de Portugal. Pretende ainda disponibilizar aos alunos do ensino secundário a possibilidade de poderem aprender uma profissão com equivalência ao 12º ano de escolaridade, visando diminuir o número de alunos que desistem da escola após terminarem o 9º ano de escolaridade, e dar àqueles que não tiveram oportunidade de estudar, verem as suas competências reconhecidas com um grau escolar previamente sustentado e estabelecido de acordo com critérios específicos. Este programa tem a validade e credibilidade máxima tal como qualquer outro processo de ensino e é reconhecido como tal pelo estado português. Esta iniciativa é uma iniciativa conjunta do ministério da educação e do ministério do trabalho e da solidariedade social portugueses.

que se relaciona com a preparação da prática em contexto de trabalho e com o plano de transição para a vida ativa.

Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno da escola A, ao diretor de turma compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores, os alunos, os pais e os encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- d) Apresentar anualmente ao órgão de gestão um relatório crítico do trabalho desenvolvido;
- e) Aplicar as medidas disciplinares de acordo com a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro;
- f) Coadjuvar o diretor de curso em todas as funções de carácter pedagógico.

3. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA B

3.1 Localização geográfica e rede viária

A escola B situa-se na freguesia de Paços de Ferreira, sede do concelho com o mesmo nome que se localiza a norte do distrito do Porto, pertencendo à sub-região do Tâmega. Este município faz parte, ainda, ao agrupamento de municípios da comunidade urbana do Vale do Sousa, dada a proximidade geográfica e homogeneidade económico-social que partilha com os restantes concelhos que constituem este agrupamento (Lousada, Penafiel, Paredes, Felgueiras e Castelo de Paiva).



Figura 4 - Mapa do município de Paços de Ferreira

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki>

No contexto do Vale do Sousa, o concelho de Paços de Ferreira é constituído por doze freguesias apresentando uma densidade populacional de 793²⁶ habitantes por km². Esta significativa densidade populacional deve - se a um balanço muito positivo do saldo fisiológico, que se traduz numa elevada taxa de crescimento natural, o que presenteia este município com a população mais jovem de toda a região Norte.

O concelho de Paços de Ferreira é conhecido, a nível nacional como a “Capital do Móvel”, devido ao predomínio da indústria do mobiliário

3.2 A escola B

Encontra-se localizada no centro da cidade, inserida num meio sociocultural industrializado, sendo o nível do poder económico e familiar, da maioria dos encarregados de educação dos alunos, muito baixo, devido à alta taxa de desemprego que, atualmente, se faz sentir nessa região.

O edifício da escola foi recentemente intervencionado pela parque escolar, uma vez o antigo tinha sido construído há cerca de 40 anos.

A escola é constituída por blocos e zonas exteriores de recreio. Dispõe de uma cozinha e refeitório. Existem salas de trabalho para professores, diretores de turma, de departamento, ensino especial e gabinetes para associação de pais e EE, assistentes operacionais, GAA, projeto educar para a saúde, ensino profissional e gabinetes destinados ao atendimento a EE.

No município em que a escola B se inclui, estão a ser construídos dezasseis centros escolares com ensino pré-escolar e 1º ciclo, estando já seis em funcionamento neste ano letivo. Até final de 2013 prevê-se que a rede escolar do município incluía dezasseis centros escolares, dos quais quinze possuem pré-escolar e 1º ciclo e apenas um com 1º ciclo; existem ainda quatro escolas que lecionam os 2º e 3º ciclos, duas escolas que lecionam o Ensino secundário e o 3º ciclo e uma escola profissional.

A população discente da escola B é constituída por um total de 1839 alunos distribuídas pelos ensinos regular, profissional, cursos de educação e formação e cursos de educação e formação de adultos. A maioria dos alunos é oriunda do centro da cidade e uma minoria de locais ou freguesias vizinhas.

O nível de ensino com maior número de alunos verifica-se no ensino secundário; em relação ao ensino básico existem, no concelho, outras escolas onde funciona o 3º ciclo.

O corpo docente da escola B é formado por 188 professores, dos quais 110 pertencem ao quadro de nomeação definitiva.

²⁶ Censos 2011

Os assistentes operacionais são 39, de entre os quais 17 pertencem ao quadro e 22 são contratados. Relativamente à direção executiva, esta é formada por 4 docentes todos do 3º ciclo e secundário.

A população docente encontra-se distribuída por departamentos como indica o quadro 5.

Designação	Grupo(s) Disciplinar(es)
Departamento de línguas	300 - português 340 - alemão 320 - francês 350 - espanhol 330 - inglês
Departamento ciências sociais e humanas	290 - educação moral e religiosa 420 - geografia católica 430 - economia e contabilidade 400 - história 530 - educação tecnológica 410 - filosofia
Departamento de matemática e ciências experimentais	500 - matemática 530 - educação tecnológica 510 - física e química 550 - informática 520 - biologia e geologia
Departamento de expressões	600 – artes visuais 620 - educação física

Quadro 5 - Estrutura organizacional e funcional da escola B

Este estabelecimento de ensino tem em funcionamento o 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos), o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos), os cursos de educação e formação de adultos, em regime noturno bem como outras ofertas escolares para alunos em risco de exclusão ou abandono.

No 3º ciclo do ensino básico, os currículos são os de âmbito nacional com as especificidades previstas no plano curricular de escola.

No ensino secundário os alunos podem optar pelos cursos científico - humanísticos e por cursos profissionais. A primeira modalidade vocaciona-se, preferencialmente, para o prosseguimento de estudos, no ensino superior universitário ou politécnico. O ensino profissional orienta-se numa dupla perspetiva: o prosseguimento de estudos, preferencialmente para o ensino politécnico e para os cursos pós-secundários de especialização tecnológico - profissional, e para a inserção no mercado do trabalho.

Os cursos do ensino científico - humanístico, na componente específica, têm diversas opções à sua escolha; contudo, a aceitação dessa escolha está condicionada à existência de um número mínimo de alunos interessados que justifique a sua implementação, bem como de espaços físicos adaptados às especificidades das disciplinas a lecionar.

Em qualquer um destes níveis de ensino, exceto nos cursos profissionais, os alunos podem matricular-se e frequentar a disciplina de educação moral e religiosa e católica.

Nível de ensino	Modalidade/Oferta Formativa	Cursos/anos de escolaridade	Horário de funcionamento
Ensino básico	3º Ciclo	7º, 8º e 9ºanos	Regime diurno
	Cursos de educação e formação (CEF)	Técnico de operador comercial (tipos 2 e 3)	
		Técnico de instalação e operação de sistemas Informáticos (tipos 2 e 3)	
	Cursos de educação e formação de adultos (EFA)	Alfabetização	
		B2 (equivalência ao 6ºano)	
		B3 (equivalência ao 9ºano)	Regime diurno /
Ensino secundário	Curso científico - humanísticos	Ciências e tecnologias(10º, 11ºe 12ºanos)	Regime diurno
		Línguas e humanidades (10º, 11º e 12ºanos)	
		Ciências socioeconómicas (10º,11ºe12ºanos)	
		Artes visuais (10º,11ºe12ºanos)	
	Cursos profissionais	Técnico de marketing (10º,11ºe12ºanos)	
		Técnico de contabilidade (10º,11ºe12ºanos)	
		Técnico de secretariado (10º,11ºe12ºanos)	
		Técnico de serviços jurídicos (10º,11ºe12ºanos)	
		Técnico de gestão e equipamentos informáticos (10º,11ºe12ºanos)	
	Cursos de educação e formação de adultos (EFA)	escolar	Regime diurno / noturno
		Dupla certificação	

Quadro 6 - Cursos em funcionamento na escola B

3.3 A direção de turma na escola B

No 3º ciclo existem 22 diretores de turma do ensino regular e 2 diretores de turma de cursos CEF. No ensino secundário existem 32 diretores de turma do ensino regular e 16 diretores de turma de cursos profissionais. Existem 2 coordenadores de diretores de turma, 1 para o 3º ciclo e 1 para o ensino secundário. No total são 70 diretores de turma.

No caso dos cursos CEF não existem diretores de curso nem coordenadores de curso. Estas funções cabem a um elemento da direção executiva da escola que está encarregue de todos os assuntos das novas oportunidades.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

1. RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS

Neste capítulo do nosso estudo apresentamos os dados recolhidos no inquérito por questionário, feito aos diretores de turma e aos professores sem esse cargo das duas escolas, acompanhados da correspondente análise. Terminamos com a elaboração de algumas conclusões.

Já referimos anteriormente que focalizámos a nossa atenção em dois contextos específicos (escolas A e B), por forma a estabelecermos o contraste entre duas realidades distintas (tanto nos contextos funcionais e de “cultura de escola” como nos atores). Este procedimento metodológico permite-nos obter um conhecimento e uma compreensão mais aprofundados duma realidade organizacional muito complexa.

Quanto ao questionário, é constituído por duas partes: uma destinada a toda a população alvo do nosso estudo – um determinado conjunto dos professores da escola; a outra orientada apenas para os professores que têm experiência de direção de turma (que são ou já foram diretores de turma). Nas questões 13, 14, 15, 22, 28, 29, 31, 33 e 34, solicitámos aos respondentes que assinalassem três opções que mais valorizavam, atribuindo 1 para valorização mínima e 3 para máxima. A escolha deste critério prendeu-se com o facto de termos como objetivo a identificação mais precisa daquilo que cada respondente pensa sobre cada uma das questões colocadas, diminuindo-se assim as suas margens de subjetividade.

1.1 Caracterização da população alvo e quantificação da população respondente

Sendo o nosso objecto de estudo empírico constituído por duas unidades escolares com características muito distintas - uma escola sede de um agrupamento pertencente ao concelho de Paredes e uma escola secundária com 3º ciclo pertencente ao concelho de Paços de Ferreira – foi necessário delimitar a população-alvo do inquérito a um determinado conjunto de docentes.

Assim, na escola identificada como escola A (uma escola com 2º e 3º ciclo do Ensino básico) foram inquiridos apenas os docentes do 3º ciclo. Na escola B, uma escola secundária com 3º ciclo, também foram inquiridos apenas os docentes do 3º ciclo. Do ponto de vista do método, este procedimento permitiu-nos o cruzamento e a comparação de dados entre os elementos da população docente homóloga (leccionando os mesmos anos de

escolaridade – 7º,8º e 9º anos -, ou seja, abrangendo os mesmos currículos e as mesmas faixas etárias) de cada uma das escolas.

Na escola A, distribuámos os inquéritos à totalidade dos diretores de turma, ou seja, 20, tendo havido um retorno de 12, o que corresponde a uma percentagem de 60%. No que diz respeito aos professores sem cargo de direcção de turma, entregámos os inquéritos à sua totalidade, ou seja, 20, tendo havido um retorno de 16, o que corresponde a uma percentagem de 80%.

Na escola identificada como escola B, distribuámos à totalidade dos diretores de turma, ou seja, 70, tendo havido um retorno de 52, o que corresponde a uma percentagem de 74%. No que diz respeito aos professores sem cargo de direcção de turma, entregámos os inquéritos à sua totalidade, ou seja, 75, tendo havido um retorno de 43, o que corresponde a uma percentagem de 57%. Assim, a população-alvo e a população respondente são as apresentadas no quadro seguinte.

	Diretores de turma			Não diretores de turma		
	Distribuídos	Respondidos	%	Distribuídos	Respondidos	%
Escola A	20	12	60	20	16	80
Escola B	70	52	74	75	43	57

Quadro 7 - População-alvo e população respondente

Importa referir que os motivos que levaram alguns dos inquiridos a não responderem e a não devolverem os respetivos inquéritos podem ter sido de várias ordens, a saber: a falta de tempo, alguma indisponibilidade pessoal e também de predisposição de alguns docentes; a perceção de alguns docentes da morosidade de todo este processo e a imposição de uma data limite da nossa parte para obter as respostas na sua totalidade.

1.2 Caracterização da população respondente (docentes com e sem cargo de direcção de turma das escolas A e B), segundo determinadas variáveis (nível etário, género, tempo de serviço docente e nas funções de DT, grupo disciplinar, habilitações académicas e categoria profissional)

Pergunta 2: nível etário

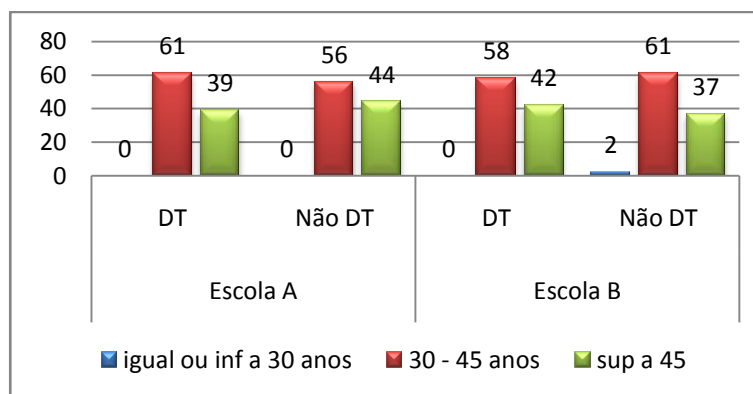


Gráfico 1 - Grupo etário (valores em percentagem)

Podemos observar através da análise do gráfico 1 que tanto na escola A como na escola B, os inquiridos distribuem-se essencialmente pelos dois escalões superiores, entre 30 e 45 anos e superior a 45. O escalão mais representativo dos docentes, nas duas escolas, situa-se no grupo etário entre 30 a 45 anos. Podemos concluir que as duas escolas têm um corpo de docentes experiente e maduro, mas na meia idade ativa.

Pergunta 3: género

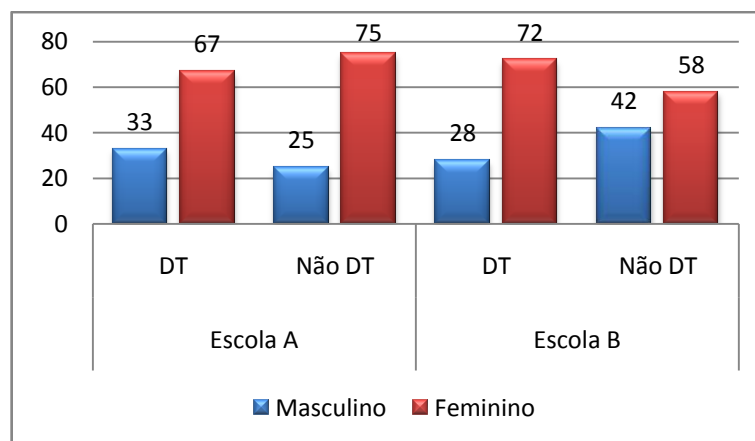


Gráfico 2 - Género dos inquiridos (valores em percentagem)

Na análise do género, verificamos que, nas duas escolas, a maioria da população inquirida é do sexo feminino. Quantos aos diretores de turma, na escola A responderam ao questionário, 8 mulheres e 4 homens e na escola B, 38 mulheres e 15 homens. Quantos aos docentes sem cargo de diretor de turma, na escola A responderam ao questionário 12 mulheres e 4 homens e, na escola B, 18 homens e 25 mulheres.

Perguntas 4 e 5: tempo de serviço e tempo de serviço como DT (escola A)

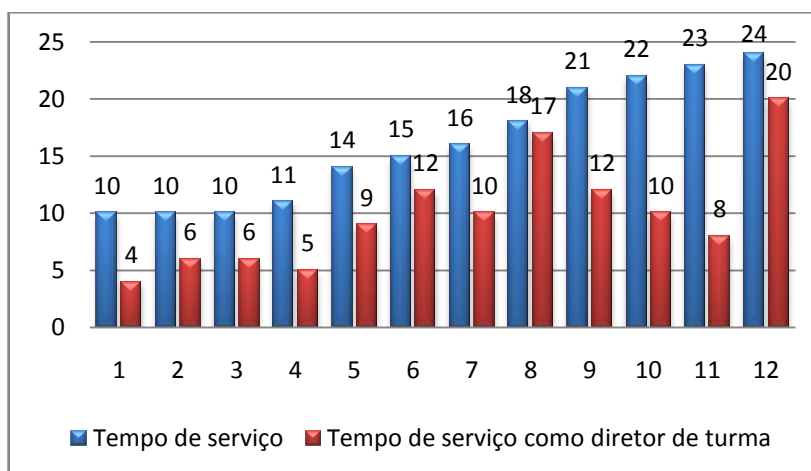


Gráfico 3 - Frequência do tempo de serviço docente vs frequência do tempo de serviço como diretor de turma - diretores de turma da escola A

Na escola A, através do gráfico 3, constatamos que os inquiridos diretores de turma têm entre 10 e 24 anos de tempo de serviço e entre 4 e 20 anos de serviço com o cargo de diretor de turma. Em termos de antiguidade na docência e no cargo, verificamos que há 4 diretores de turma com mais de 20 anos de serviço; porém, desses 4, apenas 1 tem vindo a exercer o cargo quase desde o início da carreira, com 24 anos de serviço e 20 como diretor de turma. De igual modo, apuramos que existe 1 diretor de turma que também tem exercido o cargo desde o início da sua carreira, com 18 anos de serviço e 17 de cargo. Aferimos também que, dos 12 diretores de turma inquiridos, apenas 4 não exercem o cargo pelo menos há metade do seu tempo de serviço. Podemos concluir que os diretores de turma da escola A são experientes no exercício do cargo.

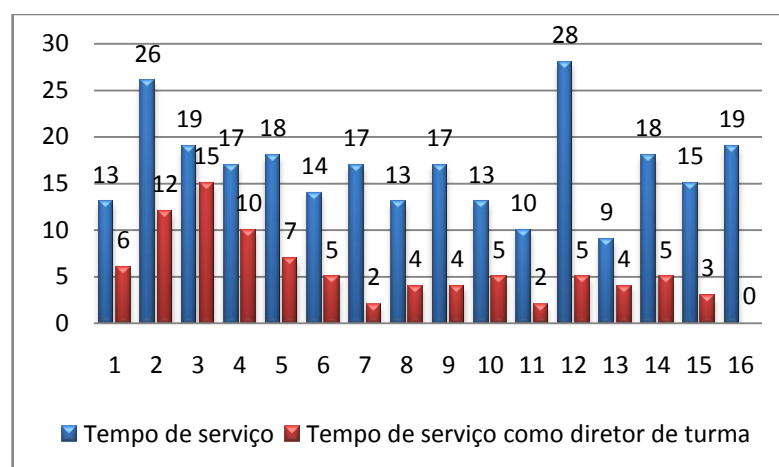


Gráfico 4 - Frequência do tempo de serviço docente vs frequência do tempo de serviço como diretor de turma – não diretores de turma da escola A

Observando o mesmo gráfico, podemos verificar que o tempo de serviço varia entre 9 e 28 anos e entre 0 e 15 anos para o cargo de diretor de turma.

Seguindo a mesma linha de análise, verificamos que, na escola A, há 2 diretores de turma com 26 e 28 anos de serviço e com, respetivamente, 12 e 5 anos de serviço de cargo. Por outro lado, 88% dos respondentes exerceram o cargo menos de metade dos seus anos de serviço e, destes 88%, metade exerceram o cargo menos de um terço dos seus anos de serviço, sendo que 1 docente com 19 anos de serviço nunca exerceu o cargo. Apenas 13% exerceram o cargo mais de metade do seu tempo de serviço docente.

Pergunta 4 e 5: tempo de serviço e tempo de serviço como DT (escola B)

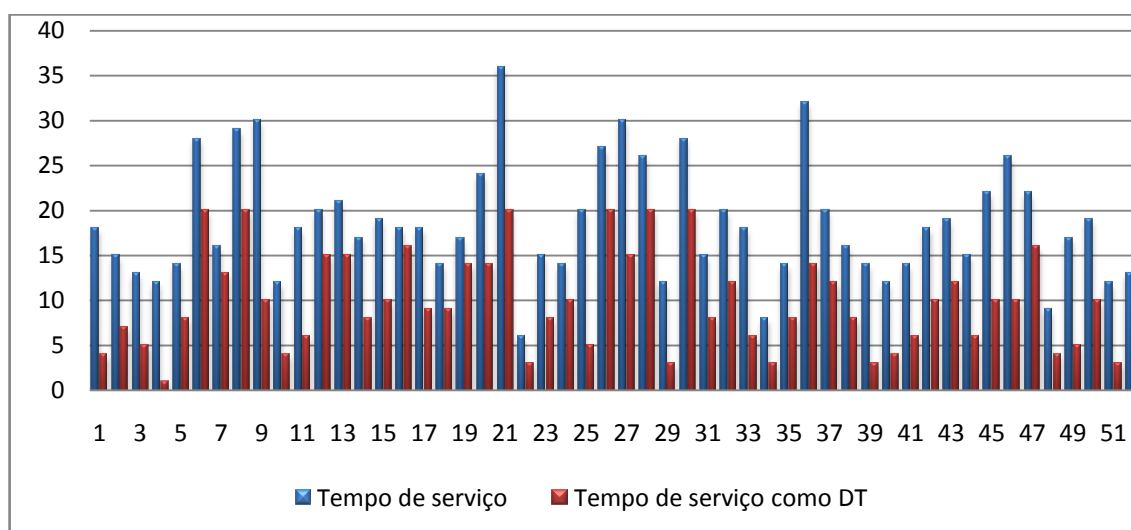


Gráfico 5 - Frequência do tempo de serviço docente vs tempo de serviço como diretor de turma - diretores de turma da escola B

Relativamente à escola B, através do gráfico 5, aferimos que os inquiridos diretores de turma têm entre 6 e 36 anos de tempo de serviço e entre 1 e 20 anos de serviço no exercício do cargo de diretor de turma. 51% dos diretores de turma exercem o cargo há mais de metade do seu tempo de serviço docente, apenas 6% exerce o cargo há metade do número de anos de tempo de serviço e os restantes 43% exercem há menos de metade do seu tempo de serviço.

Na escola B, através do gráfico 1 (anexo 9), constatámos que todos os docentes não diretores de turma têm entre 8 e 30 anos de tempo de serviço e entre 0 e 25 anos de serviço com o cargo de diretor de turma. Por outro lado, 33% dos diretores de turma exerceram o cargo mais de metade do seu tempo de serviço docente, 19% há metade do número de anos de tempo de serviço e os restantes 48% exerceram menos de metade do seu tempo de serviço.

Análise comparativa

Comparando as duas escolas relativamente às respostas dadas pelos diretores de turma, podemos constatar através da análise dos gráficos 3 e 5, que todos os inquiridos exerceram anteriormente o cargo de diretor de turma, tendo ocupado essa função, na maioria dos casos, mais de metade da sua carreira.

Podemos concluir que, à semelhança do que acontece na escola A, também na escola B o corpo de diretores de turma é experiente no exercício do cargo.

Embora com pequenas alterações, em ambos os casos parece existir uma certa continuidade deliberada na nomeação para o cargo, ou seja, podemos supor que existe intencionalmente alguma valorização da experiência. Esta eventual valorização pode, no entanto, conduzir também a um efeito perverso: serem sempre os mesmos docentes a

exercer o cargo, dificultando-se assim o acesso a essa experiência pedagógica aos docentes mais novos.

Analisando as respostas dadas pelos não diretores de turma das duas escolas (gráfico 4 e 6) podemos verificar que há uma semelhança entre elas: na escola A, 88% dos docentes sem cargo de direção de turma exerceram-no menos de metade do seu tempo de serviço, na escola B essa mesma situação corresponde a uma percentagem de 48%. Ou seja, a maior parte dos docentes que não é diretor de turma este ano letivo, nas duas escolas, também não o foi em mais de metade do seu tempo de serviço anterior. Sendo assim, podemos concluir que, em ambas as escolas, existe uma certa continuidade na política de não nomeação para o cargo. Quem não exerceu o cargo tem mais probabilidade de continuar a não o exercer.

Pergunta 6: grupo disciplinar de docência

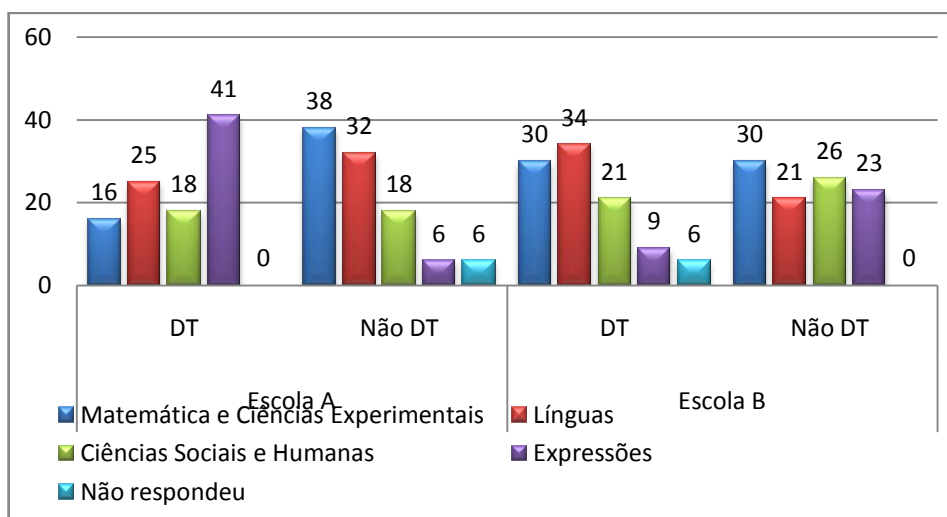


Gráfico 6 - Distribuição dos inquiridos por departamento dos inquiridos na escola A e na escola B (valores em percentagem)

As escolas em análise organizam-se em quatro departamentos: departamento de matemática e ciências experimentais (matemática, ciências físico - químicas, ciências naturais, biologia e geologia e informática); departamento de línguas (português, francês, inglês, espanhol); departamento de ciências sociais e humanas (história, geografia, educação moral religiosa e católica, economia e contabilidade) e departamento de expressões (educação física, educação visual/educação tecnológica e educação visual).

Na escola A, a maior parte dos diretores de turma pertencem ao departamento de expressões, enquanto na escola B pertencem ao departamento de línguas. Que razões podem explicar esta diferença? Provavelmente, tal facto dever-se-á a razões de gestão de recursos humanos disponíveis em cada escola e na correspondente distribuição de horas.

Pergunta 7: habilitação académica

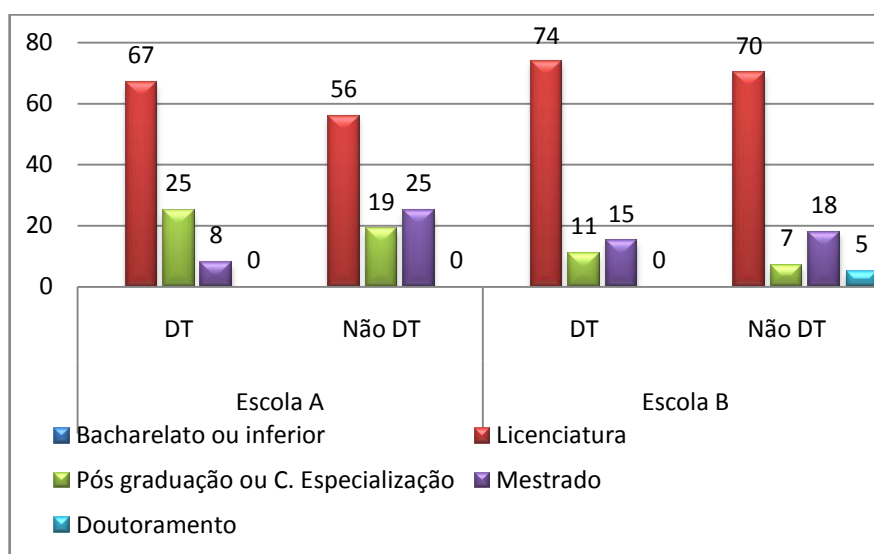


Gráfico 7 - Habilitações académicas dos inquiridos da escola A e da escola B (valores em percentagem)

Através do gráfico 7 podemos observar que, nas duas escolas, a maior parte dos inquiridos (diretores de turma e não diretores de turma) tem, no mínimo, como habilitação académica, a licenciatura. Na escola A verifica-se que 33% dos diretores de turma têm formação avançada e especializada (Pós-Graduação ou Complemento de Formação e/ou Mestrado). Este facto, na escola B, traduz-se numa percentagem de 26%, ou seja, há já uma parte significativa de diretores de turma que têm formação avançada e especializada.

O crescente recurso a docentes com formação qualificada para o exercício de funções de direção de turma parece demonstrar que há repercussões positivas na respetiva escolha, nomeadamente na liderança e gestão intermédias e na gestão da sala de aula, com ganhos esperados na inter-relação professores – escola - comunidade.

Perguntas 8 e 9: categoria profissional e continuidade de funções docentes

Questão 8 - Situação em que se encontra colocado?	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
QE - Desta escola	42	13	45	40
QE - De Outra escola	25	13	19	9
QZP	0	31	11	19
Contratado	33	37	23	30
Não respondeu	0	6	2	2

Quadro 8 - Categoria profissional dos inquiridos (valores em percentagem)

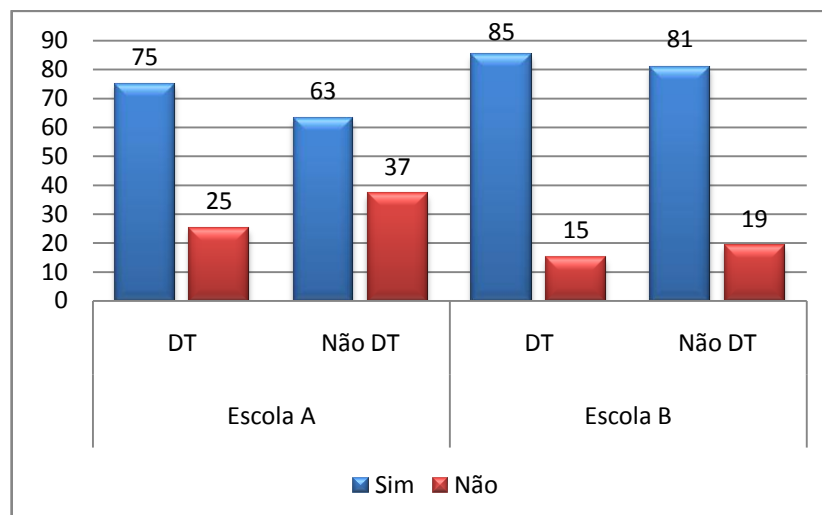


Gráfico 8 - Respostas à questão "Lecionou na escola no ano letivo transato (2011/2012)?" (valores em percentagem)

Analisando o quadro 8 e o gráfico 8, no que diz respeito à escola A, a maioria dos professores diretores de turma, 67%, está colocada num quadro sendo que, destes, a maior parte, 42% pertence ao quadro desta escola. Tal facto revela que a escola A tem um quadro de professores diretores de turma maioritariamente experiente e estável, o que facilita o relacionamento entre professores, alunos, escola e pais/EE. De registar que há também uma percentagem significativa de professores, 33%, contratados a exercer o cargo. Na escola B, a grande maioria dos professores diretores de turma, 75%, está colocada em quadro sendo que, destes, 45% pertence ao quadro desta escola, o que revela, à semelhança da anterior, que na escola B o quadro de professores diretores de turma é experiente e estável. Também aqui a percentagem de contratados, 23%, no exercício de direção de turma é muito significativa.

Pergunta 10: cargos desempenhados

Na escola A, à pergunta, "Cargos que desempenha nesta escola?", recolhemos a informação de que 33% dos diretores de turma acumulam com outras funções de coordenação relacionadas com os órgãos intermédios da escola, nomeadamente, coordenador de diretores de turma, coordenador do projeto de educação para a saúde, coordenador do secretariado de exames e elemento do Observatório da Qualidade. Significativo é que 67% dos diretores de turma não desempenham nenhum outro cargo.

Uma grande percentagem, 81%, dos docentes que não exercem o cargo de diretor de turma também não desempenha qualquer outro cargo na escola. Apenas 19% referem os cargos: diretor de instalações, membro do conselho geral e membro do secretariado de exames.

Na escola B, verificamos que 83% dos professores exercem apenas o cargo de diretores de turma. Dos professores que indicaram outros cargos identificámos os seguintes: dois coordenadores de diretores de turma (um do ensino básico, outro para o ensino secundário), dois docentes que gerem o desporto escolar, um docente coordenador de projetos, um docente que é coordenador do gabinete de apoio ao aluno, um coordenador do secretariado de exames e um diretor de curso profissional.

Nesta escola, verificámos que 58% dos professores que não são diretores de turma, também não exercem mais nenhum cargo. Dos professores que indicaram outros cargos aferimos os seguintes: coordenador do desporto escolar, coordenador do clube europeu, diretor de instalações, presidente do conselho geral, elementos do conselho geral, diretor de curso, mediador de curso EFA básico B1, coordenadores do grupo disciplinar e coordenador da biblioteca.

Pergunta 11.2: níveis de ensino em que exercem ou exerceram o cargo de DT

ENSINO BÁSICO					
ENSINO REGULAR			CEF'S		
	DT	Não DT		DT	Não DT
7º ano	10	9	7º ano	0	0
8º ano	6	8	8º ano	1	1
9º ano	7	5	9º ano	1	0
ENSINO SECUNDÁRIO					
ENSINO REGULAR			CEF'S		
	DT	Não DT		DT	Não DT
10º ano	1	3	10º ano	1	1
11º ano	2	1	11º ano	0	1
12º ano	0	2	12º ano	0	1

Quadro 9 - Níveis de ensino em que exercem ou exerceram o cargo de diretor de turma – respostas dadas pelos inquiridos da escola A

Conforme se pode observar no quadro 9, os inquiridos da escola A exercem ou exerceram maioritariamente funções no 3º ciclo do ensino básico.

ENSINO BÁSICO					
ENSINO REGULAR			CEF'S		
	DT	Não DT		DT	Não DT
7º ano	25	17	7º ano	1	0
8º ano	20	20	8º ano	1	0
9º ano	20	21	9º ano	4	2
ENSINO SECUNDÁRIO					
ENSINO REGULAR			CEF'S		
	DT	Não DT		DT	Não DT
10º ano	18	12	10º ano	4	2
11º ano	18	13	11º ano	5	3
12º ano	17	7	12º ano	2	2

Quadro 10 - Níveis de ensino em que exercem ou exerceram o cargo de diretor de turma – respostas dadas pelos inquiridos da escola B

Também os inquiridos da escola B exercem ou exerceram maioritariamente funções no ensino regular, no 3º ciclo básico e/ou secundário (quadro 10).

Pergunta 12: posição pessoal face ao exercício de funções de DT

Questão 12 – Gosta de ser diretor de turma?	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Sim	83	44	60	44
Não	17	31	34	49
Não responde	0	25	6	7

Quadro 11 - Satisfação em ser diretor de turma na escola A e na escola B (valores em percentagem)

Relativamente à escola A, os diretores de turma, na sua grande maioria (83%), demonstram satisfação em exercerem a sua função. Pela caracterização que já fizemos da escola, esta boa opinião parece também decorrer do facto da escola proporcionar-lhes boas condições físicas de trabalho, nomeadamente uma sala para desenvolverem as suas atividades e uma sala de reuniões destinada a receber os pais e encarregados de educação.

Esta questão solicitava uma justificação para a resposta. Dos respondentes que assinalaram o Sim, todos referiram a maior proximidade/contacto com pais/famílias/encarregados de educação como um fator positivo. Porém 8% assinalaram Sim, mas não justificaram a sua resposta. Dos respondentes que assinalaram o Não, 17%, referiram que “é um cargo que exige muita responsabilidade, trabalho, organização e o tempo atribuído não é suficiente”. Porém, 8% refere que apesar disso gosta de ser diretor de turma devido ao maior contato com famílias e encarregados de educação.

Quanto aos não diretores de turma, esta satisfação não é tão evidente como nos professores que exercem o cargo, porém continua a ser a opção mais indicada com 44%. Um quarto destes inquiridos não respondeu a esta questão.

Quanto à escola B, embora elevado, o grau de satisfação é mais baixo, já que apenas 60% dos respondentes diretores de turma aprecia desempenhar o cargo. À semelhança da escola A, a escola B proporciona excelentes condições físicas para o exercício do cargo, destinando salas de trabalho com equipamento informático e para atendimento de pais e encarregados de educação. O maior conhecimento/proximidade dos alunos, o criar laços com alunos e pais ou encarregados de educação, o participar de forma mais ativa na vida escolar dos alunos, uma maior interação com a família e com a comunidade escolar, o ser um desafio, a gratificação que se sente pelo facto de ter um papel determinante na solução de problemas dos alunos, foram as razões apontadas pelos diretores de turma que assinalaram o Sim.

Os diretores de turma que indicaram o Não foram praticamente unânimes em considerar que uma das razões é a demasiada burocracia inerente ao cargo. A responsabilidade que a função acarreta, por vezes o difícil contacto com pais e E.E. devido a estes não fazerem o devido acompanhamento dos seus educandos, o não gostar de gerir conflitos e o tempo insuficiente (2 tempos letivos) para tratar de todos os assuntos da direção de turma, foram também razões apontadas pelos inquiridos.

Quanto aos não diretores de turma, significativamente, 49% respondeu que não gosta de ser diretor de turma, apontando como razões a “responsabilidade acrescida”, o “papel muito trabalhoso e pouco valorizado”, com “demasiada burocracia”, onde “o tempo disponível para tratar todos os assuntos não é suficiente” e o “não possuir perfil”. Os 44 % que assinalaram que sentem satisfação em ser diretor de turma justificaram que “apreciam o contacto com pais e encarregados de educação”, que “é uma oportunidade para crescer profissionalmente podendo contribuir para o sucesso dos alunos”, que o exercício “contribui para evolução como professor, educador, cidadão e ser humano”, e que “permite um maior conhecimento dos alunos” ou que “é uma oportunidade para aprofundar o nosso conhecimento sobre os alunos e estabelecer relações que beneficiam a relação pedagógica, traduzindo-se num bom rendimento escolar”.

Análise comparativa entre escolas

Comparando as duas escolas, relativamente aos diretores de turma, podemos concluir que, apesar de uma pequena diferença percentual entre os que afirmam gostar do seu desempenho, existe similitude global entre as respostas. A maior parte dos diretores de turma gostam do exercício do cargo na medida em que este potencia um maior contacto, conhecimento e proximidade entre alunos e pais e EE, dando oportunidade ao diretor de turma de “poder estabelecer relações que beneficiam a relação pedagógica, traduzindo-se num bom rendimento escolar”. A maior parte (42%) dos diretores de turma são docentes do quadro da escola A, o mesmo sucede na escola B, onde 45% dos diretores de turma são do quadro da escola. Podemos concluir que a estabilidade na escola e a continuidade no exercício das funções de direção de turma, em ambas as escolas, parecem ser razões importantes para a sua satisfação profissional naquele exercício.

Contudo, analisando as respostas dadas pelos não diretores de turma de ambas as escolas, podemos concluir que existem algumas diferenças significativas entre as respostas. Na escola A, os professores (apesar de não exercerem o cargo neste ano letivo), se pronunciaram no sentido da satisfação se o exercessem, referindo-se ao maior contacto/conhecimento/proximidade com alunos e pais e EE e aos benefícios pedagógicos que daí advêm. Pelo contrário, no caso da escola B, os professores que não exercem o cargo no ano letivo (2012/2013), pronunciaram-se, quase na maioria, no sentido negativo,

justificando que há um acréscimo de responsabilidade no desempenho das múltiplas tarefas que hoje são exigidas ao diretor de turma, muitas delas meramente burocráticas e acrescentando que as horas destinadas para o seu desempenho são insuficientes.

Assim, na escola B, não será de excluir a possibilidade de existir uma relação entre esta má apreciação com o facto de 40% deste grupo de inquiridos ser constituído por professores do quadro desta escola que poderiam ter solicitado à direção da escola a não atribuição do cargo. Abrir-se-ia assim a possibilidade daquele cargo ser atribuído aos professores contratados.

1.3 Apresentação e análise dos resultados obtidos no questionário

Antes de passarmos à apresentação e análise dos resultados, julgámos necessário explicitar o critério usado nas questões 13, 14, 15, 22, 28, 29, 31, 33 e 34 que admitem três opções, valorizadas desde um mínimo de 1 a um máximo de 3. A opção por este tipo de questões em que o inquirido escolhe e ordena um determinado número de respostas foi tomada no pressuposto de que dessa forma se obtinha uma informação mais rica. Para a análise das respostas apresentamos quadros em que para cada variável indicamos o número de indivíduos que a colocou em 1º lugar, 2º lugar e 3º lugar. De forma complementar determinamos o peso “ponderado” de cada resposta multiplicando a sua frequência pelo valor que lhe foi atribuído e de seguida adicionando os produtos. Esse critério baseia-se numa ponderação explicada mais pormenorizadamente na nota de rodapé e permite refletir a frequência das respostas segundo o valor diferenciado atribuído a cada opção²⁷. Como exemplo, o quadro 12 apresenta a “valorização ponderada” aplicada à questão 13:

²⁷ Explicitamos novamente o processo seguido: multiplicámos o peso atribuído a uma determinada opção pela sua frequência adicionando de seguida os produtos. Vejamos o exemplo concreto do quadro 12: a opção “competência pedagógica” foi referida por 5 professores como uma das três razões que terão levado a direção executiva a nomeá-lo diretor de turma. Mas esses 5 professores não valorizaram de igual modo essa opção. Enquanto 3 docentes atribuíram “3” (importância máxima) a essa opção, 2 professores atribuíram “2” e nenhum professor atribuiu “1”. A “valorização ponderada” é, assim, expressa na seguinte operação: $3 \times 3 + 2 \times 2 + 0 \times 1 = 13$. Para suprir as eventuais perdas de informação (e eventuais enviesamentos) decorrentes do procedimento anterior, apresentamos sempre o quadro dos resultados completos (ver quadro 12).

Questão 13 – Que razões terão levado a direção executiva a nomeá-lo diretor de turma?	1	2	3	Frequência ponderada
Competência pedagógica	0	2	3	13
Já ter experiência no exercício das funções	1	0	3	10
Capacidade de relacionamento fácil	4	1	1	9
Espírito de tolerância e compreensão	1	2	1	8
Alguém tinha que ser	0	1	1	5
Capacidade de prever situações e solucionar problemas	0	1	1	5
Dar continuidade às funções nas turmas que já tinha no ano anterior	1	2	0	5
Espírito metódico e dinamizador	1	1	0	3
Ser dos mais novos da escola	1	1	0	3
Formação específica e adequada às funções	0	1	0	2
Para completar horário	1	0	0	1

Quadro 12 - Razões que terão levado a direção executiva da escola A a nomear um diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma

Pergunta 13: razões para a nomeação dos diretores de turma (escola A)

Na escola A, as razões mais indicadas pelos diretores de turma que terão levado a direção executiva da escola a nomeá-los foram “Capacidade de relacionamento fácil”, “Competência pedagógica” seguida de “Espírito de tolerância e compreensão” e “Já ter experiência no exercício das funções”. Fatores como “Ser dos mais novos na escola”, ter “Formação específica e adequada às funções” e “Para completar horário” foram totalmente secundarizados pelos diretores de turma.

De modo quase idêntico, quanto à valorização feita pelos não diretores de turma, recaiu sobre a “Capacidade de relacionamento fácil”, seguida de “Espírito de tolerância e compreensão” e “Já ter experiência no exercício das funções”. Desvalorizaram fatores como “Capacidade de prever situações e resolver problemas”, “Ser dos mais novos na escola”, “Espírito metódico e dinamizador”, ter “Formação específica e adequada à função” e “Dar continuidade às funções que tinha no ano letivo anterior”. Um diretor de turma refere que já constava no horário.

Questão 13 – Que razões terão levado a direção executiva a nomeá-lo diretor de turma?	1	2	3	Frequência ponderada
Já ter experiência no exercício das funções	5	14	9	60
Dar continuidade às funções nas turmas que já tinha no ano anterior	6	6	12	54
Alguém tinha que ser	7	6	6	37
Para completar horário	7	3	7	34
Espírito de tolerância e compreensão	2	12	2	32
Capacidade de relacionamento fácil	12	0	5	27
Ser dos mais novos da escola	1	3	1	10
Formação específica e adequada às funções	2	1	2	10
Competência pedagógica	3	1	0	5
Capacidade de prever situações e solucionar problemas	0	1	1	5
Espírito metódico e dinamizador	1	0	1	4
Constava no horário	0	0	1	3
Desconheço	1	0	0	1

Quadro 13 - Razões que terão levado a direção executiva da Escola B a nomear um diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma

No entanto, na escola B, as razões mais assinaladas pelos diretores de turma foram o “Já ter experiência no exercício das funções” seguida de “Dar continuidade às funções nas turmas que já tinha no ano letivo anterior” e por fim “Alguém tinha que ser”.

Ainda na escola B, as razões mais assinaladas pelos professores sem cargo de direção de turma, foram “Para completar horário”, seguida de “Dar continuidade às funções nas turmas que já tinha no ano letivo anterior” e por fim “Alguém tinha que ser”.

Análise comparativa entre escolas

As respostas dadas pelos professores da escola A levam-nos a crer que as razões da nomeação para o cargo prendem-se com a escolha de docentes que revelem características pessoais e profissionais (perfis) que favoreçam o relacionamento entre alunos/pais/EE e comunidade educativa. Como fator ponderado, a experiência no cargo apenas aparece em segundo lugar.

Já na escola B, os inquiridos consideram que as razões que levam a direção da escola a nomeá-los para o cargo são razões que não assentam obrigatoriamente em características reveladas pelos docentes no desempenho do mesmo, ou seja, no seu perfil pessoal e profissional.

Segundo os inquiridos, a direção elege preferencialmente os docentes com experiência; porém, destes, são selecionados aqueles que possam dar continuidade às funções nas turmas que já tinha no ano letivo anterior ou então, mais aleatoriamente, é aplicado o critério difuso do “alguém tinha que ser”.

Pergunta 19: auto-avaliação como diretor de turma

Questão 19 - Considera que o seu desempenho como diretor de turma desta escola é...	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Muito positivo	75	13	31	23
Positivo	25	31	65	51
Negativo	0	0	0	0
Muito Negativo	0	0	0	0
Não respondeu	0	56	4	26

Quadro 14 - Desempenho dos inquiridos como diretores de turma na escola A e na escola B (valores em percentagem)

Todos os inquiridos (diretores de turma e não diretores de turma) desvalorizaram o fator “Competência pedagógica” na questão 13. Porém, verificamos que, os mesmos inquiridos quando convidados a avaliar o seu desempenho no exercício do cargo, distribuíram as suas respostas apenas pelas alternativas “Muito positivo” e “Positivo”. Seria lógico considerar que, por terem feito um trabalho “Muito positivo” ou “Positivo”, um dos fatores mais assinalado na questão 13 - “Que razões terão levado a direção executiva da escola a nomeá-lo diretor de turma?” a razão principal fosse a “Competência pedagógica”, mas tal não se verificou.

No caso dos diretores de turma da escola A, verificamos que 75% dos respondentes autoavaliaram-se com um desempenho “Muito positivo” e 25% como “Positivo”. Apenas metade dos inquiridos justificou a sua resposta. O facto de as turmas estarem a conseguir obter bons resultados ao atingirem as metas propostas, o bom funcionamento das equipas multidisciplinares e a capacidade de gerir conflitos entre os alunos/professores/EE foram indicados como justificação. No caso dos docentes não diretores de turma, apuramos que 13% dos respondentes avaliaram-se como “Muito positivo” e 31% como “Positivo”. De realçar que 56% não respondeu a esta questão. As justificações apontadas foram o bom relacionamento entre alunos e pais/EE. Mais de metade não justificou a sua resposta.

No que concerne aos diretores de turma da escola B, verificamos que 30% avaliaram o seu trabalho como “Muito positivo” e 64% como “Positivo” e que 4% não respondeu. Foram apresentadas razões como obtenção de *feedback* positivo por parte dos pais/EE, o cumprimento atempado com as funções que são exigidas ao diretor de turma e a capacidade de solucionar problemas, quer estejam relacionados com o percurso escolar, quer pessoais. É significativo que 51% dos não diretores de turma da escola B tivessem avaliado o seu desempenho como “Positivo” referindo no global que “realizam o melhor possível todas as tarefas inerentes ao cargo” e que há um “responsável desempenho das funções de diretor de turma”.

Análise comparativa

Em síntese, em ambas as escolas os docentes têm em boa consideração o seu desempenho como diretor de turma, considerando que o seu desempenho é positivo ou muito positivo. No entanto, na escola A, mais de metade dos não diretores não respondeu à questão, não deixando qualquer justificação.

Pergunta 14: as características mais valorizadas no DT

Analisando as respostas dadas pelos diretores de turma da escola A à questão 14 “O que mais valoriza no diretor de turma?” podemos verificar que as opções mais assinaladas foram a “Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares”, a “Capacidade de envolver os pais/EE na vida da escola” e a “Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos”.

Relativamente aos não diretores de turma da escola A foram assinaladas a “Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares”, a “Capacidade de envolver os pais/EE na vida da escola” e “Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos”.

Quanto à escola B, constatamos que as opções mais assinaladas pelos diretores de turma foram a “Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares”, seguida da opção “Capacidade de envolver os pais na vida da escola” e, por fim, a opção “Capacidade/poder de resolução autónoma dos problemas da turma, sem ter de envolver os outros professores”.

Questão 14 – O que mais valoriza num DT é...	1	2	3	Frequência ponderada
Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares	13	9	13	70
Capacidade de envolver os pais na vida da escola	7	10	5	42
Capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e rapidez	4	1	12	42
Capacidade de envolver os professores da turma em projetos interdisciplinares	2	11	3	33
Espírito metódico e organizado traduzido, nomeadamente, na organização e manutenção do dossier de turma atualizado.	4	3	4	22
Capacidade / poder de resolução autónoma dos problemas da turma, sem ter que envolver os outros professores.	7	3	3	22
Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos	5	5	2	21

Quadro 15 - O que os não diretores de turma da escola B valorizam num diretor de turma

Na escola B, os professores não diretores de turma valorizaram em primeiro lugar a “Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares”. As segundas razões mais indicadas foram, *ex equo*, “Capacidade de envolver os pais na vida da escola” e “Capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e

rapidez”. Embora estas duas opções tenham obtido igual ponderação, ao analisarmos quantas respostas de valorização 1, 2 e 3 houve verificamos que:

- a opção “Capacidade de envolver os pais na vida da escola” foi assinalada por vinte e dois dos inquiridos, das quais sete valorizadas com nível 1, dez com nível 2 e cinco com nível 3;

- a opção “Capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e rapidez” foi assinalada por dezassete inquiridos, das quais quatro valorizadas com nível 1, uma com nível 2 e doze com nível 3. Apesar de ter sido assinalada menos vezes que a opção anterior, em 71% dos casos esta opção foi assinalada com valorização máxima, o que não deixa de ser muito significativo relativamente ao modo como os professores avaliam o interesse das reuniões do conselho de turma.

A terceira opção menos assinalada foi a “Capacidade de envolver os professores da turma em projetos interdisciplinares”.

Análise comparativa

Os diretores de turma das duas escolas valorizaram coincidentemente, pela ordem em que se apresentam, a “Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares” e a “Capacidade de envolver os pais/EE na vida da escola”. Mas diferiram de opinião na terceira mais valorizada: na escola A apontaram a “Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos” enquanto na escola B assinalaram a “Capacidade/poder de resolução autónoma dos problemas da turma, sem ter de envolver os outros professores”.

Parece-nos que a situação verificada na escola A pode ser o reflexo da visão estratégica desta escola. O projeto educativo “TEIP – Trabalho, Engenho, Inclusão e Progresso” da escola é a expressão da identidade e autonomia da mesma e apresenta-se como um polo agregador da comunidade educativa. Sendo um documento essencial da política interna de qualquer escola, também o é para esta. A diferença parece estar numa cultura de escola, decorrente de uma ação coletiva tendo como principais finalidades definir as linhas orientadoras da atividade educativa, clarificar o plano de ação, que se materializa no plano anual de atividades que pretende desenvolver, com vista à melhoria da qualidade do serviço, promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Nesta perspectiva de envolvimento de todos os atores, é necessário que o diretor de turma seja capaz e que se mostre disponível para a resolução dos problemas pessoais dos alunos.

O mesmo parece não se verificar na escola B, já que a “Capacidade/poder de resolução autónoma dos problemas da turma, sem ter de envolver os outros professores” parece-nos que é o reflexo de uma escola mais individualista, com uma lógica de “cada um por si” e não muito aberta à partilha e ao envolvimento coletivo.

Relativamente aos não diretores de turma, à imagem dos restantes inquiridos, consideraram que o que é mais valorizado é a “Capacidade de relacionamento com os alunos evitando problemas disciplinares”. Seguidamente, ambos os grupos referem a “Capacidade de envolver os pais na vida da escola”. Neste ponto, os não diretores de turma da escola B valorizam de igual forma a sua “capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e rapidez”. A terceira opção, menos valorizada, na escola A é a “Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos” enquanto na escola B é a “Capacidade de envolver os professores da turma em projetos interdisciplinares”.

Pergunta 28: as tarefas mais importantes do DT

Questão 28: Em seu entender, quais as tarefas que considera mais importantes de entre as funções do diretor de turma?	1	2	3	Frequência ponderada
Atendimento dos alunos	12	3	4	30
Atendimento dos pais/encarregados de educação	10	4	2	24
Organização e supervisão do Projeto de turma	6	2	2	16
Coordenação do processo de avaliação dos alunos	4	2	2	14
Atendimento dos professores	4	0	0	4
Decidir autonomamente sobre determinados problemas da turma	3	1	1	8
Coordenação dos professores da turma	2	0	0	2
Registo e informação da assiduidade dos alunos	2	0	0	2
Condução/presidência dos conselhos de turma	2	0	0	2
Resolução de problemas de natureza disciplinar	0	0	1	3

Quadro 16 - Tarefas mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola A

O quadro 16 apresenta-nos a frequência das respostas dadas pelos diretores de turma da escola A. Os respondentes destacam: “Atendimento aos alunos”, seguida do “Atendimento aos pais/EE” e, por fim, a “Organização e supervisão do Projeto de turma”.

Já no caso dos não diretores de turma desta escola, as tarefas mais importantes são o “Atendimento aos alunos”, o “Atendimento aos pais/EE” e o “Decidir autonomamente sobre determinados problemas da turma”. Desta análise ressalta a reduzida valorização do “Atendimento dos professores”, do “Registo e informação da assiduidade dos alunos” e da “Organização e supervisão do Projeto de turma”.

Quanto à escola B, analisando as respostas dadas pelos diretores de turma, verificamos que estes vêem o “Atendimento aos pais/EE”, o “Atendimentos dos alunos” e o “Registo e informação da assiduidade dos alunos” como as tarefas mais importantes de entre as que são inerentes ao cargo. A reduzida valorização do “Atendimento aos professores” entre diretores de turma é coerente com a também pouca importância dada à “Coordenação dos professores da turma” e “Condução e presidência dos conselhos de

turma” uma vez que estas são formas de operacionalização da coordenação dos professores.

Quanto às respostas dadas pelos não diretores de turma constatamos que estes valorizam o “Atendimento aos pais/EE”, o “Atendimento aos alunos” e a “Resolução de problemas disciplinares”. São desvalorizados o “Atendimento aos professores da turma” e a “Organização e supervisão do Projeto de turma”. Podemos tentar compreender esta última opção uma vez que a entrega do Projeto de turma é da responsabilidade do diretor de turma.

Análise comparativa

Em síntese, os dados que acabamos de apresentar permitem-nos concluir que os professores das duas escolas, sejam diretores de turma ou não, conferiram particular centralidade à sua intervenção junto dos alunos, atribuíram também muita importância ao atendimento dos pais, secundarizando a vertente da coordenação dos professores da turma e desvalorizando também de forma clara uma das atividades que lhes absorve mais tempo no desempenho quotidiano da sua função: o registo e informação da assiduidade dos alunos.

No sentido de averiguar se existe uma relação entre a valorização de uma atividade e o tempo que lhe está dedicado por parte dos diretores de turma solicitamos aos inquiridos que nos indicassem, de entre as diversas vertentes da sua intervenção como diretores de turma ou não, as três atividades que lhes absorviam mais tempo. O quadro 17 a seguir sintetiza os resultados.

Pergunta 15: as actividades a que dedica mais tempo como DT

Questão 15 - As três actividades diferentes que exerce como diretor de turma às quais dedica mais tempo.	1	2	3	Frequência ponderada
Atender os alunos	1	1	7	24
Atender os pais/EE	4	4	2	18
Controlar a assiduidade dos alunos	1	3	0	7
Coordenar o processo de avaliação	0	2	1	7
Resolver problemas disciplinares	0	0	2	6
Elaborar relatórios	2	0	1	5
Coordenar os professores da turma	1	1	0	3
Atender os professores da turma	2	0	0	2
Burocracia inerente à direção de turma	1	0	0	1
Participar em conselhos de turma	0	0	0	0

Quadro 17 - Atividades que como diretor de turma dedica mais tempo, na perspetiva dos diretores de turma da escola A

Os inquiridos diretores de turma da escola A referem que as três atividades às quais dedicam mais tempo são, em primeiro lugar, “Atender os alunos” seguida de “Atender os pais/EE”. O “Controlar a assiduidade da turma” e o “Coordenar o processo de avaliação” foram igualmente valorizadas pelos respondentes. Embora estas duas opções tenham

obtido igual ponderação, como podemos observar no quadro anterior, ao analisarmos quantas respostas de valorização 1, 2 e 3, verificamos que:

- a opção “Controlar a assiduidade dos alunos” foi assinalada por quatro dos doze inquiridos, dos quais um com nível 1 e três com nível 2. Nenhum considerou a valorização 3.

- a opção “Coordenar o processo de avaliação” foi assinalada por três dos doze inquiridos, dos quais dois com nível 2 e um com nível 3. Nenhum considerou a valorização 1.

Note-se que as atividades “Atender os professores da turma”, “Participar em conselhos de turma” e “Coordenar os professores da turma” foram completamente secundarizados pelos inquiridos.

Os não diretores de turma da escola A consideram que quem exerce o cargo de diretor de turma dedica o seu tempo essencialmente em “Atender os alunos”, “Atender os professores da turma” e “Controlar a assiduidade da turma”. Mas 44% dos inquiridos não respondeu a esta questão. Note-se que as atividades “Elaborar relatórios”, “Resolver problemas disciplinares” e “Coordenar o processo de avaliação” foram completamente secundarizados pelos inquiridos.

Ao contrário do que acontecia na escola A, os diretores de turma da escola B referem que a atividade “Atender os pais” é a que dedicam mais tempo. “Controlar a assiduidade dos alunos” é a segunda atividade e sendo a terceira “Atender os alunos”. Também diferentemente da escola A, assinala-se que na escola B as atividades “Elaborar relatórios” e “Coordenar os professores da turma” foram completamente secundarizados pelos inquiridos.

Os não diretores de turma da escola B referem que dedicam mais tempo a “Atender os pais”, “Atender os alunos” e por fim a “Controlar a assiduidade da turma”. Note-se que as atividades “Elaborar relatórios” e “Participar em conselhos de turma” foram completamente secundarizadas pelos inquiridos.

Análise comparativa

Existe uma certa unanimidade entre DT e não DT nas respostas dadas na escola A relativamente a esta questão, na medida em que verificamos que as duas primeiras opções são coincidentes: atendimentos de aluna seguida de atendimento aos pais/EE. Os respondentes só divergem na terceira menos valorizada: os diretores de turma referem o controlo da assiduidade enquanto os não diretores de turma consideram que é o atendimento aos professores da turma.

À semelhança do que acontece na escola A relativamente a este aspeto, existe também concordância nas respostas dadas na escola B quanto às opções assinaladas, na medida em que verificamos que estas são exatamente as mesmas. Porém, existe

disparidade quanto à sua valorização. Os diretores de turma desta escola dedicam mais tempo ao atendimento aos pais/EE. Esta opinião é partilhada pelos não diretores de turma. Como já referimos anteriormente, tal pode dever-se ao facto do diretor de turma possuir um tempo semanal marcado no seu horário destinado ao atendimento dos pais/EE. A segunda tarefa à qual os diretores de turma desta escola dedicam mais tempo é ao controlo da assiduidade. Por fim, é referido o atendimento aos alunos.

Os professores sem cargo, este ano letivo, referem que dedicam mais tempo ao atendimento dos alunos, seguida do controlo da assiduidade.

Em síntese, há algumas diferenças entre as duas escolas. Apesar do diretor de turma possuir um tempo semanal marcado no seu horário destinado ao atendimento dos pais/EE, o que faz com que sejam frequentes as reuniões com estes elementos, quer pela necessidade de resolver problemas surgidos entre alunos ou entre estes e os professores, quer como ação de prevenção, evitando situações de risco, o atendimento aos pais /EE é a segunda tarefa à qual é dedicada mais tempo na escola A, mas é a tarefa à qual é dedicado mais tempo na escola B.

O controlo da assiduidade dos alunos, através do registo semanal das faltas e sua comunicação ao encarregado de educação quando estas atingem determinados limites normativamente fixados²⁸ é referida por todos os inquiridos, exceto os não diretores de turma da escola A, como uma das atividades que globalmente mais tempo absorve ao diretor de turma no exercício quotidiano da sua função apesar de, em relação ao trabalho administrativo burocrático, as duas direções das escolas terem implementado já os sumários e as faltas por meios eletrónicos, de forma a diminuir o problema do tempo excessivo dedicado a essa atividade.

Pergunta 16: suficiência ou insuficiência da redução da carga letiva semanal

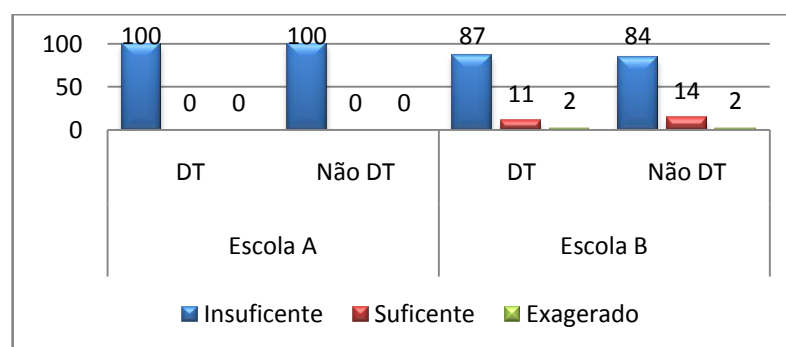


Gráfico 9 - Respostas à questão “A redução de dois tempos semanais é...” (valores em percentagem)

²⁸ Sempre que um aluno atinge, numa determinada disciplina, metade das faltas permitidas, o facto deve obrigatoriamente ser comunicado por escrito ao encarregado de educação.

Na escola A, a totalidade dos diretores de turma considerou insuficiente a redução da carga letiva semanal de 2 tempos para o desempenho das tarefas inerentes ao cargo, apontando a demasiada burocracia do cargo que “rouba” tempo para a resolução dos problemas dos alunos das turmas que, pelo seu número crescente, são cada vez mais heterogêneas.

Relativamente à escola B, a grande maioria dos diretores de turma, 87%, considera que a redução é Insuficiente referindo as mesmas razões apontadas pelos diretores de turma da escola A. Apesar de 11% dos diretores de turma terem referido que a redução é Suficiente, fizeram a ressalva que “depende das turmas, no caso do ensino secundário, a redução é suficiente o que não acontece no caso de as turmas serem muito problemáticas, como por exemplo, turmas do ensino profissional ou turmas CEF”.

Quanto às respostas dadas pelos não diretores de turma, 84% considera que é Insuficiente alegando que “a carga burocrática é muito grande” e que “o diretor de turma tem múltiplas solicitações”. Apenas 14% considera que é Suficiente salvaguardando que “depende das turmas, se forem problemáticas o tempo de redução é Insuficiente”. Igual ressalva fizeram os não diretores de turma que apontaram a opção Exagerada mencionando que “dependendo da turma, todo o tempo é pouco para um desempenho deste cargo”.

Análise comparativa

Parece-nos que há quase unanimidade entre os docentes de ambas as escolas relativamente à redução da carga letiva para o desempenho deste cargo, uma vez que a percentagem de docentes que considera que a redução é Insuficiente é igual ou superior a 84%, sendo que na escola A é de 100%. Os diretores de turma queixam-se frequentemente da falta de tempo para acorrerem a todas as solicitações que advém da sua condição de diretor de turma, cargo muito absorvente, com múltiplas atividades de apoio aos alunos e à gestão das escolas.

Pergunta 17: tempo (média) dedicado à direção de turma recentemente

Questão 17 - No seu caso, nas últimas três semanas, dedicou em média à sua direção de turma...	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Cerca de um tempo semanal	0	0	4	0
Entre um e dois tempos semanais	0	0	4	5
Cerca de dois tempos semanais	8	6	8	14
Entre dois e três tempos semanais	8	0	13	7
Cerca de três tempos semanais	9	0	21	21
Mais de três tempos semanais	75	13	50	23
Não respondeu	0	81	0	30

Quadro 18 - Tempo que, nas últimas três semanas, dedicou à sua direção de turma (valores em percentagem)

Analisando o quadro 18 podemos constatar que, inquiridos os diretores de turma da escola A sobre os tempos que, nas últimas semanas, dedicaram (em média) ao seu exercício, as respostas distribuíram-se apenas por quatro opções, ou seja, nenhum diretor de turma respondeu “Cerca de um tempo semanal” ou “Entre um e dois tempos semanais”. Apenas 8% dos diretores de turma referiram a opção “Cerca de dois tempos semanais” que é o tempo oficial destinado ao desempenho do cargo. Pelo contrário, 91% dos diretores de turma dedicaram em média ao seu exercício, no mínimo dois tempos letivos. Relativamente às respostas dadas pelos não diretores de turma, 81% não respondeu a esta questão. Dos 19% que responderam, 13% referiu que dedicou mais de três tempos semanais e 6% dedicou cerca de dois tempos semanais.

Questionados os diretores de turma da escola B, as respostas são algo diferentes, embora mantendo-se a tendência. De facto, apenas 16 % desempenha as suas tarefas de diretor de turma no tempo estipulado para o efeito no seu horário. A maioria, 84% menciona que destinou no mínimo dois tempos letivos. Dos 70% dos não diretores de turma que responderam a esta questão, 23% refere que dedicou em média mais de três tempos semanais, 21% cerca de três tempos semanais, 7% dedicou entre 2 a 3 tempos semanais, 14% dedicou cerca de dois tempos semanais e 5% entre um e dois tempos semanais.

Análise comparativa

Em síntese, podemos afirmar que a maior parte dos docentes, quer sejam diretores de turma ou não, dedica mais de dois tempos semanais às atividades ligadas aquela função: na escola A, 92% dos diretores de turma e 67% dos não diretores de turma; na escola B, 84% dos diretores de turma e 51% dos não diretores de turma.

Pergunta 18: uma hora específica no horário do DT para reuniões

Considera que seria importante que no seu horário de diretor de turma constasse uma hora especificamente destinada a reuniões?	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Sim	92	50	62	58
Não	8	6	30	28
NR	0	44	8	14

Quadro 19 - Opiniões sobre a importância de uma hora marcada no horário especificamente dedicada a reuniões (valores em percentagem)

Relativamente à escola A, analisando as respostas dadas pelos diretores de turma, podemos concluir pela análise do quadro 19, que a quase totalidade dos diretores de turma, 92%, considerou que seria importante que, no seu horário, constasse uma hora especificamente dedicada a reuniões. A maioria destes diretores de turma refere, nas justificações, que desta forma se possibilitava uma maior articulação entre professores do conselho de turma. Referem também que potencializava um maior contacto com alunos

mais problemáticos, para além de ser mais favorável à organização da escola, uma vez que há falta de tempo para acorrer a todas as solicitações que advêm da sua condição de diretor de turma, cargo muito absorvente, com múltiplas atividades de apoio aos alunos e à gestão da escola. Apenas 33% dos diretores de turma que responderam Sim não justificaram a sua resposta.

Uma pequena parte dos diretores de turma, 8%, considera que não há essa necessidade justificando que já existe uma hora marcada no horário para atendimento dos EE. Relativamente aos não diretores de turma, apenas 56% responderam a esta questão. Destes, 89% entendem que seria importante haver uma hora marcada no seu horário para, no seu entender, uma maior organização, para melhorar a coordenação de projetos, dedicar tempo a planificações e a outros assuntos relativos à direção de turma.

Observando as respostas dadas pelos diretores de turma da escola B, podemos afirmar que 62% é de opinião que seria importante haver essa hora destinada a reuniões. As justificações apontadas são coincidentes com as da escola A e prendem-se com a necessidade de haver mais tempo dedicado ao atendimento aos alunos, “facilitava também o contacto com os elementos do conselho de turma” e “havia mais tempo para a resolução dos problemas da turma em horário extra aula do diretor de turma”. Os não diretores de turma da escola B partilham globalmente da opinião dos colegas diretores de turma assinalando com 58% a opção Sim e com 28% a opção Não. As justificações utilizadas vão de encontro às já mencionadas anteriormente durante a análise a esta questão.

Análise comparativa

Em síntese, podemos afirmar que, nas duas escolas A e B, os docentes consideram que seria importante que no seu horário de diretor de turma constasse uma hora especificamente destinada a reuniões favorecendo desta forma o contacto e a coordenação entre os docentes do conselho de turma. Para além disso, importa referir em abono dessa proposta, que um diretor de turma que leciona uma disciplina com pouca carga horária semanal depara-se com a dificuldade para atender e resolver todos os problemas da turma.

Pergunta 20: convergência entre funções legais e prática real na direção de turma

Considera que há coerência entre as funções atribuídas ao director de turma e as que são efetivamente concretizadas na escola?	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Sim	83	37	51	23
Não	17	13	38	56
Não respondeu	0	50	11	21

Quadro 20 - Convergência entre as funções legais e que são concretizadas (valores em percentagem)

Na escola A, apenas 17% dos diretores de turma responderam Não, justificando que há burocracia que poderia ser realizada pelos serviços administrativos (por exemplo, matrículas dos alunos) e que há temáticas e projetos que são por inerência atribuídos ao diretor de turma (por exemplo, projeto educação para a saúde). A maioria dos respondentes, 83%, é de opinião que há convergência entre as funções legais e as que são efetivamente concretizado na escola, porém 80% destes não justificou a sua resposta. Também metade dos não diretores de turma não respondeu a esta questão. Os que responderam, consideram que há coerência entre as funções atribuídas ao diretor de turma e as que são efetivamente realizadas na escola. As razões justificativas para essa opção são vagas: “desempenho da função com coerência e em consonância com o que é definido e espectável como DT” ou inexistentes, uma vez que, dos 8 não diretores de turma que responderam, 5 não justificaram a sua resposta.

Analisando as respostas dos diretores de turma da escola B, verificamos que 51% responde Sim à questão, apesar de fazer referência ao processo de matrículas que lhes está atribuído e que deveria voltar a ser tarefa dos serviços administrativos da escola. Os respondentes que assinalam o Não, fundamentam que o diretor de turma desempenha tarefas que vão muito além do que está legislado, na medida em que assume múltiplos papéis (gestor de conflitos, psicólogo, confidente, assistente social, ...) não tendo formação específica para o efeito. 30% dos respondentes não justifica a sua resposta.

No caso dos não diretores de turma, 38% assinalam a opção Não. A maioria das justificações são vagas: “o diretor de turma desempenha muitas funções que não lhe estão atribuídas por lei”; porém, outras vão em sentido contrário: “considerando que o cargo é atribuído para completar horário, não pode haver preocupações com as funções”.

Análise comparativa

Resumindo, embora haja algumas diferenças entre os diretores de turma das duas escolas - na escola B são percentualmente mais os que consideram que não há convergência - a maioria dos respondentes é de opinião que há convergência entre as funções legais e as funções que são exercidas pelos diretores de turma na sua *praxis* diária.

Pergunta 21: outras funções do DT para além das consignadas na lei

Todavia, lendo os comentários de todos os inquiridos feitos à pergunta “Que tipo de funções desempenham os diretores de turma para além das consignadas da lei?” ficamos com a certeza que não estão a ser muito rigorosos nem muito justos com eles próprios, porque não estão a considerar as suas próprias queixas de falta de tempo, de assumirem funções de âmbito muito alargado e que se estende até à família dos alunos, procurando dar apoio e resolver problemas de todo o tipo, bem como de excessivo trabalho burocrático.

Até certo ponto, compreendemos que as funções estão certas e adequadas, as condições para as exercer é que não estão totalmente satisfeitas. Estas referem-se essencialmente à limitação do tempo e à quantidade de casos-problema que lhes surgem diariamente. As funções do DT vão para além do que a lei prevê, visto que os problemas por vezes manifestam-se na escola mas têm origem nas comunidades familiares dos alunos, ou no meio que frequentam, e arrastam-se até ao contexto escolar e por lá se mantêm e muitas vezes só lá se resolvem com a contribuição do diretor de turma. Esta leitura é confirmada por algumas respostas: “Dinamização de muitas actividades muitas delas em horário fora do âmbito das aulas (noturno)”, “Confidente de pais/EE e alunos”, “Apoio psicológico à resolução de problemas familiares”, “Auxílio dos EE no contacto com técnicos ou entidades que favoreçam o auxílio face às suas carências económicas”, “Responsável e dinamizador de projectos (por exemplo: educação para a saúde)” e “Tarefas que deveriam ser realizadas pelos serviços administrativos (por exemplo, matrículas, transportes escolares, subsídio escolar)”.

A atividade do DT está inscrita na lei e nos regulamentos internos, porém a realidade revela situações complexas que tornam o trabalho do diretor de turma mais difícil porque essas situações exigem-lhe mais tempo. Há também um grupo maioritário, que pensa que a lei não prevê todas as situações e que as funções do diretor de turma deveriam ser revistas, já que são tantas e tão diferentes as situações a que “deitam mão” que, muitas vezes, sacrificam o seu tempo e a vida pessoal.

Pergunta 38: as funções do diretor de turma deveriam ser redefinidas?

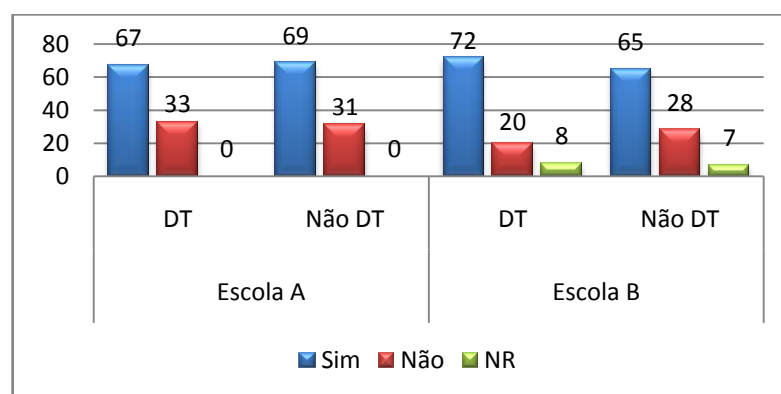


Gráfico 10 - As funções dos diretores de turma deveriam ser redefinidas? (valores em percentagem)

Podemos afirmar pela observação do gráfico 10 que 67% dos diretores de turma da escola A considera que as funções deveriam ser redefinidas justificando que “deveriam ter mais horas para o exercício do cargo”, “mais poder atribuído ao diretor de turma” e “mais autonomia”. Referem também que o exercício do cargo “varia de escola para escola” e que “há demasiadas solicitações ao diretor de turma”. As justificações para o Não são pouco

objetivas e vagas: “Estão bem definidas”. No entanto, 58% dos respondentes não justificaram a sua resposta. Analisando as respostas dadas pelos docentes sem cargo de direção de turma constatamos que 69% é de opinião que as funções deveriam ser redefinidas referindo unanimemente que deveria haver uma mudança no sentido de diminuir o trabalho burocrático do cargo. Opinião contrária teve 31% que considerou que não existe essa necessidade, embora nenhum tivesse justificado a sua resposta.

Na escola B apuramos que 72% dos respondentes diretores de turma consideram que as funções deveriam ser redefinidas fundamentando que tratam de assuntos meramente administrativos, nomeadamente matrículas dos alunos e subsídio escolar, o que, no seu entender, diminui substancialmente o tempo dedicado à resolução de outros assuntos que são mais importantes. Apenas 20% dos respondentes assinalou a opção Não e, desses, 36% justificou a sua resposta referindo que “as funções estão bem definidas”, “são adequadas”, “tem-se cumprido com os objetivos” e “estão bem definidas, por vezes, ultrapassa-se essa função”. Por outro lado, 65% dos não diretores de turma também são de opinião que as funções deveriam ser revistas. Todos estes inquiridos têm algo em comum nas suas respostas: a necessidade de se diminuírem as tarefas meramente burocráticas e administrativas que hoje estão imputadas ao diretor de turma, nomeadamente tarefas relacionadas com matriculas de alunos, subsidio escolar, etc.

Análise comparativa

Resumindo, todos os inquiridos das duas escolas são de opinião que as funções deveriam ser redefinidas na perspetiva da diminuição da carga burocrática, sobretudo administrativa, que está associada ao desempenho do cargo.

Pergunta 22: fatores que condicionam as funções de diretor de turma

Questão 22 - Fatores que condicionam as funções do diretor de turma	1	2	3	Frequência ponderada
Burocracia excessiva	1	3	8	31
Tempo	2	5	1	15
Fraca participação dos pais e encarregados de educação	2	2	3	15
Pouco apoio dos professores	7	0	0	7
Falta de poder do diretor de turma	0	0	1	3
Pouca formação específica para o cargo	0	1	0	2
Organização da escola	0	0	0	0

Quadro 21 - Fatores que condicionam as funções de diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola A

Reforçando o que se disse no ponto anterior e conforme podemos comprovar através da análise ao quadro 21, que reflete as respostas à pergunta “Quais são os fatores que condicionam o exercício de funções do diretor de turma?”, os diretores de turma da escola A referem com destaque a “Burocracia excessiva” como o principal fator que condiciona o trabalho do diretor de turma. Seguidamente são referidos o “Tempo” e “A fraca

participação dos pais e encarregados de educação”. Embora estas duas opções tivessem obtido igual ponderação, ao analisarmos quantas respostas de valorização 1, 2 e 3 houve verificamos que:

- a opção “Tempo” foi assinalada pela totalidade dos respondentes, tendo obtido duas valorizações de nível 1; cinco de nível 2 e uma de nível 3;
- a opção “A fraca participação dos pais e encarregados de educação” foi assinalada por sete dos respondentes, tendo obtido duas valorizações de nível 1; duas de nível 2 e três de nível 3.

Por fim é referido o “Pouco apoio dos professores” .

Os não diretores de turma da escola A referem, por esta ordem, que os principais fatores que condicionam a sua atividades são: “A fraca participação dos pais e encarregados de educação”, a “Burocracia excessiva” e o “Tempo”.

Tal como os da escola A, os diretores de turma da escola B, referem, por esta ordem, que os principais fatores que condicionam a sua atividades são: “Burocracia excessiva”, “A fraca participação dos pais e encarregados de educação” e o “Tempo”. Também os não diretores de turma da escola B, são coincidentes na sua opinião sobre o tema: “Burocracia excessiva”, “A fraca participação dos pais e encarregados de educação” e o “Tempo”.

Análise comparativa entre escolas

Há unanimidade nos inquiridos quanto aos fatores que condicionam as funções do diretor de turma: burocracia excessiva, a fraca participação dos pais e encarregados de educação e a falta de tempo, divergindo apenas na valorização dada.

Na escola A, os diretores de turma reclamam da fraca participação dos pais e encarregados de educação, da burocracia excessiva associada ao exercício do cargo e da falta de tempo. Os não diretores de turma consideram que a burocracia excessiva é fator condicionante ao exercício das funções de direção de turma, tal como a fraca participação dos pais e encarregados de educação e finalmente o tempo.

Na escola B os respondentes são unânimes e coincidentes nesta questão. A burocracia excessiva, a fraca participação dos pais e encarregados de educação e a falta de tempo condicionam a ação do diretor de turma.

Pergunta 23: contacto do DT com os professores fora do conselho de turma

Questão 23 – É habitual o diretor de turma contactar os diferentes professores do conselho de turma fora das reuniões de conselho de turma?	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Sim	100	94	100	100
Não	0	6	0	0

Quadro 22 - Opiniões sobre a necessidade do contacto com professores fora das reuniões de conselho de turma (valores em percentagem)

Na escola A, a totalidade dos diretores de turma, 100%, e 94 % dos não diretores de turma responderam Sim à pergunta “É habitual o diretor de turma contactar os diferentes professores do conselho de turma fora das reuniões de conselho de turma?”.

Os motivos apontados com mais frequência pelos diretores de turma e não diretores de turma foram coincidentes: o comportamento e a assiduidade dos alunos e a coordenação pedagógica. A mediação entre a escola e a família e a avaliação foram também apontadas, porém com menos relevância.

De igual modo na escola B, a totalidade dos diretores de turma assinalou o Sim à questão formulada. Os motivos apontados com mais frequência pelos diretores de turma foram: o comportamento, a assiduidade e a mediação entre a escola e família. Também a totalidade dos não diretores de turma assinalou a opção Sim tendo todos indicado o motivo “Comportamento dos alunos”, 86% assinalou a “Assiduidade dos alunos”, 63% assinalou a “Mediação entre escola e família” e 14% assinalou a “Coordenação pedagógica” .

Análise comparativa

Resumindo, podemos afirmar que quase a totalidade dos inquiridos de ambas as escolas referem que é frequente o diretor de turma contactar os professores fora das reuniões de conselho de turma apontando como motivos: a assiduidade dos alunos, o comportamento e a mediação entre escola família.

Perguntas 24 e 25: vantagens na continuidade da direção de turma

Interessou-nos saber quais as vantagens que os respondentes identificam em serem diretores de turma da mesma turma dois ou mais anos.

Primeiramente procurámos identificar quantos docentes que estão nessas condições (questão 25). Os resultados obtidos encontram-se no gráfico que se segue.

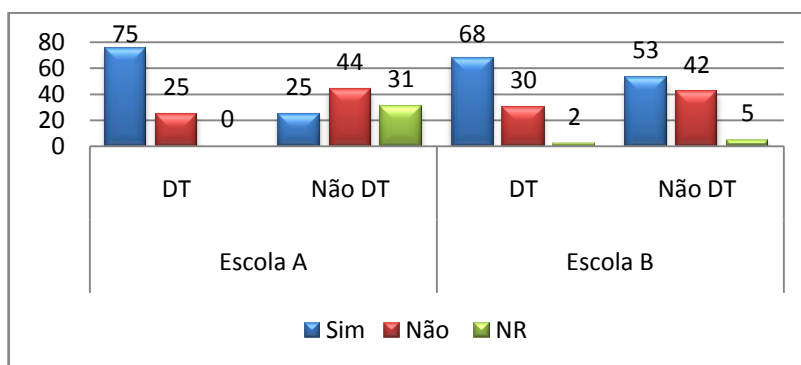


Gráfico 11 - Se já foi diretor de turma da mesma turma mais dos que dois anos letivos consecutivos (valores em percentagem)

O quadro que se segue traduz, em percentagem, apenas as opções dos respondentes que assinalaram o Sim na questão 25.

Questão 25 - Em caso afirmativo, quais as vantagens considera que existem nesse facto?	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Organização e supervisão do projeto de turma	33	100	14	9
Permite um maior conhecimento dos alunos	100	100	97	83
Permite continuidade pedagógica	56	75	69	78
Permite maior confiança mútua (alunos-diretor)	89	75	50	35
Permite um maior envolvimento dos alunos nas atividades educativas extracurriculares	0	0	17	26
Permite um diálogo mais fácil com os pais e encarregados de educação	89	100	78	74

Quadro 23 - Análise das opções assinalados pelos respondentes que assinalaram o Sim na questão 24 (valores em percentagem)

Nesta análise referimo-nos apenas às três opções mais assinaladas. 75% dos diretores de turma da escola A responderam afirmativamente à pergunta “Já foi diretor de turma na mesma turma, 2 ou mais anos letivos consecutivos?”. A totalidade dos respondentes considerou vantajosa a continuidade por “Permitir um maior conhecimento dos alunos”, 89% por permitir uma “Maior confiança mútua entre alunos e diretor de turma” e por “Permitir um diálogo mais fácil com os pais/EE”. Na mesma escola, a totalidade dos 25% dos docentes não directores de turma considera que é vantajoso por “Permitir um maior conhecimento dos alunos”, por facilitar uma “Melhor organização e supervisão do projeto de turma” e “Permitir um diálogo mais fácil com os pais/EE”. Sobre esta matéria, é assinalável a descoincidência de razões entre docentes e pais: a explicação para que tal aconteça é a defesa de interesses próprios de cada um dos dois grupos.

Na escola B, 68% dos diretores de turma já tiveram a experiência de direção de turma na mesma turma 2 ou mais anos consecutivos, tendo 97% dos respondentes considerado vantajosa a continuidade por “Permitir um maior conhecimento dos alunos”, 78% por “Permitir um diálogo mais fácil com os pais/EE” e 69% por “Permitir continuidade pedagógica”. Por outro lado, havendo 53% dos não directores de turma que assinalaram o Sim, 83% referiu a opção “Permitir um maior conhecimento dos alunos”, 78% a opção “Permitir continuidade pedagógica” e 74% a opção “Permitir um diálogo mais fácil com os pais/EE”.

Análise comparativa

Embora haja ligeiras diferenças entre as duas escolas, os respondentes são unânimes em considerar que o exercício do cargo de diretor de turma na mesma turma dois anos ou mais permite um melhor conhecimento dos alunos e um diálogo mais fácil entre pais/EE.

Pergunta 26: valorização do diretor de turma

Os resultados obtidos em ambas as escolas encontram-se apresentados no quadro que se segue.

Questão 26 – Considera que a figura do diretor de turma nesta escola é valorizada?	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Sim	75	56	83	65
Não	25	0	13	5
Não respondeu	0	44	4	30

Quadro 24 - Valorização do cargo de diretor de turma na escola A e na escola B (valores em percentagem)

Analisando os resultados da escola A, a resposta obtida por 75% dos diretores de turma é Sim, justificando: “A escola investe muito nos diretores de turma”, “A direção da escola atende os pedidos dos diretores de turma” e “A escola confia nos diretores de turma dando-lhes poder”. Os resultados apurados nos respondentes não diretores de turma foram: 56% considera que a figura do diretor de turma é devidamente valorizada na escola uma vez que “são ouvidos” pela direção executiva e que o “trabalho é reconhecido” quer pelos colegas quer pelo órgão de gestão. 44% não respondeu.

Na escola B, é maior a percentagem, 83%, dos diretores de turma que respondem Sim, justificando: “A escola confia nos diretores de turma”, “é reconhecida a complexidade do cargo”. Os resultados apurados nos não diretores de turma foram: 65% considera que a figura do diretor de turma é devidamente valorizada na escola uma vez que “as suas opiniões são tidas em conta” pela direção executiva e que o há “reconhecimento por parte de colegas e órgão de gestão” do seu trabalho. 30% não respondeu.

Análise comparativa

Com pequenas diferenças, há concordância nas respostas obtidas. Os inquiridos consideram que, em ambas as escolas, se confia e valoriza os diretores de turma.

Pergunta 27: importância do diretor de turma

Questão 27 – Considera importante a figura do diretor de turma nas escolas?	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Sim	100	88	98	95
Não	0	6	2	0
Não respondeu	0	6	0	5

Quadro 25 - Valorização do cargo de diretor de turma na organização escola (valores em percentagem)

Na escola A, embora todos os diretores de turma tenham respondido afirmativamente a esta questão, quando solicitámos uma justificação sumária da resposta (questão aberta), 33% dos diretores de turma não forneceram qualquer justificação, enquanto os restantes 67% produziram respostas onde referem que “É um elemento

fundamental de mediação da comunidade educativa”, “Permite uma maior ligação escola - família”, “Permite resolver problemas sem chegar à direção da escola” e “Tem um papel fundamental de conselheiro, orientador, controlador e mediador”. Os resultados apurados nos respondentes não diretores de turma não são unânimes: apenas 88% considera que a figura do diretor de turma é muito importante na organização escolar apresentando justificações onde fazem grande referência ao “papel mediador entre escola- família do diretor de turma”. Os que responderam Não bem como os que não responderam, não apresentaram justificações.

Na escola B, embora quase a totalidade (98%) dos diretores de turma tenha respondido afirmativamente, em relação à justificação sumária da resposta, 23% dos diretores de turma não forneceram qualquer justificação, enquanto os restantes 77% produziram respostas onde referem que “É o elemento de ligação entre a escola e a família”, “É fundamental no processo de mediação entre alunos, professores e encarregados de educação” e “É importante porque acompanha a turma no seu todo”. Os resultados apurados nos respondentes não diretores de turma foram: 95% considera que a figura do diretor de turma é muito importante na organização escolar apresentando como justificações: “papel devidamente valorizado pela família e direção”, a escola proporciona “boas condições de trabalho (gabinetes e salas de trabalho) ” e “a direção e o coordenador dos diretores de turma apoiam o trabalho do diretor de turma”.

Análise comparativa

Em ambas as escolas, as opiniões consideram que o diretor de turma constitui uma peça fundamental na relação entre os alunos e professores, bem como na relação que estabelece com os encarregados de educação. Assim, a ação do diretor de turma centra-se nos alunos e na sua gestão. Mas também liderando e organizando um trabalho cooperativo entre os elementos do conselho de turma que dirige, em benefício do desenvolvimento integral dos alunos.

Análise comparativa entre a pergunta 26 e a pergunta 27

No sentido de averiguar se há diferenças na perceção dos inquiridos, na valorização do diretor de turma nas escolas em estudo e na organização escola, comparámos os resultados obtidos nas questões 26 – “Considera que a figura do diretor de turma nesta escola é devidamente valorizada?” e 27 – “Considera importante a figura do diretor de turma nas escolas?”. Verifica-se que há unanimidade nas duas escolas quanto ao papel deste gestor intermédio relativamente às escolas em estudo. O mesmo verifica-se quando analisamos as respostas relativas ao papel do diretor de turma, que entendem ser vital para a organização escolar, embora com mais relevância em termos percentuais.

Pergunta 29: as funções mais importantes da direção de turma em relação aos professores

Questão 29 – Quais as funções mais importantes que considera que o diretor de turma desempenha, no que diz respeito aos professores?	1	2	3	Frequência ponderada
Serve de elo de ligação entre alunos, professores e EE	0	4	8	32
Promove a coordenação de atitudes e critérios de atuação	2	4	2	16
Organiza e supervisiona o projeto de turma	6	1	2	14
Preside e dinamiza as reuniões de conselho de turma	3	3	0	9
Organiza o dossier de turma	1	0	0	1
Organiza os procedimentos disciplinares	0	0	0	0

Quadro 26 - Funções mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, no que diz respeito aos professores, na perspetiva dos diretores de turma da escola A

Podemos verificar que os diretores de turma da escola A consideram que as funções mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, em relação aos professores são: “Serve de elo de ligação entre alunos, professores e EE”, seguida da opção “Promove a coordenação de atitudes e critérios de atuação” e por fim “Organiza e supervisiona o Projeto de turma”.

Quanto aos não diretores de turma desta mesma escola, coincidem nas duas primeiras razões, apenas divergindo na terceira: “Serve de elo de ligação entre alunos, professores e EE”, seguida da opção “Promove a coordenação de atitudes e critérios de atuação” e por fim é referida a opção “Preside e dinamiza as reuniões de conselho de turma”.

Os diretores de turma da escola B, apontaram as seguintes razões: “Serve de elo de ligação entre alunos, professores e EE”, “Preside e dinamiza as reuniões de conselho de turma” e por fim “Promove a coordenação de atitudes e critérios de atuação”. Os não diretores de turma da escola B, apontaram as seguintes razões: “Serve de elo de ligação entre alunos, professores e EE”, “Promove a coordenação de atitudes e critérios de atuação” e “Preside e dinamiza as reuniões de conselho de turma”.

Análise comparativa

A totalidade dos inquiridos das duas escolas considera que a função mais importante desempenhada pelo diretor de turma é ser o elo de ligação entre alunos, professores e encarregados de educação. Pela posição que ocupa e pelas funções que lhe são atribuídas pode considerar-se que o diretor de turma é um elemento chave na relação educativa pois a sua ação desenvolve-se junto de todos os que nela estão envolvidos, alunos, professores, pais, funcionários e estruturas de orientação educativa, constituindo-se como a única liderança intermédia capaz de estabelecer um elo de ligação entre todos os outros atores.

Parece consensual que a função de presidir e dinamizar as reuniões de conselho de turma é também valorizada pelos inquiridos uma vez que a totalidade dos inquiridos

(exceto para os diretores de turma da escola A onde essa opção, após ponderação, assumiu o quarto lugar) apontou esta função como uma das três mais importantes.

Em sede de conselho de turma, o diretor de turma é um gestor de relações que será tanto mais eficaz quanto melhor a sua estratégia de liderança, contribuindo para um bom funcionamento deste órgão. Um diretor de turma impreparado não reconhecido pelos seus pares dificilmente contribuirá para um eficaz funcionamento do órgão a que preside. Pelo facto de nos conselhos de turma haver a participação dos encarregados de educação e dos alunos, resulta que o diretor de turma tem aqui um papel relevante no âmbito da gestão e liderança. Segundo Marques (2002) o diretor de turma acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais e a relação educativa é o resultado do cruzamento de todas essas variáveis, em particular a comunicação. Àquele cabe estabelecer a ligação entre o aluno, o grupo - turma, os professores da turma, os pais, os órgãos da escola e a comunidade envolvente. Depreende-se daqui o papel de gestor e de liderança intermédia distribuída do diretor de turma na escola. Para tanto, deve possuir competência profissional, pois tem, não só, de conhecer os normativos legais que regulam o sistema educacional, mas também de ter capacidade de relacionamento, regulando o nível de intervenção junto dos alunos e família e mediando as relações que se interpõem diariamente na própria escola.

Pergunta 30: poder de decisão do diretor de turma

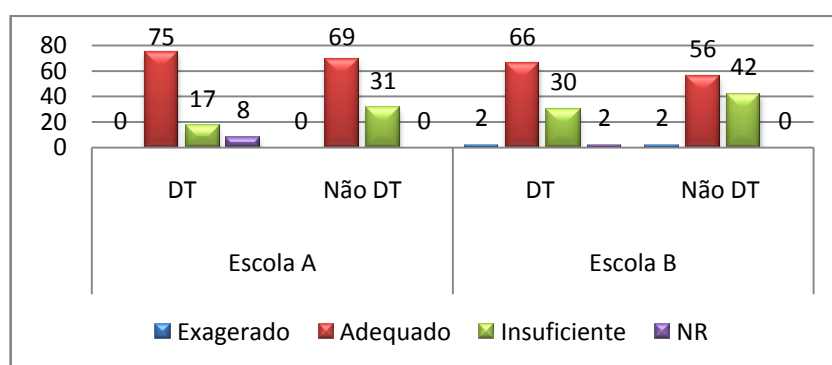


Gráfico 12 - Poder de decisão atribuído ao diretor de turma (valores em percentagem)

Analisando a escola A, 75% dos inquiridos diretores de turma consideram, que o poder de decisão que detêm é “Adequado” e equilibrado e que está de acordo com a lei. Quanto às justificações que a questão solicitava, apenas 13% dos respondentes justificou referindo “que os normativos legais limitam a atuação do diretor de turma e até do diretor da escola” e que “o poder atribuído hoje a todos os professores, não só ao diretor de turma, é insuficiente”. Por outro lado, 69% dos não diretores de turma são também de opinião que o poder é “Adequado” mas 87% não justificou a sua resposta. As justificações apresentadas

referiam que “por vezes o trabalho do diretor de turma poderia ser mais agilizado se tivesse mais poder sobre alguns aspetos”.

Apenas 66% dos diretores de turma da escola B referem que o poder é “Adequado” justificando que “cumprem com o estipulado pela lei situando-se num plano intermédio de decisão” na medida em que “têm poder de decisão para resolver questões relacionadas com alguns aspetos (comportamento, assiduidade, ...)”

Parece-nos que os diretores de turma desta escola manifestam uma concordância relativa sobre o poder que detêm já que referem que “é em conjunto com o conselho de turma que se deve tomar decisões sobre os mais variados aspetos relativos aos alunos da turma”. Aliás, 42% dos respondentes não justificou a sua resposta. Por outro lado, 56% dos não diretores de turma referem que o poder é “Adequado” uma vez que “o DT tem poder de decisão nalgumas situações, porém há situações em que não pode decidir, sendo necessária a opinião do conselho de turma” e “(...) também do diretor da escola”. É significativo que 42% seja de opinião que o poder é “Insuficiente” para “desempenhar corretamente funções disciplinares”, “a burocracia, por vezes, impede uma atuação atempada nomeadamente no que se refere a procedimentos disciplinares”

Análise comparativa

Em síntese, a maioria dos docentes inquiridos nas duas escolas considera que o poder que detêm ao nível da decisão é adequado e equilibrado.

Relacionando com o gráfico 10 (redução da carga letiva) podemos inferir que o poder de decisão que têm é afetado pela falta de tempo, ou seja, têm poder mas não têm tempo para o exercer.

Pergunta 31: condições para um desempenho eficaz da direção de turma

Questão 31 - Na sua opinião, o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma depende...	1	2	3	Frequência ponderada
Da qualidade das relações interpessoais que estabelece com os alunos, professores e encarregados de educação	1	2	8	29
Das qualidades pessoais do diretor de turma	1	4	4	21
De uma regular participação dos encarregados de educação	4	3	0	10
De uma maior redução da carga letiva do diretor de turma	0	3	0	6
De uma formação especializada para o exercício do cargo	2	0	1	5
De uma articulação entre o desempenho do cargo e a progressão na carreira	1	0	0	1
De uma redução do número de alunos por turma	1	0	0	1
De uma redução do número de professores por turma	0	0	0	0
De uma formação profissional dos professores	0	0	0	0

Quadro 27 - Fatores dos quais dependem o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola A

Observando o quadro 27, podemos verificar que os diretores de turma da escola A consideram que o desempenho eficaz do cargo depende essencialmente, e por esta ordem, da “Qualidade das relações interpessoais que estabelece com os alunos, professores e EE”, seguida das “Qualidades pessoais do diretor de turma” e finalmente a opção que põe o enfoque numa “Regular participação dos EE”.

Os docentes sem direção de turma da mesma escola são absolutamente coincidentes nas opções feitas “Qualidade das relações interpessoais que estabelece com os alunos, professores e EE”, seguida das “Qualidades pessoais do diretor de turma” e “De uma regular participação dos encarregados de educação”. No entanto, 25% não responderam a esta questão.

Também os diretores de turma da escola B são de opinião que o desempenho eficaz do cargo depende da “Qualidade das relações interpessoais que estabelece com os alunos, professores e EE”, seguida de “Uma regular participação dos EE” e finalmente das “Qualidades pessoais do diretor de turma”. Os não diretores de turma da escola B têm opinião coincidente exceto na terceira opção: “Uma redução do número de alunos por turma”.

Análise comparativa

Há uma quase unanimidade de opiniões nos inquiridos de ambas as escolas relativamente à importância da qualidade das relações interpessoais que o diretor de turma estabelece com os alunos, professores e encarregados de educação.

Ao longo deste trabalho houve já oportunidade de referir o papel de liderança intermédia e distribuída pelos diretores de turma. Eles são chamados a desempenhar funções complexas, tanto na ação instrumental da realização de tarefas quanto ao nível do cumprimento das atividades pedagógicas que lhe estão inerentes e que implicam o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes tipos e com diferentes interlocutores.

Face à posição estratégica que ocupa em relação a outros atores educativos (alunos, professores, pais e encarregados de educação), o diretor de turma assume uma particular relevância no seio da organização escolar, quer como coordenador de todo um processo de socialização e estimulação dos seus alunos, contribuindo, claramente, para a sua formação integral, quer como coordenador do trabalho dos professores da turma, mobilizando-os para a construção de um projeto de turma, numa perspetiva de desenvolvimento integral de todos.

Apenas os diretores de turma da escola A referem a formação especializada para o exercício do cargo como fator do qual depende o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma. Tal referência é significativa porque hoje é reconhecida a necessidade de uma

formação especializada para os docentes aos quais são atribuídos cargos determinantes para, em colaboração com os órgãos de gestão da escola, se concretizar o projeto educativo e conseguir a qualidade da escola. Hoje, mais do que anteriormente, exigem-se-lhe grandes competências de gestão, de administração, de comunicação e de relacionamento interpessoal, com capacidade de interagir com todos os intervenientes no processo educativo. Tais competências só podem ser desenvolvidas através de processos de formação especializada, sistemáticos e intencionais.

Pergunta 32: existe um perfil de diretor de turma?

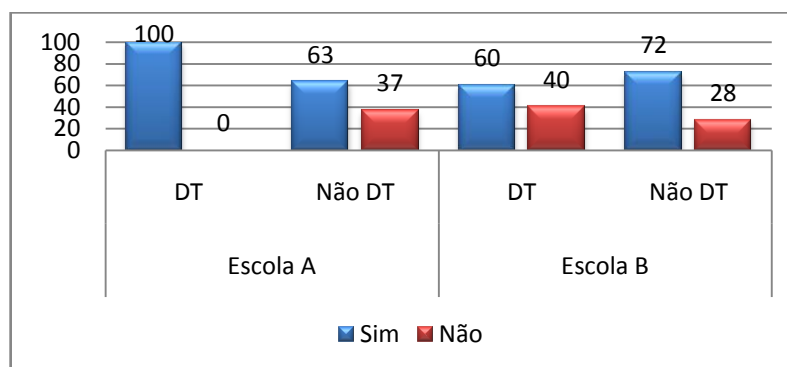


Gráfico 13 - Opiniões sobre a existência de um perfil de diretor de turma (valores em percentagem)

Sobre esta questão, há uma clara diferença de opinião entre os diretores de turma das duas escolas.

A totalidade dos diretores de turma da escola A é de opinião que há um perfil de diretor de turma. Assentam a sua afirmação na exigência do cargo em competências de gestão, coordenação, comunicação e capacidade de relacionamento interpessoal. Apresentam-se algumas justificações de diretores que responderam Sim: “Deve ser uma pessoa capaz de se relacionar adequadamente, coordenar o projecto de turma e ser organizado”, “(...) o director de turma tem de ter uma personalidade de líder” e “Deve ser conciliador, obter empatia e domínio dos alunos, responsabilidade, ter uma participação ativa na vida da escola”. Entendem que um diretor de turma deve ser capaz de estabelecer uma relação pedagógica com os alunos onde esteja presente o respeito mútuo. No entanto, 58% dos respondentes que assinalaram o Sim não justificou a resposta.

Por outro lado, analisadas as respostas dos não diretores de turma, verificamos que a maioria considera que existe um perfil de diretor de turma, justificando a sua resposta em argumentos semelhantes aos dados pelos diretores de turma que assinalaram o Sim: “Capacidade de criar relações interpessoais entre alunos e pais/EE de qualidade” e capacidade de “adotar posturas exigentes e justas na resolução das múltiplas situações problemáticas que surgem na turma”.

Ao contrário, na escola B, apenas 60% dos respondentes diretores de turma consideraram que há um perfil de diretor de turma. Estes apontaram o seguinte perfil: “Deve ser alguém responsável, disponível, com capacidades de organização e respeitado pelos alunos”, com “boas relações interpessoais com alunos, EE e professores” e “comunidade educativa” e “com formação específica para o exercício do cargo”. Os diretores de turma que assinalaram o Não, 40%, assentam a sua resposta em afirmações como “por vezes os diretores de turma são designados para completar o horário” ou, então, justificações muito vagas, do tipo “qualquer docente está apto para desempenhar o cargo”.

Por outro lado, 72% dos não diretores de turma respondeu a opção Sim, referindo que o DT deve ser “organizado”, “com experiência anterior”, dando enfoque ao facto de que “deveria ser alguém com formação específica para o cargo” e detentor de “qualidades associadas às relações interpessoais, que são fundamentais”, “nem todos os DT conseguem estabelecer relações interpessoais entre alunos/professores e EE e/ou revelar espírito de liderança, condições essenciais para o bom desempenho do cargo”. Também 28% considera que não há um perfil de diretor de turma sustentando que “qualquer professor pode desempenhar o cargo” e que o diretor de turma “tem que se moldar à turma”. 33% destes não justificaram.

Análise comparativa

Tendo em conta as diferenças de opinião entre os DT das duas escolas, e embora com algumas reservas, os docentes inquiridos são de opinião que há um perfil de diretor de turma. Esse perfil deve reunir qualidades de organização, responsabilidade e respeitabilidade (reconhecimento). Porém, essencialmente, deve ter facilidade em estabelecer relações interpessoais de qualidade entre alunos, professores e encarregados de educação.

Pergunta 33: características pessoais do DT em relação aos alunos

Questão 33 – Em seu entender, quais as características pessoais que um diretor de turma deverá ter para que a sua relação com os alunos seja positiva e eficaz?	1	2	3	Frequência ponderada
Responsabilidade	0	1	5	17
Capacidade de diálogo e de abertura	3	2	3	16
Dedicação	3	1	2	11
Respeito	1	3	1	10
Capacidade de ouvir os outros	0	4	0	8
Persistência	4	1	0	6
Empatia	0	0	1	3
Carinho	0	0	0	0

Quadro 28 - Características pessoais que um diretor de turma deve ter para que a sua relação com os alunos seja positiva e eficaz, na perspectiva dos diretores de turma da escola A

Na escola A, os diretores de turma referem sucessivamente, por ordem decrescente de valorização, as opções “Responsabilidade”, “Capacidade de diálogo e abertura” e “Dedicação”. Curiosamente, os docentes não diretores de turma assinalam prioridades diferentes: “Capacidade de diálogo e abertura”, “Empatia” e “Dedicação”.

Na escola B, quer os diretores de turma, quer não diretores de turma destacam as mesmas opções e com a mesma ordem de prioridade: “Capacidade de diálogo e de abertura”, a “Responsabilidade” e a “Dedicação”.

Análise comparativa

De modo idêntico nas duas escolas, são assinaladas como as mais importantes características pessoais desejadas para um diretor de turma, as características de índole psicológico. Das competências privilegiadas pelos diretores de escola, destacam-se a persistência, a capacidade de ouvir os outros, a capacidade de diálogo e abertura, a empatia, a responsabilidade a dedicação por parte destes docentes.

Pergunta 34: caraterísticas mais importantes para a nomeação como DT

Os diretores de turma da escola A reclamam que o cargo deve ser exercido por um profissional que tenha “Demonstrado capacidade para o cargo”. Para além disso deve ser um “Professor com formação específica para o exercício do cargo” e “Ser mais experiente”.

Questão 34 – Em seu entender, na designação dos diretores de turma quais deveriam ser as características mais importantes a ter em consideração?	1	2	3	Frequência ponderada
Professor que tenha demonstrado capacidade para o cargo	1	1	9	30
Professor mais experiente	6	4	0	14
Professor com preparação específica para o exercício do cargo	1	5	1	14
Professor mais velho	1	0	1	4
Completamento de horário	0	1	0	2
OUTRAS:Professor com determinado perfil:equilibrado, consciencioso, calmo e determinado	1	0	0	1
OUTRAS:Querer ser DT	1	0	0	1

Quadro 29 - Características mais importantes a ter em conta na nomeação dos diretores de turma, na perspetiva dos não diretores de turma da escola A

Os não diretores de turma desta escola consideraram que o diretor de turma deve ter “Demonstrado capacidade para o cargo”. Em segundo lugar, *ex equo*, foram indicadas as opções “Ser mais experiente” e “Professor com formação específica para o exercício do cargo”. Embora estas duas opções tivessem obtido igual ponderação, ao analisarmos quantas respostas de valorização 1, 2 e 3 houve verificamos que:

- a opção “Ser mais experiente” foi assinalada por dez dos dezasseis inquiridos tendo obtido a seguinte valorização:seis valorizações de nível 1 e quatro de nível 2. Nenhum inquirido atribuiu nível 3.

- a opção “Professor com formação específica para o exercício do cargo” foi assinalada por sete dos dezasseis inquiridos tendo obtido a seguinte valorização: uma valorização de nível 1, cinco de nível 2 e cinco de nível 3.

A terceira opção mais valorizada foi “Professor mais velho”.

Os diretores de turma da escola B consideraram que deve ser um professor que tenha “Demonstrado capacidade para o cargo”. As características que foram indicadas como a segunda mais importante foram, *ex equo*, “Professor mais experiente” e “Professor com formação específica para o exercício do cargo”. Embora estas duas opções tivessem obtido igual ponderação, ao analisarmos quantas respostas de valorização 1, 2 e 3 houve verificamos que:

- a opção “Professor mais experiente” foi assinalada por quarenta e cinco dos cinquenta e dois inquiridos tendo obtido a seguinte valorização: dezoito valorizações de nível 1 e dezoito de nível 2 e nove de nível 3.

- a opção “Professor com formação específica para o exercício do cargo” foi assinalada por quarenta e três dos cinquenta e dois inquiridos tendo obtido a seguinte valorização: doze valorizações de nível 1, vinte e quatro de nível 2 e sete de nível 3.

A terceira opção mais valorizada foi “Completamento de horário.”.

Por outro lado, os não diretores de turma da escola B reclamam que o cargo deve ser exercido por um profissional que tenha “Demonstrado capacidade para o cargo”. Para além disso deve ser um “Professor com formação específica para o exercício do cargo” e “Ser mais experiente”.

Análise comparativa

Perante a análise a esta questão, a conclusão é inequívoca. Os docentes inquiridos em ambas as escolas partilham da opinião que as características a ter em conta aquando da nomeação de um diretor de turma deveriam resultar do mesmo ter “Demonstrado capacidade para o cargo” e ser detentor de múltiplas competências que façam dele “uma pessoa capaz” e um gestor relacional, dinamizador de vontades e de propósitos, que saiba ouvir uns e outros e que seja capaz de resolver problemas e congregar vontades individuais e coletivas. Para além disso “Deve possuir formação específica para o exercício do cargo” e “Ser mais experiente”.

Este resultado é coerente com o resultado da questão 32 analisada anteriormente “Na sua opinião, considera que existe um perfil de director de turma?” em que todos os diretores de turma inquiridos entendem que há um perfil específico de diretor de turma, que inclui aquelas características e capacidades e que se obtém conjugando a experiência com a formação especializada.

Pergunta 35: se fosse convidado para ser diretor de turma ?

Questão 35 - Se o cargo de diretor de turma fosse de aceitação facultativa e lhe fosse proposto ocupá-lo...	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Não aceitaria de forma alguma	0	6	6	5
Não aceitaria	0	13	29	23
Talvez aceitasse	42	56	31	42
Aceitaria seguramente	50	19	26	23
Aceitaria mediante determinadas condições	8	6	8	7

Quadro 30 - Disponibilidade para aceitar voluntariamente o cargo de diretor de turma (respostas em percentagem)

Na escola A, dos diretores de turma que manifestaram o seu posicionamento em relação à pergunta “Se o cargo de diretor de turma fosse de aceitação facultativa e lhe fosse proposto ocupá-lo...” nenhum excluiu a possibilidade para aceitar o cargo. Metade respondeu que “Aceitariam seguramente” e 42% respondeu que “Talvez aceitasse”. Apenas 8% respondeu que “Aceitaria mediante certas condições” referindo que teria de ter mais tempo e ser devidamente remunerado de forma a tratar convenientemente de todos os assuntos relacionados com o cargo.

Quanto aos não diretores de turma, verificamos que, significativamente, 20%, se pudessem não aceitariam o cargo, tendo 6% rejeitado determinantemente a possibilidade de aceitação. Aliás, 56% respondeu que “Talvez aceitasse”, 19% “Aceitaria seguramente” e apenas 6% referiu que “Aceitava mediante determinadas condições” mencionando a “simplificação da burocracia, que muitas das vezes desempenha um papel inútil”.

Ao contrário, 35% dos diretores de turma inquiridos na escola B, rejeitam a possibilidade de aceitar o cargo. Destes, apenas 6% rejeita irrefutavelmente a possibilidade de aceitação do cargo. Mas 31% dos diretores de turma refere que “Talvez aceitasse” o cargo. Apenas 26% “Aceitaria seguramente” e só 8% referiu que “Aceitava mediante determinadas condições”, mencionando que deveria verificar-se “uma maior redução da componente letiva” de forma a “ter mais tempo para dedicar ao cargo”. A necessidade de ter de aceitar a direção de turma para “completar o horário” foi também mencionada como condição de aceitação.

Quanto aos não diretores de turma, também 28% não revelou disponibilidade para aceitar o cargo tendo 5% referido que “Não aceitaria de forma alguma”. 72% distribuíram as suas respostas nas opções que revelam disponibilidade para exercer o cargo. Daqueles, 7% “Aceitaria mediante condições: “mais tempo e mais autonomia para o exercício do cargo” e “melhor horário”.

Análise comparativa

Também neste item há diferenças significativas entre os diretores de turma das duas escolas.

Por um lado, quanto aos professores que manifestaram o seu posicionamento excluindo a disponibilidade para aceitar voluntariamente o cargo: enquanto na escola A são 0% dos diretores de turma e 19% dos não diretores de turma; na escola B, são 35% dos diretores de turma e 28% dos não diretores de turma. Quanto aos que admitiram pelo menos a possibilidade de aceitar: na escola A são 100% dos diretores de turma e 81% dos não diretores de turma; na escola B, são apenas 65% dos diretores de turma e 72% dos não diretores de turma. Uma percentagem significativa respondeu “Aceitaria seguramente”: na escola A, 50% dos diretores de turma e 19% dos não diretores de turma; já na escola B, apenas 26% dos diretores de turma e 23% dos não diretores de turma. Uma parte importante dos docentes respondeu “Talvez aceitasse”: na escola A, 42% dos diretores de turma e 56% dos não diretores de turma; na escola B, 31% dos diretores de turma e 42% dos não diretores de turma. Ao analisarmos este resultado parece-nos que estes docentes preferiam não ser diretores de turma mas, eventualmente, aceitariam após alguma sensibilização e formação.

Para se compreender a disponibilidade de um número de professores para aceitar voluntariamente o cargo de diretor de turma importa clarificar as expectativas que estes alimentam em relação ao exercício do cargo. Confrontámos os inquiridos com um cenário por nós construído que contemplava a possibilidade de o diretor de turma escolher uma direção de turma de um leque de cinco alternativas. Estas alternativas, compreendiam uma série de “ideais tipo”, evoluindo do aluno com “problemas emocionais” ao aluno com “problemas de aprendizagem”.

Pergunta 36: se pudesse escolher a direção de turma

Questão 36 - Se pudesse escolher a direção de turma para o próximo ano letivo, qual das seguintes selecionaria...	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Uma constituída por alunos cujas necessidades emocionais constituíssem um desafio para o diretor de turma.	0	0	7	7
Uma constituída por alunos simpáticos, de famílias médias, que fossem respeitadores e aplicados.	17	25	41	42
Uma constituída por alunos criativos e intelectualmente estimulantes exigindo um envolvimento especial.	33	44	23	19
Uma constituída por alunos oriundos de classes socioeconomicamente desfavorecidas, para quem a escola pudesse ser uma grande oportunidade.	50	19	25	27
Uma constituída por alunos com dificuldades de aprendizagem, que necessitassem de uma paciência e simpatia invulgares.	0	0	0	5
Não respondeu	0	12	4	0

Quadro 31 - Turma que os inquiridos escolheriam caso lhes fosse facultada essa possibilidade (valores em percentagem)

Esta questão solicitava aos respondentes que assinalassem apenas uma opção. Na escola A, metade dos diretores de turma optaria por uma turma “constituída por alunos oriundos de classes socioeconomicamente desfavorecidas, para quem a escola pudesse ser

uma grande oportunidade” enquanto 33% seleccionaria uma direcção de turma “constituída por alunos criativos e intelectualmente estimulantes exigindo um envolvimento especial” e 17% escolheria uma direcção de turma “constituída por alunos simpáticos, de famílias médias, que fossem respeitadores e aplicados”. Quanto aos não diretores de turma, 44% optaria por “Uma constituída por alunos criativos e intelectualmente estimulantes exigindo um envolvimento especial”, 25% por “Uma constituída por alunos simpáticos, de famílias médias, que fossem respeitadores e aplicados” e 19% por “Uma constituída por alunos oriundos de classes socioeconomicamente desfavorecidas, para quem a escola pudesse ser uma grande oportunidade.

Na escola B, as percentagens obtidas pelos diretores e não diretores de turma foram um pouco diferentes. Aqui, a maioria dos docentes (41% dos diretores de turma e 42% dos não diretores de turma) optaria por “Uma turma constituída por alunos simpáticos, de famílias médias, que fossem respeitadores e aplicados”. De seguida, 25% dos diretores de turma e 27% dos não diretores de turma optaria por “Uma constituída por alunos oriundos de classes socioeconomicamente desfavorecidas, para quem a escola pudesse ser uma grande oportunidade” e 23% dos diretores de turma e 19% dos não diretores de turma optaria por “Uma constituída por alunos criativos e intelectualmente estimulantes exigindo um envolvimento especial”. 7% dos inquiridos respondeu que optaria por “Uma constituída por alunos cujas necessidades emocionais constituíssem um desafio para o diretor de turma”.

Análise comparativa

Em síntese, podemos verificar que os dois ideais tipo 1 e 5, em que a presença do diretor de turma seria mais essencial, seriam exatamente as turmas para as quais será mais difícil encontrar um diretor de turma voluntário. Atente-se de igual modo à percentagem de professores que optaria por uma turma em que os alunos fossem “simpáticos, de famílias médias, que fossem respeitadores e aplicados”: na escola A, 17% dos diretores de turma e 25% dos não diretores de turma; na escola B, 41% dos diretores de turma e 42% dos não diretores de turma. Trata-se da opção que mais se aproxima do modelo “alunos ideal”. Merece também destaque o facto de, na escola A, 50% dos diretores de turma e 19% dos não diretores de turma e na escola B, 25% dos diretores de turma e 27% dos não diretores de turma, ter respondido que optaria por uma turma “constituída por alunos oriundos de classes socioeconomicamente desfavorecidas, para quem a escola pudesse ser uma grande oportunidade”. Subjacente a esta escolha, está a crença que a escola pode ser um factor de mobilidade social ascendente capaz de quebrar o ciclo de reprodução social. Dirigir uma turma com estas características apresenta-se muito gratificante porque a escola “faz a diferença” e o diretor de turma aparece associado a uma função muito valorizada.

O critério mais dominante na escolha de uma turma parece ser a probabilidade do sucesso académico na mesma. O diretor de turma prefere ver-se associado a turmas de sucesso sobretudo quando estas representam alguma forma de desafio intelectual. Por outro lado, turmas potencialmente problemáticas, quer ao nível do aproveitamento quer ao nível do comportamento, não são as preferidas dos professores inquiridos e, na generalidade dos casos, se pudessem, não assumiriam a sua direção.

Sendo a direção de turma uma estrutura organizacional escolar orientada para a resolução dos problemas dos alunos, seria de esperar que os professores, como diretores de turma, preferissem dirigir um grupo de alunos que pelas suas características dessem sentido e reforçassem a legitimidade da existência desta estrutura, ou seja, que as turmas potencialmente mais problemáticas fossem preferidas relativamente às turmas potencialmente menos problemáticas. No entanto, as “preferências” dos professores inquiridos apontam para um diretor de turma mais preocupado com a sua auto-realização do que com a resolução dos problemas dos alunos. As turmas cujos alunos mais necessitariam do apoio do diretor de turma são preteridas em favor das turmas em relação às quais o professor alimenta expectativas de sucesso e que, pela sua atitude previsível em relação à escola, se lhe afiguram propiciadoras de experiências mais gratificantes. Estes dados quase sugerem que, neste cenário, o diretor de turma não escolhe a turma que precisa dele mas aquela de que ele se pode servir para a sua auto-realização como professor.

Pergunta 37: consulta ao dossier de turma

Questão 37 – Na sua qualidade de professor, ao longo do ano letivo consulta o dossier de turma organizado pelo diretor de turma...	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Muitas vezes (6 ou mais vezes por ano)	33	6	20	16
Às vezes (3 a 5 vezes por ano)	17	18	23	34
Raramente (1 a 2 vezes por ano)	25	38	34	34
Nunca	25	38	23	16

Quadro 32 - Número de vezes que os diretores de turma consultam o dossier de direção de turma (valores em percentagem)

Na escola A, quando questionados os diretores de turma se “ao longo do ano, consultam o dossier de direção de turma organizado pelo diretor de turma”, podemos verificar 33% dos inquiridos referem que consultam o equivalente a 6 ou mais vezes por ano e que 17% admite que consulta apenas “Às vezes (3 a 5 vezes por ano)”. Note-se que 50% admite que “Nunca” ou “Raramente” consultam o dossier de direção de turma organizado pelo diretor de turma.

Relativamente aos não diretores de turma verifica-se que há uma grande incidência nas respostas “Nunca” ou “Raramente” consultam o dossier de direção de turma, com 38%

cada uma. Também apenas 18% refere que consulta “Às vezes” e apenas 6% consulta “Muitas vezes” durante o ano letivo.

Na escola B, há uma distribuição mais equilibrada das respostas dadas pelos os diretores de turma: 43% refere que consulta o dossier “Muitas vezes” ou “Às vezes” mas 57 % responde “Raramente” ou “Nunca”. Tudo isto faz pensar sobre a utilidade do referido dossier ou sobre a importância que a informação nele vertida tem para os professores da turma.

Pergunta 39: temas de formação específica para o desempenho da direção de turma

Questão 39 - Que temas de formação específica considera importantes para o desempenho da direção de turma?	escola A		escola B	
	DT	Não DT	DT	Não DT
Resolução de conflitos	100	100	85	79
Supervisão pedagógica	25	31	9	19
Avaliação escolar e educacional	33	13	13	26
Técnicas de Comunicação	75	50	45	53
Administração escolar	0	0	13	28

Quadro 33 - Temas de formação importantes para o desempenho do cargo

Na escola A, quando inquiridos os diretores de turma sobre a necessidade de formação específica que consideram importante para o desempenho do cargo de direção de turma, verificamos que a todos os diretores de turma apontaram a “Resolução de Conflitos” e 75% apontaram “Técnicas de Comunicação”. Apenas 33% fez referência à “Avaliação escolar e educacional” e só 25% referiu-se a “Supervisão pedagógica”.

Também a totalidade dos professores que não são diretores de turma apontou a temática da “Resolução de Conflitos” e 38% “Técnicas de Comunicação”. Apenas 13% fez referência à “Avaliação escolar e educacional” e 42% referiu-se a “Supervisão pedagógica”.

Por outro lado, na escola B, 75% dos diretores de turma referiram que consideram importante formação sobre “Resolução de conflitos” e 45% apontou a temática “Técnicas de comunicação”. Somente 13% fez referência à “Avaliação escolar e educacional”, 9% referiu-se à “Supervisão pedagógica” e 13% referiu a “Administração escolar”. Relativamente aos não diretores de turma, 79% referiu “Resolução de conflitos” e 53% “Técnicas de comunicação”.

Análise comparativa entre escolas

Em síntese, quando inquiridos todos os professores sobre a necessidade de formação específica que consideravam importante para o desempenho do cargo de direção de turma, quase a totalidade dos inquiridos nas duas escolas referiram resolução de conflitos: na escola A, 100% dos diretores de turma e 100% dos não diretores de turma; na

escola B, 85% dos diretores de turma e 79% dos não diretores de turma. Na escola A, 75% dos diretores de turma e 50% dos não diretores de turma; na escola B, 45% dos diretores de turma e 53% dos não diretores de turma apontaram que seria importante apostar na formação em técnicas de comunicação.

As temáticas da supervisão pedagógica e avaliação escolar e educacional foram secundarizadas pelos respondentes. Também desvalorizaram a formação em administração escolar para o bom desempenho na direção de turma: na escola A, 0% dos diretores de turma e 0% dos não diretores de turma; na escola B, 13% dos diretores de turma e 28% dos não diretores de turma.

2. RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

2.1 Caracterização dos entrevistados

Com o intuito de conhecer as opiniões dos diretores de escola e analisar as representações que os mesmos possuem relativamente aos diretores de turma, bem como verificar se existe convergência entre as funções que lhes são legalmente atribuídas e as que são, efetivamente, executadas e ainda conhecer as perspetivas dos directores de escola quanto aos parâmetros que devem integrar o perfil de um diretor de turma, procedeu-se à concretização de duas entrevistas. Para tal, tivemos em consideração todos os procedimentos anteriormente definidos no início da abordagem metodológica.

Foram entrevistados os dois diretores das escolas em análise. Salvaguardando o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, designaremos por diretor A o diretor da escola A e diretor B o diretor da escola B. Os dois entrevistados são do sexo masculino. No quadro 34 sintetiza-se a caracterização dos entrevistados.

	Diretor da escola A	Diretor da escola B
Grupo disciplinar	520	300/320
Tempo de serviço como professor (em anos)	20	18
Tempo de serviço como diretor	5	5
Tempo de serviço nesta escola	18	12
Experiência como DT (em anos)	6	6
Experiência como Coordenador dos DT	0	0

Quadro 34 - Identidade dos diretores de escola

As entrevistas foram realizadas em momentos diferentes para cada um dos diretores de escola. Decorreram nas primeiras semanas do mês de setembro de 2013, nas instalações das escolas em estudo, da parte da manhã (de acordo com a disponibilidade dos entrevistados) tendo sido gravadas em suporte digital com a devida autorização dos mesmos.

Decidimos apresentar as respetivas respostas, ou seja, o que cada um dos diretores e escola pensa sobre o diretor de turma e a forma como gere as competências que lhe são conferidas, de forma isolada, para situá-los no seu contexto de escola e da sua experiência profissional, que pretendemos preservar. Com esse objetivo, colocámos-lhes o mesmo conjunto de questões que constam no guião de entrevista ao diretor de escola, previamente construído (anexo 4).

As entrevistas realizadas tinham por objetivo a recolha das opiniões dos dois diretores de escola sobre questões organizadas em torno de três procedimentos essenciais:

- Identificar os elementos essenciais à definição de um diretor de turma;
- Conhecer as necessidades de formação dos diretores de turma;
- Analisar as competências que o diretor de escola privilegia num docente para exercer o cargo de direção de turma.

De acordo com o quadro 6, anteriormente apresentado, para cada tema (A, B, C) foram estabelecidas as respetivas categorias, subcategorias e indicadores.

O registo das respostas de cada diretor aos indicadores respeitantes a cada tema é apresentado nos quadros seguintes (quadros 34, 35 e 36) que servem de suporte à análise que se lhes segue.

2.2 Tema A: desempenho do diretor de turma

Tema A: desempenho do diretor de turma				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	
			Diretor A	Diretor B
A1: Funções desempenhadas pelo diretor de turma	Articulação escola família	Elemento de ligação	x	x
	Relação DT/ alunos	Afetividade	x	x
		Acompanhamento do percurso escolar	x	x
		Contacto com os alunos	x	x
		Indisciplina		x
	Relação DT/ professores	Coordenação do trabalho de professores	x	x
		Capacidade para gerir	x	x
	Convergência entre as funções legisladas e as concretizadas	Tempo	x	x
		Pluralidade de funções	x	x
A2: Preparação para o cargo	Formação	Necessidades específicas de formação	x	x
	Perfil	Características pessoais	x	x
		Consideração desse perfil para a nomeação do cargo	x.	x

Quadro 35 - Quadro resumo da análise de conteúdo relativa ao tema A – Desempenho do diretor de turma

Quando questionados sobre quais as funções que eles, enquanto diretores de escola, consideram mais relevantes no desempenho do cargo de diretor de turma, a diretor

A valoriza mais num DT a função de manter a coesão entre família, conselho de turma (professores) e alunos. Enquanto o diretor B refere essencialmente articulação professores – alunos e encarregados de educação – escola. São exemplos os depoimentos que se seguem:

- Elemento de ligação:

Diretor A: *“(...) porque para além de serem (como está na legislação) essa ponte de articulação sobretudo horizontal dentro do conselho de turma e o elo de ligação escola - família, eles também são o elo de ligação com a própria direção, são o elo de ligação muitas vezes com a própria tutela mas também são sobretudo um garante daquela tal articulação horizontal que se deve fazer e são os coordenadores hoje de toda a ação dentro do conselho de turma . (...) mais importante hoje é, sem dúvida nenhuma, a articulação entre este, se quiseses assim, este trio entre professores - alunos, professores entre si e depois escola - família. Esta é a função do DT que me parece mais importante, é garantir esta coesão entre estes três elos, quer a família, quer a escola ou conselho de turma, quer os alunos.”*

Diretor B: *“(...) encaminhamento dos EE (...) Considero o papel do DT fundamental. Essencialmente professores - alunos e encarregados de educação e escola e depois alunos. (...) Também é em termos de escola, as reuniões com os EE são sempre às dezoito e trinta ou seja, sempre depois do período laboral, de forma que os pais possam vir. (...) Plenamente satisfeito. Para os EE têm acesso ao portal do aluno que lhes permite através de uma password e de um username aceder em qualquer momento online às faltas, compram senhas, verificam os movimentos dos cartões, e portanto, e isso está disponível de imediato, está sempre actualizado.”*

Outros depoimentos, de forma não tão acentuada, embora significativa, referem a relação positiva do **diretor de turma com os seus alunos** e as suas famílias, realçando aspectos igualmente importantes e fundamentais no desempenho das funções do cargo como sejam.

- Estabelecimento de laços afetivos com os seus alunos:

O diretor A considera que a relação do DT com os alunos (e suas famílias) deve ser permanente, próxima e sistemática, ou seja, deve ter uma certa formalidade.

Diretor A: *“Um bom DT estabelece ao longo do tempo uma relação muito próxima com os alunos e com a família.*

O diretor A cai numa certa contradição: apesar de considerar que a relação permanente, sistemática e de proximidade entre o DT e os alunos (e a família) é intencional, também acha que qualquer professor “consegue fazer essa ponte na falta do DT”.

Diretor A:(...) *A relação com os alunos é sempre mais importante, por isso é que dizia à pouco que provavelmente não é aí que se nota tanto porque o professor também, qualquer professor tem uma relação com os alunos e consegue fazer essa ponte na falta do DT.*

O diretor B também considera importante a relação (direta) do DT com os alunos, mas parece valorizar a informalidade dessa relação.

Diretor B:“ (...) *é muito feito o contacto informal. Os alunos tem uma relação muito direta com o DT o que faz com que se os encontrarem nos corredores, abordam-nos, já é assim ao longo dos anos.*”

Esta informalidade pode trazer vantagens pois muitas vezes é desse contacto mais informal com os alunos que se evitam e resolvem conflitos de vária ordem.

- Acompanhamento do percurso escolar:

Ambos os diretores de escola privilegiam a continuidade pedagógica dos DT, inclusive na atribuição do cargo. Embora ambos os diretores privilegiem a continuidade pedagógica dos DT, o diretor B faz algumas restrições: “sempre que possível, por razões técnicas” e “os que são do mapa da escola”. O diretor A nunca refere essas condições para a continuidade pedagógica.

Diretor A: *“Sempre sempre, é algo que nós privilegiamos é que o DT e mesmo os professores de cada disciplina mantenha a sua continuidade pedagógica no caso do DT que mantenha a continuidade pedagógica associada a este cargo. É algo que nós privilegiamos é que o DT (e mesmo os professores de cada disciplina) mantenha a sua continuidade pedagógica no caso do DT que mantenha a continuidade pedagógica associada a este cargo.”*

Diretor B: *“Fazemos os possíveis de dar a continuidade da direção de turma. Os docentes do quadro, do mapa de pessoal desta escola, têm continuidade na direção de turma, sempre que possível, e algumas questões técnicas não. Mas na sua grande maioria, os que são do mapa da escola têm continuidade da direção de turma.”*

O diretor B refere que essa continuidade é facilitadora à ação do DT:

Diretor B: “ (...) *a caracterização da turma, o conhecimento da turma (...) Eu penso que sim. O conhecimento pleno da turma é fundamental para realizar um trabalho não só com os alunos, mas com os pais. Já conhece os meninos e já conhece os pais.*”

- Contacto com os alunos:

O diretor A critica a falta de tempo atribuído ao DT porque isso leva à informalidade no exercício das suas funções, o que considera negativo:

Diretor A: *“(...)... naturalmente as razões são várias que contactam os alunos: preocupação própria de um educador para com os seus alunos, que lhe são muito muito*

familiares, mas também a resolução de vários problemas. Como eu dizia, devido a essa falta de convergência da legislação para com o cargo de DT, ele não tem tempo em duas horas e então tem de fazer isso fora do horário letivo.”

Ao contrário, o diretor B acolhe como “política de escola” essa informalidade e considera-a positiva.

Diretor B: “O DT não os atende só naquele horário. Portanto eles têm esse à vontade. É uma política de escola, tem esse à vontade de maneira que contactam sempre com os DT de variadíssimas formas mas muito muito informal. Assim mesmo como os casos que não são aí referidos os alunos de NEE. (...) Nós temos aqui alunos e são bastantes, em que o DT faz tem uma função fundamental e tem um papel exemplar.”

- Indisciplina:

É importante reter que “há casos pontuais” de diretores de turma na escola B que não se envolvem no plano de melhoria (mesmo a nível disciplinar).

Nenhum dos diretores referiu que este aspeto tem influência na avaliação de desempenho dos docentes.

Diretor B: (...) *Se, também, observar o nosso plano de melhoria de escola e o nosso relatório de auto avaliação poderá verificar que de facto os DT, na sua grande maioria, salvo alguns casos pontuais, se envolvem em pleno na resolução dessas situações, mesmo a nível disciplinar. Se verificar lá os dados das turmas todas, verifica exatamente isso. Relativamente a essa situação há um acompanhamento e um envolvimento muito grande.*”

No que respeita à necessidade do estabelecimento de uma relação positiva entre o **diretor de turma e os professores do respetivo conselho de turma**, à luz das opiniões dos entrevistados, esta abordagem do ponto de vista daquela relação, evidencia a necessidade de coesão que o DT procura garantir, **a coordenação do trabalho dos professores** e a capacidade para gerir e liderar o trabalho no conselho de turma. De realçar a importância que o diretor A dá à burocracia geral da escola e em particular ao papel do DT face a essa burocracia (regras e normas, rotinas oficiais, cumprimento de prazos, etc. parecem ser uma preocupação grande não só dos DT mas também dos diretores de escola). Neste sentido surgem opiniões tais como:

Diretor A: “O DT dá coesão ao conselho de turma tanto a nível dos professores como a nível dos alunos e isso denota-se e eu cada vez mais tenho dúvidas em afirmar se se nota mais nos alunos ou se se nota mais nos professores do conselho de turma. (...) Porque o trabalho do professor tende, por razões várias e por muito que se lute contra, a ser um trabalho cada vez mais burocrático e essa burocracia tem de ter alguém que a coordene e o DT faz isso sem duvida nenhuma.”

Diretor B: “ (...) *dirigir o conselho de turma* (...).”

O diretor A dilui a responsabilidade do DT naquilo que se possa passar dentro da sala de aula, entre os alunos e os outros professores. Põe a tónica mais no “trabalho de equipa” do que na liderança do DT (“mas isto é um trabalho de equipa e o DT até pode ser uma figura forte...”). Para ele, o DT até pode não ser um líder do grupo...ao contrário do diretor B que considera obrigatório (“tem que ser...”) que o DT seja um líder:

Diretor A: “(...) *não me queria contradizer e de forma nenhuma aquilo que eu disse, e não sei se ele é um garante do clima dentro da sala de aula, o que eu acho é que ele é uma figura muitíssimo importante para a coesão mas isto é um trabalho de equipa até pode ser uma figura forte, um líder forte dentro do conselho de turma mas todas aquelas peças são muito muito importantes, os professores são todos muito importantes como um grupo de trabalho. Os alunos e a família também são muito importantes, eu penso que, como eu já disse, estes eixos, estes três eixos tem que coabitar entre si e eu acho que o DT é o garante dessa coesão, agora garantir que depois tudo vai funcionar e se não funcionar é da responsabilidade dele, não diria assim tanto. Acho que sim, que ele é uma figura extremamente importante tenho dúvidas que ele sozinho possa fazer alguma coisa.*”

A posição do diretor B sobre a capacidade de liderança do DT é diferente da do diretor A: para o primeiro, o DT “*tem que ser um líder...*” enquanto para o A, pode não ser necessário:

Diretor B: “*O DT tem que ser um líder da sua turma e um líder do seu conselho de turma e quando assim não é, funciona pior.*”

No que concerne às capacidades para gerir e deliberar por parte do diretor de turma, as opiniões dos entrevistados são convergentes:

Diretor A: “*Eu acho que o DT passou a ser uma figura, sempre foi, mas passou a ser cada ou é cada vez mais uma figura dentro do conselho de turma de uma figura central, uma figura e que toda a gente acaba por coabitar à volta dele e na falta dele, que é o que acontece muitas vezes, sobretudo nos inícios de ano, quando há professores por colocar nota-se uma grande grande fragilidade no conselho de turma e na própria turma, nos próprios alunos quando o DT não existe.*”

Os diretores de escola consideram que o DT devem possuir poderes deliberativos dentro das suas atribuições, dentro do seu âmbito de trabalho e dentro das competências que lhe estão atribuídas conforme está patente dos depoimentos:

Diretor A: “(...) *Dentro daquilo que forem as suas atribuições, sem dúvida que sim que eu acho que deve ter algum poder deliberativo até porque dentro do conselho de turma o próprio conselho de turma tem poderes deliberativo sobretudo no que toca à avaliação dos alunos e à pedagogia dentro do conselho de turma, portanto dentro daquilo que forem os*

limites da ação do conselho de turma eu acho que o DT deve ter uma palavra muito grande a dizer.”

Diretor B: *“Os DT juntamente com estruturas intermédias (nesta escola é assim que funciona) dentro daquilo que é decidido, têm autonomia para decidir e portanto atuam dentro desses limites de autonomia que lhes é dado. Naturalmente nalgumas situações mais preocupantes então sou eu que faço o acompanhamento directamente com o coordenador dos DT’s. (...) O DT tem poder deliberativo, dentro daquele âmbito, naturalmente que dentro das competências que lhe estão atribuídas, algumas ele não tem poder de aplicação. Mas posso dar um exemplo: penas disciplinares, compete ao diretor aplicar a pena mas aquilo que eu faço é sempre mediante a opinião do DT e para além da opinião o DT faz uma proposta e depois esta proposta é aceite ou não. Posso dizer que em 99,9% a proposta feita pelo DT é a proposta que é aprovada por mim.”*

Para o diretor A, o poder do DT advém muito do poder colegial do conselho de turma, enquanto para o diretor B o poder do DT será mais individual afirmando-se acima (ou contra) do conselho de turma:

Diretor A: *“Eu penso que sim. É sempre um poder colegial, ele tem sempre que ouvir todos os outros elementos do conselho de turma mas eu considero pela experiência enorme que tenho à frente de uma escola mas também a experiência que tenho como DT, dos vários anos que fui, e sobretudo a experiência que tenho no contacto com outros DT’s percebo perfeitamente que ele é uma figura de respeito, o conselho de turma respeita, que coloca nele inclusivamente a responsabilidade da decisão final e denota-se de facto que os próprios professores o respeitam.”*

Embora ambos os diretores considerem a necessidade do DT ter poder (limitado, dentro das suas competências) o diretor B é bastante cético sobre a autoridade do DT relativamente aos professores da turma. Pelo contrário, o diretor A acredita que aquele poder é suficiente para o DT ter o “respeito” dos outros professores da turma:

Diretor B: *“Não, nem sempre. Aliás se (o DT) tivesse alguma autoridade os conselhos de turma, nalguns casos funcionariam melhor. “*

Ambos os diretores de escola concordam que existe **convergência no que diz respeito às funções legalmente atribuídas ao DT e as que são, efetivamente, concretizadas na escola**, apontando o **tempo** e a **pluralidade de funções** como fatores condicionantes à ação do DT:

Para o diretor A, a convergência existe, mas é limitada e dificultada (pela falta de tempo) pela legislação geral mas é claro quando afirma que, quando ela existe, é “por força da organização da escola”. Quanto ao diretor B, aparentemente não se pronuncia sobre o papel da organização da escola.

Diretor A: *“(...) eu penso que essa convergência existe sem dúvida nenhuma, até por força da própria organização da escola, tem de existir mas cada vez mais sinto que é uma função muito difícil de desempenhar por parte de uma pessoa que, pela própria legislação, apenas tem duas horas ou cem minutos para coordenar tudo isto que acabei de elencar e são funções muito difíceis, provavelmente essa convergência que deveria ou que existe por força da organização da escola como lhe digo não existe por força da legislação. (...) Acho que (a legislação) é inconsistente relativamente ao peso que dá a figura do DT porque eu acho que deveria dar um maior peso sobretudo no trabalho que ele tem a nível letivo deveria ter mais uma hora para isso mas quanto às competências e atribuições não mudaria isso. (...) Existe, desde logo, como eu digo, a falta de tempo para desempenhar essas funções que são tão, tão, tão difíceis mas isso associado a alguns casos de DT que tem cinco, seis, sete turmas é muito complicado.”*

Os diretores de escola partilham da opinião que o tempo atribuído ao desempenho do cargo é insuficiente como ilustram os depoimentos:

Diretor A: *“E eu acrescentaria aí outra hora, a resposta é sim, sem dúvida, mas eu acrescentaria outra hora porque de facto falta aí a tal convergência para a coesão dentro do conselho de turma. Ele devia ter também uma hora para reunir com o próprio conselho de turma.”*

Diretor B: *“Eu considero fundamental mas também considero que é insuficiente.”*

O diretor A refere que a escola A, para o ano letivo de 2013/2014 já atribui no Tempo de Estabelecimento mais uma hora a cada DT, o que não acontece na escola B, como podemos observar dos depoimentos:

Diretor A: *“(...) aliás nós convergimos para isso para isso que eu estou a dizer até porque nos trabalhos de estabelecimento (TE) cada DT já tem mais uma hora para exactamente para ver se conseguimos fazer isso.”*

Diretor B: *“Este ano, depois daquela confusão em integrar na componente letiva, na componente não letiva não o podemos fazer porque não podíamos atribuir mas essa hora, de facto, faz nalgumas situações e nalgumas turmas faz falta. Os dois tempos são insuficientes.”*

Analisando os depoimentos dos dois diretores de escola, ambos falam na **pluralidade de funções** atribuídas ao DT, mas com tónicas diferentes: enquanto o diretor B apenas se refere à existência de convergência, apesar da escola (“nós fazemos muito mais”) fazer muito mais do que o que está na lei, o diretor A considera que qualquer DT exerce outras funções para além das que estão legisladas em função daquilo que a turma e o conselho de turma exigem, ou seja, da capacidade de crescimento de liderança do próprio diretor de turma.

Diretor A: *“Claro que um DT extravasa muitas vezes essas as que são as suas funções que estão legisladas (...)”*

Diretor B: *“Existe uma convergência mas nós fazemos muito mais do que aquilo que está na lei.”*

O diretor A refere ainda que aos poucos, o DT vai crescendo, vai-se tornando um líder, vai tomando iniciativas exercendo outras e novas funções que inicialmente não desempenhava. Para o diretor A, à partida, quando o DT está no início das suas funções, ele não faz mais do que o que está na lei (e, aí, há convergência), mas à medida que vai crescendo impulsionado pelo conselho de turma, vai exercendo outras funções que “extravasam” as funções legisladas:

Diretor A: *“Eu não sei se o DT tem assim uma reduzida capacidade de liderança, aliás eu sou muito de opinião que a capacidade de liderança não é algo que tem de ser necessariamente inato. O que é que eu quero dizer com isto? Nós temos sempre esta ideia que os líderes nascem líderes, muitas vezes os líderes constroem-se, esta é a minha opinião, para responder directamente às questões, não acho que tenha funções demasiadas, não acho, não acho que o DT tenha uma reduzida capacidade de liderança antes pelo contrário, ele constrói essa liderança através exactamente das atribuições que lhe foram acometidas e ele vai crescer dentro do próprio conselho de turma tem é que ter espaço para isso, tem é que ter tempo para isso e tem é que ser, haver uma confiança enorme nele da parte de quem dirige, quer a escola, quem coordena, o coordenador dos DT, e mesmo numa enorme confiança da parte dos outros professores.”*

Categoria “Preparação para o exercício do cargo”

Relativamente a esta categoria, especificamente no que diz respeito à **formação**, os diretores de escola, embora unânimes em considerar que deveria haver formação específica para o desempenho do cargo, manifestam posições diversas sobre o respetivo objeto e objetivos. O diretor A considera que, a haver formação adequada e de qualidade, deveria ser dirigida para a supervisão pedagógica, orientação educativa e gestão por objetivos. Já o diretor B considera que seria importante investir numa formação ao nível das relações humanas, relações interpessoais e escola de pais.

Estas posições podem ser confirmadas nos seguintes depoimentos:

Diretor A: *“Confiante que sim, que há uma formação adequada, de qualidade sim, acho que deveria haver uma formação específica. (...) Como digo, tanto ao nível da supervisão pedagógica, como ao nível da orientação educativa, acho que era muito importante mas também hoje crescemos muito e eu não fujo absolutamente nada a esta questão que é muito polémica. Hoje em dia, as escolas tendem a ser empresas, claro que no sentido lato da palavra não acho que nós devamos adequar um modelo empresarial a*

uma escola, mas não fujo a isso. As escolas hoje lutam por qualidade, lutam por objectivos, colocam indicadores e metas para si e por isso eu acho que o DT é uma figura central. Não se consegue viver e não se consegue colocar metas pedagógicas ou até de gestão para uma escola se o DT, que é a figura que orienta e dirige, que coordena o conselho de turma, não compreender o que são isto de indicadores, o que são isso de metas. Portanto, para além da supervisão pedagógica e orientação educativa, seria muito importante que ele tivesse alguma formação na gestão por objectivos.”

Diretor B: *“Sim, eu concordo que sim. Por exemplo na área das relações humanas, na área, por exemplo, daquilo que poderíamos chamar “escola de pais”, ou seja, o relacionamento com os pais, a forma como se dirigem aos EE, a forma como se dirigem aos alunos, a forma como reagem com os alunos nalgumas situações, a forma como se dirigem aos EE nalgumas situações. Tudo na área de formação de relações interpessoais, essencialmente isso sim. “*

Ainda no que se refere à preparação para o exercício do cargo de diretor de turma, ambos os entrevistados referiram o **perfil** como característica indispensável. No entanto, esse perfil, de que fazem parte as **características pessoais**, é diferente para cada um dos diretores. O diretor A diz que é a escola que cria o perfil e que forma o DT, ou seja, é a cultura e a organização da escola que levam os diretores de turma a valorizarem uma atuação “humanista, familiar, próxima dos alunos e das pessoas”.

No regulamento interno desta escola, encontra-se explicitamente, como vamos ter oportunidade de comprovar mais à frente na análise documental, definido um perfil, critérios de escolha e nomeação dos diretores de turma.

Diretor A: *“Mas aqui nas escolas se nós não criarmos um DT com um perfil humano muito, muito grande perdemos completamente tudo o resto e eu acho que ele deve ser uma figura extremamente humana, com uma capacidade enorme de gerar consensos e por isso é central. (...) Muito, muito, muito, muito necessariamente passa por esse perfil humano, eu acho que nós cada vez mais e é, por isso, que eu também, não quero, de forma nenhuma, como dizia, colar o modelo empresarial as escolas porque, por vezes, quando falamos disso parece que estamos a esquecer as pessoas. Eu acho que as pessoas são o central mas também são a figura central de qualquer empresa (...) Humano, familiar, próximo dos alunos, próximos das pessoas”.*

O diretor B parece acreditar mais num “perfil inato”, um perfil que já faz parte das pessoas à partida.

No RI da escola A consta que se deve ter em conta a competência pedagógica dos docentes, a sua capacidade de relacionamento, o lecionar a totalidade dos alunos da turma e que exercício de tais funções na turma no ano letivo anterior. A escola B refere,

unicamente, que o DT pode dar continuidade a este cargo, se tal for conveniente pedagogicamente para todos os intervenientes (anexo 9).

Diretor B: *“Os bons DT aliás são aqueles que evitam muitas situações disciplinares e são aqueles que são organizados, aqueles que planificam aqueles que vão fazendo o trabalho atempadamente, aqueles que não estão à espera que cheguem as reuniões de avaliação ou a reuniões de conselho de turma para andar a solicitar a documentação. E portanto, eu posso dizer que, temos aqui gente com muito bom perfil para ser DT. (...) A organização. Ser um bom comunicador, ser afável, enfim, dentro das relações interpessoais, ser uma pessoa que seja acessível.”*

No sentido de averiguar se, aquando da nomeação de um docente para o cargo, houve consideração desse perfil, apuramos que enquanto o diretor A enfatiza como critério de escolha dos DT o perfil adequado, o diretor B admite que a escolha não é feita só pela adequação do perfil, mas também por razões administrativas e gestionárias (“...complementos de horário...”):

Diretor A: *“A nossa escola, particularmente, dá uma grande, grande importância ao DT até porque existe um perfil específico para o DT”* (anexo 9) *“Foi essencialmente com base neste perfil mas como digo, é também importante ele ter algumas capacidade alguns conhecimentos técnicos sobretudo nas áreas que disse à pouco mas sem dúvida nenhuma é essencial é esse perfil”.*

Diretor B: *“As funções são claras, agora por vezes o perfil é que pode não ser o adequado. Aquilo que por vezes acontece é que, na distribuição de serviço, as duas horas da direção de turma são necessárias para complementos de horário nomeadamente com os colegas que têm redução de horário e quando há ali alguma falta de horas naturalmente que se recorre à direção de turma.”*

Parece-nos que, aquando da nomeação para o cargo, os diretores de escola tentam escolher e nomear professores portadores de um determinado perfil como ilustram os depoimentos que se seguem:

Diretor A: *“Foi essencialmente com base neste perfil mas como digo, é também importante ele ter algumas capacidade alguns conhecimentos técnicos sobretudo nas áreas que disse à pouco mas sem dúvida nenhuma é essencial é esse perfil.”*

O diretor B alude à sua maioria mas não à totalidade:

Diretor B: *“Na sua maioria sim”*

Quando não é possível que isso aconteça, ao menos tentam não nomear aqueles que não demonstraram capacidades para o exercício do cargo:

Ambos os diretores fazem uma avaliação do desempenho específico do desempenho dos DT:

Diretor A: “Se calhar essa imagem que eu dei já diz tudo porque para mim sem dúvida nenhuma que é uma figura de enorme importância mas ela é reconhecida exteriormente exatamente devido a essa representatividade que os pais lhe dão dentro da escola, denota-se um grande reconhecimento. Há casos em que nós mudamos o DT assim que percebemos quando um professor novo entra na escola não sabemos se ele se adequa ou não aquele perfil, assim que percebemos que não se adequa muitas vezes mudamos o DT.”

Diretor B: “Eu tento fazer isso e, como disse há bocadinho, quando tenho conhecimento de facto de que aquele colega, aquele professor não tem o perfil adequado, efectivamente tenho tido algumas situações complicadas, não é designado e depois há sempre aquelas soluções do crédito de escola para completamento de horário.”

Ambos os diretores avaliam o desempenho – à posteriori – dos DT com base num perfil (critérios) desconhecido e extraem consequências dessa avaliação quando decidem não nomear ou não reconduzir um professor nas funções de DT. O diretor B admite que às vezes “designa” por questões técnicas.

Diretor A: “Não, não de todo. Acho deve haver um perfil, como eu disse à pouco não é assim tão poucas vezes que nesta escola se tem de mudar de DT.”

Diretor B: “Não, claro que não. Infelizmente alguns, eu designo por questões técnicas mas se eu poder evitar de todo, não os designo.”

2.3 Tema B: grau de satisfação relativo aos diretores de turma

Tema B: grau de satisfação relativo aos diretores de turma				
Categorias	Sub categorias	Indicadores	Unidades de registo	
			Diretor A	Diretor B
B1: Satisfação com o desempenho dos diretores de turma	Ao nível das expectativas e envolvimento	Reconhecimento da figura do DT	x	x.
	Ao nível organizacional	Cumprimento do RI	x	x
		Coordenação dos DT's	x	
	Avaliação de desempenho dos diretores de turma	Modelo de avaliação específica	x	x

Quadro 36 - Quadro resumo da análise de conteúdo relativa ao tema B – Grau de satisfação relativo aos diretores de turma

Categoria “Satisfação com o desempenho dos diretores de turma ”

No que respeita **satisfação com o desempenho dos DT**, as opiniões dos diretores de escola conduzem-nos para uma abordagem em torno de três aspetos: ao nível das expectativas e envolvimento, ao nível organizacional e ao nível da avaliação de desempenho dos diretores de turma.

Em relação ao nível das **expectativas e envolvimento**, genericamente, as opiniões de ambos apontam para o reconhecimento da centralidade da figura do DT, como é visível nos depoimentos:

Diretor A: *“Sem dúvida que sim, por tudo o que já foi dito é uma figura central, uma figura que de enorme relevância dentro da escola, é a figura, só para dar esta imagem que eu acho que é muito importante, e que é uma coisa curiosa, como disse só para acrescentar este ponto novo: os pais quando vêm à escola procuram o diretor que a esmagadora maioria das pessoas associa à figura central da escola, neste caso à minha pessoa, mas não é essa pessoa que eles procuram, quando eles procuram pelo diretor é o DT. Eles identificam-se muito, identificam muito a escola no rosto do DT. O DT é muito mais para o pai comum, para aquele pai que quer saber alguma coisa sobre o seu filho especificamente o DT é o rosto da escola.”*

Diretor B: *“É fundamental, eu não tenho dúvidas que onde tenho bons DT tenho menos problemas para resolver. (...) Portanto em termos de situação de DT e por aquilo que leio dos relatórios dos Coordenadores, estamos satisfeitos. (...) Sim, na grande maioria sim. Embora tenha conhecimento de algumas situações particulares não.”* Mais uma vez, o diretor B refere a sua não satisfação com o desempenho de alguns DT.

Ambos os diretores usam, para além da adequação ao perfil, a informação recolhida junto dos pais para avaliarem o exercício de funções dos DT conforme podemos verificar nos depoimentos seguintes:

Diretor A: *“Muitíssimo, muitíssimo agradado. Exatamente devido ao reconhecimento que toda a gente tem da figura do DT sobretudo alunos, nós temos aqui, deixe -me dizer-lhe isto que é justo que o diga, ao longo dos anos, não foi só no ano passado nem há dois anos mas ao longo dos anos, temos tido aqui DT fantásticos que são pessoas com perfil humano fantástico, que são pessoas que se sujeitam a estar como eu disse no início muito para além das horas que são as horas do seu horário. São pessoas que geram umas relações muito, muito próximas com as famílias e com os alunos e são pessoas que conseguem gerar consenso dentro do próprio conselho de turma e dentro do próprio grupo dos restantes professores. Com base nisso, eu reconheço, eu próprio, consigo ver a forma como os DT são figuras centrais dentro da escola mas também se eu não conseguisse ver os EE dir-me-iam isso como me têm dito ao longo destes anos. Não significa que não tenhamos problemas, temos, aqui e acolá temos, tanto como já disse às vezes há necessidade de mudar o DT mas nesse sentido, em geral a esmagadora maioria dos DT são, de facto, profissionais de topo.”*

Diretor B: *“É, principalmente pelos EE. Quando o DT é bom, os EE sabem dizer-lo e dizem-no claramente (...).”*

Analizando as opiniões dos diretores de escola relativas à atribuição de mais prestígio e dignificação à figura do DT, pela elevada responsabilidade educativa que a respetiva atividade profissional exige, verificam-se também algumas pequenas diferenças entre ambos: enquanto o diretor A põe a tónica no reconhecimento dos DT pela instituição escolar não considerando necessária a legitimação normativa, o diretor B prefere realçar que aquele reconhecimento não deve dizer respeito apenas aos DT, mas a todos os professores:

Diretor A: *“Sou, mas acho que quem deve atribuir essa especial relevância são as próprias escolas, não tem de haver nenhum normativo que o faça.”*

Diretor B: *“É assim, não é só o DT, deveria ser a todos os professores.”*

Já no que se refere ao **nível organizacional**, nomeadamente ao **cumprimento do RI**, o diretor A considera a instabilidade normativa como uma dificuldade ao bom desempenho das funções de DT já o diretor B reconhece que, mesmo reformulando os regulamentos internos, há professores que não os cumprem:

Diretor A: *“Eu considero que sim, o DT nesse aspeto, faz sempre o melhor que pode e o melhor que sabe, a única coisa que eu critico relativamente ao RI, não é uma crítica inclusivamente ao próprio regulamento, é um crítica genérica, nem sequer estou a falar desta escola. É mesmo, nos últimos anos tem sido impossível ter um RI adequado e atualizado. Porquê? Devido aos normativos estarem sempre a mudar, ainda agora recentemente mudou novamente o estatuto do aluno, procedeu-se a uma série de alterações do RI depois quando cessa essa alterações e quando se tenta normalizar o RI surge um novo normativo a mudar a própria avaliação dos alunos sobretudo a nível do quarto ano. Esta constante mudança e alteração dos normativos legais faz com que os RI também não coabitem atualizados e não facilitam muitas vezes essa ação ao DT.”*

Diretor B: *“O RI foi (...) reformulado, aquilo que sinto é que de facto nalgumas situações alguns (professores) não.”*

Sobre a **coordenação dos DT's** o diretor A refere igual satisfação:

Diretor A: *“Sim muito, muito satisfeito, é claro que eu também penso que as escolas e a organização da escola têm que ajudar o DT nesse aspecto. Uma boa coordenadora de DT's, que consiga também coordenar e informar os DT atempadamente, mas também um conjunto de dispositivos quer informáticos quer de monitorização que permita ao DT aceder rapidamente à informação. É muito importante que a organização da escola possibilite ao DT ser bom DT.”*

Nesta linha de pensamento também as escolas dispõem de **meios físicos e materiais** facilitadoras da ação do DT:

- Gabinetes de trabalho para DT:

Diretor A: *“Dispõe de dois”.*

diretor B: *“A escola tem uma sala de trabalho para professores em openspace. É uma sala que tem vinte postos de trabalho, ampla que funciona como sala de DT.”*

- Gabinetes para atendimento aos EE:

Diretor A: *“A verdade é que a escola tem um problema de espaços e essa falta de espaços faz com que esses gabinetes, que são do DT, são também gabinetes de atendimento aos EE.”*

Diretor B: *“Três gabinetes destinados ao atendimento de EE”.*

- Gabinete de trabalho apenas para os Coordenadores dos DT:

Diretor A: *“Não temos. Especificamente para isso não temos, o Coordenador de DT também é DT e portanto tem os gabinetes de DT”.*

Diretor B: *“Os DT tem uma sala no bloco A que estão, portanto, separadas, também destinadas a fazer trabalho se eles quiserem fazer individualmente. Não a utilizam, devo dizer que preferem trabalhar naquela sala mais ampla.”*

Diretor B: *“Para os EE têm acesso ao portal do aluno que lhes permite através de uma password e de um username aceder em qualquer momento online às faltas, compram senhas, verificam os movimentos dos cartões e, portanto, isso está disponível de imediato, está sempre actualizado.”*

Ainda a nível organizacional, os dois diretores de escola são concordantes relativamente à avaliação de desempenho, uma vez que, no atual modelo de avaliação, consideram que os DT são também docentes mas com responsabilidades, funções e competências especiais. Só por razões que se prendem com as características do atual regime de avaliação, é que defendem que a avaliação dos DT seja feita apenas pela avaliação enquanto professores e não enquanto diretores de turma. Tal posição parece ser bastante contraditória com as declarações anteriores. No entanto, há diferenças entre os dois: o diretor A reconhece que, num outro modelo de avaliação, poderia fazer sentido uma avaliação específica para determinados cargos, nomeadamente para os DT. Como se pode ver no texto, o mesmo não pensa o diretor B, que preconiza uma avaliação dos DT dentro do âmbito do sistema geral de avaliação dos outros docentes:

Diretor A: *“O que eu acho é que, e quando eu digo não, é exactamente a pensar neste modelo de desempenho, com base neste modelo de avaliação de desempenho o DT é um professor portanto ele já é avaliado, não precisa de ter um modelo só para ele. Se nós pensássemos noutro modelo que eu pessoalmente defendo, eu criaria um modelo diferente para determinados cargos, um deles seria o DT. Mas com base neste modelo não considero importante que haja um específico para o DT.”*

Diretor B: “O DT deve ser avaliado como os outros docentes senão isso teria várias implicações e ainda mais uma na avaliação de desempenho. Portanto discordo, tem que ser avaliados, dentro daquele âmbito, dentro da função que exige mas dentro do sistema de avaliação como os outros docentes.”

2.4 Tema C: participação dos diretores de turma em projetos pedagógicos

Tema C: participação dos diretores de turma em projetos pedagógicos				
Categorias	Sub categorias	Indicadores	Unidades de registo	
			Diretor A	Diretor B
C1:Envolvência nas atividades e projetos da turma	Coordenação de projetos	Projetos	x	x
		Mobilização através da motivação e envolvimento da comunidade escolar em geral	x	x

Quadro 37 - Quadro resumo da análise de conteúdo relativa ao tema C – Participação dos diretores de turma em projetos pedagógicos

Categoria “Envolvência nas atividades e projetos da turma ”

Quanto ao **envolvimento nas atividades e projetos da turma**, as opiniões dos entrevistados convergem no que diz respeito ao papel do DT na **coordenação de projetos**, como demonstram os depoimentos seguintes:

Diretor A: “Sim, sim, sim, existe o projeto de educação para a cidadania, existe o projeto de educação para a sexualidade, existe o projeto de saúde em termos genéricos, todos esses projectos, que são desenvolvidos no seio do conselho de turma, é o DT que directamente os coordena.”

Diretor B: “Existe, eles estão na comissão de equipa de auto avaliação, estão representados no conselho pedagógico, têm o seu PAA e portanto eles envolvem-se na dinâmica da escola. (...) Assim mesmo como os casos que não são aí referidos, os alunos de NEE. Nós temos aqui alunos, e são bastantes, em que o DT tem uma função fundamental e um papel exemplar.”

Os diretores de escola referem ainda o **papel mobilizador do DT na motivação e envolvimento da comunidade escolar em geral**:

Diretor A: “O DT tem como função, como digo, coordenar, fazer com que as pessoas participem, motivar inclusivamente essa mesma participação mas não é ele o responsável por essa dinâmica. (...) Sim, considero que sim, apesar de, como eu disse, nós colocamos sempre o DT o único responsável especificamente por esses caminhos e encontrar esses caminhos para que os alunos se sintam muito mais motivados para participar em determinados projectos mas eu acho que isso é uma ação de todos os professores e é uma competência de todos os professores.”

Diretor B: *“Sim, os DT estão plenamente envolvidos na procura desses caminhos principalmente no que ao sucesso das turmas diz respeito.”*

3. RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS REGULAMENTOS INTERNOS DAS ESCOLAS

A intenção da análise dos RI das duas escolas A e B foi a de recolher informações que nos permitissem inferir sobre a existência de um perfil de diretor de turma, verificar se existe convergência entre as funções que lhes são legalmente atribuídas e as que são efetivamente desempenhadas e ainda averiguar a existência de outras tarefas relativas a estruturas e serviços.

Durante o processo da análise de conteúdo constatámos que os RI de ambas as escolas A e B se orientavam basicamente pela atual legislação em vigor, com a confluência de outros factores relevantes que seguidamente referimos.

Ambos os RI referem explicitamente que o diretor de escola designa o diretor de turma, sempre que possível, pertencente ao quadro do agrupamento/escola e que o mandato do DT é de um ano letivo. A escola A refere que deve ter se em conta a competência pedagógica dos docentes, a sua capacidade de relacionamento, que leccione a totalidade dos alunos da turma e que o docente no ano anterior tenha exercido tais funções na turma. A escola B refere que o DT pode dar continuidade a este cargo, se tal for conveniente pedagogicamente para todos os intervenientes.

Relativamente à análise das competências do diretor de turma, podemos aferir que, na escola A o trabalho do diretor de turma é assessorado pelo secretário que deve conhecer as suas atribuições definidas no RI, nomeadamente no registo das faltas dos alunos. No que diz respeito às medidas disciplinares, mais concretamente nas tarefas e atividades de integração escolar, realçamos o facto de o RI da escola A referir que “ (...) a aplicação desta medida é da responsabilidade do diretor, que para o efeito **pode ouvir o diretor de turma** (...)” enquanto na escola B refere “ (...) compete ao diretor, mediante participação do docente ou assistente operacional, e **depois de ouvido o diretor de turma** (...)” (anexo 9).

Também, destacamos o facto do RI da escola A ser mais explícito e descritivo do que o da escola B. Parece-nos que ao contrário da escola B, na escola A há uma preocupação com a coordenação ao nível das atitudes e comportamentos de forma a normalizar procedimentos e condutas.

CONCLUSÕES

Vimos como o diretor de turma é um elemento essencial no processo educativo. A legislação assim o define e a sua ação prática confirma o papel de elo essencial à relação educativa, à volta do qual gira toda a relação pedagógica, tendo em vista o sucesso dos alunos. Vimos também como as suas funções e competências são importantes e se relacionam com a garantia de uma boa aprendizagem dos alunos em convívio harmonioso que ele cuida e preserva.

Cabe ressaltar que os resultados atrás apresentados e que aqui focamos não são nem pretendem ser generalizáveis a outras escolas. São reflexos de contextos específicos, não necessariamente espelho de todas as escolas. Contudo, há que tirar daqui ilações mais abrangentes.

1.1 As necessidades de formação

Independentemente de considerarmos mais ou menos extenso, podemos afirmar que o papel do diretor de turma é fundamental para o bom funcionamento da organização escola. Dá-lhe eficácia e eficiência, promove o sistema educativo, é crucial para a aprendizagem dos alunos e revela-se de extrema importância para a boa e desejável relação com os restantes professores da turma. Por outro lado, há que enfatizar a função do DT como intermediário de excelência com os EE. Muito do intercâmbio escola – encarregados de educação – meio envolvente não dispensa a ação voluntariosa do DT. Assim, seguimos com Marques (2010: 15) quando afirma que “O Diretor de Turma é o eixo em torno do qual gira a relação educativa”. Esta frase, embora curta, sintetiza a representação que a comunidade educativa faz do DT. Ser DT implica estabelecer um relacionamento de proximidade (face a face) com os alunos e professores da turma; implica exercer um cargo que extrapola a função docente e que muitas vezes tem uma carga burocrática excessiva. Todavia, há que relevar que se trata de uma função multifacetada, exigente e que obriga o professor DT a uma plasticidade comportamental nem sempre fácil de consumir.

Os resultados a que chegamos, embora limitados pela própria estrutura, realçam evidências que agora gostaríamos de sublinhar:

- a) Relevância para o relacionamento com alunos e famílias (função de mediador relacional);
- b) Forte componente de gestão: gestor, líder intermédio na organização escolar;
- c) Alguns docentes inquiridos não se mostram necessitados de formação específica para a função;

d) Já os que referiram necessidade de formação específica, identificaram as áreas de comunicação e de gestão de conflitos como assuntos prioritários;

e) Diferente é a opinião dos diretores de escola entrevistados – ambos foram unânimes em considerar fundamental a existência de formação adequada e, não menos importante, de qualidade.

Em jeito de comentário, assumimos publicamente a nossa surpresa por alguns respondentes não se encontrarem sensibilizados para a formação na área de supervisão que consideramos axial para o desempenho deste cargo.

1.2 Perfil de diretor de turma

O nosso estudo demonstrou que parte substancial (a grande maioria) dos inquiridos respondentes, considera que nem todos os professores possuem as condições para o exercício do cargo de DT. Embora todos os inquiridos reconheçam a importância do cargo e que o mesmo está devidamente valorizado nas suas escolas, são claros: nem todos possuem o perfil desejado à função.

Em relação ao perfil de diretor de turma, constatamos que existe um perfil que é preciso explicitar, é muitas vezes subentendido mas que é efetivamente exercido pela capacidade e qualidade dos diretores de turma em se assumirem como líderes relacionais. Os inquiridos reconhecem a necessidade de um perfil adequado ao desempenho do cargo, devendo o docente ser sensível aos alunos e conhecedor dos seus problemas, capaz de contribuir para a resolução dos mesmos, capaz de envolver os encarregados de educação nas variadas actividades da escola, enfim, um perfil capaz de moderar as diversas tarefas que a função exige.

Sempre que se pensa na figura e no papel de diretor de turma, está-se a pensar num professor com preparação para o exercício do cargo, com um conjunto muito vasto de qualidades, com determinado perfil, e sabemos que não é fácil que todo e qualquer professor o detenha na totalidade. As principais inovações que os diretores de turma gostariam que fossem introduzidas na sua actividade profissional pautam-se por uma maior redução do tempo de serviço letivo, visando o desempenho das suas tarefas. Fica perceptível a ideia de que os principais constrangimentos ao exercício da atividade do diretor de turma são o tempo reduzido de que estes docentes dispõem, o excesso de burocracias com que são confrontados no exercício das suas tarefas, as dificuldades sentidas em contactar os encarregados de educação e a natureza do cargo que exige muitas responsabilidades por não possuir formação na área do relacionamento interpessoal e mediação, devendo, por este motivo, a designação destes docentes ser comedida por um perfil concreto, bem como lhe definir o seu papel e emprestar-lhe o valor, a dignidade e a importância que o cargo

merece. Para isso é preciso adaptar a lei à realidade, dotando o diretor de turma de meios que torne a sua função eficiente.

1.3 Nomeação / designação de um diretor de turma pelo diretor de escola

Pelo que constatámos, os diretores de turma sentem que a sua escolha é feita mais no sentido de completar horário e não com base nas suas características de coordenação e formação para o cargo. Apercebemo-nos no decorrer da investigação de uma série de obstáculos sentidos e que é necessário ultrapassar, sejam eles de origem pessoal, como são a falta de formação, principalmente a específica nesta área, a falta de motivação pessoal para exercer o cargo, entre outras, ou ainda obstáculos de origem institucional, como são a falta de coordenação e diálogo da equipa pedagógica e a falta de possibilidade de formação específica.

A concluir, trata-se de um cargo que merece toda a nossa atenção – mediador no cenário escolar. Ao revisitarmos parte do título que demos a este trabalho, fazêmo-lo no intuito claro de plasmar a nossa opinião: um cargo exigente, responsabilizador, multifacetado, crítico e que exige recursos humanos detentores de um perfil formativo adequado, mas também motivação e vontade de fazer mais e melhor. Utopia? Provavelmente, mas a escola não é ela própria uma utopia?

BIBLIOGRAFIA ATIVA

- Afonso, Almerindo J. (2001). *A reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional*, Educação & Sociedade, ano XXII, 75 (8), p. 64-71
- Afonso (eds). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento. Ciências da Educação, 15, p. 61-73.
- Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Alves, J. M.; Leite, M. J. (2005). *Sucesso na escola – Um guia para os pais*. Coleção Saberes. Porto: Edições Asa.
- Bacharach, S.B. (1988). "Notes on a Political Theory of Educational Organizations", In: Adam Westboy. (ed.) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, p. 277-288.
- Bardin, Lawrence (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Ball, S. (2004). *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar*. Educação & Sociedade. Campinas, v. 25, n.89, p. 1105-1126.
- Barbosa, M. (1997). *Antropologia Complexa do Processo Educativo*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barriga, H., P. (2008). *Dinâmicas de cidadania intercultural num departamento curricular coordenação e liderança*. [versão eletrónica] Acedido em 08 de maio de 2012 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1296/1/19288_ulfc091318_tm_PDF_%20TESE_Helen_aBarriga.pdf
- Barroso, J. & MENITRA, C. (2009). *Conhecimento e acção pública. Autonomia e gestão escolar em Portugal (1986-2009). Relatório da Orientação 2 do Projecto Knowandpol*. Versão inglesa disponível em

http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Orientation2/O2.PA1.Portugal_education.FV.English_version.pdf

Barroso, J.; Carvalho, Luís M.; Fontoura, M. & Afonso, N. (2007). *As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 4, pp. 5-20. Consultado em [abril 2013] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Barroso, J. (2006). A Autonomia das Escolas. Retórica, Instrumento e Modo de regulação da Acção Política. In Vários autores, *A Autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 23-48.

Barroso, J. (2005). Educação, Estado, Regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, [Versão eletrónica] acedido em 08 de maio de 2013 em <http://www.cedes.unicamp.br>

Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 63-92, abril. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Barroso, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa, Ministério da Educação

Baudrit, (2003). *Le Tutorat – richesses d’ une méthode pédagogique*. Collection: Pratiques Pédagogiques. Editora De Boeck Université.

Benavente, A. e Correia, A. P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Instituto de estudos para o Desenvolvimento.

Bolívar, B. (2004). La autonomia de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas e praticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333 (1), p. 91-117.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Brito, Carlos (1991). *Gestão escolar participada*. Lisboa: Texto Editora.

Boavista, M. (2010). *O director de turma - perfil e múltiplas valências em análise*. [Versão eletrónica]. Acedido em 08 de maio de 2013 em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1246>

Bush, Tony (1995): *Theories of Educational Management*. Londres: Paul Chapman Publishing. Segunda Edição, revista e aumentada da de 1986, também por Paul Chapman Publishing

Caetano, Ana Paula (2005). *Mediação em educação: da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos*, In *Revista de Estudos Curriculares*, ano 3, nº 1.

Carneiro, R. (2008, abril 04). *Diário Económico* [Versão eletrónica] Acedido em 08 de maio de 2013 em <http://www.citador.pt/cact.php?op=8&theme=893&firstrec=0>

Chiavenato, Idalberto (2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier, 7ª edição.

Chiavenato, I. (1986). *Teoria Geral da Administração* (2 vol.). S. Paulo: MacGraw-Hil do Brasil (3ª Ed.1986).

Costa, J.A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.

Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 48-62

Crozier, Michel & Friedberg, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Éditions du Seuil.

Dale, Roger (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?". *Educação & Sociedade*. Campinas, v.25, nº 87, p. 423-460.

Deal, Terrence & Kennedy, Allen (1988). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. London: Penguin Books (ed. orig. 1982).

Dias, M (2008). *Participação e poder na escola pública*. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: Edições Colibri

Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Etzioni, Amitai, (1984), *Organizações Modernas*. Em Costa, Jorge Adelino, 1996, *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: Edições Asa

Fernandes, António Sousa (2005). *Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia*. In J. Formosinho; A. S. Fernandes; J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa, p. 53-89.

Fernandes, António Sousa (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do Sistema Educativo Português durante os períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*, Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).

Fullan, M. & Hargraves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, João, Fernandes, A. Sousa, Machado, Joaquim & Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Asa.

Formosinho, J.S.S., (1980) *As bases do Poder do Professor*, Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra, Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 303.

Formosinho, J. (2001). *A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino* (Vol. 1, p. 46-64). Porto: Porto Editora.

Formosinho, João & MACHADO, Joaquim (2008). *Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*, Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, Jan/Jun 2008, p. 5-16.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (1995). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta

Gomes, A. D., Cardoso, L. & Carvalho, C. (2000). *Discurso de liderança. O que faz sentido, faz-se.* [Versão eletrónica]
http://paginas.fe.up.pt/~contqf/qualifeup/UOI/documents/Docs_Workshops_Formacao/Manual%20de%20Lideranca%20e%20Gestao%20de%20Equipas.pdf

Gómez & Trillo (2003). *La gestión en el Programa de Tutorías como apoyo al desarrollo integral del estudiante del nivel medio*. Revista La Tarea nº 18, p. 12

Hargreaves, Andy (1998), *Os professores em tempos de mudança*, Lisboa: Macraw Hill de Portugal (Trabalho original em inglês publicado em 1994)

Hassenforder, Jean (org.) (1990). *Sociologie de l'éducation: Dix ans de recherches*, Paris: L'Harmattan.

Kimbrough, R. (1997). *Princípios e Métodos de Administração*. São Paulo: Edição Saraiva

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Instituto de Inovação educacional

Lima, Licínio C. (1996). *O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal*. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 1997, N º 4, p. 43-59

Lima, Licínio (1996). *Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do generalismo e da educação*. Inovação, vol. 9, n.º3, p. 283-297.

Lima, Licínio (2002). *Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política*. In: Licínio Lima & Almerindo Janela Revista Portuguesa de Educação, v.8, n1, p. 57-71, 1995b..

Lima, Jorge Ávila de (2002b). *A presença dos pais na escola: Aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?* in LIMA, Jorge Ávila de (org.), Pais e professores – um desafio à cooperação. Colecção Em Foco. Porto: Asa, p. 133-174

Lima, Licínio (1986). *O conselho de Turma: um exercício em simulação*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, Jorge Ávila de (org.) (2002). *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Colecção Em Foco. Porto: Asa.

López Yáñez, J. & Moreno, M.S. (1994). *Para Comprender las Organizaciones Escolares*. Sevilla: Repiso

Macedo, B. (1995). *A construção do projeto educativo de escola: processo de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Marques, Ramiro (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Presença

Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.

Maroy, C. 2005). *Vers une régulation post-bureaucratique des systems d'enseignement en Europe? Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 49 - Décembre 2005.

Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école: une comparaison France/Étas-Unis*. Paris: Presses Universitaires de France.

Meuret, D. (2004). *La autonomia de los centros escolares y su regulación*. Revista de Educación, 333 (1), p. 11-41.

Morgan, Gareth (1996). *Imagens da organização*. São Paulo, Editora Atlas S.A.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison. Essais sur l'Éducation*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, António (1995). *O passado e o presente dos professores*, in Nóvoa, António (org) *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, p. 13-34.

Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas, In Vários Autores. *Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263

Quivy, R., Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

Peixoto, M. & Oliveira, V. (2003). *Manual dos directores de turma. Contextos, relações, roteiros*. Porto: Asa.

Pelletier, B.P. & Rahim, M.A. (1993). *Total quality management and drawbacks of incentive systems: fact or fallacy?* [Versão eletrónica] acedido em 08 de maio de 2013 em <http://www.highbeam.com/doc/1G1-13687778.html>

Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. 1ª ed. Porto: Edições ASA.

Peters, Tom (1994). *O Seminário de Tom Peters. Tempos Loucos Pedem Organizações Loucas*. Venda Nova: Bertrand Editora (trad. port.)

Pfeffer, Jeffrey (1994). *Gerir com Poder. Políticas e Influências nas Organizações*. Venda Nova: Bertrand. Porto: Edições Afrontamento.

Pires, E. L., Fernandes, A S. e Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa. Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.

Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações: Teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rodrigues, Arlindo. (2004). *A Escola e a Cidadania tradição e modernidade*. 1ª ed. Lisboa: Plátano Editora, S.A

Sá, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Sá, Virgínio (1996) *O Diretor de Turma na Escola Portuguesa: da Grandiloquência dos Discursos ao Vazio dos Poderes*. Revista Portuguesa de Educação. 9, (1), 139-162 Braga. Editora Universidade do Minho.

Seijo, Juan (2003) - *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas – Manual para Formação de Mediadores*, Porto: Asa

Silva, Pedro (2002). *Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação* in LIMA, Jorge Ávila de (org.). Pais e professores – um desafio à cooperação. Porto: Asa, p. 97-131

Topping, K. (2000). *Tutoria Academia Internacional de Educação*. UNESCO Série Práticas Educativas: Departamento Internacional de Educação.

Wallace, S. & Gravelles, J. (2005). *Professional Development. Lifelong Learning Sector: Mentoring*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 7, 137-140.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economics organization*. New York: Oxford University Press.

Waters, M. (1995). *Globalisation*. London: Routledge

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

Whitty, G & Power, S. (2002). A escola, o estado e o mercado: a investigação do campo actualizada. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.15-40, Jan/Jun. [Consultado em abril 2013] em <http://www.curriculosemfronteiras.org/>

BIBLIOGRAFIA PASSIVA

Castro, Engrácia (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Costa, Jorge Adelino, Mendes, António Neto & Ventura, Alexandre (2000). *Liderança e estratégias nas organizações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, Maria de Sousa (1998). *O papel do Director de Turma na escola actual*. Porto: Porto Editora.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa

Pacheco, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Peralta, Helena (2002). *Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola, in Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*, Lisboa: Ministério da Educação. p. 13-21

Peixoto, Maria José; Oliveira, Vítor (2003). *Manual do Director de Turma – Contextos, Relações, Roteiros*. Porto: Asa.

Rego, Arménio & Cunha, Miguel Pina (2003). *A Essência da Liderança: Mudança - Resultados - Integridade*. Lisboa: Editora RH.

Roldão, Maria do Céu (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (ME).

Sá-Chaves, Idália (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro

ANEXOS

Anexo 1 – Autorização para aplicação dos questionários na escola A e na escola B

Exmo. Sr. Diretor:

Assunto: pedido de autorização para desenvolvimento de um projeto de investigação

Encontrando-me a desenvolver um projeto de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Gestão Escolar venho solicitar a V. Exa. autorização para desenvolver o estudo nesta escola.

O projeto de investigação que me proponho desenvolver subordina-se ao tema **“O diretor de turma como mediador no cenário escolar”**

A possibilidade de promover boas práticas pedagógicas, o sucesso educativo dos alunos, o ajudar a construir um ambiente de aprendizagem esclarecido, seguro e estimulante, o participar, o fazer parte, o vencer alguns medos e o aprender com todos e para todos, foram alguns dos aspetos que me motivaram para a realização deste projeto. Para levar a cabo o referido estudo, necessito que me seja concedida autorização para consultar o projeto educativo, o projeto curricular de escola, o regulamento interno bem como para aplicar questionários aos docentes e realizar entrevistas ao diretor da escola.

A investigação efetuar-se-á durante este ano letivo.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados no relatório final do estudo, sendo salvaguardado o anonimato dos seus intervenientes, incluindo o da instituição.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. Exa., apresento os meus melhores cumprimentos.

Paredes, ____ de _____ de 2013

Paula Sofia Vilariça Neves

Anexo 2 – Questionários aplicado aos professores da escola A e na escola B

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um projeto de investigação sobre a direção de turma, no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

O seu objetivo é conhecer as opiniões dos professores e dos diretores de turma e estudar as conceções sobre o perfil e as funções que cabem na direção de turma, no contexto da escola atual.

Para conhecer essas opiniões é importante que os respondentes ao questionário utilizem adequadamente a escala de valorização proposta nas questões 13, 14, 15, 22, 28, 29, 31, 33 e 34.

Nesta análise, incluímos as inovações que os respondentes gostariam de ver introduzidas, bem como os constrangimentos que sentem no dia-a-dia.

Trata-se de um inquérito anónimo, pelo que não deverá escrever o seu nome nem qualquer outro elemento que o(a) identifique.

1. CONCELHO NO QUAL A ESCOLA ESTÁ LOCALIZADA:

☐ Paredes

☐ Paços de Ferreira

2. IDADE:

☐ igual ou inf a 30 anos

☐ 30-45 anos

☐ sup a 45

3. SEXO:

☐ Masc.

☐ Fem

4. TEMPO DE SERVIÇO EM 31/09/2012:

_____ anos

5. TEMPO DE SERVIÇO COMO DIRETOR DE TURMA

_____ anos

6. GRUPO DISCIPLINAR:

7. HABILITAÇÃO ACADÉMICA

☐ Bacharelato ou inferior

☐ Licenciatura

☐ Pós-graduação ou C. Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

8. SITUAÇÃO EM QUE SE ENCONTRA COLOCADO:

☐ QE

☐ Desta escola

☐ De outra escola

☐ QZP

☐ Contratado

☐ Outra. Qual: _____

9. NO ANO LETIVO TRANSATO (2011/12) LECIONOU NESTA ESCOLA?

☐ Sim

☐ Não

10. CARGOS QUE DESEMPENHA NESTA ESCOLA

(Assinale com um X os que correspondem ao seu caso)

- ☐ Diretor de turma
 - ☐ Coordenador dos diretores de turma
 - ☐ Coordenador de departamento curricular
 - ☐ Coordenador de grupo disciplinar
 - ☐ Diretor de instalações
 - ☐ Elemento da direção executiva
 - ☐ Outro(s)
-

11. 1 NO PRESENTE ANO LETIVO EXERCE O CARGO DE DIRETOR DE TURMA?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. 2 EM QUE NÍVEIS DE ENSINO EXERCE OU EXERCEU AS FUNÇÕES DE DIRETOR DE TURMA?**ENSINO BÁSICO****Ensino regular**

- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano

CEF's

- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano

ENSINO SECUNDÁRIO**Ensino regular**

- ☐ 10º ano
- ☐ 11º ano
- ☐ 12º ano

Profissionais

- ☐ 10º ano
- ☐ 11º ano
- ☐ 12º ano

**SE NÃO É NEM NUNCA FOI DIRETOR DE TURMA,
NÃO PODE RESPONDER ÀS QUESTÕES 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25 E 26.**

12. GOSTA DE SER DIRETOR DE TURMA?

- ☐ Sim. Justifique a sua resposta

- ☐ Não. Justifique a sua resposta

13. NA SUA OPINIÃO, QUE RAZÕES TERÃO LEVADO A DIREÇÃO EXECUTIVA DA ESCOLA A NOMEÁ-LO DIRETOR DE TURMA?

(Assinale 3 opções que mais valoriza, atribuindo **1 para valorização mínima e 3 para máxima**)

- ☐ Capacidade de relacionamento fácil
- ☐ Espírito de tolerância e compreensão
- ☐ Já ter experiência no exercício das funções
- ☐ Competência pedagógica
- ☐ Alguém tinha que ser
- ☐ Capacidade de prever situações e solucionar problemas
- ☐ Ser dos mais novos da escola
- ☐ Espírito metódico e dinamizador
- ☐ Formação específica e adequada à função
- ☐ Dar continuidade às funções nas turmas que já tinha no ano anterior
- ☐ Para completar o horário
- ☐ Outra(s) _____

14. O QUE MAIS VALORIZA NO DIRETOR DE TURMA É...

(Assinale 3 opções que mais valoriza, atribuindo **1 para valorização mínima e 3 para máxima**)

- ☐ Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares
- ☐ Capacidade de envolver os pais na vida da escola
- ☐ Capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e rapidez
- ☐ Capacidade de envolver os professores da turma em projetos interdisciplinares
- ☐ Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos
- ☐ Espírito metódico e organizado traduzido, nomeadamente, na organização e manutenção do dossier de turma atualizado.
- ☐ Capacidade / poder de resolução autónoma dos problemas da turma, sem ter que envolver os outros professores.
- ☐ Outra(s) _____

15. INDIQUE AS TRÊS ATIVIDADES DIFERENTES QUE EXERCE COMO DIRETOR DE TURMA ÀS QUAIS DEDICA MAIS TEMPO

(Assinale 3 opções que mais valoriza, atribuindo **1 para valorização mínima e 3 para máxima**)

- ☐ Atender os alunos
- ☐ Atender os pais
- ☐ Atender os professores da turma
- ☐ Controlar a assiduidade dos alunos
- ☐ Participar em conselhos de turma
- ☐ Coordenar os professores da turma
- ☐ Elaborar relatórios
- ☐ Resolver problemas disciplinares
- ☐ Coordenar o processo de avaliação
- ☐ Outra(s) _____

16. EM SEU ENTENDER, A REDUÇÃO DA CARGA LETIVA SEMANAL DE 2 HORAS, PARA O DESEMPENHO DAS TAREFAS INERENTES AO CARGO DE DIRETOR DE TURMA É ...

- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☐ Exagerada

Justifique a sua resposta: _____

17. NO SEU CASO, NAS ÚLTIMAS TRÊS SEMANAS, DEDICOU EM MÉDIA À SUA DIREÇÃO DE TURMA...

- ☐ Cerca de uma hora semanal
- ☐ Entre uma a duas horas semanais
- ☐ Cerca de duas horas semanais
- ☐ Entre duas a três horas semanais
- ☐ Cerca de três horas semanais
- ☐ Mais de três horas semanais

18. CONSIDERA QUE SERIA IMPORTANTE QUE NO SEU HORÁRIO DE DIRETOR DE TURMA CONSTASSE UMA HORA ESPECIFICAMENTE DESTINADA A REUNIÕES?

- ☐ Sim. Justifique a sua resposta _____
- ☐ Não. Justifique a sua resposta _____

19. CONSIDERA QUE O SEU DESEMPENHO COMO DIRETOR DE TURMA DESTA ESCOLA É....

- ☐ Muito positivo
- ☐ Positivo
- ☐ Negativo
- ☐ Muito negativo

Justifique a sua resposta: _____

20. CONSIDERA QUE HÁ COERÊNCIA ENTRE AS FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO DIRETOR DE TURMA E AS QUE SÃO EFETIVAMENTE CONCRETIZADAS NA ESCOLA?

☐ Sim. Justifique a sua resposta _____

☐ Não. Justifique a sua resposta _____

21. QUE TIPO DE FUNÇÕES DESEMPENHAM OS DIRETORES DE TURMA PARA ALÉM DAS CONSIGNADAS NA LEI?

22. NA SUA OPINIÃO, QUAIS SÃO OS FATORES QUE CONDICIONAM AS FUNÇÕES DO DIRETOR DE TURMA?

(Assinale 3 opções que mais valoriza, atribuindo **1** para valorização mínima e **3** para máxima)

- ☐ Tempo
- ☐ Organização da escola
- ☐ Burocracia excessiva
- ☐ Pouca formação específica para o cargo
- ☐ Falta de poder do diretor de turma
- ☐ Pouco apoio dos professores
- ☐ Fraca participação dos pais e encarregados de educação
- ☐ Outro(s)

23. É HABITUAL O DIRETOR DE TURMA CONTACTAR OS DIFERENTES PROFESSORES DO CONSELHO DE TURMA FORA DAS REUNIÕES DE CONSELHO DE TURMA?

☐ Sim
Qual/Quais o(s) motivo(s)?

- ☐ Assiduidade dos alunos
- ☐ Comportamento dos alunos
- ☐ Mediação entre a escola e a família
- ☐ Coordenação pedagógica
- ☐ Outro(s)

☐ Não

24. JÁ FOI DIRETOR DE TURMA DA MESMA TURMA 2 OU MAIS ANOS LETIVOS CONSECUTIVOS?

- ☐ Sim
- ☐ Não

25. EM CASO AFIRMATIVO, QUAIS AS VANTAGENS CONSIDERA QUE EXISTEM NESSE FACTO?

- ☐ Organização e supervisão do Projeto de Turma
- ☐ Permite um maior conhecimento dos alunos
- ☐ Permite continuidade pedagógica
- ☐ Permite maior confiança mútua (alunos-diretor)
- ☐ Permite um maior envolvimento dos alunos nas atividades educativas extracurriculares
- ☐ Permite um diálogo mais fácil com os pais e encarregados de educação
- ☐ Outra(s):

26. CONSIDERA QUE A FIGURA DO DIRETOR DE TURMA NESTA ESCOLA É DEVIDAMENTE VALORIZADA?

- ☐ Sim. Justifique a sua resposta _____
- ☐ Não. Justifique a sua resposta _____

27. CONSIDERA IMPORTANTE A FIGURA DO DIRETOR DE TURMA NAS ESCOLAS?

- ☐ Sim. Justifique a sua resposta _____
- ☐ Não. Justifique a sua resposta _____

28. EM SEU ENTENDER, QUAIS AS TAREFAS QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES DE ENTRE AS FUNÇÕES DO DIRETOR DE TURMA

(Assinale 3 opções que mais valoriza, atribuindo **1** para valorização mínima e **3** para máxima)

- ☐ Atendimento dos alunos
- ☐ Atendimento dos pais/encarregados de educação
- ☐ Atendimento dos professores
- ☐ Coordenação dos professores da turma
- ☐ Registo e informação da assiduidade dos alunos
- ☐ Condução/presidência dos conselhos de turma
- ☐ Organização e supervisão do Projeto de Turma
- ☐ Coordenação do processo de avaliação dos alunos
- ☐ Decidir autonomamente sobre determinados problemas da turma
- ☐ Resolução de problemas de natureza disciplinar
- ☐ Outra(s)

29. QUAIS AS FUNÇÕES QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES QUE O DIRETOR DE TURMA DESEMPENHA, NO QUE DIZ RESPEITO AOS PROFESSORES?

(Assinale 3 opções que mais valoriza, atribuindo **1** para valorização mínima e **3** para máxima)

- ☐ Serve de elo de ligação entre alunos, professores e EE
- ☐ Preside e dinamiza as reuniões de Conselho de Turma
- ☐ Organiza os procedimentos disciplinares
- ☐ Organiza e supervisiona o Projeto de Turma
- ☐ Promove a coordenação de atitudes e critérios de atuação
- ☐ Organiza o dossier de Turma
- ☐ Outra(s)

30. NA SUA OPINIÃO, O PODER DE DECISÃO ATRIBUÍDO AO DIRETOR DE TURMA É:

- ☐ Exagerado
- ☐ Adequado
- ☐ Insuficiente

Justifique a sua resposta: _____

31. NA SUA OPINIÃO, O DESEMPENHO EFICAZ DO CARGO DO DIRETOR DE TURMA DEPENDE...

(Assinale 3 opções que mais valoriza, atribuindo **1** para valorização mínima e **3** para máxima)

- ☐ Das qualidades pessoais do diretor de turma
- ☐ Da qualidade das relações interpessoais que estabelece com os alunos, professores e encarregados de educação
- ☐ De uma formação especializada para o exercício do cargo
- ☐ De uma maior redução da carga letiva do diretor de turma
- ☐ De uma redução do número de alunos por turma
- ☐ De uma redução do número de professores por turma
- ☐ De uma formação profissional dos professores
- ☐ De uma regular participação dos encarregados de educação
- ☐ De uma articulação entre o desempenho do cargo e a progressão na carreira.

32. NA SUA OPINIÃO, CONSIDERA QUE EXISTE UM PERFIL DE DIRETOR DE TURMA?

- ☐ Sim. Justifique a sua resposta _____
- ☐ Não. Justifique a sua resposta _____

33. EM SEU ENTENDER, QUAIS AS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS QUE UM DIRETOR DE TURMA DEVERÁ TER PARA QUE A SUA RELAÇÃO COM OS ALUNOS SEJA POSITIVA E EFICAZ.

(Assinale 3 opções que mais valoriza, atribuindo **1** para valorização mínima e **3** para máxima)

- ☐ Dedicação
- ☐ Persistência
- ☐ Carinho
- ☐ Empatia
- ☐ Capacidade de diálogo e de abertura
- ☐ Capacidade de ouvir os outros
- ☐ Responsabilidade
- ☐ Respeito

34. EM SEU ENTENDER, NA DESIGNAÇÃO DOS DIRETORES DE TURMA QUAIS DEVERIAM SER AS CARACTERÍSTICAS MAIS IMPORTANTES A TER EM CONSIDERAÇÃO?

(Assinale 3 opções que mais valoriza, atribuindo **1** para valorização mínima e **3** para máxima)

- ☐ Professor mais velho
- ☐ Professor mais experiente
- ☐ Professor com preparação específica para o exercício do cargo
- ☐ Professor que tenha demonstrado capacidade para o cargo
- ☐ Completamento de horário
- ☐ Outra(s) _____

35. SE O CARGO DE DIRECTOR DE TURMA FOSSE DE ACEITAÇÃO FACULTATIVA, E LHE FOSSE PROPOSTO OCUPÁ-LO...

- ☐ Não aceitaria de forma alguma
- ☐ Não aceitaria
- ☐ Talvez aceitasse
- ☐ Aceitaria seguramente
- ☐ Aceitaria mediante determinadas condições. Quais? _____

36. SE PUDESSE ESCOLHER A DIREÇÃO DE TURMA PARA O PRÓXIMO ANO LETIVO, QUAL DAS SEGUINTE SELECIONARIA...

(Assinale apenas 1 das opções)

- ☐ Uma constituída por alunos cujas necessidades emocionais constituíssem um desafio para o diretor de turma.
- ☐ Uma constituída por alunos simpáticos, de famílias médias, que fossem respeitadores e aplicados.
- ☐ Uma constituída por alunos criativos e intelectualmente estimulantes exigindo um envolvimento especial.
- ☐ Uma constituída por alunos oriundos de classes socioeconomicamente desfavorecidas, para quem a escola pudesse ser uma grande oportunidade.
- ☐ Uma constituída por alunos com dificuldades de aprendizagem, que necessitassem de uma paciência e simpatia invulgares.

37. NA SUA QUALIDADE DE PROFESSOR, AO LONGO DO ANO CONSULTA O DOSSIER DE TURMA ORGANIZADO PELO DIRETOR DE TURMA...

- ☐ Muitas vezes (6 ou mais vezes por ano)
- ☐ Às vezes (3 a 5 vezes por ano)
- ☐ Raramente (1 a 2 vezes por ano)
- ☐ Nunca

38. CONSIDERA QUE AS FUNÇÕES DOS DIRETORES DE TURMA DEVERIAM SER REDEFINIDAS?

- ☐ Sim. Justifique a sua resposta _____

- ☐ Não. Justifique a sua resposta _____

39. QUE TEMAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA CONSIDERA IMPORTANTES PARA O DESEMPENHO DA DIREÇÃO DE TURMA?

- ☐ Resolução de conflitos
- ☐ Supervisão pedagógica
- ☐ Avaliação escolar e educacional
- ☐ Técnicas de comunicação
- ☐ Administração escolar

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 3 – Tratamento estatístico dos questionários

Tratamento estatístico dos questionários

Pergunta 13

Questão 13 – Que razões terão levado a direção executiva a nomeá-lo diretor de turma?	1	2	3	Frequência ponderada
Competência pedagógica	0	2	3	13
Já ter experiência no exercício das funções	1	0	3	10
Capacidade de relacionamento fácil	4	1	1	9
Espírito de tolerância e compreensão	1	2	1	8
Alguém tinha que ser	0	1	1	5
Capacidade de prever situações e solucionar problemas	0	1	1	5
Dar continuidade às funções nas turmas que já tinha no ano anterior	1	2	0	5
Espírito metódico e dinamizador	1	1	0	3
Ser dos mais novos da escola	1	1	0	3
Formação específica e adequada às funções	0	1	0	2
Para completar horário	1	0	0	1

Quadro 38 - Razões que terão levado a direção executiva da escola A a nomear um diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma

Questão 13 – Que razões terão levado a direção executiva a nomeá-lo diretor de turma?	1	2	3	Frequência ponderada
Capacidade de relacionamento fácil	3	1	4	17
Espírito de tolerância e compreensão	1	5	1	14
Já ter experiência no exercício das funções	4	2	0	8
Competência pedagógica	1	0	2	7
Alguém tinha que ser	0	1	1	5
Capacidade de prever situações e solucionar problemas	1	0	0	1
Ser dos mais novos da escola	0	0	0	0
Espírito metódico e dinamizador	0	1	0	2
Formação específica e adequada às funções	0	0	0	0
Dar continuidade às funções nas turmas que já tinha no ano anterior	0	1	1	5
Para completar horário	1	0	2	7

Quadro 39 - Razões que terão levado a direção executiva da escola A a nomear um diretor de turma, na perspetiva dos não diretores de turma

Questão 13 – Que razões terão levado a direção executiva a nomeá-lo diretor de turma?	1	2	3	Frequência ponderada
Já ter experiência no exercício das funções	5	14	9	60
Dar continuidade às funções nas turmas que já tinha no ano anterior	6	6	12	54
Alguém tinha que ser	7	6	6	37
Para completar horário	7	3	7	34
Espírito de tolerância e compreensão	2	12	2	32
Capacidade de relacionamento fácil	12	0	5	27
Ser dos mais novos da escola	1	3	1	10
Formação específica e adequada às funções	2	1	2	10
Competência pedagógica	3	1	0	5
Capacidade de prever situações e solucionar problemas	0	1	1	5
Espírito metódico e dinamizador	1	0	1	4
Constava no horário	0	0	1	3
Desconheço	1	0	0	1

Quadro 40 - Razões que terão levado a direção executiva da escola B a nomear um diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma

Questão 13 – Que razões terão levado a direção executiva a nomeá-lo diretor de turma?	1	2	3	Frequência ponderada
Para completar horário	5	2	13	48
Dar continuidade às funções nas turmas que já tinha no ano anterior	5	8	7	42
Alguém tinha que ser	12	4	4	32
Já ter experiência no exercício das funções	3	5	6	31
Competência pedagógica	1	5	4	23
Capacidade de prever situações e solucionar problemas	1	5	4	23
Capacidade de relacionamento fácil	6	2	2	16
Ser dos mais novos da escola	1	5	0	11
Espírito metódico e dinamizador	1	3	1	10
Formação específica e adequada às funções	4	1	1	9
Espírito de tolerância e compreensão	3	2	0	7

Quadro 41 - Razões que terão levado a direção executiva da escola B a nomear um diretor de turma, na perspetiva dos não diretores de turma

Pergunta 14

Questão 14 – O que mais valoriza num DT é...	1	2	3	Frequência ponderada
Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares	1	2	8	29
Capacidade de envolver os pais na vida da escola	3	5	1	21
Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos	2	1	3	14
Capacidade de envolver os professores da turma em projetos interdisciplinares	4	1	0	9
Capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e rapidez	2	0	1	8
Espírito metódico e organizado traduzido, nomeadamente, na organização e manutenção do dossier de turma atualizado.	0	0	0	0
Capacidade / poder de resolução autónoma dos problemas da turma, sem ter que envolver os outros professores.	0	2	0	0

Quadro 42 - O que é valorizado pelos diretores de turma da escola A num diretor de turma

Questão 14 – O que mais valoriza num DT é...	1	2	3	Frequência ponderada
Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares	0	1	12	38
Capacidade de envolver os pais na vida da escola	3	9	0	21
Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos	3	1	2	11
Capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e rapidez	2	1	1	7
Capacidade / poder de resolução autónoma dos problemas da turma, sem ter que envolver os outros professores.	5	0	0	5
Capacidade de envolver os professores da turma em projetos interdisciplinares	1	1	0	3
Espírito metódico e organizado traduzido, nomeadamente, na organização e manutenção do dossier de turma atualizado.	0	0	0	0

Quadro 43 - O que é valorizado pelos não diretores de turma da escola A num diretor de turma

Questão 14 – O que mais valoriza num DT é...	1	2	3	Frequência ponderada
Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares	21	12	15	90
Capacidade de envolver os pais na vida da escola	8	18	7	65
Capacidade / poder de resolução autónoma dos problemas da turma, sem ter que envolver os outros professores.	2	9	11	53
Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos	5	4	8	37
Capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e rapidez	6	4	6	32
Capacidade de envolver os professores da turma em projetos interdisciplinares	4	2	3	17
Espírito metódico e organizado traduzido, nomeadamente, na organização e manutenção do dossier de turma atualizado.	5	3	2	17

Quadro 44 - O que é valorizado pelos diretores de turma da escola A num diretor de turma

Questão 14 – O que mais valoriza num DT é...	1	2	3	Frequência ponderada
Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares	13	9	13	70
Capacidade de envolver os pais na vida da escola	7	10	5	42
Capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e rapidez	4	1	12	42
Capacidade de envolver os professores da turma em projetos interdisciplinares	2	11	3	33
Espírito metódico e organizado traduzido, nomeadamente, na organização e manutenção do dossier de turma atualizado.	4	3	4	22
Capacidade / poder de resolução autónoma dos problemas da turma, sem ter que envolver os outros professores.	7	3	3	22
Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos	5	5	2	21

Quadro 45 - O que é valorizado pelos diretores de turma da escola A num diretor de turma

Pergunta 15

Questão 15 - As três atividades diferentes que exerce como diretor de turma às quais dedica mais tempo.	1	2	3	Frequência ponderada
Atender os alunos	1	1	7	24
Atender os pais/EE	4	4	2	18
Controlar a assiduidade dos alunos	1	3	0	7
Coordenar o processo de avaliação	0	2	1	7
Resolver problemas disciplinares	0	0	2	6
Elaborar relatórios	2	0	1	5
Coordenar os professores da turma	1	1	0	3
Atender os professores da turma	2	0	0	2
Burocracia inerente à direção de turma	1	0	0	1
Participar em conselhos de turma	0	0	0	0

Quadro 46 - Atividades que como diretor de turma dedica mais tempo, na perspetiva dos diretores de turma da escola A

Questão 15 - As três atividades diferentes que exerce como diretor de turma às quais dedica mais tempo.	1	2	3	Frequência ponderada
Atender os alunos	1	1	5	18
Atender os pais/EE	2	4	1	13
Atender os professores da turma	0	0	2	6
Controlar a assiduidade dos alunos	0	1	1	5
Participar em conselhos de turma	2	1	0	4
Coordenar os professores da turma	2	1	0	4
Elaborar relatórios	0	1	0	2
Resolver problemas disciplinares	2	0	0	2
Coordenar o processo de avaliação	0	0	0	0

Quadro 47 - Atividades que como diretor de turma dedica mais tempo, na perspetiva dos não diretores de turma da escola A

Questão 15 - As três atividades diferentes que exerce como diretor de turma às quais dedica mais tempo.	1	2	3	Frequência ponderada
Atender os pais/EE	6	20	14	88
Controlar a assiduidade dos alunos	8	11	15	75
Atender os alunos	21	4	10	59
Resolver problemas disciplinares	9	6	5	36
Participar em conselhos de turma	1	5	2	17
Coordenar o processo de avaliação	4	3	1	13
Atender os professores da turma	0	1	3	11
Elaborar relatórios	2	0	1	5
Coordenar os professores da turma	0	1	0	2

Quadro 48 - Atividades que como diretor de turma dedica mais tempo, na perspetiva dos diretores de turma da escola B

Questão 15 - As três atividades diferentes que exerce como diretor de turma às quais dedica mais tempo.	1	2	3	Frequência ponderada
Atender os pais/EE	9	14	12	73
Atender os alunos	5	12	11	62
Controlar a assiduidade dos alunos	10	6	11	55
Resolver problemas disciplinares	8	6	2	26
Coordenar os professores da turma	1	0	3	10
Coordenar o processo de avaliação	2	1	2	10
Atender os professores da turma	4	1	1	9
Elaborar relatórios	3	1	0	5
Participar em conselhos de turma	0	1	0	2

Quadro 49 - Atividades que como diretor de turma dedica mais tempo, na perspetiva dos não diretores de turma da escola B

Pergunta 22

Questão 22 - Fatores que condicionam as funções do diretor de turma	1	2	3	Frequência ponderada
Burocracia excessiva	1	3	8	31
Tempo	2	5	1	15
Fraca participação dos pais e encarregados de educação	2	2	3	15
Pouco apoio dos professores	7	0	0	7
Falta de poder do diretor de turma	0	0	1	3
Pouca formação específica para o cargo	0	1	0	2
Organização da escola	0	0	0	0

Quadro 50 - Fatores que condicionam as funções de diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola A

Questão 22 - Fatores que condicionam as funções do diretor de turma	1	2	3	Frequência ponderada
Fraca participação dos pais e encarregados de educação	8	2	2	38
Burocracia excessiva	1	2	10	34
Tempo	1	9	2	24
Pouca formação específica para o cargo	1	0	1	3
Falta de poder do diretor de turma	1	1	0	2
Pouco apoio dos professores	1	1	0	2
Organização da escola	2	0	0	0

Quadro 51 - Fatores que condicionam as funções de diretor de turma, na perspetiva dos não diretores de turma da escola A

Questão 22 - Fatores que condicionam as funções do diretor de turma	1	2	3	Frequência ponderada
Burocracia excessiva	9	13	27	116
Fraca participação dos pais e encarregados de educação	10	13	15	81
Tempo	27	12	6	69
Pouca formação específica para o cargo	2	6	1	17
Falta de poder do diretor de turma	1	4	2	15
Organização da escola	2	4	1	13
Pouco apoio dos professores	1	0	0	1

Quadro 52 - Fatores que condicionam as funções de diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola B

Questão 22 - Fatores que condicionam as funções do diretor de turma	1	2	3	Frequência ponderada
Burocracia excessiva	5	18	16	89
Fraca participação dos pais e encarregados de educação	10	7	13	63
Tempo	15	8	10	61
Pouca formação específica para o cargo	6	5	4	28
Falta de poder do diretor de turma	2	3	0	8
Pouco apoio dos professores	4	1	0	6
Organização da escola	0	1	0	2
Escola com grande área, é difícil encontrar os profs da turma:	1	0	0	1

Quadro 53 - Fatores que condicionam as funções de diretor de turma, na perspectiva dos não diretores de turma da escola B

Pergunta 28

Questão 28 - Em seu entender, quais as tarefas que considera mais importantes de entre as funções do diretor de turma?	1	2	3	Frequência ponderada
Atendimento dos alunos	12	3	4	30
Atendimento dos pais/encarregados de educação	10	4	2	24
Organização e supervisão do projeto de turma	6	2	2	16
Coordenação do processo de avaliação dos alunos	4	2	2	14
Atendimento dos professores	4	0	0	4
Decidir autonomamente sobre determinados problemas da turma	3	1	1	8
Coordenação dos professores da turma	2	0	0	2
Registo e informação da assiduidade dos alunos	2	0	0	2
Condução/presidência dos conselhos de turma	2	0	0	2
Resolução de problemas de natureza disciplinar	0	0	1	3

Quadro 54 - Tarefas mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, na perspectiva dos diretores de turma da escola A

Questão 28 - Em seu entender, quais as tarefas que considera mais importantes de entre as funções do diretor de turma?	1	2	3	Frequência ponderada
Atendimento dos alunos	4	4	4	24
Atendimento dos pais/encarregados de educação	2	6	3	23
Decidir autonomamente sobre determinados problemas da turma	1	0	4	13
Resolução de problemas de natureza disciplinar	4	1	2	12
Coordenação dos professores da turma	3	0	0	3
Coordenação do processo de avaliação dos alunos	0	0	1	3
Atendimento dos professores	0	1	0	2
Registo e informação da assiduidade dos alunos	0	1	0	2
Organização e supervisão do projeto de turma	0	1	0	2

Quadro 55 - Tarefas mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, na perspectiva dos não diretores de turma da escola A

Questão 28 - Em seu entender, quais as tarefas que considera mais importantes de entre as funções do diretor de turma?	1	2	3	Frequência ponderada
Atendimento dos pais/encarregados de educação	6	20	14	88
Atendimento dos alunos	17	7	11	64
Registo e informação da assiduidade dos alunos	6	11	0	28
Resolução de problemas de natureza disciplinar	5	3	4	23
Decidir autonomamente sobre determinados problemas da turma	2	4	4	22
Coordenação do processo de avaliação dos alunos	5	1	4	19
Coordenação dos professores da turma	2	2	4	18
Condução/presidência dos conselhos de turma	4	1	4	18
Organização e supervisão do projeto de turma	2	1	3	13
Atendimento dos professores	1	0	1	4
Intermediação entre família e escola	0	0	1	3

Quadro 56 - Tarefas mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola B

Questão 28 - Em seu entender, quais as tarefas que considera mais importantes de entre as funções do diretor de turma?	1	2	3	Frequência ponderada
Atendimento dos pais/encarregados de educação	7	17	8	65
Atendimento dos alunos	8	8	12	60
Resolução de problemas de natureza disciplinar	6	5	6	34
Registo e informação da assiduidade dos alunos	6	3	5	27
Condução/presidência dos conselhos de turma	3	1	4	17
Coordenação do processo de avaliação dos alunos	4	3	2	16
Decidir autonomamente sobre determinados problemas da turma	3	4	1	14
Coordenação dos professores da turma	3	0	3	12
Atendimento dos professores	1	0	1	4
Organização e supervisão do projeto de turma	1	1	0	3

Quadro 57 - Tarefas mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, na perspetiva dos não diretores de turma da escola B

Pergunta 29

Questão 29 – Quais as funções mais importantes que considera que o diretor de turma desempenha, no que diz respeito aos professores?	1	2	3	Frequência ponderada
Serve de elo de ligação entre alunos, professores e EE	0	4	8	32
Promove a coordenação de atitudes e critérios de atuação	2	4	2	16
Organiza e supervisiona o projeto de turma	6	1	2	14
Preside e dinamiza as reuniões de conselho de turma	3	3	0	9
Organiza o dossier de turma	1	0	0	1
Organiza os procedimentos disciplinares	0	0	0	0

Quadro 58 - Funções mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, no que diz respeito aos professores, na perspetiva dos diretores de turma da escola A

Questão 29 – Quais as funções mais importantes que considera que o diretor de turma desempenha, no que diz respeito aos professores?	1	2	3	Frequência ponderada
Serve de elo de ligação entre alunos, professores e EE	1	1	12	39
Promove a coordenação de atitudes e critérios de atuação	4	5	2	20
Preside e dinamiza as reuniões de conselho de turma	2	4	0	10
Organiza os procedimentos disciplinares	4	2	0	8
Organiza e supervisiona o projeto de turma	3	2	0	7
Organiza o dossier de turma	0	0	0	0

Quadro 59 - Funções mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, no que diz respeito aos professores, na perspetiva dos não diretores de turma da escola A

Questão 29 – Quais as funções mais importantes que considera que o diretor de turma desempenha, no que diz respeito aos professores?	1	2	3	Frequência ponderada
Serve de elo de ligação entre alunos, professores e EE	9	3	39	132
Preside e dinamiza as reuniões de conselho de turma	17	13	5	58
Promove a coordenação de atitudes e critérios de atuação	14	15	4	56
Organiza os procedimentos disciplinares	9	12	0	33
Organiza e supervisiona o projeto de turma	1	7	3	24
Organiza o dossier de turma	1	1	0	3

Quadro 60 - Funções mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, no que diz respeito aos professores, na perspetiva dos diretores de turma da escola B

Questão 29 – Quais as funções mais importantes que considera que o diretor de turma desempenha, no que diz respeito aos professores?	1	2	3	Frequência ponderada
Serve de elo de ligação entre alunos, professores e EE	11	5	27	102
Promove a coordenação de atitudes e critérios de atuação	11	15	7	62
Preside e dinamiza as reuniões de conselho de turma	7	11	5	44
Organiza os procedimentos disciplinares	9	8	1	28
Organiza e supervisiona o projeto de turma	3	3	1	12
Organiza o dossier de turma	2	1	1	7
Fomenta a coesão do grupo, da equipa.	0	0	1	3

Quadro 61 - Funções mais importantes desempenhadas pelos diretores de turma, no que diz respeito aos professores, na perspetiva dos não diretores de turma da escola B

Pergunta 31

Questão 31 - Na sua opinião, o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma depende...	1	2	3	Frequência ponderada
Da qualidade das relações interpessoais que estabelece com os alunos, professores e encarregados de educação	1	2	8	29
Das qualidades pessoais do diretor de turma	1	4	4	21
De uma regular participação dos encarregados de educação	4	3	0	10
De uma maior redução da carga letiva do diretor de turma	0	3	0	6
De uma formação especializada para o exercício do cargo	2	0	1	5
De uma articulação entre o desempenho do cargo e a progressão na carreira	1	0	0	1
De uma redução do número de alunos por turma	1	0	0	1
De uma redução do número de professores por turma	0	0	0	0
De uma formação profissional dos professores	0	0	0	0

Quadro 62 - Fatores dos quais dependem o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola A

Questão 31 - Na sua opinião, o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma depende...	1	2	3	Frequência ponderada
Da qualidade das relações interpessoais que estabelece com os alunos, professores e encarregados de educação	0	1	7	23
Das qualidades pessoais do diretor de turma	4	2	4	20
De uma regular participação dos encarregados de educação	2	4	0	10
De uma maior redução da carga letiva do diretor de turma	2	3	0	8
De uma redução do número de alunos por turma	2	0	1	5
De uma formação especializada para o exercício do cargo	0	2	0	4
De uma redução do número de professores por turma	1	0	0	1
De uma formação profissional dos professores	1	0	0	1

Quadro 63 - Fatores dos quais dependem o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma, na perspetiva dos não diretores de turma da escola A

Questão 31 - Na sua opinião, o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma depende...	1	2	3	Frequência ponderada
Da qualidade das relações interpessoais que estabelece com os alunos, professores e encarregados de educação	16	10	17	87
De uma regular participação dos encarregados de educação	8	9	16	74
Das qualidades pessoais do diretor de turma	7	15	11	70
De uma redução do número de alunos por turma	4	7	4	30
De uma maior redução da carga letiva do diretor de turma	6	6	1	21
De uma formação especializada para o exercício do cargo	9	4	1	20
De uma formação profissional dos professores	0	0	1	3
De uma articulação entre o desempenho do cargo e a progressão na carreira	1	0	0	1
De uma redução do número de professores por turma	0	0	0	0

Quadro 64 - Fatores dos quais dependem o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola B

Questão 31 - Na sua opinião, o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma depende...	1	2	3	Frequência ponderada
Da qualidade das relações interpessoais que estabelece com os alunos, professores e encarregados de educação	8	10	20	88
De uma regular participação dos encarregados de educação	6	16	6	56
De uma redução do número de alunos por turma	10	6	7	43
De uma formação especializada para o exercício do cargo	5	5	4	27
Das qualidades pessoais do diretor de turma	7	0	4	19
De uma maior redução da carga letiva do diretor de turma	3	5	2	19
De uma formação profissional dos professores	3	1	0	5
De uma redução do número de professores por turma	1	0	0	1

Quadro 65 - Fatores dos quais dependem o desempenho eficaz do cargo de diretor de turma, na perspetiva dos não diretores de turma da escola B

Pergunta 33

Questão 33 – Em seu entender, qual as características pessoais que um diretor de turma deverá ter para que a sua relação com os alunos seja positiva e eficaz?	1	2	3	Frequência ponderada
Responsabilidade	0	1	5	17
Capacidade de diálogo e de abertura	3	2	3	16
Dedicação	3	1	2	11
Respeito	1	3	1	10
Capacidade de ouvir os outros	0	4	0	8
Persistência	4	1	0	6
Empatia	0	0	1	3
Carinho	0	0	0	0

Quadro 66 - Características pessoais que um diretor de turma deve ter para que a sua relação com os alunos seja positiva e eficaz, na perspetiva dos diretores de turma da escola A

Questão 33 – Em seu entender, qual as características pessoais que um diretor de turma deverá ter para que a sua relação com os alunos seja positiva e eficaz?	1	2	3	Frequência ponderada
Capacidade de diálogo e de abertura	1	3	4	19
Empatia	1	1	4	15
Dedicação	2	3	2	14
Capacidade de ouvir os outros	2	3	1	11
Responsabilidade	2	1	1	7
Respeito	3	2	0	7
Persistência	0	0	1	3
Carinho	2	0	0	2

Quadro 67 - Características pessoais que um diretor de turma deve ter para que a sua relação com os alunos seja positiva e eficaz, na perspetiva dos não diretores de turma da escola A

Questão 33 – Em seu entender, qual as características pessoais que um diretor de turma deverá ter para que a sua relação com os alunos seja positiva e eficaz?	1	2	3	Frequência ponderada
Capacidade de diálogo e de abertura	12	12	18	90
Responsabilidade	6	10	13	65
Dedicação	14	8	5	45
Capacidade de ouvir os outros	0	10	6	38
Respeito	9	4	2	23
Empatia	5	3	3	20
Persistência	4	2	3	17
Carinho	0	1	0	2

Quadro 68 - Características pessoais que um diretor de turma deve ter para que a sua relação com os alunos seja positiva e eficaz, na perspetiva dos diretores de turma da escola B

Questão 33 – Em seu entender, qual as características pessoais que um diretor de turma deverá ter para que a sua relação com os alunos seja positiva e eficaz?	1	2	3	Frequência ponderada
Capacidade de diálogo e de abertura	7	13	13	72
Responsabilidade	15	9	10	63
Dedicação	7	10	11	60
Respeito	5	3	5	26
Empatia	2	4	1	13
Capacidade de ouvir os outros	4	4	0	12
Persistência	3	0	2	9
Carinho	0	0	1	3

Quadro 69 - Características pessoais que um diretor de turma deve ter para que a sua relação com os alunos seja positiva e eficaz, na perspetiva dos não diretores de turma da escola B

Pergunta 34

Questão 34 – Em seu entender, na designação dos diretores de turma quais deveriam ser as características mais importantes a ter em consideração?	1	2	3	Frequência ponderada
Professor que tenha demonstrado capacidade para o cargo	0	4	8	32
Professor com preparação específica para o exercício do cargo	2	4	2	16
Professor mais experiente	4	4	1	15
Completamento de horário	3	0	0	3
OUTRAS: Perfil para as funções a desempenhar	0	0	1	3
Professor mais velho	2	0	0	2

Quadro 70 - Características mais importantes a ter em conta na nomeação dos diretores de turma, na perspetiva dos diretores de turma da escola A

Questão 34 – Em seu entender, na designação dos diretores de turma quais deveriam ser as características mais importantes a ter em consideração?	1	2	3	Frequência ponderada
Professor que tenha demonstrado capacidade para o cargo	1	1	9	30
Professor mais experiente	6	4	0	14
Professor com preparação específica para o exercício do cargo	1	5	1	14
Professor mais velho	1	0	1	4
Completamento de horário	0	1	0	2
OUTRAS: Professor com determinado perfil: equilibrado, consciencioso, calmo e determinado	1	0	0	1
OUTRAS: Querer ser DT	1	0	0	1

Quadro 71 - Características mais importantes a ter em conta na nomeação dos diretores de turma, na perspetiva dos não diretores de turma da escola A

Questão 34 – Em seu entender, na designação dos diretores de turma quais deveriam ser as características mais importantes a ter em consideração?	1	2	3	Frequência ponderada
Professor que tenha demonstrado capacidade para o cargo	9	7	35	128
Professor mais experiente	18	18	9	81
Professor com preparação específica para o exercício do cargo	12	24	7	81
Completamento de horário	9	0	0	9
OUTRAS: Perfil de dt	0	1	0	2
OUTRAS: Continuidade pedagógica	0	1	0	2
Professor mais velho	1	0	0	1
OUTRAS: Professor com bom relacionamento interpessoal	1	0	0	1
OUTRAS: Experiência no desempenho das funções de DT	1	0	0	1

Quadro 72 - Características mais importantes a ter em conta na nomeação dos diretores de turma, na perpectiva dos diretores de turma da escola B

Questão 34 – Em seu entender, na designação dos diretores de turma quais deveriam ser as características mais importantes a ter em consideração?	1	2	3	Frequência ponderada
Professor que tenha demonstrado capacidade para o cargo	10	14	17	89
Professor com preparação específica para o exercício do cargo	11	15	11	74
Professor mais experiente	15	10	11	68
Completamento de horário	5	3	1	14
Professor mais velho	0	0	2	6

Quadro 73 - Características mais importantes a ter em conta na nomeação dos diretores de turma, na perpectiva dos não diretores de turma da escola B

Anexo 4 – Guião das entrevistas aos diretores da escola A e da escola B

Guião de entrevista ao diretor de escola

Esta entrevista faz parte de um projeto de investigação, no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

Os seus objectivos são:

- Conhecer a opinião do diretor de escola e analisar as representações que o mesmo possui relativamente aos DT
- Analisar se existe, ou não, convergência entre as funções legalmente atribuídas aos DT e as que são, efetivamente, concretizadas nesta escola.
- Identificar fatores condicionantes ao exercício efetivo de funções dos DT e, no caso afirmativo, conhecer esses fatores (de ordem estrutural – conjuntural de ordem institucional de ordem pessoal/de ordem inerente à formação específica para o desempenho do cargo).
- Conhecer as expectativas do diretor de escola, no que concerne a eventuais alterações futuras de funções e condições de trabalho dos DT nas escolas, nomeadamente no que respeita a reduções na componente letiva.
- Conhecer a perspetiva dos diretores de escola, relativamente aos parâmetros que devem integrar o perfil de um DT
- Conhecer a perspetiva dos diretores de escola, relativamente aos temas de formação específica que considera importantes para o desempenho da direção de turma.

Tema 1 – Identidade do diretor da escola

1. Como professor, qual o tempo total de serviço que possui?
2. Enquanto professor, quais os níveis de ensino que lecionou? Quais as disciplinas que ensinou?
3. Há quanto tempo exerce funções nesta escola?
4. Que tempo de serviço possui como diretor de escola?
5. Alguma vez foi DT? Em caso afirmativo, durante quanto tempo exerceu o cargo?
6. Alguma vez desempenhou o cargo de coordenador dos DT?

Tema 2 – Funções desempenhadas pelo diretor de turma

1. Habitualmente, quais são as funções desempenhadas pelo DT na escola que dirige?
2. Das funções referidas, quais as que considera mais importantes?
3. Pensa que existe uma convergência no que diz respeito às funções legalmente atribuídas ao DT e as que são, efetivamente, concretizadas na escola?
4. Em caso negativo, pensa que as funções desempenhadas pelo DT são em maior ou menor número do que as que são previstas por lei?

5. Tem conhecimento se os DT desta escola contactam frequentemente os seus alunos fora das horas letivas? Em caso afirmativo, conhece o motivo desse contacto?
6. Considera importante que nos horários dos D. T. sejam incluídas duas horas, uma hora para atendimento aos alunos e outra hora para atendimento aos professores da turma?
7. Considera exequível uma proposta deste género nesta escola?
8. A escola que dirige dispõe:
 - a) De um gabinete de trabalho só para DT?
 - b) De um gabinete destinado ao atendimento dos encarregados de educação?
 - c) De um gabinete de trabalho apenas para os Coordenadores dos DT?
9. É usual o DT manter as mesmas turmas de um ano para o seguinte? Se sim, quantas turmas mantêm o DT do ano letivo anterior?
10. Pensa que há vantagens nessa continuidade de funções, por parte do DT e/ou alunos?
11. É da opinião de que as funções desempenhadas pelo DT deveriam ser redefinidas? Justifique a resposta.
12. É o DT, efetivamente, o garante de um clima de trabalho favorável em contexto de sala de aula para todos os professores da turma?
13. Existem fatores que condicionam ou limitam o exercício das funções dos DT? Em caso afirmativo, quais são esses fatores?
14. Considera útil para o bom funcionamento da escola e para a preservação da qualidade do serviço que ela presta que os DT tenham uma avaliação de desempenho específica? (em qualquer caso, por favor justifique a resposta e refira quem deve intervir nessa avaliação)

Tema 3 – Perfil funcional e perfil formativo do diretor de turma

1. Considera o DT uma figura de relevância e utilidade no ensino, particularmente, no 3º ciclo do ensino básico? Explícite a afirmação.
2. Considera que a figura do DT é valorizada na escola? Em caso afirmativo, como é possível verificar esse reconhecimento?
3. É da opinião que o DT apenas deve possuir competências ao nível da planificação e organização ou também o poder deliberativo que lhe deveria estar associado?
4. Pensa que o DT possui a componente de autoridade relativamente ao conjunto de professores da turma? Em caso afirmativo, como qualifica esse poder de decisão? Em caso negativo, pensa que seria necessário?
5. A portaria nº 921/92, de 23 de setembro, vem estabelecer que das 58 competências atribuídas às diferentes estruturas regulamentadas, 16 competem ao DT, sendo as restantes atribuídas às diferentes estruturas de orientação educativa, tais como departamento curricular, coordenador de departamento curricular, delegado de disciplina, conselho de

turma, coordenador dos diretores de turma e diretor de Instalações. Concorda com a ideia que a figura do DT reúne múltiplas competências e demasiadas responsabilidades, face à ausência de preparação específica e a tão reduzida capacidade de liderança?

6. Considera que qualquer docente reúne condições para ser DT?

7. É da opinião que os DT deveriam possuir formação específica para o desempenho do cargo? Em caso afirmativo, em que áreas?

8. Designa os DT de acordo com o seu perfil humano e de competências?

9. Qual o perfil de DT que prevalece na escola que dirige?

10. Será possível delinear um perfil formativo, referindo atributos que julgue essenciais para desempenhar o cargo de DT?

11. Foi com base nesse perfil que definiu os critérios de seleção dos DT da escola que dirige? Porquê?

12. É da opinião que o DT é um professor a quem deveria ser atribuído mais prestígio e dignificação pela elevada responsabilidade educativa que sua atividade profissional exige?

Tema 4 – Grau de satisfação relativo ao desempenho dos diretores de turma

1. Sente-se agradado com o desempenho dos DT desta escola, ao nível das expectativas e do envolvimento que os mesmos apresentam? (por favor, indique como faz essa avaliação)

2. Sente-se satisfeito com o atendimento que a escola proporciona aos encarregados de educação, nomeadamente, na informação atempada das faltas dos seus educandos?

3. Sente-se satisfeito relativamente à atuação do DT face aos restantes professores da turma, nomeadamente, no que diz respeito à sua atuação como “técnico de manutenção da componente humana de organização”?

4. Ao nível organizacional, sente que os DT cumprem e fazem cumprir todos os diversos tipos de regras? (desse ponto de vista, considera o regulamento interno adequado?)

Tema 5 – Participação dos diretores de turma em projetos pedagógicos na escola

1. É sabido que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais e de mobilizar recursos carecem de um envolvimento da escola e dos seus agentes, na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que propiciem uma formação adequada a todos os alunos. Considera que, nesta escola, os DT estão envolvidos diretamente na procura desses caminhos?

2. Existem projetos pedagógicos na escola nos quais os DT sejam participantes realmente ativos? Em caso afirmativo, quais são esses projetos?

Anexo 5 – Transcrição da entrevista ao diretor da escola A

Entrevista ao diretor da escola A

Esta entrevista faz parte de um projeto de investigação, no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

Os seus objectivos são:

- Conhecer a opinião do diretor de escola e analisar as representações que o mesmo possui relativamente aos DT
- Analisar se existe, ou não, convergência entre as funções legalmente atribuídas aos DT e as que são, efetivamente, concretizadas nesta escola.
- Identificar fatores condicionantes ao exercício efetivo de funções dos DT e, no caso afirmativo, conhecer esses fatores (de ordem estrutural – conjuntural/ de ordem institucional/ de ordem pessoal/de ordem inerente à formação específica para o desempenho do cargo).
- Conhecer as expectativas do diretor de escola, no que concerne a eventuais alterações futuras de funções e condições de trabalho dos DT nas escolas, nomeadamente no que respeita a reduções na componente letiva.
- Conhecer a perspetiva dos diretores de escola, relativamente aos parâmetros que devem integrar o perfil de um DT.
- Conhecer a perspetiva dos diretores de escola, relativamente aos temas de formação específica que considera importantes para o desempenho da direção de turma.

Em primeiro lugar peço autorização para gravar esta entrevista e relembro que a entrevista é dada sobre anonimato agradecendo a colaboração do diretor da escola A.

Tema 1 – Identidade do diretor da escola

1. Como professor, qual o tempo total de serviço que possui?

20 Anos.

2. Enquanto professor, quais os níveis de ensino que lecionou? Quais as disciplinas que ensinou?

Sétimo, oitavo, nono, décimo primeiro. Ciências naturais, ciência, tecnologia e vida e mais nada... mais nada, foi isso.

3. Há quanto tempo exerce funções nesta escola?

Desde 1996, isto dá quantos anos? Dezoito anos.

4. Que tempo de serviço possui como diretor de escola?

Enquanto diretor? Enquanto diretor foi desde que entrou o Normativo Legal, o Decreto – Lei 75 de 2008. Desde 2008, portanto eu já era presidente desde 2007.

5. Alguma vez foi DT? Em caso afirmativo, durante quanto tempo exerceu o cargo?

Sim, desde 1995 até 2001 fui sempre DT. Depois entrei para o conselho executivo e deixei de ser.

6. Alguma vez desempenhou o cargo de Coordenador dos DT?

Não. Nunca fui assim tão importante... (risos)

Tema 2 – Funções desempenhadas pelo diretor de Turma

1. Habitualmente, quais são as funções desempenhadas pelo DT na escola que dirige?

Habitualmente as funções desempenhadas pelo DT são todas aquelas que decorrem directamente do normativo legal. Claro que um DT extravasa muitas vezes essas as que são as suas funções que estão legisladas porque para além de serem (como está na legislação) essa ponte de articulação sobretudo horizontal dentro do conselho de turma e o elo de ligação escola - família, eles também são o elo de ligação com a própria Direção, são o elo de ligação muitas vezes com a própria tutela mas também são sobretudo um garante daquela tal articulação horizontal que se deve fazer e são os coordenadores hoje de toda a ação dentro do conselho de turma e isso é uma função que embora de uma forma implícita esteja na lei eu acho que o DT passou a ser uma figura, sempre foi, mas passou a ser cada ou é cada vez mais uma figura dentro do conselho de turma de uma figura central, uma figura e que toda a gente acaba por coabitar à volta dele e na falta dele, que é o que acontece muitas vezes, sobretudo nos inícios de ano, quando há professores por colocar nota-se uma grande grande fragilidade no conselho de turma e na própria turma, nos próprios alunos quando o DT não existe.

O DT dá coesão ao conselho de turma tanto a nível dos professores como a nível dos alunos e isso denota-se e eu cada vez mais tenho dúvidas em afirmar se se nota mais nos alunos ou se nota mais nos professores do conselho de turma. Mesmo muitas dúvidas, eu penso que se denota cada vez mais, por muito que pareça ridículo isto, nos professores. E porquê? Porque o trabalho do professor tende, por razões várias e por muito que se lute contra, a ser um trabalho cada vez mais burocrático e essa burocracia tem de ter alguém que a coordene e o DT faz isso sem duvida nenhuma.

2. Das funções referidas, quais as que considera mais importantes?

A relação com os alunos é sempre mais importante, por isso é que dizia à pouco que provavelmente não é aí que se nota tanto porque o professor também, qualquer professor tem uma relação com os alunos e consegue fazer essa ponte na falta do DT. Mas eu diria que mais importante hoje é, sem dúvida nenhuma, a articulação entre este, se quiseres assim, este trio entre professores - alunos, professores entre si e depois escola - família. Esta é a função do DT que me parece mais importante, é garantir esta coesão entre estes três elos, quer a família, quer a escola ou conselho de turma, quer os alunos.

3. Pensa que existe uma convergência no que diz respeito às funções legalmente atribuídas ao DT e as que são, efetivamente, concretizadas na escola?

Bem, dentro daquilo que estava a dizer, eu penso que essa convergência existe sem dúvida nenhuma, até por força da própria organização da escola, tem de existir mas cada vez mais sinto que é uma função muito difícil de desempenhar por parte de uma pessoa que, pela própria legislação, apenas tem duas horas ou cem minutos para coordenar tudo isto que acabei de elencar e são funções muito difíceis, provavelmente essa convergência que deveria ou que existe por força da organização da escola como lhe digo não existe por força da legislação.

4. Em caso negativo, pensa que as funções desempenhadas pelo DT são em maior ou menor número do que as que são previstas por lei?

(não se aplica)

5. Tem conhecimento se os DT desta escola contactam frequentemente os seus alunos fora das horas letivas? Em caso afirmativo, conhece o motivo desse contacto?

Sempre. Um bom DT estabelece ao longo do tempo uma relação muito próxima com os alunos e com a família e naturalmente as razões são várias que contactam os alunos: preocupação própria de um educador para com os seus alunos que lhe são muito muito familiares mas também a resolução de vários problemas de como eu dizia, devido a essa falta de convergência da legislação para com o cargo de DT, ele não tem tempo em duas horas e então tem de fazer isso fora do horário letivo.

6. Considera importante que nos horários dos DT sejam incluídas duas horas, uma hora para atendimento aos alunos e outra hora para atendimento aos professores da turma?

E eu acrescentaria aí outra hora, a resposta é sim, sem dúvida, mas eu acrescentaria outra hora porque de facto falta aí a tal convergência para a coesão dentro do conselho de turma. Ele devia ter também uma hora para reunir com o próprio conselho de turma.

7. Considera exequível uma proposta deste género nesta escola?

Sim, aliás nós convergimos para isso para isso que eu estou a dizer até porque nos trabalhos de estabelecimento (TE) cada DT já tem mais uma hora para exactamente para ver se conseguimos fazer isso.

8. A escola que dirige dispõe:

a) De um gabinete de trabalho só para DT?

Dispõe de dois.

b) De um gabinete destinado ao atendimento dos encarregados de educação?

A verdade é que a escola tem um problema de espaços e essa falta de espaços faz com que esses gabinetes que são do DT são também gabinetes de atendimento aos EE.

c) De um gabinete de trabalho apenas para os coordenadores dos DT?

Não temos. Especificamente para isso não temos, o coordenador de DT também é DT e portanto tem os gabinetes de DT.

9. É usual o DT manter as mesmas turmas de um ano para o seguinte? Se sim, quantas turmas mantêm o DT do ano letivo anterior?

Sempre sempre, é algo que nós privilegiamos é que o DT e mesmo os professores de cada disciplina mantenha a sua continuidade pedagógica no caso do DT que mantenha a continuidade pedagógica associada a este cargo. Do ano letivo anterior, até porque este foi um ano de mudança, eu não tenho assim muitos DT's que mantiveram a sua direção de turma até porque foram embora. No segundo ciclo isso acontece na esmagadora maioria mas no terceiro ciclo acontece exactamente o oposto a esmagadora maioria mudou por força de o professor que era DT já não está cá.

10. Pensa que há vantagens nessa continuidade de funções, por parte do DT e/ou alunos?

Sim sem dúvida, por tudo o que eu disse, porque essa coesão, esse elo de ligação só se consegue fazer perpetuado no tempo.

11. É da opinião de que as funções desempenhadas pelo DT deveriam ser redefinidas? Justifique a resposta.

Eu não acho que a legislação esteja errada relativamente a isso. Acho que é inconsistente relativamente ao peso que dá a figura do DT porque eu acho que deveria dar um maior peso sobretudo no trabalho que ele tem a nível letivo deveria ter mais uma hora para isso mas quanto às competências e atribuições não mudaria isso.

12. É o DT, efetivamente, o garante de um clima de trabalho favorável em contexto de sala de aula para todos os professores da turma?

Isso é uma boa pergunta porque não me queria contradizer e de forma nenhuma aquilo que eu disse, e não sei se ele é um garante do clima dentro da sala de aula, o que eu acho é que ele é uma figura muitíssimo importante para a coesão mas isto é um trabalho de equipa até pode ser uma figura forte, um líder forte dentro do conselho de turma mas todas aquelas peças são muito muito importantes, os professores são todos muito importantes como um grupo de trabalho. Os alunos e a família também são muito importantes, eu penso que, como eu já disse, estes eixos, estes três eixos tem que coabitar entre si e eu acho que o DT é o garante dessa coesão, agora garantir que depois tudo vai funcionar e se não funcionar é da responsabilidade dele, não diria assim tanto. Acho que sim, que ele é uma figura extremamente importante tenho dúvidas que ele sozinho possa fazer alguma coisa.

13. Existem fatores que condicionam ou limitam o exercício das funções dos DT? Em caso afirmativo, quais são esses fatores?

Existe, desde logo, como eu digo, a falta de tempo para desempenhar essas funções que são tão tão tão difíceis mas isso associado a alguns casos de DT que tem cinco, seis, sete turmas é muito complicado.

14. Considera útil para o bom funcionamento da escola e para a preservação da qualidade do serviço que ela presta que os DT tenham uma avaliação de desempenho específica? (em qualquer caso, por favor justifique a resposta e refira quem deve intervir nessa avaliação)

Não. Não considero nada. Posso justificar. Não considero nada útil por variadíssimas razões, começaria logo por dizer que se nós pensarmos no modelo de avaliação de desempenho dos professores tal e qual como ele está desenhado ele de facto não é nada útil então se desenhássemos à imagem desse modelo um modelo também para o DT então continuaríamos a não ter nada útil. O que eu acho é que, e quando eu digo não, é exactamente a pensar neste modelo de desempenho, com base neste modelo de avaliação de desempenho o DT é um professor portanto ele já é avaliado, não precisa de ter um modelo só para ele. Se nós pensássemos noutro modelo que eu pessoalmente defendo, eu criaria um modelo diferente para determinados cargos, um deles seria o DT. Mas com base neste modelo não considero importante que haja um específico para o DT.

Tema 3 – Perfil funcional e perfil formativo do diretor de turma

1. Considera o DT uma figura de relevância e utilidade no ensino, particularmente, no 3ºciclo do ensino básico? Explícite a afirmação.

Sim sem dúvida, eu não queria estar a repetir-me novamente nas respostas mas nem percebo muito bem porque se especifica o terceiro ciclo do ensino básico.

- Isto porque estamos a fazer o estudo no terceiro ciclo e estamos a particularizar nesse caso.

Há esta bem, está bem! Pronto. Sem dúvida que sim, por tudo o que já foi dito é uma figura central, uma figura que de enorme relevância dentro da escola, é a figura, só para dar esta imagem que eu acho que é muito importante, e que é uma coisa curiosa, como disse só para acrescentar este ponto novo: os pais quando vêm à escola procuram o diretor que a esmagadora maioria das pessoas associa à figura central da escola, neste caso à minha pessoa, mas não é essa pessoa que eles procuram, quando eles procuram pelo diretor é o DT. Eles identificam-se muito, identificam muito a escola no rosto do DT. O DT é muito mais para o pai comum, para aquele pai que quer saber alguma coisa sobre o seu filho especificamente o DT é o rosto da escola.

2. Considera que a figura do DT é valorizada na escola? Em caso afirmativo, como é possível verificar esse reconhecimento?

Se calhar essa imagem que eu dei já diz tudo porque para mim sem dúvida nenhuma que é uma figura de enorme importância mas ela é reconhecida exteriormente exatamente devido a essa representatividade que os pais lhe dão dentro da escola, denota-se um grande reconhecimento. Há casos em que nós mudamos o DT assim que percebemos quando um professor novo entra na escola não sabemos se ele se adequa ou não aquele perfil, assim que percebemos que não se adequa muitas vezes mudamos o DT.

3. É da opinião que o DT apenas deve possuir competências ao nível da planificação e organização ou também o poder deliberativo que lhe deveria estar associado?

Dentro daquilo que for as suas atribuições sem dúvida que sim que eu acho que deve ter algum poder deliberativo até porque dentro do conselho de turma o próprio conselho de turma tem poderes deliberativo sobretudo no que toca à avaliação dos alunos e à pedagogia dentro do conselho de turma, portanto dentro daquilo que forem os limites da ação do conselho de turma eu acho que o DT deve ter uma palavra muito grande a dizer.

4. Pensa que o DT possui a componente de autoridade relativamente ao conjunto de professores da turma? Em caso afirmativo, como qualifica esse poder de decisão? Em caso negativo, pensa que seria necessário?

Eu penso que sim. É sempre um poder colegial, ele tem sempre que ouvir todos os outros elementos do conselho de turma mas eu considero pela experiência enorme que tenho à frente de uma escola mas também a experiência que tenho como DT, dos vários anos que fui, e sobretudo a experiência que tenho no contacto com outros DT's percebo perfeitamente que ele é uma figura de respeito, o conselho de turma respeita, que coloca nele inclusivamente a responsabilidade da decisão final e denota-se de facto que os próprios professores o respeitam.

5. A portaria nº 921/92, de 23 de setembro, vem estabelecer que das 58 competências atribuídas às diferentes estruturas regulamentadas, 16 competem ao DT, sendo as restantes atribuídas às diferentes estruturas de orientação educativa, tais como departamento curricular, coordenador de departamento curricular, delegado de disciplina, conselho de turma, coordenador dos diretores de turma e diretor de Instalações. Concorda com a ideia que a figura do DT reúne múltiplas competências e demasiadas responsabilidades, face à ausência de preparação específica e a tão reduzida capacidade de liderança?

Eu não sei se o DT tem assim uma reduzida capacidade de liderança, aliás eu sou muito de opinião que a capacidade de liderança não é algo que tem de ser necessariamente inato. O que é que eu quero dizer com isto? Nós temos sempre esta ideia que os líderes nascem líderes, muitas vezes os líderes constroem-se, esta é a minha opinião, para

responder directamente às questões, não acho que tenha funções demasiadas, não acho, não acho que o DT tenha uma reduzida capacidade de liderança antes pelo contrário, ele constrói essa liderança através exactamente das atribuições que lhe foram cometidas e ele vai crescer dentro do próprio conselho de turma tem é que ter espaço para isso, tem é que ter tempo para isso e tem é que ser, haver uma confiança enorme nele da parte de quem dirige, quer a escola, quem coordena, o coordenador dos DT, e mesmo numa enorme confiança da parte dos outros professores.

7. Considera que qualquer docente reúne condições para ser DT?

Não, não de todo. Acho deve haver um perfil, como eu disse à pouco não é assim tão poucas vezes que nesta escola se tem de mudar de DT.

8. É da opinião que os DT deveriam possuir formação específica para o desempenho do cargo? Em caso afirmativo, em que áreas?

Vamos pôr as coisas neste termos, como eu desconfio muito da formação que muitas vez se dá ao nível da supervisão pedagógica e ao nível das lideranças intermédias, sou muito tendente a dizer que não, não precisam dessa formação mas vamos confiar nessa formação. Confiante que sim, que há uma formação adequada, de qualidade sim, acho que deveria haver uma formação específica.

Como digo, tanto ao nível da supervisão pedagógica, como ao nível da orientação educativa, acho que era muito importante mas também hoje crescemos muito e eu não fujo absolutamente nada a esta questão que é muito polémica. Hoje em dia as escolas tendem a ser empresas, claro que no sentido lato da palavra não acho que nós devamos adequar um modelo empresarial a uma escola mas não fujo a isso. As escolas hoje lutam por qualidade, lutam por objectivos, colocam indicadores e metas para si e por isso eu acho que o DT é uma figura central. Não se consegue viver e não se consegue colocar metas pedagógicas ou até de gestão para uma escola se o DT que é a figura que orienta dirige, que coordena o conselho de turma não compreender o que são isto de indicadores, o que são isso de metas. Portanto, para além da supervisão pedagógica e orientação educativa, seria muito importante que ele tivesse alguma formação na gestão por objectivos.

9. Designa os DT de acordo com o seu perfil humano e de competências?

Muito muito muito muito necessariamente passa por esse perfil humano, eu acho que nós cada vez mais e é, por isso que eu também, não quero, de forma nenhuma, como dizia, colar o modelo empresarial as escolas porque por vezes quando falamos disso parece que estamos a esquecer as pessoas. Eu acho que as pessoas são o central mas também são a figura central de qualquer empresa. Mas aqui nas escolas se nós não criarmos um DT com um perfil humano muito muito grande perdemos completamente tudo o resto e eu acho que

ele deve ser uma figura extremamente humana, com uma capacidade enorme de gerar consensos e por isso é central.

10. Qual o perfil de DT que prevalece na escola que dirige?

Humano, familiar, próximo dos alunos, próximos das pessoas.

11. Será possível delinear um perfil formativo, referindo atributos que julgue essenciais para desempenhar o cargo de DT?

Sim, é perfeitamente possível.

12. Foi com base nesse perfil que definiu os critérios de seleção dos DT da escola que dirige? Porquê?

Foi essencialmente com base neste perfil mas como digo, é também importante ele ter algumas capacidade alguns conhecimentos técnicos sobretudo nas áreas que disse à pouco mas sem dúvida nenhuma é essencial é esse perfil.

13. É da opinião que o DT é um professor a quem deveria ser atribuído mais prestígio e dignificação pela elevada responsabilidade educativa que a sua atividade profissional exige?

Sou mas acho que quem deve atribuir essa especial relevância são as próprias escolas não tem de haver nenhum normativo que o faça.

Tema 4 – Grau de satisfação relativo ao desempenho dos diretores de turma

1. Sente-se agradado com o desempenho dos DT desta escola, ao nível das expectativas e do envolvimento que os mesmos apresentam? (por favor, indique como faz essa avaliação)

Muitíssimo, muitíssimo agradado. Exatamente devido ao reconhecimento que toda a gente da figura do DT sobretudo alunos, nós temos temos aqui, deixe -me dizer-lhe isto que é justo que o diga, ao longo dos anos, não foi só no ano passado nem há dois anos mas ao longo dos anos temos tido aqui DT fantásticos que são pessoas com perfil humano fantástico, que são pessoas que se sujeitam a estar como eu disse no início muito para além das horas que são as horas do seu horário. São pessoas que geram umas relações muito muito próximas com as famílias e com os alunos e são pessoas que conseguem gerar consenso dentro do próprio conselho de turma e dentro do próprio grupo dos restantes professores. Com base nisso, eu reconheço, eu próprio, consigo ver a forma como os DT são figuras centrais dentro da escola mas também se eu não conseguisse ver os EE dir-me -íam isso como me têm dito ao longo destes anos. Não significa que não tenhamos problemas, temos, aqui e acolá temos, tanto como já disse às vezes há necessidade de mudar o DT mas nesse sentido, em geral a esmagadora maioria dos DT são, de facto, profissionais de topo.

2. Sente-se satisfeito com o atendimento que a escola proporciona aos encarregados de educação, nomeadamente, na informação atempada das faltas dos seus educandos?

Sim muito satisfeito. Embora quando as coisas estão muito no início, como neste momento, as coisas não correm sempre pelo melhor mas depois normalizam.

3. Sente-se satisfeito relativamente à atuação do DT face aos restantes professores da turma, nomeadamente, no que diz respeito à sua atuação como “técnico de manutenção da componente humana de organização”?

Sim muito muito satisfeito, é claro que eu também penso que as escolas e a organização da escola têm que ajudar o DT nesse aspecto. Uma boa coordenadora de DT's que consiga também coordenar e informar os DT atempadamente mas também um conjunto de dispositivos quer informáticos quer de monitorização que permita ao DT aceder rapidamente à informação. É muito importante que a organização da escola possibilite ao DT ser bom DT.

4. Ao nível organizacional, sente que os DT cumprem e fazem cumprir todos os diversos tipos de regras? (desse ponto de vista, considera o regulamento interno adequado?)

Eu considero que sim, o DT nesse aspeto, faz sempre o melhor que pode e o melhor que sabe, a única coisa que eu critico relativamente ao RI, não é uma crítica inclusivamente ao próprio regulamento, é uma crítica genérica, nem sequer estou a falar desta escola. É mesmo, nos últimos anos tem sido impossível ter um RI adequado e atualizado. Porquê? Devido aos normativos estarem sempre a mudar, ainda agora recentemente mudou novamente o estatuto do aluno, procedeu-se a uma série de alterações do RI depois quando cessa essa alterações e quando se tenta normalizar o RI surge um novo normativo a mudar a própria avaliação dos alunos sobretudo a nível do quarto ano. Esta constante mudança e alteração dos normativos legais faz com que os RI também não coabitem atualizados e não facilitam muitas vezes essa ação ao DT.

Tema 5 – Participação dos diretores de turma em projetos pedagógicos na escola

1. É sabido que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais e de mobilizar recursos carecem de um envolvimento da escola e dos seus agentes, na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que propiciem uma formação adequada a todos os alunos. Considera que, nesta escola, os DT estão envolvidos diretamente na procura desses caminhos?

Sim, considero que sim, apesar de como eu disse nós colocamos sempre o DT o único responsável especificamente por esses caminhos e encontrar esses caminhos para

que os alunos se sintam muito mais motivados para participar em determinados projectos mas eu acho que isso é uma ação de todos os professores e é uma competência de todos os professores. O DT tem como função, como digo, coordenar, fazer com que as pessoas participem, motivar inclusivamente essa mesma participação mas não é ele o responsável por essa dinâmica.

2. Existem projetos pedagógicos na escola nos quais os DT sejam participantes realmente ativos? Em caso afirmativo, quais são esses projetos?

Sim sim sim, existe o projeto de educação para a cidadania, existe o projeto de educação para a sexualidade, existe o projeto de saúde em termos genéricos, que todos esses projectos que são desenvolvidos no seio do conselho de turma é o DT que directamente os coordena.

Anexo 6 – Transcrição da entrevista ao diretor da escola B

Entrevista ao diretor da escola B

Esta entrevista faz parte de um projeto de investigação, no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

Os seus objectivos são:

- Conhecer a opinião do diretor de escola e analisar as representações que o mesmo possui relativamente aos DT
- Analisar se existe, ou não, convergência entre as funções legalmente atribuídas aos DT e as que são, efetivamente, concretizadas nesta escola.
- Identificar fatores condicionantes ao exercício efetivo de funções dos DT e, no caso afirmativo, conhecer esses fatores (de ordem estrutural – conjuntural, de ordem institucional, de ordem pessoal, de ordem inerente à formação específica para o desempenho do cargo).
- Conhecer as expectativas do diretor de escola, no que concerne a eventuais alterações futuras de funções e condições de trabalho dos DT nas escolas, nomeadamente no que respeita a reduções na componente letiva.
- Conhecer a perspetiva dos diretores de escola, relativamente aos parâmetros que devem integrar o perfil de um DT
- Conhecer a perspetiva dos diretores de escola, relativamente aos temas de formação específica que considera importantes para o desempenho da direção de turma.

Em primeiro lugar peço autorização para gravar esta entrevista e relembro que a entrevista é dada sobre anonimato agradecendo a colaboração do diretor da escola B.

Tema 1 – Identidade do diretor da escola

14. Como professor, qual o tempo total de serviço que possui?

18 Anos

15. Enquanto professor, quais os níveis de ensino que lecionou? Quais as disciplinas que ensinou?

3º ciclo e secundário. Português e francês.

16. Há quanto tempo exerce funções nesta escola?

Nesta escola, doze.

17. Que tempo de serviço possui como diretor de escola?

Desde 2008, porém anteriormente já assumia o cargo de presidente.

18. Alguma vez foi DT? Em caso afirmativo, durante quanto tempo exerceu o cargo?

Já, nos inícios, nos inícios da minha carreira, tive quase sempre direção de turma.

19. Alguma vez desempenhou o cargo de coordenador dos DT?

Não.

Tema 2 – Funções desempenhadas pelo diretor de turma

8. Habitualmente, quais são as funções desempenhadas pelo DT na escola que dirige?

São aquelas funções que estão inerentes ao DT para além da legislação que é exactamente aquelas que qualquer um faz: que é, portanto, a caracterização da turma, o conhecimento da turma, encaminhamento dos EE, dirigir o conselho de turma, portanto essas questões.

9. Das funções referidas, quais as que considera mais importantes?

Considero todas. Considero o papel do DT fundamental. Essencialmente professores - alunos e encarregados de educação e escola e depois alunos.

10. Pensa que existe uma convergência no que diz respeito às funções legalmente atribuídas ao DT e as que são, efetivamente, concretizadas na escola?

Existe uma convergência mas nós fazemos muito mais do que aquilo que está na lei.

11. Em caso negativo, pensa que as funções desempenhadas pelo DT são em maior ou menor número do que as que são previstas por lei?

(não se aplica)

12. Tem conhecimento se os DT desta escola contactam frequentemente os seus alunos fora das horas letivas? Em caso afirmativo, conhece o motivo desse contacto?

Tenho contacto é muito feito o contacto informal. Os alunos tem uma relação muito direta com o DT o que faz com que se os encontrarem nos corredores, abordam-nos, já é assim ao longo dos anos e portanto não necessitam, o DT não os atende só naquele horário. Portanto eles têm esse à vontade. É uma política de escola, tem esse à vontade de maneira que contactam sempre com os DT de variadíssimas formas mas muito muito informal.

13. Considera importante que nos horários dos DT sejam incluídas duas horas, uma hora para atendimento aos alunos e outra hora para atendimento aos professores da turma?

Eu considero fundamental mas também considero que é insuficiente.

14. Considera exequível uma proposta deste género nesta escola?

Aqui nesta escola atribuímos os dois tempos letivos que no início era para não ser, mas atribuímos. Mas considero que é insuficiente. No ano passado o despacho de organização permitia que, na componente não letiva, nós pudéssemos atribuir mais algum apoio ao exercício das funções de DT Este ano, depois daquela confusão em integrar na componente letiva, na componente não letiva não o podemos fazer porque não podíamos

atribuir mas essa hora, de facto, faz nalgumas situações e nalgumas turmas faz falta. Os dois tempos são insuficientes.

15. A escola que dirige dispõe:

a) De um gabinete de trabalho só para DT?

A escola tem uma sala de trabalho para professores em *openspace*. É uma sala que tem vinte postos de trabalho, ampla que funciona como sala de DT.

b) De um gabinete destinado ao atendimento dos encarregados de educação?

Três gabinetes destinados ao atendimento de EE.

c) De um gabinete de trabalho apenas para os coordenadores dos DT?

Os DT tem uma sala no bloco A que estão, portanto separadas, também destinadas a fazer trabalho se eles quiserem fazer individualmente. Não a utilizam, devo dizer, que preferem trabalhar naquela sala mais ampla.

16. É usual o DT manter as mesmas turmas de um ano para o seguinte? Se sim, quantas turmas mantêm o DT do ano letivo anterior?

Fazemos os possíveis de dar a continuidade da direção de turma. Os docentes do quadro, do mapa de pessoal desta escola têm continuidade na direção de turma, sempre que possível, e algumas questões técnicas não. Mas na sua grande maioria os que são do mapa da escola tem continuidade da direcção de turma. Já agora, são à volta de 81.

17. Pensa que há vantagens nessa continuidade de funções, por parte do DT e/ou alunos?

Eu penso que sim. O conhecimento pleno da turma é fundamental para realizar um trabalho não só com os alunos com os pais. Já conhece os meninos e já conhece os pais.

18. É da opinião de que as funções desempenhadas pelo DT deveriam ser redefinidas? Justifique a resposta.

Na minha opinião, não. As funções são claras, agora por vezes o perfil é que pode não ser o adequado. Aquilo que por vezes acontece é que na distribuição de serviço as duas horas da direção de turma são necessárias para complementos de horário nomeadamente com os colegas que têm redução de horário e quando há ali alguma falta de horas naturalmente que se recorre à direção de turma.

19. É o DT, efetivamente, o garante de um clima de trabalho favorável em contexto de sala de aula para todos os professores da turma?

Nitidamente. O DT tem que ser um líder da sua turma e um líder do seu conselho de turma e quando assim não é, funciona pior.

20. Existem fatores que condicionam ou limitam o exercício das funções dos DT? Em caso afirmativo, quais são esses fatores?

Não. Os DT juntamente com estruturas intermédias (nesta escola é assim que funciona) dentro daquilo que é decidido, têm autonomia para decidir e portanto atuam dentro desses limites de autonomia que lhes é dado. Naturalmente nalgumas situações mais preocupantes então sou eu que faço o acompanhamento directamente com o coordenador dos DT's.

21. Considera útil para o bom funcionamento da escola e para a preservação da qualidade do serviço que ela presta que os DT tenham uma avaliação de desempenho específica? (em qualquer caso, por favor justifique a resposta e refira quem deve intervir nessa avaliação)

Não. O DT deve ser avaliado como os outros docentes senão isso teria várias implicações e ainda mais uma na avaliação de desempenho. Portanto discordo, tem que ser avaliados, dentro daquele âmbito, dentro da função que exige mas dentro do sistema de avaliação como os outros docentes.

Tema 3 – Perfil funcional e perfil formativo do diretor de turma

1. Considera o DT uma figura de relevância e utilidade no ensino, particularmente, no 3º ciclo do ensino básico? Explícite a afirmação.

É fundamental, eu não tenho dúvidas que onde tenho bons DT tenho menos problemas para resolver.

2. Considera que a figura do DT é valorizada na escola? Em caso afirmativo, como é possível verificar esse reconhecimento?

É, principalmente pelos EE. Quando o DT é bom, os EE sabem dizer-lo e dizem-no claramente e nestes casos a primeira reunião que eles fazem que nós agendamos aqui. Nós agendamos a primeira reunião, é fundamental esse primeiro contacto. Também é em termos de escola, as reuniões com os EE são sempre às dezoito e trinta ou seja, sempre depois do período laboral, de forma que os pais possam vir.

3. É da opinião que o DT apenas deve possuir competências ao nível da planificação e organização ou também o poder deliberativo que lhe deveria estar associado?

O DT tem poder deliberativo, dentro daquele âmbito, naturalmente que dentro das competências que lhe estão atribuídas, algumas ele não tem poder de aplicação. Mas posso dar um exemplo: penas disciplinares, compete ao diretor aplicar a pena mas aquilo que eu faço é sempre mediante a opinião do DT e para além da opinião o DT faz uma proposta e depois esta proposta é aceite ou não. Posso dizer que em 99,9% a proposta feita pelo DT é a proposta que é aprovada por mim.

4. Pensa que o DT possui a componente de autoridade relativamente ao conjunto de professores da turma? Em caso afirmativo, como qualifica esse poder de decisão? Em caso negativo, pensa que seria necessário?

Não, nem sempre. Aliás se tivesse alguma autoridade os conselhos de turma, nalguns casos funcionariam melhor.

5. A portaria nº 921/92, de 23 de setembro, vem estabelecer que das 58 competências atribuídas às diferentes estruturas regulamentadas, 16 competem ao DT, sendo as restantes atribuídas às diferentes estruturas de orientação educativa, tais como departamento curricular, coordenador de departamento curricular, delegado de disciplina, conselho de turma, coordenador dos diretores de turma e diretor de instalações. Concorda com a ideia que a figura do DT reúne múltiplas competências e demasiadas responsabilidades, face à ausência de preparação específica e a tão reduzida capacidade de liderança?

Eu concordo que os DT deveriam ter formação e ela existe nalguns casos, agora aquilo que eu sei, e não tenho dúvidas, é que o DT tem de ser um líder dentro da sua turma, isso não tenho dúvidas.

6. Considera que qualquer docente reúne condições para ser DT?

Não, claro que não. Infelizmente alguns, eu designo por questões técnicas mas se eu poder evitar de todo, não os designo.

7. É da opinião que os DT deveriam possuir formação específica para o desempenho do cargo? Em caso afirmativo, em que áreas?

Sim, eu concordo que sim. Por exemplo na área das relações humanas, na área, por exemplo, daquilo que poderíamos chamar "escola de pais", ou seja, o relacionamento com os pais, a forma como se dirigem aos EE, a forma como se dirigem aos alunos, a forma como reagem com os alunos nalgumas situações, a forma como se dirigem aos EE nalgumas situações. Tudo na área de formação de relações interpessoais, essencialmente isso sim.

8. Designa os DT de acordo com o seu perfil humano e de competências?

Eu tento fazer isso e como disse à bocadinha, quando tenho conhecimento de facto de que aquele colega, aquele professor não tem o perfil adequado, efectivamente tenho tido algumas situações complicadas, não é designado e depois há sempre aquelas soluções do crédito de escola para completamento de horário.

9. Qual o perfil de DT que prevalece na escola que dirige?

Nós temos, eu costumo dizer, que nós temos bons DT. Os bons DT aliás são aqueles em que evitam muitas situações disciplinares e são aqueles que são organizados, aqueles que planificam aqueles que vão fazendo o trabalho atempadamente, aqueles que

não estão à espera que cheguem as reuniões de avaliação ou a reuniões de conselho de turma para andar a solicitar a documentação. E portanto, eu posso dizer que, temos aqui gente com muito bom perfil para ser DT.

10. Será possível delinear um perfil formativo, referindo atributos que julgue essenciais para desempenhar o cargo de DT?

A organização. Ser um bom comunicador, ser afável, enfim, dentro das relações interpessoais, ser uma pessoa que seja acessível.

11. Foi com base nesse perfil que definiu os critérios de seleção dos DT da escola que dirige? Porquê?

Na sua grande maioria sim.

12. É da opinião que o DT é um professor a quem deveria ser atribuído mais prestígio e dignificação pela elevada responsabilidade educativa que sua atividade profissional exige?

É assim, não é só o DT, deveria ser a todos os professores.

Tema 4 – Grau de satisfação relativo ao desempenho dos diretores de turma

1. Sente-se agradado com o desempenho dos DT desta escola, ao nível das expectativas e do envolvimento que os mesmos apresentam? (por favor, indique como faz essa avaliação)

Se lermos o relatório de avaliação externa de escola que foi em 2013, acho eu, em 2013 ou 2012, já nem sei, verificamos que relativamente as estruturas intermédias temos um problema que se prende com as lideranças. Na sua grande maioria não se prende com a liderança do DT porque como já disse o DT tem uma aproximação, portanto são aspectos positivos mas mais na parte da coordenação. Portanto em termos de situação de DT e por aquilo que leio dos relatórios dos coordenadores, estamos satisfeitos.

2. Sente-se satisfeito com o atendimento que a escola proporciona aos Encarregados de Educação, nomeadamente, na informação atempada das faltas dos seus educandos?

Plenamente satisfeito. Para os EE têm acesso ao portal do aluno que lhes permite através de uma *password* e de um *username* aceder em qualquer momento online às faltas, compram senhas, verificam os movimentos dos cartões, e portanto, e isso está disponível de imediato, está sempre actualizado.

3. Sente-se satisfeito relativamente à atuação do DT face aos restantes professores da turma, nomeadamente, no que diz respeito à sua atuação como “técnico de manutenção da componente humana de organização”?

Sim, na grande maioria sim. Embora tenha conhecimento de algumas situações particulares não.

4. Ao nível organizacional, sente que os DT cumprem e fazem cumprir todos os diversos tipos de regras? (desse ponto de vista, considera o regulamento interno adequado?)

O RI foi, portanto, reformulado, aquilo que sinto é que de facto nalgumas situações alguns (professores) não.

Tema 5 – Participação dos diretores de turma em projetos pedagógicos na escola

1. É sabido que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais e de mobilizar recursos carecem de um envolvimento da escola e dos seus agentes, na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que propiciem uma formação adequada a todos os alunos. Considera que, nesta escola, os DT estão envolvidos diretamente na procura desses caminhos?

Sim, os DT estão plenamente envolvidos na procura desses caminhos principalmente no que ao sucesso das turmas diz respeito. Se, também, observar o nosso plano de melhoria de escola e o nosso relatório de auto avaliação poderá verificar que de facto os DT, na sua grande maioria, salvo alguns casos pontuais, se envolvem em pleno na resolução dessas situações, mesmo a nível disciplinar Se verificar lá os dados das turmas todas verifica exatamente isso. Relativamente a essa situação há um acompanhamento e um envolvimento muito grande. Assim mesmo como os casos que não são aí referidos os alunos de NEE. Nós temos aqui alunos e são bastantes, em que o DT faz tem uma função fundamental e tem um papel exemplar.

2. Existem projetos pedagógicos na escola nos quais os DT sejam participantes realmente ativos? Em caso afirmativo, quais são esses projetos?

Existe, eles estão na comissão de equipa de auto avaliação, estão representados no conselho pedagógico, têm o seu PAA e portanto eles envolvem-se na dinâmica da escola.

Anexo 7 – Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas

Tema A: Desempenho do diretor de turma				
Categorias	Sub categorias	Indicadores	Unidades de registo	
			Diretor A	Diretor B
A1: Funções desempenhadas pelo diretor de turma	Articulação escola família	Elemento de ligação	... porque para além de serem (como está na legislação) essa ponte de articulação sobretudo horizontal dentro do Conselho de Turma e o elo de ligação escola - família, eles também são o elo de ligação com a própria Direção, são o elo de ligação muitas vezes com a própria tutela mas também são sobretudo um garante daquela tal articulação horizontal que se deve fazer e são os coordenadores hoje de toda a ação dentro do Conselho de Turma Mas eu diria que mais importante hoje é, sem dúvida nenhuma, a articulação entre este, se quiseses assim, este trio entre professores - alunos, professores entre si e depois escola - família. Esta é a função do DT que me parece mais importante, é garantir esta coesão entre estes três elos, quer a família, quer a escola ou Conselho de Turma, quer os alunos.	... encaminhamento dos EE ... Considero o papel do DT fundamental. Essencialmente professores - alunos e encarregados de educação e escola e depois alunos. Também é em termos de escola, as reuniões com os EE são sempre às dezoito e trinta ou seja, sempre depois do período laboral, de forma que os pais possam vir. Plenamente satisfeito. Para os EE têm acesso ao portal do aluno que lhes permite através de uma password e de um username aceder em qualquer momento online às faltas, compram senhas, verificam os movimentos dos cartões, e portanto, e isso está disponível de imediato, está sempre atualizado.
	Relação DT/ alunos	Afetividade	Um bom DT estabelece ao longo do tempo uma relação muito próxima com os alunos e com a família... A relação com os alunos é sempre mais importante, por isso é que dizia à pouco que provavelmente não é aí que se nota tanto porque o professor também, qualquer professor tem uma relação com os alunos e consegue fazer essa ponte na falta do DT.	Tenho contacto é muito feito o contacto informal. Os alunos tem uma relação muito direta com o DT o que faz com que se os encontrarem nos corredores, abordam-nos, já é assim ao longo dos anos...
		Acompanhamento do percurso escolar	Sempre sempre, é algo que nós privilegiamos é que o DT e mesmo os professores de cada disciplina mantenha a sua continuidade pedagógica no caso do DT que mantenha a continuidade pedagógica associada a este cargo.	... a caracterização da turma, o conhecimento da turma... Eu penso que sim. O conhecimento pleno da turma é fundamental para realizar um trabalho não só com os alunos com os pais. Já conhece os meninos e já conhece os pais. Fazemos os possíveis de dar a continuidade da direção de turma. Os docentes do quadro, do mapa de pessoal desta escola têm continuidade na direção de turma, sempre que possível, e algumas questões técnicas não. Mas na sua grande maioria os que são do mapa da escola tem continuidade da direcção de turma. Já agora, são à volta de 81.

		Contacto com os alunos	... naturalmente as razões são várias que contactam os alunos: preocupação própria de um educador para com os seus alunos que lhe são muito muito familiares mas também a resolução de vários problemas de como eu dizia, devido a essa falta de convergência da legislação para com o cargo de DT, ele não tem tempo em duas horas e então tem de fazer isso fora do horário letivo.	o DT não os atende só naquele horário. Portanto eles têm esse à vontade. É uma política de escola, tem esse à vontade de maneira que contactam sempre com os DT de variadíssimas formas mas muito muito informal. Assim mesmo como os casos que não são aí referidos os alunos de NEE. ... Nós temos aqui alunos e são bastantes, em que o DT faz tem uma função fundamental e tem um papel exemplar.
		Indisciplina		Se, também, observar o nosso plano de melhoria de escola e o nosso relatório de auto avaliação poderá verificar que de facto os DT, na sua grande maioria, salvo alguns casos pontuais, se envolvem em pleno na resolução dessas situações, mesmo a nível disciplinar Se verificar lá os dados das turmas todas verifica exatamente isso. Relativamente a essa situação há um acompanhamento e um envolvimento muito grande.
	Relação DT/ professores	Coordenação do trabalho de professores	O DT dá coesão ao Conselho de Turma tanto a nível dos professores como a nível dos alunos e isso denota-se e eu cada vez mais tenho dúvidas em afirmar se se nota mais nos alunos ou se nota mais nos professores do Conselho de Turma. Porque o trabalho do professor tende, por razões várias e por muito que se lute contra, a ser um trabalho cada vez mais burocrático e essa burocracia tem de ter alguém que a coordene e o DT faz isso sem duvida nenhuma. Isso é uma boa pergunta porque não me queria contradizer e de forma nenhuma aquilo que eu disse, e não sei se ele é um garante do clima dentro da sala de aula, o que eu acho é que ele é uma figura muitíssimo importante para a coesão mas isto é um trabalho de equipa até pode ser uma figura forte, um líder forte dentro do Conselho de Turma mas todas aquelas peças são muito muito importantes, os professores são todos muito importantes como um grupo de trabalho. Os alunos e a família também são muito importantes, eu penso que, como eu já disse, estes eixos, estes três eixos tem que coabitar entre si e eu acho que o DT é o garante dessa coesão, agora garantir que depois tudo vai funcionar e se não funcionar é da responsabilidade dele, não diria assim tanto. Acho que sim, que ele é uma figura extremamente importante tenho dúvidas que ele sozinho possa fazer	...dirigir o conselho de turma... O DT tem que ser um líder da sua turma e um líder do seu conselho de turma e quando assim não é, funciona pior.

			alguma coisa.	
		Capacidade para gerir/deliberar	eu acho que o DT passou a ser uma figura, sempre foi, mas passou a ser cada ou é cada vez mais uma figura dentro do Conselho de Turma de uma figura central, uma figura e que toda a gente acaba por coabitar à volta dele e na falta dele, que é o que acontece muitas vezes, sobretudo nos inícios de ano, quando há professores por colocar nota-se uma grande grande fragilidade no Conselho de Turma e na própria turma, nos próprios alunos quando o DT não existe. Dentro daquilo que for as suas atribuições sem dúvida que sim que eu acho que deve ter algum poder deliberativo até porque dentro do Conselho de Turma o próprio Conselho de Turma tem poderes deliberativo sobretudo no que toca à avaliação dos alunos e à pedagogia dentro do Conselho de Turma, portanto dentro daquilo que forem os limites da ação do Conselho de Turma eu acho que o DT deve ter uma palavra muito grande a dizer. Eu penso que sim. É sempre um poder colegial, ele tem sempre que ouvir todos os outros elementos do Conselho de Turma mas eu considero pela experiência enorme que tenho à frente de uma escola mas também a experiência que tenho como DT, dos vários anos que fui, e sobretudo a experiência que tenho no contacto com outros DT's percebo perfeitamente que ele é uma figura de respeito, o Conselho de Turma respeita, que coloca nele inclusivamente a responsabilidade da decisão final e denota-se de facto que os próprios professores o respeitam.	Os DT juntamente com estruturas intermédias (nesta escola é assim que funciona) dentro daquilo que é decidido, têm autonomia para decidir e portanto atuam dentro desses limites de autonomia que lhes é dado. Naturalmente nalgumas situações mais preocupantes então sou eu que faço o acompanhamento directamente com o coordenador dos DT's. O DT tem poder deliberativo, dentro daquele âmbito, naturalmente que dentro das competências que lhe estão atribuídas, algumas ele não tem poder de aplicação. Mas posso dar um exemplo: penas disciplinares, compete ao Diretor aplicar a pena mas aquilo que eu faço é sempre mediante a opinião do DT e para além da opinião o DT faz uma proposta e depois esta proposta é aceite ou não. Posso dizer que em 99,9% a proposta feita pelo DT é a proposta que é aprovada por mim. Não, nem sempre. Aliás se (o DT) tivesse alguma autoridade os conselhos de turma, nalguns casos funcionariam melhor.
	Convergência entre as funções legisladas e as concretizadas	Tempo	Bem, dentro daquilo que estava a dizer, eu penso que essa convergência existe sem dúvida nenhuma, até por força da própria organização da escola, tem de existir mas cada vez mais sinto que é uma função muito difícil de desempenhar por parte de uma pessoa que, pela própria legislação, apenas tem duas horas ou cem minutos para coordenar tudo isto que acabei de elencar e são funções muito difíceis, provavelmente essa convergência que deveria ou que existe por força da organização da escola como lhe digo não existe por força da legislação. Acho que (a legislação) é inconsistente relativamente ao	

			peso que dá a figura do DT porque eu acho que deveria dar um maior peso sobretudo no trabalho que ele tem a nível letivo deveria ter mais uma hora para isso mas quanto às competências e atribuições não mudaria isso. Existe, desde logo, como eu digo, a falta de tempo para desempenhar essas funções que são tão tão tão difíceis mas isso associado a alguns casos de DT que tem cinco, seis, sete turmas é muito complicado. Sim, aliás nós convergimos para isso para isso que eu estou a dizer até porque nos trabalhos de estabelecimento (TE) cada DT já tem mais uma hora para exactamente para ver se conseguimos fazer isso. E eu acrescentaria aí outra hora, a resposta é sim, sem dúvida, mas eu acrescentaria outra hora porque de facto falta aí a tal convergência para a coesão dentro do Conselho de Turma. Ele devia ter também uma hora para reunir com o próprio Conselho de Turma.	Aqui nesta escola atribuímos os dois tempos letivos que no início era para não ser, mas atribuímos. Mas considero que é insuficiente. No ano passado o despacho de organização permitia que, na componente não letiva, nós pudéssemos atribuir mais algum apoio ao exercício das funções de D.T. Este ano, depois daquela confusão em integrar na componente letiva, na componente não letiva não o podemos fazer porque não podíamos atribuir mas essa hora, de facto, faz nalgumas situações e nalgumas turmas faz falta. Os dois tempos são insuficientes. Eu considero fundamental mas também considero que é insuficiente.
		Pluralidade de funções	Claro que um DT extravasa muitas vezes essas as que são as suas funções que estão legisladas... Eu não sei se o DT tem assim uma reduzida capacidade de liderança, aliás eu sou muito de opinião que a capacidade de liderança não é algo que tem de ser necessariamente inato. O que é que eu quero dizer com isto? Nós temos sempre esta ideia que os líderes nascem líderes, muitas vezes os líderes constroem-se, esta é a minha opinião, para responder directamente às questões, não acho que tenha funções demasiadas, não acho, não acho que o DT tenha uma reduzida capacidade de liderança antes pelo contrário, ele constrói essa liderança através exactamente das atribuições que lhe foram cometidas e ele vai crescer dentro do próprio Conselho de Turma tem é que ter espaço para isso, tem é que ter tempo para isso e tem é que ser, haver uma confiança enorme nele da parte de quem dirige, quer a escola, quem coordena, o coordenador dos DT, e mesmo	Existe uma convergência mas nós fazemos muito mais do que aquilo que está na lei.

			numa enorme confiança da parte dos outros professores.	
A2: Preparação para o cargo	Formação	Necessidades específicas de formação	Confiante que sim, que há uma formação adequada, de qualidade sim, acho que deveria haver uma formação específica. Como digo, tanto ao nível da supervisão pedagógica, como ao nível da orientação educativa, acho que era muito importante mas também hoje crescemos muito e eu não fujo absolutamente nada a esta questão que é muito polémica. Hoje em dia as escolas tendem a ser empresas, claro que no sentido lato da palavra não acho que nós devamos adequar um modelo empresarial a uma escola mas não fujo a isso. As escolas hoje lutam por qualidade, lutam por objectivos, colocam indicadores e metas para si e por isso eu acho que o DT é uma figura central. Não se consegue viver e não se consegue colocar metas pedagógicas ou até de gestão para uma escola se o DT que é a figura que orienta dirige, que coordena o Conselho de Turma não compreender o que são isto de indicadores, o que são isso de metas. Portanto, para além da supervisão pedagógica e orientação educativa, seria muito importante que ele tivesse alguma formação na gestão por objectivos.	Sim, eu concordo que sim. Por exemplo na área das relações humanas, na área, por exemplo, daquilo que poderíamos chamar "escola de pais", ou seja, o relacionamento com os pais, a forma como se dirigem aos EE, a forma como se dirigem aos alunos, a forma como reagem com os alunos nalgumas situações, a forma como se dirigem aos EE nalgumas situações. Tudo na área de formação de relações interpessoais, essencialmente isso sim.
	Perfil	Características pessoais	Mas aqui nas escolas se nós não criarmos um DT com um perfil humano muito muito grande perdemos completamente tudo o resto e eu acho que ele deve ser uma figura extremamente humana, com uma capacidade enorme de gerar consensos e por isso é central. Muito muito muito muito necessariamente passa por esse perfil humano, eu acho que nós cada vez mais e é, por isso que eu também, não quero, de forma nenhuma, como dizia, colar o modelo empresarial as escolas porque por vezes quando falamos disso parece que estamos a esquecer as pessoas. Eu acho que as pessoas são o central mas também são a figura central de qualquer empresa. Humano, familiar, próximo dos alunos, próximos das pessoas	Os bons DT aliás são aqueles em que evitam muitas situações disciplinares e são aqueles que são organizados, aqueles que planificam aqueles que vão fazendo o trabalho atempadamente, aqueles que não estão à espera que cheguem as reuniões de avaliação ou a reuniões de Conselho de Turma para andar a solicitar a documentação. E portanto, eu posso dizer que, temos aqui gente com muito bom perfil para ser DT. A organização. Ser um bom comunicador, ser afável, enfim, dentro das relações interpessoais, ser uma pessoa que seja acessível.

		Consideração desse perfil para a nomeação do cargo	A nossa escola particularmente dá uma grande grande importância ao DT até porque existe um perfil específico para o DT. Foi essencialmente com base neste perfil mas como digo, é também importante ele ter algumas capacidade alguns conhecimentos técnicos sobretudo nas áreas que disse à pouco mas sem dúvida nenhuma é essencial é esse perfil. Se calhar essa imagem que eu dei já diz tudo porque para mim sem dúvida nenhuma que é uma figura de enorme importância mas ela é reconhecida exteriormente exatamente devido a essa representatividade que os pais lhe dão dentro da escola, denota-se um grande reconhecimento. Há casos em que nós mudamos o DT assim que percebemos quando um professor novo entra na escola não sabemos se ele se adequa ou não aquele perfil, assim que percebemos que não se adequa muitas vezes mudamos o DT. Não, não de todo. Acho deve haver um perfil, como eu disse à pouco não é assim tão poucas vezes que nesta escola se tem de mudar de DT.	As funções são claras, agora por vezes o perfil é que pode não ser o adequado. Aquilo que por vezes acontece é que na distribuição de serviço as duas horas da direção de turma são necessárias para complementos de horário nomeadamente com os colegas que têm redução de horário e quando há ali alguma falta de horas naturalmente que se recorre à direção de turma. Na sua grande maioria sim. Eu tento fazer isso e como disse à bocadinha, quando tenho conhecimento de facto de que aquele colega, aquele professor não tem o perfil adequado, efectivamente tenho tido algumas situações complicadas, não é designado e depois há sempre aquelas soluções do crédito de escola para complemento de horário. Não, claro que não. Infelizmente alguns, eu designo por questões técnicas mas se eu poder evitar de todo, não os designo.
--	--	---	---	---

**Anexo 8 – Grelhas de análise de conteúdo da análise documental
(regulamentos internos)**

1. Definição e mandato do diretor de turma		
1.1 Aspetos em comum	Escola A	Escola B
	- Para coordenar o trabalho do conselho de turma, o diretor designa um diretor de turma, de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do agrupamento (...) - O mandato dos diretores de turma é de um ano escolar.	
1.2 Aspetos diferentes	- (...) devendo ter-se em conta a sua competência pedagógica, a sua capacidade de relacionamento e que leccione a totalidade dos alunos da turma. No desenvolvimento do ponto anterior, deverá ser designado diretor de turma, o docente que no ano anterior tenha exercido tais funções na turma.	- O mandato do diretor de turma é de um ano letivo, podendo dar continuidade a este cargo, se tal for conveniente pedagogicamente para todos os intervenientes.
2. Competências do diretor de turma		
2.1 Aspetos em comum	Escola A	Escola B
	- Fazer o acompanhamento sistemático do processo avaliativo dos alunos e manter um diálogo frequente com os encarregados de educação. - O diretor de turma é o coordenador do trabalho do conselho de turma - Acompanhar os planos dos alunos (D.N. nº 50/2005) fazendo aplicar as medidas de apoio e complemento educativo que estiverem ao seu alcance. - Garantir, de acordo com a lei, o processo de avaliação, promovendo a dinamização e a participação de todos os elementos envolvidos neste, nomeadamente: a) Alunos; b) professores da turma; c) pais/encarregados de educação; d) Psicólogo escolar; e) professor de apoio a alunos com necessidades educativas especiais; f) Outros. - Analisar situações de insucesso disciplinar. - * Garantir uma informação permanente aos encarregados de educação sobre a integração dos seus educandos na comunidade escolar e na turma, o seu aproveitamento e assiduidade, bem como a sua participação em actividades diversas. - Elaborar e preservar o processo individual do aluno, facultando a sua consulta apenas aos professores da turma, aos respectivos pais e encarregados de educação e ao aluno. - * Informar os alunos e os encarregados de educação dos critérios gerais de avaliação aprovados pelo conselho pedagógico no início de cada ano lectivo. - O conselho de turma/equipa pedagógica é coordenado pelo diretor de turma no ensino regular, exceto nos casos de conselho de turma disciplinar que é convocado e presidido pelo diretor. - Divulgação do Regulamento Interno da escola. - Dinamizar interdisciplinarmente as actividades da turma, devendo desempenhar um papel de primordial importância na definição das actividades de complemento curricular a desenvolver (de acordo com as realidades dos alunos, dos professores e das condições físicas e materiais da escola).	
	- O diretor de turma é assessorado por um Secretário, que deve conhecer as atribuições que lhe são cometidas neste regulamento ou em regimento	- Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta

2.2 Aspetos diferentes	próprio. - Registrar em suporte próprio as faltas dos alunos, com a colaboração do secretário. - Coordenar a elaboração do projecto curricular de turma. - Comunicar ao diretor os casos passíveis de procedimento disciplinar e acompanhar as actividades de integração dos alunos da turma na comunidade escolar, na sequência do mesmo. - Promover a eleição do delegado e do subdelegado de turma e dar a conhecer os seus direitos e deveres, garantindo o cumprimento das regras estabelecidas para o acto eleitoral - Dar a conhecer o plano de emergência da escola aos alunos da turma. - Entregar documentos de avaliação aos pais/encarregados de educação. - * Facultar, no início do ano lectivo, aos pais e encarregados de educação os currículos de cada disciplina e o número de aulas previstas, por disciplina. - Fazer subscrever ao encarregado de educação uma declaração anual de aceitação e conhecimento dos assuntos referidos nos pontos assinalados em cima com *. - Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei. - O (...) diretor de turma, informará o Encarregado de Educação, através da caderneta escolar ou de outros meios considerados convenientes, das faltas dadas pelo aluno. - A informação aos encarregados de educação sobre as faltas injustificadas dos alunos, se as houver, será prestada, de acordo com a lei (ponto 3, artº 21º da Lei n.º 39/2010) pelo (...) diretor de turma, consoante o nível de ensino.	do grupo e à especificidade de cada aluno; - Assegurar a articulação entre os docentes da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; - Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre docentes e alunos; - Convocar o encarregado de educação em caso de incumprimento por parte do aluno das regras estabelecidas no presente regulamento e na lei em vigor, para o comprometer na procura de soluções; - Coadjuvar o diretor de curso, nos cursos profissionais, em todas as funções de carácter pedagógico; - Proceder ao registo das horas já administradas e assistidas pelos alunos, nos CEF e cursos profissionais; - Apresentar ao diretor um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido, até 15 de julho. - Para operacionalizar o seu trabalho, o diretor de turma deve: a. Ser informado, atempadamente, pelos docentes, da situação escolar dos alunos da turma; b. Aguardar, na hora de atendimento, os encarregados de educação, na sala própria para esse efeito; c. Convocar os representantes dos encarregados de educação, uma semana antes do final de cada período, para se analisar a assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; - Os EE têm direito a solicitar ao diretor de turma que os receba noutra hora para além da marcada no início do ano, desde que o façam com antecedência e com a devida justificação; - O DT pode convocar o conselho de turma, sempre que solicitado por um dos representantes dos pais e encarregados de educação, num prazo máximo de 5 dias úteis.
3. Medidas disciplinares		
3.1 Aspetos em comum	escola A - O gabinete de apoio ao aluno colabora com o diretor de turma, no acompanhamento dos alunos durante a execução de medidas corretivas ou disciplinares sancionatórias. - A ordem de saída da sala de aula deverá ser comunicada ao diretor de turma. - No momento da instauração do procedimento disciplinar, mediante decisão da entidade que o instaurou, ou no decurso da sua instrução, por proposta do instrutor, o aluno pode ser suspenso preventivamente da frequência da escola, mediante despacho fundamentado a proferir pelo diretor, se a presença dele na escola se revelar gravemente perturbadora da instrução do processo ou do funcionamento normal das actividades da escola, garantindo-se ao aluno um plano de actividades pedagógicas durante o período de ausência da escola, fornecido pelo diretor de turma ou pelo Instrutor do procedimento. - O aluno que presencie comportamentos referidos no ponto anterior deve comunicá-los imediatamente (...) ao diretor de turma, o qual, no caso de os considerar graves ou muito graves, os participa no prazo de um dia útil ao diretor.	escola B

3.2 Aspetos diferentes	- Compete ao diretor de turma (...) o acompanhamento do aluno na execução da medida correctiva ou disciplinar sancionatória a que foi sujeito, devendo aquele articular a sua actuação com os pais e encarregados de educação e com os professores da turma, em função das necessidades educativas identificadas e de forma a assegurar a co-responsabilização de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida. professor tutor: - (O professor tutor tem como competência) Colaborar com o diretor de turma, nomeadamente fornecendo relatórios escritos até 48 horas antes da reunião de avaliação de final de período. Tarefas e Actividades de integração escolar - A aplicação desta medida é da responsabilidade do diretor que, para o efeito, pode ouvir o diretor de turma ou o professor Titular da turma a que o aluno pertença. - As medidas disciplinares sancionatórias traduzem uma censura disciplinar do comportamento assumido pelo aluno, devendo a ocorrência dos factos em que tal comportamento se traduz, ser participada, pelo professor ou funcionário que a presenciou ou dela teve conhecimento, de imediato, ao respectivo diretor de turma /professor Titular de turma, para efeitos da posterior comunicação ao diretor. - Compete ao diretor de turma (...), o acompanhamento do aluno na execução da medida correctiva ou disciplinar sancionatória a que foi sujeito, devendo aquele articular a sua actuação com os pais e encarregados de educação e com os professores da turma, em função das necessidades educativas identificadas e de forma a assegurar a co-responsabilização de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida.	1. O gabinete de apoio ao aluno (GAA) pretende, no exercício das suas funções, contribuir para a formação integral dos alunos, através de uma intervenção individualizada junto dos alunos que solicitem apoio, diretamente ou através do diretor de turma, dos pais ou encarregados de educação e que evidenciem algum fator de risco, problemas comportamentais ou de aprendizagem. professor tutor - O conselho de turma/equipa pedagógica deverá entregar ao professor tutor, através do diretor de turma, informações periódicas sobre o aluno em tutoria. Tarefas e actividades de Integração escolar - Compete ao diretor, mediante participação do docente ou assistente operacional, e depois de ouvido o diretor de turma, dentro dos limites indicados nos números seguintes deste artigo, deliberar sobre as actividades de integração escolar a aplicar, as quais devem ser comunicadas, pelo diretor de turma, aos pais ou encarregados de educação, tratando-se de aluno menor de idade. - A aplicação das medidas corretivas previstas nas alíneas c), d) e e) do n.º 1 é da competência do diretor da escola que, para o efeito, procede sempre à audição do diretor de turma. Compete ao diretor deliberar, mediante participação do docente ou funcionário, e depois de ouvido o diretor de turma e/ou conselho de turma e o gabinete de apoio ao aluno, sobre a aplicação da medida corretiva “mudança de turma”, a qual deve ser comunicada, pelo diretor de turma, aos pais ou encarregado de educação, tratando-se de aluno menor de idade. - Compete ao diretor, mediante participação do docente ou assistente operacional e, depois de ouvido o diretor de turma, dentro dos limites indicados no número seguinte deste artigo, deliberar sobre o condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a actividades letivas, os quais devem ser comunicados, pelo diretor de turma, aos pais ou encarregado de educação, tratando-se de aluno menor de idade. - O não cumprimento pelo aluno desta medida corretiva deve ser comunicado pelo diretor de turma ao diretor que avalia a situação e promove, caso se justifique, o procedimento disciplinar. - As condições de aplicação das actividades de recuperação da aprendizagem são as seguintes: a. O professor tem 3 dias úteis, após informação, dada pelo diretor de turma, para a elaboração de um programa de aplicação das actividades de recuperação da aprendizagem;
-------------------------------	---	---

		b.O professor informa o aluno e o diretor de turma, e este por sua vez informa o encarregado de educação, dos seguintes aspetos: i. o tipo de trabalho (oral, escrito, prático...); ii. conteúdos tratados nas aulas cuja ausência originou o excesso de faltas; iii. atividades/estratégias a desenvolver; iv. prazo e local da realização do programa; v. orientações relativas à metodologia de trabalho. - O professor deve comunicar, através de impresso próprio da escola, ao diretor de turma o resultado do programa, que por sua vez, deve informar, pelo meio mais expedito, o encarregado de educação.
4. Alunos		
	escola A	escola B
4.1 Aspetos em comum	- O delegado e/ou o subdelegado de turma têm o direito de solicitar ao professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, e ao diretor de turma, no caso do 2.º e 3.º ciclos, a realização de assembleias de turma, indicando o assunto, sem prejuízo do cumprimento das actividades lectivas. - Ao aluno delegado de turma compete: Colaborar com o diretor de turma. - As justificações de faltas dos alunos devem decorrer de forma e nos prazos estabelecidos na lei, perante o diretor de turma - As faltas são justificadas pelos pais e encarregados de educação ou, quando maior de idade, pelo aluno, ao diretor de turma ou ao professor titular. - As faltas serão registadas: b) Pelo diretor de turma ou Secretário nos suportes administrativos adequados ao efeito - O Educador, professor Titular de turma ou diretor de turma, pode solicitar aos encarregados de educação os comprovativos que entender necessários à plena justificação das faltas.	
4.2 Aspetos diferentes	Deveres dos alunos -Comparecer junto do diretor de turma, do órgão de direcção, do coordenador de estabelecimento, do professor ou do funcionário sempre que solicitado; Frequência e assiduidade - A ordem de saída da sala de aula imposta ao aluno pelo professor corresponde a uma falta de presença, devendo ser comunicada ao diretor de turma, por escrito, no prazo de 48 horas. - De acordo com os pontos 3 e 4 do artº 18.-A da Lei n.º 38/2010, sempre que o aluno não se faça acompanhar do material necessário às actividades escolares, o professor deve comunicar ao Encarregado de Educação e ao	Direitos dos Alunos - Ver assegurado o seu direito de exporem, junto do mediador, do diretor de turma, da coordenadora ou do assessor os problemas que considerem pertinentes face ao seu percurso escolar e a assuntos pessoais que queiram partilhar. Deveres dos alunos -Comunicar os comportamentos suscetíveis de constituir infração disciplinar que foram presenciados ao diretor de turma, o qual, no caso de os considerar graves ou muito graves, os participa, no prazo de um dia útil, ao diretor da escola. Frequência e assiduidade - O diretor de turma deve comunicar ao professor da disciplina, a necessidade da aplicação de uma medida de recuperação de aprendizagem relativa a situação de ausência justificada. - À terceira falta de pontualidade, para cada disciplina, o diretor de turma deve comunicar ao encarregado de educação. - A segunda falta de material, à mesma disciplina, deve ser comunicada ao

	diretor de turma, utilizando os meios mais expeditos. - Quando não for apresentada justificação ou quando a mesma não for aceite, deve tal facto, devidamente justificado, ser comunicado, no prazo de três dias úteis, aos pais e encarregados de educação ou, quando maior de idade, ao aluno, pelo diretor de turma, pelo professor titular ou Educador, solicitando comentários nos três dias úteis seguintes. - São injustificadas as faltas: As faltas interpoladas, excepto se resultarem de situação excepcional, acidente ou indisposição física momentânea, situações que devem ser imediatamente comunicadas ao docente da disciplina, que transmitirá o facto ao diretor de turma. - Quando o aluno exceder metade do limite de faltas injustificadas, e sempre que for entendido necessário, o Encarregado de Educação e o aluno serão contactados ou convocados para uma reunião com o Educador, professor Titular de turma ou com o diretor de turma, com o objectivo de se alertar para as consequências da situação e de se encontrar uma solução que permita garantir o cumprimento efectivo do dever de frequência. Delegado e Sub delegado Assembleia de turma - O delegado e/ou o subdelegado de turma têm o direito de solicitar ao professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, e ao diretor de turma, no caso do 2.º e 3.º ciclos, a realização de assembleias de turma, indicando o assunto, sem prejuízo do cumprimento das actividades lectivas. - A assembleia (...) é presidida pelo (...) diretor de turma, no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Delegado e sub delegado de turma - O delegado de turma e o subdelegado de turma são eleitos em assembleia de turma presidida pelo (...) diretor de turma no caso do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. - O mandato do delegado e do subdelegado de turma pode cessar sempre que se verificar incumprimento dos deveres que lhes estão atribuídos, por decisão do (...) diretor de turma, no 2.º e 3.º ciclo.	encarregado de educação pelo diretor de turma; - A terceira falta de material, à mesma disciplina, dá lugar à marcação de falta de presença, sendo comunicada, pelo meio mais expedito, ao diretor de turma; - O diretor de turma deve comunicar ao encarregado de educação que a falta de presença registada à disciplina resulta da ausência de material, tendo em vista a sua possível justificação. -Quando algum aluno não puder participar numa visita de estudo, por razões de grande dificuldade económica, deve o diretor de turma contactar o diretor de forma a encontrar-se uma solução para o problema. Delegado e Sub delegado -Sendo o delegado e o subdelegado de turma os representantes da turma na comunidade escolar, previamente à sua eleição, o diretor de turma deve sensibilizar os alunos para a importância do ato e da escolha a realizar, salientando as funções e competências a desempenhar. -O boletim de voto deve ser distribuído pelo diretor de turma, dele constando os cargos em eleição e espaço onde os alunos coloquem o nome do representante escolhido.
5. encarregados de educação		
5.1 Aspetos em comum	escola A - Os EE têm direito a ser recebidos pelo diretor de turma na hora de atendimento por ele indicada no início do ano.	escola B

5.2 Aspetos diferentes	- O diretor de turma (...) deve dar conhecimento ao encarregado de educação da proposta e das regras que presidem ao funcionamento das actividades (de apoio pedagógico acrescido)	Participação dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação - A participação dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação dos seus educandos poderá efetivar-se de acordo com as seguintes modalidades: - Através dos contactos estabelecidos com o diretor de turma ou da sua participação em reuniões convocadas por este e durante as quais poderá transmitir informações que poderão ser consideradas na avaliação do respetivo educando; - Participando nas reuniões a realizar no início dos 2º e 3º períodos, durante as quais poderá fazer chegar ao conselho de turma, através do diretor de turma, a sua posição sobre a avaliação feita ao trabalho do respetivo educando; - Os pais e encarregados de educação de cada turma devem ser informados, pelo diretor de turma, da planificação anual das visitas de estudo, após a aprovação pelo conselho geral. - O diretor de turma convoca pessoalmente o representante dos alunos e, por escrito ou correio eletrónico, os representantes dos pais e encarregados de educação.
6. Estruturas ou serviços		
6.1 Aspetos diferentes	escola A Subsídios escolares - Será dado conhecimento da lista de alunos a subsidiar a cada diretor de turma. - O cartão deverá ser conservado em bom estado, caso contrário ficará na posse do diretor de turma até à sua substituição. - Durante o período de funcionamento das actividades incluídas na frequência escolar, não é permitida a saída das instalações escolares a nenhum aluno, salvo o período destinado à hora de almoço, e apenas quando expressamente autorizado pelo Encarregado de Educação e	escola B Subsídios escolares - Na situação prevista na alínea d), do número anterior, a justificação da falta de material apresentada é aceite pelos seguintes motivos: a. Aguardar a atribuição do subsídio escolar; b. O material estar esgotado nos locais de aquisição; c. Por problemas económicos; d. Outro facto impeditivo do cumprimento, desde que, comprovadamente, não seja imputável ao aluno ou seja, justificadamente, considerado atendível pelo diretor de turma. - Na situação prevista na alínea c), do número 3, o diretor de turma deve dar conhecimento da situação aos serviços de ação social escolar, para a resolução da situação. - Qualquer alteração da situação dos alunos é comunicada pelos serviços administrativos ao diretor de turma, devendo este arquivar no dossiê da turma todos os documentos. - O conselho de turma/equipa pedagógica é convocado pelo diretor, por sua iniciativa, ou a pedido do diretor de turma.

	confirmado pelo diretor de turma no período de actualização/renovação da matrícula. -A marcação dos testes é definida no início de cada período lectivo não podendo exceder os dois por semana no primeiro ciclo, três no segundo ciclo e quatro no terceiro ciclo do ensino básico, sendo que não se poderá realizar mais do que uma ficha por dia, salvo em situações devidamente justificadas ao diretor de turma; -Não é permitido marcar fichas de avaliação na última semana de cada período lectivo, salvo em situações devidamente justificadas ao diretor de turma; - Os horários lectivos serão afixados no início de cada ano lectivo, e dados a conhecer aos alunos e aos pais e encarregados de educação pelo respectivo diretor de turma (...); - O período de almoço será estabelecido no início de cada ano lectivo, e dado a conhecer aos alunos e aos pais e encarregados de educação, pelo respectivo diretor de turma (...). - A entrada nas salas de aula será sempre interdita a pessoas estranhas aos serviços do Ministério da Educação, durante os tempos lectivos, salvo se a sua presença for considerada importante e necessária pelo diretor de turma, (...).	
--	---	--

Anexo 9 - Gráfico - Tempo de serviço docente vs tempo de serviço como diretor de turma - não diretores de turma da escola B

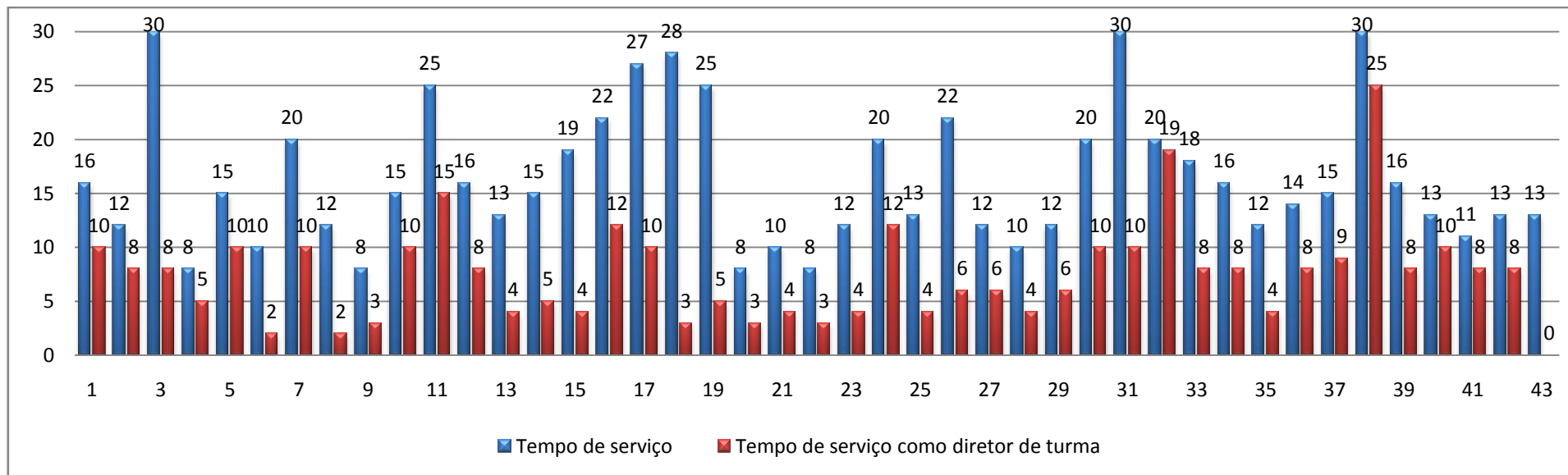


Gráfico 1 - Tempo de serviço docente vs tempo de serviço como diretor de turma – não diretores de turma da escola B

Anexo 10 – Excertos dos regulamentos internos da escola A e da escola B

Excerto do RI da escola A, no que diz respeito ao perfil de DT

Artigo 55º

Director de Turma

1. Para coordenar o trabalho do Conselho de Turma, o Director designa um Director de Turma, de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do Agrupamento, devendo ter-se em conta a sua competência pedagógica, a sua capacidade de relacionamento e que leccione a totalidade dos alunos da turma.
2. No desenvolvimento do número anterior, deverá ser designado Director de Turma, o docente que no ano anterior tenha exercido tais funções na turma.
3. O mandato dos Directores de Turma é de um ano escolar.

Artigo 56º

Competências do Director de Turma

1. O Director de Turma é assessorado por um Secretário, que deve conhecer as atribuições que lhe são cometidas neste Regulamento ou em regimento próprio.
2. Presidir ao respectivo Conselho de Turma, excepto quando o mesmo seja de natureza disciplinar.
3. Coordenar a elaboração do Projecto Curricular de Turma.
4. Dinamizar interdisciplinarmente as actividades da turma, devendo desempenhar um papel de primordial importância na definição das actividades de complemento curricular a desenvolver (de acordo com as realidades dos alunos, dos professores e das condições físicas e materiais da escola).
5. Fazer o acompanhamento sistemático do processo avaliativo dos alunos e manter um diálogo frequente com os Encarregados de Educação.
6. Acompanhar os planos dos alunos (D.N. nº 50/2005) fazendo aplicar as medidas de apoio e complemento educativo que estiverem ao seu alcance.
7. Garantir, de acordo com a lei, o processo de avaliação, promovendo a dinamização e a participação de todos os elementos envolvidos neste, nomeadamente:
 - a) Alunos;
 - b) Professores da turma;
 - c) Pais/Encarregados de Educação;
 - d) Psicólogo escolar;
 - e) Professor de apoio a alunos com necessidades educativas especiais;
 - f) Outros.

8. Analisar situações de insucesso disciplinar.
9. Comunicar ao Director os casos passíveis de procedimento disciplinar e acompanhar as actividades de integração dos alunos da turma na comunidade escolar, na sequência do mesmo.
10. Promover a eleição do delegado e do subdelegado de turma e dar a conhecer os seus direitos e deveres, garantindo o cumprimento das regras estabelecidas para o acto eleitoral.
11. Dar a conhecer o plano de emergência da escola aos alunos da turma.
12. Garantir uma informação permanente aos Encarregados de Educação sobre a integração dos seus educandos na comunidade escolar e na turma, o seu aproveitamento e assiduidade, bem como a sua participação em actividades diversas.
13. Informar os alunos e os Encarregados de Educação dos critérios gerais de avaliação aprovados pelo Conselho Pedagógico no início de cada ano lectivo.
14. Entregar documentos de avaliação aos Pais/Encarregados de Educação.
15. Facultar, no início do ano lectivo, aos Pais e Encarregados de Educação os currículos de cada disciplina e o número de aulas previstas, por disciplina.
16. Elaborar e preservar o processo individual do aluno, facultando a sua consulta apenas aos professores da turma, aos respectivos Pais e Encarregados de Educação e ao aluno.
17. Divulgar o Regulamento Interno junto dos alunos e Encarregados de Educação, no início do ano lectivo.
18. Receber os Encarregados de Educação em dia e hora marcados para o efeito.
19. Registar em suporte próprio as faltas dos alunos, com a colaboração do secretário.
20. Fazer subscrever ao Encarregado de Educação uma declaração anual de aceitação e conhecimento dos assuntos referidos nos pontos 12, 14 e 16.
21. Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei.

Excerto do RI da escola B, no que diz respeito ao perfil de DT

Artigo 45.º

Definição, Mandato e Competências do Diretor de Turma

1. O diretor de turma é o coordenador do trabalho do conselho de turma.
2. O diretor de turma é designado pelo diretor de entre os docentes da turma, sempre que possível pertencente ao quadro da escola.
3. O mandato do diretor de turma é de um ano letivo, podendo dar continuidade a este cargo, se tal for conveniente pedagogicamente para todos os intervenientes.
4. Ao diretor de turma compete, nomeadamente:
 - a. Assegurar a articulação entre os docentes da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
 - b. Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre docentes e alunos;
 - c. Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
 - d. Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
 - e. Convocar os representantes dos encarregados de educação, uma semana antes do final de cada período, para se analisar a assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos;
 - f. Convocar o conselho de turma, sempre que solicitado por um dos representantes dos pais e encarregados de educação, num prazo máximo de 5 dias úteis;
 - g. Convocar o encarregado de educação em caso de incumprimento por parte do aluno das regras estabelecidas no presente regulamento e na lei em vigor, para o comprometer na procura de soluções;