



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

**AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS:
QUE CONTRIBUTO PARA O (IN)SUCESSO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Manuel António Magalhães de Sousa Monteiro

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor José Matias Alves

Porto, janeiro de 2017

Agradecimentos:

Aos talentos com que “a vida” me dotou;

A quem me “obriga” todos os dias a exercê-los e me deu o espaço e o tempo que lhes era devido: à minha mulher, aos meus filhos e à minha sogra;

A quem construiu os alicerces que permitem o seu exercício: aos meus pais e aos meus irmãos, aos meus avós;

A quem facilitou este caminho: colegas da direção executiva e todos os que participaram diretamente neste estudo (diretores de turma, professores sem direção de turma, representantes dos encarregados de educação e representantes dos alunos da Escola BD), aos professores Gracinda Monteiro e Paulo Teixeira, aos meus filhos;

e evidentemente,

A quem iluminou o caminho de forma discreta mas persistente:

o Professor Doutor José Joaquim Matias Alves.

Muito Obrigado por tornarem o meu mundo muito maior!

Resumo

Este estudo parte de um pressuposto pessoal e profissional: as lideranças das estruturas intermédias numa organização escolar são o cerne do (in)sucesso da organização.

Pretendemos com esta investigação enquadrar teoricamente as estruturas intermédias escolares, nomeadamente a direção de turma, clarificando quais as funções que lhe estão adstritas, numa escola básica e secundária. Nessa escola investigamos o exercício de funções dos diretores de turma e em que práticas essas funções assenta. A investigação partiu do pressuposto e de evidências empíricas reunidas que os professores que exercem estas funções têm competências que, devidamente enquadradas numa estratégia alargada de melhoria podem fazer a diferença no desempenho da escola. São eles o rosto da organização, quer junto dos alunos, quer junto das suas famílias (núcleo fundamental da comunidade educativa).

Questionados todos os grupos interessados (diretores de turma, professores sem direção de turma, encarregados de educação e alunos) fizemos uma das muitas leituras possíveis da realidade da Escola BD ao nível desta estrutura intermédia. Se parece evidente que eles são importantes para a prossecução dos objetivos e metas do PEE e nessa medida para o (in)sucesso da organização, também é evidente a necessidade de capacitá-los para as funções que lhe estão adstritas no ECD, para que estas não sejam um “fardo” a carregar, mas uma oportunidade realização pessoal e profissional.

Realizado o estudo, o pressuposto de que partimos não foi inteiramente confirmado pelos dados. De facto, os diretores de turma são no plano normativo e das convicções generalizadas um elemento chave na promoção do (in)sucesso. Mas há muito a fazer para que estas lideranças unifiquem e dinamizem a ação pedagógica da generalidade dos professores.

Palavras Chave: Diretor(a) de turma, liderança, relação, mudança.

Abstrat

This study is possible due to a personal and professional assumption: that the leadership of intermediate structures in a school organization is the key to the success (or failure) of the organization.

Our objective with this investigation is to theoretically insert the intermediate structures in schools, namely the class directors, clarifying which functions are to be played by them, in a basic or secondary school. In that school we investigated the exercise of the class director's functions and the practices in which said functions are based on. The investigation stems from the assumption and from empirical evidence that the teachers responsible for said functions have abilities that, properly applied in a bigger strategy of improvement can make the difference in school performance. They are the face of the organization, both to the students and their families (the core of a school community).

When all involved parties were questioned (class directors, teachers without that function, legal guardians and students) we made one of many possible readings of the reality in BD school as far as the intermediate structure works. If it seems evident that they are important for the prosecution of objectives and goals of PEE (school educational project) and in that measure for the success (or failure) of the organization, the need to empower them for the functions assigned to them by the ECD (educator career status) also becomes evident, so that they don't become a load to carry, but a chance for personal and professional realization.

Once the study was complete, the assumption that we started off on wasn't entirely confirmed by the data. Indeed, class directors are, both in general convictions and in the law, a key element in promoting success. But there is a long way to walk so that these leaderships can unify and inspire change in the pedagogical actions of most teachers.

Key Words: Class director, leadership, relation, change.

Índice geral

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1. – O EXERCÍCIO DE FUNÇÕES DE DIRETOR DE TURMA NA ESCOLA BD.....	3
1. ENQUADRAMENTO LEGAL DA FUNÇÃO DO DIRETOR DE TURMA	5
2. DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO BD.....	10
3. RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO AGRUPAMENTO BD.....	15
CAPÍTULO 2. – LIDERANÇAS.....	17
1. LIDERANÇA EMOCIONAL	19
2. LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E A LIDERANÇA TRANSACIONAL.....	23
3. LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR.....	26
CAPÍTULO 3. - CULTURAS PROFISSIONAIS E DINÂMICAS DE IMPLICAÇÃO, MOBILIZAÇÃO E MUDANÇA.....	31

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. CONTEXTO.....	43
2. METODOLOGIA.....	46
3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	47

PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	53
1. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA	55
1.1. <i>Diretores de Turma</i>	55
1.2. <i>Professores sem direção de turma (PSDT)</i>	56
1.3. <i>Representantes dos encarregados de educação</i>	57
1.4. <i>Os delegados de turma</i>	57
2. QUESTÕES SOBRE AS FUNÇÕES DE DIREÇÃO DE TURMA.....	57
2.1. <i>Aos diretores de turma (DT)</i>	57
2.2. <i>Aos professores sem direção de turma</i>	66
2.3. <i>Aos encarregados de educação representantes</i>	69
2.4. <i>Aos alunos</i>	73
3. QUESTÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DO CARGO DE DIRETOR DE TURMA.....	75

4. QUESTÕES SOBRE O IMPACTO DO DT NA CONCRETIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PEA E NO SUCESSO DOS ALUNOS	85
5. QUESTÕES SOBRE GESTÃO E LIDERANÇA	91
CONCLUSÕES	97
NOTAS FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	115

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. NÚMERO DE ANOS QUE OS DIRETORES DE TURMA TÊM DE EXPERIÊNCIA EM DT	55
GRÁFICO 2- NÚMERO DE ANOS QUE OS PROFESSORES SEM DIREÇÃO DE TURMA TÊM DE EXPERIÊNCIA EM DT	56
GRÁFICO 3- COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES E DOS PROFESSORES DO CONSELHO DE TURMA	58
GRÁFICO 4- RELAÇÃO E INTERAÇÃO DOS DIRETORES DE TURMA.....	61
GRÁFICO 5 - RELAÇÃO E ARTICULAÇÃO ENTRE O DIRETOR DE TURMA E A FAMÍLIA DOS ALUNOS	62
GRÁFICO 6- RELAÇÃO E ARTICULAÇÃO ENTRE O DIRETOR DE TURMA E OS ELEMENTOS DE OUTRAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO	65
GRÁFICO 7 - COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES E DOS PROFESSORES NO CONSELHO DE TURMA	67
GRÁFICO 8 - RELAÇÃO/INTERAÇÃO DOS ALUNOS COM OS DIRETORES DE TURMA	69
GRÁFICO 9 – RELAÇÃO ENTRE DIRETOR DE TURMA E ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	70
GRÁFICO 10 - FORMAS DE CONTACTO ENTRE DT E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	72
GRÁFICO 11 - O DIRETOR DE TURMA PARA OS ALUNOS	73
GRÁFICO 12 - VALORIZAÇÃO DO DT NA ESCOLA (DIRETORES DE TURMA).....	75
GRÁFICO 13 - VALORIZAÇÃO DO DT NA ESCOLA (PROFESSORES SEM DIREÇÃO DE TURMA).....	76
GRÁFICO 14 - VALORIZAÇÃO DO DT NA ESCOLA (ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO).....	78
GRÁFICO 15 - O DT É VALORIZADO PELOS EE (VISTO PELOS DIRETORES DE TURMA).....	78
GRÁFICO 16 - O DT É VALORIZADO PELOS EE (VISTO PELOS PSDT).....	79
GRÁFICO 17 - O DT É VALORIZADO PELOS ALUNOS.....	80
GRÁFICO 18- O DT É VALORIZADO PELO CT (VISTO PELOS DIRETORES DE TURMA).....	82
GRÁFICO 19 – O DT É VALORIZADO PELO CT (VISTO PELOS PSDT)	82
GRÁFICO 20 - O DT É LÍDER? (VISTO PELOS DIRETORES DE TURMA).....	91

GRÁFICO 21 - O DT É CONSIDERADO GESTOR? (VISTO PELOS DIRETORES DE TURMA)	91
GRÁFICO 22- O DT É CONSIDERADO LÍDER? (VISTO PELOS PSDT)	94
GRÁFICO 23- O DT É CONSIDERADO GESTOR? (VISTO PELOS PSDT)	95

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1. (ADAP. DE TONY BUSH, 1986, P. 76 CIT. POR SÁ, 1996, P. 142)	27
------------------------------------------------------------------------------------	----

SIGLÁRIO

AL – Representante dos ALunos

CT – Conselho de Turma

DA – Diretor de Agrupamento

DT – Diretor(a) de Turma

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EE – Representante dos Encarregado(a)s de Educação

PEDC – Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PSDT – Professor(a) sem director(a) de turma

Parte I – Enquadramento teórico e concetual

*A direção educativa deve estabelecer uma influência
silenciosa, persistente e benéfica
que faça crescer quem está à sua volta.
(Guerra, 2014, p.15)*

Capítulo 1. – O exercício de funções de Diretor de Turma na Escola BD.

1. Enquadramento legal da função do diretor de turma

As funções de diretor de turma, do ponto de vista do seu enquadramento legal, encontram-se plasmadas em vários normativos em vigor nomeadamente no Estatuto da Carreira Docente (ECD) – Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril; no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário - Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril e no recente Despacho normativo n.º 4-A/2016 de 17 de junho, entre outros. No referido nestes documentos é facilmente deduzível a importância que este docente tem para o funcionamento de uma escola que tem como ideia condutora **Uma Escola Exigente. Uma Escola Humanizada com elevado desempenho**. Assim, não podendo descurar as tarefas burocráticas que lhe estão atribuídas, algumas delas estruturantes para o cumprimento da função de direção de turma (por exemplo, o registo de faltas e as decisões sobre a sua justificação ou não), são as tarefas relacionais que assumem a maior centralidade na construção do sucesso (pluridimensional) da turma. O seu papel de coordenação na articulação entre os vários docentes do conselho de turma é importante, mas, a sua capacidade de se relacionar com diferentes públicos (docentes, alunos e encarregados de educação) congregando-os para o interesse que lhes é comum - o sucesso educativo dos alunos - é fundamental.

Foi a partir da publicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior (Decreto-lei n.º 115-A/98 de 15 de maio) que “são afastadas soluções normativas de modelo uniforme de gestão, até então dominantes, adotando-se uma lógica de matriz e estabelecendo regras claras de responsabilização” (Boavista e Sousa, 2013, p.82) e a figura do diretor de turma começa a ser vista como fundamental na organização do processo de ensino-aprendizagem da turma. Esta mudança coloca o diretor de turma no centro do processo pedagógico na Escola, por passar a ser, no plano das orientações para a ação, o coordenador do processo ensino-aprendizagem da turma, mas, sobretudo, por

ter de passar a fazer a gestão dos relacionamentos entre todos estes grupos definidos por aquela turma em concreto: professores do conselho de turma, alunos da turma e encarregados de educação da turma.

O Estatuto da Carreira Docente (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.os 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, 75/2010, de 23 de Junho, 41/2012, de 21 de Fevereiro, e 146/2013, de 22 de Outubro) determina na alínea c) do número dois do artigo 10.º que é dever do docente: “colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente.”

Reconhecendo que este é um dever transversal a todos os docentes, independentemente das funções específicas que desempenhem dentro da organização escolar, ele adquire especial relevância quando um docente assume funções de diretor de turma, pois os grupos referidos definem-se e este dever passa a concretizar-se de forma específica no conselho de turma, na turma e no grupo de encarregados de educação desta turma.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, conhecido como regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (sucessor do Decreto-Lei n.º 115-A/98), aprofunda a rutura com modelos normativos de gestão, traduzida no seu preâmbulo:

Essa autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da escola. Neste domínio, o presente decreto-lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e directores de turma). No mais, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criar estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico, para o qual se estabelece, por razões de operacionalidade, um número limitado de membros. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Essa rutura traduz-se na revogação do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, onde ainda se estabeleciam as competências do diretor de turma (n.º 2 do artigo 7.º):

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores 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) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador.

Esta revogação não traduz uma alteração nas competências nele definidas, pois estas permanecem como sendo competências do diretor de turma, mas sim a abertura da possibilidade de, no âmbito da sua autonomia, as escolas definirem novas formas de se organizar, promovendo soluções inovadoras e assertivas tendo em conta universos mais pequenos nomeadamente os conselhos de turma.

Hoje, a função do diretor de turma está definida no artigo 44.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que determina que

Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição: i) Os professores da turma; ii) Dois representantes dos pais e encarregados de educação; iii) Um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.” E complementa: “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 respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Também no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, há responsabilidades legais atribuídas aos diretores de turma. Eles são co-responsáveis na elaboração, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação do Programa Educativo Individual (PEI) a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais.

A Lei n.º 51/2012 de 5 de Setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário, o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação; atribui tarefas de natureza burocrática ao diretor de turma nomeadamente as que se referem ao controlo de assiduidade (n.º 3 do artigo 14.º) e sua justificação em casos de ausência (n.º 2 e n.º 3 do artigo 16.º). Neste estatuto, o diretor de turma assume também, papel fundamental na forma como é gerida a componente disciplinar, sendo, salvo em casos de envolvimento direto, o mediador entre a direção da escola, o aluno implicado e o encarregado de educação do mesmo. Neste âmbito, o acompanhamento da execução de medidas disciplinares assume particular relevância (artigo 34.º). Ainda nesta Lei se destaca o papel especial do diretor de turma (n.º 2 do artigo 41.º) como sendo

(...) o principal responsável pela adoção 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 ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

Este enquadramento legal, se por um lado, atribui ao diretor de turma um papel complexo em constante mutação, que exige qualidades profissionais e humanas sólidas, capacidade de organização e de gestão assinaláveis, grande disponibilidade e capacidade de comunicação, por outro lado, permite às escolas organizarem-se em função de estruturas intermédias mais focadas nas problemáticas que cada grupo de alunos apresenta, não estando espartilhadas pelo legislador em “roupagens” de tamanho único, que todos têm que vestir.

Não deixa de ser surpreendente que, em documentos legislativos de natureza anual como são os despachos normativos que estabelecem as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo, nos estabelecimentos públicos de educação, se definam as funções que, não sendo exclusivas, se atribuem ao diretor de turma (Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho), quando qualquer outra função educativa (nomeadamente as funções de coordenação educativa e supervisão pedagógica) não “merece” essa distinção. Assim, parece retornar uma perspetiva burocrática da educação em que há uma relação direta entre as horas de crédito horário atribuído e o que fazer nelas. É relevante que sejam realçadas nas funções do diretor de turma as seguintes:

- i) Assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular;
- ii) Coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade;
- iii) Promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos;
- iv) Apoiar a integração dos alunos na escola e o acesso às diferentes ofertas por esta promovida;
- v) Desenvolver iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os docentes do conselho de turma;
- vi) Promover mecanismos de devolução de informação às famílias.

(alínea b) do n.º 2 do artigo 10.º do Despacho normativo 4-A/2016 de 16 de junho).

No entanto, da leitura das funções realçadas pelo legislador, parece haver uma preocupação simultânea: ao mesmo tempo que enquadra a função (dois tempos equivalentes a letivos, um dos quais para atendimento ao encarregado de educação e outros dois da componente não letiva do docente para tarefas burocráticas), considerando, desta forma, que o tempo necessário para o desempenho destas

funções é o mesmo independentemente da turma, dá ênfase à necessidade de estabelecer pontes com os alunos e respetivas famílias.

Nesta perspetiva, que alarga muito para além das competências burocráticas, o espaço de intervenção do diretor de turma, os documentos estruturantes da Escola, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Regulamento Interno (RI), são fundamentais para a compreensão do papel do diretor de turma como agente facilitador de (in)sucesso dos alunos e conseqüentemente da organização escolar.

2. Documentos estruturantes do agrupamento BD

A análise do Projeto Educativo da Escola BD (PEE) sob o lema **Uma Escola exigente. Uma Escola Humanizada com elevado desempenho** remete-nos para uma escola cuja preocupação fundamental se resume ao artigo 1.1 da “Declaração Mundial sobre a educação para todos”:

Toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar duma formação concebida para responder às necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade da sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender.

São preponderantes nas opções básicas do PEE, as que se relacionam com o desenvolvimento de valores que se adequam à realidade local onde a escola se insere e que potenciem o desenvolvimento de uma cultura que alie e complemente as culturas locais e a cultura escolar. Nestas opções são realçados aspetos relacionados com a importância do desenvolvimento de relações interpessoais em contexto escolar e que estas relações sejam referência para os projetos individuais de vida de cada um dos alunos.

Neste âmbito, interessa convocar as diferentes concepções de escola, enquadrando este documento, referindo que as teorias que apontavam para uma visão unitária e consensual das organizações, comum na primeira metade do século anterior, foi substituída por uma perspectiva que:

recusa a ideia de que estas organizações são homogêneas e estáveis, devidamente estruturadas e hierarquizadas, sujeitas a processos de planificação pormenorizados e sequenciais, com objectivos e tecnologias bem definidos, numa adequação mecânica entre meios e fins, dirigidas e controladas segundo uma lógica de coerência e racionalidade. Em contrapartida, as organizações são apresentadas como organizações flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e a cujos actores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída (Costa, 1997).

Esta nova perspectiva pós-burocrática das organizações escolares, que “reconhece a complexidade e a ambiguidade da trama organizacional, (...) e aponta para a necessidade de leituras plurifacetadas do seu funcionamento” (Costa, 1997) é essencial para a compreensão da escola BD. Na mesma linha, Lima (2006) refere esta necessidade de recorrer a um pluralismo teórico tendo em conta que “(...) o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para a compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização, inscrito na longa duração.” (Lima, 2006a, p.18).

Nesta perspectiva, o “olhar” sobre o PEE da escola BD incidirá mais na possibilidade que dá aos atores educativos de irem construindo a realidade em funções dos desafios e das estratégias que utilizam para os resolver do que na prossecução de objetivos quantificáveis. Esta ideia, desenvolvida por Licínio Lima (2001), que considera a existência de dois planos de análise do funcionamento das organizações educativas: o plano das orientações para a ação organizacional (a perspectiva jurídica, legal, normativa, formal, correspondendo ao lado oficial e intencional da organização) e o plano da ação organizacional (o das manifestações efetivas das práticas dos atores e

dos grupos, numa versão nem sempre oficial da realidade, onde por vezes ocorre a infidelidade normativa). Estes dois planos de análise organizacional - o primeiro mais ancorado numa leitura burocrática, conjuntiva e de conexão do funcionamento organizacional e o segundo seguidor da visão anárquica, desconexa e disjuntiva - podem estar simultaneamente presentes nas organizações, o que traduz, segundo o autor, um modo de funcionamento díptico da escola.

Tendo em conta que nesta altura estamos a analisar o conteúdo estratégico da escola BD – o seu projeto educativo – como sendo o plano de ação da organização, importa refletir sobre um quadro concetual que nos permita perceber como se enquadra o funcionamento desta organização escolar em termos de procedimentos de um grupo de atores (os diretores de turma), procurando distinguir “entre intenções, decisões e ações” (Costa, 2007). Para isso, convocar o pensamento de Nils Brunsson (2006) em torno da metáfora da hipocrisia parece-nos aquele que melhor nos pode ajudar a perceber a lógica de funcionamento deste projeto.

No entanto, para evitar qualquer confusão entre a forma como o conceito é apontado à conduta pessoal (que é interpretado como merecedor de reprovação moral) e a forma como é utilizado nesta análise organizacional interessa saber o que pensa o autor sobre o conceito:

Em termos comuns, a visão geral da hipocrisia é algo questionável, moralmente duvidosa e a evitar absolutamente. Este livro discute precisamente a perspectiva oposta. Ou seja, a hipocrisia é vista como uma solução e não como um problema, possui algumas vantagens morais e muitas vezes é quase impossível evitá-la (Brunsson, 2006. p. 15).

E no prefácio à edição portuguesa da obra de Brunsson, Lima (2006) refere:

mais do que um eventual problema, a hipocrisia é sobretudo vista como uma solução para afrontar o facto de as organizações modernas serem sujeitas a exigências inconsistentes e a pressões contraditórias, oriundas de quadros de racionalidade e de valores consideravelmente distintos ou mesmo antagónicos. (...) Em tais casos, a hipocrisia pode ser uma resposta justificada face a conflitos entre valores, ideias e pessoas, procurando uma articulação, ainda que débil, entre elementos contrários, admitindo mesmo descoincidências entre

as palavras e as ações, entre o que se diz e o que se faz, e delas retirando benefícios em termos de legitimidade. (Lima, 2006)

Ainda o mesmo autor defende a importância que as decisões (ou mesmo não decisões) têm para o processo de legitimação da organização, mais do que para a sua ação, evidenciando a desarticulação ou articulação débil, a fim dela retirar benefícios para a organização. Manter dimensões essenciais como rituais, normas e padrões que façam parte da matriz institucional da organização podem revelar-se fundamentais para a legitimação da organização mais do que a sua ação organizada e estrutural.

Olhar para as finalidades educativas da escola BD e ver realçadas como eixos de desenvolvimento da ação educativa, a mobilização da comunidade educativa para a participação na vida escolar (PEE, 2013, p.20), dando particular relevância ao envolvimento dos encarregados de educação e dos parceiros institucionais na deteção e resolução dos problemas; ou então, aprofundar a construção do Agrupamento enquanto organização humanizada, democrática e aprendente que a todos dê a palavra no planeamento e desenvolvimento da ação educativa (PEE, 2013, p.22), demonstra a vontade desta escola estar para além da sua vertente burocrática, olhando e assumindo a vertente ritualista da organização como uma dimensão, sem a qual, não é compreensível a Escola BD.

Lícínio Lima conclui:

que a manutenção de certas normas e de certos valores pode revelar-se mais importante do que a ação organizada e do que a eficácia organizacional. E no caso em que tais valores forem incompatíveis com a adaptação à ação, então um certo nível de hipocrisia será necessário, até como forma de resistir à pura adaptação ou ao simples pragmatismo perante as exigências técnicas e os requisitos de eficácia. (Lima, 2006)

No Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo (PEDC), a política educativa adotada no PEE traduz-se na preocupação de definir critérios que, sendo gerais, permitam adequar as escolhas a aspetos de natureza pedagógica e relacional evitando critérios de natureza meramente estatística como, por exemplo, a antiguidade. Assim, aspetos relacionados com a distribuição de serviço nominal e a procura de adequação do perfil psicológico do(s) docente(s) às características gerais da turma ou

critérios de nomeação de docentes para cargos pedagógicos, nomeadamente os de designação da competência do diretor, que tenham em conta a capacidade de relacionamento pessoal “nomeadamente, ao nível dos relacionamento com os alunos, com os Encarregados de Educação, com os docentes e com os restantes elementos da comunidade escolar.” (PEDC, 2013, p.7) traduzem uma consciência da importância que os agentes educativos podem ter na prossecução dos objetivos do PEE. Ainda neste âmbito, as preocupações com aspetos que envolvem a capacidade de resolução de problemas, sem descorar os aspetos práticos inerentes às funções, estão traduzidas no mesmo documento quando se refere nomeadamente a “ter capacidade de liderança, aliada a um espírito de disciplina e rigor” ou ainda “ser assertivo” (PEDC, 2013, p.7).

O Regulamento Interno (RI) é o documento que assume a dimensão organizativa formal da Escola e expressa a perspetiva burocrática da organização,

(...) onde a divisão do trabalho, a fragmentação das tarefas, a existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, a centralização da decisão, a impessoalidade das relações, (...), a uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos (Alves, 1999, p.10).

corporizando um dos modos de funcionamento díptico sugerido por Lima (2001), o plano das orientações para a ação organizacional.

Como em qualquer sistema burocrático este é o documento que representa o sistema de proteção e dá aos seus membros “uma feliz combinação de independência e segurança” (Crozier, 1963, p.263 cit. por Alves, 1990, p.11) que lhes permite desresponsabilizar-se perante problemas concretos, escudando-se no RI, sendo esta a maior evidência da real falta de autonomia e de liberdade que existe nas escolas.

Nele estão referidas as competências atribuídas ao diretor de turma (artigo 49.º) que não são mais do que a compilação das competências que estão previstas nos vários documentos legislativos de forma dispersa, competências de cariz essencialmente burocrático, que permite monitorizar a sua ação enquanto membro da organização com tarefas específicas. As competências do diretor de turma surgem ainda noutros artigos (por exemplo, artigo 82.º) ligados a funções muito específicas e de caráter excecional.

3. Relatório de avaliação externa do Agrupamento BD.

A análise do último relatório de avaliação externa (2013) remete-nos claramente para plano da ação organizacional proposto por Lima (2001) ao colocar ênfase nas características da escola BD relacionadas com as dimensões relacionais na Escola e entre a Escola e a comunidade educativa. No entanto, a entidade externa assume, “um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (Afonso, 2009, p. 49), legitimando o controlo social sobre o trabalho desenvolvido pelas organizações escolares. Esse controlo traduz-se na escala de avaliação utilizada, cuja designação comum é: “a ação da escola tem produzido um impacto – “consistente e muito acima” até “muito aquém” - dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares”, submetendo a avaliação das várias dimensões da escola aos resultados obtidos pelos alunos num determinado ano letivo.

Esta perspetiva performativa em que

os desempenhos (de (...) organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a qualidade, a validade ou valor de um (...) organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/ avaliação. (Ball, 2002, p. 4)

promove um excesso de resultados, desvalorizando a qualidade dos processos, circunscrevendo no tempo e no espaço a concretização do PEE.

Assim, ao destacar como ponto forte da escola BD,

a disponibilidade da direção, a sua atuação de proximidade e a aposta no estabelecimento de parcerias estratégicas, contribuindo para a prevenção de conflitos, para o incentivo à participação dos diferentes atores educativos e para responder às necessidades do agrupamento. (relatório da avaliação externa, 2013, p.9)

os observadores externos sintetizam os dados recolhidos quer nos inquéritos, quer nas entrevistas por eles realizados, onde destacam o elevado grau de satisfação

manifestado com a ação educativa desenvolvida e com a qualidade da maior parte dos serviços disponibilizados pelo agrupamento. Destacam, também, a opinião dos representantes dos parceiros institucionais (nomeadamente a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia) que enfatizam a abertura ao meio e a interação estabelecida com a comunidade educativa, constituindo-se como um polo de dinamização cultural e recreativa da região, particularizando o ciclo de conferências promovido bienalmente, intercalado com os serões culturais. Referem também, as ações de prevenção promovidas na escola destacando as referentes à interação estabelecida com a família e o acompanhamento atento dos diretores de turma.

Neste documento é realçada a delegação de competências do diretor nos seus colaboradores nomeadamente nos directores de turma (entre outros). Referem também a valorização da experiência dos docentes, a adequação do perfil desejado e a continuidade pedagógica como práticas que caracterizam a gestão de recursos humanos no agrupamento.

*Ao longo da História, em todas as culturas,
os líderes de grupos humanos sempre foram as pessoas
junto de quem os outros procuravam segurança e clareza
em situações de incerteza e de ameaça ou quando havia ações a empreender.
Os líderes funcionam como guias emocionais dos grupos.
(Goleman, 2002, p.25)*

Capítulo 2. – Lideranças.

Neste capítulo, procuramos as lentes teóricas que nos podem ajudar a compreender e enquadrar as funções do diretor de turma na perspetiva de que ele é um líder escolar na medida em que lhe estão atribuídas tarefas dentro de uma estrutura intermédia fundamental para a escola – o conselho de turma (CT).

Existem muitas definições de liderança. Destacamos, entre as muitas existentes, por considerar mais pertinentes para o que procuramos saber, as seguintes definições: “a capacidade para liderar é (...) um conjunto de competências (...) que (...) podem ser apreendidas e melhoradas” Maxwell (2008, p.43); de Cunha e Rego (2009, p.20) que consideram particularmente interessante a definição de liderança sugerida pela equipa GLOBE (*Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness*) pela sua simplicidade e por resultar da proposta de uma rede de investigadores de mais de sessenta países: a liderança é a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros”. Ainda segundo White (2007), o conceito de liderança envolve a mente e o coração e é tanto analítica como interpessoal, sendo que é necessário ter a capacidade e o repertório para agir com sangue frio, para ser racional e decisivo em certos momentos, e noutros agir com sangue quente, ser afável e participativo. É ainda saber diferenciar quando se deve agir de uma forma ou de outra.

Aprofundando estas definições procuramos investigar como é que se enquadram nas teorias entretanto desenvolvidas em três áreas: liderança emocional, liderança transformacional e liderança transacional e liderança em contexto escolar

1. Liderança emocional

Reconhecendo as limitações inerentes a uma literatura ainda escassa e da inexistência de aplicação dos conceitos e modelos num estudo empírico, estudar a literatura existente sobre o conceito de inteligência emocional e o impacto que pode ter nas lideranças das organizações, pode iluminar as respostas à questão que aglutina

toda esta investigação: “Que papel desempenham os diretores de turma na promoção do (in)sucesso da organização escolar?”

Ruivo & Paes (2014) referem que António Damásio apresenta, em 1995, evidências da existência de três categorias diferentes de emoções: a) as emoções primárias, tratadas pelos trabalhos de Darwin e seguidores (alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância); as emoções secundárias ou sociais (embaraço, ciúme, culpa, orgulho); e as emoções de fundo (bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão). Assumindo que as emoções são adaptações que integram os mecanismos pelos quais os sujeitos regulam a vida, Damásio comprova a influência que exercem sobre a capacidade de tomada de decisões e sobre a regulação da atuação social, “quer numa reação específica a uma situação quer na regulação do estado interno do indivíduo” (Damásio, 2000, p. 75).

Reconhecer que “as emoções comprometem a racionalidade que nos torna distintamente humanos e nos permite decidir em conformidade com um sentido de futuro pessoal, convenção social e princípio moral” (Damásio, 2009, p.14) é o princípio do qual partimos e que realça a importância das emoções na atividade humana.

O conceito de inteligência emocional foi desenvolvido no âmbito das ciências sociais aplicadas aos recursos humanos como resposta às mudanças de um mundo globalizado que torna a tradicional comunicação estratificada entre quem lidera e quem executa ineficaz, o que leva ao aparecimento deste novo paradigma relacional. Este paradigma está assente nas relações interpessoais e nas capacidades que Goleman (1995) popularizou como inteligência emocional (Greenockle, 2010).

A primeira classificação do conceito surge em 1990 por Salovey e Mayer como sendo uma forma de inteligência social separável do conceito de inteligência geral. Segundo Goleman (2001), o modelo das inteligências múltiplas de Gardner teve um papel preponderante no aparecimento da teoria da inteligência emocional, quando propõe duas variedades de inteligência pessoal: a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento do

conceito cujas raízes remontam, pelo menos, até ao começo do movimento dos testes de inteligência.

Na primeira definição de inteligência emocional os já citados Salovey e Mayer (1990) definem-na como a capacidade de monitorizar os nossos próprios sentimentos e emoções e os dos outros, de os discriminar e de utilizar essa informação para guiar/orientar o pensamento e a ação. É, no entanto, a partir da publicação de *Inteligência Emocional* (Goleman, 1995) que o conceito ganha reconhecimento e aceitação. Neste seu trabalho, Goleman define este conceito como sendo a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança (Goleman, 1995, p. 54).

Por ser a definição que, na nossa ótica, mais se adequa à questão primeira da minha investigação vamos desenvolver mais esta lente teórica em detrimento de outras fundamentações teóricas do conceito.

Goleman (1998) apresenta um ensaio cujo objetivo é servir de guia à base científica da inteligência emocional no trabalho – de indivíduos, grupos e organizações (Goleman, 1998, p.21). Nele demonstra que a inteligência emocional tem aplicabilidade direta nos domínios do trabalho e na eficácia das organizações. O seu modelo baseia-se na definição de vinte e cinco competências divididas em cinco grupos: o grupo da autoconsciência; o grupo da auto-regulação; o grupo da motivação; o grupo da empatia e o grupo das capacidades sociais. A inteligência emocional é observada quando um indivíduo demonstra estas competências em momentos e modos apropriados e em frequência suficiente para ser eficaz face à situação (Boyatzis, Goleman & Rhee, 1999, p.3). O desempenho excepcional de cada um não depende do domínio de todas estas competências, mas sim do domínio de um número suficiente delas que nos permita atingir com êxito os objetivos a que nos propomos (Goleman, 1998).

Quando este desempenho inteligente emocionalmente se situa no âmbito da liderança, desenvolve sentimentos positivos nas pessoas lideradas, libertando o que de

melhor elas têm, permitindo-lhes alcançar os objetivos pessoais e profissionais, compreendemos o conceito de “liderança primal” introduzida por Goleman, Boyatzis e Mckee (2002). Defendem estes autores que a tarefa primordial do líder é gerar ressonância e potenciar a sua emoção e a sua energia, estimulando o grupo a alcançar os objetivos a que se propôs. É por esta razão que os autores consideram que o papel emocional do líder é primal (ou seja, vem em primeiro lugar) consistindo no primeiro ato da liderança e, simultaneamente, no mais importante.

Basicamente, o líder tem o poder de dirigir as emoções do seu grupo. Se o fizer com entusiasmo, o desempenho de quem compõe o grupo pode melhorar muito. Se pelo contrário, as emoções forem dirigidas para o rancor e para a ansiedade, os constituintes do grupo ficam desorientados e paralisados (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2002, p.25). Efetivamente, se os líderes não forem capazes de assegurar o cumprimento da tarefa fundamental, que reside em encaminhar as emoções no sentido certo, então, mesmo que efetuem corretamente todas as restantes tarefas, nada resultará tão bem quanto podia ou devia (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2002). Ainda segundo estes autores, de todos os elementos que afetam os resultados finais das organizações, o humor e o comportamento do líder são os mais influentes.

Bar-On (1997) sugere que a inteligência emocional ajuda os indivíduos a gerir o stress no trabalho e a promover a adaptabilidade a ambientes desafiantes, de modo a que a angústia ou o esgotamento possam ser evitados. Desta forma, nas organizações escolares, onde os desafios são constantes e de frequência diária, dominar a arte da liderança emocional é também, saber controlar e manter em níveis moderados a angústia, evitando assim a corrosão das capacidades mentais. Desta arte faz ainda parte a gestão das preocupações – as pessoas preocupadas têm dificuldade em ler com precisão as emoções dos outros – pois estas diminuem a capacidade de estabelecer empatia (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2002).

2. Liderança transformacional e a liderança transacional.

Esta tipologia de liderança está intimamente ligada à noção de “Líder Carismático” introduzida por Weber (1924/1947, p.49) como sendo o indivíduo que “surge em tempos de crise, com especiais poderes que lhe permitem levar a cabo grandes feitos no qual os seguidores colocam o seu destino nas mãos” (Weber, 1947).

A teoria de Bass (1995) tem como ponto central os ideais dos líderes como motores de carisma. Utiliza o termo “transformacional” em vez de “transformador” e defende, que apesar da diferença entre os conceitos de liderança transformacional e transacional, os melhores líderes são os que incorporam características de ambos. Bass considera que os líderes transformacionais são agentes da mudança, incitam e transformam as atitudes, crenças e motivos dos seguidores, tornando-os conscientes das suas necessidades. Por outro lado, os líderes transacionais clarificam o papel e os requisitos da tarefa e fornecem recompensas contingentes positivas e negativas, de acordo com o sucesso do desempenho.

Bass & Avolio (1993) sugerem que os líderes transformacionais usam processos de influência de ordem superior quando comparados com os líderes transacionais. Os líderes transformacionais não se limitam a reagir aos problemas tal como os recebem, questionam-se de modo a contribuir para a construção de um objetivo coletivo. Os líderes transacionais limitam-se a resolver os problemas para alcançar os objectivos traçados.

Os líderes transformacionais são vistos como indivíduos proativos: empenham-se em otimizar o desenvolvimento e a inovação do indivíduo, do grupo e da organização; não procuram apenas alcançar o desempenho esperado, convencem os ‘subordinados’ a alcançar elevados níveis de desempenho, bem como elevados padrões morais e éticos.

Os estudos centrados na estrutura psicológica dos líderes transformacionais liderados por Popper & Mayseless (2002) apontam para quatro características internas destes líderes: a primeira, refere que “o desejo para influenciar e ser auto eficaz são

características essenciais para assumir vários tipos de líder (incluindo o transformacional)". A segunda refere que "os líderes transformacionais são indivíduos com capacidade e forte desejo para dar", evidenciando preocupação para com os outros. A terceira refere que "os líderes transformacionais são otimistas". Finalmente, a quarta refere que "os líderes transformacionais são caracterizados por um elevado nível de curiosidade e abertura à experiência".

Não deixa de ser interessante o facto de Bass & Avolio (2004), considerarem que a liderança transformacional tem grande relevância para organizações que têm por base o voluntariado, onde as recompensas são mais baseadas no reconhecimento pessoal e no compromisso para com valores e ideais. Esta perspetiva insere-se na leitura que faço do desempenho dos docentes que assumem a liderança de estruturas intermédias em organizações escolares, cujas motivações só podem ser desta índole, pois nenhuma outra tipologia de recompensa está prevista ou aqueles que existem estão momentaneamente (há oito anos) congeladas.

A liderança transacional é o processo associado ao reconhecimento dos desempenhos alcançados. Bass (1999) refere que "a liderança transacional refere-se à relação de troca entre o líder e os subordinados para responder aos seus próprios interesses". O líder trabalha com os seus subordinados estabelecendo acordos para a realização de tarefas com base na negociação e entendimento mútuo, especificando a recompensa prevista caso o resultado esperado seja alcançado (Bass & Avolio, 1997). Estes acordos são monitorizados de forma a identificar a ocorrência de desvios ao que foi estabelecido.

No âmbito da liderança escolar, o processo de clarificação de regras e normas e a sua monitorização, principalmente na fase inicial de relacionamento, qualquer que seja o grupo envolvido (conselho de turma, grupo turma ou encarregados de educação) é fundamental para que se atinjam os objetivos estabelecidos, ou seja, o sucesso escolar. Neste âmbito é importante referir que este tipo de liderança pode ser ineficaz quando não há reconhecimento relativamente à reputação ou recursos do líder.

Aqueles que satisfazem as expectativas são aqueles que sabem reconhecer e recompensar os seus subordinados.

Bass & Avolio (1990, 1994, 2004) elaboraram uma teoria (Teoria da “Banda Larga” de Liderança – TBLL) que compreende nove fatores, segundo três grandes classes de comportamentos: os transformacionais, os transacionais e os laissez-faire.

A liderança transformacional compreende os cinco fatores seguintes:

- a) **Influência Idealizada**, que traduz comportamentos que servem de modelo para os subordinados. Há a vontade de assumir riscos e uma grande consistência nos comportamentos, demonstrando elevada conduta ética e moral.
Divide-se em atribuições de carisma (é a componente emocional da liderança, onde há um apelo emocional à alteração dos interesses individuais pelos interesses do grupo) e nos comportamentos de carisma (comportamentos específicos que refletem os valores, sentido de missão e orientações morais e éticas do líder).
- b) **Motivação inspiracional**, que se refere a líderes que encorajam a olhar o futuro de forma otimista, suscitando o compromisso para com os objetivos. Comportam-se de modo a motivar os que os cercam, fornecendo significado ao trabalho e desafio, estimulando o espírito individual e coletivo.
- c) **Estimulação intelectual**, que se refere aos líderes que estimulam a inovação e a criatividade, questionando os dados e o statu quo. Incluem os outros no processo de tomada de decisões, reformulando os problemas através da partilha das diferentes perspetivas.
- d) **Consideração individualizada**, que se refere ao apoio socio-emocional que fornecem aos outros, ao mesmo tempo que os ajudam a desenvolver-se e a capacitar-se. São reconhecidas as diferenças individuais e as necessidades de cada elemento.

A liderança transacional engloba os seguintes fatores:

- a) **Recompensa contingente**, que é baseada em trocas económicas e emocionais, através da recompensa e do elogio imediato após os resultados esperados serem alcançados.
- b) **Gestão pela exceção ativa**, que assenta numa transação negativa, porque o líder especifica o desempenho-padrão e pune o que não se ajusta ao previamente estabelecido.
- c) **Gestão pela exceção passiva**, que é idêntica à anterior mas neste caso o líder espera que os desvios aconteçam e só depois intervém.

Finalmente o laissez-faire que se refere a uma escala de não liderança ou seja o tipo de pessoas que evita tomar posição, tomar decisões e abdica da sua autoridade.

3. Liderança em contexto escolar

A realidade escolar das últimas décadas tem sido alvo de múltiplas e significativas transformações paradigmáticas, quer por influência política, quer por influência ideológica, cultural e social (Lima, 2011). Uma das áreas da realidade escolar em que mais se têm sentido essas mudanças é na área da liderança das escolas onde a crescente responsabilização dos líderes pelos desempenhos e sucesso obtidos tem sido notória.

A grande relevância que é atribuída às lideranças intermédias nas escolas portuguesas, particularmente ao diretor de turma por ser o docente com a função tripla de se relacionar com alunos, professores do conselho de turma e encarregados de educação dos alunos, faz com que seja essencial perceber a relação entre o que lhe é exigido e o conjunto de poderes que pode invocar para legitimar a sua ação. Perceber se o (in)sucesso deste docente que lidera esta estrutura intermédia está diretamente relacionado com a relação de poder que estabelece com os outros docentes que constituem o conselho de turma, clarificará o papel deste líder escolar.

Considerar esta relação como relação de poder causa estranheza e alguma repugnância, no entanto, como realçam Crozier e Friedberg (1977, p. 32) “o poder constituiu um mecanismo quotidiano da nossa existência social que nós utilizamos sem cessar nos nossos relacionamentos com os nossos amigos, nossos colegas, nossas famílias,...” (*tradução livre*). Segundo Virgínio Sá, apesar desta omnipresença e inúmeros estudos, há um consenso reduzido quanto à natureza, significado e fontes de poder dentro das organizações (Sá, 1996, p. 140).

Nas organizações burocráticas o poder formal é uma decorrência do cargo que o individuo ocupa dentro da organização e é independente das suas características pessoais (Sá, 1996, p. 141), tal qual acontece na Escola, embora sendo importante não é exclusiva. Blau e Scott (1977, p.164 cit. por Sá, 1996, p.142) referem que muitos livros de liderança administrativa resultam da consciência que o poder hierárquico tem um alcance limitado quando se pretende obter uma verdadeira participação dos membros da organização. Daí a necessidade de Bush (1986) em distinguir autoridade e influência como fontes de poder. Considero que esta distinção enquadra o exercício de funções do diretor de turma na escola BD, consciente que as fontes de poder de alguns se situam mais próximo da definição de Autoridade e as de outros da definição de Influência.

AUTORIDADE	INFLUÊNCIA
Aspeto estático e estrutural do poder	Elemento tático e dinâmico do poder
Aspeto formal do poder	Aspeto informal do poder
Direito legal de tomar decisões	Não é uma questão de direitos organizacionais
Implica a submissão involuntária dos subordinados	Implica a submissão voluntária e não envolve necessariamente uma relação superior-subordinado
Flui de cima para baixo e é unidirecional	Flui em múltiplas direções: de cima para baixo; de baixo para cima; na horizontal
A sua origem é apenas estrutural	Várias fontes: características pessoais, saber de especialista, a oportunidade
É circunscrita e claramente delimitada	Não é circunscrita, o seu domínio é difuso

Quadro 1. (Adap. de Tony Bush, 1986, p. 76 cit. por Sá, 1996, p. 142)

Grande parte dos autores que se debruçaram sobre as tipologias do poder e as tentaram aplicar ao contexto escolar, reconhecem que existe um poder baseado na posição oficial; um poder baseado nas características pessoais e um poder baseado no conhecimento que as pessoas possuem. Formosinho (1980) refere-se as estas tipologias de poder como sendo o poder autoritativo, o poder pessoal e o poder cognoscitivo académico e pedagógico, respetivamente. A possibilidade de recompensar é também considerada pela maioria como um importante fonte de poder, recompensas que podem ser simbólicas ou remuneratórias (poder remunerativo, Formosinho, 1980). Existe ainda o poder físico que não se aplica em contexto escolar.

“A legitimidade e a eficácia do recurso a cada um destes poderes depende do contexto específico da sua aplicação, da sua combinação e da capacidade do ator organizacional desempenhar o seu papel dentro dos limites socialmente aceites” (Sá, 1996, p.143). Especificando ao contexto escolar, lembrar A. Afonso, quando refere que:

poderíamos dizer que o poder do professor será tanto maior quanto mais diversificadas forem as bases em que ele se sustentar e quanto maior for a congruência entre as bases de poder do professor e as finalidades do sistema educativo em que exerça a sua atividade. (Afonso, 1991, p.31)

Mas estando a analisar a liderança em contexto escolar e tendo esta liderança de ser exercida em contextos muito distintos quando nos referimos ao diretor de turma, será que estas tipologias de poder permanecem válidas e pertinentes de igual forma, quer estejamos a falar da relação diretor de turma – alunos ou diretor de turma – professores do conselho de turma?

Centrando esta análise na tipologia proposta por Formosinho (1980), tendo em conta que na escola BD a escolha dos diretores de turma é feita com critério, e baseada no seu saber especializado, pretendemos clarificar as bases do poder do diretor de turma quando se relaciona com o restante conselho de turma. Quando se refere a este contexto, Formosinho (1980) discrimina os seguintes poderes: poder físico, poder material ou remuneratório, poder normativo, poder cognoscitivo, poder autoritativo ou autoridade e poder pessoal.

Relativamente ao poder físico, ele não tem qualquer aplicabilidade neste contexto pois nenhum diretor de turma baseia a sua tarefa de coordenar o conselho de turma tendo em conta a sua superioridade física. O mesmo se pode dizer relativamente ao poder material ou remuneratório pois o diretor de turma não pode exercer nenhum tipo de manipulação dos outros elementos com base na recompensa material ou remuneratória.

No que refere ao poder normativo o diretor de turma pode, para influenciar o comportamento dos membros do conselho de turma, apelar ao conhecimento que tem dos mesmos e invocar normas e valores relativamente aos quais eles são sensíveis. Este poder “é considerado um dos mais relevantes e mais congruentes com a especificidade de uma organização educativa, dependendo a sua eficácia da partilha de um conjunto de valores comuns.” (Sá, 1996, p.144,145). O diretor de turma pode exercer influência sobre os outros professores desde que não interfira nas áreas que eles consideram privadas. O seu poder normativo é muito mais “moral” do que “ideológico” na conceção de Formosinho (1980). O diretor de turma apela mais a “normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas, de convivência social, cívica, de cortesia,...” do que a “valores e ideologia”.

O poder cognocistivo é aquele que em organizações educativas devia representar o poder essencial. No entanto, no que se refere à função de diretor de turma, nomeadamente no que se refere à coordenação do conselho de turma, este poder não pode ser invocado pois ele decorre da sua condição de professor para a qual recebeu formação especializada (poder cognocistivo académico) e não da sua condição de gestor intermédio. Deste modo a sua legitimidade, deste ponto de vista, é igual ao dos outros professores. O facto de não haver preparação específica para diretor de turma enfraquece a relação entre o diretor de turma e o restante conselho de turma.

O poder autoritativo ou de autoridade é legitimado por um conjunto de direitos e deveres prescritos em regulamentos sendo, por isso, uma base de poder essencial em organizações escolares burocráticas. Neste âmbito, o diretor de turma não pode “definir

metas, formular objetivos e distribuir tarefas” pois tem apenas de executar as determinações que a organização definiu, constituindo-se como o “controlador” do conselho de turma.

O poder pessoal é o poder que cada um detém independentemente da posição ocupada na estrutura hierárquica da organização. “Está associado a uma personalidade carismática (...) que reúne um conjunto de características pessoais que lhe conferem o poder de influenciar as decisões e comportamentos dos outros.” (Sá, 1996, p.150). Sendo assim, a legitimação deste poder advém da capacidade que o diretor de turma tiver de dialogar, de negociar, de sensibilizar os professores do seu conselho de turma para a resolução das problemáticas com que são confrontados e da sua dedicação “à causa” ou seja “o bom diretor de turma é aquele que é um líder natural” (Sá, 1996, p.153).

Em conclusão parece-nos pertinente o que Goleman e colaboradores defendem ao afirmar que “os melhores líderes, os mais eficientes agem de acordo com um ou mais (...) estilos de liderança, e mudam de um para o outro conforme as circunstâncias” (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002, p. 75)

*“ A cultura de uma escola é o fluxo subterrâneo
de sentimentos e tradições que perpassam as escolas,
na sua forma de visões e valores, crenças e pressupostos,
rituais e cerimónias, história e estórias, e símbolos materiais. (...)
Tudo isso envolve práticas usuais, expetativas e hábitos.”
(Jerald, 2006)*

Capítulo 3. - Culturas profissionais e dinâmicas de implicação, mobilização e mudança.

Entender a cultura organizacional da escola BD é fundamental para entender o que a maioria dos diretores de turma faz e quais as razões que lhe estão adjacentes.

Há autores (Richardson, 1998) que consideram que a cultura de escola é o que induz os docentes a trabalharem para além das metas estabelecidas no projeto educativo e curriculares da escola e a implicarem-se com normas e regras definidas no core curriculum. Parece inequívoco que os professores são condicionados pela cultura de uma determinada escola traduzida essencialmente na forma como trabalham com os outros professores, com os alunos e na forma como se implicam em projetos. Dependendo da comunidade escolar em que se encontram, estes podem preferir trabalhar em grupos, sejam estes com os professores ou alunos, ou podem ainda preferir trabalhar isoladamente.

Nesta lógica, conhecer a perspetiva de Hargreaves (2001) sobre as culturas profissionais dos docentes torna-se necessário para compreender as especificidades e as características distintas de cada uma delas e que implicações essas culturas têm nas organizações escolares. As culturas profissionais segundo este autor são: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

A organização administrativa das escolas, indutora de rigidez na definição dos espaços e dos tempos, pode facilitar a instalação da “balcanização” (Hargreaves, 2001). A organização dos professores em departamentos ou níveis de ensino, pode induzir práticas de corporativismo interno, que dificultam as práticas colaborativas, potenciando também o individualismo. Numa lógica oposta, a colegialidade e a colaboração são potenciadores de práticas que podem atenuar a rigidez que a balcanização introduz na organização. Para isso, tentar compatibilizar e respeitar as escolhas individuais e a independência do julgamento de cada professor é fundamental. Tal como refere Hargreaves (2001), “nas culturas de colaboração, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis”. Aqui referir o espaço “conselho de turma” que, mesmo sendo decorrente da

organização administrativa da escola, pode ser o ambiente onde estas culturas de colaboração prosperam ou, em contraposição, esta colaboração e colegialidade pode ser “forçada” como também lembra Hargreaves. Nesta “colegialidade forçada” as relações de trabalho dos professores com os seus colegas são reguladas administrativamente, compulsivas, orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço e concebidas para serem previsíveis nos seus resultados e, nesse sentido, “a colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração” (Hargreaves, 2001, p.220). Estas culturas de colaboração surgem muito no âmbito do desenvolvimento de projetos assumidos por grupos de professores, nomeadamente nos respetivos conselhos de turma.

Os projetos podem surgir nas organizações como a sua forma específica de funcionamento ou então, como acontece na escola BD, como uma alternativa ou complemento ao seu funcionamento. Utilizando a identificação de Costa (2007) os projetos são um tipo de estruturação orgânica (as outras são a funcional e a matricial) em que a organização trabalha com base em equipas constituídas especificamente para a realização de determinados projetos, findos os quais são extintas (Costa, 2007). Desta forma, olhar para os projetos como “modos operatórios de conceção e desenvolvimento da ação no âmbito das diversas unidades de uma organização (e não propriamente como um modelo de estruturação organizacional)” (Costa, 2007) é o que pretendo com este enquadramento teórico, tendo em conta que os conselhos de turma são uma unidade organizacional, com funções de construção de planos de atividades de turma (PAT).

Todos os projetos, pelo menos do ponto de vista teórico, seguem uma lógica sequencial que percorre três momentos: 1.º Conceção/planeamento; 2.º Execução/Implementação; 3.º Conclusão/ resultados/ avaliação. Esta sequência lógica pode ser questionada por diversos modelos teóricos, principalmente no que se refere ao processo de tomada de decisão da sua realização e ao seu enquadramento na política do Agrupamento configurada no seu projeto educativo.

Começamos este questionamento por referir Costa (1996), na esteira do modelo explicativo do processo de tomada de decisões nas organizações conhecido por “modelo do caixote do lixo (garbage can)” proposto por Cohen, March e Olsen (1972), que refere:

[...] a tomada de decisões não segue, portanto, os processos da sequencialidade lógica (do tipo da causalidade linear: problema - objectivos - estratégias - negociação - decisão), mas decorre no interior de um contexto situacional onde é manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objectivos e as estratégias e onde confluem e se misturam desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha. (Costa, 1996, p.94)

Outra forma de olharmos para a pouca articulação dos vários processos organizacionais é convocarmos a perspectiva das escolas como sendo “sistemas debilmente articulados” (Weick, 1976). Segundo o autor, as escolas são debilmente articuladas porque em várias situações escolares há uma débil conexão entre a intenção e a ação, os meios e os fins, o ontem e o amanhã. Ou seja, desde a concepção até à conclusão de um projeto ocorrem infidelidades como por exemplo, a inversão ou mesmo não conclusão do processo sequencial de construção do projeto; o projeto ser concretizado por professores que não são os que o conceberam; os resultados podem não aparecer e a avaliação não ser realizada.

São estas conexões débeis e/ou inconsequências processuais, presentes no desenvolvimento de projetos nas organizações, que nos levam a invocar, também neste contexto, a metáfora da hipocrisia organizada (Brunsson, 2006). Também neste caso, a separação entre intenções, decisões e ações pode estar presente e o conselho de turma necessitar de agir com dupla face, por exemplo, no processo de construção do plano de atividades da turma: apresentando a concepção do projeto (designadamente através do respetivo documento e dos procedimentos a ele ligados) no âmbito da organização para a ação e as atividades efetivamente desenvolvidas pelos intervenientes (porventura não coincidentes com as anunciadas) como organização política. Ainda nesta linha de enquadramento teórico, quantas vezes

estamos perante não-projetos na medida em que, apesar de apresentarem a lógica sequencial de construção, representam documentos compilados pelos diretores de turma, por ele assumidos numa lógica de ação organizada mas que permitem que os professores dos conselhos de turma participem neles de uma forma funcional, acrescentando-lhe atividades ao sabor das necessidades.

Tendo em conta o que acabamos de referir, como em qualquer outra organização escolar, existem na Escola BD

zonas pouco iluminadas (...). A rotina institucional, o pragmatismo quotidiano, os posicionamentos eficientes, a heteronomia funcional, o carácter ambíguo e contraditório dos seus fins, a falta de tempos destinados à reflexão, os mecanismos coletivos de defesa, a dimensão oculta do currículo, etc. fazem com que permaneça persistentemente obscurecida uma ampla parcela da vida organizativa das escolas. (Guerra, 2002)

Conhecer a realidade da escola BD implica que não podemos deixar de abordar esta questão, conscientes de que a escola não pode ser analisada exclusivamente de uma perspectiva, por mais pragmática que seja. Sendo a educação "uma prática moral, não podemos analisar apenas a ligação causal entre os meios e os fins. Pelo contrário, há que perguntar (...) pela bondade do paradigma institucional onde se desenrola todo o processo" (Guerra, 2002).

A existência de um lado perverso nas organizações colide com o discurso comum sobre a escola que educa, que ensina, que prepara para a vida. Este lado perverso instala-se no quotidiano da escola, "de forma subtil, contínua e difusa" (Guerra, 2002). Este processo não se traduz em comportamentos óbvios que transgridam as regras mas em "processos que estão instalados no modelo de ordem instituído, não contra ou à margem dele" (Guerra, 2002)

Quando analisamos a perversidade institucional podemos identificar três grandes linhas de discrepância, como diz Guerra (2002):

- "discrepância entre o pensar e o dizer, que dá lugar à hipocrisia e à mentira;
- discrepância entre o dizer e o fazer, que origina o falso discurso;

- discrepância entre o pensar e o fazer, que provoca os atos irracionais.”

Esta análise, tal como Brunsson (2006), admite a hipocrisia como traço característico das organizações escolares.

Esta perversidade, por ser difusa, é difícil de detetar e, mesmo quando detetada, é difícil de eliminar. Ela está entranhada em “diversos mecanismos, estruturas, elementos e dinâmicas de cultura organizativa” (Guerra, 2002). Normalmente a sua deteção necessita da intervenção de agentes externos (como, por exemplo, as universidades) que, a partir de uma análise independente, conseguem apontar as perversões. O esforço de evitar a “clausura institucional” é o primeiro passo para ultrapassar este problema pois ele “difícilmente é reconhecido, assumido e aceite pelos seus autores” (Guerra, 2002).

A reflexão dos profissionais, que trabalham na organização escolar, sobre os mecanismos que os envolvem e dos quais são instrumento é fundamental para descobrir algumas perversões. Se dessa reflexão resultar um compromisso coletivo e uma clarificação da ética profissional e pessoal, haverá transformação e melhoria.

Por isso, compreender onde devemos situar os esforços de melhoria e partir da ideia de que a melhoria resultará do equilíbrio entre as pressões externas que a estimulem e a necessária autonomia das organizações escolares, parece-me fundamental. Dessa mudança devem depender as propostas de mudanças curriculares e organizativas, sem esquecer (fundamentalmente no contexto deste trabalho) a dimensão profissional e pessoal dos professores nomeadamente dos diretores de turma.

Partindo da ideia de Bolivar (2000) de que “as organizações com futuro serão aquelas que tenham capacidade de aprender”, perceber que as mudanças têm de ter em conta as pessoas: os alunos, os professores, os encarregados de educação, e que introduzir mudanças sem contar com as emoções dos intervenientes será condená-las ao fracasso. Isso não significa que qualquer outro contributo para a melhoria

nomeadamente o político se possa subestimar, tal como defende Darling-Hammond (2001). Sustenta a mesma autora que a política deve inclinar-se a “desenvolver as capacidades necessárias para efectuar o trabalho requerido, bem como um compromisso firme e sustentado com o mesmo, em lugar de presumir que as suas directrizes, sem mais, vão originar as novas ideias e práticas propostas.” (Darling-Hammond, 2001, p.278)

As políticas educativas nacionais recentes que apostam numa pressão externa de prestação de contas, definindo os resultados esperados, promovendo a sua medição e com base nos resultados obtidos proceder a propostas de melhoria, podem não as induzir. Principalmente em escolas em que não são criadas condições que conduzam a processos de reflexão indutores de propostas de mudança, estas políticas terão pouco ou nenhum impacto. No entanto, estas políticas têm resultado num esforço reconhecido de garantia de criar uma escola para todos. Bolivar (2003) define que a política avaliativa das escolas utilizando resultados esperados (standards) deve cumprir um conjunto de condições:

Versar sobre conteúdos e capacidades entendidas em sentido amplo, não limitadas a conhecimentos em matemática ou línguas; ter em conta o contexto de cada escola; em lugar de orientar-se para classificar escolas ou fornecer elementos de eleição para as famílias, fazer um diagnóstico para apoiar as escolas que não os conseguem; seguir o princípio da reciprocidade: aos níveis de exigência devem-se, paralelamente, colocar os meios (humanos, materiais e atuações sociais) que permitam às escolas consegui-los. (Bolivar, 2003)

No entanto, mesmo nestas condições, as mudanças organizativas ao nível de escola envolvendo estruturas intermédias como a direção de turma, devem ser aquelas que tornem possível a melhoria no âmbito de sala de aula, apoiando e estimulando o trabalho do professor na sua sala. Na linha teórica que assume que as organizações escolares são “debilmente articuladas” qualquer mudança originada na escola ao nível das estruturas de topo ou intermédias que não envolvam os professores, dificilmente chegará à sala de aula. Tal como refere Elmore (2004, p.6) “a maioria das inovações podem acontecer à volta das estruturas que rodeiam o processo ensino-aprendizagem, mas só debilmente nos processos atuais de ensino e aprendizagem”.

No contexto deste enquadramento teórico, onde as questões de liderança têm relevo, assume particular importância a dimensão pessoal da mudança. É unânime o entendimento que são os professores que gerem e levam a cabo a mudança. No entanto, esta mudança afeta não só os conhecimentos, habilidades e capacidades dos professores mas essencialmente as relações profissionais que estão no núcleo dos processos de ensino e aprendizagem. Tal como afirma Hargreaves (2003), “a face pessoal e emocional da mudança educativa ocupa um lugar central no exercício profissional”. É neste aspeto que o papel dos diretores de turma pode fazer a diferença, na medida que, sendo eles professores, conhecem as necessidades, e podem ser promotores das mudanças que os membros do seu conselho de turma necessitam para que os alunos tenham sucesso. Ao perceber que as mudanças que são induzidas externamente e que não contam com os professores estão “a perder terreno”, voltamos a dar a importância devida às dimensões profissional e vocacional dos docentes. Por isso, a mudança educativa necessita de entrar no “coração” do ensino, naquilo que motiva os professores a dar o seu melhor (Bolivar, 2007).

Não deixa de ser pertinente, neste quadro teórico, aquilo que Beck e Beck-Gernsheim (2003) afirmam quando se referem a um novo enquadramento sociológico – defendem que nos encontramos num tempo em que a individualização institucionalizada obriga a definir a própria vida, a política primeira torna-se individual, e as soluções políticas têm de ser dadas de modo biográfico. É neste enquadramento que as mudanças educativas têm que ser encaradas. Os processos de liderança, nomeadamente os dos diretores de turma, têm de se articular com as suas trajetórias vitais e profissionais. Todas as propostas de mudança serão avaliadas em função do que implicam na vida pessoal e profissional destes professores.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Contexto

A necessidade de estabelecer estratégias sustentáveis de melhoria nas organizações escolares e a nossa convicção que a estrutura intermédia – direção de turma é, neste âmbito, fundamental motiva este estudo. Sendo uma estrutura orgânica da escola, este estudo “(...) ocorre num espaço institucional determinado, no qual se intercambiam, espontânea e intencionalmente, redes de significados que afetam o conteúdo e as formas de pensar, sentir, expressar e atuar dos participantes (...)” (Sacristán e Gómez, 1998, p.100).

Para se compreender melhor este espaço institucional e as decisões relativamente à metodologia seguida para realizar este estudo empírico, interessa caracterizar esta Escola BD.

Assim e à data, ano letivo 2015/2016, a escola BD é sede de um agrupamento que se situa no alto de concelho de Gondomar, sendo as fronteiras físicas do agrupamento coincidentes com as do concelho a Este, sendo as mesmas delimitações relativas à união de freguesias de Melres e Medas, onde a escola se situa. A sul, o Rio Douro serve de fronteira natural desde a ponte de Foz do Sousa até Moreira, em Melres, onde coabita com a freguesia de Rio Mau, já pertencente ao concelho de Penafiel. A norte, a sua fronteira coincide com as delimitações da ex-freguesia de Covelo e com parte da ex-freguesia da Foz-do-Sousa, hoje unidas na união de freguesias de Foz-do-sousa e Covelo. A escola responde às necessidades educacionais de uma população empobrecida, onde a escola ainda não é assumida, por uma parte significativa da população, como fundamental no desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens. É uma zona periurbana caracterizada por um forte fluxo diário, essencialmente para o Porto (que se situa a 17 km da escola sede). O objeto de estudo limita-o à escola sede pois a estrutura intermédia estudada não é passível de se formar nas restantes escolas do Agrupamento (básicas um e jardins de infância).

Na última avaliação externa, realizada em novembro de 2013, foi realçado como ponto forte do agrupamento (entre outros), as estratégias de envolvimento e de interação estabelecidas com a comunidade educativa, com impacto na dinamização cultural e recreativa local, o que traduz a forma como a escola se encontra enraizada na comunidade e como se assume como promotora de iniciativas culturais e educativas para as populações que serve. Esta constatação resulta da estratégia definida há vários anos e que tem por base a necessidade de aumentar a consciência na população em geral, mas principalmente nos encarregados de educação dos nossos alunos, de que a Escola é fundamental para o seu desenvolvimento sustentado e equilibrado. A Escola, na sua missão, tem a tarefa de complementar e ajudar os encarregados de educação na promoção de um crescimento saudável dos alunos.

A escola sede BD caracteriza-se por uma forte estabilidade do corpo docente (52 dos 73 docentes que lecionaram na escola sede nesse ano letivo, estavam há, pelo menos, cinco anos no Agrupamento (71,2%), embora a maioria destes estejam há mais de quinze anos). A população estudantil (700 alunos aproximadamente) divide-se pelos três ciclos de ensino: 2.º ciclo (cerca de 200 alunos), 3.º ciclo (cerca de 300 alunos) e Secundário (há oferta de Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais para cerca de 200 alunos). Esta população estudantil é proveniente de famílias da classe média – baixa e uma larga percentagem de alunos (cerca de 50%) recebe auxílios económicos. De referir ainda que 78% dos encarregados de educação dos alunos tinham, em 2013, nono ano de escolaridade ou menos. O número de encarregados de educação com formação superior é muito residual.

É neste contexto que o papel desta estrutura intermédia – a direção de turma - é considerada como sendo fundamental para o cumprimento da missão a que a Escola BD se propõe cumprir. O diretor do Agrupamento (DA) assume essa importância e no exercício da sua competência de distribuição de serviço letivo, no início de cada ano, cumpre com o estipulado no plano de estudos e desenvolvimento do currículo (PEDC - documento anexo ao PEE), nomeadamente no que refere à distribuição nominal de

serviço (PEDC, p.9) assim como o estabelecido no mesmo documento relativamente aos critérios de atribuição de cargos pedagógicos (PEDC, p.10). Neste âmbito, são os docentes do quadro do Agrupamento que declaram interesse em exercer estas funções e que o DA considera que reúnem as condições pessoais e profissionais consideradas necessárias para estar preparado para elas que exercem preferencialmente estas funções. Estes professores

(...) mais do que conhecer a legislação e as funções que dela decorrem, (...) carece[m] de uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa, de modo a ser capaz de responder a todos os desafios presentes no Projeto Educativo da Escola. (Boavista & Sousa, 2013).

Neste princípio, a maioria dos docentes que exercem funções de DT na Escola BD são escolhidos, não por razões de acerto contabilístico de horários ou posicionamento na hierarquia dos grupos de recrutamento, mas porque reúnem o maior número de competências que lhes permita responder ao desafio das funções que lhes são confiadas.

É da necessidade de otimizar estes recursos que surge a importância de conhecer o funcionamento desta estrutura nesta Escola BD, caracterizar globalmente o seu desempenho e enquadrá-lo nas lógicas da ação da Escola de forma a permitir a definição de estratégias de mudança que respondam eficazmente ao que se pretende desta organização escolar.

Desta forma, para responder à questão de investigação “Que papel desempenham os diretores de turma na promoção do (in)sucesso da organização escolar?” e tentar perceber:

- Como concebem os diretores de turma a sua ação educativa nesta escola?
- Como se relacionam com os diferentes públicos: alunos, encarregados de educação e outros professores?
- Como caracterizam e priorizam as suas ações?

- Que ações consideram marcantes e decisivas para a promoção do sucesso escolar dos alunos?
- Que competências de liderança evidenciam?

defini a seguinte metodologia.

2. Metodologia

Tal como é claro no enquadramento normativo desta função, a direção de turma envolve vários grupos a interagir coordenados por um professor. Assim para conhecer a realidade da Escola BD nesse ano letivo, no que se refere a esta estrutura intermédia e tendo em conta a dimensão da Escola, envolver representantes de todos os grupos foi considerado fundamental. Para perceber e poder responder à questão da investigação e respetivas sub-questões, saber o que pensam cada um dos interlocutores na relação que configura a direção de turma é fundamental. Nesta perspetiva, definimos 4 grupos/universos:

- a) O grupo de docentes com cargo de diretor de turma – Grupo DT constituído por 35 docentes;
- b) O grupo de docentes sem direção de turma – Grupo PSDT constituído por 38 docentes;
- c) O grupo de representantes dos encarregados de educação – Grupo EE constituído por 66 encarregados de educação;
- d) O grupo dos representantes dos alunos – delegados de turma – Grupo AL constituído por 35 alunos.

Reunimos com cada grupo separadamente e procedemos à divulgação do que pretendíamos fazer e da colaboração que necessitávamos obter para que o estudo fosse significativo. Esclarecemos todas as dúvidas que foram colocadas e distribuimos os consentimentos informados. Aos que concordaram participar no estudo foram distribuídos os inquéritos.

Para todos estabelecemos um prazo de oito dias úteis para preenchimento e entrega dos inquéritos. Seriam entregues em envelope fechado, sem identificação e em local combinado previamente, de modo a garantir a confidencialidade.

Foram entregues:

- a) 35 inquéritos no grupo de docentes com cargo de diretor de turma o que corresponde a 100% dos docentes que consentiram participar;
- b) 33 inquéritos no grupo de docentes sem direção de turma o que corresponde a uma participação de 86,8% deste universo;
- c) 42 inquéritos no grupo de representantes dos encarregados de educação o que corresponde a uma participação de 63,6% deste universo;
- d) 27 inquéritos no grupo dos representantes dos alunos – delegados de turma – o que corresponde a uma participação de 77,1% deste universo.

3. Instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta a heterogeneidade dos públicos que constituem cada uma das amostras e o elevado número de elementos de cada grupo, optamos por realizar inquéritos por questionário, por ser a forma que, nos fornecia, simultaneamente, maior número de dados no menor espaço de tempo e garantia o anonimato. Apesar de alguns autores criticarem a utilização de questionários em estudos de natureza naturalista, a decisão de recorrer a inquéritos que nos permitissem recolher a opinião dos grupos diretamente interessados foi tomada com o intuito de entrar no mundo das representações subjetivas e perceções dos participantes relativamente à função de diretor de turma e à forma como é desempenhada. No entanto, estamos consciente de que a objetividade das respostas por ser minimizada pela ausência de espontaneidade e que cada respondente disse sempre aquela que será a sua verdade. Tal como referem Ghiglione e Matalon (2001), sabemos que cada um disse o que pode ou quer dizer-nos, facto que é determinado pela representação que faz da situação e pelos seus próprios objetivos.

Sabendo que há autores (Lessert-Hébert, Goyette, Boutin e Reis, 1994) que defendem o uso simultâneo de ambos os formatos (qualitativo e quantitativo) confere complementaridade e o enriquecimento do estudo, permitindo o acesso a várias perspetivas e à confrontação dos dados.

Nesta perspetiva, elaboraram-se quatro questionários semi-estruturados a partir da questão de investigação e das respetivas sub-questões. O objetivo era obter a opinião dos elementos dos diferentes grupos, através de questões fechadas mas também através de algumas questões abertas, que permitissem complementar e/ou confirmar as questões fechadas.

Os questionários construídos foram baseados nos questionários elaborados por Boavista, Clara (2010). *O Diretor de Turma – perfil e múltiplas valências em análise*. (Anexos I, II, III, IV). São todos constituídos por uma primeira parte referente à recolha de dados que permitam caracterizar cada uma das amostras. De seguida os inquéritos são constituídos por quadros elaborados utilizando uma escala tipo “likert” – em que 1 significa Nunca; 2 significa Raramente; 3 significa Às vezes; 4 significa Muitas vezes; e 5 significa Sempre. Cada um dos quadros elaborados foi adaptado ao universo a questionar. Cada quadro pretende recolher dados sobre as categorias analíticas que nos permitem responder às sub-questões da investigação. Assim, foram elaborados quatro quadros para o grupo DT, três quadros para o grupo PSDT, dois quadros para o grupo EE e um quadro para o grupo AL. Uma terceira parte é constituída por questões abertas complementadas pela respetiva justificação. O número de questões varia com o grupo a questionar. Por fim, os inquéritos terminam com a solicitação de uma sugestão de melhoria do trabalho de direção de turma.

Complementarmente faremos uma leitura das atas dos conselhos de turma do ano letivo em questão, com o objetivo de clarificar o mais possível a realidade, obtendo a visão da forma como decorrem os conselhos de turma coordenados por estes diretores de turma. Será feita uma leitura impressiva das atas e dessa leitura tentar confirmar

algumas das conclusões a que chegamos na análise dos inquéritos. Não será feita uma análise de conteúdo destas atas.

É pertinente, nesta altura, fazer uma “declaração de interesse” pois este investigador é também o DA da Escola BD. Assumindo que esta investigação adopta essencialmente o “Paradigma Interpretativo ou Qualitativo” (um dos três paradigmas ao serviço da investigação educacional) em que os valores do investigador exercem influência no processo, pois existe relacionamento entre o investigador e o objeto de estudo, há riscos desde logo assumidos como o da subjetividade. A consciência destes riscos promove o distanciamento necessário, a utilização de uma metodologia que respeite o anonimato dos participantes e o comprometimento da utilização objetiva de todos os dados fornecidos pelos participantes.

PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO

Apresentação e discussão dos resultados

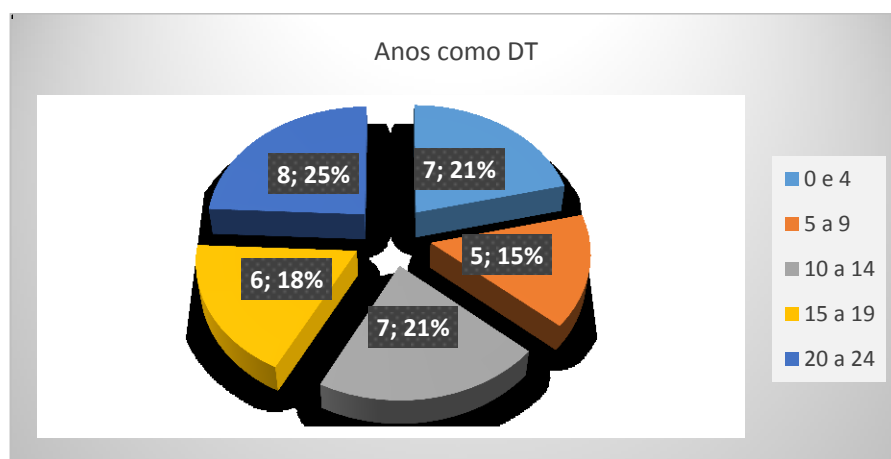
1. Caracterização da amostra

1.1. Diretores de Turma

Os professores que exerceram funções de diretores de turma são maioritariamente mulheres (80%), cujas idades variam entre os 30 anos e os 60 anos, embora a maioria (45%) se situe entre a faixa dos 45 e 50 anos.

O exercício das funções para a maioria (64%) já ultrapassa os dez anos letivos conforme é visível do quadro que se segue:

Gráfico 1. Número de anos que os diretores de turma têm de experiência em DT.



Fonte: Elaboração própria

Estes professores não têm formação específica em direção de turma (89%) e só 17% deles participaram em formação na área há menos de 4 anos.

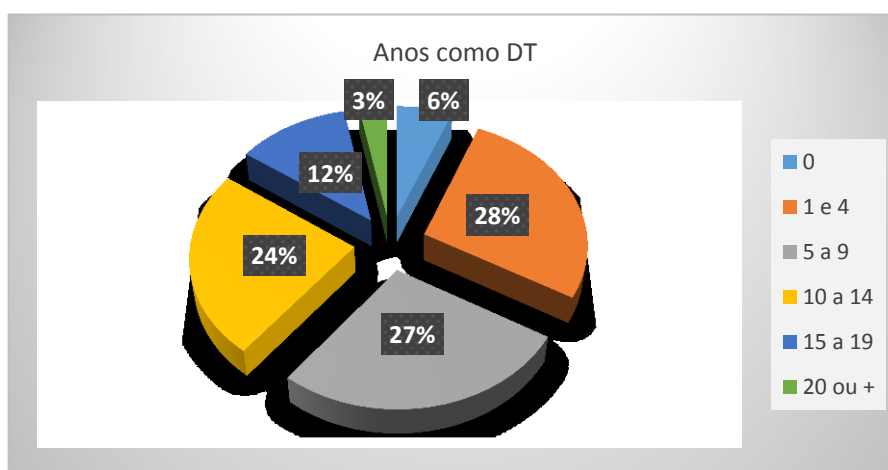
Estes docentes foram diretores de turma da mesma turma em dois ou mais anos consecutivos (89%), no entanto, 56% deles encaram-no como sendo uma imposição legal enquanto os restantes, consideram-no uma opção.

1.2. Professores sem direção de turma (PSDT)

Os professores que não exerceram funções de diretores de turma são maioritariamente mulheres (70%), cujas idades variam entre os 30 e os 60 ou mais anos, sendo a faixa mais representada a dos 51 e 55 anos (24%).

Realça-se que somente dois docentes nunca exerceram estas funções, o que significa que para a maioria (94%) a função não é desconhecida, conforme é visível do quadro que se segue:

Gráfico 2- Número de anos que os professores sem direção de turma têm de experiência em DT



Fonte: Elaboração própria

Destes professores nenhum tem formação específica em direção de turma e somente um deles participou em formação na área há menos de 4 anos.

Estes docentes foram diretores de turma da mesma turma em dois ou mais anos consecutivos (64%), no entanto, 67% deles encaram-no como sendo uma imposição legal enquanto os restantes, consideram-no uma opção.

1.3. Representantes dos encarregados de educação

Os representantes dos encarregados de educação são maioritariamente mulheres (62%), cujas idades variam entre os 30 anos e os 60 anos, embora a maioria (31%) se situe entre a faixa dos 41 e 45 anos.

1.4. Os delegados de turma

Os alunos delegados de turma representam as respetivas faixas etárias ou seja, os alunos de ensino básico têm idades compreendidas entre os 10 anos e os 15 anos e os alunos de secundário entre os 16 anos e os 20 anos.

Também aqui o sexo feminino está representado maioritariamente, 81% dos delegados de turma são meninas.

2. Questões sobre as funções de direção de turma

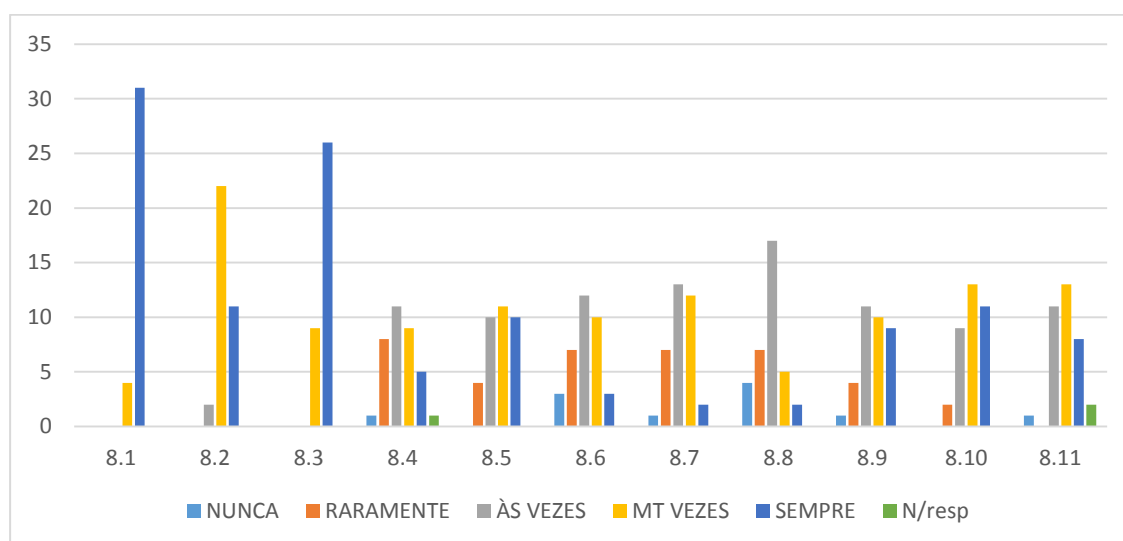
As questões que foram selecionadas sobre as funções do diretor de turma são aquelas que consideramos estarem relacionadas com o objetivo fundamental deste estudo. Para analisar e processar os resultados dos inquéritos utilizamos uma folha de cálculo *Excel* e analisamos o conteúdo das justificações dadas.

2.1. Aos diretores de turma (DT)

Agruparam-se as questões apresentadas aos diretores de turma em quatro categorias analíticas: Coordenação das atividades e dos professores do conselho de turma; Relação/interação com os alunos; Relação/Articulação com a família dos alunos; Relação/Articulação com outras estruturas.

Quanto à categoria analítica “Coordenação das atividades e dos professores do conselho de turma” os resultados das questões colocadas aos diretores de turma apresentam-se no seguinte gráfico:

Gráfico 3- Coordenação das atividades e dos professores do conselho de turma



Fonte: Elaboração própria

Legenda:

8.1	Assume a coordenação dos trabalhos no conselho de turma
8.2	Promove a articulação de estratégias entre as professores do CT
8.3	Recolhe junto dos professores informações importantes sobre aproveitamento, assiduidade (...)
8.4	Promove a discussão sobre critérios de avaliação no CT
8.5	Coordena a adequação das atividades, conteúdos e métodos de trabalho à situação concreta (...)
8.6	Monitoriza a realização das tarefas assumidas por cada professor do CT
8.7	Assegura a articulação curricular das práticas pedagógicas dos docentes da turma
8.8	Promove a articulação vertical do currículo
8.9	Assegura a coerência das práticas avaliativas dos docentes da turma
8.10	Promove a diferenciação das práticas pedagógicas em função das necessidades dos alunos
8.11	É aceite pelos docentes da turma como um líder pedagógico

Da leitura dos resultados verifica-se que os diretores de turma respondem que assumem a coordenação dos trabalhos no conselho de turma, assim como, a recolha das informações consideradas importantes junto dos outros professores (100% de sempre/muitas vezes). É claro, também, que respondem que promovem a articulação de estratégias entre os docentes do conselho de turma (94% de sempre/muitas vezes).

No que se refere à promoção da discussão sobre critérios de avaliação (57% de nunca/raramente/às vezes); à monitorização das tarefas assumidas por cada professor no conselho de turma (63% de nunca/raramente/às vezes); à tarefa de assegurar a articulação curricular das práticas pedagógicas (60% de nunca/raramente/às vezes); assim como a articulação vertical do currículo (80% de nunca/raramente/às vezes) verifica-se que as práticas são dispersas e pouco consolidadas, realizando-se de forma residual em muitos casos.

Quanto à coordenação da adequação de atividades, conteúdos e métodos de trabalho à situação concreta do grupo-turma e à especificidade de cada aluno (60% de muitas vezes/sempre), apesar de maioritariamente os diretores de turma dizerem que o fazem, há, no entanto, um número significativo que o faz às vezes ou raramente. Com resultados idênticos temos as tarefas de assegurar a coerência das práticas avaliativas do conselho de turma (54% de muitas vezes/sempre) e a diferenciação de práticas pedagógicas em função das necessidades dos alunos (69% de muitas vezes/sempre).

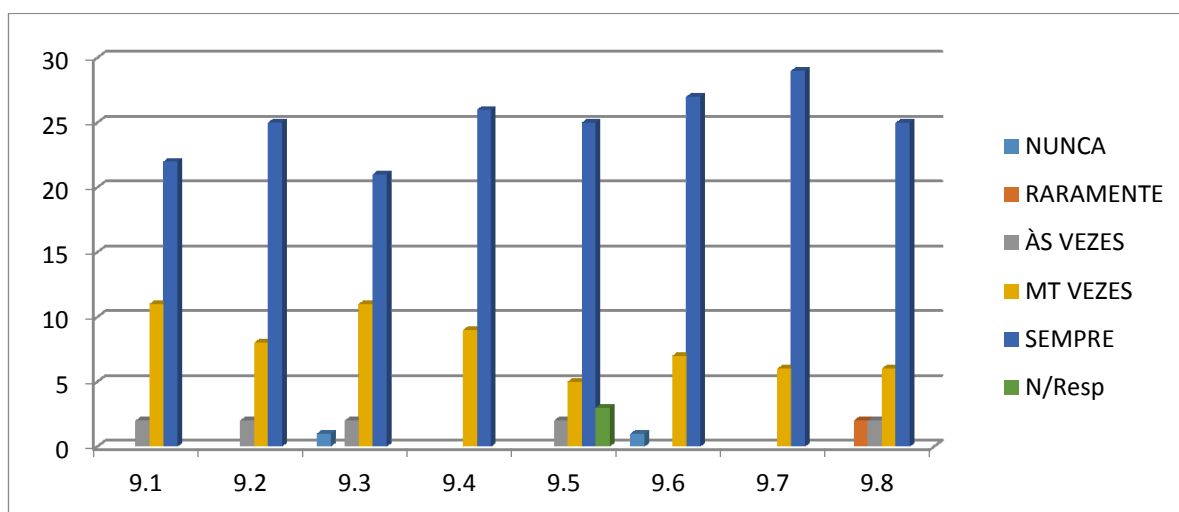
Estes resultados apontam para uma prática dos diretores de turma essencialmente focada nas tarefas burocráticas inerentes à função e claramente menos nas tarefas de adequação do processo ensino-aprendizagem ao grupo-turma. As tarefas de carácter pedagógico parecem encontrar-se subordinadas ao statu quo não sendo questionadas pelo diretor de turma, nem colocadas aos restantes membros do conselho de turma. A “lógica de confiança” (Meyer e Rowan, 1992) parece ser a lógica que impera nestes conselhos de turma.

Não deixa de ser significativo que, uma leitura ainda que pouco aprofundada das atas de conselho de turma, acentue de forma drástica a percepção de que há funções dos diretores de turma que não são práticas comuns nos conselhos de turma. De facto, parece-me que a explicação do funcionamento dos conselhos de turma na escola BD encontra eco na perspectiva de Lima (2001) que defende um modo de funcionamento díptico, ou seja, a análise do modo de funcionamento desta estrutura orgânica deve ser feita em dois planos: o plano das orientações para a ação organizacional (a perspectiva

jurídica, legal, normativa, formal, correspondendo ao lado oficial e intencional da organização) e o plano da ação organizacional (o das manifestações efetivas das práticas dos atores e dos grupos, numa versão nem sempre oficial da realidade, onde por vezes ocorre a infidelidade normativa).

Em função do descrito parece-nos significativo para este estudo, que um terço dos diretores de turma digam ter dúvidas sobre a aceitação pelos docentes do conselho de turma da liderança pedagógica do diretor de turma. Estas dúvidas podem estar na origem da dificuldade que os diretores de turma têm em propor alterações ou de proporcionar nos seus conselhos de turma momentos de discussão sobre as questões pedagógicas entretanto surgidas. Este resultado pode justificar-se também pela desatualização dos diretores de turma devido à falta de formação específica na área e que se traduz no desconhecimento do conteúdo funcional inerente à função do diretor de turma. Invocar o que Formosinho (1980) defende ao afirmar que o poder cognoscitivo não pode ser invocado no que se refere ao desempenho da função de diretor de turma, parece ter aqui fundamento, visto que, a formação académica dos docentes não inclui nenhuma componente específica nesta área. Complementarmente a esta leitura, também a perspetiva de Blau & Scott (1977) parece ter aqui confirmação quando afirmam que o poder hierárquico tem um alcance limitado quando se pretende obter uma verdadeira participação dos membros da organização (neste caso do conselho de turma).

Do segundo grupo de questões, relacionadas com a categoria analítica relação e interação com os alunos, apresentam-se os resultados no gráfico que se segue:

Gráfico 4 - Relação e interação dos diretores de turma com os alunos

Fonte: Elaboração própria

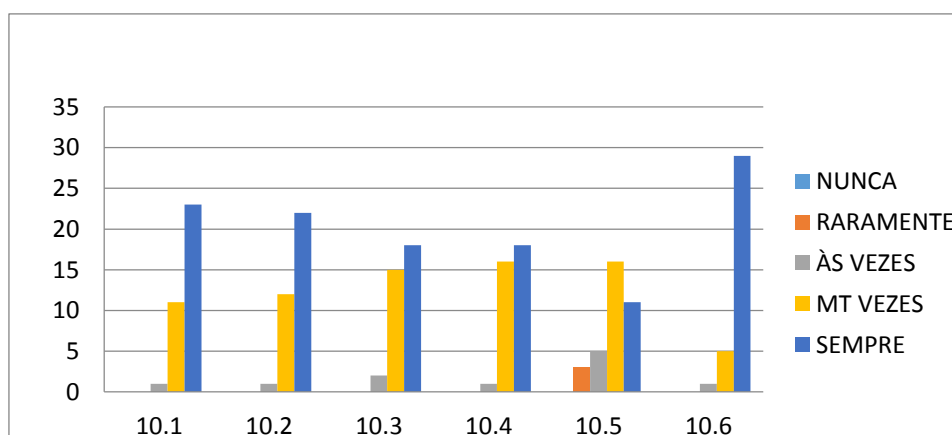
LEGENDA	
9.1	Procura saber quais as necessidades de acompanhamento dos alunos na escola e/ou em casa
9.2	Disponibiliza-se para escutar e apoiar os alunos em espetos que não tem a ver com a escola
9.3	Disponibiliza-se a ajudar os alunos a resolver problemas com os EE
9.4	Ajuda os alunos a resolver problemas com outros professores
9.5	Utiliza a disciplina de FPS para desenvolver competências sociais e pessoais nos alunos
9.6	Permite aos alunos falar de questões pessoais
9.7	Medeia os conflitos entre os alunos da turma
9.8	Solicita a ajuda do GAPA e do SPO para alunos com dificuldades específicas.

Relativamente a estas questões relacionais não existem grandes variações nos resultados pelo que parece evidente que os diretores de turma assumem as tarefas relacionais com os alunos como sendo suas funções, quer ela sejam de acompanhamento na escola ou na relação com a família. As respostas ao inquérito também atestam esta evidência: “A maioria da comunidade escolar valoriza e acarinha o DT porque vê nele a resolução dos seus problemas pessoais e escolares (alunos) e tem um importante papel de articulação – Escola - Casa (DT27).” ou “É um cargo muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma e ainda na relação entre a escola e a família (DT17)”. Apesar desta evidência não queremos deixar

de referir que é na afirmação relacionada com a gestão relacional dos alunos com os encarregados de educação que o resultado é menos expressivo.

O terceiro grupo de questões sobre a categoria analítica relação e articulação com as famílias dos alunos traduziu-se nos seguintes resultados:

Gráfico 5 - Relação e articulação entre o diretor de turma e a família dos alunos



Fonte: Elaboração própria

Legenda:

10.1 - Recolhe juntos dos encarregados de educação informações importantes para o acompanhamento dos alunos.
10.2 - Pede a colaboração dos encarregados de educação para tentar solucionar problemas dos seus educandos(as).
10.3 - Dá a conhecer aos encarregados de educação formas concretas de ajudar os educandos(as) em casa.
10.4 - Informa os encarregados de educação sobre projectos, pessoas ou serviços que os possam ajudar a resolver problemas.
10.5 - Incentiva/Solicita a participação dos encarregados de educação no plano anual de atividades da escola.
10.6 - Disponibiliza-se a atender os encarregados de educação fora das horas previstas no seu horário.

Os resultados apontam para uma relação próxima entre os diretores de turma e os encarregados de educação traduzida na recolha de informações importantes junto dos EE, do pedido de colaboração dos EE para a resolução dos problemas e informação aos EE de formas concretas de ajudar os seus educandos. Esse é também

a tradução do sentimento de muitos DT: “Sinto que cada contacto que faço com os EE eles ouvem devidamente o que é dito e valorizam a opinião do DT ou do CT (DT16).” ou “Na medida em que os EE contactam com o DT solicitando ajuda/esclarecimentos sobre os alunos (DT32).” ou ainda “Na medida em que é a nós que recorrem para obter informações, ou dar, sobre os seus educandos e que pedem ajuda para os problemas pessoais, interpessoais ou académicos dos mesmos (DT33).” Há, no entanto, alguma relutância no convite ao envolvimento dos mesmos noutras atividades que não as relacionadas com o exercício de funções de direção de turma (23% raramente/às vezes solicitam aos EE a participação nas atividades do plano anual de atividades).

Para a obtenção destes resultados, a disponibilidade evidenciada pelos diretores de turma para o atendimento dos encarregados de educação fora da hora prevista é um factor importante (83% disponibilizam-se sempre a atender os EE fora da hora prevista em cada um dos seus horários). Da leitura das atas constatamos também que a participação dos encarregados de educação é praticamente nula mas a principal justificação para esta constatação é a sua não convocação para os conselhos de turma apesar de serem membros efetivos do conselho de turma (alínea c) do número 1 do artigo 44.º do DL n.º 137/2012 de 2 de julho). De referir, que a justificação para a não convocação dos encarregados de educação decorre do facto das atas de conselho de turma lidas serem quase totalmente referentes a conselhos de turma de avaliação (conforme previsto no número 3 do artigo 44.º do DL n.º 137/2012 de 2 de julho).

Nestes âmbitos (relação com alunos e com as famílias) é onde se manifestam com maior evidência algumas das competências de liderança de um número significativo de diretores de turma da Escola BD.

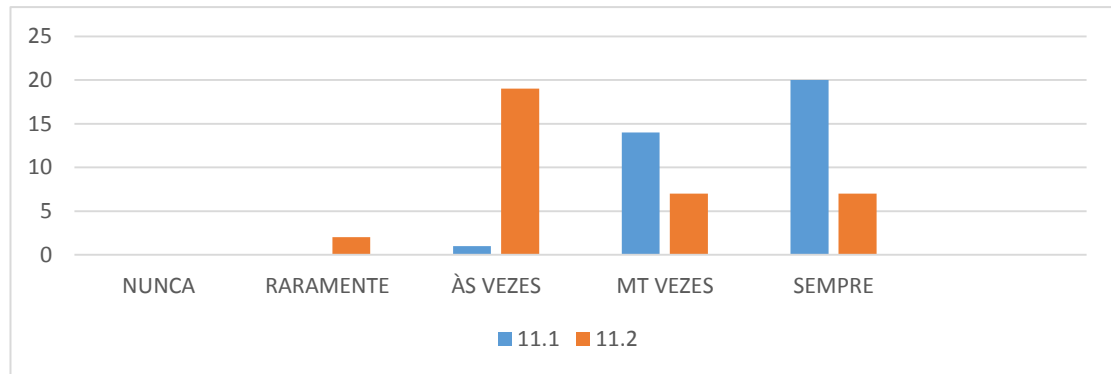
No relacionamento entre os DT, os alunos e os EE é possível identificar a manifestação de muitas emoções. Por isso, parece-me que o conceito de liderança primal proposto por Goleman, Boyatzis e Mckee (2002) se aplica nestes relacionamentos visto que os DT geram ressonância e potenciam a sua emoção e a sua energia, estimulando o grupo a alcançar os objetivos a que se propoe, ou seja, ter

sucesso educativo. As respostas dos EE parecem apontar para o exercício do poder de dirigir as emoções do seu grupo por parte dos DT da escola BD: “Porque cativa os alunos para poderem ainda ser melhores alunos” (EE13) ou “Porque um bom DT tem de ter pulso e ao mesmo tempo cativar os alunos para se envolverem a participarem ativamente nos projetos da escola” (EE27). Os alunos também reconhecem esta liderança dos seus DT: “Porque se não fosse ela a incentivar-nos, a ajudar-nos, nós, se calhar, não eramos assim” (AL07-11) ou “Porque nos ajuda a ser melhores e ajuda-nos a resolver os nossos problemas” (AL06-06).

Parece-me ainda possível identificar na interação entre os DT, os alunos e EE aspetos característicos da liderança transformacional na medida em que os DT são reconhecidos por estes públicos como agentes da mudança, que incitam e transformam as atitudes, crenças e motivos dos alunos, tornando-os conscientes das suas necessidades. Disso mesmo dão conta quando afirmam: “O nosso DT orienta-nos em qualquer tipo de situação. Se formos bons ajuda-nos a ficar ainda melhor, se tivermos dificuldades possamos melhorar até atingir os objetivos” (AL11-09) ou “Porque nos incentiva a sermos melhores e a melhorarmos as nossas atitudes. (...)” (AL08-21) ou ainda “Porque lhe cabe o papel de motivar os alunos para a participação na vida escolar e para a melhoria do seu desempenho enquanto alunos e ser humano” (EE35).

Ainda neste âmbito a leitura das atas aponta, principalmente no início do ano letivo, para aspetos típicos da liderança transacional nomeadamente os que se referem ao estabelecimento de acordos para a realização de tarefas com base na negociação e entendimento mútuo, especificando a recompensa prevista caso o resultado esperado seja alcançado (sucesso educativo). Este tipo de acordos é muito frequente entre o DT e os alunos e o seu cumprimento é levado muito a sério tal como prova a resposta dos alunos à questão “Cumpra as regras de conduta combinadas connosco?” em que 96% dos alunos respondeu “sempre/muitas vezes”.

Por fim, as questões colocadas aos diretores de turma sobre a relação e articulação com outras estruturas revelaram os seguintes resultados:

Gráfico 6 - Relação e articulação entre o diretor de turma e os elementos de outras estruturas de coordenação

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

11.1 - Estabelece canais de comunicação com as estruturas de Orientação Educativa (ex: Coordenador dos DTs, Serviços de Psicologia e Orientação, etc.).

11.2 – Participa ativamente com propostas nas reuniões com os outros diretores de turma.

Da leitura dos resultados é claro que os diretores de turma comunicam eficazmente com as estruturas de orientação educativa (97% dizem que Muitas vezes/Sempre) mas no que se refere à participação efetiva com propostas nessas estruturas, mais de metade (60% de raramente/às vezes) não participa ativamente nas reuniões de conselho de diretores de turma. Este resultado pode indicar uma postura passiva e/ou conformada de uma parte significativa dos diretores de turma relativamente à forma como a escola organiza esta estrutura. Esta passividade e/ou conformismo pode explicar-se por rotinas mais ou menos enraizadas, resultantes do facto da maioria dos diretores de turma exercerem a função há muitos anos consecutivos e não terem acedido, entretanto, a qualquer formação específica na área.

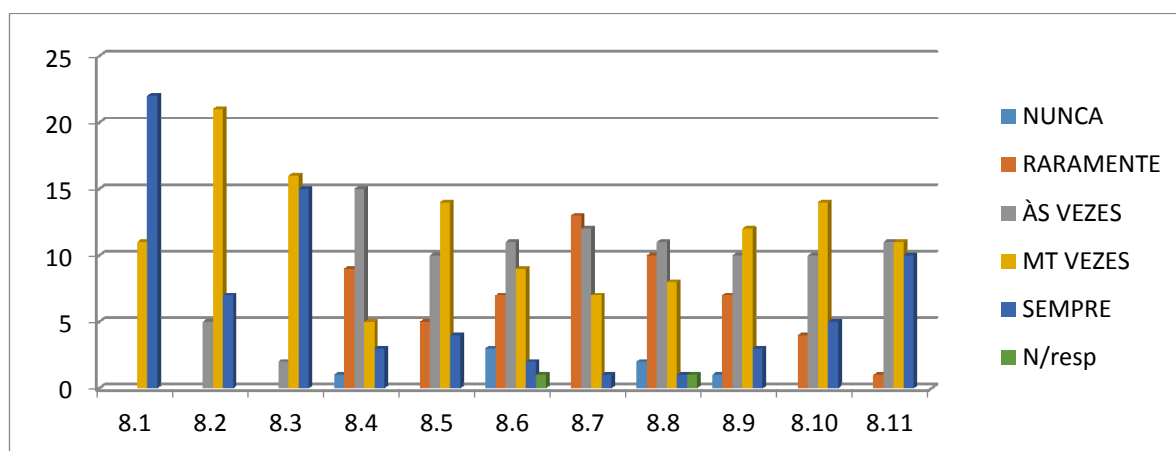
Parece-me pertinente relembrar o que Guerra (2002) disse relativamente ao lado perverso presente no quotidiano das escolas, que se manifesta “de forma subtil, contínua e difusa” (Guerra, 2002) e que não se traduz em comportamentos óbvios que

transgridam as regras mas em “processos que estão instalados no modelo de ordem instituído, não contra ou à margem dele” (Guerra, 2002). Neste âmbito, a capacidade que a Escola BD tenha de evitar a “clausura institucional” (Guerra, 2002) é fundamental para a mudança deste comportamento pois esta postura “difícilmente é reconhecida, assumida e aceite pelos seus autores” por ser de difícil deteção e só a intervenção de agentes externos (como, por exemplo, as universidades) pode, a partir de uma análise independente, apontar as dificuldades e ajudar a perspetivar novas posturas.

2.2. Aos professores sem direção de turma

Aos professores que constituem os conselhos de turma mas que não exercem a função, optou-se por realizar questões que pudessem clarificar a forma como os conselhos de turma são coordenados pelos diretores de turma assim como qual a perceção que os outros docentes têm do relacionamento entre o diretor de turma e os alunos. Os resultados obtidos foram os seguintes:

- relativamente à categoria analítica coordenação das atividades e dos professores do conselho de turma, os PSDT responderam que os diretores de turma coordenam os trabalhos (100% de sempre/muitas vezes), articulam estratégias (85% de sempre/muitas vezes) e recolhem informações consideradas importantes sobre os alunos da sua direção de turma (94% de sempre/muitas vezes) conforme é possível verificar no gráfico que a seguir se apresenta:

Gráfico 7 - Coordenação das atividades e dos professores no conselho de turma

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

8.1 – Assumem a coordenação dos trabalhos no conselho de turma?
8.2 - Promovem a articulação de estratégias entre os professores do Conselho de Turma?
8.3 - Recolhem junto dos professores informações importantes sobre aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos?
8.4 - Promovem a discussão sobre critérios de avaliação no conselho de turma?
8.5 - Coordenam a adequação de atividades, conteúdos e métodos de trabalho à situação concreta do grupo-turma e à especificidade de cada aluno?
8.6 – Monitorizam a realização das tarefas assumidas por cada professor do conselho de turma?
8.7 - Asseguram a articulação curricular das práticas pedagógicas dos docentes da turma?
8.8 - Promovem a articulação vertical do currículo?
8.9 - Asseguram a coerência das práticas avaliativas dos docentes da turma?
8.10 - Promovem a diferenciação das práticas pedagógicas em função das necessidades dos alunos?
8.11 - São aceites pelos docentes de cada conselho de turma como um líder pedagógico?

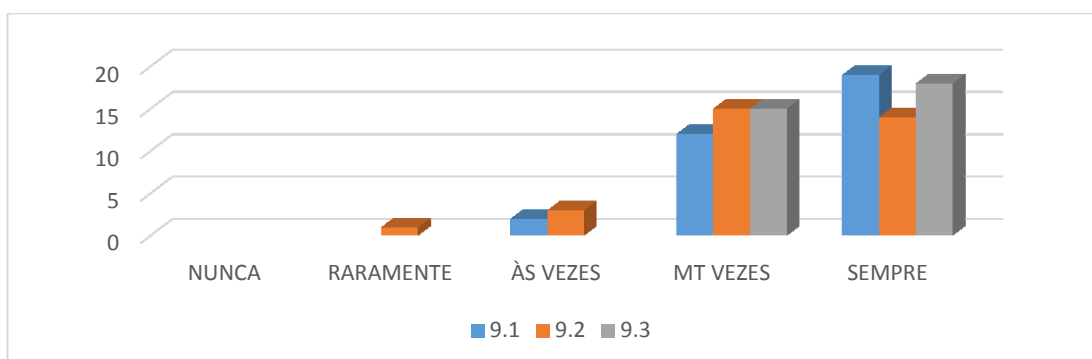
Sustentam estes resultados a maioria das justificações apresentadas às questões abertas como por exemplo: “Figura de referência do CT, alguém que preside, lidera e faz a articulação entre o espaço/contexto familiar e o contexto educativo para que os elementos do CT possam saber as informações pertinentes relativas a cada aluno” (PSDT06) ou “São regularmente solicitados pelos docentes da turma para em conjunto

solucionarem situações diversas. Demonstram assim que o DT é o elo de ligação com os alunos, EE e docentes” (PSDT21).

No entanto, é também possível verificar que quando se referiram à coordenação da adequação de atividades, conteúdos e métodos de trabalho às especificidades do grupo turma (55% de sempre ou muitas vezes), à coerência das práticas avaliativas dos docentes da turma (45% de sempre ou muitas vezes) e à diferenciação das práticas pedagógicas em função das necessidades dos alunos (58% de sempre ou muitas vezes) apesar da maioria dos professores considerar que se fazem, estas práticas não são consensuais. Os resultados mostram também que a discussão sobre os critérios de avaliação no conselho de turma (73% de às vezes, raramente ou nunca), a monitorização das tarefas assumidas pelos docentes dos conselhos de turma (64% de às vezes, raramente ou nunca) e a articulação vertical do currículo (70% de às vezes, raramente ou nunca) não é feita pela maioria dos diretores de turma de forma consistente e regular, segundo a opinião dos outros PSDT. Tal como referimos relativamente aos diretores de turma, a leitura das atas (ainda que feita de forma transversal) evidencia a inexistência destas práticas nos conselhos de turma da escola BD. Realço a seguinte opinião de um PSDT que parece ir ao encontro desta leitura dos resultados:

Considero que frequentemente a figura do DT enquanto gestor pedagógico é valorizada, principalmente, enquanto intermediário e gestor de relações alunos/professores/pais, e na realização de todo o trabalho burocrático inerente. No entanto, nem sempre se valoriza a vertente de gestor pedagógico na articulação do CT. (PSDT28)

Relativamente à perceção que os PSDT têm do relacionamento entre os diretores de turma e os alunos os resultados obtidos são aqueles que se apresentam do gráfico seguinte:

Gráfico 8 - Relação/interação dos alunos com os diretores de turma

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

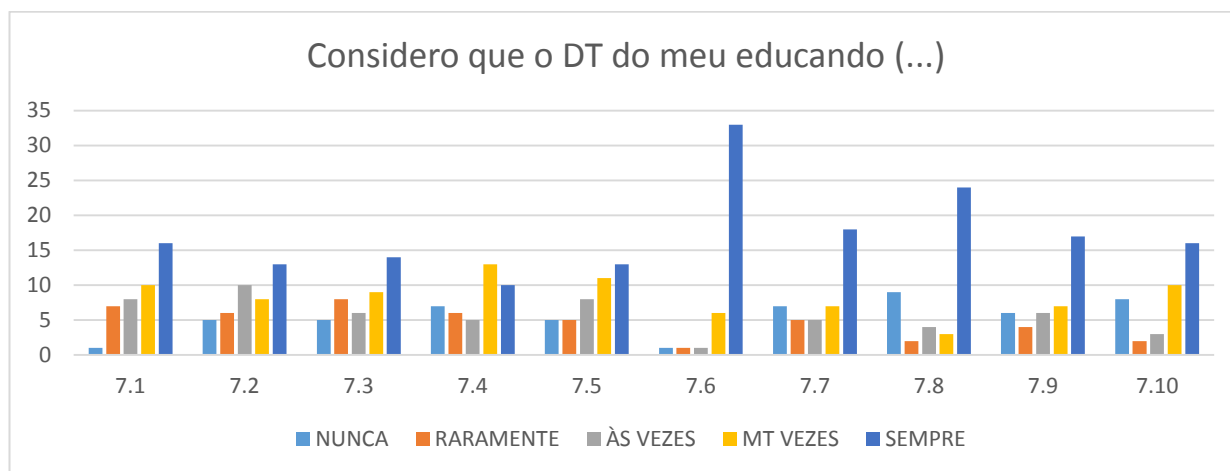
9.1 - Procuram saber quais as necessidades de acompanhamento dos alunos na escola.
9.2 – Ajudam os alunos a resolver problemas com outros professores.
9.3 – Medeiam os conflitos entre os alunos da turma.

A leitura dos resultados mostra inequivocamente que os professores dos conselhos de turma consideram que os diretores de turma procuram saber quais as necessidades de acompanhamento dos alunos na escola, ajudam-nos a resolver os problemas entre eles e com os professores. Como afirma o PSDT04 “Todos os alunos acreditam que é o professor que lhes está mais próximo e capaz de os ajudar. Todos os colegas sabem que são o elo de ligação de toda a comunidade educativa”. Esta perceção parece confirmar as características de liderança dos diretores de turma da escola BD no que respeita ao seu relacionamento com os alunos.

2.3. Aos encarregados de educação representantes

Foram colocadas afirmações que permitissem perceber a forma com que eles se relacionam com os diretores de turma. Os resultados são os que se apresentam no seguinte gráfico:

Gráfico 9- Relação entre diretor de turma e encarregados de educação



Fonte: Elaboração própria

Legenda:

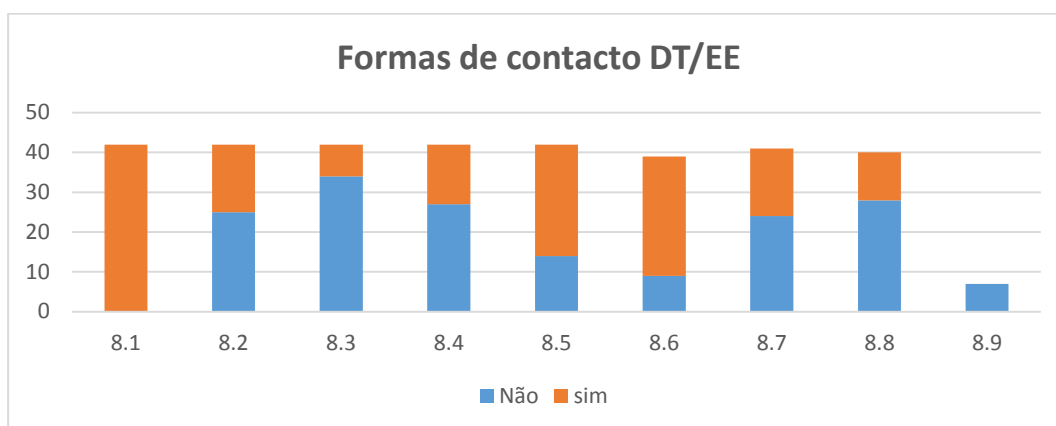
- 7.1 - Recolhe informações importantes que lhe permita acompanhar o(a) meu(minha) educando(a).
- 7.2 - Pede-me colaboração para tentar solucionar problemas do(a) meu(minha) educando(a).
- 7.3 - Dá-me a conhecer formas concretas de ajudar o(a) meu(minha) educando(a).
- 7.4 - Informa-me sobre projetos, pessoas ou serviços que os possam ajudar a resolver problemas.
- 7.5 - Incentiva/Solicita a minha participação no plano anual de atividades da escola.
- 7.6 - Disponibiliza-se a atender-me fora das horas previstas no seu horário.
- 7.7 - Informa-me, enquanto representante dos encarregados de educação, de assuntos de interesse para todos os encarregados de educação.
- 7.8 - Convoca-me com a devida antecedência para os conselhos de turma (exceto os de avaliação).
- 7.9 - Valoriza a minha participação nos conselhos de turma.
- 7.10 - Lidera os conselhos de turma/as atividades em que participo.

A leitura dos resultados mostra claramente a disponibilidade dos diretores de turma para receber os encarregados de educação fora da hora semanal prevista (79% refere que esta disponibilidade acontece sempre). Os encarregados de educação referem também de forma maioritária que o diretor de turma cumpre as funções de informação e convocatória relativamente aos representantes. Consideram também que há exercício de liderança do diretor de turma nos conselhos de turma e/ou atividades em que participam (62% referiram que esta liderança acontece sempre/muitas vezes).

Os mesmos resultados mostram que há uma dispersão de opiniões no que se refere aos aspetos relacionados com a interação DT/EE nomeadamente no que se refere ao papel dos DT de recolher informações, solicitar colaboração e ajudar os encarregados de educação nas problemáticas que os alunos apresentam, dispersão que pode expressar abordagens pessoais diferenciadas por parte do DT. Estes resultados parecem traduzir ou uma ausência de orientações da coordenação intermédia, ausência essa que autonomiza a ação do DT nesta relação ou uma dificuldade na clarificação dos papéis de cada um dos intervenientes nestas ações. Estas possibilidades decorrem das opiniões dos EE que perante a questão da valorização que fazem do DT afirmam que “(...) falta poder para a resolução dos problemas ou assuntos” (EE25) ou “porque a maior parte dos EE não está sensibilizado e informado sobre o papel do DT” (EE34) ou ainda “Porque não chegam ao DT com a necessidade que precisam, não aproveitando essa via de comunicação entre Pais-escola” (EE08). Há também quem considere que “Nas reuniões são abordados vários assuntos que os EE têm dúvidas” (EE11) ou “Porque é a ele que recorremos sempre que precisamos de ajuda para alguma coisa.(...)” (EE17) ou ainda “Porque é o elo de ligação entre a escola e o EE. É através dele que se obtém informação e se resolvem problemas” (EE35).

Questionados sobre a forma como são promovidos os contactos entre o diretor de turma e os encarregados de educação as respostas foram as seguintes:

Gráfico 10 - Formas de contacto entre diretor de turma e encarregados de educação



Fonte: Elaboração própria

Legenda:

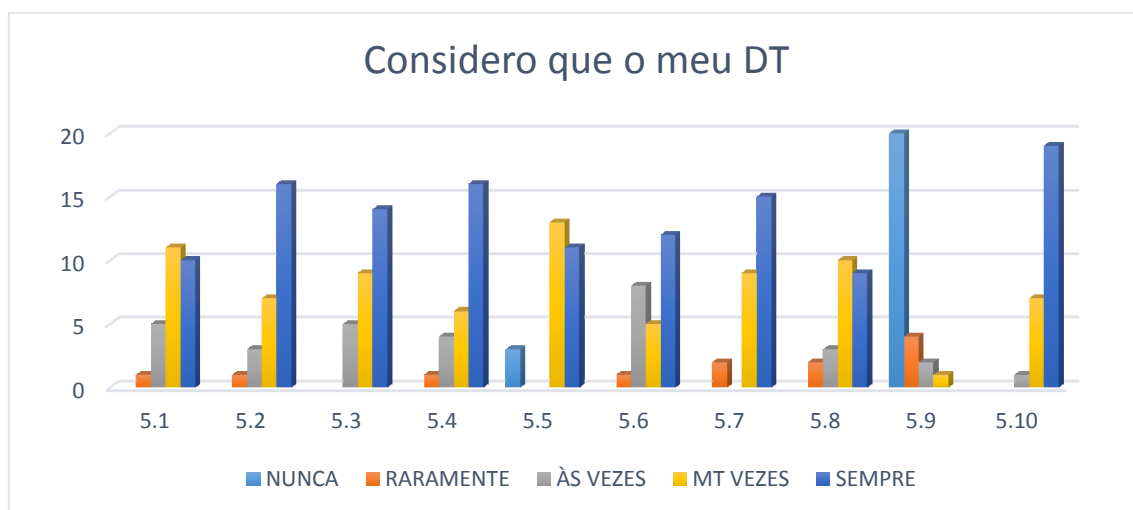
8.1 - Reuniões com encarregados de educação
8.2 - Atendimento individual a seu pedido
8.3 - Atendimento individual por solicitação do(a) diretor(a) de turma
8.4 - Telefonemas
8.5 - Recados na caderneta do aluno
8.6 - Documento enviado pelo diretor de turma
8.7 - Mensagem via e-mail
8.8 - Encontros ocasionais com o diretor de turma
8.9 - Outros

Da leitura dos resultados é inequívoco que o espaço de encontro privilegiado são as reuniões que a escola BD promove, obrigatoriamente, 4 vezes em cada ano letivo. No entanto, a utilização da caderneta escolar do aluno e as comunicações escritas assumem também importância significativa nestes contactos entre o diretor de turma e os encarregados de educação.

2.4. Aos alunos

Os alunos delegados de turma consideram os diretores de turma como o gráfico seguinte demonstra:

Gráfico 11 - O diretor de turma para os alunos



Fonte: Elaboração própria

Legenda:

- 5.1 - Procura saber quais as necessidades de acompanhamento que temos na escola e/ou em casa.
- 5.2 - Disponibiliza-se para nos escutar e apoiar em aspetos da nossa vida não diretamente relacionados com a vida escolar.
- 5.3 - Disponibiliza-se para nos ajudar a resolver problemas com os nossos encarregados de educação.
- 5.4 - Ajuda-nos a resolver problemas com outros professores.
- 5.5 - Utiliza a disciplina de FPS para desenvolver as nossas competências pessoais e sociais.
- 5.6 - Permite-nos falar sobre as nossas questões pessoais.
- 5.7 - Medeia conflitos entre os alunos da turma quando existem.
- 5.8 - Solicita ajuda ao GAPA e ao SPO para os alunos com dificuldades específicas.
- 5.9 - Mostra preferência por alguns alunos.
- 5.10 - Cumpre as regras de conduta combinadas connosco.

Os resultados demonstram claramente que os representantes dos alunos dizem que os diretores de turma são o suporte dos alunos disponibilizando-se para os ajudar seja em situações pessoais, seja em situações de relacionamento entre pares ou

mesmo na relação com os outros professores. A atestar esta leitura os representantes dos alunos afirmam: “Porque a DT ajuda-nos muito, mesmo que os problemas não sejam diretamente sobre a escola.” (AL05-07) ou “Porque mostra que gosta dos alunos, ajuda-os sempre nos problemas e sempre que temos dúvidas ela ajuda.” (AL05-03) ou ainda “Os alunos quando precisam de ajuda com problemas da escola e pessoais falam com o DT e não com outra pessoa.” (AL10-23). Há, no entanto, alguns que afirmam: “que não sentem uma relação de proximidade professor-aluno suficiente para tentar resolver certos problemas.” (AL09-26) ou ainda “Penso que os alunos não percebem o cargo de DT, desprezando o seu trabalho.” (AL12-25).

Realço os resultados referentes à existência de preferência entre alunos onde a resposta é inequívoca (74% dos alunos referem que nunca viram situações de tratamento desigual) e atesta o tratamento tendencialmente igual que os diretores de turma dão aos seus alunos. Não deixa de ser referenciável que 26% deles tenha já presenciado ainda que pontualmente situações de tratamento desigual. O resultado sobre a questão “cumpre as regras de conduta combinadas connosco” é muito significativo desta prática pois 96% dos alunos referem que os diretores de turma cumprem sempre/muitas vezes as regras de conduta combinada com eles.

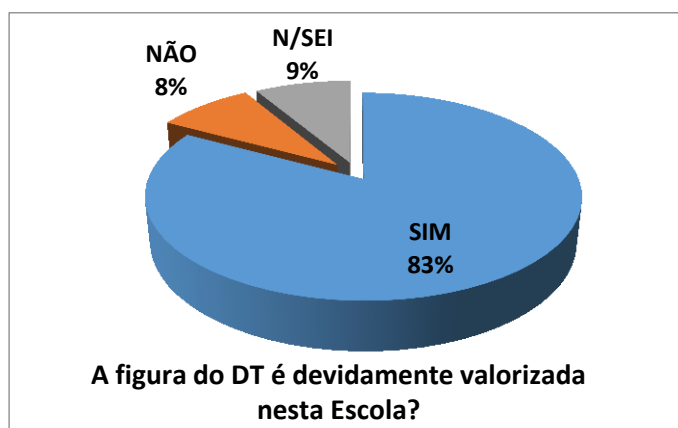
Com base nestas respostas, parece-nos relativamente seguro afirmar que a relação dos diretores de turma da escola BD com os seus alunos rompe as fronteiras do relacionamento institucional e há muitas características de liderança emocional no relacionamento entre eles.

3. Questões sobre a valorização do cargo de diretor de turma.

As questões que foram selecionadas sobre a valorização do diretor de turma são aquelas que consideramos relacionados com o objetivo fundamental deste estudo. Para analisar e processar os resultados dos inquéritos utilizamos uma folha de cálculo *Excel* e analisamos o conteúdo das justificações dadas.

Os diretores de turma quando questionados sobre a valorização que a escola BD dá aos seus diretores de turma responderam de forma inequívoca – sentem-se devidamente valorizados conforme demonstra o gráfico seguinte que resume as respostas dadas:

Gráfico 12 - Valorização do DT na Escola (diretores de turma).



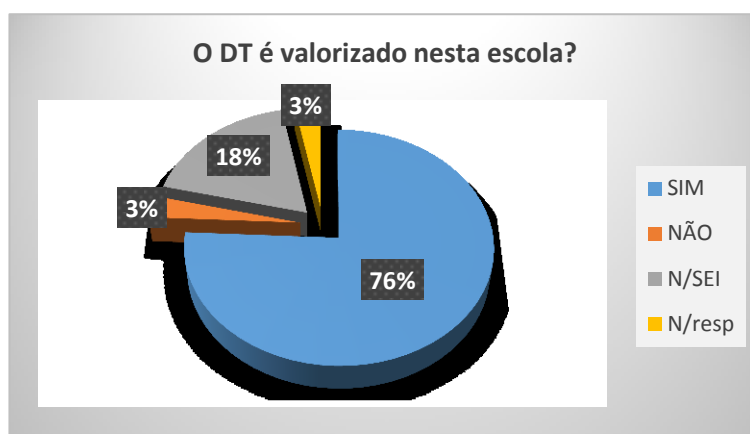
Fonte: Elaboração própria

Os DT consideram que a sua valorização advém do seu papel como mediadores entre a escola e os alunos e respetivas famílias (“A maioria da comunidade escolar valoriza e acarinha o DT porque vê nele a resolução dos seus problemas pessoais e escolares (alunos) e tem um importante papel de articulação - Escola-Casa.” (DT27)), mas sobretudo, sentem o apoio da organização no desempenho da sua função como referem, a título de exemplo, alguns DT: “Porque a atribuição é nominal; porque se dá prioridade à continuidade, ano após ano, porque não serve para completar horário; porque se verifica uma adequação do perfil da turma ao perfil do DT” (DT12); “É

reconhecida a relevância/importância que um DT eficaz tem no desempenho da sua turma tanto a nível académico como social. Um DT empenhado = turma empenhada” (DT05). Há, no entanto, quem não se considere valorizado e manifesta-o de forma clara dizendo que “Não lhe é reconhecido o seu real valor. (DT29)” e também haja quem refira a existência de indiferença institucional dizendo que “(...) não conheço nenhuma forma explícita de valorização do DT e do seu trabalho. (DT21)”.

Os professores sem direção de turma (PSDT) que participaram no estudo quando responderam à mesma questão também demonstram maioritariamente a convicção de que os DT são valorizados na escola conforme demonstra o gráfico que segue:

Gráfico 13 - Valorização do DT na Escola (professores sem direção de turma).



Fonte: Elaboração própria

Tal como referem os DT, os professores sem direção de turma afirmam que a valorização dos DT advém do reconhecimento do mérito enquanto mediadores: “O DT é encarado como elemento central; é o mediador de conflitos; é a pessoa responsável quer para os alunos, quer para os EE/pais; quer para o CT e direção. (PSDT01)” ou “Todos os alunos acreditam que é o professor que lhes está mais próximo e capaz de os ajudar. Todos os colegas sabem que são o elo de ligação de toda a comunidade educativa. (PSDT04)”. Reconhecem também o apoio organizacional aos DT realçando: “O cargo é atribuído na maioria das vezes a quem demonstra competência e capacidade na resolução de problemas. (PSDT05)” ou “Constato que os DT aparecem

como elemento chave na organização de atividades e projetos a desenvolver pela turma e que favorecem a integração escolar. (PSDT21)” ou ainda, “No meu entender continuam a ser uma referência quer para os Pais, quer para a comunidade educativa. Sobretudo ainda são vistos como uma autoridade. (PSDT33)”.

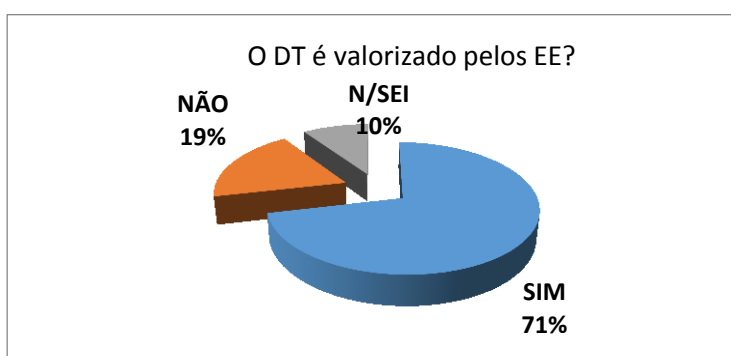
No entanto, e por ser significativo, 18% dos docentes sem direção de turma não sabem se o DT é valorizado na escola, a que não será alheio o facto de, neste ano letivo, haver uma percentagem significativa de professores a lecionar pela primeira vez na escola, o que pode significar que os mecanismos de valorização dos DT têm margem de melhoria. Há um professor que refere “Ainda não tive tempo suficiente para tirar conclusões (PSDT02)”.

Já os encarregados de educação consideram o cargo de diretor de turma é indispensável (67%) e os restantes (33%) considera que é uma função útil. Quando questionados sobre a valorização que fazem do diretor de turma, a maioria (71%) considera que o cargo é valorizado pelos encarregados de educação. A exemplo do já referido relativamente aos DT e PSDT, os EE valorizam o DT como mediador realçando o seu papel como elo de ligação (“É o elo de ligação entre os EE e os restantes professores quando há resolução de problemas ou deveria ser. (EE19))” ou pela proximidade e atenção que revela na execução da sua função: “Porque é a pessoa que os EE conhecem, para lhes alertar ou informar de tudo o que se passa na turma, em todos os sentidos.” (EE40) ou “Penso que a maior parte dos pais sabem que o primeiro contacto com a escola é através do DT.” (EE29).

Não deixa de ser significativo o número de encarregados de educação (19%) que considera não há valorização do DT. Este valor pode significar que há diretores de turma cujo impacto junto dos “seus” encarregados de educação não é suficientemente importante para eles o considerarem. Há EE que consideram que a ausência e a indiferença dos encarregados de educação nas reuniões são sinónimo dessa desvalorização. Alguns referem: “No entanto para muitos pais (menos de 50%) apesar de comparecerem nas reuniões é notória a indiferença.” (EE36) ou “Porque muitos nem

sequer aparecem às reuniões quando são chamados para isso.” (EE20) ou ainda, “Porque os EE confiam demasiado nos seus educandos, pondo em risco toda a preocupação e trabalho dos DT.” (EE37). Esta leitura pode ser também sustentada pelo facto de 33% deles considerar a função útil, o que indicia uma visão essencialmente burocrática da função de DT. Os resultados são aqueles que se apresentam no gráfico seguinte:

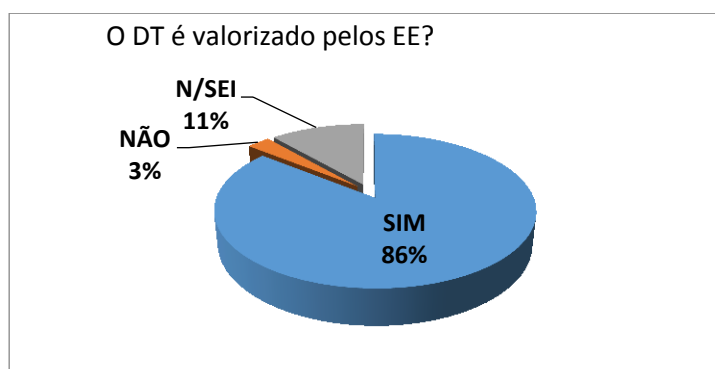
Gráfico 14 - Valorização do DT na Escola (encarregados de educação).



Fonte: Elaboração própria

A mesma questão colocada aos diretores de turma e aos professores sem direção de turma foi respondida respetivamente conforme os gráficos que se seguem demonstram:

Gráfico 15 - O DT é valorizado pelos EE (visto pelos diretores de turma).

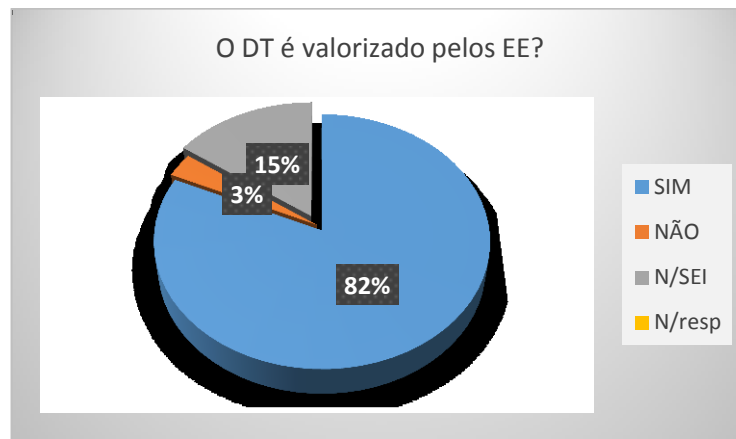


Fonte: Elaboração própria

A percepção dos diretores de turma e dos professores sem direção de turma é que o diretor de turma é valorizado pelos encarregados de educação.

Os DT consideram que os EE os veem essencialmente como mediadores destacando o seu papel de apoio e orientação aos alunos: “Sinto que cada contacto

Gráfico 16 - O DT é valorizado pelos EE (visto pelos professores sem direção de turma).



Fonte: Elaboração própria

que faço com os EE eles ouvem devidamente o que é dito e valorizam a opinião do DT ou do CT.” (DT16) ou

porque a maioria dos EE tem a noção da importância do DT na integração dos alunos na vida escolar e no seu aproveitamento, estando conscientes da influência que a relação entre a família e a escola pode assumir no percurso educativo dos seus educandos. (DT34)

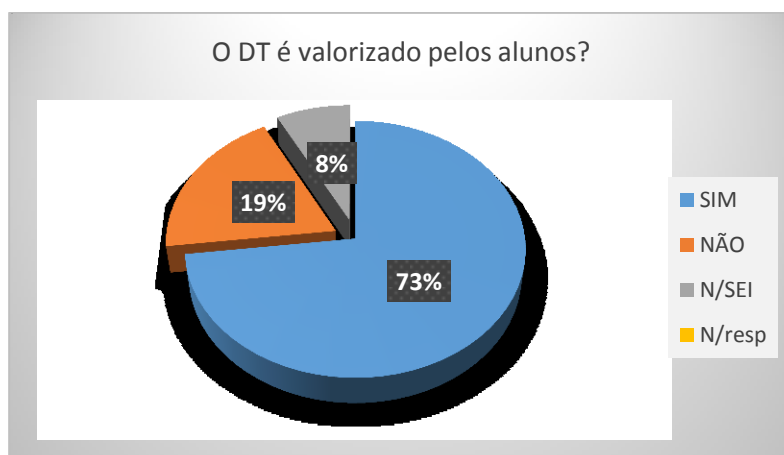
Os EE veem ainda os DT como elo de ligação entre a escola e a família: “Sendo o DT o elo de ligação entre professores - alunos - EE assume um papel primordial na orientação escolar dos seus educandos.” (DT03) ou “Os EE ainda reconhecem o DT como elo de ligação entre os vários intervenientes no processo educativo dos seus educandos.” (DT35). Há alguns DT que consideram que os EE os veem como líderes: “Por alguns EE pois veem o DT como um orientador e um ponto de referência na Escola.” (DT18) ou “O DT é a “cara” da Escola junto dos EE.” (DT07) ou ainda

Os EE consideram o DT um líder que: incentiva a participação dos mesmos em todas as atividades a realizar na Escola; total disponibilidade na resolução de problemas pontuais ao nível do comportamento e do aproveitamento dos alunos; informa os EE das formas ideais de ajudar os alunos em casa. (DT25).

De igual forma, os PSDT consideram que os EE veem os DT como mediadores. Assim, destacam o facto de o DT ser o elo de ligação entre EE-alunos-professores (“Porque o DT faz a mediação de todo o processo educativo entre pares, alunos e família.” (PSDT20) ou “Porque são a sua ligação privilegiada com a escola dos filhos.” (PSDT04)) e estabelecerem relações de confiança e proximidade: “Porque reconhece o interesse pelos seus filhos quer ao nível académico quer ao nível das relações sociais.” (PSDT02) ou “Pela minha experiência pessoal, os EE confiam e têm no DT um aliado na educação dos educandos.” (PSDT24); ou ainda “É ao DT que os EE recorrem para comunicar situações específicas do seu educando e para se envolverem no respetivo processo ensino-aprendizagem, estabelecendo uma relação de confiança e proximidade.” (PSDT29).

Os representantes dos alunos quando questionados sobre se os DT são valorizados pelos alunos também respondem maioritariamente que sim (73%) conforme atesta o gráfico seguinte:

Gráfico 17 - O DT é valorizado pelos alunos.



Fonte: Elaboração própria

Não deixa de ser relevante que 19% dos representantes dos alunos considere que não há valorização do DT por parte dos seus representados. Mais uma vez se questiona se todos os diretores de turma assumem as suas funções na totalidade nomeadamente, e neste caso em concreto, as funções específicas relacionadas com os alunos da sua direção de turma. Estes representantes consideram que esta não valorização decorre de algum distanciamento: “Pois não sentem uma relação de proximidade professor-aluno suficiente para tentar resolver certos problemas.” (AL09-26) e também algum alheamento: “Os alunos não dão a devida importância.” (AL11-01) ou ainda “Penso que os alunos não percebem o cargo de DT, desprezando o seu trabalho.” (AL12-25).

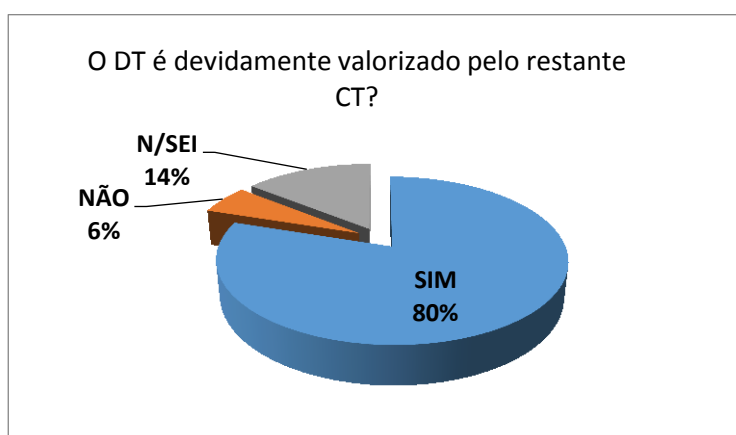
No entanto, a maioria dos representantes dos alunos considera que há valorização dos DT traduzida na ajuda e proximidade que revelam: “A figura do DT é muito valorizada por nós pois serve como suporte quando temos algum problema, dúvidas ou o que quer que seja.” (AL11-09) ou “Porque a DT ajuda-nos muito, mesmo que os problemas não sejam diretamente sobre a escola.” (AL05-07) ou ainda “Porque é simpática e também nos ajuda muito com tudo o que precisamos.” (AL06-06). Consideram também que os DT são responsáveis e empáticos: “Porque mostra que gosta dos alunos, ajuda-os sempre nos problemas e sempre que temos dúvidas ela ajuda.” (AL05-03) ou “Porque é o/a DT que se responsabiliza pelos alunos e que resolve os assuntos que sejam para resolver.” (AL08-18).

Outra das questões colocadas refere-se à valorização dos diretores de turma pelo restante conselho de turma. A esta questão respondida quer pelos diretores de turma, quer pelos professores sem direção de turma, apresenta uma valorização inequívoca dos diretores de turma, conforme se comprova nos gráficos dezoito e dezanove.

Apesar da inequívoca valorização do diretor de turma por parte do conselho de turma, não deixa de ser significativo o facto de 20% dos diretores de turma não se considerar valorizado. Será por sentir que o conselho de turma não colabora consigo

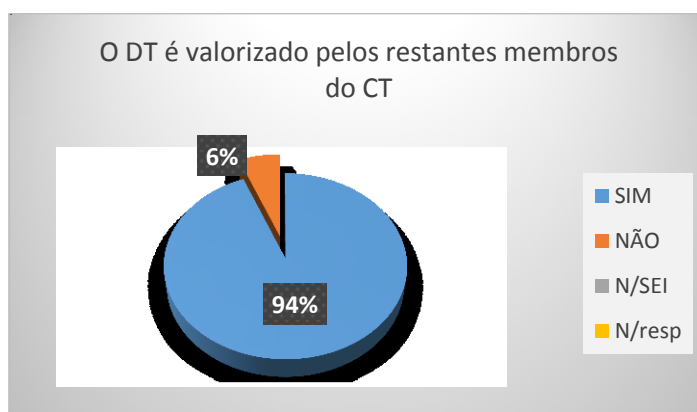
ou porque não valoriza o seu trabalho de direção de turma? Qualquer destas hipóteses parece apoiada pelo que diz o DT29 “Ainda há muito egocentrismo” ou ainda na afirmação do DT18 “O DT é um agente na resolução de problemas relacionados com os alunos.” ou ainda pela afirmação do DT05 “Se entender que o DT tem de resolver tudo é sinal de valorização. Creio que os que funcionam são valorizados, outros são alguém a quem se fazem "queixas" quando não se consegue lidar com a turma.”

Gráfico 18- O DT é valorizado pelo CT (visto pelos diretores de turma).



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 19- O DT é valorizado pelo CT (visto pelos professores sem direção de turma).



Fonte: Elaboração própria

Resumindo, há uma valorização significativa do diretor de turma independentemente do grupo participante (três em cada quatro dos questionados valoriza o diretor de turma). Assim, tanto os diretores de turma como os professores do conselho de turma, os encarregados de educação e os alunos, à luz destes resultados quantitativos parecem valorizar o diretor de turma na escola BD.

Há, no entanto, questões que se colocam quando existem funções do diretor de turma que reconhecidamente são exercidas por número minoritário de diretores de turma (das quais destacamos as seguintes: “promoção da discussão sobre critérios de avaliação”, a “monitorização das tarefas assumidas por cada professor no conselho de turma”, a tarefa de “assegurar a articulação curricular das práticas pedagógicas” e a “articulação vertical do currículo”) e de uma forma pouco consolidada. Estas questões tornam-se mais pertinentes quando se constata que elas se situam no âmbito da relação DT e restantes professores do conselho de turma. Será que esta valorização decorre da manutenção do statu quo na medida que só as tarefas burocráticas e administrativas são exercidas de forma consistente e consolidada? Esta valorização seria a mesma se os DT exercem as tarefas inerentes à liderança pedagógica dos conselhos de turma? Ou esta valorização decorre da evidente disponibilidade dos diretores de turma para “atender” a todas as situações que surgem todos os dias, quer elas sejam decorrentes dos relacionamentos aluno-aluno, aluno-professor, professor-encarregado de educação, sem equacionar as razões (algumas certamente de natureza pedagógica) da ocorrência destas situações?

Parece pois que a valorização do DT decorre da sua eficácia enquanto gestor burocrático (para o conselho de turma) e mediador educativo (para EE e alunos) e não da sua liderança pedagógica, o que configura um problema fulcral para a escola BD.

Tendo em conta aquilo que Virgínio Sá defende quando afirma que

“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” (Sá, 1995, p.38),

a dimensão do DT como líder pedagógico constitui a trave mestra da organização escolar, a partir da qual se pode construir as respostas específicas a cada grupo turma. A ausência dessa liderança promoverá respostas individualizadas, avulsas de cada um dos professores às problemáticas que a turma (no seu conjunto ou individualmente) irá apresentando no seu percurso escolar.

Nesta medida, perceber que tudo permanecerá igual se o DT não assumir esta liderança, implica conhecer os constrangimentos que decorrem da (in)capacidade da sua intervenção junto dos restantes professores dos conselhos de turma. A assunção, na escola BD, de que o DT é a figura pedagógica intermédia que maior relevância tem na prossecução dos objetivos e metas do PEE, “obriga” a olhar para esta perceção como uma problemática a ser entendida.

Invocando novamente Virgínio Sá,

“Conhecer as expectativas dos professores sobre os domínios legítimos de intervenção do diretor de turma, identificar os padrões de desempenho percebidos como adequados para as diferentes situações, particularmente para aquelas que exigem uma opção clara entre diferentes lealdades, constituem percursos de indagação essenciais para uma adequada leitura do significado dos diferentes textos narrativos e das respectivas racionalidades.” (Sá, 1996, p. 155).

Para isso, a necessidade de reconhecer que a “A legitimidade de intervenção do director de turma junto dos professores parece depender da sua capacidade de balizar essa intervenção dentro das obrigações social e organizacionalmente reconhecidas como adequadas para o cargo.” (Sá, 1996, p.154) e “As normas igualitárias predominantes na subcultura docente criaram um ambiente cultural adverso à emergência de práticas de coordenação que representem uma ameaça a essas normas.” (Sá, 1996, p.156) é fundamental para se poder iniciar um processo de revalorização da figura do DT como coordenador de uma equipa pedagógica, conscientes que é um processo complexo e cheio de dilemas, que implica uma busca constante de equilíbrios.

4. Questões sobre o impacto do DT na concretização dos objetivos do PEA e no sucesso dos alunos.

Quando questionados sobre se o diretor de turma é determinante para a concretização dos objetivos do Projeto Educativo de Agrupamento (PEE) as respostas dos três grupos inquiridos são tendencialmente inequívocas. Assim quer os diretores de turma (80% responderam sim), quer os professores sem direção de turma (85% responderam sim), quer os encarregados de educação (93% responderam sim) consideram que o diretor de turma é determinante para que os objetivos do PEE sejam concretizados. Quando questionados sobre o assunto, os DT justificam de forma diversa a sua importância para a concretização do PEE: “Na medida em que promove o sucesso educativo e previne o abandono escolar, colaborando na construção do agrupamento enquanto organização humanizada, democrática e aprendente ao promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos.” (DT33) ou “Porque o principal elemento de uma escola é o aluno e o DT é o elo de ligação mais forte entre o aluno e a restante comunidade escolar.” (DT12) ou ainda “É quem articula e supervisiona o desempenho de todos os atores (docentes, lideranças intermédias, EE/pais) para além de ser ele próprio ator das escolhas e linhas do PEE e RI.” (DT10). Há também diretores de turma que fazem depender de fatores externos o impacto que podem ter na concretização dos objetivos do PEE, afirmando: “O DT contribui para a concretização dos objetivos e metas da Escola desde que conte com o apoio das restantes estruturas.” (DT06) ou ainda “Quando têm condições para o fazer.” (DT28).

O facto de os diretores de turma terem respondido de forma menos convincente que os restantes grupos questionados, aliás como já aconteceu, noutras questões (por exemplo, a valorização do diretor de turma pelo restante conselho de turma) pode significar alguma dificuldade por parte dos diretores de turma de assumir o seu papel central na organização na medida em que, no exercício quotidiano das suas funções,

se relaciona com todos os públicos envolvidos nos processos educacionais (os professores dos conselhos de turma, os alunos e os encarregados de educação).

Os professores sem direção de turma invocam as competências atribuídas ao DT como por exemplo: “Porque a ele compete orientar a sua turma na concretização desses objetivos, bem como, motivar e incentivar os alunos para eles e garantir a disciplina necessária para que possam ser cumpridos.” (PSDT33) ou “Se o DT conhecer efetivamente o PEE poderá delinear estratégias e promover metodologias com os seus pares e alunos a fim de concretizarem os objetivos e as metas definidas.” (PSDT06) e as suas capacidades de mediador educativo dizendo que: “É o elo nuclear na engrenagem pois liga a escola, os pais e os alunos, estabelecendo uma relação de proximidade com os outros docentes e com as estruturas de gestão.” (PSDT25) ou “Porque este cargo estabelece a ligação entre todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem (alunos, profs, AO, EE e restante comunidade educativa).” (PSDT12), como sendo determinantes para a prossecução dos objetivos e metas do PEE.

Os encarregados de educação, por sua vez, consideram que no âmbito das competências que lhe estão atribuídas os DT são determinantes para a prossecução dos objetivos do PEE: “Porque penso ser competência de um DT garantir que os restantes professores da turma cumpram os objetivos e metas estabelecidas para a turma/escola.” (EE42) ou “Porque será o elo entre os objetivos da direção da escola, quer para os alunos, quer para os EE. Quanto mais comprometido estiver, melhor transmitimos aos demais.” (EE07); ou ainda como mediadores educativos pois essa mediação potencia o cumprimento dos objetivos e metas do PEE: “Porque é através dele que nos chegam os objetivos traçados e a correta implementação de medidas planeadas para a concretização dos objetivos.” (EE23) ou “Face a ser o elo de ligação entre o Diretor do estabelecimento de ensino, os demais professores da turma, os pais e os educandos.” (EE10).

A leitura destes dados parece indiciar que as práticas dos DT na escola BD estão consolidadas e resultam de uma articulação sustentada, promovida e coordenada pelos DT. No entanto vimos, na secção anterior, que a liderança pedagógica dos DT é uma prática residual e pouco consistente na escola BD. Face a este facto, não é provável a existência desta prática articulada e consistente pelo que esta é uma imagem criada pelos DT que, tal como refere Sá (1997, p.145), “ao participar num conjunto de rituais cerimonialmente conduzidos reatualiza e renova a crença de que o processo está a ser conduzido com seriedade e profissionalismo”. Lembrando Weick (1976) e a sua proposta de sistemas debilmente articulados como explicação, parece-me que, também na escola BD, não há uma coordenação eficiente e racional entre as diferentes estruturas, órgãos e acontecimentos. O exemplo mais paradigmático será o dos conselhos de turma onde os diferentes professores aparentemente unidos, estão separados e preservam a sua própria forma de trabalhar com os alunos. Este exemplo consubstancia-se no facto de aquele que devia ser o seu projeto aglutinador – PAT – poder ocorrer sem que a sua conceção conte com a participação dos intervenientes.

No âmbito organizacional recorrendo “(...) à pluralidade de modelos teóricos de análise de organizações (...) imprescindível para a compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização” (Lima, 2006a, p. 18) podemos explicar esta “infidelidade normativa” ao facto de apesar dos normativos atribuírem ao DT a função de coordenação dos professores do conselho de turma, ela não ser exercida e, por isso, esta não operacionalização por ser sistemática “parece ter feito desaparecer esta valência do campo das representações dos professores em torno das atribuições do diretor de turma.” (Sá, 1997, p.145). Virgínio Sá refere que esta “infidelidade normativa”

(...) em vez de [ser] uma incapacidade estrutural ou disfunção organizacional, devemos ver aí a solução que se tem revelado bastante funcional na articulação de solicitações conflitantes permitindo simultaneamente responder à necessidade de incorporação das categorias cerimoniais socialmente construídas, tornando a organização isomórfica com o seu ambiente institucional (plural), ao mesmo tempo que, convocando a autonomia individual de cada professor, protege a organização dos efeitos erosivos do

reconhecimento público de práticas inconsistentes com os objetivos formais.
(Sá, 1997, p.146)

Em função desta percepção, a colocação do DT como figura central na gestão destes “sistemas” implica a assunção de um papel importante na prossecução dos objetivos e metas do PEE, mas, no entanto, não é de excluir que o unanimismo nas respostas dos outros grupos questionados (PSDT e EE) possam ser respostas politicamente corretas, elas próprias potencialmente desvinculadoras da importância que estes grupos têm nessa mesma prossecução.

Quando questionados sobre se o diretor de turma é determinante para o sucesso dos alunos as respostas dos quatro grupos inquiridos são também significativas e inequívocas. Assim, a esta questão, quer os diretores de turma (80% responderam sim), quer os professores sem direção de turma (79% responderam sim), quer os encarregados de educação (91% responderam sim), quer os alunos (88% responderam que sim) consideram o diretor de turma é determinante para que os alunos atinjam o sucesso.

Se relativamente aos EE e aos alunos é compreensível o resultado na medida em que o DT é o “rosto” da organização na comunicação dos seus sucessos. Já o resultado referente ao PSDT pode ser lido como uma forma de “transferir” responsabilidades para o detentor do cargo de coordenação da turma, aliviando a responsabilidade do principal responsável pelo sucesso dos alunos – o professor. Não há dúvidas que quem é determinante no sucesso dos alunos são os professores pois a eles compete fazer aprender todos os alunos.

Os diretores de turma assumem que quer pelas competências que lhe estão atribuídas, quer pelo seu papel de mediador educativo são determinantes no sucesso dos alunos e afirmam-no: “Porque através do relacionamento, apoio e conhecimento privilegiados que dispõe dos alunos (percurso escolar, ambiente familiar, capacidades e dificuldades) assume um papel fundamental no acompanhamento e orientação do

seu percurso escolar, contribuindo, deste modo, para o sucesso educativo.” (DT34) ou ainda,

Acreditar no sucesso dos meus alunos, fazer com que eles acreditem que são capazes e convencer o CT de que os alunos são capazes, faz parte de mim enquanto docente mas acima de tudo, enquanto DT eu acho sempre, que os meus são os melhores e que podem ser ainda mais e tento que todos os envolvidos sintam o mesmo. (DT05)

Os professores sem direção de turma apontam os DT como modelos de referência “Essencialmente dos mais desprotegidos socialmente porque têm nele a figura modelo (idealmente) que não encontram em casa.” (PSDT02) e influência “porque deve ser uma figura de referência para os alunos com o seu exemplo e a sua postura perante a Escola, as aprendizagens e o sucesso dos alunos.” (PSDT12) mas destacam essencialmente o seu papel de mediadores educativos: “O DT tem a grande responsabilidade de gerir, orientar, conduzir a turma até ao sucesso. Aconselhar os alunos, alertá-los para os perigos ou consequências de certas atitudes, mostrando-lhes a diferença entre o certo e o errado.” (PSDT01) e das competências que lhe são atribuídas

A figura do DT é ainda vista pelos alunos como um professor hierarquicamente superior aos outros professores, daí a sua atuação influenciar diretamente o comportamento/atitudes dos alunos. Estes não gostam de defraudar as expetativas que o DT tem deles. Por isso, é que muitos alunos nas disciplinas lecionadas pelo DT tem um desempenho melhor. (PSDT06).

Os encarregados de educação consideram que os DT são determinantes para o sucesso dos alunos pois “Em certa medida porque substitui humanamente os pais do aluno, acompanhando o aluno não só no seu processo educativo e teórico mas também no processo de aprendizagem cívica.” (EE36) ou “Porque na aula que tem com eles semanalmente de formação cívica os pode motivar e mostrar caminhos para o sucesso escolar.” (EE27) ou ainda “Porque é o elo de ligação entre a escola e os pais, qualquer problema pode e deve conversar com eles para, em conjunto, tentarem solucioná-los mas também pode encorajar os alunos a ultrapassar os obstáculos, a tentarem dar o seu melhor.” (EE29).

Os representantes dos alunos referem a importância dos DT no seu sucesso afirmando: “Disponibiliza ajuda, procura saber das nossas necessidades, disponibiliza-se para nos escutar em todos os problemas existentes.” (AL12-27) ou “Porque nos incentiva a sermos melhores e a melhorarmos as nossas atitudes. Claro que em certos casos pode não ter sucesso.” (AL08-21) ou ainda “O nosso DT orienta-nos em qualquer tipo de situação. Se formos bons ajuda-nos a ficar ainda melhor, se tivermos dificuldades possamos melhorar até atingir os objetivos.” (AL11-09).

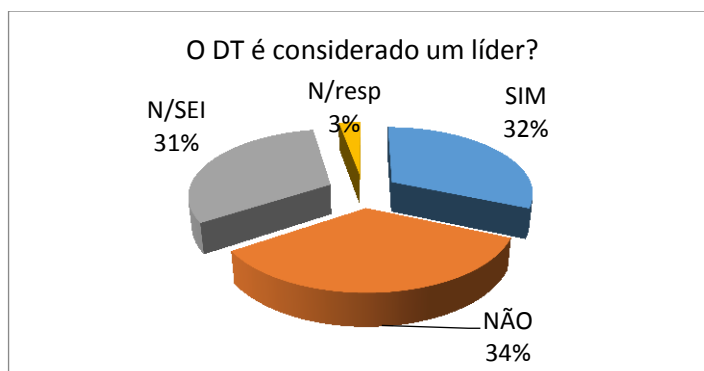
Não deixa de ser curioso e de assinalar que em qualquer dos grupos respondentes haja quem tenha uma opinião diferente. Se por um lado, atesta que nem todos os diretores de turma têm junto dos seus públicos uma preponderância que os satisfaça, por outro lado, levanta a dúvida sobre a forma como alguns diretores de turma exercem esta função que é inerente à sua profissão. Na busca do sucesso coletivo não podemos deixar ninguém para trás e, por isso, temos que considerar que há um DT que afirmou: “Por vezes acho que sim, outras vezes tenho dúvidas.” (DT20); há um PSDT que refere: “O sucesso dos alunos só depende dos alunos.” (PSDT07); há EE que dizem: “Não consigo ver ligação direta entre o sucesso dos alunos e o trabalho do DT.” (EE08) ou “Porque os alunos às vezes preferiam ter um apoio diferente do que tem por parte deste. É certo que há turmas difíceis, miúdos problemáticos e por vezes “pagar” todos por dois ou três que se portam mal.” (EE21); há um AL que diz: “Os alunos é que traçam o seu sucesso e penso que os DT não ajudam neste aspeto mas sim noutros.” (AL11-01).

Questiono-me se na linha defendida por Guerra (2002), não serão estas afirmações alertas para existência de um lado perverso da organização, instalado “de forma subtil, contínuo e difuso” (Guerra, 2002)? Não serão estas pequenas centelhas da discrepância entre o dizer e o fazer, uma das típicas discrepâncias da perversidade institucional?

5. Questões sobre gestão e liderança

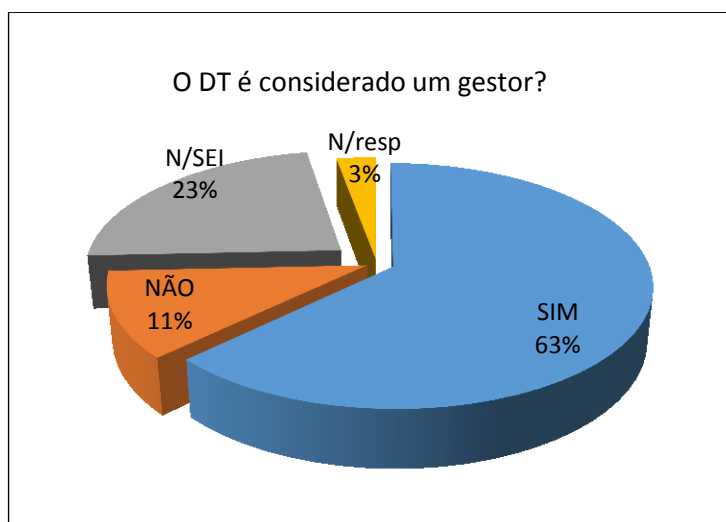
As respostas dos diretores de turma quando questionados sobre perspectivas de liderança são muito variadas havendo uma dispersão clara nas respostas sobre a questão se o DT é um líder. Já sobre a questão se o DT é um gestor, a dispersão das respostas é menor, conforme se pode comprovar nos gráficos que se seguem:

Gráfico 20 - O DT é líder? (visto pelos diretores de turma).



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 21 - O DT é considerado gestor? (visto pelos diretores de turma).



Fonte: Elaboração própria

Podemos afirmar que os DT da escola BD se consideram muito mais gestores do que líderes dos seus conselhos de turma. Este resultado traduz uma incerteza relativamente ao exercício destas funções a que não será alheio o facto dos diretores de turma não terem qualquer formação sobre a função de diretor de turma nos últimos quatro anos. O facto de a maioria dos diretores de turma considerarem o exercício destas funções como sendo uma imposição legal também poderá explicar que se sintam mais gestores do que líderes. Nesta perspetiva invocar Formosinho (1980) que refere que o poder normativo confere ao diretor de turma a possibilidade de exercer influência sobre os outros professores desde que não interfira nas áreas que eles consideram privadas, o que ajudará a perceber que os diretores de turma se sintam mais gestores (executores de normas) do que líderes.

A análise das justificações dos DT relativamente a estas duas questões confirma uma incerteza na assunção das funções do diretor de turma. Se do ponto de vista do DT como gestor parece existir consciência e conhecimento relativamente às funções a desempenhar nomeadamente:

- as tarefas burocráticas de incidência administrativa - “Gestor, burocrata, coordenador, orientador, porque desempenha funções administrativas, procedimentos burocráticos.” (DT35), “Gere processos!” (DT29), “(...) organiza e gere a documentação.” (DT23) ou “Quando pensamos num gestor como um gestor de burocracia, de problemas, de soluções. E um pouco o resolve tu que és o DT” (DT05);

- as tarefas relacionadas com a gestão de relações (mediador) - “(...) gere conflitos e problemas na turma,(...)” (DT23), “É sem dúvida um gestor pois gere o CT, articulando estratégias comuns de atuação e gere eventuais conflitos que surjam.” (DT03); “Gere conflitos, (...). É mediador, fazendo a ligação entre docentes, os alunos e os EE.” (DT27).

Já a análise das afirmações relativamente ao DT como líder revelam uma grande variação de opiniões, indicador de que é um conceito que não está assumido pela maioria dos DT. Assim há DT que reduzem a liderança a funções burocráticas: “O DT é considerado como o professor responsável pela área burocrática do

funcionamento da turma.” (DT18) ou “Porque os restantes professores acham que o DT tem que ter um papel de coordenação e as informações que dá são pertinentes.” (DT22). Há outros que consideram a liderança como mediação: “Chamar-lhe-ia “mediador” (DT32), “porque veem nele um elo primordial de ligação entre os alunos/professores/EE.” (DT01) ou “(...) é o responsável pela promoção do relacionamento entre os vários atores envolvidos no processo de ensino e na comunidade educativa onde se insere.” (DT17). Há DT que são categóricos relativamente ao conceito afirmando claramente que não se aplica aos DT: “O DT tem um papel de mediador ou gestor, nunca de líder.” (DT24) ou “O DT representa um conjunto de alunos, professores e EE de modo a que todos tenham as mesmas orientações mas não um líder.” (DT06) ou ainda “O DT não é percebido como um “líder” uma vez que a relação entre pares no CT é muito horizontal (como é normal que seja num corpo docente na mesma faixa etária).” (DT04). Há também DT que consideram que os DT têm que possuir competências de liderança: “Pode influenciar (na maioria dos casos) comportamentos; atitudes destes face à escola e dos EE facilitando (ou não) o trabalho destes com a turma.” (DT12) ou “Pela forma como assume a coordenação dos trabalhos entre os docentes e articulação de estratégias entre os docentes.” (DT25) ou ainda “Só um DT que lidera - o CT e a turma - é um DT na minha conceção do que deve ser um DT.” (DT05).

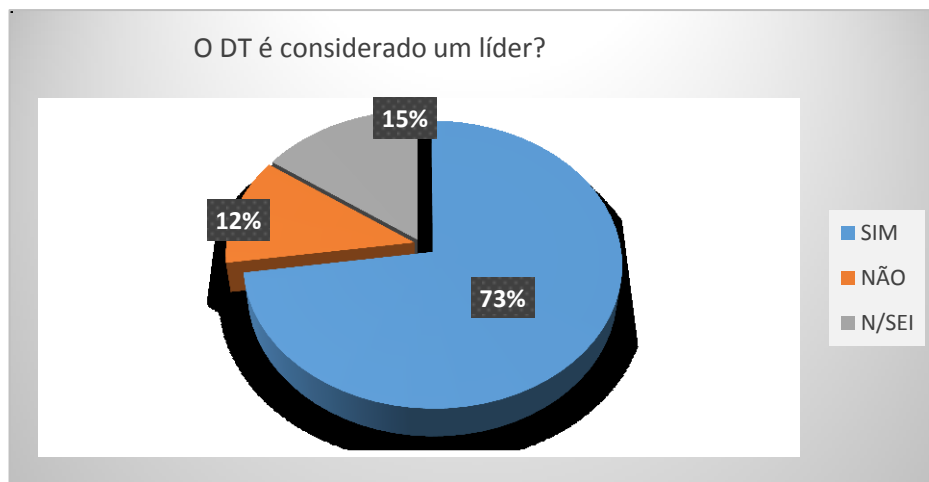
Relembrar aquilo que Virgínio Sá diz quando refere que “apesar (...) dos inúmeros estudos, há um consenso reduzido quanto à natureza, significado e fontes de poder dentro das organizações” (Sá, 1996, p. 140), é pertinente na medida em que estes resultados apontam claramente para uma indefinição relativamente ao exercício do poder pelos diretores de turma. Esta indefinição parece começar desde logo na interpretação que, quer os DT, quer os PSDT, têm de poder. E, neste contexto, será pertinente relembrar o que diziam Crozier e Friedberg (1977, p. 32) “o poder constituiu um mecanismo quotidiano da nossa existência social que nós utilizamos sem cessar nos nossos relacionamentos com os nossos amigos, nossos colegas, nossas famílias, ...) (tradução livre). Parece pois inquestionável que o DT tem poder, mas a forma como

o exerce (ou não exerce) oscila entre várias tipologias de liderança. E sobre estas tipologias parece não haver por parte dos diretores de turma escolhas conscientes, o que se pode compreender pelo facto comprovado da inexistência de formação específica na área. Consequentemente não há uma tipologia de liderança que caracterize os diretores de turma da Escola BD.

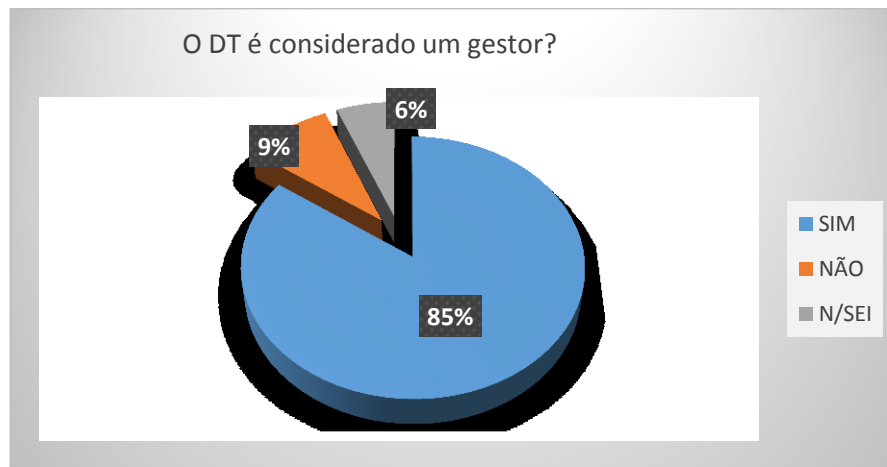
Apesar de se poder dizer que a componente emocional está fortemente enraizada na forma como os DT da escola BD se relacionam com os seus “públicos” verificamos também que a forma como eles reagem ao exercício do poder do DT é tão heterogénea como a diversidade dos públicos em questão. Além disso não é possível caracterizar uma liderança se a maioria dos intervenientes não assume a sua importância no contexto escolar.

As mesmas questões colocadas aos professores sem direção de turma resultaram nas respostas que se apresentam nos gráficos 22 e 23.

Gráfico 22- O DT é considerado líder? (visto pelos professores sem direção de turma).



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 23 - O DT é considerado gestor? (visto pelos professores sem direção de turma).

Fonte: Elaboração própria

O resultado referente à aceitação do diretor de turma como líder revela que a maioria dos docentes considera que os diretores de turma são sempre ou muitas vezes líderes. Este resultado está em consonância com o sentimento dos diretores de turma relativo à forma como o conselho de turma assume a liderança do diretor de turma, o que faz pensar nas razões pelas quais as tarefas essencialmente pedagógicas são realizadas (ou não realizadas) de forma tão pouco consistente. Este resultado quando confrontado com a análise das justificações nas perguntas abertas revela uma grande variação na definição do conceito de liderança. Assim, verificamos que há o professor que considera

O DT lidera uma equipa pedagógica e é o elo de ligação entre a escola e a comunidade, sendo muito importante o seu papel de coordenação de todos os docentes do seu CT, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e social do aluno e à sua plena integração no ambiente escolar. (PSDT29)

mas também há quem pense que “(...) pode influenciar de forma determinante a atitude e opinião do aluno e/ou professor em determinadas situações.” (PSDT24) ou ainda quem pense que “Não age de forma isolada e gere com flexibilidade a mediação do processo educativo entre os pais, professores e os alunos; delega funções, mas supervisiona-as; fomentam o trabalho cooperativo.” (PSDT14). Mas também há quem

pense relativamente à liderança do DT que: “Dos alunos, sim. Dos colegas, não.” (PSDT02) ou que “Depende da forma de ser de cada um.” (PSDT25) ou ainda que “Todos os professores deviam ser líderes. Todos se esforçam.” (PSDT04).

No entanto a diferença entre de opinião entre o DT líder e o DT gestor (12%) parece indicar que a perspetiva administrativa e burocrática tem maior peso na avaliação feita pelos professores sem direção de turma.

Se considerarmos a definição de liderança da equipa GLOBE que propõe que a liderança é a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros”, verificamos que os resultados que apresentamos parecem indicar a diferença entre as respostas dos diretores de turma e os restantes membros dos conselhos de turma sobre a liderança e a gestão é muito significativa.

Tendo em conta uma das sub-questões da investigação “que competências de liderança os DT evidenciam?” podemos afirmar que o facto de a maioria dos diretores de turma considerar que exercem a função por imposição administrativa e que a ausência de formação parece estar a condicionar a forma como estes avaliam a sua função e as suas competências de liderança. Outra das hipóteses de leitura prende-se com o (des)conhecimento que os diretores de turma têm das suas fontes de poder e como as assumem. Será que os DT sabem quais são as suas fontes de poder? Se sabem, exercem-nas? Ou assumem-se como professores que não tomam decisões, numa perspetiva “laissez-faire”?

CONCLUSÕES

A necessidade de conhecer a realidade da escola BD nomeadamente ao nível da estrutura central que é o conselho de turma e a forma como é liderado motivou este estudo. Estas conclusões tentam configurar a realidade desta escola e dificilmente se podem generalizar. Considero-as impressões digitais da escola BD, que a caracterizam:

- Considerando a definição de liderança da equipa GLOBE, podemos considerar face aos dados obtidos que a maioria dos diretores de turma da escola BD são uma referência para o seu grupo de alunos e respetivos encarregados de educação. Esta leitura permite afirmar que a imagem que existe no exterior é de que esta estrutura intermédia – conselho de turma coordenado pelo DT – parece funcionar na Escola BD.
- No entanto, considerando as funções definidas nas subalíneas i), ii) e iii) da alínea b) do n.º 2 do artigo 10.º do Despacho normativo 4-A/2016 de 16 de junho, as capacidades de liderança não se manifestam relativamente ao seu conselho de turma. Os dados sustentam que as tarefas pedagógicas não são exercidas de forma consistente nomeadamente as referentes à coordenação das atividades da turma (construção do plano de atividades da turma) e à influência na ação pedagógica dos outros professores (que não é sequer monitorizada pela maioria dos diretores de turma). Os conselhos de turma da escola BD são coordenados burocraticamente pelos DT mas carecem de gestão pedagógica. Neste âmbito o funcionamento dos CT da escola BD parece enquadrar-se na perspetiva da hipocrisia organizada (Brunsson, 2006) traduzida por Lima (2006) que afirma que “as organizações modernas são sujeitas a exigências inconsistentes e a pressões contraditórias, oriundas de quadros de racionalidade e de valores consideravelmente distintos ou mesmo antagónicos. (...) Em tais casos, a hipocrisia pode ser uma resposta justificada face a conflitos entre valores, ideias e pessoas, procurando uma articulação, ainda que débil, entre elementos contrários, admitindo mesmo descoincidências entre as palavras e as ações, entre o que se diz e o que se faz, e delas retirando benefícios em termos de legitimidade.”

- Se relativamente às funções burocráticas existe praticamente unanimidade na leitura da ação dos diretores de turma, o mesmo não acontece relativamente às funções que incidem mais sobre aspetos relacionados com a “esfera privada” de cada professor pertencente ao conselho de turma. Convocando a perspetiva de Hargreaves (2001) a cultura profissional dos docentes da escola BD é ainda muito individualista e nessa medida o papel do DT está limitado pois “o controlo do que se passa quotidianamente na sala de aula é dispensado em nome do “mito do profissionalismo” e da “lógica da confiança”(…). (Sá, 1997, p.145,146). Na esteira dos estudos de Virgínio Sá (1997) sobre esta temática, podemos afirmar que os DT da escola BD desempenham um papel importante na organização não apenas pelo aquilo que fazem mas essencialmente pelo que representam.
- Concordando com Sá (1996) que afirma que há um consenso reduzido quanto à natureza, significado e fontes de poder dentro das organizações, constatamos que as fontes de poder do diretor de turma são diminutas e assentam essencialmente no poder normativo. A fonte de poder que pode determinar a diferença no exercício de poder dos diretores de turma é a do poder pessoal na medida em que “são o conjunto de características pessoais que lhe conferem o poder de influenciar as decisões e comportamentos dos outros” (Sá, 1996, p.150).
- Os diretores de turma assumem perante os alunos e encarregados de educação uma liderança primal ou seja desenvolvem sentimentos positivos, libertando o melhor que elas têm, permitindo-lhes alcançar objetivos pessoais e profissionais (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2002).
- Por fim, parece-me que do que foi evidenciado ao longo desta dissertação se pode concluir que o exercício de liderança nas estruturas intermédias, nomeadamente nos conselhos de turma, pode contribuir para o (in)sucesso da escola BD. A relevância desse contributo depende da capacidade dos líderes dessas estruturas serem inteligentes emocionalmente, ou seja, de serem

capazes de “se motivar a si mesmo e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 1995, p. 54), e complementarmente, adotarem posturas transformacionais, ou seja, sejam agentes da mudança, incitem e transformem as atitudes, crenças e motivos dos seguidores, tornando-os conscientes das suas necessidades. (Bass, 1995).

Notas Finais

Olhando o horizonte e tentando redefini-lo, ouvindo aqueles que querem participar nessa redefinição, sugere-se:

- a construção uma formação para este grupo de diretores de turma baseada não só nas questões formais mas essencialmente nas questões pedagógicas – de referir que só quatro dos professores da escola BD tiveram formação nesta área e que nas sugestões de melhoria 13 docentes referem a formação como caminho a seguir;
- essa formação seja pensada como caminho a fazer em conjunto durante o ano letivo – que possa proporcionar espaços de encontro e reflexão sobre o funcionamento dos conselhos de turma;
- traduzir no horário dos diretores de turma a importância a função através de uma gestão diferenciada da componente não letiva;
- dotar a coordenação dos diretores de turma de mecanismos de monitorização do funcionamento dos conselhos de turma, nomeadamente os referentes às questões pedagógicas;
- construir um perfil detalhado do aluno da escola BD, que permita direcionar as ações dos diretores de turma;
- manter a continuidade do diretor de turma ao longo do ciclo;
- no início de cada ano letivo, especificar aos representantes dos encarregados de educação as funções e competências dos DT e clarificar as funções e competências destes encarregados de educação, no âmbito do acompanhamento escolar dos seus educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

À Beira Douro, A. E. (2013). *Projeto educativo do Agrupamento: Uma Escola exigente. Uma Escola humanizada com elevado desempenho*. Medas: AEABD.

Afonso, A. J. (1991). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na Sala de Aula*. Braga, Universidade do Minho (IE).

Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.

Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.

Alves, J. (1999). Autonomia, Participação e Liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves & M. J. Sarmento, *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. (pp. 15-32). Porto: Edições ASA.

Ball, S. J. (2002). *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. Braga: Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n. 2, pp. 3-23.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bass, B. & Avolio, B. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49–80). San Diego, CA: Academic Press

Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bass, B. (1995). *Theory of transformational leadership redux*. Leadership Quarterly, 6, pp. 463–478.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

Blau, P. e Scott, W. (1977). *Organizações Formais*. São Paulo: Editora Atlas.

-
- Boavista, C. & Sousa, O (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, Issue 23, pp.77-93
- Boavista, Clara (2010). *O Diretor de Turma – perfil e múltiplas valências em análise*. Dissertação de mestrado em Ciências de Educação, não publicado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Bolívar, A. (2000). *Los educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. (pp. 105-126) Porto: ASA
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In Carlinda Leite e Amélia Lopes (org), *Escola, Currículo e Formação de Identidades – Estudos de investigação*. (pp.13-50). Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. (pp. 107-121). Porto: FEP/CEDH & SAME da Universidade Católica Portuguesa.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (1999). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. Parker (Ed.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.1-35). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Administration*. London, Harper & Row.
- Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas Portuguesas – O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.

- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: ASA (3.^a ed, 2003)
- Costa, J. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2000). *Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In Costa, J.; Mendes A; Ventura, A. (Orgs). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2007). *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. (pp.97-118) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les Contraintes de L'action Collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Cunha, M., & Rego, A. (2009). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. R. (2009). *O erro de Descartes - Emoção, razão e o cérebro humano* (25.^a ed.). MemMartins: Publicações Europa-América, Lda.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Harvard: Education Press.
- Estevão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.

- Formosinho, J. (1980). *As Bases de Poder do Professor*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XIV, pp. 301-328.
- Formosinho, J. (1991). *O papel do gestor pedagógico intermédio na escola portuguesa: monitor ou líder, coordenador ou director?* Comunicação apresentada ao seminário: A acção educativa: análise psico-social. Leiria (documento policopiado).
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Camarate: Temas & Debates.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com inteligência emocional*. Braga: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. In C. Cherniss & D. Goleman (Ed.), *The Emotionally Intelligent Workplaces* (pp.13-26). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Goleman, D. & Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Greenockle, K. (2010). *The New Face in Leadership: Emotional Intelligence*. Quest, 62, pp. 260-267.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. (pp. 16-34) Porto: ASA.
- Guerra, M. (2014). *Las feromonas de la manzana*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargraeves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrort.
- Inspeção-Geral da Educação, (2013). *Agrupamento de Escolas À Beira Douro - Gondomar: (Relatório de avaliação externa das escolas)*. Lisboa: Ministério de Educação.

Jerald, C. D. (2006). School culture: the hidden curriculum. *The Center for Comprehensive School Reform and improvement – Issues Briefs*.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. e Reis, M. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

Lobo, F. & Rocha, C. (2011). *Implicações da inteligência emocional no processo de liderança*. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga, Universidade do Minho.

Lima, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. (2006a). Concepções de escola: para um hermenêutica organizacional. In Licínio C. Lima (Org.). *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, pp. 15-69.

Lima, L. (2006b) Prefácio à edição portuguesa, in Brunsson, Nils (2006). *A organização da hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA.

Lima, L. (org.) (2011). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Maxwell, J. (2008). *As 21 Irrefutáveis Leis Da Liderança – Siga Estas Leis Para Que As Pessoas O Sigam*. Lisboa: Smartbook.

Meyer, J. & Rowan, B. (1992). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In John W. Meyer & W. Richard Scott. *Organizational Environments: Ritual and rationality*. Newbury Park, Sage Publications, pp. 21-44 (ed. orig. 1977).

Popper, M. & Mayselless, O. (2002). Internal world of transformational leader. In B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Oxford: Elsevier Science.

-
- Richardson, J. (1998). *Student learning grows in professional cultures. Tool for schools*. Oxford: National Staff Development Council.
- Ribeiro, A. (2013). *O Diretor de Turma: Líder ou Gestor? Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado*, Universidade Católica Portuguesa.
- Rocha, C. (2007). *Racionalidades Organizacionais e Relações de Poder na Escola Pública Portuguesa: Construindo uma Gestão mais Democrática*.
- Ruivo, J. & Paes, S. (2014). *Inteligência Emocional e Liderança Escolar*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sá, V. (1995). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*. Braga: Universidade do Minho.
- Sá, V. (1996). *O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes*. Braga: Revista Portuguesa de Educação, 1996, 9(1), pp. 139-162.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O Caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sacristán, J.G. e Gómez, I.P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTMED.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp.185-211.
- Weick, K. (1976). *Educational organizations as loosely coupled systems*. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1).
- White, B. (2007). *Become a leader, a better leader, a great leader*. In B.J. White & Y. Prywes (Ed).

Legislação referenciada:

Lei n.º 51/2012 – Estatuto do aluno e ética escolar;

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.os 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, 75/2010, de 23 de Junho, 41/2012, de 21 de Fevereiro, e 146/2013, de 22 de Outubro – Estatuto da Carreira Docente (ECD);

Decreto-Lei n.º 137/2012 - Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;

Decreto-Lei n.º 3/2008 – Procede ao enquadramento da Educação Especial;

Despacho Normativo n.º 4-A/2016 de 24 de junho – Estabelece as normas de organização do ano letivo 2016/2017;

Decreto Regulamentar n.º 10/99 – Define as competências do diretor de turma:

ANEXOS

ANEXO I

Questionário aos Diretores de Turma

Caro Diretor de Turma:

Este questionário faz parte de um trabalho de mestrado, em curso na Universidade Católica do Porto – Faculdade de Psicologia e Educação, cujo objetivo essencial é compreender os modos de ação, interação, comunicação e influência dos diretores de turma no desenvolvimento do projeto educativo deste Agrupamento.

As suas respostas são confidenciais. Não há respostas certas nem erradas. É muito importante que responda a todas as questões.

Obrigada pela colaboração.

1. Sexo

1.1 – Masculino 1.2 - Feminino (assinale a sua opção com (X)).

2. – Idade: _____ anos.

3. - Número de anos de serviço como diretor de turma: _____

4. - Possui formação específica para o cargo de diretor de turma:

4.1 - Não 4.2 - Sim (assinale a sua opção com (X)) Qual?

5. - Participou nos últimos 4 anos em alguma modalidade de formação específica para o (a) ajudar a desempenhar melhor o cargo de diretor de turma?

5.1 - Não 5.2 - Sim (assinale a sua opção com (X)) Qual?

6.- O cargo de diretor de turma constituiu:

6.1 – Uma opção Uma imposição (assinale a sua opção com (X))

7.- Já foi alguma vez diretor de turma da mesma turma dois ou mais anos seguidos?

7.1 - Não 7.2 - Sim (assinale a sua opção com (X))

7.3 - No caso afirmativo, sentiu vantagens nessa permanência? _____

Se respondeu sim, indique quais _____

- As afirmações que se seguem referem-se a alguns aspetos da atuação do diretor de turma. Face às situações apresentadas, coloque uma circunferência (O) no número que melhor corresponde à sua opinião.

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
1	2	3	4	5

8. Coordenação das atividades e dos professores do conselho de turma

8.1 – Assume a coordenação dos trabalhos no conselho de turma.	1	2	3	4	5
8.2 - Promove a articulação de estratégias entre os professores do Conselho de Turma.	1	2	3	4	5
8.3 - Recolhe junto dos professores informações importantes sobre aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos.	1	2	3	4	5
8.4 - Promove a discussão sobre critérios de avaliação no conselho de turma.	1	2	3	4	5
8.5 - Coordena a adequação de atividades, conteúdos e métodos de trabalho à situação concreta do grupo-turma e à especificidade de cada aluno.	1	2	3	4	5
8.6 – Monitoriza a realização das tarefas assumidas por cada professor do conselho de turma	1	2	3	4	5
8.7 - Assegura a articulação curricular das práticas pedagógicas dos docentes da turma?	1	2	3	4	5
8.8 - Promove a articulação vertical do currículo?	1	2	3	4	5
8.9 - Assegura a coerência das práticas avaliativas dos docentes da turma?	1	2	3	4	5
8.10 - Promove a diferenciação das práticas pedagógicas em função das necessidades dos alunos?	1	2	3	4	5
8.11 - É aceite pelos docentes da turma como um líder pedagógico?	1	2	3	4	5

9. Relação/Interação com os alunos

9.1 - Procura saber quais as necessidades de acompanhamento dos alunos na escola e/ou em casa	1	2	3	4	5
9.2 - Disponibiliza-se para escutar e apoiar os alunos em aspetos das suas vidas não diretamente relacionados com a vida escolar.	1	2	3	4	5
9.3 - Disponibiliza-se para ajudar os alunos a resolver problemas com os Encarregados de Educação.	1	2	3	4	5

9.4 – Ajuda os alunos a resolver problemas com outros professores.	1	2	3	4	5
9.5 – Utiliza a disciplina de Formação Pessoal e Social para desenvolver competências pessoais e sociais nos alunos.	1	2	3	4	5
9.6 – Permite aos alunos falar sobre questões pessoais.	1	2	3	4	5
9.7 – Medeia os conflitos entre os alunos da turma.	1	2	3	4	5
9.8 – Solicita a ajuda do GAPA e dos serviços de orientação da escola para os alunos com dificuldades específicas.	1	2	3	4	5
10. Relação/Articulação com as famílias dos alunos					
10.1 - Recolhe juntos dos encarregados de educação informações importantes para o acompanhamento dos alunos.	1	2	3	4	5
10.2 - Pede a colaboração dos encarregados de educação para tentar solucionar problemas dos seus educandos(as).	1	2	3	4	5
10.3 - Dá a conhecer aos encarregados de educação formas concretas de ajudar os educandos(as) em casa.	1	2	3	4	5
10.4 - Informa os encarregados de educação sobre projectos, pessoas ou serviços que os possam ajudar a resolver problemas.	1	2	3	4	5
10.5 – Incentiva/Solicita a participação dos encarregados de educação no plano anual de atividades da escola.	1	2	3	4	5
10.6 – Disponibiliza-se a atender os encarregados de educação fora das horas previstas no seu horário.	1	2	3	4	5
11. Relação/Articulação com os outros elementos das Estruturas de Orientação Educativa					
11.1 - Estabelece canais de comunicação com as estruturas de Orientação Educativa (ex: Coordenador dos DTs, Serviços de Psicologia e Orientação, etc.).	1	2	3	4	5
11.2 – Participa ativamente com propostas nas reuniões com os outros diretores de turma.	1	2	3	4	5

12 – A figura do diretor de turma é devidamente valorizada nesta escola?

12.1 - Sim ____ 12.2 Não ____ 12.3 Não Sei ____

12.4 - Porquê? _____

13 – A figura do diretor de turma é devidamente valorizada pelos restantes membros do conselho de turma?

13.1 - Sim ____ 13.2 Não ____ 13.3 Não Sei ____

13.4 - Porquê? _____

14 – Pensa que a figura do diretor de turma é devidamente valorizada pelos encarregados de educação?

14.1 - Sim ____ 14.2 Não ____ 14.3 Não Sei ____

14.4 - Porquê? _____

15 – Pensa que a figura do diretor de turma é determinante na concretização dos objetivos e metas do projeto educativo da escola?

15.1 - Sim ____ 15.2 Não ____ 15.3 Não Sei ____

15.4 - Porquê? _____

16 – Pensa que o diretor de turma é considerado um líder pelos restantes professores?

16.1 - Sim ____ 16.2 Não ____ 16.3 Não Sei ____

16.4 - Porquê? _____

17 – Pensa que o diretor de turma é considerado um gestor pelos restantes professores?

17.1 - Sim ____ 17.2 Não ____ 17.3 Não Sei ____

17.4 - Porquê? _____

18 – Pensa que o diretor de turma é determinante para o sucesso dos alunos?

18.1 - Sim ____ 18.2 Não ____ 18.3 Não Sei ____

18.4 - Porquê? _____

19 – Se fosse diretor da escola, assinale uma medida que tomaria para melhorar a ação do diretor de turma nesta escola.

(construído a partir dos questionários elaborados por Boavista, Clara (2010). *O Diretor de Turma – perfil e múltiplas valências em análise*. Dissertação de mestrado em Ciências de Educação, não publicado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa)

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO II

Questionário aos Professores sem Direção de Turma

Caro(a) Professor(a):

Este questionário faz parte de um trabalho de mestrado, em curso na Universidade Católica do Porto – Faculdade de Psicologia e Educação, cujo objetivo essencial é compreender os modos de ação, interação, comunicação e influência dos diretores de turma no desenvolvimento do projeto educativo deste Agrupamento.

As suas respostas são confidenciais. Não há respostas certas nem erradas. É muito importante que responda a todas as questões.

Obrigada pela colaboração.

1. Sexo

1.1 – Masculino 1.2 - Feminino (assinale a sua opção com (X)).

2. – Idade: _____ anos.

3. - Foi diretor(a) de turma: Não Sim Se sim, quantos anos? _____

4. - Possui formação específica para o cargo de diretor(a) de turma:

4.1 - Não 4.2 - Sim (assinale a sua opção com (X)) Qual?

5. - Participou nos últimos 4 anos em alguma modalidade de formação específica para o cargo de diretor(a) de turma?

5.1 - Não 5.2 - Sim (assinale a sua opção com (X)) Qual?

6.- O cargo de diretor de turma constituiu:

6.1 – Uma opção Uma imposição (assinale a sua opção com (X))

7.- Já foi alguma vez diretor de turma da mesma turma dois ou mais anos seguidos?

7.1 - Não 7.2 - Sim (assinale a sua opção com (X))

7.3 - No caso afirmativo, sentiu vantagens nessa permanência? _____

Se respondeu sim, indique quais _____

- As afirmações que se seguem referem-se a alguns aspetos da atuação dos diretores(as) de turma. Face às situações apresentadas, coloque uma circunferência (O) no número que melhor corresponde à sua opinião, relativamente à atuação dos diretores(as) de turma dos conselhos de turma a que pertence.

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
1	2	3	4	5

8. Coordenação das atividades e dos professores do conselho de turma

8.1 – Assumem a coordenação dos trabalhos no conselho de turma.	1	2	3	4	5
8.2 - Promovem a articulação de estratégias entre os professores do Conselho de Turma.	1	2	3	4	5
8.3 - Recolhem junto dos professores informações importantes sobre aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos.	1	2	3	4	5
8.4 - Promovem a discussão sobre critérios de avaliação no conselho de turma.	1	2	3	4	5
8.5 - Coordenam a adequação de atividades, conteúdos e métodos de trabalho à situação concreta do grupo-turma e à especificidade de cada aluno.	1	2	3	4	5
8.6 – Monitorizam a realização das tarefas assumidas por cada professor do conselho de turma	1	2	3	4	5
8.7 - Asseguram a articulação curricular das práticas pedagógicas dos docentes da turma?	1	2	3	4	5
8.8 - Promovem a articulação vertical do currículo?	1	2	3	4	5
8.9 - Asseguram a coerência das práticas avaliativas dos docentes da turma?	1	2	3	4	5
8.10 - Promovem a diferenciação das práticas pedagógicas em função das necessidades dos alunos?	1	2	3	4	5
8.11 - São aceites pelos docentes de cada conselho de turma como um líder pedagógico?	1	2	3	4	5

9. Relação/Interação com os alunos

9.1 - Procuram saber quais as necessidades de acompanhamento dos alunos na escola.	1	2	3	4	5
9.2 – Ajudam os alunos a resolver problemas com outros professores.	1	2	3	4	5
9.3 – Medeiam os conflitos entre os alunos da turma.	1	2	3	4	5

10 – A figura do diretor de turma é devidamente valorizada nesta escola?

10.1 - Sim ____ 10.2 Não ____ 10.3 Não Sei ____

10.4 - Porquê? _____

11 – A figura do diretor de turma é devidamente valorizada pelos restantes membros dos conselhos de turma?

11.1 - Sim ____ 11.2 Não ____ 11.3 Não Sei ____

11.4 - Porquê? _____

12 – Pensa que a figura do diretor de turma é devidamente valorizada pelos encarregados de educação?

12.1 - Sim ____ 12.2 Não ____ 12.3 Não Sei ____

12.4 - Porquê? _____

13 – Pensa que a figura do diretor de turma é determinante na concretização dos objetivos e metas do projeto educativo da escola?

13.1 - Sim ____ 13.2 Não ____ 13.3 Não Sei ____

13.4 - Porquê? _____

14 – Considera que o diretor de turma é um líder?

14.1 - Sim ____ 14.2 Não ____ 14.3 Não Sei ____

14.4 - Porquê? _____

15 – Considera que o diretor de turma é um gestor?

15.1 - Sim ____ 15.2 Não ____ 15.3 Não Sei ____

15.4 - Porquê? _____

16 – Pensa que o diretor de turma é determinante para o sucesso dos alunos?

16.1 - Sim ____ 16.2 Não ____ 16.3 Não Sei ____

16.4 - Porquê? _____

17 – Se fosse diretor da escola, assinale uma medida que tomaria para melhorar a ação do diretor de turma nesta escola.

(construído a partir dos questionários elaborados por Boavista, Clara (2010). *O Diretor de Turma – perfil e múltiplas valências em análise*. Dissertação de mestrado em Ciências de Educação, não publicado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa)

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO III

Questionário aos Encarregados de Educação

Caro(a) Encarregado(a) de Educação:

Este questionário faz parte de um trabalho de mestrado, em curso na Universidade Católica do Porto – Faculdade de Psicologia e Educação, cujo objetivo essencial é compreender os modos de ação, interação, comunicação e influência dos diretores de turma no desenvolvimento do projeto educativo deste Agrupamento.

As suas respostas são confidenciais. Não há respostas certas nem erradas. É muito importante que responda a todas as questões.

Obrigada pela colaboração.

1. Sexo

1.1 – Masculino 1.2 - Feminino (assinale a sua opção com (X)).

2. – Idade: _____ anos.

3. – Habilitação académica: 4.º ano 6.º ano 9.º ano

12.º ano Licenciatura

Mestrado/Doutoramento (assinale a sua opção com (X))

4. – Profissão: _____

5.- O cargo de diretor de turma é: (assinale a sua opção com (X)).

5.1 – Inútil

5.2 – Dispensável

5.3 – Útil

5.4 – Indispensável

6.- O diretor de turma do seu educando é o mesmo há dois ou mais anos seguidos?

6.1 - Não 6.2 - Sim (assinale a sua opção com (X))

6.3 - No caso afirmativo, sentiu vantagens nessa permanência? _____
 Se respondeu sim, indique quais _____

- As afirmações que se seguem referem-se a alguns aspetos da atuação do diretor de turma. Face às situações apresentadas, coloque uma circunferência (O) no número que melhor corresponde à sua opinião.

Nunca Raramente Às vezes Muitas Vezes Sempre
 1 2 3 4 5

7. Considero que o(a) diretor(a) de turma do(a) meu(minha) educando(a):

7.1 – Recolhe informações importantes que lhe permita acompanhar o(a) meu(minha) educando(a).	1	2	3	4	5
7.2 – Pede-me colaboração para tentar solucionar problemas do(a) meu(minha) educando(a).	1	2	3	4	5
7.3 – Dá-me a conhecer formas concretas de ajudar o(a) meu(minha) educando(a).	1	2	3	4	5
7.4 – Informa-me sobre projetos, pessoas ou serviços que os possam ajudar a resolver problemas.	1	2	3	4	5
7.5 – Incentiva/Solicita a minha participação no plano anual de atividades da escola.	1	2	3	4	5
7.6 – Disponibiliza-se a atender-me fora das horas previstas no seu horário.	1	2	3	4	5
7.7 – Informa-me, enquanto representante dos encarregados de educação, de assuntos de interesse para todos os encarregados de educação.	1	2	3	4	5
7.8 – Convoca-me com a devida antecedência para os conselhos de turma (exceto os de avaliação).	1	2	3	4	5
7.9 – Valoriza a minha participação nos conselhos de turma.	1	2	3	4	5
7.10 – Lidera os conselhos de turma/as atividades em que participo.	1	2	3	4	5

8. – Durante o presente ano letivo que contatos teve com o(a) Diretor(a) de Turma do(a) seu/sua educando(a)? Assinale Sim ou Não com uma (X). Se respondeu sim indique, por favor, o número de vezes que ocorreram.

	Não	Sim	n.º
8.1 - Reuniões com encarregados de educação			
8.2 - Atendimento individual a seu pedido			

8.3 – Atendimento individual por solicitação do(a) diretor(a) de turma			
8.4 - Telefonemas			
8.5 - Recados na caderneta do aluno			
8.6 - Documento enviado pelo diretor de turma			
8.7 - Mensagem via e-mail			
8.8 - Encontros ocasionais com o diretor de turma			
8.9 - Outro. Qual? _____			

9 – Pensa que a figura do diretor de turma é devidamente valorizada pelos encarregados de educação?

9.1 - Sim ____ 9.2 Não ____ 9.3 Não Sei ____

9.4 - Porquê? _____

10 – Pensa que o diretor de turma é determinante para o sucesso dos alunos?

10.1 - Sim ____ 10.2 Não ____ 10.3 Não Sei ____

10.4 - Porquê? _____

11 – Pensa que a figura do diretor de turma é determinante na concretização dos objetivos e metas do projeto educativo da escola?

11.1 - Sim ____ 11.2 Não ____ 11.3 Não Sei ____

11.4 - Porquê? _____

12 - Pensa que, de modo geral, os encarregados de educação colaboram ativamente com o diretor de turma para aumentar o sucesso dos alunos?

12.1 - Sim ____ 12.2 Não ____ 12.3 Não Sei ____

12.4 - Porquê? _____

13 – Se fosse diretor da escola, assinale uma medida que tomaria para melhorar a ação do(a) diretor(a) de turma nesta escola.

(construído a partir dos questionários elaborados por Boavista, Clara (2010). *O Diretor de Turma – perfil e múltiplas valências em análise*. Dissertação de mestrado em Ciências de Educação, não publicado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa)

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO IV

Questionário aos alunos – Delegados de Turma

Caro(a) Delegado(a) de Turma:

Este questionário faz parte de um trabalho de mestrado, em curso na Universidade Católica do Porto – Faculdade de Psicologia e Educação, cujo objetivo essencial é compreender os modos de ação, interação, comunicação e influência dos diretores de turma no desenvolvimento do projeto educativo deste Agrupamento.

As suas respostas são confidenciais. Não há respostas certas nem erradas. É muito importante que responda a todas as questões.

Obrigada pela colaboração.

1. Sexo

1.1 – Masculino 1.2 - Feminino (assinale a sua opção com (X)).

2. – Idade: _____ anos.

3. – Ano de escolaridade: ____.^o

4.- O(A) diretor(a) de turma é: (assinale a sua opção com (X)).

4.1 – Inútil

4.2 – Dispensável

4.3 – Útil

4.4 – Indispensável

- As afirmações que se seguem referem-se a alguns aspetos da atuação do(a)

diretor(a) de turma. Face às situações apresentadas, coloque uma circunferência (O) no número que melhor corresponde à sua opinião.

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
1	2	3	4	5

5. Considero que o(a) meu/minha diretor(a) de turma:

5.1 - Procura saber quais as necessidades de acompanhamento que temos na escola e/ou em casa	1	2	3	4	5
5.2 - Disponibiliza-se para nos escutar e apoiar em aspetos das nossas vidas não diretamente relacionados com a vida escolar.	1	2	3	4	5
5.3 - Disponibiliza-se para nos ajudar a resolver problemas com os nossos Encarregados de Educação.	1	2	3	4	5
5.4 – Ajuda-nos a resolver problemas com outros professores.	1	2	3	4	5
5.5 – Utiliza a disciplina de Formação Pessoal e Social para desenvolver as nossas competências pessoais e sociais .	1	2	3	4	5
5.6 – Permite-nos falar sobre as nossas questões pessoais.	1	2	3	4	5
5.7 – Medeia os conflitos entre os alunos da turma, quando existem.	1	2	3	4	5
5.8 – Solicita a ajuda do Gabinete de Apoio ao Aluno (GAPA) e dos serviços de orientação da escola para os alunos com dificuldades específicas.	1	2	3	4	5
5.9 – Mostra preferência por alguns alunos.	1	2	3	4	5
5.10 – Cumpre as regras de conduta combinadas connosco.	1	2	3	4	5

6 – Pensa que a figura do diretor de turma é muito valorizada pelos alunos?

6.1 - Sim ____ 6.2 Não ____ 6.3 Não Sei ____

6.4 - Porquê? _____

7 – Pensa que a figura do(a) diretor(a) de turma é muito importante as tuas aprendizagem na escola?

7.1 - Sim ____ 7.2 Não ____ 7.3 Não Sei ____

7.4 - Porquê? _____

8 – Pensa que o diretor de turma é importante para o sucesso dos alunos?

8.1 - Sim ____ 8.2 Não ____ 8.3 Não Sei ____

8.4 - Porquê? _____

9 – Se fosse diretor da escola, assinale uma medida que tomaria para melhorar a ação do(a) diretor(a) de turma nesta escola.

(construído a partir dos questionários elaborados por Boavista, Clara (2010). *O Diretor de Turma – perfil e múltiplas valências em análise*. Dissertação de mestrado em Ciências de Educação, não publicado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa)

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO V – Análise de conteúdo – Diretores de Turma

Categorias	Indicadores	Unidades Registro
Valorização do DT na Escola	Mediador Educativo [reconhecimento, valorização]	Sim. A Escola reconhece a importância do DT como elo de ligação entre a escola e a família. (DT 35)
		Sim. A maioria da comunidade escolar valoriza e acarinha o DT porque vê nele a resolução dos seus problemas pessoais e escolares (alunos) e tem um importante papel de articulação - Escola -Casa. (DT27)
		Sim. É um cargo muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma e ainda na relação entre a escola e a família. (DT17)
		Sim. Porque a opinião do DT é tida em conta em qualquer situação. O DT é ouvido. (DT22)
		Creio que sim, mas não apenas nesta escola. Mas valorizada no sentido de se esperar que resolva todos os problemas. (DT16)
		Sim. É reconhecido o papel central do DT na articulação das relações Escola-Aluno-Família, dado o contexto de fragilidade sócio-econômica que predomina. (DT07)
		Sim. Porque é o motor de coordenação entre alunos/EE e CT. (DT02)
	Apoio organizacional [continuidade, valorização, respeito, reconhecimento, confiança, autonomia]	Sim. Porque existe uma preocupação constante como apoio ao DT com reuniões e informações atualizadas. A realização deste Q. revela o interesse da escola na importância do papel do DT para o desenvolvimento do PE. (DT 34)
		Sim. Na responsabilização dada ao DT e no reconhecimento/valorização das funções que desempenha. (DT14)
		Sim. Porque é um trabalho que é bastante reconhecido e elogiado pelo órgão diretivo. (DT13)
		Sim. Porque a atribuição é nominal; porque se dá prioridade à continuidade, ano após ano, porque não serve para completar horário; porque se verifica uma adequação do perfil da turma ao perfil do DT. (DT12)
		Sim. Porque a escola confia em cada DT para tomar decisões e articular com vários intervenientes. (DT19)
		Sim. Porque não passam "por cima" das suas competências. (DT11)
		Sim. O DT é solicitado para participar na discussão e deliberação de assuntos/problemas /estratégias que visam colmatar e melhorar o desempenho do cargo, (re)adaptando-o às (novas) situações (educativas, pedagógicas, disciplinares, formativas e burocráticas). (DT10)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Sim. Porque é considerada a estrutura intermédia mais importante da escola. Além disso, o próprio diretor, como forma inteligente de valorização pessoal, resolveu escolher este elemento como forma de o conhecer melhor, sempre com o propósito de melhoria. (DT08)
		Sim. Pelo que oiço e sinto relativamente ao trabalho realizado. (DT26)
		Sim. Há sempre a preocupação de informar todos os DT de igual forma, no entanto, os DT são muitas vezes sobrecarregados com tarefas a realizar. (DT06)
		Sim. É reconhecida a relevância/importância que um DT eficaz tem no desempenho da sua turma tanto a nível académico como social. Um DT empenhado = turma empenhada. (DT05)
		Sim. Porque me parece ser essa a perceção da direção e dos EE. (DT04)
		Sim. A Direção "direciona", orienta o cargo para as pessoas (docentes) que considera ter as melhores habilitações /competências para o desempenharem e adequá-la à turma. (DT01)
		Sim. A Direção escolhe pessoas específicas para desempenharem o cargo de acordo com o perfil das mesmas e da turma em questão. (DT03)
	Gestor intermédio	Sim. O DT é assumido como sendo uma figura de gestão intermédia com imensas responsabilidades. (DT24)
		Sim. O DT tem que ter conhecimento de tudo o que se passa com a turma. (DT15)
		Sim. Grande parte das decisões são tomadas após votação em conselho de DT's. (DT20)
	Voluntarismo	Não. Muitas vezes o DT parece um "bombeiro" que deve "acudir a todos os fogos". (DT 32)
	Indiferença organizacional	Não. Não lhe é reconhecido o seu real valor. (DT29)
		Não. Porque não conheço nenhuma forma explicita de valorização do DT e do seu trabalho. (DT21)
NOTA: Dos 35 DT que responderam ao questionário, sete(7) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item.		
Valorização do restante CT	Líder	Sim. Veem no DT um líder (...) (DT01)
		Sim. Consideram o DT um líder capaz de gerir eventuais conflitos e propor estratégias de atuação de forma a obter o sucesso desejado. (DT03)
		Sim. (...) um elo de comunicação fundamental entre os alunos e os EE. (DT01)
		Sim. Porque, geralmente, o DT é o "primeiro rosto" da instituição quando é necessário tratar de problemas. (DT04)

Categorias	Indicadores	Unidades Registro
	Mediador Educativo [Rosto, elo, colaboração, harmonia, informação]	Sim. O DT é a interface Professores-Alunos e é reconhecido como tal. (DT07)
		Sim, porque todos os docentes reconhecem que esta é a figura que tem um papel ativo no estabelecimento de harmonia entre todos os parceiros do CT (DT08)
		Sim. A valorização dada pelos restantes membros do CT prende-se com o papel de mediador (...) do DT. (DT19)
		Sim. O CT sempre que precisa contacta-me para os ajudar em diferentes tarefas. O CT tem colaborado bastante no trabalho feito com a turma. (DT23)
		Sim, é a quem recorrem quando têm problemas. (DT28)
		Sim. É capaz de intervir direta e objetivamente na resolução de problemas pessoais e escolares dos alunos. (DT24)
		Sim. Devido aos constantes contactos com o objetivo de dar/receber informações sobre os alunos. (DT32)
		Sim. Os membros do CT questionam e contactam com regularidade o DT para obter informações ou para as dar, sobre os alunos. (DT33)
	Coordenador pedagógico [Valorização, articulação, reconhecimento]	Sim. Porque é o elemento que coordena os trabalhos/estratégias/ atividades da turma com o CT. (DT02)
		Sim. No reconhecimento das funções e da carga de trabalho que desempenham. (DT14)
		Sim. O DT é coordenador de uma equipa de trabalho uma vez que ele é quem contribui de forma decisiva para, nas várias reuniões de trabalho, identificar e caracterizar as situações problemáticas da turma e resolver os problemas detetados. (DT17)
		Sim. A valorização dada pelos restantes membros do CT prende-se com o papel de (...) coordenador do DT. (DT19)
		Sim. Porque os restantes professores do CT ajustam as suas estratégias de acordo com as informações que o DT fornece. (DT22)
		Sim. Pela forma como promove a articulação de estratégias entre os docentes do CT, monitoriza a realização das tarefas da responsabilidade de cada docente.(DT25)
		Sim. Penso que os restantes membros do CT reconhecem e valorizam o esforço de cada DT, especialmente os que também exercessem essa função. (DT27)
Sim, porque reconhecem o trabalho do DT na articulação entre todos os professores, com os alunos, com os pais e EE no sentido da promoção do sucesso educativo. (DT34)		

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Sim. Os restantes elementos do CT têm de uma forma geral, a preocupação de auxiliar o DT, quer no aspeto burocrático, quer disciplinar. (DT06)
	Gestor intermédio [organização]	Sim. Porque agradecem a organização de toda a documentação e preparação do CT bem como as informações oriundas dos contactos com os EE dos alunos. (DT13)
		Sim. Baseio a minha escolha na quantidade de trabalho que depositam sobre os ombros do DT e muitas vezes alguns colegas acham que temos poderes mágicos para resolver todas as situações nomeadamente problemas de comportamento. (DT20)
		Sim. Dependem muito do DT para tudo funcionar bem. As reuniões serem rápidas e o comportamento dos alunos melhorar/alterar-se. (DT11)
	Envolvência do CT	Não sei. Em alguns casos sim noutros não, depende do grau de envolvimento dos docentes face à turma/escola; da turma (mais problemática => maior importância; menos problemática => menos importância). (DT12)
	Recetor de queixas	
	Resolve problemas	Não. O DT é um agente na resolução de problemas relacionados com os alunos. (DT18)
<p>NOTA: Dos 35 DT que responderam ao questionário, quatro(4) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns revelaram não ter dados suficientes para responder (DT10); Pelo que oigo e sinto relativamente ao trabalho realizado (DT26); Ainda há muito egocentrismo (DT29); O CT tem consciência de todo o trabalho desenvolvido pelo DT (DT35). Há uma valorização. (DT16).</p>		
Valorização pelos Encarregados de Educação	Líder [Incentiva, Rosto, Ponto de referência]	Sim. Os EE consideram o DT um líder que: incentiva a participação dos mesmos em todas as atividades a realizar na Escola; total disponibilidade na resolução de problemas pontuais ao nível do comportamento e do aproveitamento dos alunos; informa os EE das formas ideais de ajudar os alunos em casa. (DT25)
		Sim. O DT é a "cara" da Escola junto dos EE. (DT07)
		Sim. Por alguns EE pois veem o DT como um orientador e um ponto de referência na Escola. (DT18)
	Mediador Educativo [Reconhecimento,	Sim. Os EE ainda reconhecem o DT como elo de ligação entre os vários intervenientes no processo educativo dos seus educandos. (DT35)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
	Elo de ligação, Integração, Valorização, Apoio, Orientação]	<p>Sim, porque a maioria dos EE tem a noção da importância do DT na integração dos alunos na vida escolar e no seu aproveitamento, estando conscientes da influência que a relação entre a família e a escola pode assumir no percurso educativo dos seus educandos. (DT34)</p> <p>Sim. Na medida em que é a nós que recorrem para obter informações, ou dar, sobre os seus educandos e que pedem ajuda problemas pessoais, interpessoais ou académicos dos mesmos. (DT33)</p> <p>Sim. Na medida em que os EE contactam com o DT solicitando ajuda/esclarecimentos sobre os alunos. (DT32)</p> <p>Sim, é a quem recorrem sempre que precisam de tratar ou resolver algum assunto. (DT28)</p> <p>Sim. Grande parte dos EE comparece às reuniões e interessa-se pelo percurso escolar dos seus educandos. Neste sentido penso que a figura do DT é valorizada uma vez que é o transmissor da informação. Se não fosse valorizada não compareciam. (DT27)</p> <p>Sim. Os EE têm-me contactado várias vezes para os ajudar a resolver problemas com os filhos. Sempre que lhes peço ajuda têm colaborado. (DT23)</p> <p>Sim. Os EE ouvem as indicações do DT, agem em conformidade e pedem-lhe apoio quando necessário. (DT22)</p> <p>Sim. Pelos feed-back's que os EE vão dando e pela forma como aceitam os nossos conselhos e opiniões. (DT21)</p> <p>Sim. O DT estabelece relações estreitas com os EE criando-se laços de completa confiança. (DT19)</p> <p>Sim. É ele que transmite toda a informação relativa ao aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos bem como toda a informação acerca da vida escolar dos mesmos. (DT17)</p> <p>Sim. Sinto que cada contacto que faço com os EE eles ouvem devidamente o que é dito e valorizam a opinião do DT ou do CT. (DT16)</p> <p>Sim. Porque o DT é o elo de ligação entre a Escola e a Família.(DT15)</p> <p>Sim. É o elo de ligação entre os alunos/EE e os outros professores e a direção da escola. (DT14)</p> <p>Sim. Porque é a nós que recorrem quando necessitam de resolver algum problema relativo aos seus educandos e enaltecem o nosso trabalho. (DT13)</p> <p>Sim. Porque comparecem na escola sempre que solicitado; porque informam sobre assuntos importantes para a compreensão do aluno; porque apoiam as iniciativas propostas pela escola, constantes no PAA. (DT12)</p>

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Sim. É o elemento de ligação entre eles (EE) e o CT. (DT11)
		Sim. De uma forma geral os EE contactam com o DT e contam com a sua colaboração na orientação dos seus educandos. (DT06)
		Sim. Quando o DT faz o que lhe compete é valorizado. Quando se limita a ser um burocrata acho que esta valorização não existe (DT05).
		Sim. Porque, geralmente, o DT é o "primeiro rosto" da instituição quando é necessário tratar de problemas. (DT04)
		Sim. Sendo o DT o elo de ligação entre professores - alunos - EE assume um papel primordial na orientação escolar dos seus educandos. (DT03)
		Sim. Porque é o elo de ligação entre os EE e o CT. Colabora com os EE para o mesmo fim, o sucesso dos alunos. (DT02)
		Sim. Pela importância que assume na direção, acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos. (DT01)
	Consideração VS incapacidade	Não sei. Por vezes sinto que a minha opinião ainda que não seja de imediato, é tomada em consideração. Outras vezes acho que alguns EE não têm capacidade de perceber o porquê de algumas atitudes que é necessário tomar e contestam e "remam" em direção contrária. (DT20)
	Não valorização	Não. Normalmente só recorrem ao DT quando convocados pelo mesmo. (DT24)
<p>NOTA: Dos 35 DT que responderam ao questionário, quatro (4) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns respondem: Pelo que oíço e sinto relativamente ao trabalho realizado. (DT26); Posso dados insuficientes para definir um juízo suficientemente adequado à realidade da escola/agrupamento. (DT10); Ainda não tenho essa percepção de valorização por parte dos EE (DT08);</p>		
O DT é determinante para o cumprimento do PEA	Competência [Promotor de sucesso, Prevenção do abandono, Articulação, Diferenciação, Liderança, Coordenação, Colaboração]	Sim, porque o DT através do desenvolvimento das suas competências é uma figura importante na promoção do sucesso educativo e prevenção do abandono escolar, identificando os problemas educativos, colaborando para a definição de objetivos específicos de cada agrupamento, contribuindo para uma constante avaliação do PE. (DT34)
		Sim. Com o objetivo de promover o sucesso educativo e prevenir o abandono escolar, por exemplo. (DT32)
		Sim. Pelo facto de promover a articulação vertical do currículo assim como a discussão sobre os critérios de avaliação e diferenciação de práticas pedagógicas em conformidade com as necessidades dos alunos. (DT25)
		Sim. O DT vai articulando com os outros professores para que as metas sejam concretizadas. (DT19)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Sim. O DT é parte fundamental para o desenrolar do PE pelo que a aplicação de várias políticas enquadradas com o PE passam diretamente por este interveniente determinante. (DT17)
		Sim. Na liderança das reuniões dos CT e na ação/sensibilização permanente e sistemática dos alunos. (DT14)
		Sim. Porque o DT é o coordenador do PAT que tem como objetivo final não só o sucesso dos alunos mas também o cumprimento do PE. (DT13)
		Sim. É o DT que articula o plano da turma que por sua vez operacionaliza o PEE. (DT07)
		Sim. Na medida em que promove o sucesso educativo e previne o abandono escolar, colaborando na construção do agrupamento enquanto organização humanizada, democrática e aprendente ao promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos. (DT33)
	Mediador Educativo [Promotor de relacionamentos, Conhecimento, Informação, Faz a diferença]	Sim. Proporciona as condições necessárias para o sucesso dos alunos. (DT02)
		Sim. O DT aprofunda as relações entre as famílias e a Escola o que contribui para alcançar os objetivos dos PE. (DT35)
		Sim. Pelo grande conhecimento da realidade de um grupo concreto. (DT29)
		Sim. É o DT que muitas vezes promove junto dos alunos e EE a participação nas actividades escolares. É o DT que muitas vezes deteta problemas e encaminha os alunos, prevenindo o abandono escolar e também é o DT que muitas vezes consegue permutas para que o objectivo da assiduidade seja cumprido. (DT27)
		Sim. Como agente socializador desenvolve a sua ação diretamente junto das famílias e comunidade local.(DT24)
		Sim. Acho que o DT ajuda a concretizar os objetivos e metas dos PE pois tem um papel ativo com os alunos e com os EE. (DT23)
		Sim. Ele é o meio de ligação e informação por excelência, entre os alunos e os EE. (DT22)
		Sim. Porque quer os EE quer os alunos são variáveis muito importantes no PE e que podem ser "controlados" pelo DT. (DT21)
		Sim. O DT mais do que ninguém tem de fazer com que a turma que está sob a sua orientação consiga os melhores resultados académicos, tenha o melhor comportamento e tenha um envolvimento responsável e cívico nas atividades promovidas. E já agora tentar que os alunos sejam felizes na Escola. (DT20)
		Sim. É o elemento de cada CT que pode fazer a diferença. (DT16)

Categorias	Indicadores	Unidades Registro
		Sim. Porque o principal elemento de uma escola é o aluno e o DT é o elo de ligação mais forte entre o aluno e a restante comunidade escolar. (DT12)
		Sim. É quem articula e supervisiona o desempenho de todos os atores (docentes, lideranças intermédias, EE/pais) para além de ser ele próprio ator das escolhas e linhas do PEE e RI. (DT10)
		Sem dúvida, porque também este elemento contribui para alcançar as metas do PEE porque é ele que lida mais de perto com os alunos que os conhece e a quem recorrem quando têm dificuldades. (DT08)
		Sim. O DT tem, em principio, uma relação privilegiada com a sua turma. Pode e deve incentivar e ajudar os seus alunos a serem mais e melhores - alunos e cidadãos - ou seja contribuir para uma escola exigente, humanizada e com elevado desempenho. (DT05)
		Sim. O DT acompanha todo o processo educativo dos alunos tendo em vista o seu sucesso e este passa pela concretização dos objetivos e metas do PEE. (DT03)
		Sim. Pela ligação alunos/professores e pelo acompanhamento permanente do sucesso escolar dos alunos e na reorientação dos percursos educativos/vocacionais conducentes ao sucesso individual e coletivo. (DT01)
	Influência	Não é uma figura determinante, poderá ter alguma influência. (DT18)
	Importante	Importante, sim. Determinante, não. Determinantes são cada um dos professores. (DT04)
	Contribuinte	Penso que é fundamental esse contributo. (DT26)
		Não. O DT contribui para a concretização dos objetivos e metas da Escola desde que conte com o apoio das restantes estruturas. (DT06)
NOTA: Dos 35 DT que responderam ao questionário, quatro(4) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns respondem: Sim. Quando têm condições para o fazer. (DT28). Não sei. Porque todos os professores deverão estar conscientes das suas responsabilidades e deverão cumpri-las. (DT11)		
O DT é líder para os restantes docentes.	Burocrático [Normas, conhecimento, comunicação, coordenador]	Sim. Pela dinâmica que impõe aos trabalhos administrativos da direção de turma(...) (DT01)
		Sim. Pois veem nele um coordenador de projeto e, de uma forma geral, seguem as normas por ele definidas dado considerarem que ele tem um conhecimento privilegiado da turma. (DT03)
		Sim. Porque desempenha esse papel naquela turma devido aos conhecimentos que tem sobre os alunos e a sua vida familiar. (DT11)

Categorias	Indicadores	Unidades Registro
		Sim. Comunicação dos problemas da turma, tanto de comportamento como de aproveitamento para a sua resolução junto dos alunos. (DT14)
		Não. É um cargo atribuído pelo horário não necessariamente pela competência.(DT16)
		O DT é considerado como o professor responsável pela área burocrática do funcionamento da turma. (DT18)
		Porque os restantes professores acham que o DT tem que ter um papel de coordenação e as informações que dá são pertinentes. (DT22)
	Carismático	Dependerá do perfil pessoal do DT. Há DTs que são líderes, o que deveria ocorrer com todos.(...) (DT07)
		(...) Só um DT que lidera - o CT e a turma - é um DT na minha concepção do que deve ser um DT. (DT05)
	Mediador [Relacionamento, coordenação, articulação, elo de ligação, influência, conhecimento]	Acho que o DT é considerado um mediador pelos restantes professores.(DT23)
		O DT tem um papel de mediador ou gestor nunca de líder. (DT24)
		Pela forma como assume a coordenação dos trabalhos entre os docentes e articulação de estratégias entre os docentes. (DT25)
		(...) porque veem nele um elo primordial de ligação entre os alunos/professores/EE. (DT01)
		Porque lidera a coordenação pedagógica a desenvolver com os alunos, com o objetivo de promover o sucesso educativo, interligando a escola e a família. (DT34)
		A meu ver, seria ou deveria ser considerado como um mediador/coordenador. (DT33)
		Chamar-lhe-ia "mediador" (DT32)
		Sim. Pode influenciar (na maioria dos casos) comportamentos; atitudes destes face à escola e dos EE facilitando (ou não) o trabalho destes com a turma. (DT12)
		Apenas no seu CT porque é ele que melhor conhece os alunos (a nível escolar e familiar) e daí saber atuar facilmente em situações inoportunas. (DT13)
		(...) No entanto, é o responsável pela promoção do relacionamento entre os vários atores envolvidos no processo de ensino e na comunidade educativa onde se insere. (DT17)
	Representante/Parceiro	Pela articulação, auscultação de opiniões e pela mediação que é sempre fundamental. (DT19)
		Não. O DT representa um conjunto de alunos, professores e EE de modo a que todos tenham as mesmas orientações mas não um líder. (DT06)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		<p>Não. Porque é considerado um colega com um cargo acrescido. (DT02)</p> <p>Não. O DT não é percebido como um "líder" uma vez que a relação entre pares no CT é muito horizontal (como é normal que seja num corpo docente na mesma faixa etária). (DT04)</p> <p>(...) Há outros DTs que não conseguem liderar, apesar dessa função lhes ser exigida pelos estatutos. (DT07)</p> <p>Não. Um DT não se enquadra no conceito de líder e não é visto como tal pelos restantes colegas (...)(DT17)</p> <p>Penso que é visto como um membro do grupo mas nem todos o seguem.Se o considerasse um líder ser um líder democrático.(DT27)</p> <p>O DT é um parceiro; é um professor que trabalha lado a lado com os outros professores. (DT35)</p> <p>Há quem considere que o DT só cumpre a sua função e é remunerado para o fazer. (DT29)</p>
<p>NOTA: Dos 35 DT que responderam ao questionário, sete(7) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns respondem: Ainda não tenho essa perceção.(DT08); Possuo dados insuficientes para definir um juízo suficientemente adequado à realidade da escola/agrupamento.(DT10); Não possuo dados que me permitam responder à questão. (DT21); Não sei se é considerado um líder mas sei que deverá sê-lo. (DT05)</p>		
<p>O DT é gestor para os restantes docentes.</p>	<p>Burocrático [Normas, conhecimento, comunicação, coordenador, administrativo, organizador]</p>	<p>Gestor, burocrata, coordenador, orientador, porque desempenha funções administrativas, procedimentos burocráticos. (DT35)</p> <p>(...) conhecimento das normas legais que regulam o sistema educacional (...) (DT34)</p> <p>Gere as faltas (...) (DT33)</p> <p>Gere processos! (DT29)</p> <p>(...) gere informação entre alunos, professores e EE. (...) (DT27)</p> <p>(...) organiza e gere a documentação. (DT23)</p> <p>Espera-se que este organize a informação, transmita-a e resolva as situações que vão surgindo.(DT12)</p> <p>O DT tem funções de gestor administrativo dos processos da turma e tal é inequívoco. (DT07)</p> <p>Quando pensamos num gestor como um gestor de burocracia, de problemas, de soluções. E um pouco o "resolva tu que és o DT". (DT05)</p> <p>Necessariamente pela função que ocupa, um gestor administrativo de pessoas e papéis. (DT01)</p> <p>Na marcação dos testes, na programação de atividades da turma (visitas de estudo), na resolução de conflitos. (DT14)</p>

Categorias	Indicadores	Unidades Registro
	Mediador [Relacionamento, comunicação, coordenação, elo de ligação, influência, conhecimento, articulação.]	(...) ele apenas lidera e organiza. (DT13)
		(...)a capacidade de relacionamento com todos os intervenientes da comunidade educativa.(DT34)
		Gere (...) os conflitos, as estratégias. (DT33)
		Em situações de indisciplina intervem gerindo o(s) conflito(s) por exemplo:estabelece a comunicação alunos -professores- EE. (DT32)
		Gere conflitos, (...). É mediador, fazendo a ligação entre docentes, os alunos e os EE. (DT27)
		Mostra-se um professor "diferente" uma vez qu realiza um trabalho de coordenação que visa a melhoria global. (DT24)
		Pois gere conflitos e problemas na turma,(...) (DT23)
		Mas unicamente dos problemas relacionados com os alunos. (DT18)
		Porque embora ele tenha uma maior conhecimento sobre a turma este é transmitido aos restantes professores para que todas as decisões sejam todas em conjunto, (...). (DT13)
		Porque é ele que atende o EE e é o primeiro nessa relação. Ele "gere" por vezes alguns conflitos prof/aluno e com sensibilidade ambos ficam bem (o objetivo é não agravar nem empolar os acontecimentos). (DT11)
	O DT gere emoções e comportamentos na sua turma, não só no que refere às sua(s) disciplina(s), mas também no que aos outros se refere. (DT06)	
	É sem dúvida um gestor pois gere o CT, articulando estratégias comuns de atuação e gere eventuais conflitos que surjam. (DT03)	
	Representante	Esse é o paradigma prevalecente na cultura escolar. Para ser mais do que isso teriam de lhe ser conferidas condições distintivas para o desempenho do cargo. (DT04);
Porque é considerado um colega com um cargo acrescido. (DT02).		
Coordenador	É um professor que coordena um grupo de docentes e é também um elemento de gestão a que cabe a responsabilidade na gestão do CT a que preside. (DT17)	
<p>NOTA: Dos 35 DT que responderam ao questionário, oito(8) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns respondem: Talvez! (DT26); Não possuo dados que me permitam responder à questão. (DT21); Pois gere e lidera o grupo (CT). (DT19); Pode desempenhar esse papel.(DT16); Possuo dados insuficientes para definir um juízo suficientemente adequado à realidade da escola/agrupamento. (DT10); Ainda não tenho essa percepção. (DT08);</p>		

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
O DT é determinante para o sucesso dos alunos	Competência [Incentivo, Promotor de sucesso, Articulação, Influência, Liderança]	É o DT que incentiva/motiva os alunos para as atividades que pode ajudar os alunos e os seus EE a solucionar problemas/insucessos. (DT27)
		Quando se é exigente e orientador há com certeza resultados diferentes e melhores do que se não o for. (DT26)
		O DT é muito importante para o sucesso dos alunos pois pode incentivá-los para o estudo, contactar o EE sempre que necessário.(DT23)
		O DT observa, caracteriza, investiga, analisa e tudo isto poderá contribuir para o sucesso dos alunos.(DT17)
		Porque é ele que informa os EE sobre as dificuldades dos seus educandos para que em casa possam ajudar e ainda quando em CT não é possível, por exemplo, aulas de apoio por incompatibilidade de horário, ele procura junto dos outros professores da escola esse mesmo apoio.(DT13)
		O seu comportamento influencia o comportamento dos alunos face à escola. (DT12)
		(...) Um DT presente e ativo pode promover o sucesso.(DT07)
		Acreditar no sucesso dos meus alunos, fazer com que eles acreditem que são capazes e convencer o CT de que os alunos são capazes, faz parte de mim enquanto docente mas acima de tudo, enquanto DT eu acho sempre, que os meus são os melhores e que podem ser ainda mais e tento que todos os envolvidos sintam o mesmo. (DT05)
		Sem dúvida... Um bom DT orienta os seus alunos levando-os à motivação quer educativa quer pessoal. (DT03)
		Por norma um bom DT realiza um trabalho conducente ao sucesso dos alunos e preocupa-se com o seu bem estar físico e emocional. As boas práticas fazem bons alunos e bons profissionais. (DT01)
	Mediador [coordenação, articulação, elo de ligação, influência, conhecimento, acompanhamento, estimulador]	O DT deve estar ao corrente dos resultados dos alunos e tomar medidas junto dos EE, CT, alunos para que estes obtenham sucesso. (DT35)
		Porque através do relacionamento, apoio e conhecimento privilegiados que dispõe dos alunos (percurso escolar, ambiente familiar, capacidades e dificuldades) assume um papel fundamental no acompanhamento e orientação do seu percurso escolar, contribuindo, deste modo, para o sucesso educativo. (DT34)
		Na medida em que é o mais informado acerca do aproveitamento e comportamento dos alunos e pode contactar os pais e EE para ajudarem/colaborarem. (DT33)
		Como orientador e "treinador" antevendo questões que podem ser complicadas de gerir e resolvendo ou minimizando problemas. (DT29)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		É quem está mais próximo e os conhece melhor. (DT28)
		Pela preocupação em saber as necessidades de acompanhamento dos alunos; resolução de questões pessoais e conflitos entre os alunos da turma e com os EE. (DT25)
		Os alunos valorizam normalmente o DT tendo este um papel de destaque não só a nível do acompanhamento pessoal como ao nível do acompanhamento académico que faz assumindo assim na integra a sua vertente de agente estimulador. (DT24)
		O apoio que ele dá aos alunos em vários campos é importante na resolução de várias dificuldades e no caminho para o sucesso. (DT22)
		Porque na relação que vai construindo com os alunos pode, de facto, ser determinante nas escolhas dos caminhos pelos quais os alunos vão optando. (DT21)
		Como gestor e mediador de conflitos apostando sempre nas relações interpessoais, embora não seja o único fator de sucesso.(DT19)
		Se houver uma boa relação com os alunos, acredito que isso possa conduzir a uma postura mais adequada por parte dos alunos em relação a vários aspetos. (DT16)
		Não é determinante poderá no entanto ter alguma influência.(DT18)
		Pode ajudar a melhorar com certeza agora determinante penso que não tendo em conta a minha experiência. (DT14);
		Se fizer uma boa ligação aluno-prof- EE e vice-versa.(DT11)
		Porque o sucesso depende do trabalho de coordenação entre EE/aluno e DT. (DT02)
		É ele quem medeia e articula pedagógica e disciplinarmente alunos e os seus professores. (DT10)
		O acompanhamento do percurso escolar dos alunos é fundamental para o sucesso.(...) (DT07)
	Contribuinte	O DT contribui para o sucesso dos alunos caso todos os outros intervenientes colaborem no mesmo sentido.(DT06)
	Contribuinte	Penso que o DT é mais um dos elementos determinantes para o sucesso dos alunos, além dos outros professores e EE.Todos juntos devem contribuir para o sucesso dos alunos. (DT08)
	Importante [relação EE's]	Determinante é excessivo... É importante, principalmente para uma boa relação com os EE's. (DT04)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
NOTA: Dos 35 DT que responderam ao questionário, quatro(4) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns respondem: Por vezes acho que sim, outras vezes tenho dúvidas.(DT20);		

ANEXO VI – Análise de conteúdo – Professores sem Direção de Turma

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
Valorização do DT na Escola	Mediador [centralidade, proximidade, elo de ligação, coordenador, articulação]	O DT é encarado como elemento central; é o mediador de conflitos; é a pessoa responsável quer para os alunos, quer para os EE/pais; quer para o CT e direção. (PSDT01)
		Todos os alunos acreditam que é o professor que lhes está mais próximo e capaz de os ajudar. Todos os colegas sabem que são o elo de ligação de toda a comunidade educativa. (PSDT04)
		É o elemento fundamental de ligação entre o contexto educativo e o contexto familiar para além de ser mediador/coordenador do CT nas diversas atividades a desenvolver no mesmo.(PSDT06)
		Sim. É o meio privilegiado de articulação entre a escola e as famílias, reconhecido como determinante para o sucesso dos alunos. (PDST14)
		Sim. Há capacidade de diálogo, dedicação e capacidade ou sensibilidade para tratar de assuntos delicados (uma ou outra exceção). (PSDT20)
		Sim. Pelo trabalho que realiza junto dos colegas, alunos e pais. (PSDT25)
		Sim. Por ser fundamental o acompanhamento dos alunos e a coordenação prof/aluno e família/escola. (PSDT26)
		Sim. Elemento essencial na ligação entre aluno-família-professor e, por isso, todos os docentes o valorizam. (PSDT32)
	Apoio organizacional [continuidade, valorização, respeito,	Sim. Pela adequação do perfil do DT com a turma que lhe é atribuída, especial atenção ao desempenho do cargo atribuído.(PSDT03)
		Sim. O cargo é atribuído na maioria das vezes a quem demonstra competência e capacidade na resolução de problemas.(PSDT05)

Categorias	Indicadores	Unidades Registro
	reconhecimento, confiança, autonomia, empenho, relevância, competência]	Sim. Porque o trabalho dos DT's é fundamental para a orgânica da escola. Um bom trabalho de direção de turma previne problemas e promove uma boa integração dos alunos e dos EE. É também potenciador de um maior envolvimento de todos os intervenientes na comunidade escolar. (PSDT09)
		Sim. Porque este cargo é muito exigente e requer muito trabalho e empenho para além das horas que são atribuídas no horário do prof. para a concretização da sua tarefa de DT. (PSDT12)
		Sim. Porque sinto que todos os professores são valorizados nesta escola, logo o DT face ao meio envolvente também o é. (PSDT13)
		Sim. Nota-se na escola a importância que toda a comunidade escolar dá ao papel do DT. (PSDT15)
		Sim. Porque não há indícios de falta de reconhecimento pelo cargo e é evidente a motivação dos DT no seu desempenho.(PSDT16)
		Sim. Constato que os DT aparecem como elemento chave na organização de atividades e projetos a desenvolver pela turma e que favorecem a integração escolar. (PSDT21)
		Sim. A direção desta escola valoriza-os e incute responsabilidades. (PSDT22)
		Sim. Relevância dada pelo diretor nas reuniões com EE. (PSDT23)
		Sim. Enquanto docente e como elemento de uma comunidade educativa, penso que é um cargo respeitado por EE e CT. (PSDT27)
		Sim. Sendo o DT um elo fundamental de união entre os diferentes elementos da comunidade educativa, penso que é uma figura que deve ser valorizada e nesta escola, penso que é, uma vez que nos conselhos de turma em que participo, o DT é ajudado pelo colegas e por elementos da direção na resolução de problemas. (PSDT29)
		Sim. De um modo geral os professores que exercem este cargo têm demonstrado as competências adequadas à função. (PSDT30)
		Sim. No meu entender continuam a ser uma referência quer para os Pais, quer para a comunidade educativa. Sobretudo ainda são vistos como uma autoridade. (PSDT33)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
	Gestor intermédio	Sim. Considero que frequentemente a figura do DT enquanto gestor pedagógico é valorizada, principalmente, enquanto intermediário e gestor de relações alunos/professores/pais, e na realização de todo o trabalho burocrático inerente. No entanto, nem sempre se valoriza a vertente de gestor pedagógico na articulação do CT. (PSDT28).
	Isolamento	Não. Quando existem problemas graves de indisciplina não há apoio imediato ao DT. (PSDT07)
	Burocracia	Não Sei. Porque me parece que o cargo serve para completar horários e acaba por atingir a maior parte do corpo docente. (PSDT10)
NOTA: Dos 33 PSDT que responderam ao questionário, seis(6) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns responderam: Ainda não tive tempo suficiente para tirar conclusões (PSDT02); Depende do DT. (PSDT24)		
Valorização do restante CT	Líder	Figura de referência do CT, alguém que preside, lidera e faz a articulação entre o espaço/contexto familiar e o contexto educativo para que os elementos do CT possam saber as informações pertinentes relativas a cada aluno. (PSDT06)
	Mediador Educativo [Dedicação, elo de ligação, colaboração, harmonia, apoio]	Sim. É-lhes reconhecida autoridade e papel orientador/mediador. (PSDT33)
		Ser DT requer muita dedicação para a execução das tarefas burocráticas mas também de mediação entre os mais variados elementos (família-aluno-escola-...)(...) (PSDT32)
		Todos nós sabemos que podemos ser chamados em qualquer ano para exercer o cargo de DT pelo que todos sabemos as responsabilidades que tal cargo acarreta, procurando deste modo cumprir o que é solicitado pelo DT ou passando as informações pertinentes colaborando com este sempre que solicitado.(PSDT31);
		O DT é uma peça fundamental na relação entre o grupo turma, grupo professores e EE. Por isso, é ao DT que os docentes recorrem para mediar conflitos, saber mais informações sobre os docentes (...) (PSDT29)
		As suas sugestões sendo positivas, são sempre aceites por todos. Tem acontecido nas turmas que tenho. (PSDT23)
		São regularmente solicitados pelos docentes da turma para em conjunto solucionarem situações diversas. Demonstram assim que o DT é o elo de ligação com os alunos, EE e docentes. (PSDT21)
		Porque de uma maneira geral o DT assume-se como elo de ligação com os restantes docentes da turma. (PSDT20)
		Pela sua dinamização e por zelar pelo bom funcionamento dos CT quer no que diz respeito ao comportamento como no que se refere ao aproveitamento. (PSDT18)
Por ser o elo de ligação importante com os alunos e respetiva estrutura familiar. (PSDT16)		

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Pq a maioria dos docentes é ou já foi DT e sabe dar o valor àquilo que é preciso fazer como DT. Todos ajudam e cooperam nos CT e fora deles. (PSDT12)
		Porque é o maior responsável pela turma. Ele é o elo de ligação entre os alunos e suas famílias e a escola. (PSDT09)
		Pelo apoio que o CT se dispõe a dar às solicitações de quase todos, pedidas pelo DT. (PSDT03)
		Todas as decisões, problemas, atividades, sugestões passam pelo DT enquanto responsável da turma. (PSDT01)
	Coordenador pedagógico [Informação, articulação, organização]	(...) permite conhecer melhor cada aluno facilitando a adequação de estratégias por cada docente. (PSDT32)
		(...) e na definição de estratégias com vista ao sucesso dos alunos. (PSDT29)
		Frequentemente mas não totalmente, principalmente na sua vertente de gestor pedagógico. (PSDT28)
		Veem no DT o coordenador das atividades, conteúdos e métodos de trabalho relativos à turma (enquanto grupo) e aos alunos (individualmente). (PSDT25)
		De um modo geral os docentes confiam no DT como elemento agregador e orientador. (PSDT22)
		O DT transmite informações válidas que auxiliam os diferentes professores do CT na sua prática pedagógica, orientando e coordenando o trabalho desenvolvido. (PSDT17)
		Preocupação em detetar alunos que carecem de apoio pedagógico e propo-los para apoio(...) (PSDT14)
		Como fundamental na coordenação das atividades multidisciplinares e na organização da burocracia que uma direção de turma exige. (PSDT26)
	(...) preocupação em analisar previamente a turma e informar os docentes das características da mesma, atualizando-a ao longo do ano letivo; são os que melhor conhecem os alunos. (PSDT14)	
	Não valorizam [Indiferentes]	Porque me parece que o CT olha para o DT como "é este, podia ser outro qualquer"; "ainda bem que me safei e não sou eu". (PSDT10);
		(...) mas não valorizam o trabalho com as relações humanas, principalmente em situações mais delicadas. (PSDT02)
	Reconhecimento	Reconhecem o trabalho com a burocracia (...) (PSDT02)
		Independentemente da qualidade do seu trabalho todos se esforçam e o seu trabalho é normalmente reconhecido. (PSDT04);
	Importante [para o	Porque os DT desta escola conseguem estabelecer uma boa relação profissional com os restantes membros do CT. (PSDT07)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
	professores do CT]	Os profs do CT sabem da importância que o cargo de DT tem no sucesso da respetiva turma (aproveitamento e comportamento). (PSDT11);
	Valorização	Pelo que vejo, sobretudo nas turmas a que pertenço, isso acontece sempre até porque representa uma tarefa mais ou menos árdua. (PSDT27);
		Porque todos os restantes membros , muitas das vezes também são DT ou já o foram em anos anteriores, daí valorizarem todo o trabalho inerente ao cargo.(PSDT13);
	Respeito	A maioria dos elementos do CT já desempenhou estes cargo e reconhece a dificuldade e as capacidades necessárias para o seu desempenho. (PSDT05);
Todos os elementos do CT respeitam a figura do DT. (PSDT15);		
<p>NOTA: Dos 33 PSDT que responderam ao questionário, dois(2) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns revelaram que: Quero dizer, nem sempre, depende do DT e dos outros professores da turma, mas deveria ser. (PSDT24); Pelo motivo assinalado anteriormente. (De um modo geral os professores que exercem este cargo têm demonstrado as competências adequadas à função.) (PSDT30);</p>		
Valorização pelos Encarregados de Educação	Líder	Atendimento fora da hora marcada, muitas vezes em período pós-laboral e em alturas que muitas vezes/habitualmente o docente não está na escola; ajudam/cooperam com os pais no sentido destes se sentirem bem quando se deslocam à escola; envolvem os pais nos projetos da escola; tentativa de resolução/atenuação de problemas económicos das famílias, encaminhando-as para projetos da comunidade e/ou escola por ex: GAPA - saco de géneros alimentares, cabaz de natal, roupa, calçado,...); prepara as entrevistas individuais com os EE ... (PSDT14)
	Salvador [a esperança]	Na maioria das vezes é visto como o "salvador" e responsável pela não reprovação dos seus educandos. É aquele que "resolve" a maioria dos problemas. (PSDT05)
		Pela experiência adquirida, muitas vezes, o DT é visto pelos EE como a primeira e última esperança para o sucesso do educando. (PSDT03)
	Culpado	Porque só serve para ser um meio de reclamações, sendo muitas vezes considerado culpado pelos EE, quando algo não corre pelo melhor. (PSDT10);
Participação e	Noto que a participação dos EE nas reuniões é elevada.(PSDT21);	

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
	Valorização	<p>Os pais estão normalmente presentes nas reuniões, interessam-se pelo acompanhamento dos educandos e sempre que são convocados ou convidados para as reuniões ou atividades normalmente aderem e ajudam. (PSDT12)</p> <p>Quando o desempenho do DT se centra nas suas competências e o perfil do mesmo é adequado, frequentemente há uma valorização por parte dos EE. (PSDT28);</p> <p>Penso que a grande maioria dos EE valoriza o trabalho e o papel dos DT's e talvez por isso é que tantos EE vêm às reuniões ou contactam regularmente o DT. (PSDT27);</p>
	Mediador Educativo [Reconhecimento, Elo de ligação, Integração, Confiança, Apoio, Orientação]	Acredito que os EE recorrem sempre e em primeiro lugar, ao DT no sentido de esclarecerem, resolverem eventuais dúvidas, problemas. A minha experiência enquanto DT e professora, tem-me mostrado o que referi. (PSDT01)
		Na grande maioria sim, porque reconhece o interesse pelos seus filhos quer ao nível académico quer ao nível das relações sociais. (PSDT02)
		Porque são a sua ligação privilegiada com a escola dos filhos. (PSDT04)
		Em muitas situações o papel do EE é delegado no DT. O DT articula a gestão dos conflitos entre os educandos e os EE em muitas situações. (PSDT06)
		Pela minha experiência pessoal, os EE confiam e têm no DT um aliado na educação dos educandos. (PSDT24);
		Porque é a "voz" da Escola. Ele é que lhe fornece informações sobre os seus educandos. (PSDT09)
		Verifica-se que nas reuniões efetuados pelo DT estão presentes a maioria dos EE. O DT acaba por ser, quase sempre, o elo de ligação entre a Escola e o EE. (PSDT11)
		Porque é o elo de contacto com a escola, é onde os EE sabem que podem esclarecer muitas das suas dúvidas em relação aos seus educandos. (PSDT13)
		Porque os EE veem no DT um elo de ligação para a escola. (PSDT15)
		Por representar a ligação entre o seu educando e os professores, na gestão dos diferentes domínios que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem. (PSDT16)
		Pelo papel que desempenha na ligação com os diferentes órgãos da escola. (PSDT18)
		Porque o DT faz a mediação de todo o processo educativo entre pares, alunos e família. (PSDT20)
		Os EE dirigem-se ao DT e veem este elemento como representante da vida escolar dos filhos. (PSDT22)
		Veem no DT o elemento mediador entre as solicitações destes e a Escola. (PSDT25)

Categorias	Indicadores	Unidades Registro
		<p>Por ser talvez o único apoio que o EE poderá ter para resolver os problemas do seu educando na escola. (PSDT26)</p> <p>É ao DT que o EE recorrem para comunicar situações específicas do seu educando e para se envolverem no respetivo processo ensino-aprendizagem, estabelecendo uma relação de confiança e proximidade. (PSDT29)</p> <p>Porque é o interlocutor privilegiado entre a escola e os EE. (PSDT30)</p> <p>Os EE sabem que a comunicação entre eles e restantes professores é feita pelo DT ou seja eles compreendem a sua importância como elo de ligação e como elemento essencial na recolha de informações sobre os seus educandos, nem sempre tem a percepção do que tal implica, que o esforço de um DT em cumprir. Muitas das suas tarefas é feita á custa do seu tempo pessoal, da sua disponibilidade pessoal em receber os EE em horas marcadas no horário, etc. Tal percepção depende de pessoa para pessoa, de EE para EE.(PSDT31)</p> <p>É com ele que toma conhecimento da realidade escolar do seu educando por ser um intermediario/mediador. (PSDT32)</p>
<p>NOTA: Dos 35 DT que responderam ao questionário, três(3) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns respondem: Porque nunca fui DT neste escola, conheço pouco o relacionamento do EE com os DT. (PSDT07); Não tenho experiência relevante de direção de turma. (PSDT23); Não tenho dados suficientes para formular opinião sobre esta realidade. (PSDT33).</p>		
<p>O DT é determinante para o cumprimento do PEA</p>	<p>Competência [Promotor de sucesso, Prevenção do abandono, Concretização de objetivos, Liderança, Coordenação, Colaboração]</p>	<p>Porque a ele compete orientar a sua turma na concretização desses objetivos, bem como, motivar e incentivar os alunos para eles e garantir a disciplina necessária para que possam ser cumpridos. (PSDT33)</p> <p>Se é determinante não sei. Que é um agente muito importante, sim. As metas do PE podem e devem ser alcançadas através do esforço coletivo de todos os professores e outros intervenientes, os próprios alunos e os EE são também essenciais. O DT é mais um dos intervenientes mas só pode ser determinante se for competente no desempenho do cargo e se tiver a colaboração dos outros intervenientes. (PSDT31);</p> <p>O DT deve promover junto do CT a realização de ações com vista à concretização dos objetivos e metas do PE e também solicitar e coordenar a participação dos doentes e dos alunos. (PSDT29)</p> <p>Enquanto DT, o docente faz parte de uma estrutura pedagógica de gestão intermédia da Escola, fundamental para a consecução das metas do PEE. (PSDT28)</p> <p>É o DT que organiza/apresenta: propostas/ideias/projetos. (PSDT22)</p> <p>As diretrizes do PE concretizam-se no plano da turma, RI, PAA, etc, que são operacionalizados pelo DT e restantes docentes. (PSDT21)</p>

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Porque coordena todas as ações conducentes à aplicação do PEE. (PSDT18)
		O DT ocupa um cargo intermédio na Escola e obviamente, toda a sua atuação visará o cumprimento dos objetivos e metas do PEE quer seja o sucesso escolar, e /ou a diminuição do abandono escolar, entre outros. (PSDT17)
		Compete ao DT verificar se as estratégias implementadas na turma vão no sentido da concretização dos objetivos e metas dos PEE. (PSDT15)
		Se o DT conhecer efetivamente o PEE poderá delinear estratégias e promover metodologias com os seus pares e alunos a fim de concretizarem os objetivos e as metas definidas. (PSDT06)
		O DT é absolutamente determinante, pois tudo passa pelo DT: desde as decisões pedagógicas até às atividades; o DT está presente em tudo o que diz respeito aos alunos e, conseqüentemente, na concretização dos objetivos e metas estabelecidos pela Escola. (PSDT01)
	Pouca importância	Depende de determinadas circunstâncias, no entanto, penso que é mais determinante a atividade de definição e estabelecimento de objetivos e metas em departamento e grupo disciplinar. (PSDT27);
		O sucesso do PE depende da ação específica de cada professor.(PSDT30);
	Importante	Faz parte integrante das estruturas intermédias da escola e tem um papel fundamental na resolução dos problemas disciplinares e educativos. (PSDT05);
		É uma das principais engrenagens desta máquina que move a escola para a frente. (PSDT04)
	Tarefa de todos	Porque todo o trabalho da comunidade educativa tem em vista a concretização dos objetivos e metas do PE. (PSDT13);
	Nuclear	É uma figura nuclear, pelo lugar de charneira que ocupa. (PSDT03)
	Mediador Educativo [Promotor de relacionamentos, Conhecimento, Informação, Envolvimento]	Figura promotora de maior envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos. (PSDT32)
		Por ser ele o responsável e ter as ferramentas mais capazes para resolver os possíveis problemas: relação escola/pais; relação aluno/aluno; relação professor/aluno. (PSDT26)
		É o elo nuclear na engrenagem pois liga à escola os pais e os alunos, estabelecendo uma relação de proximidade com os outros docentes e com as estruturas de gestão. (PSDT25)
		Pois, se for um bom gestor do seu grupo turma, colaborar na construção, desenvolvimento e avaliação do PE está a contribuir para a concretização destas metas. (PSDT20)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		<p>Um DT quando mantem uma relação de respeito e cumprimento com os seus alunos, consegue levá-los a participar positivamente nos vários domínios da vida escolar. (PSDT16)</p> <p>Tentam envolver os pais no PAA (serões culturais, Dia do Agrupamento; Desporto Escolar; Ocupação de tempos livres,...) sensibilização dos alunos para a participação em projetos específicos da escola (ex: vela , canoagem, BTT,...). PSDT14)</p> <p>Porque este cargo estabelece a ligação entre todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem (alunos, profs, AO, EE e restante comunidade educativa). (PSDT12)</p> <p>O professor DT estabelece a ligação entre os vários intervenientes no PE (professores, alunos, EE, ...). (PSDT11)</p> <p>Pode ser um elo de ligação e dinamização entre os elementos do CT, entre os alunos e entre os EE. (PSDT10)</p> <p>Porque é muitas vezes através do DT que se processa a comunicação entre a escola e EE. (PSDT07)</p> <p>Porque tem grande influência junto dos alunos e pode, pela emissão da sua opinião, condicionar muitos aspetos das atitudes do grupo turma. (PSDT02)</p>
<p>NOTA: Dos 33 PSDT que responderam ao questionário, quatro(4) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Um respondeu: Não tenho opinião formada. (PSDT23);</p>		
<p>O DT é líder para os restantes docentes.</p>	<p>Burocrático [Normas, conhecimento, comunicação, orientador]</p>	<p>O DT é um líder, ou deve ser, na medida em que preside às reuniões nas quais deve claramente orientar e liderar. Além disso, como elemento central do processo ensino-aprendizagem, o DT deve conduzir todos os intervenientes: alunos, EE, professores do CT. (PSDT01)</p>
		<p>Normalmente limita-se a tarefas burocráticas. (PSDT10)</p>
		<p>Pq o DT deve assumir um papel de liderança no sentido de orientar todo o processo relativo à formação dos alunos, assim como a coordenação entre pares. (PSDT20)</p>
	<p>Pedagógico</p>	<p>Sendo um gestor pedagógico é suposto que seja um líder das estruturas intermédias, impondo-se pelas suas competências e orientações do trabalho pedagógico desenvolvido. (PSDT28)</p>
		<p>O DT lidera uma equipa pedagógica e é o elo de ligação entre a escola e a comunidade, sendo muito importante o seu papel de coordenação de todos os docentes do seu CT, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e social do aluno e á sua plena integração no ambiente escolar. (PSDT29)</p>
	<p>Carismático [modelo]</p>	<p>Normalmente os alunos /EE veem-no como um referencial ; para eles a figura do DT pode funcionar como modelo. Se este desempenhar as suas funções/competências poderá ser visto como um líder e conseguir soluções. (PSDT06)</p>

Categorias	Indicadores	Unidades Registro
		Porque um líder será capaz, não só de realizar as funções para que está destinado, mas também de exceder-se na realização dessas mesmas funções, com o intuito de melhorar os resultados obtidos. (PSDT26);
		(...) Existem DT's que sabem ser líderes, outros que não. Penso que esta realidade está muito ligada à pessoa, sua circunstância e feitio. (PSDT33)
		Porque para os alunos é visto como se fosse a pessoa mais importante da escola, abaixo do diretor e guia todo o trabalho relacionado com a turma, o que o DT diz é o que é válido para os alunos. (PSDT13)
	Mediador [Relacionamento, coordenação, articulação, elo de ligação, conhecimento]	O DT deveria ser um líder na forma como lida com os problemas e como os tenta resolver. Se tal não acontecer, o comportamento da turma em termos disciplinares e o seu comportamento influenciarão negativamente no seu aproveitamento. (PSDT05)
		Atua como referência no CT e coordena as atividades com eficácia; tem a responsabilidade de estabelecer um bom clima entre todos. (PSDT12)
		Em todas as organizações tem de existir uma pessoa que saiba ouvir e que depois assuma a responsabilidade de decidir e no CT esse papel deve ser do DT. (PSDT15)
		Porque lidera, gere relações interpessoais entre os diferentes participantes no processo ensino e de aprendizagem. Lidera a colaboração entre a escola e a família. (PSDT16)
		Considero que o DT deve ter espírito de liderança pois é ele que coordena e orienta todo o processo ensino/aprendizagem bem como intervém junto dos seus pares, alunos e EE. A sua capacidade de se relacionar, bom senso, tolerância, iniciativa são outras qualidades que deve possuir o DT. (PSDT17)
		Tem capacidade de relacionamento fácil com os alunos, professores, EE e pessoal não docente. (PSDT18)
		Dado que é ele une os elementos que fazem parte do processo educativo para que, em conjunto, possam alcançar os objetivos propostos. (PSDT21)
		Deve promover a articulação entre os membros do CT, alunos e EE. (PSDT23)
Um DT é um líder e também um mediador. Deve estabelecer a ponte entre os restantes professores, entre estes e os EE, e entre os próprios alunos. Pode contribuir para mediar conflitos, pode incentivar os EE, os alunos, os outros professores mas tudo depende da sua capacidade em mediar, em comunicar, em ser assertivo. (PSDT31)		

Categorias	Indicadores	Unidades Registro
		Deverá ser um líder de forma a orientar os alunos, pais/EE, e professores do CT na resolução de problemas com os alunos, sejam eles quais forem. (PSDT32)
		O DT estabelece a ponte entre os EE e o CT. (PSDT30)
	Facilitador [influência, determinante]	Porque depende das características individuais do DT. (...) Um bom líder facilita sempre o trabalho. (PSDT27);
		O DT lidera um grupo de docentes e alunos. É em grande parte responsável pelo sucesso dos alunos. (PSDT22);
		Pois pode influenciar de forma determinante a atitude e opinião do aluno e/ou professor em determinadas situações. (PSDT24)
		O DT deverá ser capaz de transmitir e incutir nos alunos, professores e EE a mensagem do que é necessário fazer para conseguir o sucesso. (PSDT11)
	Democrático	Não age de forma isolada e gere com flexibilidade a mediação do processo educativo entre os pais, professores e os alunos; delega funções, mas supervisiona-as; fomentam o trabalho cooperativo. (PSDT14)
	Obrigação/Dever	Acho que deve ser, embora nem sempre o seja. (PSDT09);
		Tem de ser líder obrigatoriamente. (PSDT03);
	Não é líder	Dos alunos, sim. Dos colegas, não. (PSDT02)
Porque um professor pode ser excelente DT e não ter características de líder. (PSDT07)		
NOTA: Dos 33 PSDT que responderam ao questionário, dois(2) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns responderam: Todos os professores deviam ser líderes. Todos se esforçam. (PSDT04); Depende da forma de ser de cada um. (PSDT25); (...) Em principio, deve ser um líder. (...) Se for organizado e prático ainda melhor. (PSDT27)		
O DT é gestor para os restantes docentes.	Burocrático [Normas, conhecimento, organizador]	Além de gerir a parte burocrática inerente ao cargo,(...) (PSDT31)
		Porque se limita a cumprir as funções para que está "obrigado", realizando-as com esforço e dedicação, sem dúvida, mas apenas isso. (PSDT26)
		(...) no lidar com as burocracias e com as necessidades dos alunos. (PSDT25)
		Considero o DT como gestor/organizador de projetos, ideia, consensos,... Não só entre docentes como também entre alunos. (PSDT22)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Tendo em conta toda a burocracia subjacente ao seu cargo por vezes as suas funções estão apenas direcionada à gestão do cargo. (...) (PSDT06)
	Mediador de conflitos [Relacionamento, coordenação, articulação]	Gestor, na medida em que gere tudo o que diz respeito à turma. Deverá gerir conflitos, pessoas, desafios, metas,... Nesta perspetiva penso que sim é um gestor. (PSDT33)
		Em certa medida por gerir conflitos. (PSDT32)
		(...) há todo um conjunto de outras capacidades que um DT deve ter para gerir a sua turma. Pode mediar e gerir conflitos evitando-os ou resolvendo-os. O facto de um DT ser líder ou um gestor depende sempre da capacidade deste em cumprir o cargo que vai muito mais além da burocracia que existe. (PSDT31)
		Desde logo o DT é um gestor de conflitos entre os alunos, eventualmente de recursos face às necessidades e interesses da turma e ainda da informação entre a escola e os EE. (PSDT27)
		Gestor e mediador com os diversos intervenientes: alunos, professores da turma, EE e direção da escola. (PSDT24)
		Não. Julgo que as vidas humanas não se "gerem"! Acompanham-se ... E orientam-se! Mais ainda vidas humanas em crescimento. (PSDT23)
		Perante situações de conflito cabe ao DT fazer a mediação ouvindo ambas (ou todas) as partes, de modo a solucionar os problemas que vão surgindo e tendo por base o diálogo, o bom senso e o espírito construtivo. (PSDT17)
		Gestor de relações no grupo turma;(...) (PSDT16)
		Pq é um gestor de conflitos entre alunos, algumas vezes entre colegas, entre EE no decorrer de reuniões e coordena todo o trabalho dos alunos. (PSDT13)
		(...) No âmbito mais abrangente poderá ser um ótimo gestor contribuindo para o equilíbrio dos seus alunos do ponto de vista emocional. (PSDT06)
		Mas, quase só de conflitos. (PSDT10)
		Principalmente de conflitos. (PSDT02)
		Porque o DT é um gestor pedagógico, é um mediador entre os alunos, professores, direção da escola e família/EE. (PSDT07);
	Gestor	O DT pode ser considerado um gestor se conseguir "gerir" com sucesso as diferentes situações inerentes à turma. (PSDT11);
Na maioria dos casos é um gestor. (PSDT09);		

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
	<p>Coordenador [Informação, aferição, estratégia; articulação]</p>	Deve ser um bom gestor dos meios e recursos que lhe são atribuídos.(PSDT03)
É outra das competências que um professor deve ter enquanto DT, capacidade de gestão pedagógica da turma, gestão do currículo e das relações entre docentes, alunos e EE. (PSDT29)		
O seu papel centra-se mais nas práticas pedagógicas (...) (PSDT25)		
Porque é o gestor do processo educativo da turma. Deve adequar atividades, conteúdos e métodos de trabalho adequados à turma ou a cada aluno. (PSDT20)		
Proporciona uma melhor organização/otimização dos recursos humanos (apoio a alunos); coordena o projeto de turma; solicita informações (assiduidade, comportamento, aproveitamento,...) e informa-os (professores) sobre os mesmos assuntos; garante aferir critérios de avaliação. (PSDT14)		
O DT é que deve gerir os meios físicos e as competências de cada elemento do CT tendo em vista o sucesso dos alunos da turma. (PSDT15)		
(...) gestor de estratégias com o CT. (PSDT16)		
Gestor de conflitos; de atividades; de decisões pedagógicas. Gestor de uma turma e do CT. Uma turma com um bom DT é uma turma que à partida, terá/dará menos problemas, nomeadamente disciplinares. (PSDT01)		
Coordena o CT, o plano de trabalho da turma. É ele que procura encontrar soluções para melhorar as condições de aprendizagem. (PSDT21)		
Gere seres humanos em formação e a forma como os molda e os valores que lhes é capaz de transmitir serão fundamentais para o seu desenvolvimento futuro como verdadeiros homens. (PSDT05)		
De processos, de recursos, de sensibilidades, de psicologias, de processos evolutivos a que durante o ano é chamado a estimular ou resolver de forma eficiente. (PSDT04)		
Gestor pedagógico de estrutura intermédia da Escola. (PSDT28)		
Compete-lhe favorecer a articulação entre professores, alunos e EE, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho, além de compreender as especificidades de cada aluno. (PSDT30)		
<p>NOTA: Dos 33 PSDT que responderam ao questionário, três (3) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns respondem: A escola e os conselhos de turma não são empresas. (PSDT12);</p>		

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
O DT é determinante para o sucesso dos alunos	Modelo [referência, influência]	Essencialmente dos mais desprotegidos socialmente porque têm nele a figura modelo (idealmente) que não encontram em casa. (PSDT02)
		porque deve ser uma figura de referência para os alunos com o seu exemplo e a sua postura perante a Escola, as aprendizagens e o sucesso dos alunos. (PSDT12)
		Um DT sendo líder consegue influenciar, motivar os alunos se estiver atento a cada um, às suas necessidades, carências. Um DT pode ser determinante no percurso de vida do aluno. (PSDT24)
	Competência [Promotor de sucesso, Prevenção do abandono, Concretização de objetivos, Liderança, Coordenação, Colaboração]	É um observador privilegiado e um ator com poderes adequados. (PSDT04)
		A figura do DT é ainda vista pelos alunos como um prof hierarquicamente superior aos outros profs, daí a sua atuação influenciar diretamente o comportamento/atitudes dos alunos. Estes não gostam de defraudar as expectativas que o DT tem deles. Por isso, é que muitos alunos nas disciplinas lecionadas pelo DT tem um desempenho melhor. (PSDT06)
		Em CT promove a análise estatística de dados; identificação das potencialidades e capacidades de cada aluno; momentos de reflexão conjunta e definição de estratégias para as desenvolver e as ultrapassar; garante a operacionalização das medidas educativas previstas nos PEI's dos alunos ao abrigo do DL n.º 3/2008. (PSDT14)
		Desenvolver estratégias que conduzem a um trabalho cooperativo entre professores e alunos no sentido de promover um ambiente facilitador do desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos alunos. (PSDT21)
		Penso que pode ajudar muito. Se o DT cumprir bem a sua função, nomeadamente através da recolha de informação mais regular das diferentes disciplinas (e não apenas na avaliação intercalar), numa boa comunicação com os EE e sobretudo através do estabelecimento de estratégias e formas de controlo do estudo/empenho/ comportamento/etc, com os EE. (PSDT27)
		Idealmente o DT é um docente que pertence a uma estrutura pedagógica intermédia da escola, especializado na organização do trabalho colaborativo entre os professores do CT que dirige, sempre que o objetivo de desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos. (PSDT28)
		Principal motivador, colaborador, disciplinador. Um DT que acompanha os seus alunos, os motiva, os conhece, os repreende,... É um DT capaz de fazer com que os seus alunos se superem. (PSDT33)
O DT tem um maior conhecimento da realidade do aluno, o que permite a deteção de dificuldades e definição de estratégias e o maior envolvimento dos EE com vista ao sucesso escolar. (PSDT29)		

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
	Mediador Educativo [Promotor de relacionamentos, Conhecimento, Informação, Envolvimento]	O DT tem a grande responsabilidade de gerir, orientar, conduzir a turma até ao sucesso.. Aconselhar os alunos, alertá-los para os perigos ou consequências de certas atitudes, mostrando-lhes a diferença entre o certo e o errado. (PSDT01)
(...)Porém, posso acrescentar que ele é muitas vezes um segundo pai, um confidente e um amigo. Abre as portas ao futuro. (PSDT03)		
Se conseguir motivá-los, se conseguir envolver os EE e conseguir que estes colaborem com a Escola, facilmente se conseguirá o sucesso dos alunos e atingir os objetivos e metas do PEE. (PSDT09)		
Pela maior abrangência que tem sobre o aproveitamento/comportamento dos alunos, regra geral, tem uma intervenção mais assertiva sobre alunos/EE. (PSDT10)		
Se o DT conseguir passar para os alunos, professores, EE, a mensagem do trabalho que é necessário realizar para atingir o sucesso. (PSDT11)		
(...)DT contribui bastante a nível comportamental o que influencia o sucesso. (PSDT13)		
O DT é o responsável pelo bom funcionamento do CT. (PSDT15);		
No contacto que estabelece com os EE e nas intervenções que realiza perante o aproveitamento e comportamento dos alunos, em muitos casos, é potenciador do sucesso. (PSDT17)		
Estão mais próximos dos alunos, mais conhecedores dos seus interesses, dificuldades, motivações, ... Estão mais próximos dos EE e famílias e como tal mais dispostos a ajudar. (PSDT22)		
Deve procurar saber as dificuldades dos alunos e sugerir, junto do CT estratégias de melhoria académica. (PSD23)		
Em parte realizando o devido acompanhamento quer individual, quer coletivo, pode levar a que o grupo/turma obtenha sucesso. (PSDT25)		
Pois por ele passam todos os problemas que o aluno poderá ter na relação aluno/escola/casa e se o DT conseguir uma comunicação eficiente, grande parte dos problemas poderão ficar resolvidos. (PSDT26)		
(...) Pode ser um bom líder e incentivar os alunos a superar as suas dificuldades; pode ser um bom gestor e equilibrar as emoções e as motivações dos alunos e qualquer um destes pontos contribuir oara o seu sucesso porém para ser determinante teria de ser uma condição ou uma relação causa/efeito e por isso tenho dúvidas se tal se pode considerar. (PSDT31)		

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Por promover maior envolvimento dos pais/EE no processo ensino-aprendizagem dos seus educandos; por promover uma maior responsabilização dos alunos neste processo. (PSDT32)
	Importante para sucesso	Considero que sim, no entanto, é uma tarefa difícil porque intervêm outros factores que também são determinantes nomeadamente o contexto familiar. (PSDT16);
		O DT é importante para o sucesso dos alunos mas nunca determinante. (PSDT30);
		É importante, mas não é o único que faz parte desta equação; (PSDT05);
	Indiferente	O sucesso dos alunos só depende dos alunos.(PSDT07);
	Faz tudo mas não cumpre objetivo	O papel do DT é essencial para o sucesso dos alunos, pode ser determinante, não sei, por si só não é suficiente. O melhor DT do mundo pode não conseguir, por exemplo, que um aluno tenha sucesso académico e há alunos que conseguem um elevado sucesso e o DT pode não ter nada a ver com isso no entanto um DT pode contribuir para o sucesso dos alunos. (...) (PSDT31)
Não. Pq o DT pode ser um bom mediador do processo educativo, gerir muito bem situações problemáticas, promover interações com outros além das famílias e mesmo assim não conseguir o sucesso de alguns alunos. (PSDT20)		
NOTA: Dos 33 PSDT que responderam ao questionário, três (3) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item.		

ANEXO VII – Análise de conteúdo – Representantes dos Encarregados de Educação

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
Valorização dos DT pelos EE	Participação [desvalorização, indiferença e ausência]	Nem sempre os EE participam nas reuniões da turma, desvalorizando assim o trabalho do DT. (EE03)
		Não. Porque muitos nem sequer aparecem às reuniões quando são chamados para isso. (EE20)
		Não. Porque muitas vezes nem aparecem à escola para as reuniões marcados. (EE27)
		(…) No entanto para muitos pais (menos de 50%) apesar de comparecerem nas reuniões é notória a indiferença. (EE36);
		Penso que alguns pais não lhe dão o devido valor.(EE31);
		Não. Porque não chegam ao DT com a necessidade que precisam, não aproveitando essa via de comunicação entre Pais-escola. (EE08)
		Não. Porque os EE confiam demasiado nos seus educandos, pondo em risco toda a preocupação e trabalho dos DT. (EE37)
	Formação parental	Porque a maior parte dos EE não está sensibilizado e informado sobre o papel do DT. (EE34);
	Poder (falta dele)	Julgo por falta de poder para a resolução dos problemas ou assuntos.(EE25);
	Mediador Educativo [elo de ligação, proximidade, atenção, informação]	Porque sem ele não havia informação. (EE04)
		Pelas informações dadas aos pais. (EE05)
		É o principal elo de ligação entre os EE, os alunos e os professores do CT. (EE06)
		Pq é o elo de ligação com os restantes professores. (...) (EE07)
		Nas reuniões são abordados vários assuntos que os EE têm dúvidas. (EE11)
		Pq há uma boa relação entre o DT e os EE. (EE09)
Porque em cada encontro espera tomar conhecimento do desenvolvimento e comportamento da turma bem como da visão de cada professor sobre a turma e cada aluno, face a não terem oportunidade de qualquer contacto com estes. (EE10)		
Porque existe um contacto mais direto entre a escola e os EE. (EE14)		
Porque transmite todas os problemas e dificuldades sentidas pelos nossos educandos. (EE15)		

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Porque nos põe a par de todas as situações que se passam na turma. (EE16)
		Porque é a ele que recorremos sempre que precisamos de ajuda para alguma coisa. Logo acho que o devemos valorizar. (EE17)
		Pois ele significa a ponte entre nós (Pais) , aluno e escola. (EE18)
		É o elo de ligação entre os EE e os restantes professores quando há resolução de problemas ou deveria ser. (EE19)
		Pq é ao DT que o EE recorre quando há qualquer assunto para resolver. (EE21)
		Por ser o interface entre a escola e os pais; acompanhamento dos educandos bem como transmissão de informações importantes. (EE23)
		O DT é uma ligação entre os alunos e os vários professores. (EE26)
		É o elo de ligação com todos os professores da turma. Tem ou deve ter conhecimento sobre todas as situações que ocorrerem com a turma. (EE28)
		Penso que a maior parte dos pais sabem que o primeiro contacto com a escola é através do DT. (EE29)
		Sem a ajuda do DT, os EE não teriam acesso a informação e mensagens importantes do seu educando e da turma. Eles são um dos elos de ligação entre a escola e a família. (EE32)
		Porque veem nele o meio de comunicação com a escola, nomeadamente a turma do filho. (EE33)
		Pq é o elo de ligação entre a escola e o EE. É através dele que se obtém informação e se resolvem problemas. (EE35)
		Pelos pais que valorizam a figura do DT nota-se o contacto com esse elo de ligação entre aluno-escola e EE. (...) (EE36)
		Fundamental a forma explicita e como as intervenções entre EE e DT nas reuniões e o funcionamento eficaz das reuniões. (EE12)
		Não temos necessidade de falar com todos os professores dos nossos educandos fazendo-se transmitir através do DT. (EE39)
		Porque é a pessoa que os EE conhecem, para lhes alertar ou informar de tudo o que se passa na turma, em todos os sentidos. (EE40)
		Existe uma grande interação entre os pais e o DT estando os mesmos muito satisfeitos com o mesmo. (EE41)
		Muitos pais não compreendem que o DT é o melhor elo de ligação entre nós, os alunos e os restantes professores. (EE42)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
	Líder	<p>(...) Deve ser o motivador da turma, deve ser o líder e o exemplo. (EE07)</p> <p>Porque acho que é um professor muito responsável e interessado. (EE13)</p>
<p>NOTA: Dos 42 EE que responderam ao questionário, quatro (4) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns respondem: Nos sentimos mais seguros com os nossos filhos. (EE24);</p>		
<p>O DT é determinante para o sucesso dos alunos</p>	<p>Pelas competências [exemplo, respeito, empenho, autoridade, proximidade]</p>	<p>Porque os alunos têm respeito quando são chamados ao DT. (EE39)</p>
		<p>Em certa medida porque substitui humanamente os pais dos aluno, acompanhando o aluno não só no seu processo educativo e teórico mas também no processo de aprendizagem cívica. (EE36)</p>
		<p>Porque um DT atento e preocupado com os alunos incita-os a estudar e chama-lhes a atenção para a importância que o conhecimento tem no futuro deles. (EE35)</p>
		<p>Porque na aula que tem com eles semanalmente de formação cívica os pode motivar e mostrar caminhos para o sucesso escolar. (EE27)</p>
		<p>Se o DT estiver empenhado na sua direção de turma, tudo fará para a mesma obter bons resultados. (EE22)</p>
		<p>Se for um DT interessado em resolver os problemas que os alunos possam ter na adaptação aos professores. (EE19)</p>
		<p>Porque os alunos para além dos outros professores veem o DT como se fosse o pilar. (EE16)</p>
		<p>Porque cativa os alunos para poderem ainda ser melhores alunos. (EE13)</p>
		<p>Quanto melhor for o desempenho do DT melhor serão os resultados dos alunos. Quanto mais participativo e dedicado for, melhor será reconhecido pelos alunos. (EE07)</p>
		<p>É promotor da responsabilidade e da preocupação pelo próprio sucesso nos alunos, funcionando como figura de apoio nas escolas. (EE06)</p>
		<p>Tem a ligação do triângulo Pais-alunos-professores, nesta situação o líder é determinante.(EE02)</p>
	<p>O Conselho de turma</p>	<p>... mas o sucesso dos alunos depende da qualidade e empenho dos restantes professores bem como dos próprios alunos. (EE42);</p> <p>Porque o determinante para os alunos é toda a comunidade escolar e não só o DT embora ele tenha um papel de relevância. (EE34);</p>

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
	Apoio diferenciado	Não. Porque os alunos às vezes preferiam ter um apoio diferente do que tem por parte deste. É certo que há turmas difíceis, miúdos problemáticos e por vezes "pagar" todos por dois ou três que se portam mal. (EE21)
	Não há ligação	Não consigo ver ligação direta entre o sucesso dos alunos e o trabalho do DT. (EE08);
	Mediador Educativo [elo de ligação, proximidade, ajuda, comunicação, atenção, informação]	<p>Pode ser essencial na comunicação (...) (EE42)</p> <p>Tem um valor elevado na educação dos alunos, preocupação na resolução dos problemas da turma, uma boa capacidade de comunicação com os mesmos. (EE41)</p> <p>Porque o DT é o elo de ligação entre os alunos e restantes professores e é com ele que os alunos se sentem à vontade para desabafar. (EE40)</p> <p>Porque referindo-me ao DT do meu educando, tem uma especial preocupação com os alunos obterem bons resultados. (EE37)</p> <p>Porque está atento a tudo o que se passa com a mesma e procura resolver de imediato o problema. (EE33)</p> <p>Sem a sua ajuda os alunos não teriam um apoio que exige deles o seu melhor, que impõem regras e que se mostra disponível para resolver qualquer obstáculo que o aluno enfrente. (EE32)</p> <p>O DT incentiva muito os alunos para o estudo. (EE31)</p> <p>Porque é o elo de ligação entre a escola e os pais, qualquer problema pode e deve concersar com eles para, em conjunto, tentarem solucioná-los mas também pode encorajar os alunos a ultrapassar os obstáculos, a tentarem dar o seu melhor. (EE29)</p> <p>Porque sendo o elo de ligação entre os alunos/escola e os EE e para haver sucesso dos alunos é necessária a participação dos EE. (EE28)</p> <p>Ouve os problemas dos alunos em relação aos professores. E tenta solucionar os problemas. (EE26)</p> <p>Faz o elo de ligação para resolver os problemas, entre os EE e os professores. (EE25)</p> <p>Porque é uma maneira de nos mostrar sempre como os nossos filhos estão. (EE24);</p> <p>Um bom acompanhamento permite uma correta evolução dos alunos. (EE23)</p> <p>Porque reúne todas as informações das disciplinas com os professores das diferentes matérias para poder ajudar os nossos filhos. (EE20)</p>

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		<p>Pois apercebendo-se de todas as dificuldades do aluno, tem mais facilidade em nos ajudar pais e alunos no decorrer do ano letivo. (EE18)</p> <p>Se tiverem um DT que seja rigoroso e entre em contacto com os EE sempre que alguma coisa esteja a correr menos bem, acho que isso ajuda muito. (EE17)</p> <p>Pois faz o acompanhamento de todo o percurso escolar dos nossos educandos, aconselhando-os para o melhor desempenho. (EE15)</p> <p>Reconhece os problemas e dificuldades dos alunos. Auxilia-os na resolução de atividades de superação dos mesmos. (EE14)</p> <p>Acompanha os alunos e dessa forma encaminha para apoios de estudo específicos desta forma ajudando os alunos. (EE12)</p> <p>Pois os alunos respeitam do DT e acatam as sugestões por eles dadas. (EE11)</p> <p>Porque se interagir de forma empenhada e responsável com os demais professores dos alunos pode ajudar na resolução da transposição de obstáculos. (EE10)</p> <p>Porque está sempre disposto a ajudar. (EE09)</p> <p>Disciplinar e intervir nas situações certas. (EE05)</p> <p>É sempre uma mais valia. Um bom DT é um amigo. (EE04)</p> <p>Ajuda a turma a definir o percurso na escola, a acompanhar a evolução junto dos outros professores. (EE03)</p> <p>Tem de haver um responsável pelos atos deles nos bons e nos maus momentos. (EE01)</p>
NOTA: Dos 42 EE que responderam ao questionário, três (3) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item.		
O DT é determinante para o cumprimento do PEA	Pelas competências [exemplo, respeito, empenho, motivação, autoridade, regulação]	<p>Porque penso ser competência de um DT garantir que os restantes professores da turma cumpram os objetivos e metas estabelecidas para a turma/escola. (EE42)</p> <p>Mas só se o DT estiver empenhado nesse objetivo e acima de tudo não deixar ninguém (aluno) para trás. (EE36)</p> <p>Porque lhe cabe o papel de motivar os alunos para a participação na vida escolar e para a melhoria do seu desempenho enquanto alunos e ser humano. (EE35)</p> <p>A um DT é imposto metas e objetivos que apoiam e favorecem os alunos e que por conseguinte dão uma imagem positiva do PEE. (EE32)</p>

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Quando o DT é um bom lider os resultados são melhores por parte dos alunos. (EE31)
		É o DT que tem a preocupação de "guiar" a sua turma à realização dos objetivos e metas do projeto. (EE29)
		Porque um bom DT tem de ter pulso e ao mesmo tempo cativar os alunos para se envolverem a participarem ativamente nos projetos da escola. (EE27)
		(...) Talvez na organização quando falta de professor, o DT tente ajustar os horários para os alunos não ficarem a perder. (EE21)
		É ele que tem de dar o incentivo e motivar os alunos. (EE19)
		Porque, sem ele, os alunos poderiam não entender o que a escola precisa deles para ser uma escola melhor com grandes objetivos de melhoria tanto no âmbito escolar como privado dos alunos. (EE18)
		Porque se não for um DT persistente os projetos não vão avançar. (EE17)
		Porque sem eles não se conseguia nada. São uma mais valia. (EE16);
		Existindo bom desempenho este irá refletir-se na boa imagem da escola. (EE15)
		Porque seria impossível por parte da escola detetar os problemas das turmas e a sua regulação. (EE11);
		Porque será o elo entre os objetivos da direção da escola, quer para os alunos, quer para os EE. Quanto mais comprometido estiver, melhor transmitimos aos demais. (EE07)
		Na minha opinião os alunos têm um grande respeito pelo DT. (EE04);
	Todos são	Penso que todos os professores são determinantes pois todas as disciplinas tem as suas metas atingir(...) (EE21); Porque a motivação para a realização dos projetos educativos depende de todos os envolvidos.(EE34);
	Indiferente	Porque têm que elaborar as ordens e objetivos do agrupamento, se não colaborar não será determinante no sucesso do projeto. (EE02);
	Imprescindível	Mais uma vez se todos os DT fossem como o do meu educando, teria resultados excelentes. Sem dúvida que é imprescindível. (EE37);
	Mediador Educativo [rosto, elo de ligação,	Pois é uma figura relevante para uma melhor resolução de problemas e um elo de ligação entre os pais e a escola, etc. (EE41)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
	proximidade, ajuda, comunicação, atenção, informação]	<p>Porque é a ele que compete estabelecer a ligação Escola-EE e Escola-Alunos. (EE40)</p> <p>Ele é o representante da escola perante aquele conjunto de pais e é ele que procura junto dos mesmos a prossecução dessas metas. (EE33)</p> <p>Para a maioria dos EE é o rosto visível do PEE, é a única pessoa com quem contactam. (EE28);</p> <p>Porque globalmente, é quem conhece melhor os alunos e vê os resultados. (EE25)</p> <p>Porque é através dele que nos chegamos aos objetivos traçados e a correta implementação de medidas planeadas para a concretização dos objetivos. (EE23)</p> <p>Porque o DT devia conhecer bem os alunos e tentar ajudá-los para que o sucesso fosse mútuo. (EE20)</p> <p>Porque toda a informação centraliza-se numa única pessoa, facilitando uma melhor comunicação entre os professores/EE/aluno, evitando distorção de informação. (EE14)</p> <p>Porque tem interesse em acompanhar em todas as disciplinas se está tudo bem com eles. (EE13)</p> <p>Face a ser o elo de ligação entre o Diretor do estabelecimento de ensino, os demais professores da turma, os pais e os educandos. (EE10)</p> <p>Porque o DT é quem comunica com os alunos e os EE. (EE09)</p> <p>Porque acho serem o elo de ligação entre todas as partes (escola-alunos-EE). (EE08)</p> <p>Coordena de forma indireta a participação de todos os elementos do CT nas diferentes atividades previstas. (EE06)</p> <p>Conhece bastante as debilidades e as forças de cada aluno e da turma como grupo. (EE03)</p>
<p>NOTA: Dos 42 EE que responderam ao questionário, sete (7) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns respondem: Conseguindo uma turma com índices altos. (EE12); Pois é ele quem passa mais tempo no PE e por isso o ajudará nos objetivos e metas. (EE01)</p>		
Os EE colaboram com os DT para o sucesso	Colaboram (com ação sobre os educandos)	<p>Todos se preocupam no bem estar dos seus educandos bem como na melhoria do futuro escolar. (EE41)</p> <p>Porque é acima de tudo do interesse do EE que os seus educandos tenham efetivamente sucesso tanto a nível de comportamentos e atitudes como a nível de conhecimento. (EE35)</p> <p>Porque é do interesse dos EE estar atentos e acompanhar ativamente os seus educandos para estes atingirem o sucesso esperado. (EE14)</p> <p>Pedem a opinião ao DT como ensinar os educandos e perguntam como se comportam os alunos. (EE11)</p>

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Porque como EE têm de motivar os alunos para atingirem melhores níveis. (EE19)
		Tem motivado os pais para os filhos cumprirem todos os planos de apoio ao estudo. (EE26)
	Colaboram (participando nas reuniões)	Porque considero que neste agrupamento a participação dos EE nas reuniões de turma está acima da média e nas turmas em que participei os EE sempre colaboraram com o DT. (EE28)
		A sua colaboração evidencia-se na participação das reuniões e pela preocupação dos seus educandos. (EE15)
		Porque comparecem às reuniões sendo certo que a sua intervenção nas reuniões e questões que colocam prende-se com a visão de capacidade do DT na resolução. (EE10)
		Têm boa participação numérica nas reuniões com o DT. (EE25)
		Porque a sua participação assim o indica. O n.º de pais presentes nas reuniões é significativo. (EE33)
	Colaboram (com o DT)	Porque se pretendem que o seu educando tenha maior sucesso na escola, têm e sabem que colaborar com o DT é a melhor forma e mostram também os seus interesses. (EE40)
		Trocando opiniões. (EE39)
		Se a colaboração consistir em responder às solicitações do DT, sim, os EE colaboram; contudo depende e muito do grau de afinidade existente entre o DT e o EE. (EE36)
		Porque sempre que se reúnem tentam fazer perceber ao DT as dificuldades dos seus educandos. (EE34)
		Os alunos são a preocupação principal de uma escola e eles colocam a sua confiança nos pais e professores que a eles se dedicam a 100% para proporcionar o sucesso. (EE32)
		Pois sem eles o DT ficaria sem grandes informações dos seus alunos e filhos dos EE, faltando talvez a ajuda necessária. (EE18)
		Se o nosso educando não estiver com o devido sucesso é ao DT que recorreremos muitas das vezes até se o educando não estiver com o devido comportamento pedimos ajuda ao DT. (EE17)
		Porque a colaboração entre ambas as partes é importante para os alunos. (EE16)
		Para poderem ajudar no seu melhor possível para a sua concretização. (EE13)
		No que respeita à turma que represento a interligação existente tem ajudado ao sucesso da turma. (EE12)

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Porque conversam com o objetivo de melhorar e aumentar o sucesso dos alunos. (EE09)
		Da minha parte sigo os conselhos dados nas reuniões para melhorias no desempenho do educando. (EE08)
		Quando os EE se sente como parte integrante do sistema melhor e mais será a sua colaboração e participação. Quando o DT for líder, arrastará os EE consigo. (EE07)
		Porque garante o sucesso dos próprios educandos. (EE06)
		Na minha opinião todos os pais têm interesse de facilitar o trabalho ao DT pois a ligação entre eles é fundamental. (EE04)
		Quando solicitados, comparecem e colaboram no que podem. (EE03)
	Não Colaboram	Os pais limitam-se a ir às reuniões e estão "mortos" que as mesmas acabem para saírem sem abrir a boca. (EE42)
		Porque os EE confiam demasiado nos seus educandos, pondo em risco toda a preocupação e trabalho dos DT. (EE37)
		Na minha opinião muitos pais em vez de ajudarem os professores, ainda os criticam à frente dos filhos, porque os maus resultados não é porque os filho não estuda, mas porque o professor não ensina. (EE31)
		Porque muitas vezes não aparecem às reuniões. (EE27)
		Porque quando há uma reunião se aparece dois terços dos EE é uma sorte. Mesmo no decorrer das mesmas há pais que são confrontados com certas situações e estes ficam a duvidar do DT. (EE21)
		Porque há pais que não estão minimamente preocupados com os filhos, quando falta isso em casa muito pouco se pode fazer. (EE20)
		Cada vez mais os EE não dão o devido valor à fase escolar dos filhos. (EE05)
		Porque a educação é dever dos pais, não dos professores. (EE02)
<p>NOTA: Dos 42 EE que responderam ao questionário, quatro (4) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item. Alguns respondem: Não tive contactos suficientes com os pais para responder.(EE29); Sempre que é preciso resolver algum cá estamos. (EE24); Porque é o futuro dos nossos filhos que está am causa. (EE23);</p>		

ANEXO VIII – Análise de conteúdo – Representantes dos alunos

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
Valorização do DT pelos alunos	Muito valorizado [empatia e ajuda]	O DT é muito valorizado pelos alunos por ser uma pessoa muito correta, simpático e por agir de forma exemplar em todas as situações. (AL08-05)
		Porque a DT ajuda-nos muito, mesmo que os problemas não sejam diretamente sobre a escola. (AL05-07)
		A figura do DT é muito valorizada por nós pois serve como suporte quando temos algum problema, dúvidas ou o que quer que seja. (AL11-09)
		Porque nos ajuda muito. (AL06-12)
	Valorizado [responsabilidade, proximidade e ajuda]	Porque o DT é o figurante da turma. (AL05-02)
		Porque mostra que gosta dos alunos, ajuda-os sempre nos problemas e sempre que temos dúvidas ela ajuda. (AL05-03)
		Porque é simpática e também nos ajuda muito com tudo o que precisamos. (AL06-06)
		Porque são responsáveis, numa certa forma, pelos alunos o que faz com que os alunos valorizem mais. (AL08-08)
		Dá-nos ajuda sempre que precisamos e resolve sempre os problemas. (AL06-10)
		Porque a DT fala connosco e é muito compreensiva e também acho que todos gostamos dela. (AL07-11)
		Porque no meu ponto de vista o DT é um elemento fundamental para o bom funcionamento de uma escola. (AL09-13)
		Porque ajuda-nos nos problemas da escola que tenhamos e ajuda-nos a subir as notas. (AL07-14)
		É valorizada porque ela ajuda-nos em tudo o que pode. (AL05-16)
		Porque é o/a DT que se responsabiliza pelos alunos e que resolve os assuntos que sejam para resolver. (AL08-18)
		Porque ajuda sempre que necessitamos e orienta-nos. (AL08-19)
		Porque é quem nos ajuda nas situações mais difíceis (cá na escola). (AL06-20)
Porque o DT é indispensável para o funcionamento bom ou normal da turma e para resolver assuntos das aulas ou dos problemas gerias que possam existir. (AL08-21)		

Categorias	Indicadores	Unidades Registro
		<p>Na minha turma sempre que temos uma dúvida perguntamos à DT e para nós a opinião dela é essencial. (AL10-22)</p> <p>Os alunos quando precisam de ajuda com problemas da escola e pessoais falam com o DT e não com outra pessoa. (AL10-23)</p> <p>É uma figura pedagógica que nos transmite alguma segurança na resolução de quaisquer dúvidas.(AL12-27)</p>
	Não valorizado [distância e algum alheamento]	<p>Os alunos não dão a devida importância. (AL11-01)</p> <p>Porque têm uma imagem má do nosso DT e não o valorizam o suficiente, não conseguem (não têm maturidade) perceber que é um excelente diretor. (AL09-04)</p> <p>Porque muitas vezes a DT quer falar e maior parte da turma está a falar de coisas que não interessam. (AL06-15)</p> <p>Pela razão de ter a minha turma em vários aspetos desgosta e gosta da DT (ALVC-17)</p> <p>Penso que os alunos não percebem o cargo de DT, desprezando o seu trabalho. (AL12-25)</p> <p>Pois não sentem uma relação de proximidade professor-aluno suficiente para tentar resolver certos problemas. (AL09-26)</p>
NOTA: Dos 27 AL que responderam ao questionário, um (1) não apresentou qualquer justificação para a sua resposta neste item.		
Importância do DT para as aprendizagens dos alunos	Importante [apoio, ajuda, motivação, exigência]	<p>Porque os DT apoiam a turma e quando algo acontece estão sempre prontos a aconselhar e a fazer os alunos aprender. (AL11-01)</p> <p>Porque sempre que não percebemos algo ele ajuda-nos. (AL05-02)</p> <p>É a pessoa que motiva os alunos e lhes dá apoio quando necessitam. (AL09-04)</p> <p>Porque nos ajuda, principalmente, às vezes ajuda-nos a estudar e tudo mais. (AL06-06)</p> <p>Porque ajuda-nos mesmo nas disciplinas que não são dadas pelo professor. (AL05-07)</p> <p>Porque é a figura a quem os alunos recorrem se houver alguma questão a nível global. (AL08-08)</p> <p>O DT em certas ocasiões propõem-nos métodos de estudo para melhorarmos e outro tipo de propostas. (AL11-09)</p> <p>Porque como disse em cima, ela é muito compreensiva e fala connosco quando temos algum problema. (AL07-11)</p> <p>Porque diz sempre para nos esforçarmos. (AL06-12)</p> <p>Porque no ponto de vista o DT é um elemento fundamental para o bom funcionamento de uma escola. (AL09-13)</p> <p>Porque sem os DT não tínhamos conhecimento. (AL06-15)</p> <p>É muito importante porque quando lhe perguntamos algo ela esclarece-nos as dúvidas. (AL05-16)</p>

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		<p>É porque ter um DT exigente dá para nos abirmos os olhos para um dia para o futuro. (ALVC- 17)</p> <p>Porque o/a DT também nos ensina a ter bom comportamento e também nos explica se tivermos com dificuldades. (AL08-18)</p> <p>Com tantos alunos é preciso alguém que esteja mais centrado e disponibilizado para os assuntos dos alunos. (AL08-19)</p> <p>Porque nos incentiva a estudar porque senão não podemos ter futuro. (AL06-20)</p> <p>Pois a DT pode ajudar-nos tanto na vida escolar como na vida social caso solicitada pela turma. (AL08-21)</p> <p>O DT tenta sempre perceber se nos esforçamos o suficiente. Também nos ajuda a melhorar a organização do nosso estudo. (AL10-23)</p> <p>Porque é uma boa DT, explica-nos o que não entendemos. (AL00-24)</p> <p>É importante pois os DT ajudam-nos e entender tudo, tanto na sua disciplina, como nos faz ver as virtudes e problemas que podem aparecer. (AL12-25)</p> <p>Pois é este que nos ajuda na organização das coisas sobre as nossas aprendizagens. (AL09-26)</p> <p>Por todas as funções que desempenha. (AL12-27)</p>
	Pouco Importante	É pouco importante, pois vários DT que tive ajudavam com os métodos de estudo mas isso não mudava a nossa aprendizagem. (AL10-22)
NOTA: Dos 27 AL que responderam ao questionário, quatro (4) não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta neste item.		
O DT é importante para o sucesso dos alunos	Importante [apoio, ajuda, motivação, incentivo]	<p>Disponibiliza ajuda, procura saber das nossas necessidades, disponibiliza-se para nos escutar em todos os problemas existentes. (AL12-27)</p> <p>O DT é uma pessoa que nos devia ajudar na resolução de problemas que podem dificultar o nosso sucesso. (AL09-26)</p> <p>Pois este é a nossa voz quando precisamos da ajuda de alguém num cargo superior. (AL12-25)</p> <p>Explica-nos o que não entendemos. (AL00-24)</p> <p>Porque o nosso DT ajuda-nos a organizar o nosso estudo e a nos motivar para sermos cada vez melhores. (AL10-23)</p> <p>Se tivermos alguma queixa dos professores o nosso DT tenta mudar o aspeto menos positivo no qual nos queixamos falando com o professor envolvido. (AL10-22)</p>

Categorias	Indicadores	Unidades Registo
		Porque nos incentiva a sermos melhores e a melhorarmos as nossas atitudes. Claro que em certos casos pode não ter sucesso. (AL08-21)
		Porque nos incentiva a estudar. (AL06-20)
		Porque algumas vezes os DT encaminham os alunos para o sucesso. (AL08-19)
		Porque nos ajuda a compreender e a perceber. (AL08-18)
		Porque motiva-os que conseguem mais. (AL07-14)
		Porque no ponto de vista o DT é um elemento fundamental para o bom funcionamento de uma escola. (AL09-13)
		Porque nos ajuda. (AL06-12)
		Porque se não fosse ela a incentivar-nos, a ajudar-nos, nós, se calhar, não eramos assim. (AL07-11)
		Apoia os alunos e tenta sempre puxar por eles ao máximo. (AL06-10)
		O nosso DT orienta-nos em qualquer tipo de situação. Se formos bons ajuda-nos a ficar ainda melhor, se tivermos dificuldades possamos melhorar até atingir os objetivos. (AL11-09)
		Porque é quem os vai aconselhar e ajudar com os problemas. (AL08-08)
		Porque aconselha-nos sobre a melhor decisão a tomar. (AL05-07)
		Porque nos ajuda a ser melhores e ajuda-nos a resolver os nossos problemas. (AL06-06)
		O DT é muito importante para o sucesso dos alunos, pois ao ter contacto com os outros professores nos mostra a reputação que a turma tem entre eles o que permite aos alunos melhorar em muitos aspetos. (AL08-05)
		Porque limita-se sempre a explicar de forma a percebermos e se tivermos dúvidas ela explica uma ou duas vezes até entendermos. (AL05-03)
		Porque é o representante. (AL05-02)
		Não Importante. [contigente, depende das circunstâncias]
	Os alunos é que traçam o seu sucesso e penso que os DT não ajudam neste aspeto mas sim noutros. (AL11-01)	
NOTA: Dos 27 AL que responderam ao questionário, um (1) não apresentou qualquer justificação para a sua resposta neste item.		