



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais  
Faculdade de Educação e Psicologia**

## **Supervisão, Expetativas e Avaliação do Papel do Diretor de Turma: Estudo de Caso**

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

**Ercília Maria Gomes Faria de Sousa**

**Orientadora: Professora Doutora Célia Ribeiro**

**Viseu, janeiro de 2015**





**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais  
Faculdade de Educação e Psicologia**

## **Supervisão, Expetativas e Avaliação do Papel do Diretor de Turma: Estudo de Caso**

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

Especialização em Supervisão  
Pedagógica e Avaliação de  
Docentes

Sob a orientação  
da Professora Doutora Célia Ribeiro

**Ercília Maria Gomes Faria de Sousa**

**Viseu, janeiro de 2015**



*Ao meu marido*



## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Célia Ribeiro, orientadora desta dissertação, quero agradecer pela disponibilidade ao longo deste ano para o esclarecimento de dúvidas, pelas sugestões dadas e pela paciência em me ajudar nas dificuldades que foram surgindo durante a realização deste trabalho.

Às Colegas do Mestrado, Elisabete e Bela, agradeço o companheirismo e as palavras de coragem que me ajudaram a levar por diante este trabalho.

A todos os meus amigos e amigas que sempre me incentivaram, e em especial à Ana e à Cristina pela disponibilidade e apoio que sempre me deram.

Uma palavra de agradecimento, aos alunos, encarregados de educação e colegas diretores de turma, pela forma disponível e empenhada, como colaboraram no meu trabalho e permitiram a sua realização.

À Direção da Escola pela disponibilidade com que facultou a aquisição dos dados para a realização desta investigação.

Um agradecimento muito especial para os meus pais, que sempre me ajudaram e me deram apoio, sendo as pessoas a quem devo tudo o que sou.

Por último, agradeço às minhas queridas filhas, Mariana e Rita, todo o seu carinho, força e confiança que me transmitem diariamente.



## **Resumo**

O diretor de turma constitui o determinante na mediação de conflitos, que não se fecham dentro do recinto escolar, abrindo-se e por vezes multiplicando-se por toda a comunidade educativa. Acumula ainda numerosas funções burocráticas, minimizadas através do recurso a metodologias e tecnologias adequadas, mas que necessita desenvolver para o exercício de todas as tarefas de coordenação que executa.

É esta realidade, aos olhos do coordenador de ciclo e do diretor de turma, que nos leva a analisar em profundidade o papel do diretor de turma, nomeadamente, a forma como se vê e como é visto pelos encarregados de educação, pelos alunos, e, as expetativas que sobre ele manifestam.

Procedemos ao estudo empírico, através de um estudo de caso centrado em respostas de opinião, para compreender a perceção de diferentes atores educativos relativamente à figura do diretor de turma.

Os resultados permitem concluir que o diretor de turma ocupa uma posição importante na Escola, no âmbito da supervisão intermédia, sendo reconhecido o desempenho das suas funções, a sua disponibilidade e a sua responsabilidade partilhada com os demais intervenientes no processo educativo.

Este estudo constitui uma análise de “valor acrescentado”, na medida em que, a avaliação dos resultados implica valorizar a opinião de todos os membros comprometidos da comunidade escolar, que, em colaboração, possam desenvolver um trabalho educativo mais profundo e autêntico, conducente à eficácia da Escola.

**Palavras-chave:** escola, supervisão, avaliação, expetativa e diretor de turma.



## **Abstract**

The form tutor has a key role as mediator of conflicts that aren't limited to the school walls, but are also spread through all the teaching community. The form tutor has many bureaucratic and administrative responsibilities, softened by the use of proper methodologies and technological devices, that the form tutor needs to build up to be used in all the tasks he does.

As far as the form tutors' coordinator and the form tutor are concerned, that perspective take us to analyse the role of the form tutor, mainly the way he sees himself, the way the parents and students see him and the things they expect from him.

In this research project based on a case study, that was focused on opinions given, the role of the form tutor is analysed, looking at how the form tutor is seen by all the players involved in the educational process.

The study has led to the conclusion that the role of the form tutor in school is very important as far as the supervising link is concerned, and the form tutor is truly an element of value, providing the players involved in the educational process with his own sense of work, openness and responsibility.

This study is worth since the results anlysis shows that the opinions of all the players involved in the educational process should be valued and that all players involved can work together to achieve common goals, such as promoting good teaching practices and taking to a successful educational environment.

**Key words:** school, supervision, evaluation, expectation, form tutor.



## **Índice Geral**

<b>Resumo</b>	v
<b>Abstract</b>	vii
<b>Índice de Quadros</b>	xi
<b>Índice de Tabelas</b>	xiii
<b>Índice de Gráficos</b>	xv
<b>Siglário</b>	xvii
<b>Introdução</b>	1
<b>Parte I - Enquadramento Teórico</b>	7
<b>Capítulo I - A Escola de Massas</b>	9
1. Evolução e Contexto Atual	9
2. Constrangimentos e Objetivos a Atingir	14
<b>Capítulo II - A Gestão da Escola e a Importância da Supervisão</b>	19
1. A Escola como Comunidade Aprendiz	19
2. O Trabalho Colaborativo	20
3. A Supervisão	22
<b>Capítulo III - A Gestão Intermédia: o Papel do Diretor de Turma</b>	31
1. Coordenador de Ciclo	31
2. Do Diretor de Classe ao Diretor de Turma	32
3. O Diretor de Turma	37
3.1. O Diretor de Turma na Relação Escola-Família	38
<b>Parte II - Investigação Empírica</b>	47
<b>Capítulo IV – Metodologia</b>	49
1. Problemática	49
2. Objetivos e Hipóteses da Investigação	50
2.1. Objetivo Geral	51
2.2. Objetivos Específicos	51
2.3. Hipóteses	51
3. Tipo de Investigação	52

<b>4. População e Amostra</b>	52
<b>5. Instrumentos de Recolha de Informação</b>	57
<b>5.1. Questionários</b>	58
<b>5.1.1. Questionário dirigido aos Alunos</b>	59
<b>5.1.2. Questionário dirigido aos Encarregados de Educação</b>	60
<b>5.1.3. Questionário dirigido aos Diretores de Turma</b>	60
<b>6. Procedimentos Adotados</b>	60
<b>Capítulo V - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados</b>	63
<b>1. Resultados dos Alunos</b>	63
<b>2. Resultados dos Encarregados de Educação</b>	74
<b>3. Resultados dos Diretores de Turma</b>	85
<b>4. Discussão dos Resultados</b>	95
<b>Conclusão</b>	99
<b>Referências Bibliográficas</b>	101
<b>Referências Normativas</b>	107
<b>Anexos</b>	109

## **Índice de Quadros**

<b>Quadro 1</b> -	Qualidades positivas na supervisão	24
<b>Quadro 2</b> -	Qualidades negativas na supervisão	25
<b>Quadro 3</b> -	Grau de importância percebida às tarefas associadas a um DT	64
<b>Quadro 4</b> -	Percepção do aluno relativamente ao desempenho do seu DT	67
<b>Quadro 5</b> -	Percepção do aluno relativamente ao trabalho do seu DT	70
<b>Quadro 6</b> -	Dificuldades percebidas por parte dos alunos	72
<b>Quadro 7</b> -	Importância e utilidade percebida das áreas curriculares não disciplinares	72
<b>Quadro 8</b> -	Escolha de um professor para estudo acompanhado	73
<b>Quadro 9</b> -	Percepção do aluno relativamente à figura do DT	74
<b>Quadro 10</b> -	Avaliação da importância atribuída às tarefas associadas a um DT	75
<b>Quadro 11</b> -	Tipo de contactos verificados entre EE e DT	77
<b>Quadro 12</b> -	Frequência de contactos entre EE e DT	77
<b>Quadro 13</b> -	Grau de satisfação do EE na interação com o DT	78
<b>Quadro 14</b> -	Percepção do EE relativamente ao desempenho do seu DT	80
<b>Quadro 15</b> -	Importância relativa das características de um DT	82
<b>Quadro 16</b> -	Percepção do EE relativamente à figura do DT	83
<b>Quadro 17</b> -	Concordância dos EEs com a exclusão das áreas curriculares não disciplinares	83
<b>Quadro 18</b> -	Grau de importância dos cargos disponíveis na escola/agrupamento	86
<b>Quadro 19</b> -	Percepção do DT relativamente à figura do DT	87
<b>Quadro 20</b> -	Percepção associada ao desempenho da função de DT no contexto da escola do DT respondente	89
<b>Quadro 21</b> -	Percepção associada à opção do cargo de DT	91
<b>Quadro 22</b> -	Avaliação do tempo de redução de carga letiva resultante do cargo de DT	93
<b>Quadro 23</b> -	Concordância dos DTs com a exclusão das áreas curriculares não disciplinares	94



## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1 -</b>	Caraterização dos alunos	53
<b>Tabela 2 -</b>	Caraterização dos encarregados de educação	54
<b>Tabela 3 -</b>	Caraterização dos diretores de turma	56
<b>Tabela 4 -</b>	Os mais importantes argumentos no quadro do debate perguntas abertas/perguntas fechadas	57
<b>Tabela 5 -</b>	Total de questionários distribuídos e recolhidos	59



## **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> - Taxa de abandono escolar entre os 18 e os 24 anos	12
<b>Gráfico 2</b> - População residente que tem pelo menos o ensino secundário entre os 25 e os 64 anos	12
<b>Gráfico 3</b> - Profissões dos EEs respondentes	55
<b>Gráfico 4</b> - Importância percebida por parte dos alunos das tarefas de um DT	65
<b>Gráfico 5</b> - Perceção do aluno sobre a responsabilidade no sucesso escolar dos alunos	66
<b>Gráfico 6</b> - Perceção do aluno sobre o desempenho do DT	68
<b>Gráfico 7</b> - Perceção da disponibilidade de atendimento dos EEs vs idade dos respondentes	69
<b>Gráfico 8</b> - Perceção do bom relacionamento com os alunos vs género dos respondentes	70
<b>Gráfico 9</b> - Perceção do aluno sobre a disponibilidade ideal para o DT	71
<b>Gráfico 10</b> - Importância percebida para a melhoria da aprendizagem	73
<b>Gráfico 11</b> - Importância percebida por parte dos EEs sobre as tarefas de um DT	76
<b>Gráfico 12</b> - Perceção do EE sobre a disponibilidade ideal para o DT	79
<b>Gráfico 13</b> - Perceção do EE sobre o desempenho do DT	81
<b>Gráfico 14</b> - Concordância dos EEs com a exclusão das áreas curriculares não disciplinares	84
<b>Gráfico 15</b> - Perceção do EE sobre a responsabilidade no sucesso escolar dos alunos	85
<b>Gráfico 16</b> - Importância do cargo em função da média de respostas	87
<b>Gráfico 17</b> - Perceção sobre a importância e utilidade do cargo de DT vs idade dos respondentes	88
<b>Gráfico 18</b> - Perceção da quantidade de trabalho do DT vs género dos respondentes	90
<b>Gráfico 19</b> - Perceção do tempo atribuído ao cargo da direção de turma vs género dos respondentes	91

<b>Gráfico 20</b> - Tempo dedicado à direção de turma	92
<b>Gráfico 21</b> - Tempo dedicado à direção de turma vs professor preocupado	93
<b>Gráfico 22</b> - Concordância dos DTs com a exclusão das áreas curriculares não disciplinares	94

## **Siglário**

**DT** - Diretor de Turma

**DTs** - Diretores de Turma

**EE** - Encarregado de Educação

**EES** - Encarregados de Educação

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**RGAs** - Reunião Geral de Alunos

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

**Q.E.** - Quadro de Escola

**Q.A.** - Quadro de Agrupamento

**Q.Z.P.** - Quadro de Zona Pedagógica

**prof.** - Professor

**i.e.** - isto é

**vs** - versus

**PERC** - Percentagem

**Ns/Nr** - Não sabe/Não responde

**SO** - Sem Opinião

**F** - Feminino

**M** - Masculino

**SPO** - Serviço de Psicologia e Orientação



## **Introdução**

A direção de turma como um órgão de gestão intermédia na Escola/Agrupamento, determinante na organização escolar, coloca-a numa posição estratégica, à qual é exigido o estabelecimento de pontes, promovendo relacionamentos entre os vários atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e na comunidade educativa onde se insere. O diretor de turma (DT), articulando a intervenção dos diferentes professores da turma, assume particular responsabilidade na tomada de medidas conducentes à melhoria dos resultados dos alunos.

No âmbito da orientação de uma ação profissional constitui prática pedagógica de supervisão. A sua intervenção, coordenação e orientação, pode resultar na realização de um trabalho efetivo e participado por todos, professores, encarregados de educação (EEs), e alunos. Se a relação professor-aluno pode potenciar a aprendizagem, a relação entre o DT e o aluno, centrada no desenvolvimento afetivo, com caráter mais pessoal e emocional, não só vê o aluno como um elemento de um grupo turma, como devido às funções que exerce, tende a considerá-lo como pessoa, na sua individualidade e só depois disso a considerá-lo como um elemento do grupo-turma. É neste enquadramento que entendemos a posição privilegiada do DT, para uma eficaz supervisão e liderança capaz de proporcionar o sucesso educativo.

O DT, pelas funções que desempenha, vê o trabalho colaborativo, como uma forma de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite obter uma maior eficácia do desempenho docente, contribuindo para o sucesso escolar. A nossa experiência profissional como docentes e diretores de turma (DTs), é determinante na procura de soluções que potenciem os resultados dos alunos. Como refere Roldão (2009), o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes.

As boas práticas não resultam apenas da boa-fé ou militância de alguns docentes ou DTs, será necessário estabelecer novas formas de trabalhar dentro da Escola, nem que para isso se reorganize a gestão do tempo. Neste contexto, figura o papel interventivo do DT, em colaboração com o conselho pedagógico e com o Diretor da Escola, a quem cabe, entre outras funções, assegurar a coordenação, a supervisão e o acompanhamento das atividades escolares e promover o trabalho colaborativo.

Enquanto principal responsável pela condução do processo de ensino, o professor deve promover medidas de caráter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, como refere a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Ao DT acresce ainda a responsabilidade da 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 e/ou EEs e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem. É neste sentido que o seu papel interventivo pode contribuir para a formação de uma boa Escola.

Assim, o DT é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da Escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho colaborativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos (Modesto, 2009). A participação de toda a comunidade, em especial dos alunos, é essencial: a sua perspetiva, a sua opinião e a sua atitude, são indispensáveis para que a Escola cresça.

Uma boa comunicação entre as famílias e os professores acarreta muitos benefícios para ambos os interlocutores, uma vez que, partilhar informação, além de facilitar uma melhor integração dos alunos nos estabelecimentos de ensino, contribui para melhorar as suas aprendizagens. Uma instituição educativa, como comunidade de vida, deve estar disposta a empregar muito tempo para estabelecer relações pessoais, baseadas na confiança e nas expetativas positivas, quer para os alunos, quer para com as famílias (Santomé, 2011, p. 115).

Para Santomé (2011), são as famílias mais desfavorecidas as que mais frequentemente necessitam de ajuda e de estímulos para ajudar os filhos. Por isso, é necessário fazer-lhes

ver que a sua participação é possível e positiva, e que constatem que a sua colaboração é indispensável. Para o mesmo autor, os indicadores mais importantes de rendimento escolar estão relacionados com os hábitos, os apoios e os afetos que as famílias oferecem aos filhos. Manter-se em contacto com os professores para reforçar os padrões de educação e estabelecer normas de comportamento e limites bem definidos.

Mais do que conhecer a legislação e as funções que dela decorrem, o DT carece 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 do nosso século.

Este estudo surge do nosso ambiente escolar, muito heterogéneo ao nível socioeconómico e cultural: desde alunos de famílias pobres, desestruturadas, monoparentais e de etnia cigana, a alunos com objetivos profissionais, de famílias capazes de proporcionar um elevado grau de educação e socialização. Com a autonomia da Escola, será possível fazer-se uma gestão da Oferta Complementar prevista no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, direcionada para as necessidades destes alunos.

Apesar de haver um enquadramento legislativo que lhe concede responsabilidades específicas na coordenação do cargo, existe uma certa inconsistência entre esta atribuição de poderes e a respetiva operacionalização.

A frequência com que desempenhamos este cargo tem-se revestido de grande interesse e investimento pessoal na nossa atividade docente. A reflexão, que ao longo dos anos temos feito acerca da importância do DT, assenta na consulta de bibliografia da especialidade e na nossa prática profissional. O exercício do cargo de DT tem-nos levado a concluir que a Escola é um espaço onde se devem encontrar todos os intervenientes no processo educativo (alunos, professores e famílias), para partilharem preocupações e expetativas, para definirem estratégias de colaboração na prevenção e resolução de problemas e para conviverem e criarem relações de confiança e de entreaajuda. Com esta investigação procuramos aprofundar a reflexão que a nossa prática de DT e a leitura de textos teóricos nos tem proporcionado e apreciar a viabilidade de algumas soluções que temos procurado equacionar e concretizar.

Nesta medida, centrados em respostas de opinião dos diferentes atores de uma comunidade escolar (alunos, encarregados de educação e diretores de turma), pretendemos analisar em

profundidade o papel do DT, nomeadamente, a forma como se vê e como é visto pelos EEs, pelos alunos, e, as expetativas que sobre ele manifestam.

A nossa investigação, de natureza qualitativa, assenta num estudo de caso, relativo a uma Escola pública do interior do país. Segundo Yin (2010), a caraterística que melhor define esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida - o caso.

Em relação à seleção da amostra, procurámos que fosse rica em informação e que permitisse um avanço na compreensão da realidade em estudo, em função do cargo que os participantes na investigação ocupam na Escola. Assim, optámos pela totalidade dos DTs do 3º ciclo do Ensino Básico da Escola e pelos alunos do 9º ano de escolaridade, dado o seu nível etário, associado à vivência escolar, e respetivos EEs, procurando dar uma maior consistência e rigor a todo o processo investigativo.

A apresentação do nosso estudo, “Supervisão, Expetativas e Avaliação do Papel do Diretor de Turma: Estudo de Caso”, está organizada em duas partes: na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico, resultado da revisão da literatura efetuada e a segunda parte diz respeito ao estudo empírico.

No que concerne ao enquadramento teórico, fizemos uma revisão da literatura mais significativa na área, de acordo com os objetivos do nosso estudo. Assim, a primeira parte da nossa investigação apresenta-se dividida em três capítulos.

No primeiro é preparada uma abordagem histórica sobre a emergência de uma Escola de Massas, sendo contextualizada a figura do DT. Analisamos ainda as caraterísticas do ambiente familiar bem como os obstáculos com que se deparam e desafios futuros.

No que respeita ao segundo capítulo, a referência à relação pedagógico-administrativa na organização escolar converge na Escola reflexiva, como uma organização capaz de se pensar a si própria (Alarcão, 2000). No terceiro capítulo fazemos um breve percurso pela legislação que se refere às funções do DT, para sabermos se o seu papel institucional tradicional se mantém, se reduz ou, pelo contrário, se reforça com assunção de novas competências profissionais e responsabilidades na relação interna da Escola ou na relação desta com a família.

Na Parte II é realizada uma abordagem empírica desta temática, dedicada às questões metodológicas, contendo a problemática, os objetivos, o tipo de investigação, a população/sujeitos, os instrumentos de recolha de dados a aplicar neste processo e a análise de dados, recolhidos nos questionários dirigidos aos alunos, EEs e DTs. Por fim, encerra com uma análise conclusiva das principais inferências adquiridas neste estudo, bem como as contribuições alcançadas neste processo de investigação.

Complementam ainda este trabalho, um conjunto de documentos que serviram de suporte à fundamentação desta nossa investigação e que apresentamos em anexo.



**Parte I**  
**Enquadramento Teórico**



## **Capítulo I - A Escola de Massas**

A Escola de Massas é, hoje, uma realidade em Portugal, estando o nosso país a enfrentar sérios problemas comuns a outros países desenvolvidos e que já os enfrentam há mais de vinte anos (Boavista, 2010).

A escolaridade universal transformou a Escola numa Escola de Massas, sem que se verifiquem grandes alterações relativamente à sua estrutura e à sua cultura. Salienta-se o abandono e o insucesso dos discentes como constituindo possíveis consequências que daqui poderão advir.

As rápidas mutações demográficas, tecnológicas e sociais, levam-nos a reconhecer que a Escola é um sistema que necessita do apoio de outros sistemas para que, em conjunto, formem uma rede de apoio ao aluno, sem o qual o seu desenvolvimento não será possível. Todavia, à crescente heterogeneidade dos alunos tem sido associada uma diminuição da qualidade dos ambientes comunitários e destas redes de apoio. Salienta-se o facto de existirem cada vez mais jovens que carecem da companhia dos seus familiares e do acompanhamento que lhes é determinado por lei (Boavista, 2010).

Neste capítulo não pretendemos fazer uma abordagem exaustiva à nossa realidade escolar, apenas apresentar, de uma forma sucinta, alguns vetores que norteiam a organização da Escola na atualidade, no intuito de enquadrar e contextualizar a nossa investigação.

### **1. Evolução e Contexto Atual**

Em meados da década de 70, a opção da sociedade portuguesa pelo regime democrático levou à massificação das escolas, mais alunos por turma, maior ocupação dos estabelecimentos de ensino e salas de aula, maior número de anos de escolaridade obrigatória, maior número de estabelecimentos de ensino e maior número de professores. A lógica do liceu para todos conduziu a elevados níveis de reprovação e abandono escolar (Formosinho & Machado, 2009). Normalmente, na origem destas situações de fracasso e

abandono escolar encontram-se famílias muito pobres, desestruturadas, pertencentes a minorias étnicas marginalizadas, com um baixo nível cultural (Santomé, 2011).

Em finais dos anos 80, surgem alterações organizacionais e curriculares, para dar respostas aos problemas sociais surgidos da massificação. É criada a Área-Escola, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, área curricular não disciplinar, com vista a fomentar as práticas de interdisciplinaridade entre os professores, na realização de projetos em comum, promovendo a articulação entre a Escola, o meio e a formação pessoal e social (Art. 6º, § 2).

Em 2001, a Escola precisou de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, experiências de aprendizagem diversificadas, como refere o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, aprovando o desenho curricular para o 3º ciclo do ensino básico com a integração de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Na Escola pública, a preparação cognitiva e a formação cívico-democrático-humanista devem ser de igual forma consideradas e valorizadas (Gomes, 2008). Assim, um dos princípios orientadores era a realização de aprendizagens e a formação integral dos alunos. Sem ser feita qualquer avaliação dos resultados desta gestão curricular, concluiu-se, com a leviandade característica das políticas de mudança, que, o que se ensinou e aprendeu não foi da maior qualidade. Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alteram-se as matrizes curriculares, melhorando a qualidade e criando uma cultura de rigor e de excelência, como este traduz. É a "redução da dispersão curricular..." (Art. 3º, d)), que é fundamental.

A matriz curricular, com a Oferta Complementar, pretende mostrar a autonomia dada às escolas e a preocupação do Governo com a formação integral dos alunos.

"As escolas dos 2º e 3º ciclos podem oferecer componentes curriculares complementares com carga horária flexível que contribuam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras" (Art. 12º, § 1).

Acontece que esta oferta já existia, embora facultativa, eram as "atividades de enriquecimento do currículo", para além das áreas curriculares não disciplinares, de carácter obrigatório, com uma carga horária no 3º ciclo de 675 minutos, como constatamos na matriz curricular do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Primeiro entende-se que para melhorarmos a educação haja uma Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, créditos horários disponíveis para reforço de apoio aos alunos com maiores dificuldades e, alguns anos depois, retiram-se e definem-se metas de aprendizagem, não se criam condições de adequada prevenção precoce e acompanhamento personalizado aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Apenas no 2º ciclo a oferta de Apoio ao Estudo é obrigatória para os alunos indicados pelo conselho de turma. O restante apoio aos alunos cabe às escolas, que deverão desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo (Art. 15º, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Vivemos num momento histórico caracterizado pela existência de um clima social e político que responsabiliza principalmente a classe docente pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que têm lugar nas escolas da rede pública. Uma prova deste ataque aos professores do ensino público é o excesso de alunos no ensino privado (Santomé, 2011).

No final, a somar a tudo isto, somos confrontados, todos os anos, com resultados escolares débeis e desempenhos educativos que nos “deixam” na cauda da Europa e que acentuam esta perceção social de crise permanente do sistema escolar, como vemos nos Gráficos 1 e 2 da PORDATA (Retrato de Portugal na Europa, 2014).

O abandono da educação e formação é um dos indicadores que melhor expressa as desigualdades educacionais entre países.

Como se dá conta no Gráfico 1, há uma tendência de queda deste indicador no conjunto dos países da União Europeia. Portugal tem reduzido este valor significativamente, embora nem sempre de forma linear.

O Gráfico 2 sustenta a subida de diplomados com o ensino secundário em Portugal, sendo consequência direta do programa "Novas Oportunidades" que arrancou em 2005. Um programa que a OCDE considerou uma segunda oportunidade àqueles que interromperam os estudos numa idade precoce mas que desejaram aumentar o seu nível de qualificação.

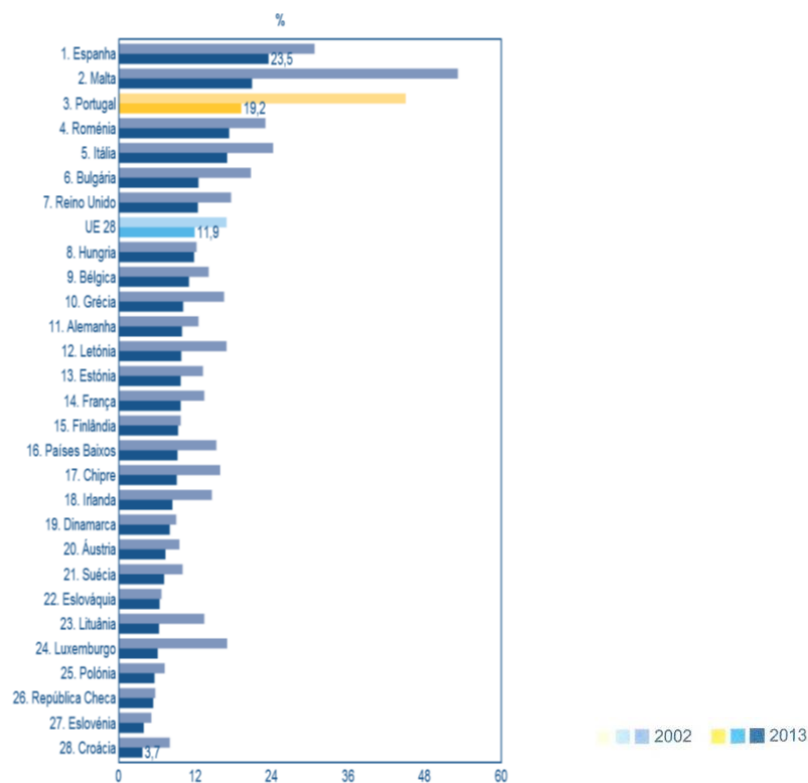


Gráfico 1: Taxa de abandono escolar entre os 18 e os 24 anos (Pordata, 2014)

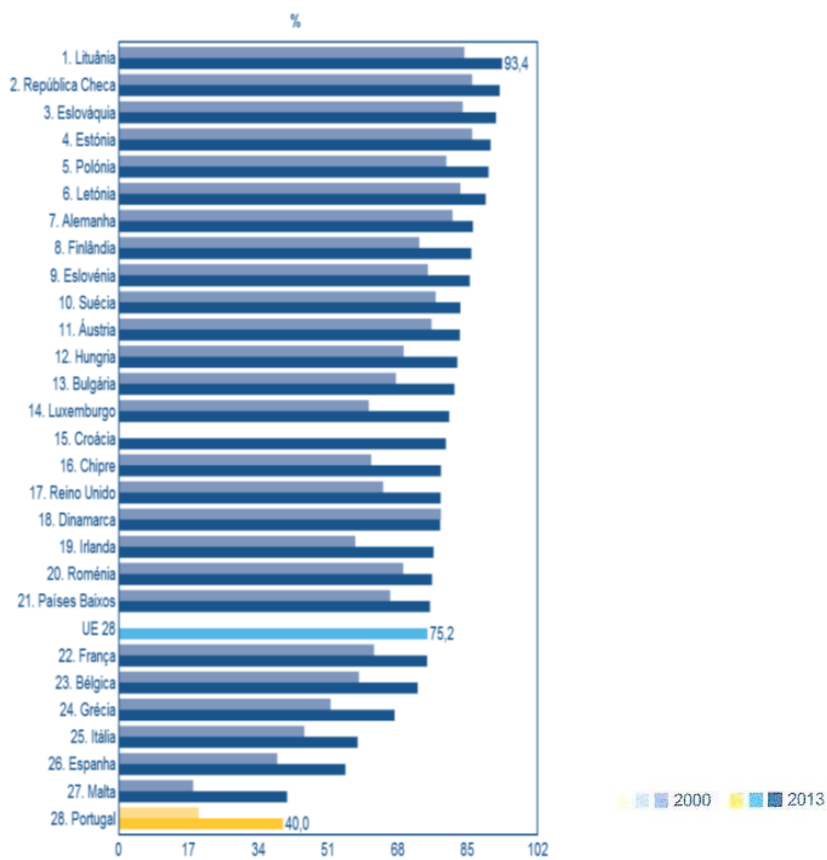


Gráfico 2: População residente que tem pelo menos o ensino secundário entre os 25 e os 64 anos (Pordata, 2014)

É mais fácil enviar tudo para dentro da Escola e, depois, culpar quem lá está pelo "desastre da educação"?" (Azevedo, 2011, p. 38).

Esquecem que agora, todos estão na Escola, até os "bárbaros", esses que pouco ou nada lá fazem, chegaram lá todos e chegou lá de tudo (incluindo a "desordem", os que não querem estudar!) (Azevedo, 2011, p. 33).

Não se pode exigir igual qualidade de ensino a todas as escolas, sobretudo às mais periféricas em relação aos grandes centros urbanos. As práticas bem-sucedidas dependem dos "contextos em que os líderes trabalham" (Bolívar, 2012, p. 105).

Não nos interessa apenas o que podemos medir com testes e exames. Há outras coisas igualmente importantes: por exemplo, desenvolvimento pessoal; sociabilidade; cidadania e muitas outras coisas (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2005).

O sucesso escolar é uma construção social centrada sobre a Escola, em que interferem predominantemente, para além da central competência científica do professor: ambientes seguros e pacíficos, relações afetuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na Escola, estratégias de ensino que direcionem os alunos mais direta e eficazmente para a aprendizagem, trabalho conjunto dos professores e famílias e o seu estímulo positivo para contínuas aprendizagens.

"O estudo da eficácia das escolas é um empreendimento extremamente complexo" (Lima, 2008, p. 267). Chegámos à conclusão que escolas eficazes são normalmente aquelas em que os alunos são felizes, gostam da Escola, têm um bom relacionamento com os professores e acreditam que os professores querem o melhor para eles. A Escola eficaz é uma instituição que "adiciona valor extra" aos resultados dos seus alunos (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, citado em Lima, 2008, p. 33). Nesta definição está presente o conceito de "valor acrescentado", o que a Escola é capaz de adicionar ao sucesso dos alunos para além do que eles possuem. Existe, assim, uma grande necessidade de revisão dos valores capazes de tornar a Escola eficaz. O mesmo que dizer, "temos que aprender a medir aquilo que valorizamos, em vez de valorizarmos apenas aquilo que conseguimos medir" (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004, p. 24, citado em Lima, 2008, p. 422).

## **2. Constrangimentos e Objetivos a Atingir**

Um dos desafios imediatos é fazer de cada Escola uma boa Escola, que consiste em garantir a todos os cidadãos as competências básicas, entendidas como um conjunto de conhecimentos, destrezas e atitudes essenciais para que todos os indivíduos, especialmente para aqueles em risco de exclusão, possam participar ativamente e integrar-se como membros da sociedade. A pressão crescente dos resultados está a fazer com que as escolas sejam obrigadas a melhorar continuamente. Os “alunos” não são peças de uma qualquer máquina educacional, sujeitos às regras da competição, objetos do mercado ou sujeitos de consumo, são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas únicas de personalização e de sociabilidade (Azevedo, 2011).

A tendência atual nas políticas educativas é a de conceder margens maiores de autonomia às escolas, mas paralelamente, uma maior responsabilização nos processos e resultados que refletem os dados ou avaliações (Bolívar, 2012). É por isso necessário a criação interna de formas colaborativas de trabalho que possam induzir os professores a investigar a sua prática, a partir de processos de autoavaliação, que possam dar origem à construção de uma boa Escola. O DT, pelas funções que desempenha, terá aqui pertinência reforçada, pelo facto de lhe ser frequentemente reconhecida uma grande relevância organizacional no quadro da atual da Escola de Massas.

O melhoramento escolar só será possível se a Escola, enquanto organização, for capaz de aprender<sup>1</sup>. Não pode concentrar-se unicamente na aprendizagem reflexiva dos alunos, deve ser um ambiente informado e dinâmico capaz de proporcionar uma aprendizagem reflexiva dos professores.

---

<sup>1</sup> Organização onde as pessoas expandem de forma contínua a sua capacidade de criar os resultados que verdadeiramente desejam, onde novos e expansivos padrões de pensamento são desenvolvidos, onde a aspiração coletiva é libertada, e onde as pessoas continuamente aprendem a aprender em conjunto. Uma organização que continuamente expande a sua capacidade de criar o seu futuro (Senge, 1990, citado em Ribeiro, 2008).

"Não é através de medidas externas, de inspeções hierárquicas, de diretores autoritários que se consegue mudar de forma enriquecedora a Escola" (Guerra, 2000, p. 12).

Para Nóvoa (2007), os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

"A Escola deve ser uma comunidade de aprendizagem e não apenas de ensino" (Gairin, 1999, citado em Guerra, 2000, p. 36). Quando se fala de aprendizagem não significa apenas aquisição de novos conceitos ou ideias, mas também há assimilação de capacidades, competências e procedimentos encaminhados para a compreensão e melhoramento. É um erro pensar que estamos instruídos para sempre, assim como o é achar suficiente que cada indivíduo se aperfeiçoe por sua conta e isoladamente. Acreditamos que a prática rotineira, individualista e mecanizada de qualquer profissional conduz ao desalento e à frustração. A participação dos atores constitui um dos esteios para a melhoria da qualidade da educação (Azevedo, 2007). Profissionais desmotivados, com formação deficiente ou desatualizada e péssima organização, dificilmente terão interesse e capacidade para o esforço, a reflexão e o melhoramento.

As políticas evoluem, tal como as sociedades e as suas necessidades, e um bom sistema educativo é aquele que acompanha essa evolução, sempre capaz de responder às necessidades educativas da população.

A Escola, que sempre foi pensada para preparar os jovens para os desafios do futuro, enfrenta agora dificuldades diferentes das do passado. Aprender com as experiências de outros países será útil na reflexão acerca do nosso sistema educativo. Na Suécia, por exemplo, onde os efeitos da reforma educativa têm gerado preocupação, nenhum partido político defende que se volte atrás, estão antes todos comprometidos em procurar soluções para o atual sistema educativo. Todos concordam que a melhor forma de lidar com obstáculos e dificuldades não é regressando ao sistema pré-reforma. Todos os sistemas apostam no envolvimento e responsabilização da comunidade escolar. Esta aproximação entre a comunidade e as escolas influi no sucesso escolar. Sistemas sustentados em modelos

de transparência de informação promovem debates menos ideológicos e mais focados nos reais problemas das escolas (Cristo, 2013).

Apesar do reconhecimento da multiplicidade de funções do DT, a nível normativo nem sempre existe um critério rigoroso capaz de proporcionar todas as condições organizacionais e competências profissionais para o exercício do cargo, integrado na atual Escola de Massas. Este gestor pedagógico surge-nos tradicionalmente associado a uma tripla função: relação com os alunos da turma, relação com os pais/encarregados de educação e relação com os outros professores da turma. As políticas educacionais e a evolução dos sistemas educativos de uma nação são normalmente mais afetados por critérios externos padronizados do que por critérios especificamente internos.

Alguns estudos realizados em Portugal têm apontado a importância do cargo de direção de turma para o estabelecimento de uma relação de colaboração com a família e os benefícios que dela advêm, a nível do aproveitamento escolar, da assiduidade às aulas e do grau de satisfação de alunos, professores e EEs (Marques, 1994a, Marques, 1994b, citados em Zenhas, 2006, p. 43).

As experiências internacionais são, cada vez mais, uma peça fundamental na reflexão sobre as nossas políticas públicas. Na área da educação, isto é particularmente claro. As comparações internacionais tornaram-se frequentes, embora, qualquer reflexão sobre experiências internacionais deve ter em conta as suas semelhanças e as suas diferenças, pois só assim se podem estudar corretamente os méritos das políticas educativas. Contudo, em Portugal, o contacto com as experiências internacionais permanece fugaz e, na maioria das vezes, infrutífero no que diz respeito à qualidade do debate. Ou porque se olha com desconfiança excessiva o que lá fora se faz ou porque a visão das experiências internacionais facilmente cai nos equívocos interpretativos e nas generalizações abusivas. Em Portugal, reflete-se pouco sobre políticas públicas de educação, porque se privilegia o debate ideológico (Cristo, 2013). Prefere-se, com excessiva frequência, a ideologia sobre os factos, possivelmente pela falta de uma perceção clara, no debate público português, do contributo que podemos retirar do contacto com experiências internacionais para reflexão acerca do nosso próprio sistema. A imprensa nacional recorre frequentemente a exemplos internacionais, designadamente da União Europeia, para enquadrar as decisões políticas do Governo. Na realidade são hoje muitos os temas que ocupam a atualidade, em que o

contacto com os casos internacionais contribuiria para uma reflexão mais aprofundada sobre a realidade portuguesa. Um exemplo, é a autonomia das escolas, que vigora no debate público da educação, desde o Governo do então Ministro da Educação Roberto Carneiro, divulgado pela primeira vez no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. No momento atual, com o Ministro Nuno Crato à frente do Ministério de Educação e Ciência, a autonomia das escolas tornou-se uma das ideias-chave da política educativa do Governo, mas, infelizmente tem faltado capacidade para compreender o conceito de autonomia no seu verdadeiro significado e dos seus efeitos concretos no funcionamento quotidiano das escolas.

Como refere António Nóvoa, assiste-se a um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, e a uma pobreza de práticas (Nóvoa, 2009).



## **Capítulo II - A Gestão da Escola e a Importância da Supervisão**

O trabalho de gestão da Escola assume uma relação pedagógico-administrativa, não havendo lugar a separação das tarefas administrativas e pedagógicas, mesmo porque, o trabalho administrativo só ganha sentido a partir das atividades pedagógicas previstas na organização escolar.

Ainda que o trabalho pedagógico seja realizado predominantemente na sala de aula, pelos professores, é importante lembrar que todas as experiências vivenciadas na Escola, com os colegas, com professores, dirigentes ou outros auxiliares, concorrem para a formação do aluno e fazem parte do cotidiano escolar, o que faz supor que a forma como a Escola está organizada, o clima existente e as oportunidades que ela oferece exigem cuidados especiais por parte da direção. Além disso, os resultados apresentados pela Escola, o desempenho escolar, é de responsabilidade geral dos membros da Escola e, só em última análise, quem responde por isso é o Diretor da Escola. Portanto, não basta o Diretor preocupar-se com questões estritamente administrativas, sem conjugá-las com as necessidades de natureza pedagógica. Cabe-lhe, como responsável pelo desempenho escolar, prover as condições necessárias para que o trabalho pedagógico possa desenvolver-se da melhor forma possível e de acordo com a proposta pedagógica estabelecida em conjunto com a comunidade escolar.

Essa forma de olhar a Escola é importante quando se procura analisar o trabalho de direção/gestão escolar, ao mesmo tempo que coloca grandes desafios para os educadores interessados em fazer da Escola um local de aprendizagem e vivências significativas fortemente comprometidas com a realização pessoal e profissional dos alunos.

### **1. A Escola como Comunidade Aprendente**

A Escola não pode concentrar-se unicamente na aprendizagem reflexiva dos alunos, deve ser um ambiente informado e dinâmico que proporcione uma aprendizagem reflexiva aos professores. A Escola tem de aprender para saber, e essa aprendizagem significa saber

ensinar e saber a quem se ensina. Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o aplicar (Guerra, 2000).

## **2. O Trabalho Colaborativo**

O trabalho colaborativo é um objetivo de formação que se impõe hoje para todas as pessoas em qualquer situação que se considere. Na verdade, é uma condição necessária para a formação do cidadão numa sociedade democrática. Nas empresas, de um modo geral, é assumido como princípio e incentivado pela administração. No caso da Escola, o trabalho colaborativo constitui preocupação mais recente e, nem sempre, encontra aceitação por parte dos diretores ou mesmo dos professores que, por força do hábito de trabalhar isoladamente, veem nisso uma perda de tempo ou uma tarefa suplementar.

A falta de predisposição para trabalhar em equipa, as complexas relações interpessoais, a socialização profissional dos docentes e a falta de formação em colaboração, quer a inicial quer a contínua, constituem fatores inibidores das práticas colaborativas (Lima, 2002).

O trabalho colaborativo é uma meta a ser perseguida pelos dirigentes escolares, uma vez que o trabalho educativo, mais que qualquer outro, é construído por uma ação conjunta dos vários personagens que atuam nesse processo. Entretanto, vários fatores concorrem para dificultar a realização dessa meta: desde as condições de trabalho do professor, o tempo reduzido de sua permanência na Escola, até a forma como a Escola está estruturada e como são estabelecidos os mecanismos de avaliação.

Numa Escola com uma cultura colaborativa, os órgãos de gestão devem preocupar-se em proporcionar e organizar os horários e a atribuição de cargos e tarefas, de forma a permitir que o trabalho em equipa aconteça, quase de forma natural, entre os professores (Almeida, 2012). É essencial que cada Escola conheça e assimile a importância da organização das suas equipas de trabalho, promova o bom relacionamento entre elas e, sobretudo, entenda como transformar o conhecimento individual numa obra coletiva.

Uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes (Alarcão & Tavares, 2003, p.146).

Só existe lugar para o trabalho coletivo ou colaborativo, quando o ambiente é democrático e as pessoas não se sentem pressionadas ou ameaçadas ao expor suas ideias. Saber ouvir opiniões diferentes e aprender a lidar com a diversidade são caraterísticas necessárias ao Diretor para promover o trabalho colaborativo.

Inúmeras vantagens decorrem da sua utilização como instrumento de trabalho dos professores, porém, talvez o ponto forte dessa estratégia esteja em permitir que as pessoas aprendam a lidar com as diferenças existentes nos grupos organizados. Conviver com pessoas que pensam e agem de modos diferentes, respeitar as suas opiniões e crenças e saber lidar com isso tudo em proveito próprio e do grupo requer o desenvolvimento de competências especiais, fundamentais para viver num mundo globalizado repleto de contradições. Ao mesmo tempo que o professor se torna parceiro dos colegas na busca de soluções para problemas comuns, ele amplia a sua formação e avança em termos de profissionalização. Esta estratégia é muito mais do que uma simples reunião de pessoas com problemas semelhantes a serem discutidos. Trata-se de uma proposta de ação coordenada, com propósitos muito bem definidos, com atribuição de responsabilidades e condições previamente estabelecidas.

A colaboração existente na Escola reduz-se, muitas vezes, à planificação de atividades e nunca à reflexão crítica sobre as práticas educativas, no sentido de encontrar alternativas para a sua melhoria. O agir profissional do professor tem de ser, na atualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva e não como indivíduos isolados. Tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns. Neste espírito o professor deixa para trás o individualismo que o tem caraterizado e assume-se como parte ativa do todo coletivo. Ao fazê-lo enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho (Alarcão, 2000).

O isolamento dos professores significa um dos grandes obstáculos para o seu desenvolvimento profissional e é uma barreira intransponível à melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento da própria Escola (Alves & Flores, 2010, citado em Almeida, 2012).

O modelo das Equipas Educativas (Formosinho & Machado, 2009) pretende concretizar a colaboração entre docentes e assegurar uma gestão curricular integrada nas nossas escolas. Para além de fundamentar a importância do trabalho colaborativo, avança com propostas de organização da Escola, a nível das estruturas de gestão.

Em muitos debates educativos, lamenta-se a relutância dos professores para a mudança. Nas sociedades atuais em mudança rápida, as escolas necessitam adaptar-se elas próprias às mudanças circunstanciais e são necessários professores que possam atuar como agentes da mudança no seio das suas escolas. Estes agentes de mudança têm que ser empreendedores, têm que focar-se no desenvolvimento colaborativo do conhecimento partilhado nas comunidades aprendentes e têm que dominar uma perspetiva sistémica que lhes permita transformar novos conhecimentos em estratégias de ensino eficazes e implementá-las no currículo da Escola.

Aprender a agir como um “profissional reflexivo” significa ser capaz de “analisar o seu trabalho profissional”, “melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino”, assumir a responsabilidade de “produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação” (Roldão, 2007, p. 138).

A liderança do Diretor exerce papel importante neste processo, garantindo a participação de todos os membros e articulando as diferentes contribuições dos gestores intermédios, o que nos remete para o conceito de supervisão.

### **3. A Supervisão**

Têm sido introduzidos alguns mecanismos de gestão interna à medida que a Escola se ampliou e, como tal, complexificou o seu funcionamento.

No decorrer dessas reestruturações, estabilizaram-se os chamados órgãos de gestão intermédia - os atuais conselhos de turma e departamentos curriculares. Dentro do contexto

organizativo da Escola, a gestão do currículo na e pela Escola, e seus professores, é orientada por dois conceitos-chave: liderança e trabalho colaborativo. O primeiro como mecanismo global de orientação, conceção, dinamização e regulação de qualquer projeto institucional e o segundo como cimento organizacional essencial à eficácia do desenvolvimento do mesmo. Articula-se com estes dois conceitos as dimensões da supervisão, da formação e da própria liderança formal. Trata-se assim de operacionalizar este conjunto de pressupostos relativamente ao desempenho do Coordenador de Departamento, Coordenador de Conselho de Docentes e do Diretor de Turma, tomando como eixos os conceitos de liderança, formação e supervisão (Roldão, 2009).

No domínio educacional, a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo, apesar da viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciada nos EUA a partir da década de 60 e introduzida em Portugal por Alarcão na década de 80.

A supervisão, sobretudo didática, é aceite para o professor em pré-carreira, sendo mal aceite por um professor “já” assumido como autónomo, logo dispensador de processos supervisivos. A supervisão ajuda a crescer como professor, influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, estimula o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.

"A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional" (Alarcão & Roldão, 2010, p. 54).

Desde 1987, que Isabel Alarcão e José Tavares, pioneiros da supervisão em Portugal defendiam que, no quadro da formação contínua, a supervisão da prática pedagógica emergia como uma auto e hétero supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entremudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino.

A supervisão aparece assim, com a função de apoiar e regular o processo formativo, através da reflexão analítica e crítica em situações de acompanhamento personalizado e em grupo. É fulcral no processo de formação.

Em início de carreira, são identificadas, no supervisor, funções de controlo, mais do que de apoio ao desenvolvimento. A qualidade positiva da supervisão (Alarcão & Roldão, 2010) surge associada à promoção da capacidade de refletir, criticamente, sobre a ação profissional. No Quadro 1 são apresentadas as qualidades positivas do processo de supervisão.

- Estímulo ao pensamento
- Promoção de práticas de reflexão e questionamento
- Partilha de experiências e comunicação entre colegas
- Conhecimento da comunidade escolar e meio envolvente
- Pesquisa de informação científica
- Desenvolvimento da autonomia profissional (autoconfiança e autoconceito)
- Flexibilidade de estratégias
- Continuidade no acompanhamento
- Apoio (pedagógico-didático e pessoal-humano) e desafios ao desenvolvimento
- Crítica construtiva
- Disponibilidade
- *Feedback*
- Liberdade de acção e inovação
- Abertura a novas perspectivas
- Bom relacionamento interpessoal (autenticidade e genuinidade, disponibilidade para ouvir e clarificar)

**Quadro 1: Qualidades positivas na supervisão (Alarcão & Roldão, 2010, p. 65)**

Ou, de uma forma mais explícita, está relacionada com a capacidade para gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional centrados, não só nos próprios alunos como em toda a ação docente.

Foram identificados alguns constrangimentos na supervisão. Alguns de ordem temporal: trabalho excessivo, pouco tempo para realizar as tarefas e falta de tempo para supervisionar corretamente. Um outro que merece relevância, em situações de formação contínua, é a resistência pessoal. Não obstante os constrangimentos e alguns aspetos negativos (Alarcão & Roldão, 2010), a ultrapassar, como a ausência do trabalho colaborativo, a qualidade da supervisão que se pratica é valorizada positivamente. No Quadro 2 são apresentadas as qualidades negativas do processo de supervisão.

- Observações de aulas (mas também de sinal positivo)
- Qualidade (sobretudo relacional) dos orientadores (também de sinal positivo)
- Obrigatoriedade de determinadas estratégias (por exemplo, reflexões autobiográficas e gravações de aulas)
- Falta de flexibilidade
- Pouco apoio dos orientadores/supervisores
- Deficiente avaliação
- Abordagens prescritivas ou pouco profundas
- Fraco ou nulo envolvimento **da** e **na** comunidade escolar
- Ausência de trabalho colaborativo
- Artificialidade
- Curta duração dos estágios

**Quadro 2: Qualidades negativas na supervisão (Alarcão & Roldão, 2010, p. 65)**

Continua a predominar nas instituições educativas dos diferentes níveis de ensino, quer entre nós quer no estrangeiro, o desenvolvimento isolado das práticas profissionais, daí a resistência manifestada por inúmeros professores relativamente a qualquer ação supervisiva.

As instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos. Estão em permanente interação com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem (Alarcão, 2000).

O objetivo da supervisão é o desenvolvimento qualitativo da organização Escola e dos que nela trabalham, estudam ou ensinam. O supervisor surge como um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma Escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros. A sua ação pode desenrolar-se ao nível da integração de novos professores, quer ao nível dos membros do departamento curricular ou de qualquer outro grupo numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem. As competências supervisivas são necessárias no apoio à elaboração de projetos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser Escola. A supervisão na Escola reflexiva considera a totalidade da Escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interação dos saberes adquiridos e constituídos com os saberes emergentes resultantes da análise das situações. Supervisão é uma função que exige conhecimento, experiência, capacidade de relacionamento e mobilização. A organização formal da Escola não tem privilegiado o trabalho em equipa. As atividades

letivas, maioritariamente, desenvolvem-se num contexto de privacidade, pelo que o trabalho colaborativo dificilmente faz parte da cultura dos profissionais de ensino (Alarcão, 2000). O isolamento dos professores é prática comum e, na maioria das vezes, está associado à incerteza dos professores e ausência de *feedback* positivo: desempenho bem-sucedido de um professor.

Todo o professor ou gestor pedagógico terá que libertar-se do "eu solitário" (Sá-Chaves & Amaral, 2000). O facto de possuir uma atitude defensiva, não significa que não seja observador e reflexivo. Só que esta reflexão solitária não terá os mesmos efeitos e resultados que uma reflexão "solidária", em parceria. É nesta cultura de Escola, recriada e supervisionada, que haverá uma construção de saberes decorrente de práticas intercontextuais e transdisciplinares, só possível com o contributo de todos.

Provavelmente já fazemos reflexão sobre a nossa ação, apenas não a formalizamos e partilhamos, dando oportunidade aos outros e a nós próprios para nos solidarizarmos, verificando quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes.

Para quem a supervisão se torna uma prática corrente, autoavalia-se sistematicamente, corrige e melhora as suas competências pedagógicas e, como consequência, promove o sucesso dos alunos e o seu próprio sucesso profissional.

Infelizmente, a supervisão nem sempre é encarada como uma autorreflexão, proporcionadora de desenvolvimento profissional, ela é, segundo Alarcão e Tavares (2003), vista em diversos cenários; em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional, orientador da prática pedagógica ou a chamada supervisão clínica, com mais virtualidade na formação contínua. Aqui não há um avaliador e um avaliado, há um trabalho colaborativo entre professores que podem ter a mesma experiência; só necessitam de ter igual vontade de refletirem sobre a prática do seu ensino e a possibilidade de desfrutarem do conhecimento de processos metodológicos que lhes permitam analisar e refletir sobre o que fazem, por que o fazem e com que objetivos e resultados. É assim que Smyth (1984b, citado em Alarcão & Tavares, 2003) procura assentar a sua experiência em três grandes vetores: ação, reflexão e colaboração.

"É ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir mudança" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133).

Tendo em conta qualquer das definições mais alargadas de supervisão como liderança educativa para a mudança nas escolas, orientada para a melhoria do ensino e da aprendizagem, podemos observar uma considerável variedade de práticas pedagógicas. A sua ampla diversidade é vista à luz de diversas perspetivas e quadros de referência, assentes num tronco comum: os professores e o seu desenvolvimento encontram-se no centro da mudança educativa, sendo a supervisão um mediador da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto.

Quando um professor é capaz de interagir com outros professores de forma que o próprio experiencie como forma de apoio, a supervisão será mais eficaz e o crescimento mais provável. A evolução da promoção individual no sentido do prosseguimento do conhecimento requer que cada um de nós abandone as suas perceções rígidas e hábitos enraizados. A prática reflexiva representa um processo poderoso no desenvolvimento das interações no âmbito da supervisão, no sentido do desenvolvimento profissional e da renovação da Escola. Os professores desenvolvem novas conceções acerca do seu trabalho através da comunicação com os seus supervisores ou pares, na qual são conferidas novas interpretações a novos aspetos da experiência (Rosenholtz, 1991, citado em Formosinho, 2002).

"A reflexão facilita o desenvolvimento de competências de resolução de problemas ao promover a capacidade de reformular a experiência, gerar alternativas e fazer inferências com base no conhecimento prévio, e ainda avaliar acções no sentido de construir novas aprendizagens" (Formosinho, 2002, p. 115).

A supervisão torna-se uma função que poderá ser desempenhada por muitas e variadas pessoas na Escola, em pares ou em grupos de interação. Assim, qualquer um na Escola pode oferecer serviços de supervisão e qualquer um deveria ser encorajado a fazê-lo. O modelo clínico, designado por vários autores (Alarcão & Tavares, 2003; Formosinho, 2002), envolve uma relação didática e proporciona o *feedback*, com o objetivo de melhorar a instrução. Modelos de diagnóstico estão relacionados com os modelos clínicos porque

partilham muito as práticas utilizadas. Este envolve a autoavaliação e as observações, vistas como um ponto de partida comum para planear o melhoramento da instrução.

Pretende-se que os professores, em colaboração, melhorem, não só os seus próprios desempenhos profissionais, como também que essa melhoria constitua uma mais-valia para a comunidade educativa. A investigação tem vindo a demonstrar que o crescimento profissional dos professores aumenta quando é valorizado um trabalho colaborativo, em que existe uma constante interação que permite a partilha de experiências de sucesso e a aprendizagem com os erros dos seus pares (Almeida, Flores, Forte, Morgado, & Simão, 2009).

A supervisão pedagógica é hoje colocada ao serviço de ideais democráticos e transformadores da educação, longe da visão de controlo e de subordinação com que ainda é, largamente, identificada na esfera pública. Assume-se como uma atividade relacional e comunicativa associada a uma determinada ideologia da educação e o supervisor como um profissional que joga com o saber em função das oportunidades que o jogo lhe oferece. A evolução concetual mostra que a supervisão pedagógica está cada vez mais longe de um entendimento hierárquico e de controlo do trabalho docente, afastando-se, também cada vez mais, de uma perspetiva racionalista técnica e de um enfoque tendencial na pessoa do formando. Hoje associamos a atividade da supervisão ao estabelecimento de comunidades reflexivas nas escolas e instituições educativas, visando melhorar a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento profissional através de processos de (auto) - regulação (Bizarro & Moreira, 2010).

Nesta definição, mais abrangente, está incluída a supervisão da formação inicial e a supervisão em formação contínua, ou seja, envolve o coletivo dos docentes e a supervisão da própria Escola como organização, designada por Alarcão (2000) de escola reflexiva. Numa Escola reflexiva, a supervisão assume um carácter integrado de supervisão pedagógica institucional, dinamiza atitudes de auto e hétero - supervisão colegial e vive-se no coletivo dos professores.

O trabalho isolado limita as possibilidades de o professor ter uma avaliação mais ampla e objetiva do seu trabalho, uma vez que ele não é objeto de exposição e análise, restringindo assim as possibilidades de melhoria. O que realmente interessa nos processos supervisivos

é a discussão e exploração de uma visão democrática de educação, rejeitando e subvertendo toda e qualquer forma de educação que se revele opressiva, irracional e injusta (Vieira & Moreira, 2011).

As funções mais importantes na atividade de um DT são destacadas como sendo as de natureza pedagógica, no que se refere à coordenação de uma equipa de professores do conselho de turma, conjuntamente com a relação estabelecida com a família dos alunos na qual este docente é considerado uma peça fundamental relativamente à supervisão e resolução de problemas existentes no seio familiar dos mesmos.



## **Capítulo III - A Gestão Intermédia: o Papel do Diretor de Turma**

O DT é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da Escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes. No exercício de coordenação interdisciplinar relativamente aos diferentes professores da turma, é colocado numa interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. Assim, ele é simultaneamente um elemento do sistema de gestão da Escola, a quem competem responsabilidades na gestão geral no conselho de turma a que presidir (Boavista & Sousa, 2013).

A direção de turma assume um papel nuclear, revestindo-se como órgão de gestão pedagógica intermédia ao nível da organização e presidindo a uma estrutura de orientação educativa dos alunos e coordenação pedagógica de professores. Este cargo, resultante da expansão da escolaridade obrigatória em 1964, representado em Conselho Pedagógico pelo Coordenador de Ciclo, substituiu o Diretor de Classe, figura que emergiu da reforma de Jaime Moniz (1894-1895), dada a necessidade de coordenação dos professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos.

### **1. Coordenador de Ciclo**

A referência ao cargo prende-se exclusivamente com a imagem de representatividade em Conselho Pedagógico dos diretores de turma, sendo ainda o fio condutor que liga estes atores ao Diretor da Escola/Agrupamento.

A coordenação de ciclo é definida no artigo 42º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, como estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica que colabora com o conselho pedagógico e com o Diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

Para o exercício do cargo de coordenador de ciclo, vulgarmente designado coordenador dos diretores de turma, é importante considerar as capacidades de relacionamento interpessoal, de liderança e o perfil individual, bem como o conhecimento aprofundado e atualizado da legislação.

Verifica-se na prática que muitos são os diretores de turma que possuem pouca experiência enquanto professores, pelo que o coordenador dos diretores de turma assume um papel crucial no seu acompanhamento e orientação a nível pedagógico e organizativo.

## **2. Do Diretor de Classe ao Diretor de Turma**

O Diretor de Classe foi a primeira referência feita ao Diretor de Turma em finais do século XIX, dada a necessidade de coordenação dos professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos.

No âmbito da reforma de 1894-1895, o cargo do Diretor de Classe surge com tal projeção, que achamos pertinente a inclusão da totalidade “dos artigos 52º, 53º e 54º do Decreto de 24 de Dezembro de 1894” (Proença, 1993, pp. 281-283).

Art. 52º De conformidade com o que fica decretado nos artigos 19º e 50º todos os professores tem de observar no ano ou anos em que regem disciplinas o sistema de classe. Um deles em cada classe será nomeado pelo governo, mediante proposta do reitor, para desempenhar as funções de director.

§ único. O director pode exercer o ensino em mais de uma classe.

Art.53º Ao director de classe incumbe guardar e fazer a conexão interna ou a unidade científica e a disciplinar na classe confiada ao seu cuidado. Deve pois entender-se com os seus colegas de classe a fim de manterem juntos acção combinada no exercício do ensino, e desta arte se efectuarem os estudos pelo modo mais vantajoso em todas as disciplinas.

Compete-lhe:

1º Celebrar sessão amiude com os professores, para a execução ajustada dos programas, de sorte que no fim do ano se haja ministrado a devida instrução aos alunos; ou para qualquer outro fim científico ou

disciplinar;

2º Regular com os mesmos professores, a tempo competente , a distribuição do trabalho nas aulas e no domicílio; de maneira que se atenda sempre ao desenvolvimento físico dos alunos, e se evite o agravamento de os sobrecarregar, em uma ou mais disciplinas, com exercícios cujo número, ou dificuldade, não seja acumulável, no mesmo dia, com os estudos das outras disciplinas;

3º Recolher semanalmente as notas de frequência (presença, habilitação literária e procedimento) dos alunos, e lançá-las num livro destinado para este efeito (livro de classe);

4º Prestar ou enviar informação acerca da situação escolar de cada aluno, ao reitor, ao pai, ao tutor ou a quem os represente;

5º Requisitar o material e utensílios indispensáveis para o ensino da classe; vigiar pela conservação e asseio do mesmo material e do alojamento da classe;

6º Preencher, de acordo com as notas de frequência exaradas no livro da classe, e assignar os atestados a que se refere o artigo 44º;

7º Promover a ordem e a disciplina nas aulas da classe; fiscalizar a execução das disposições legais que dizem respeito aos alunos e professores, e deliberar convenientemente acerca da prática das mesmas disposições.

Art. 54º O director da classe é a principal autoridade deste agrupamento. No uso das próprias atribuições o director terá sempre em conta a especial competência e justa esfera de acção de cada professor.

§ único. Nenhum professor pode exercer a direcção em mais de uma classe.

Posteriormente, o Decreto-Lei de 14 de agosto de 1895 determina que, entre os professores de uma mesma classe, deverá ser designado um professor, como diretor, sendo a sua nomeação elaborada pelo Governo, após proposta do Reitor. O Diretor de Classe é então considerado "figura nuclear" de organização pedagógica, pelas responsabilidades que lhe são atribuídas: coordenação dos professores e do ensino, controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos e informação regular aos EEs.

A figura do Diretor de Classe é introduzida através da Reforma do Ensino Liceal, mantendo-se ao longo da vigência da 1ª República. É o órgão de apoio ao Reitor, em tudo o que à classe diz respeito, como já foi referido. Em 1926, terminada a 1ª República, os Diretores de Classe continuam a ser os únicos órgãos de gestão pedagógica intermédia existentes nos liceus e multiplicam-se as funções do Conselho de Diretores de Classe, que passam a fazer o julgamento dos processos instaurados aos alunos.

Com o “Decreto-Lei 18827”, de 6 de setembro de 1930, são introduzidas alterações significativas para o exercício desta função, devendo beneficiar de duas horas de redução da componente letiva, para assistir a aulas dos outros professores e verificar os cadernos diários dos alunos.

Era nitidamente a Supervisão, em 1930!

No final do ano letivo elaborava um relatório de desempenho das suas funções a ser entregue ao Reitor.

O elevado número de alunos que estavam sob a responsabilidade do Diretor de Classe impediam-no de possuir conhecimento sobre cada um deles, o que conferia pouca credibilidade à ênfase colocada nas preocupações pedagógicas, centradas na vertente do desempenho académico. Impunha-se uma reorganização que articulasse a estrutura da nova realidade educativa.

Em 1936, Carneiro Pacheco, então Ministro da Educação, transforma a figura do Diretor de Classe em Diretor de Ciclo. A sua ação passa a ser mais burocrática, usufruindo de três horas de redução da componente letiva. É um professor nomeado pelo Ministro, proposto pelo Reitor. O seu perfil, com os ideais do Estado Novo, revela capacidade educativa para valores como a passividade, resignação e obediência, estimulando o amor à Pátria e a defesa da ordem pública. Foi ainda criada a figura de Subdiretor de Ciclo, designada sempre que o número de alunos ou a caracterização dos mesmos o justifique. É a coadjuvação do Diretor de Ciclo (Sá, 1997).

Embora a ignorância fosse considerada um sinónimo de aceitação e submissão, favorecendo a prepotência do sistema escolar, em 1952 foi estabelecido um Plano de Educação Popular, visando abolir o analfabetismo. Em 1960 é generalizada a escolaridade obrigatória e, em 1964, é instituída a escolaridade básica de 6 anos. Num período de cerca

de trinta anos a escolaridade obrigatória triplicou a sua duração, passando para nove anos, em 1986.

A massificação da Escola portuguesa nas derradeiras décadas do século XX comporta transformações quantitativas e qualitativas, deixando a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para responder aos novos problemas que nela se revelam e às finalidades que lhe são conferidas (Formosinho & Machado, 2009).

É em 1968, com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, pelo Decreto n.º 48752, de 9 de setembro de 1968, que o cargo de Diretor de Turma é criado e regulamentado. Designado pelo Diretor da Escola, preferencialmente de entre os professores das turmas respetivas, podendo ter a seu cargo até quatro turmas, a ele compete presidir aos conselhos de turma, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias.

Curiosa a importância dada à Escola e aos seus atores traduzida no artigo 53º do referido Decreto - “No momento da matrícula os encarregados de educação dos alunos matriculados deverão indicar se podem encarregar-se da sua orientação escolar. Em hipótese negativa providenciar-se-á, na medida do possível, para que a orientação escolar do aluno seja assegurada, ou pelo Gabinete de Orientação Escolar, ou por professor da Escola pública onde o aluno estiver inscrito, que para o efeito for designado”.

A coordenação dos professores da turma deixa de constituir a primeira referência, colocando sistematicamente a integração dos alunos na vida escolar como primeira atribuição do DT.

"Enquanto o director de classe e o director de ciclo representavam autoridades escolares não apenas em relação aos alunos mas também em relação aos funcionários e aos professores, ser director de turma significa, sobretudo, ser director dos alunos" (Sá, 1997, p. 48).

Em 1973 foi publicado o Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de março, que consagrou o cargo de DT extensivo ao ensino secundário liceal e técnico.

Com o 25 de abril produziram-se profundas ruturas políticas, económicas, sociais e culturais que obviamente se refletiram na Escola. Este período imediato foi caracterizado, a nível de escolas, por uma contestação generalizada dos símbolos representativos da

repressão político-ideológica do Estado Novo. Os Reitores foram demitidos e os professores foram saneados por simples decisão das Reuniões Gerais de Alunos, as então chamadas "RGAs". Assim, do ponto de vista formal, o conselho de turma e o DT continuaram a reger-se pela legislação anterior ao 25 de abril de 1974, o que pode significar a pouca importância estratégica destas estruturas, ou que as preocupações de natureza política se sobrepujam às de natureza pedagógica.

Em 1976 surge o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, para consolidar a experiência do modelo de "gestão democrática" introduzida após 1974. Aparecem aplicações de fórmulas democráticas de eleição e de participação resultantes do próprio contexto social e político. A participação e a eleição tinham como intervenientes os membros da comunidade escolar: professores, alunos e funcionários, com maioria do corpo docente. Pela primeira vez é decretada a eleição do DT, anualmente de entre os professores profissionalizados, salvo onde os não haja, caberá ao Conselho Diretivo a sua nomeação, como sequência das exigências democráticas de participação dos membros da Escola nos seus órgãos de direção e gestão.

O modelo baseado no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, foi-se afirmando progressivamente, a chamada "gestão democrática" foi estabilizada durante cerca de uma década.

A figura de representante dos diretores de turma em Conselho Pedagógico surge com a publicação da Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, eleito pelos diretores de turma.

Em 1980, a Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, que regulamenta o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas de ensino preparatório e secundário veio alterar substancialmente, no plano normativo, a situação anterior. É novamente da competência do Conselho Diretivo a atribuição das direções de turma. A atribuição deste cargo é feita, pela primeira vez, tendo em conta uma série de requisitos como: capacidade de relacionamento fácil com alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação, bom senso e ponderação, espírito metódico e dinamizador, disponibilidade e capacidade de prever situações e solucionar problemas sem os deixar avolumar. São atribuições do DT promover ações de integração dos alunos na vida escolar, incentivar condições que conduzam a um diálogo permanente com os alunos e EEs, criar

condições de participação efetiva dos professores na planificação dos trabalhos e proporcionar-lhes a existência dos meios e documentos de trabalho necessários ao desempenho das atividades educativas.

Em 1986, o X Governo Constitucional, na concretização de alguns dos seus objetivos programáticos, dá posse à Comissão de Reforma do Sistema Educativo e inicia-se um novo ciclo de políticas educativas em Portugal.

Na linha da Constituição da República Portuguesa de 1976, revista em 1982, a Lei de Bases do Sistema Educativo confere grande importância à participação na educação e na gestão das escolas e dá grande relevo à participação da comunidade na vida da Escola e da sociedade na administração do sistema.

A gestão democrática dos estabelecimentos do ensino básico e secundário constitui uma referência importante na evolução da Escola portuguesa. Os princípios de participação e de democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da Escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade.

### **3. O Diretor de Turma**

O DT, integrando as estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico, como define o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, é agora assumido como uma figura de gestão intermédia da Escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar e, pelo relacionamento entre a Escola, EEs e comunidade. O DT deve ser o eixo que movimenta, coordena e recolhe os contributos e sugestões da direção da Escola, dos professores da turma, dos alunos, dos pais e da comunidade. A prioridade no exercício das suas funções, será a coordenação de tudo o que diga respeito à turma.

Enquanto órgão de gestão pedagógica intermédio, o DT tem uma dupla função: desempenho de papéis relacionados com a orientação educativa, centrando-se nos alunos; e coordenação dos professores do conselho de turma.

Como refere o artigo 41º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, o DT é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo.

O DT, enquanto mediador, é um profissional especializado, cuja função pode ser facilmente confundida com a de intermediário. O que diferencia o DT, enquanto mediador, são os princípios e as técnicas que regem o seu trabalho: procura ouvir todos os factos, intenções, emoções, perceções, suposições, estereótipos e opiniões. Alguns desses elementos podem ser pertinentes e outros nem tanto, mas o DT tem que encontrar sentido para tudo com rapidez, reformular e devolver, em prol do bem comum.

### **3.1. O Diretor de Turma na Relação Escola - Família**

A evolução da sociedade e da tecnologia tem vindo a exigir cada vez maior qualificação académica e profissional, fazendo aumentar a importância da educação e a formação das crianças e jovens, associada à consciência crescente do papel da colaboração entre a Escola e a família.

É ao DT que compete estabelecer essa relação com as famílias, pela posição privilegiada que ocupa. Quando as interações entre a Escola e a família são positivas e existe um trabalho de parceria, os alunos aprendem a valorizar mais a Escola, porque veem que ela é valorizada pela sua família. Desta forma, essa colaboração, promove nas crianças, sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência e realização pessoal.

"A família também ensina. Ensina com os hábitos que adquiriu, com os valores que pratica, com a linguagem que usa, com os exemplos que dá, com as regras que instituiu" (Alves & Leite, 2005, p. 5).

A família, como primeira responsável pela educação dos seus filhos mas impossibilitada de cumprir integralmente a sua missão educativa, delega na Escola a promoção do desenvolvimento integral de todos e de cada um. Daí ser muito importante a partilha de informações, adequarem procedimentos e ajudarem o crescimento da criança ou adolescente. Esta situação é reconhecida pela legislação portuguesa, que estabelece condições especiais para que os pais possam participar na vida escolar através do DT. Como educadores, somos responsáveis pela criação de condições que ajudem uma criança a crescer confiante, estável, capaz de ser feliz.

Nesse sentido o DT assume-se como um diretor pedagógico, e tem de garantir que ao nível da Escola constitui um grupo coeso, acompanhando os alunos, os professores do conselho de turma, informando os pais do percurso dos alunos e articulando ações com outros órgãos da Escola (Bessa, Dinis, Mineiro, Pereira, Santos, & Silveira, 2009).

O acompanhamento dos alunos, contínuo, sistemático e consequente, é fundamental para garantir o sucesso educativo e a redução do abandono escolar. Este acompanhamento pressupõe a recolha de informação, análise, diagnóstico e implementação de medidas de ação. No caso de alunos com fraco desempenho nas situações em que é detetado um desvio face ao desempenho desejável, são elaborados os planos de acompanhamento com as medidas de promoção do sucesso escolar. Quando a Escola está inserida num meio rural, em que grande maioria dos alunos reside a grandes distâncias do estabelecimento de ensino e muitos pais dependem dos transportes públicos para se deslocarem, torna-se importante o incentivo de práticas de acolhimento dos pais no início do ano letivo, ou outras atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo que envolvam os pais na Escola. Particularmente relevante é o seu envolvimento nos programas de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Este trabalho colaborativo deve ser promovido pela Escola, através do DT e, se necessário, dos serviços de psicologia e orientação (SPO).

No modelo de gestão atual, a própria comunidade tem uma participação ativa na definição e no desenvolvimento da Escola, por meio da atuação do conselho geral. O estreitamento de laços entre a Escola e a comunidade local gera benefícios aos moradores e à própria comunidade escolar, para além de restabelecer a relação de respeito e confiança com a Escola e promover a sua valorização junto da sociedade (Bessa et al., 2009).

Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público (Nóvoa, 2007).

Um exemplo paradigmático desta interação é sem dúvida a Escola da Ponte, que assenta num modelo organizativo em que o órgão máximo de decisão é o conselho de pais, constituído pelos pais de todos os alunos da Escola. Criada para alunos problemáticos, constitui fonte de inspiração para muitos professores fazerem dos seus alunos seres mais sábios e pessoas mais felizes (Pacheco, 2008).

Quer a nível cultural, quer o estímulo e apoio emocional aos filhos são fatores que incidem no rendimento escolar. Entre as explicações para os melhores rendimentos académicos, as investigações e as informações educativas expõem constantemente a existência de uma família que se preocupa com o estado de ânimo, o rendimento e as dificuldades dos seus filhos na Escola. Em casa fomentam-se e demostram-se diariamente os hábitos de leitura, incentivam-se e presta-se ajuda, quer nas tarefas escolares, quer extraescolares e no controlo de tempo de ócio. Não podemos ignorar a forte influência que a família desempenha no êxito escolar, e conseqüentemente, também no fracasso. Apesar de a investigação ter vindo a salientar, de forma inequívoca, os benefícios da colaboração entre a Escola e a família e de em Portugal se terem verificado mudanças consideráveis na legislação que regulamenta as relações entre estes dois sistemas, a evolução observada na prática não tem sido muito significativa (Santomé, 2011).

O relacionamento interpessoal pode tornar e manter-se harmonioso, permitindo o trabalho em equipa, com integração de esforços, conjugando as energias, conhecimentos e experiências, a tão procurada sinergia em torno de uma meta comum. A cooperação não só fortalece o espírito de grupo como enfraquece a competição e a necessidade de fazer prevalecer as nossas posições.

O DT é o garante da coordenação interdisciplinar entre professores da turma, responsável pela formalização da avaliação dos alunos, gestor dos processos disciplinares, face mais visível da instituição escolar junto dos EEs. Fiel depositário de documentos à sua guarda e de informações que lhe cabe recolher e organizar e, ainda, como cumpridor e guardião de um extenso e pormenorizado corpus de regras, de diversos tipos, do qual é suposto conhecer, cumprir e fazer cumprir (Castro, 1995, citado em Boavista, 2010).

Cabe ao DT o acompanhamento dos alunos e a articulação entre alunos, professores e EEs, muitos problemas se lhe colocam nas diversas frentes de trabalho e, por vezes, é chamado a intervir como mediador em diversos conflitos (Zenhas, 2006).

Das relações humanas emergem naturalmente e com frequência conflitos, fruto da convivência entre alunos, pais e professores. A melhor forma de os resolvermos é compreendê-los e vê-los de forma construtiva. O DT ao relacionar-se com muitos destes intervenientes da comunidade escolar, funciona como mediador e estabelece facilmente relações de boa comunicação entre todos no processo educativo. Tenta resolver os conflitos apostando no diálogo com os outros, apoiando-se na sua experiência de anos anteriores e na reflexão sobre a mesma. A consciencialização de que podemos aplicar nas nossas escolas programas de resolução de conflitos, desde a entrada das crianças no sistema educativo, possibilitará que elas adquiram mais formação durante todo o seu percurso escolar e que possam transformar-se em jovens adultos com consciência cívica. Pode ser uma garantia e um desafio para que se pense seriamente em considerar a mediação como técnica de resolução de conflitos. Esta pode ser uma estratégia importante para melhorar o clima de convivência nas escolas e a formação para a cidadania das novas gerações. Assim, é importante que o DT tenha consciência do seu papel de mediador: saber ouvir, ser paciente, ser imparcial e dar opiniões ou dicas para resolver conflitos. Todos têm características de mediadores, mas nem todos as percebem, desconhecem o significado de mediação, devido ao facto de não existir formação adequada para o DT neste domínio. De entre os vários agentes de educação do indivíduo para a sua inclusão plena em sociedade estão, indiscutivelmente e em primeiro lugar, a família e a Escola. Embora estrutural e funcionalmente distintas, ambas têm objetivos coincidentes que passam primordialmente pelo sucesso escolar e educativo das crianças e jovens no quadro da sua formação global, o que legitima e dá evidência à necessidade fundamental de cooperação entre estas duas instâncias educativas. Devem tentar encontrar e desenvolver estratégias educativas convergentes. A família não tem hoje capacidade para, sozinha, preparar os seus membros para a sua inserção na sociedade, tem que contar com a Escola no desempenho das suas funções (Martins & Sarmiento, 2012).

A efetivação desta relação sempre foi complexa e difícil de estabelecer, sendo que, ao longo da história do sistema educativo português, a presença dos pais na Escola foi sempre um assunto polémico. Ora se culpam os pais por ignorarem os problemas dos filhos ou se culpabilizam os professores por menosprezarem ou hostilizarem as perspetivas dos EEs sobre a escolaridade dos seus filhos (Lima, 2002, p. 7).

Hoje, as relações entre pais e professores têm-se intensificado com a presença formal dos pais nos órgãos de direção e gestão das escolas.

Desde o início da Idade Moderna até aos nossos dias a participação dos pais foi assumindo diversas formas. De uma conceção inicial, em que o dever da Escola era simplesmente o de informar os pais, à introdução da ideia de que a sua participação é um dever; um clima entre pais e professores caracterizado mais pela tensão e pela desconfiança mútua do que pelo consenso e pela cooperação, como referem Licínio Lima e Virgínio Sá (Lima, 2002). No Decreto-Lei de 14 de agosto de 1895, que aprova o regulamento geral do ensino secundário, reconhece-se aos pais o direito a serem informados, responsabilizando quer o Diretor de Classe quer o Reitor por essa função<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Como refere o ponto 4 do art.º 53.º do Decreto-Lei de 14 de agosto de 1895.

Outra das modalidades de aproximação das famílias aos liceus, consistia na sua presença, mediante convite do Reitor, nas cerimónias solenes de abertura do ano escolar. Era dever do Reitor promover a colaboração das famílias com o liceu, por todos os meios ao seu alcance, proporcionando-lhes os seus conselhos em assuntos relacionados à educação dos alunos, convidando-os para sessões públicas, festas escolares e, em geral, para todas as reuniões em que essa colaboração possa ser devidamente orientada. Não se tratava de uma partilha de responsabilidades entre a Escola e a família, mas da subordinação da família ao projeto educativo do liceu.

Nos tempos mais recentes tem havido, a nível internacional, uma maior abertura da Escola ao exterior, através da multiplicação e diversificação das suas formas de contacto com as famílias, desde a presença de representantes dos pais nos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino às sessões informativas, exposições, visitas de estudo, convívios e outras atividades culturais ou recreativas.

Posteriormente, é instituído um novo instrumento de ligação do liceu com as famílias: o caderno escolar. Onde os professores registavam todas as ocorrências significativas relativas à assiduidade, aproveitamento e comportamento dos alunos. Constituía também dever do EE, examinar e rubricar o caderno diário.

Os professores, por razões culturais, têm dificuldade em lidar com os pais dos meios rurais, embora aqueles que mais temam sejam, precisamente, os dos grupos sociais intermédios e elevados. Os pais ao estarem numa posição de igualdade e, por vezes, de superioridade, em relação aos docentes, representam uma espécie de ameaça para estes, pois questionam com mais facilidade e frequência a Escola e as suas práticas. Os professores consideram, frequentemente, que a invisibilidade de muitos pais na Escola representa um alheamento em relação à escolaridade dos filhos (Lima, 2002).

No respeitante aos modos de relacionamento com o estabelecimento de ensino, predominam as idas das famílias à Escola por solicitação do professor que ocorre, normalmente, nos períodos de entrega das avaliações, que Ana Diogo (2002, citada em Lima, 2002, p. 269) designa por “envolvimento minimalista”. Em suma, na expressão da autora, “o espaço escolar é encarado como um território que não pertence aos pais”.

O poder da Escola sobre a família marca o ritmo da vida das crianças e, através destas, o das suas famílias (Perrenoud, 1987, citado em Lima, 2002). Enquanto que a nível profissional, no mercado de trabalho, se tem verificado uma flexibilidade cada vez maior na organização do tempo, “os horários das escolas continuam a ser rígidos, o seu tempo de trabalho quase constante, de modo que o tempo escolar é, para certas famílias, o constrangimento mais forte e o menos negociável” (Perrenoud, 1987, p. 97, citado em Lima, 2002, p. 139). Para além disso, a concentração dos estabelecimentos de ensino em locais muito específicos e a distância de muitas habitações em relação a estes locais impõem consideráveis deslocações diárias a muitas famílias.

A Escola exerce também uma influência importante sobre a utilização do tempo em família, para além das horas da permanência da criança no estabelecimento de ensino, do tempo gasto nas deslocações e o tempo consagrado ao estudo e à realização dos trabalhos de casa. Existem ainda efeitos mais indiretos, como, por exemplo, a necessidade de a criança se deitar mais cedo, de modo a chegar a horas à instituição.

Durante o período de escolaridade obrigatória, as famílias são forçadas a assumir as despesas correspondentes à escolaridade das crianças e jovens, pelo que a Escola tem um impacto forte sobre o orçamento familiar. A somar a tudo isto, espera-se que a família promova o desenvolvimento dos jovens em consonância com as exigências da atividade escolar, desenvolvendo todo um conjunto de cuidados de saúde, de vigília de sono, de supervisão da alimentação, que seja rica e equilibrada, de disciplina de vida, de ocupação dos tempos de lazer de uma forma construtiva e de proteção contra as tensões e os conflitos domésticos (Lima, 2002).

A acrescentar a tudo isto, ainda se espera que a família acompanhe e supervise o trabalho escolar dos filhos, em casa, por forma a melhorar as suas hipóteses de sucesso. Para além deste trabalho de acompanhamento, pretende-se dos pais um trabalho psicológico, de encorajamento e felicitação, visando a consolidação dos níveis de autoconfiança, e de reprovação e aviso, quando as coisas não correm bem. Desta forma os pais controlam as condutas dos filhos, no sentido de as adequarem às expetativas da Escola, o que reforça, por vezes, o lado repressivo do seu papel de adultos e condiciona, portanto, o modo como se relacionam com os seus descendentes. Pelo facto de saberem que os filhos serão um dia alunos, muitos pais começam, desde cedo, a habituá-los a adquirirem comportamentos que lhes poderão facilitar a vida na Escola. Em suma, no plano da educação moral, a Escola faz recair sobre a família uma enorme responsabilidade. Especialmente nos meios rurais, o sucesso escolar das crianças implica a aquisição progressiva de uma cultura escolar que as distancia do quadro de referência dos próprios pais.

"A Escola exige muito das crianças, em termos de esforço e de concentração, o que provoca fadiga e *stress*, irritabilidade, apatia ou depressão, com reflexos importantes sobre o ambiente doméstico" (Lima, 2002, pp. 141-142).

O clima familiar é, para além disso, afetado pelos juízos emitidos pela Escola a respeito das crianças e, conseqüentemente, sobre a família. Ao julgar a criança, a Escola julga, simultaneamente, os seus progenitores.

Ora, segundo o mesmo autor, se o impacto da Escola se exerce sobre as famílias de um modo tão poderoso, estas também têm alguma legitimidade para penetrarem, mais

profundamente, no território da instituição onde colocam os seus filhos. O mesmo será dizer, que a família não deverá ater-se, apenas, aos lugares da administração da Escola, mas exercer, uma atividade significativa, do ponto de vista educativo e pedagógico, no interior das próprias salas de aula. A legitimidade da intervenção da família no interior da Escola e da sala de aula é tanto mais evidente quanto mais olharmos para ela do ponto de vista de um conceito de cidadania ativa, característica fundamental das sociedades democráticas que procuram aprofundar as formas de participação dos seus cidadãos nos assuntos públicos.

Consentir que os pais sejam participantes na educação escolar dos filhos representa mais do que dar-lhes alguns lugares em certos órgãos-chave. Por outro lado, atualmente, os pais, quando intervêm nas questões relativas ao estabelecimento de ensino, não estão, em geral, preocupados com os alunos, de um modo global, mas sim, essencialmente, com os seus filhos.

"O envolvimento dos pais na vida da sala de aula é equacionado, por muitos professores, como uma autêntica perversão pedagógica, por tocar numa área até agora tida como, inquestionavelmente, da sua única e exclusiva competência" (Lima, 2002, pp. 148-149). Os pais querem saber menos sobre a estrutura do currículo e mais sobre o modo como os seus descendentes estão a dar-se com ele. Os EEs queixam-se da falta de privacidade nas reuniões com os professores e das limitações de tempo existentes para esse efeito. Em suma, a presença dos pais na sala de aula ajudaria, no seu entender, a superar muitas destas limitações de informação e de conhecimento (Lima, 2002).

As expetativas que os pais têm em relação à Escola são divergentes: pais que valorizam, especialmente, a capacidade que a educação oferecida revela para assegurar uma infância feliz aos seus filhos e pais que apreciam na Escola as condições que permitem aos educandos ficar bem preparados, adquirindo cultura e diplomas que lhes facilitem o acesso a empregos qualificados, interessantes e bem pagos.

Por tudo isto, Afonso (1994), em Lima (2002), classificou a questão da promoção do envolvimento dos pais nos assuntos escolares como um assunto de "caráter sensível". Por um lado, os professores parecem estar recetivos a uma intervenção dos EEs na definição das regras disciplinares da Escola; por outro, a maioria acredita que eles não estariam

interessados em participar ou por não estarem preparados para esse efeito ou por estarem demasiado ocupados com outros assuntos. Muitos professores transmitem aos pais, sistematicamente, a ideia de que a sua presença e envolvimento na Escola só são necessários quando existem problemas com os alunos, ao nível de aproveitamento, da disciplina ou da assiduidade. Em todas as outras situações, com exceção de algumas ocasiões festivas, os EEs são desencorajados a entrar na Escola, por tal se revelar “inútil”.

Grande parte dos pais da classe trabalhadora não possui um tipo de conhecimento, nível de linguagem e nível de confiança necessário para confrontar os professores e as direções das escolas. O que falta a estes pais não é interesse pela educação dos seus filhos mas, antes, o conhecimento do modo como o sistema educativo funciona. Estes EEs também confiam muito mais aos professores, enquanto profissionais, o exclusivo do modo como ensinam os alunos. Achem que o trabalho educativo da escola “deve ser deixado aos professores”, que “sabem o que estão a fazer”. Estas atitudes manifestam um reconhecimento e uma aceitação da divisão do trabalho existente, atualmente, entre famílias e escola (Crozier, 1997, citado em Lima, 2002, pp. 164-165).

A relação Escola-família tem vindo a ganhar visibilidade, havendo hoje uma consciência alargada sobre a importância e a necessidade de os pais se envolverem na escolaridade dos filhos. É normal que existam certas divergências, certos mal-entendidos, por vezes reais conflitos nas relações entre pais e professores, no entanto, para beneficiar a experiência escolar dos alunos, cada um deverá ter a sua autonomia relativa e a sua responsabilidade, sem excluir a comunicação e a cooperação. Torna-se necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivialidade (Marques, 2008).

**Parte II**  
**Investigação Empírica**



## **Capítulo IV - Metodologia**

As questões da investigação são elaboradas com a intenção de investigar os factos em toda a sua dimensão e em contexto natural. Segundo Bogdan e Biklen (1994), este tipo de estudo privilegia principalmente, a compreensão das perspetivas dos sujeitos estudados, sendo os dados recolhidos através de uma proximidade profunda com os sujeitos, no seu meio natural.

Uma vez definido o objetivo da investigação somos levados à discussão dos fundamentos teóricos. Quando nos referimos a uma orientação teórica ou perspetiva teórica, estamos a falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados.

"A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

### **1. Problemática**

Apesar da relevância das diversas funções que o DT desempenha, parece-nos que nem sempre existe um critério rigoroso, ao nível normativo, que lhe proporcione todas as condições organizacionais e competências profissionais que o desempenho do cargo compromete.

Reconhecendo a direção de turma como uma estrutura de coordenação pedagógica intermédia, e não obstante este facto, raramente o docente que exerce esta função entende esta nomeação como um reconhecimento, é apenas um complemento de horário ou mesmo uma penalização, tendo em conta a complexa dimensão do cargo. Ora, apesar de haver um enquadramento legislativo que lhe concede responsabilidades específicas na coordenação dos professores da turma, existe uma certa inconsistência entre esta atribuição de poderes

e a respetiva operacionalização. Além disso, as representações tradicionais em torno do DT apresentam uma estrutura pedagógica de gestão intermédia, particularmente centrada nos alunos e na gestão dos mesmos. No entanto, ao DT impõe-se que desempenhe o papel de gestor de recursos humanos e pedagógicos, permanentemente sujeito a desafios que carecem de respostas inovadoras e criativas. Ele constitui o elemento determinante na mediação de conflitos que se multiplicam por toda a comunidade educativa. Acumula ainda uma densa carga burocrática, atualmente aliviada através do recurso a metodologias, estratégias e tecnologias adequadas, devendo para tal desenvolver capacidades para o exercício das funções de coordenação que desempenha.

Neste enquadramento, pretendemos avaliar o desempenho do cargo e saber se, apesar de existir um suporte legislativo que concede ao DT responsabilidades específicas, existe inconsistência entre esta atribuição de poderes e a respetiva operacionalização. Para tal, espera-se que a população a estudar seja heterogénea quanto ao meio cultural e social, tentando dar respostas contundentes à questão de investigação. Assim, os resultados a obter deverão contribuir para uma reflexão sobre este assunto e constituir matéria de análise para a prossecução de futuras investigações.

## **2. Objetivos e Hipóteses da Investigação**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma das fases mais delicadas de um processo de investigação é a seleção do problema e não havendo nenhuma receita para o definir, é importante que este possa ser tratado, seja adequado aos recursos pessoais, materiais e técnicos da investigação e manifeste/revele pertinência para o contexto do estudo em que se insere. É então necessário que a pergunta inicial seja adequada, realista e exequível.

Para tentar responder a esta questão teremos como propósitos deste estudo os objetivos geral e específicos, a seguir indicados.

## **2.1. Objetivo Geral**

Face à multiplicidade de novas exigências e mudanças ocorridas no contexto escolar, e à nossa experiência na coordenação de ciclo, pretendemos avaliar o papel do DT na Escola.

## **2.2. Objetivos Específicos**

- Analisar a forma como o DT se vê;
- Analisar a forma como o DT é visto pelos alunos;
- Analisar a forma como o DT é visto pelos EEs;
- Identificar, na opinião dos inquiridos, o/s responsável/eis pelo sucesso escolar dos alunos;
- Comparar as opiniões dos diferentes inquiridos relativamente à ausência das áreas curriculares não disciplinares no horário dos alunos.

## **2.3. Hipóteses**

Foram ainda formuladas as seguintes hipóteses:

H<sub>1</sub>: a perceção do desempenho do DT depende da turma, da idade e género (feminino ou masculino) do aluno;

H<sub>2</sub>: a perceção da importância e utilidade do cargo de DT, é vista pelo próprio, dependendo da idade;

H<sub>3</sub>: a perceção associada ao desempenho de funções de DT no contexto da escola do respondente depende da variável género (feminino ou masculino) do DT;

H<sub>4</sub>: a perceção associada ao desempenho de funções de DT no contexto da escola do respondente depende do tempo dedicado à direção de turma.

### **3. Tipo de Investigação**

Entendendo a direção de turma como um órgão relevante na Escola pretendemos estudar em profundidade o papel do DT quer em relação aos EEs e aos alunos, quer ao seu desempenho como gestor intermédio, supervisor e dinamizador de colaboração entre os diferentes atores da comunidade educativa, alunos, professores e EEs. A concretização destas pretensões justifica a opção pelo estudo de caso<sup>3</sup>.

Segundo Yin (2010) no âmbito do paradigma interpretativo, a abordagem por estudo de caso constitui, enquanto processo, um modo particular de recolher, organizar e analisar dados que permitem obter informação compreensiva, sistemática e em profundidade sobre um caso que constitui objeto de interesse. É um estudo de caso descritivo, visto que pretende fazer a descrição de um fenómeno no seu contexto.

As questões colocadas aos diversos intervenientes, facultam-nos uma informação mais sistematizada, permitindo confrontar e analisar os resultados com a revisão da literatura, esperando obter conhecimentos que nos abram portas para uma prática profissional mais eficaz.

### **4. População e Amostra**

Como qualquer investigação empírica, pressupõe uma recolha de dados. Os dados são “informação na forma de observações, ou medidas dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades”. Esse *conjunto de entidades* é, então, o nosso conjunto total de casos para retirarmos conclusões de um determinado aspeto, são indivíduos ou objetos que (se verifica que) apresentam uma ou mais características em comum (Hill & Hill, 2002).

---

<sup>3</sup> O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988, citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

Face à impossibilidade de conhecer as características de todos os elementos da população ou universo, torna-se necessário retirar uma amostra ou subconjunto dessa população para então, serem estudadas as suas características. Desse modo, o nosso público-alvo pertence a uma Escola Pública do interior-centro do país, do distrito de Viseu. Inclui todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao 12º ano, com 1556 alunos inscritos no presente ano letivo, 2013/2014, e cerca de 170 professores. Para a nossa investigação selecionamos os alunos do 9º ano porque tendo tido as Áreas Curriculares Não Disciplinares nos anteriores anos letivos, podem ter perceções e opiniões mais amadurecidas e sustentadas, os respetivos EEs e todos os DTs do 3º ciclo. Estes intervenientes constituem parte integrante do universo que está diretamente interligado com a figura do DT.

Antes de proceder à análise dos dados referentes ao tema da dissertação propriamente dita, importa proceder à caracterização dos inquiridos.

Dos 106 questionários recolhidos dos alunos, não se verificaram situações de questionários incompletos, pelo que todos foram considerados válidos. Em termos de caracterização de amostra, o questionário incluía questões sobre idade, ano de escolaridade, turma e género. A Tabela 1 apresenta uma síntese dos elementos pessoais dos alunos.

**Tabela 1: Caracterização dos alunos**

<b>Alunos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Género</b>		
Feminino	61	57,5%
Masculino	45	42,5%
<b>Idade</b>		
Idade entre 14 e 15 anos	93	87,7%
Idade superior a 15 anos	11	10,4%
Não sabe/ Não responde	2	1,9%
<b>Turma</b>		
Turma A	20	18,9%
Turma B	16	15,1%
Turma C	16	15,1%
Turma D	22	20,8%
Turma E	18	17,0%
Turma F	14	13,2%

Todos os alunos inquiridos são do mesmo ano (9º ano) mas distribuídos em seis turmas diferentes. O número de alunos inquiridos por turma variou entre os 14 e os 22 alunos. Relativamente à idade dos alunos, esta varia entre os 14 e os 18 anos, com uma média de 14.5 anos (e um desvio padrão de 0.776); 57.5% dos alunos inquiridos são do género feminino e 42.5% do género masculino.

Dos 77 questionários recolhidos dos EEs, não se verificaram situações de questionários incompletos, pelo que todos foram considerados válidos. Em termos de caracterização da amostra, o questionário incluía questões sobre género, idade, grau académico, profissão e situação profissional (Tabela 2).

**Tabela 2: Caracterização dos encarregados de educação**

<b>Encarregados de Educação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Género</b>		
Feminino	63	81,8%
Masculino	13	16,9%
Não sabe/ Não responde	1	1,3%
<b>Idade</b>		
Idade até 25 anos	0	0,0%
Idade de 26 a 35 anos	15	19,5%
Idade de 36 a 50 anos	61	79,2%
Idade superior a 50 anos	0	0,0%
Não sabe/ Não responde	1	1,3%
<b>Grau Académico</b>		
1º CEB	12	15,6%
2º CEB	7	9,1%
3º CEB	13	16,9%
Secundário	24	31,1%
Curso médio	2	2,6%
Curso superior	9	11,7%
Não sabe/ Não responde	10	13,0%
<b>Situação Profissional</b>		
Empregado	36	46,7%
Desempregado	25	32,5%
Não sabe/ Não responde	16	20,8%

Verifica-se que dos EEs respondentes, 81.8% são do género feminino e 16.9% do género masculino (um respondente Não sabe/ Não responde a esta questão).

Em relação à idade, 79.2% dos EEs respondentes indica uma idade entre 36 e 50 anos de idade (apenas um respondente Não sabe/ Não responde a esta questão). Esta questão apresentava-se como uma questão fechada com 4 opções de resposta.

A resposta ao grau académico, dos EEs respondentes fazia-se pela escolha de uma de seis modalidades de resposta possíveis. Os EEs respondentes apresentam habilitações ao nível do ensino secundário (32.5%) ou do 3º CEB (19.5%). De notar que 18.2% dos EEs não escolheram nenhuma das opções de resposta apresentadas (18.2% Não Sabe/ Não responde)<sup>4</sup>.

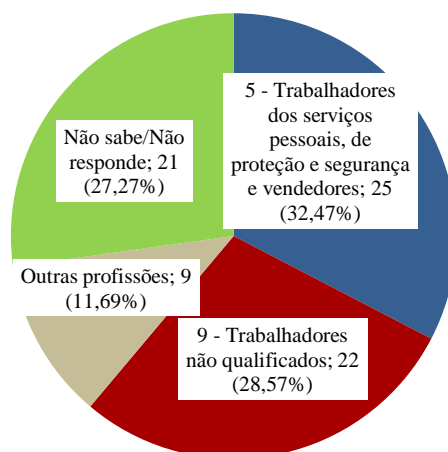
As respostas da situação profissional indicam que uma ligeira maioria (46.8%) de EEs respondentes está empregada.

De notar que 20.8% dos EEs respondentes optou por não responder à questão (Não sabe/ não responde)<sup>4</sup>.

A questão relativa à profissão era uma pergunta aberta, pelo que posteriormente as respostas recolhidas foram classificadas de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões 2010 do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2010).

Assim, constata-se que 32.47% dos EEs respondentes pertencem à categoria 5, “Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores”, e 28.57% à categoria 9, “Trabalhadores não qualificados”.

O Gráfico 3 ilustra as categorias mais significativas.



**Gráfico 3: Profissões dos EEs respondentes**

---

<sup>4</sup> O facto de existirem várias famílias monoparentais na amostra em estudo justifica a não resposta dos inquiridos.

Relativamente aos DTs, dos 18 questionários recolhidos, não se verificaram situações de questionários incompletos, pelo que todos foram considerados válidos. Em termos de caraterização de amostra, o questionário incluía questões sobre género, idade, grau académico e situação profissional.

Verifica-se que dos DTs respondentes, 72.2% são do género feminino e 27.8% do género masculino.

Em relação à idade, a questão apresentava-se como uma questão fechada com 4 opções de resposta (a - até 25 anos, b - de 26 a 35, c - de 36 a 50, d - mais de 50).

A resposta à situação profissional fazia-se pela escolha de uma de quatro modalidades de resposta possíveis (a - prof. Q.E. (professor do Quadro de Escola) / Q.A. (Quadro de Agrupamento), b - prof. Q.Z.P. (professor do Quadro de Zona Pedagógica), c – prof. Contratado e d – Técnico especializado).

A Tabela 3 apresenta uma síntese dos elementos pessoais e profissionais dos DTs.

**Tabela 3: Caraterização dos diretores de turma**

<b>Diretores de Turma</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Género</b>		
Feminino	13	72.2%
Masculino	5	27.8%
<b>Idade</b>		
Idade até 25 anos	0	0.0%
Idade de 26 a 35 anos	1	5.6%
Idade de 36 a 50 anos	16	88.9%
Idade superior a 50 anos	1	5.6%
<b>Situação Profissional</b>		
Prof. Q.E. /Q.A.	13	72.2%
Prof. Q.Z.P.	2	11.1%
Prof. Contratado	3	16.7%
Técnico especializado	0	0.0%

## 5. Instrumentos de Recolha de Informação

Uma investigação empírica é uma viagem de ida e volta que começa e termina na literatura. A partir da revisão da literatura estabelece-se a hipótese geral do trabalho, e então torna-se necessário, a partir daqui, operacionalizar esta hipótese e seleccionar os métodos de investigação. Só depois é que se poderá passar à recolha e análise de dados e apresentação dos resultados (Hill & Hill, 2002).

Neste sentido, e no que respeita à organização do processo educativo da população alvo do nosso estudo, procuramos indagar sobre a participação e percepção dos diferentes intervenientes, através do recurso a questionários. Elaboramos três tipos de questionário: dirigido aos alunos, aos EEs das 6 turmas existentes do 9º ano e aos 18 DTs existentes no 3º ciclo.

"É preciso pensar cuidadosamente sobre o objectivo geral (o tipo de informação que quer solicitar) de cada uma das perguntas que está a inserir no questionário" (Hill & Hill, 2002, p. 89). O mais relevante sobre ambos os formatos de construção das perguntas está sintetizado na Tabela 4.

**Tabela 4: Os mais importantes argumentos no quadro do debate perguntas abertas/perguntas fechadas**

Perguntas abertas	Perguntas fechadas
(a) Permitem aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras	(a) Permitem que os inquiridos respondam à <i>mesma</i> pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si
(b) Não sugerem respostas — indicam o nível de informação de que os inquiridos dispõem; — indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos; — indicam a intensidade dos sentimentos dos inquiridos	(b) Produzem respostas com menor variabilidade
(c) Evitam efeitos de formato	(c) Propõem aos inquiridos uma tarefa de reconhecimento, por oposição a um apelo à memória, e, por isso, são de mais fácil resposta
(d) Permitem identificar complexos quadros de referência e influências motivacionais	(d) Produzem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis
(e) Constituem um requisito indispensável à adequada formulação de conjuntos de opções de resposta para as perguntas fechadas	
(f) Auxiliam a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas	

Fonte: Foddy (2002, p. 143)

Particularmente, as perguntas abertas e fechadas merecem especial atenção (Foddy, 2002) no que concerne à sua utilização.

Assim, foi nosso intuito conceber os instrumentos de avaliação ajustados para originar informações adequadas e necessárias que pudessem dar resposta à nossa investigação, formulando as questões com a máxima objetividade, escrevendo perguntas curtas com palavras e sintaxe simples.

### **5.1. Questionários**

O questionário, enquanto instrumento de recolha de informação, constitui a técnica de recolha de dados integrada na desejável triangulação das informações. Além disso, é a técnica mais utilizada no âmbito da investigação sociológica.

Seguindo os procedimentos referidos na literatura (Foddy, 2002; Hill & Hill, 2002), sobre a definição e elaboração de itens, foram tidos diversos cuidados na formulação dos itens, tanto na forma como no conteúdo.

Com o objetivo de compreender a perceção dos alunos, encarregados de educação e diretores de turma, foi desenvolvido um questionário autoadministrado especificamente para a investigação.

Para a sua realização, optou-se por uma maioria de itens muito estruturados, de resposta fechada para se obter maior facilidade na correção e maior objetividade na avaliação. Em algumas situações foram utilizadas questões de resposta aberta, por se pretender obter elementos caracterizadores da singularidade dos vários respondentes.

Os questionários dos diferentes grupos de inquiridos foram construídos paralelamente, com o objetivo de possibilitar o cruzamento das respostas de uns e de outros.

Na Tabela 5 apresentamos a totalidade dos questionários distribuídos e recolhidos<sup>5</sup>.

**Tabela 5: Total de questionários distribuídos e recolhidos**

Inquiridos	Questionários distribuídos		Questionários recolhidos	
	N	N	N	%
Alunos	106	106	106	100%
EE	106	77	77	72.7%
DT	18	18	18	100%

### **5.1.1. Questionário dirigido aos Alunos**

O questionário destinado aos alunos do 9º ano de escolaridade está organizado em duas partes (Anexo I), a primeira recolhe elementos pessoais como idade, ano de escolaridade, turma e género. A segunda parte compreende 11 questões referentes à perceção, por parte dos alunos, em relação ao cargo de DT e às áreas curriculares não disciplinares. Após uma versão considerada satisfatória, o questionário foi testado em pré-teste com 3 respostas. Não se tendo verificado a necessidade de correções significativas, o questionário foi considerado validado para implementação. Para efeitos de inquirição, a investigadora solicitou a um conjunto de professores da Escola a colaboração na distribuição e recolha do questionário, após o preenchimento efetuado pelos alunos.

---

<sup>5</sup> Os questionários aos alunos e DTs foram aplicados na Escola, aos EEs foram distribuídos aos respetivos educandos e respondidos em casa pelos EEs.

### **5.1.2. Questionário dirigido aos Encarregados de Educação**

O questionário é formado por duas partes (Anexo II), a primeira das quais recolhe elementos pessoais como género, idade, grau académico, profissão e situação profissional. A segunda parte compreende 10 questões relativas à perceção associada ao cargo de DT e áreas curriculares não disciplinares. Após uma versão considerada satisfatória, o questionário foi testado em pré-teste com 3 respostas. Não se tendo verificado a necessidade de correções significativas, o questionário foi considerado validado para implementação.

Para efeitos de inquirição, a investigadora solicitou os EEs dos alunos do 9º ano de escolaridade a colaboração no preenchimento do questionário através dos alunos.

### **5.1.3. Questionário dirigido aos Diretores de Turma**

A primeira das duas partes do questionário destinado aos DTs (Anexo III), recolhe elementos pessoais como género, idade e situação profissional. A segunda parte compreende 8 questões relativas à perceção associada ao cargo de DT e áreas curriculares não disciplinares. Após uma versão considerada satisfatória, o questionário foi testado em pré-teste com 2 respostas. Não se tendo verificado a necessidade de correções significativas, o questionário foi considerado validado para implementação. Para efeitos de inquirição, a investigadora solicitou aos colegas DTs do 3º ciclo a colaboração no preenchimento do questionário.

## **6. Procedimentos Adotados**

O procedimento científico necessita de ser documentado, quer no que consiste à fonte de dados quer às regras de análise, proporcionando a outros cientistas o seu próprio estudo, reprodução e verificação da fiabilidade dos resultados. Nesse sentido, a imparcialidade e

objetividade do método científico constituem regras lógicas, pelo que as condições de aplicação dos instrumentos de avaliação obedeceram a alguns pressupostos.

Assim, os questionários dirigidos aos alunos, DTs e EEs, foram previamente sujeitos a autorização por parte do Diretor da Escola. Todos eles apresentavam uma pequena introdução no início da primeira página, que incluía um pedido de cooperação no seu preenchimento, a razão da aplicação, uma apresentação curta da natureza geral do questionário, o nome da instituição a que reporta e uma declaração formal da confidencialidade das respostas e da natureza anónima do questionário (Hill & Hill, 2002). Foi pedido a um professor de cada uma das turmas de 9º ano a distribuição dos questionários aos alunos, que responderam numa aula normal, sem que o DT estivesse presente, a fim de não se sentirem constrangidos. Os EEs receberam o questionário através dos seus educandos, preencheram-no em casa e devolveram-no ao DT, num envelope fechado, dirigido à investigadora. O facto de saírem da Escola justifica a devolução de apenas 72.7% dos questionários distribuídos. Os DTs preencheram os questionários numa reunião de conselho de diretores de turma de 3º ciclo, a pedido da respetiva Coordenadora, investigadora deste estudo.

Sendo a análise documental um processo longo e moroso, optamos pela recolha de dados nas duas últimas semanas do 2º período, de 25 de março a 4 de abril.

Posteriormente os dados foram submetidos a análise estatística com o programa IBM SPSS Statistics versão 22. Para além de estatística descritiva, a análise compreendeu a realização de testes de independência quando aplicáveis.



## **Capítulo V - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

Neste capítulo procederemos à apresentação e análise dos dados obtidos, provenientes dos questionários colocados aos diferentes inquiridos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é a forma de organizar e transmitir o que foi encontrado pelo investigador nas entrevistas, nas observações e nos documentos, acumulados ao longo da investigação.

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

A análise e interpretação da informação recolhida, através dos diferentes elementos, escolhidos de acordo com os objetivos da nossa investigação, permitirão tecer considerações finais e tirar conclusões relativas ao nosso estudo.

### **1. Resultados dos Alunos**

A primeira questão da segunda parte pretendia medir o grau de importância atribuído às diferentes tarefas/ responsabilidades do Diretor de Turma. Perante um total de 13 tarefas listadas, pedia-se a cada aluno respondente para atribuir um grau de importância percebida segundo 3 níveis (1 - nada importante, 2 - importante e 3 - muito importante). O Quadro 3 ilustra a distribuição de respostas junto dos alunos.

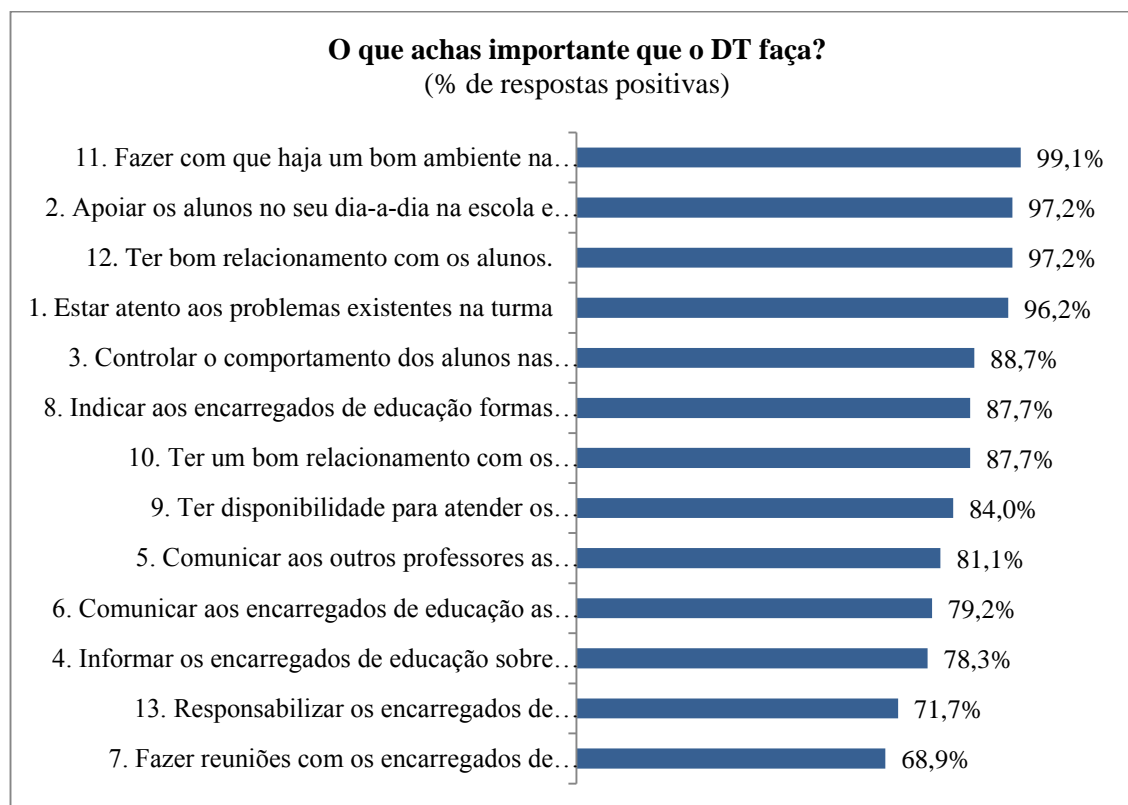
Verifica-se que uma expressiva maioria dos alunos considera as tarefas listadas como “importante” ou “muito importante”. Relativamente às tarefas que apresentam maior frequência de respostas “muito importante” destaca-se “Estar atento aos problemas existentes na turma” (afirmação 1, N=88), “Ter bom relacionamento com os alunos” (afirmação 12, N=74), “Fazer com que haja um bom ambiente na turma” (afirmação 11, N=69) e “Apoiar os alunos no seu dia-a-dia na escola e ajudá-los na resolução dos seus problemas” (afirmação 2, N=62).

O que achas importante que o DT faça?	Nada Importante		Importante		Muito Importante		Ns/Nr	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Estar atento aos problemas existentes na turma.	4	3,8	14	13,2	88	83,0	0	0,0
2. Apoiar os alunos no seu dia-a-dia na escola e ajudá-los na resolução dos seus problemas.	3	2,8	41	38,7	62	58,5	0	0,0
3. Controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola.	10	9,4	53	50,0	41	38,7	2	1,9
4. Informar os encarregados de educação sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos alunos.	23	21,7	51	48,1	32	30,2	0	0,0
5. Comunicar aos outros professores as informações dadas pelos encarregados de educação.	20	18,9	53	50,0	33	31,1	0	0,0
6. Comunicar aos encarregados de educação as informações dadas pelos outros professores.	22	20,8	53	50,0	31	29,2	0	0,0
7. Fazer reuniões com os encarregados de educação.	33	31,1	59	55,7	14	13,2	0	0,0
8. Indicar aos encarregados de educação formas de eles ajudarem os seus educandos no estudo em casa.	13	12,3	53	50,0	40	37,7	0	0,0
9. Ter disponibilidade para atender os encarregados de educação fora do seu horário de atendimento.	17	16,0	49	46,2	40	37,7	0	0,0
10. Ter um bom relacionamento com os encarregados de educação.	13	12,3	46	43,4	47	44,3	0	0,0
11. Fazer com que haja um bom ambiente na turma.	1	0,9	36	34,0	69	65,1	0	0,0
12. Ter bom relacionamento com os alunos.	3	2,8	29	27,4	74	69,8	0	0,0
13. Responsabilizar os encarregados de educação pela verificação da assiduidade e pontualidade dos alunos.	30	28,3	55	51,9	21	19,8	0	0,0

**Quadro 3: Grau de importância percebida às tarefas associadas a um DT**

No outro extremo, i.e., com maior frequência de “nada importante”, destacam-se as afirmações relativas a “Fazer reuniões com os encarregados de educação” (afirmação 7, N=33) e “Responsabilizar os encarregados de educação pela verificação da assiduidade e pontualidade dos alunos” (afirmação 13, N=30).

Posteriormente fez-se a análise das respostas positivas, i.e., das respostas “importante” e “muito importante” para ordenar as tarefas por ordem de importância. O Gráfico 4 representa graficamente e por ordem decrescente a importância das 13 tarefas analisadas.



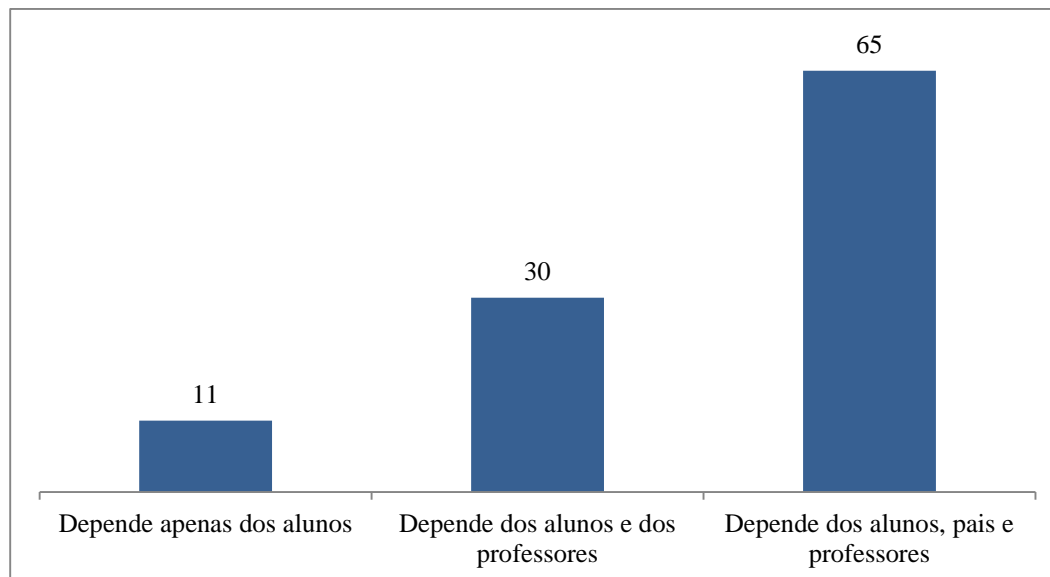
**Gráfico 4: Importância percebida por parte dos alunos das tarefas de um DT**

A segunda questão era relativa à responsabilidade pelo sucesso escolar dos alunos: “Na tua opinião, de quem depende o sucesso escolar dos alunos?”. As opções de resposta apresentadas eram:

1. Depende apenas dos alunos.
2. Depende dos alunos e dos professores.
3. Depende dos alunos, dos pais e dos professores.

As respostas obtidas indiciam que os alunos respondentes consideram que o sucesso resulta de uma responsabilidade tripartida entre alunos, pais e professores (N= 65, PERC=61.3%).

O Gráfico 5 ilustra a distribuição de respostas.



**Gráfico 5: Percepção do aluno sobre a responsabilidade no sucesso escolar dos alunos**

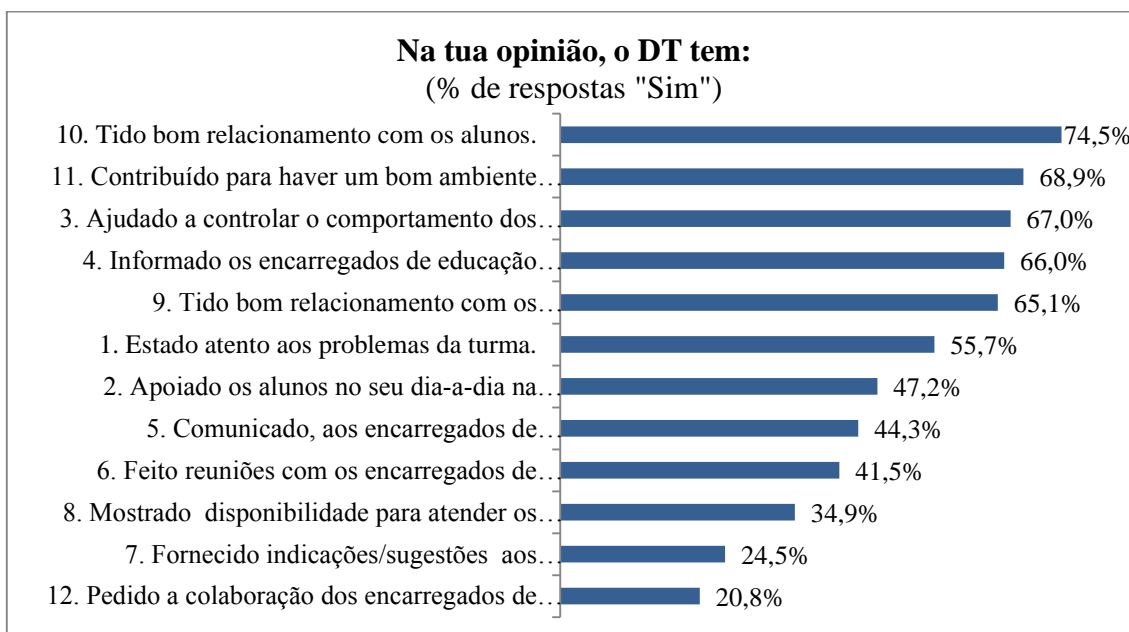
Na questão seguinte, os alunos eram convidados a indicar qual a sua percepção do desempenho do seu Diretor de Turma. A avaliação consistia em indicar “Sim”/ “Não” ou “Não sei” em cada afirmação apresentada, num total de 12 afirmações relativas ao desempenho do DT (Quadro 4). Na generalidade, todas as afirmações registaram boas frequências de respostas “Sim”, com exceção de 3 afirmações que se destacam pela sua elevada frequência de respostas “Não sei”:

- “Pedir a colaboração dos encarregados de educação para verificarem a assiduidade e a pontualidade dos alunos” (afirmação 12, N=58).
- “Fornecer indicações/sugestões aos encarregados de educação sobre formas de apoiarem o estudo dos seus educandos em casa” (afirmação 7, N=45).
- “Mostrar disponibilidade para atender os encarregados de educação, em horas convenientes para estes, fora do seu horário de atendimento” (afirmação 8, N=43).

Na tua opinião, o DT tem:	Sim		Não		Não Sei		Ns/Nr	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Estado atento aos problemas da turma.	59	55,7	24	22,6	23	21,7	0	0,0
2. Apoiado os alunos no seu dia-a-dia na escola e na resolução dos seus problemas.	50	47,2	37	34,9	19	17,9	0	0,0
3. Ajudado a controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola.	71	67,0	15	14,1	19	17,9	1	0,9
4. Informado os encarregados de educação sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos seus educandos.	70	66,0	5	4,7	30	28,3	1	0,9
5. Comunicado, aos encarregados de educação, as informações dadas pelos outros professores.	47	44,3	15	14,1	42	39,6	2	1,9
6. Feito reuniões com os encarregados de educação.	44	41,5	26	24,5	36	34,0	0	0,0
7. Fornecido indicações/sugestões aos encarregados de educação sobre formas de apoiarem o estudo dos seus educandos em casa.	26	24,5	35	33,0	45	42,4	0	0,0
8. Mostrado disponibilidade para atender os encarregados de educação, em horas convenientes para estes, fora do seu horário de atendimento.	37	35,6	25	24,0	42	40,4	0	0,0
9. Tido bom relacionamento com os encarregados de educação.	69	65,1	9	8,5	27	25,5	1	0,9
10. Tido bom relacionamento com os alunos.	79	74,5	13	12,3	14	13,2	0	0,0
11. Contribuído para haver um bom ambiente na turma.	73	68,9	18	17,0	14	13,2	1	0,9
12. Pedido a colaboração dos encarregados de educação para verificarem a assiduidade e a pontualidade dos alunos.	22	20,8	26	24,5	58	54,7	0	0,0

**Quadro 4: Perceção do aluno relativamente ao desempenho do seu DT**

Posteriormente, foi analisado o desempenho do DT em função da percentagem de respostas “Sim” dos alunos respondentes. O Gráfico 6 ilustra as tarefas ordenadas por ordem decrescente.



**Gráfico 6: Perceção do aluno sobre o desempenho do DT (por ordem decrescente de % de respostas "Sim")**

Para explorar as respostas de desempenho, fizeram-se testes de independência (teste de Qui-quadrado) entre as respostas a esta pergunta e as variáveis de caracterização dos alunos (género, idade (2 categorias) e turma) considerando as seguintes hipóteses:

H<sub>0</sub>: a perceção do desempenho do DT não depende da turma, da idade e género do aluno respondente.

H<sub>1</sub>: a perceção do desempenho do DT depende da turma, da idade e género do aluno respondente.

Foi possível detetar as seguintes relações de dependência:

- A resposta à afirmação 1 ("tem estado atento aos problemas da turma") depende da turma do aluno ( $\chi^2(10)=17.950$ ,  $p<0.10$ ).
- A resposta à afirmação 5 ("tem comunicado, aos encarregados de educação, as informações dadas pelos outros professores") depende da turma do aluno ( $\chi^2(10)=20.261$ ,  $p<0.05$ ).
- A resposta à afirmação 6 ("tem feito reuniões com os encarregados de educação") depende da turma do aluno ( $\chi^2(10)=20.712$ ,  $p<0.01$ ).

- A resposta à afirmação 7 (“tem fornecido indicações/sugestões aos encarregados de educação sobre formas de apoiarem o estudo dos seus educandos em casa”) depende da turma do aluno ( $\chi^2(10)=24.459$ ,  $p<0.01$ ).
- A resposta à afirmação 8 (“tem mostrado disponibilidade para atender os encarregados de educação, em horas convenientes para estes, fora do seu horário de atendimento”) depende da categoria da idade do aluno ( $\chi^2(2)=10.973$ ,  $p<0.01$ ) e da turma ( $\chi^2(10)=16.783$ ,  $p<0.10$ ).
- A resposta à afirmação 10 (“tem tido bom relacionamento com os alunos”) depende do género do aluno ( $\chi^2(2)=5.545$ ,  $p<0.10$ ), e da turma ( $\chi^2(2)=21.033$ ,  $p<0.05$ ).
- A resposta à afirmação 11 (“tem contribuído para haver um bom ambiente na turma”) depende da turma do aluno ( $\chi^2(10)=26.270$ ,  $p<0.01$ ).

O Gráfico 7 ilustra as respostas considerando a variável idade na afirmação com maior nível de significância ( $p < 0.01$ ): “tem mostrado disponibilidade para atender os encarregados de educação, em horas convenientes para estes, fora do seu horário de atendimento”. Nesta afirmação foram contabilizadas 104 respostas uma vez que dois dos inquiridos não mencionaram a idade.

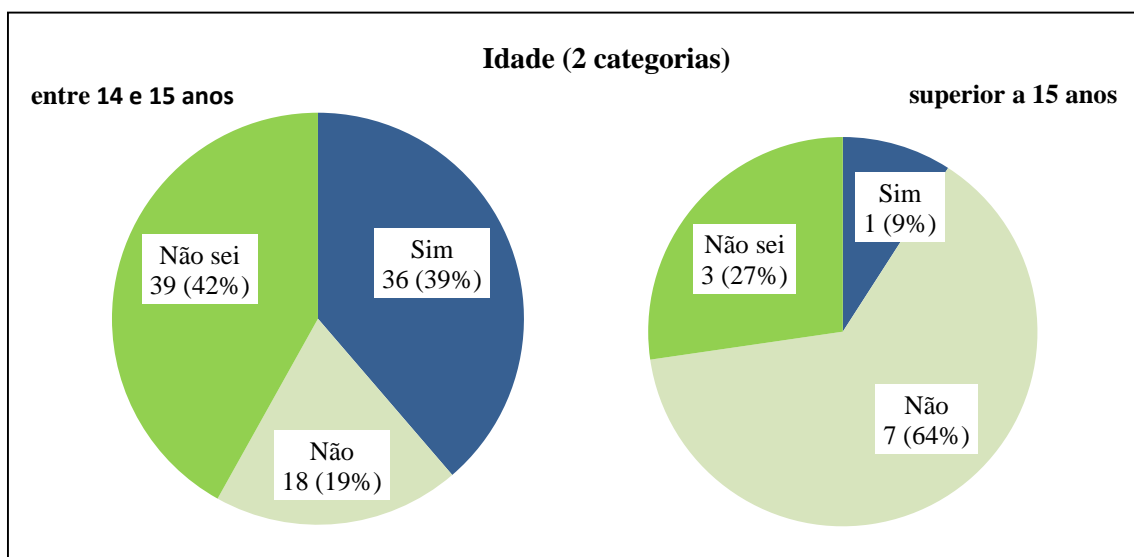
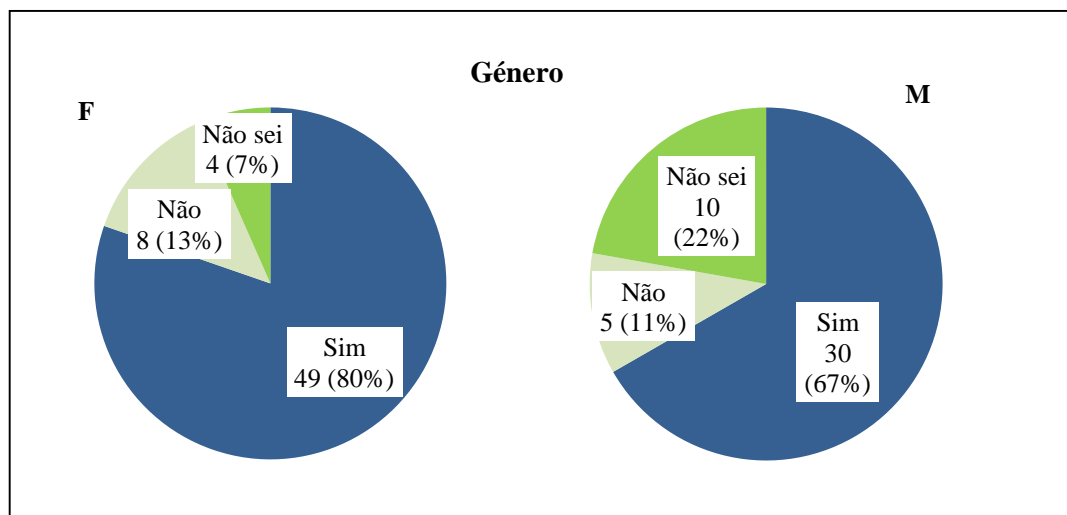


Gráfico 7: Perceção da disponibilidade de atendimento dos EEs vs idade dos respondentes

O Gráfico 8 ilustra as respostas considerando a variável género na afirmação com maior nível de significância ( $p < 0.10$ ): “tem tido bom relacionamento com os alunos”.



**Gráfico 8: Perceção do bom relacionamento com os alunos vs género dos respondentes**

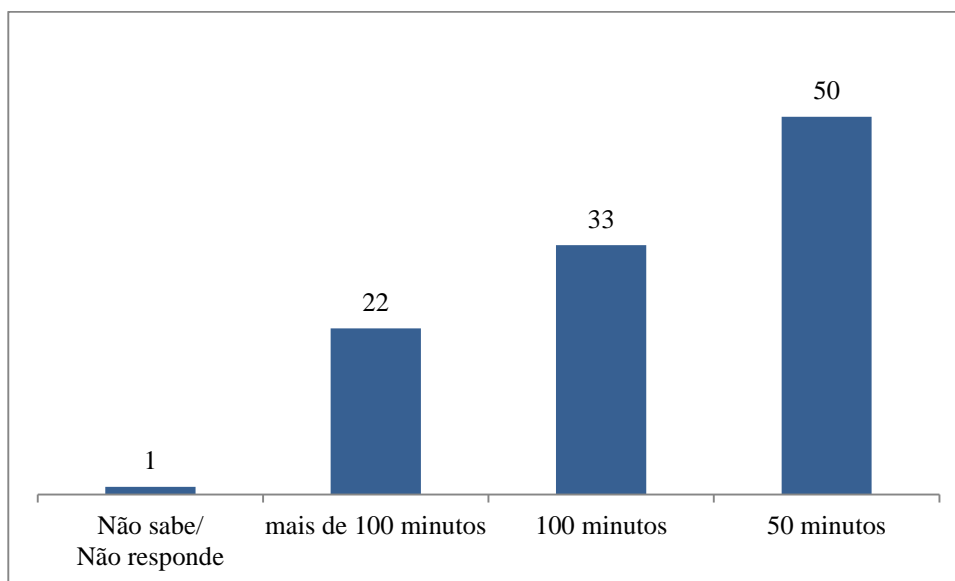
A relação das respostas com a turma distingue o DT respetivo. Embora as respostas ao questionário fossem realizadas na presença de outro professor e não o DT para não condicionar as respostas dos alunos, por vezes é difícil os alunos verem o DT num contexto que não o titular da sua turma.

Seguia-se uma questão relativa à qualidade percebida do trabalho global do DT da turma: “Como avalias a qualidade do trabalho global do teu DT?”. Eram apresentadas 5 opções: Muito Bom, Bom, Satisfatório, Fraco ou Mau. As respostas indiciam que os alunos avaliam a qualidade do trabalho global do seu DT como Bom (36.8%), Satisfatório (31.1%) ou Muito Bom (22.6%) (Quadro 5).

Como avalias a qualidade do trabalho global do teu DT?	N	%
Muito bom	24	22,6%
Bom	39	36,8%
Satisfatório	33	31,1%
Fraco	6	5,7%
Mau	2	1,9%
Não sabe/ Não responde	2	1,9%

**Quadro 5: Perceção do aluno relativamente ao trabalho do seu DT**

Seguia-se uma questão relativa à percepção de qual deveria ser a disponibilidade semanal do DT para os alunos da sua turma. Apresentavam-se três opções: 50 minutos, 100 minutos ou mais de 100 minutos. A maioria dos alunos indica uma disponibilidade ideal de 50 minutos (N=50, PERC=47.2%) (ver Gráfico 9).



**Gráfico 9: Percepção do aluno sobre a disponibilidade ideal para o DT (por semana)**

Também se avaliava as dificuldades percebidas com que cada aluno respondente se depara na Escola. Perante uma listagem de 7 afirmações, pedia-se a cada aluno para indicar a frequência com que as mesmas ocorrem (3 opções de resposta: Muitas vezes, Poucas vezes ou Nunca). As respostas indiciam que a maioria dos alunos admite registrar maior frequência de dificuldade no estar atento e concentrado nas aulas e no estudo (N=48, PERC=45.3%) e na interação com os outros (N=41, PERC=38.7%). Relativamente às dificuldades que ocorrem “Poucas vezes” destacam-se a expressão de ideias (N=57, PERC=53.8%) e a resolução de problemas de relacionamento com os colegas (N=54, PERC=50.9%). A opção “Nunca” surge com maior frequência na utilização dos meios informáticos (N=40, PERC=37.7%) e na interação com os outros (N= 39, PERC=36.8%).

O Quadro 6 resume as respostas obtidas.

Avaliar as dificuldades com que te deparas na escola.	Muitas vezes		Poucas vezes		Nunca		Ns/Nr	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Resolver problemas de relacionamento com os colegas.	15	14,1	54	50,9	36	34,0	1	0,9
Estar atento(a) e concentrado(a) durante as aulas e no estudo.	48	45,3	45	42,4	13	12,3	0	0,0
Expressar ideias oralmente ou por escrito.	27	25,5	57	53,8	22	20,8	0	0,0
Interagir com os outros.	41	38,7	26	24,5	39	36,8	0	0,0
Trabalhar em grupo.	36	34,0	39	36,8	31	29,2	0	0,0
Pesquisar informação.	27	25,5	42	39,6	37	34,9	0	0,0
Utilizar os meios informáticos.	35	33,0	31	29,2	40	37,7	0	0,0

**Quadro 6: Dificuldades percebidas por parte dos alunos**

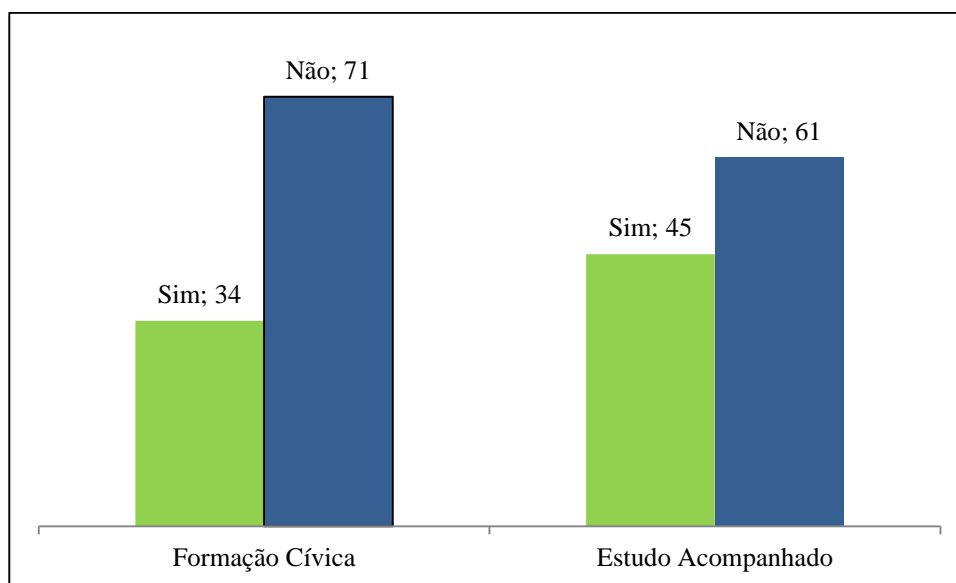
O questionário incluía ainda três questões relativas às áreas curriculares não disciplinares. Na primeira pergunta, questionava-se o aluno se “Achas importante e útil a existência das áreas curriculares não disciplinares, designadamente a Formação Cívica?” (Sim/ Não). A maioria dos alunos considera importante e útil a existência das áreas curriculares não disciplinares (N=57, PERC=53.8%) (Quadro 7).

Achas importante e útil a existência das áreas curriculares não disciplinares, designadamente a Formação Cívica?	N	%
Sim	57	53.8%
Não	44	41.5%
Não sabe/ Não responde	5	4.7%

**Quadro 7: Importância e utilidade percebida das áreas curriculares não disciplinares**

Seguiam-se duas questões mais específicas para avaliar a importância percebida da Formação Cívica e do Estudo Acompanhado na melhoria da aprendizagem do aluno. Da análise percebe-se que a maioria dos alunos considera que ambas as áreas curriculares não disciplinares não eram importantes na melhoria da sua aprendizagem (respostas “Não” são superiores às respostas “Sim”). O Gráfico 10 ilustra as respostas obtidas.

O questionário previa ainda a possibilidade dos alunos respondentes explicarem as suas opções de resposta. Os alunos cuja resposta é "Sim" consideram a Formação Cívica um enriquecimento curricular e o Estudo Acompanhado um apoio ao estudo e esclarecimento de dúvidas na realização dos trabalhos de casa; a grande maioria dos alunos responde "Não" pelo aumento da carga horária.



**Gráfico 10: Importância percebida para a melhoria da aprendizagem**

Inquiria-se ainda os alunos relativamente à possibilidade de escolha de um professor para o Estudo Acompanhado. Das opções apresentadas destaca-se a indiferença na escolha (N=53, PERC=50.0%) (Quadro 8).

Se pudesses escolher um professor para Estudo Acompanhado, quem escolherias?	N	%
Um professor de Português.	8	7,5%
Um professor de Matemática.	22	20,8%
O Diretor de Turma.	13	12,3%
É indiferente.	53	50,0%
Não sabe/ Não responde.	10	9,4%

**Quadro 8: Escolha de um professor para estudo acompanhado**

O questionário termina com a questão relativa à importância e utilidade da figura do Diretor de Turma na Escola, considerando três opções de resposta:

- a. Muito importante/ muito útil.
- b. Bastante importante/ bastante útil.
- c. Alguma importância/ pouco útil.

A análise das respostas evidencia que a figura de DT é percebida como tendo muita importância e utilidade (43.4% das respostas) ou bastante importante/ útil (34.9%). O Quadro 9 resume as respostas obtidas.

Consideras importante e útil a figura do DT na escola?	N	%
Muito importante/ muito útil.	46	43,4%
Bastante importante/ bastante útil.	37	34,9%
Alguma importância/ pouco útil.	22	20,8%
Não sabe/ Não responde.	1	0,9%

**Quadro 9: Percepção do aluno relativamente à figura do DT**

## **2. Resultados dos Encarregados de Educação**

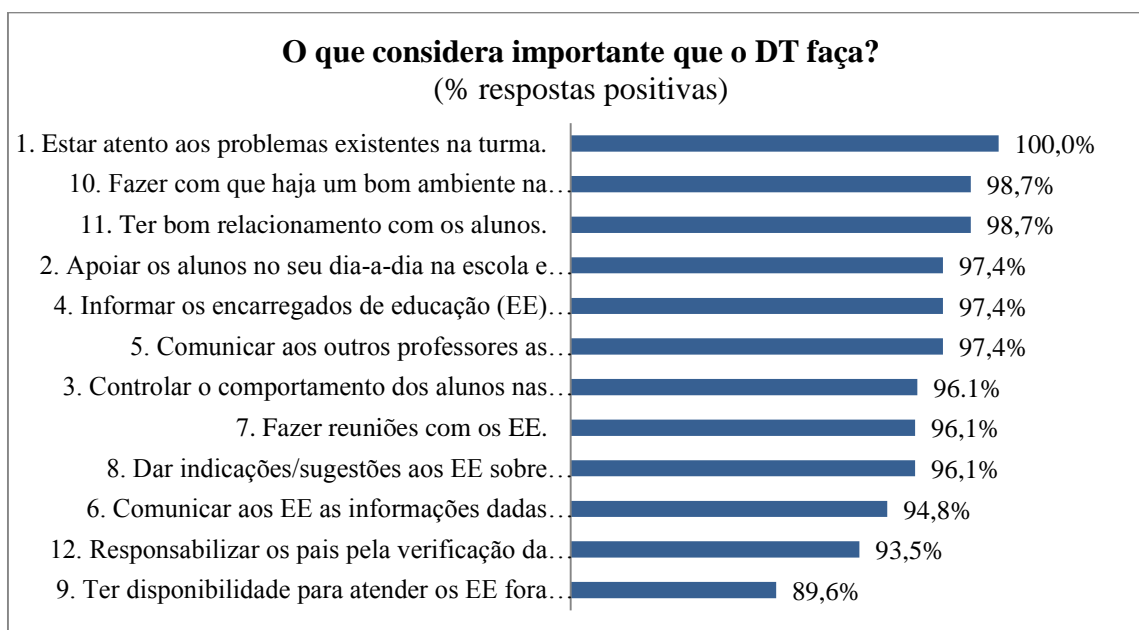
Sendo as primeiras 4 questões destinadas à caracterização dos EEs, a quinta questão realizada procura identificar a percepção dos respondentes sobre a importância atribuída às tarefas associadas a um DT. Perante um total de 12 tarefas listadas, pedia-se a cada EE respondente para atribuir um grau de importância percebida segundo 3 níveis (1- nada importante, 2- importante e 3- muito importante). O Quadro 10 ilustra a distribuição de respostas junto dos EEs.

O que considera importante que o DT faça?	Nada Importante		Importante		Muito Importante		Ns/ Nr	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Estar atento aos problemas existentes na turma.	0	0,0	12	15,6	65	84,4	0	0,0
2. Apoiar os alunos no seu dia-a-dia na escola e ajudá-los na resolução dos seus problemas.	1	1,3	23	29,9	52	67,5	1	1,3
3. Controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola.	0	0,0	36	46,8	38	49,3	3	3,9
4. Informar os encarregados de educação (EE) sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos seus educandos.	0	0,0	18	23,4	57	74,0	2	2,6
5. Comunicar aos outros professores as informações dadas pelos EE.	0	0,0	39	50,6	36	46,8	2	2,6
6. Comunicar aos EE as informações dadas pelos outros professores.	1	1,3	29	37,7	44	57,1	3	3,9
7. Fazer reuniões com os EE.	1	1,3	49	63,6	25	32,5	2	2,6
8. Dar indicações/sugestões aos EE sobre formas de eles apoiarem o estudo dos filhos em casa.	2	2,6	38	49,3	36	46,8	1	1,3
9. Ter disponibilidade para atender os EE fora das horas de trabalho deles.	6	7,8	46	59,7	23	29,9	2	2,6
10. Fazer com que haja um bom ambiente na turma.	0	0,0	27	35,1	49	63,6	1	1,3
11. Ter bom relacionamento com os alunos.	0	0,0	21	27,3	55	71,4	1	1,3
12. Responsabilizar os pais pela verificação da assiduidade e pontualidade dos alunos.	1	1,3	32	41,6	40	51,9	4	5,2

**Quadro 10: Avaliação da importância atribuída às tarefas associadas a um DT**

Verifica-se que uma expressiva maioria considera todas as tarefas listadas como muito importantes ou importantes. Interessante notar que as tarefas diretamente relacionadas com contacto direto com os EEs (tarefas 7, 8 e 9) apresentam uma importância percebida menor pois o “importante” é superior ao “muito importante”.

Para aferir a importância relativa entre tarefas, optou-se por representar graficamente as respostas por ordem decrescente de % de respostas positivas (i.e., soma de respostas importantes e muito importantes) (Gráfico 11).



**Gráfico 11: Importância percebida por parte dos EEs sobre as tarefas de um DT**

Interessante notar a unanimidade de respostas em relação à tarefa 1 (estar atento aos problemas existentes na turma) e a menor importância atribuída à tarefa 9 (ter disponibilidade para atender os EEs fora das horas de trabalho deles).

Para além das 12 tarefas listadas, o questionário permitia uma opção aberta para descrever outra(s) tarefa(s) importante do DT. Apenas se registaram 2 respostas, uma em que o EE classifica todas as atribuições de "muito importante" e acrescenta ainda que o DT deve defender os alunos, e outra resposta que classifica de "muito importante" a questão 10 (Fazer com que haja um bom ambiente na turma), acrescenta um bom ambiente entre os professores e entre os auxiliares.

A sexta questão analisava a existência e a frequência de contactos entre os EEs e o DT durante o ano letivo.

No questionário foram consideradas as seguintes possibilidades:

1. Reuniões de Encarregados de Educação.
2. Atendimentos individuais.
3. Telefonema do Encarregado de Educação para o Diretor de Turma.
4. Telefonema do Diretor de Turma para o Encarregado de Educação.
5. Recado na caderneta do Encarregado de Educação para o Diretor de Turma.
6. Recado na caderneta do Diretor de Turma para o Encarregado de Educação.

O Quadro 11 ilustra as respostas obtidas.

Durante o ano letivo, que contactos teve com o DT do seu educando?	Sim		Não		Ns/ Nr	
	N	%	N	%	N	%
1. Reuniões de EE.	50	64,9	26	33,8	1	1,3
2. Atendimentos individuais.	57	74,0	20	26,0	0	0,0
3. Telefonema do EE para o DT.	12	15,6	64	83,1	1	1,3
4. Telefonema do DT para o EE.	22	28,6	54	70,1	1	1,3
5. Recado na caderneta do EE para o DT.	13	16,9	62	80,5	2	2,6
6. Recado na caderneta do DT para o EE.	24	31,2	51	66,2	2	2,6

**Quadro 11: Tipo de contactos verificados entre EE e DT**

Da análise das respostas, constata-se que o contacto preferencial com o DT é feito em atendimento individual (afirmação 2, N=57, de “Sim”), seguido das reuniões com os EEs (afirmação 1, N=50). No tipo de contactos menos utilizados estão o telefonema do EE para o DT (afirmação 3, N=64, de “Não”) e o recado na caderneta do EE para o DT (afirmação 5, N=62). A questão solicitava ainda a frequência de contacto (Quadro 12).

Durante o ano letivo, que contactos teve com o DT do seu educando?	N	Mínimo	Máximo	Média
1. Reuniões de EE.	45	1	5	2.311
2. Atendimentos individuais.	46	1	6	2.217
3. Telefonema do EE para o DT.	9	1	3	1.667
4. Telefonema do DT para o EE.	18	1	4	1.611
5. Recado na caderneta do EE para o DT.	8	1	4	2.250
6. Recado na caderneta do DT para o EE.	16	1	4	2.437

**Quadro 12: Frequência de contactos entre EE e DT**

As reuniões de EEs evidenciam uma média de contacto de 2.3 reuniões e os atendimentos individuais uma média de 2.2 por ano letivo. De registar a variabilidade no número de contactos em termos de reuniões de EEs (de 1 a 5 contactos) e de atendimentos individuais (de 1 a 6 contactos). Interessante notar que 3 EEs assinalaram ter tido contactos de todos os tipos com os EEs. Esta situação dirá respeito a alunos mais problemáticos, dois destes EEs manifestam-se satisfeitos e muito satisfeitos com o atendimento do DT, consideram que o DT deveria estar disponível para os alunos 100 minutos e a responsabilidade do sucesso escolar é da família, da escola e dos professores, de onde podemos aferir que são pais preocupados e cooperantes; o outro EE que assinalou todo o tipo de contactos não responde à questão 7, relativa ao grau de satisfação no atendimento individual e, curiosamente considera a responsabilidade do sucesso escolar "... da escola e dos professores".

A sétima questão analisava o grau de satisfação na interação com o DT. A pergunta solicitava a avaliação da satisfação segundo 3 níveis (muito satisfeito, satisfeito e nada satisfeito) para 4 aspetos da interação:

1. Troca de informações sobre o seu educando.
2. Colaboração do DT na resolução de problemas.
3. Relacionamento com o DT.
4. Facilidade de compreensão da linguagem utilizada pelo DT.

Os resultados são apresentados no Quadro 13.

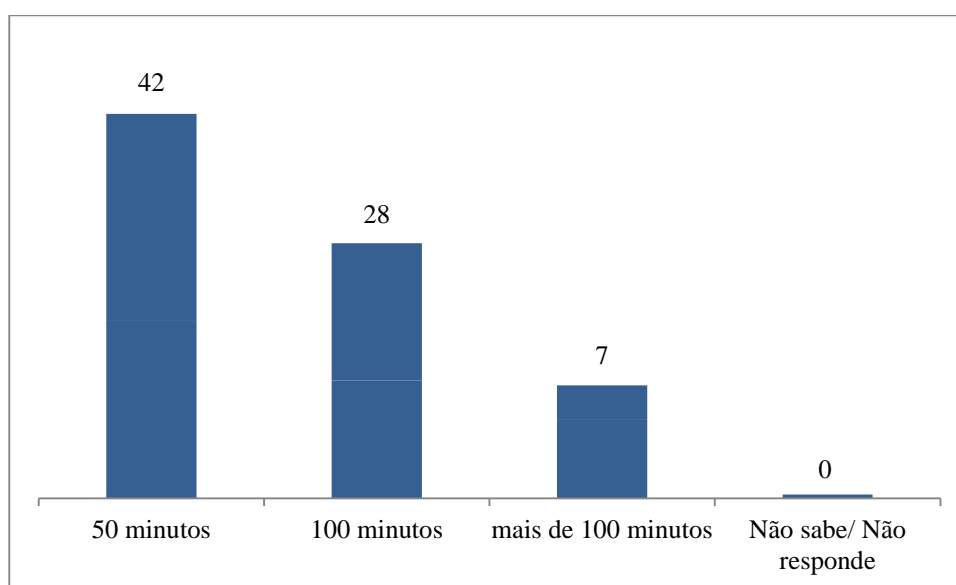
Se foi atendido individualmente pelo DT indique o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes aspetos.	Nada Satisfeito		Satisfeito		Muito Satisfeito		Ns/ Nr	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Troca de informações sobre o seu educando.	1	1,3	19	24,7	40	51,9	17	22,1
2. Colaboração do DT na resolução de problemas.	3	3,9	19	24,7	38	49,3	17	22,1
3. Relacionamento com o DT.	1	1,3	24	31,2	36	46,8	16	20,7
4. Facilidade de compreensão da linguagem utilizada pelo DT.	1	1,3	21	27,3	38	49,3	17	22,1

**Quadro 13: Grau de satisfação do EE na interação com o DT**

Nos diferentes aspetos enunciados, os EEs indicam bons níveis de satisfação,  $N \geq 57$  de “satisfeito” ou “muito satisfeito”. Ainda assim, verifica-se um número significativo de não resposta (Não sabe/ Não responde).

A oitava questão analisava a perceção de disponibilidade semanal ideal do DT com base em três possibilidades de resposta (a - 50 minutos, b - 100 minutos, c - Mais de 100 minutos).

As respostas recolhidas são resumidas no Gráfico 12.



**Gráfico 12: Perceção do EE sobre a disponibilidade ideal para o DT (por semana)**

A maioria dos EEs respondentes indica uma disponibilidade ideal de 50 minutos por semana ( $N=42$ , PERC=54,5%). Mais de 100 minutos foi a opção menos escolhida pelos respondentes ( $N=7$ , PERC=9,1%).

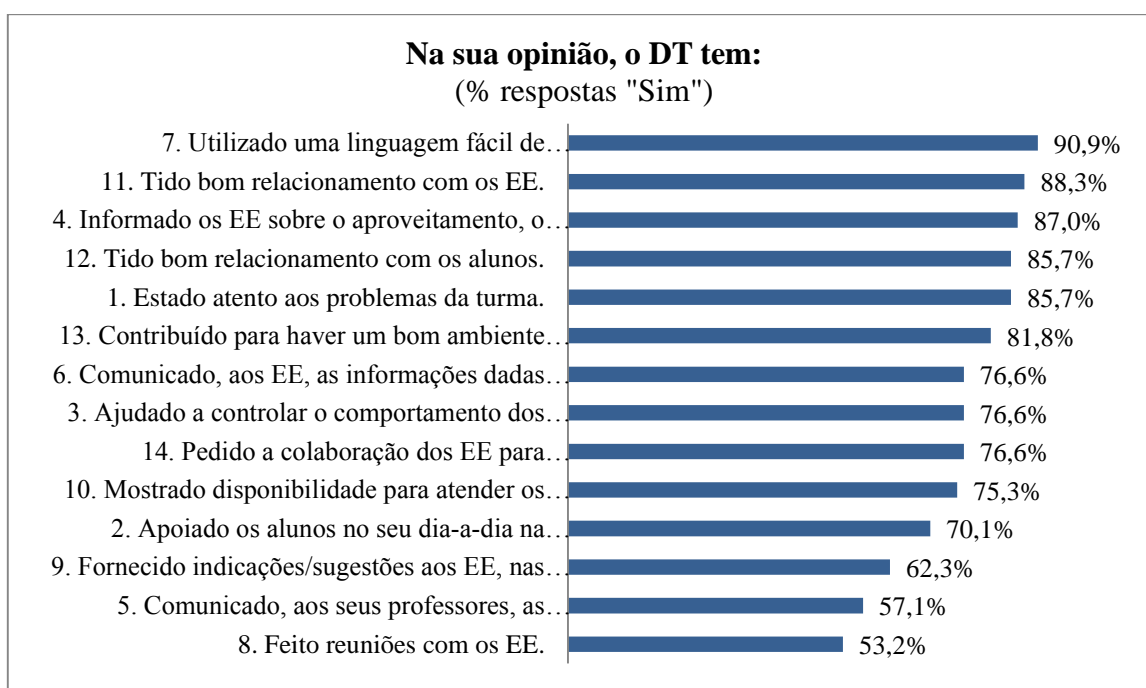
A nona questão avaliava o desempenho do DT, pedindo a cada EE respondente para escolher uma opção de resposta segundo 3 níveis (1-Sim, 2-Não e 3-Não Sei).

O Quadro 14 ilustra a distribuição de respostas junto dos EEs.

Na sua opinião o DT tem:	Sim		Não		Não Sei		Não Responde	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Estado atento aos problemas da turma.	66	85,7	2	2,6	8	10,4	1	1,3
2. Apoiado os alunos no seu dia-a-dia na escola e na resolução dos seus problemas.	54	70,1	1	1,3	20	26,0	2	2,6
3. Ajudado a controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola.	59	76,6	1	1,3	14	18,2	3	3,9
4. Informado os EE sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade do seu educando.	67	87,0	2	2,6	5	6,5	3	3,9
5. Comunicado, aos seus professores, as informações dadas pelos EE.	44	57,1	2	2,6	29	37,7	2	2,6
6. Comunicado, aos EE, as informações dadas pelos outros professores.	59	76,6	5	6,5	11	14,3	2	2,6
7. Utilizado uma linguagem fácil de compreender, nas reuniões, nos atendimentos e nas comunicações escritas.	70	90,9	1	1,3	4	5,2	2	2,6
8. Feito reuniões com os EE.	41	53,2	20	26,0	14	18,2	2	2,6
9. Fornecido indicações/sugestões aos EE, nas reuniões e nos atendimentos, sobre formas de apoiarem o estudo dos filhos em casa.	48	62,3	16	20,8	10	13,0	3	3,9
10. Mostrado disponibilidade para atender os EE, em horas convenientes para estes, fora do horário de atendimento.	58	75,3	5	6,5	12	15,6	2	2,6
11. Tido bom relacionamento com os EE.	68	88,3	1	1,3	6	7,8	2	2,6
12. Tido bom relacionamento com os alunos.	66	85,7	2	2,6	7	9,1	2	2,6
13. Contribuído para haver um bom ambiente na turma.	63	81,8	1	1,3	11	14,3	2	2,6
14. Pedido a colaboração dos EE para verificarem a assiduidade e a pontualidade dos alunos.	59	76,6	6	7,8	10	13,0	2	2,6

**Quadro 14: Perceção do EE relativamente ao desempenho do seu DT**

Todos os fatores em avaliação registam elevada percentagem de “Sim” (valores superiores a 53%). Interessante notar a percentagem de “Não Sei”, que varia entre 5.2% a 37.7%. Os valores mais expressivos de “Não Sei” são registados na comunicação aos professores da informação dada pelos EEs (afirmação 5, com 37.7% de “Não Sei”) e o apoio aos alunos no seu dia-a-dia na escola e na resolução dos seus problemas (afirmação 2, com 26.0%). Para facilitar a análise, optou-se por apresentar em gráfico a lista ordenada da avaliação “Sim” por ordem decrescente da percentagem (Gráfico 13).



**Gráfico 13: Perceção do EE sobre o desempenho do DT (por ordem decrescente de % de respostas “Sim”)**

Na perspetiva dos EEs respondentes, os DTs têm-se destacado na utilização de uma linguagem fácil (afirmação 7), no bom relacionamento com os EEs (afirmação 11), na informação aos EEs do aproveitamento, comportamento e assiduidade do seu educando (afirmação 4), no bom relacionamento com os alunos (afirmação 12) e na atenção dada aos problemas da turma (afirmação 1). Ainda que com valores superiores a 53%, os EEs fazem uma avaliação inferior nas reuniões com os EEs (afirmação 8), na comunicação aos professores da informação dada pelos EEs (afirmação 5) e na apresentação de formas de apoio ao estudo dos filhos em casa (afirmação 9).

A décima questão analisava as características esperadas num DT. Cada EE respondente devia avaliar a importância (em que 1 corresponde ao mais importante; 2 ao segundo em importância; ... e 7 ao menos importante) de sete características:

1. Ter experiência profissional.
2. Ser exigente com os alunos.
3. Ser simpático.
4. Ser educador.
5. Ser capaz de inculcar deveres éticos e morais.
6. Preocupar-se apenas com os resultados.
7. Ser capaz de promover a autonomia e a responsabilidade.

Os resultados são apresentados no Quadro 15.

Tendo em conta o seu conhecimento relativamente ao desempenho do DT, ordene por ordem de importância.	N	Mínimo	Máximo	Média
1. Ter experiência profissional.	69	1	7	2.65
2. Ser exigente com os alunos.	68	1	7	3.18
3. Ser simpático.	68	1	7	5.21
4. Ser educador.	70	1	7	3.63
5. Ser capaz de inculcar deveres éticos e morais.	70	1	6	3.01
6. Preocupar-se com os resultados.	69	1	7	2.83
7. Ser capaz de promover autonomia e responsabilidade.	71	1	7	3.18

**Quadro 15: Importância relativa das características de um DT**

Optou-se por fazer a análise com base na média. Como valores de resposta mais elevados indiciam menor importância percebida, verifica-se que a característica percebida como mais importante é a experiência profissional (caraterística 1, com média de 2.65), seguida da preocupação com os resultados (caraterística 6, com média de 2.83) e o ser capaz de inculcar deveres éticos e morais (caraterística 5, com média de 3.01). Nas características percebidas como menos importantes, destaca-se o ser simpático (caraterística 3, com média de 5.21) seguido do ser educador (caraterística 4, com média de 3.63).

A décima primeira questão analisava a importância e utilidade percebida da figura do DT na escola segundo três opções de resposta (a - muito importante/muito útil; b - bastante importante/bastante útil, c - alguma importância/pouco útil).

Os resultados estão apresentados no Quadro 16.

Considera importante e útil a figura do DT na escola?	N	%
Muito importante/ muito útil.	61	79.2%
Bastante Importante/ bastante útil.	14	18.2%
Alguma importância/ pouco útil.	1	1.3%
Não sabe/ Não responde.	1	1.3%

**Quadro 16: Percepção do EE relativamente à figura do DT**

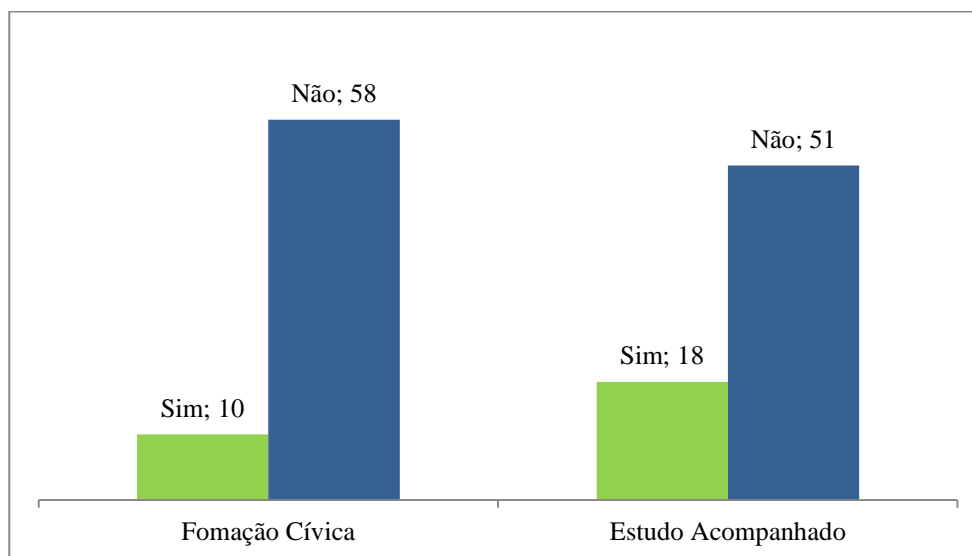
Da análise dos resultados, é inequívoco que a maioria dos EEs respondentes considera a função de DT muito importante/ muito útil (79.2%).

A décima segunda e a décima terceira questões analisavam respetivamente a concordância dos EEs com a ausência da área curricular não disciplinar de Formação Cívica e de Estudo Acompanhado no horário dos alunos. Os resultados são apresentados no Quadro 17.

	Ns/Nr		Não		Sim		Total
	N	%	N	%	N	%	
Concorda com a ausência da área curricular não disciplinar de Formação Cívica no horário do aluno?	9	11,7	58	75,3	10	13,0	100,0%
Concorda com a ausência da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado no horário do aluno?	8	10,4	51	66,2	18	23,4	100,0%

**Quadro 17: Concordância dos EEs com a exclusão das áreas curriculares não disciplinares**

Embora as questões estivessem formuladas de forma negativa, a maioria dos EEs respondentes não concorda com a ausência das áreas curriculares não disciplinares no horário dos alunos (75.3% para Formação Cívica e 66.2% para Estudo Acompanhado). O Gráfico 14 ilustra as respostas obtidas.



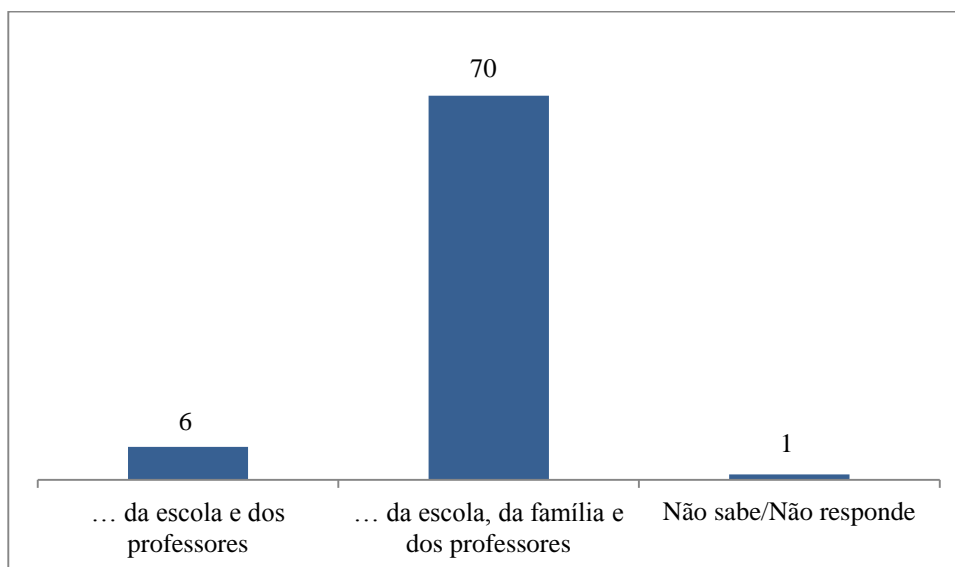
**Gráfico14: Concordância dos EEs com a exclusão das áreas curriculares não disciplinares**

O questionário previa ainda a possibilidade dos EEs respondentes explicarem as suas opções de resposta. Achem muito importante a educação cívica e a oportunidade que os alunos tinham, nas aulas de Formação Cívica, de resolver os seus problemas através do DT sem ocupar as áreas disciplinares; o Estudo Acompanhado apoiava os alunos com mais dificuldades e incutia nos alunos métodos de estudo; o aumento da carga horária dos alunos é a única justificação dos EEs que concordam com a ausência destas áreas curriculares não disciplinares.

Finalmente, a décima quarta e última questão analisava a perceção da responsabilidade no sucesso escolar dos alunos. Tomando como ponto de partida a afirmação “A responsabilidade do sucesso escolar dos alunos é ...”, pedia-se aos EEs respondentes que completassem com uma das opções disponíveis:

- “... da escola e dos professores”
- “... da família, da escola e dos professores”

Os resultados estão apresentados no Gráfico 15.



**Gráfico 15: Percepção do EE da responsabilidade no sucesso escolar dos alunos**

Uma expressiva maioria (N=70, PERC=90.9%) dos EEs respondentes escolheu a opção “da família, da escola e dos professores”, o que indicia a partilha da responsabilidade com a escola e professores.

### **3. Resultados dos Diretores de Turma**

Na quarta questão apresentada aos DTs pretendíamos perceber a importância de um conjunto de 7 cargos possíveis numa Escola/Agrupamento:

- a. Diretor(a) de Turma.
- b. Diretor de Escola/Agrupamento.
- c. Coordenador de Departamento.
- d. Coordenador de Grupo de Recrutamento.
- e. Coordenador dos Serviços de Psicologia e Orientação.
- f. Coordenador de Projetos.
- g. Coordenador de Ciclo.

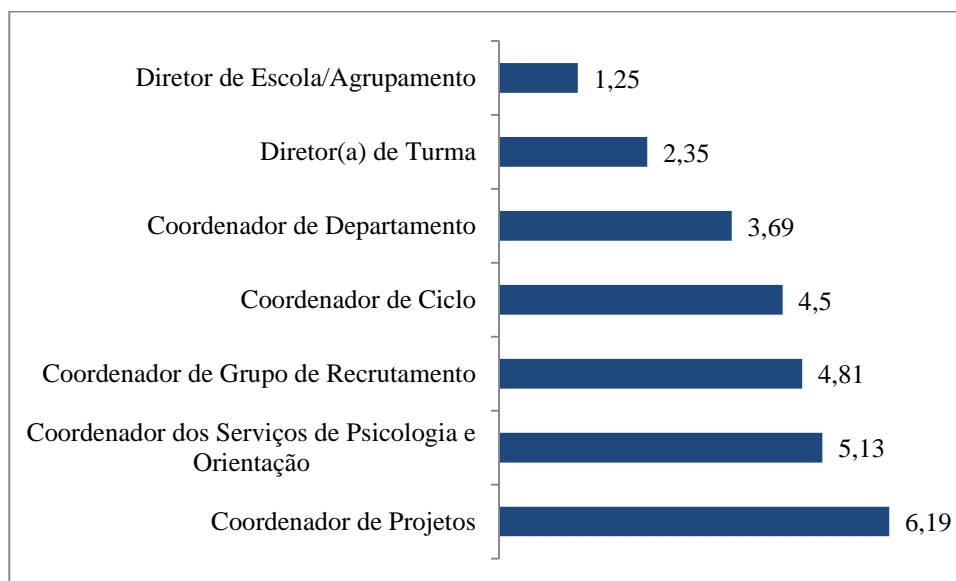
A cada DT era solicitado que atribuísse um nível de importância em que 1 corresponde ao cargo mais importante; 2 ao segundo em importância, e assim sucessivamente até ao 7 (o menos importante).

Os resultados são apresentados no Quadro 18.

Cargos disponíveis	Grau de importância (por ordem decrescente)							N	Ns/ Nr	Média
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º			
Diretor(a) de Turma	1	11	3	2	0	0	0	17	1	2.35
Diretor de Escola/Agrupamento	15	0	0	0	1	0	0	16	2	1.25
Coordenador de Departamento	0	2	7	2	4	1	0	16	2	3.69
Coordenador de Grupo de Recrutamento	0	0	2	6	3	3	2	16	2	4.81
Coordenador dos serviços de psicologia e orientação	0	0	3	3	2	5	3	16	2	5.13
Coordenador de Projetos	0	0	0	2	2	3	9	16	2	6.19
Coordenador de Ciclo	1	3	1	1	4	4	2	16	2	4.50

**Quadro 18: Grau de importância dos cargos disponíveis na escola/ agrupamento**

O cálculo da média de respostas permite inferir a ordem de importância percebida e/ou atribuída pelos DTs aos diferentes cargos em que valores mais baixos de média representam maior importância percebida. Assim, o cargo de Diretor de Escola surge como o mais importante (média de 1,25), seguindo-se o cargo de DT (2,35). O cargo de menor importância é o de coordenador de projetos, com uma média de 6,19. O Gráfico 16 representa graficamente e por ordem decrescente a importância dos sete cargos analisados.



**Gráfico 16: Importância do cargo em função da média de respostas (por ordem decrescente)**

A quinta questão inquiria os DTs se “Considera importante e útil a figura do Diretor de Turma na escola?” considerando três opções de resposta:

- a. Muito importante/ muito útil
- b. Bastante importante/ bastante útil
- c. Alguma importância/ pouco útil

A análise das respostas evidencia que a figura do DT é percebida maioritariamente como tendo muita importância e utilidade (88,9% das respostas). O Quadro 19 resume as respostas obtidas.

Considera importante e útil a figura do DT na escola?	N	%
Muito importante/ muito útil.	16	88,9%
Bastante importante/ bastante útil.	2	11,1%
Alguma importância/ pouco útil.	0	0,0%

**Quadro 19: Percepção do DT relativamente à figura do DT**

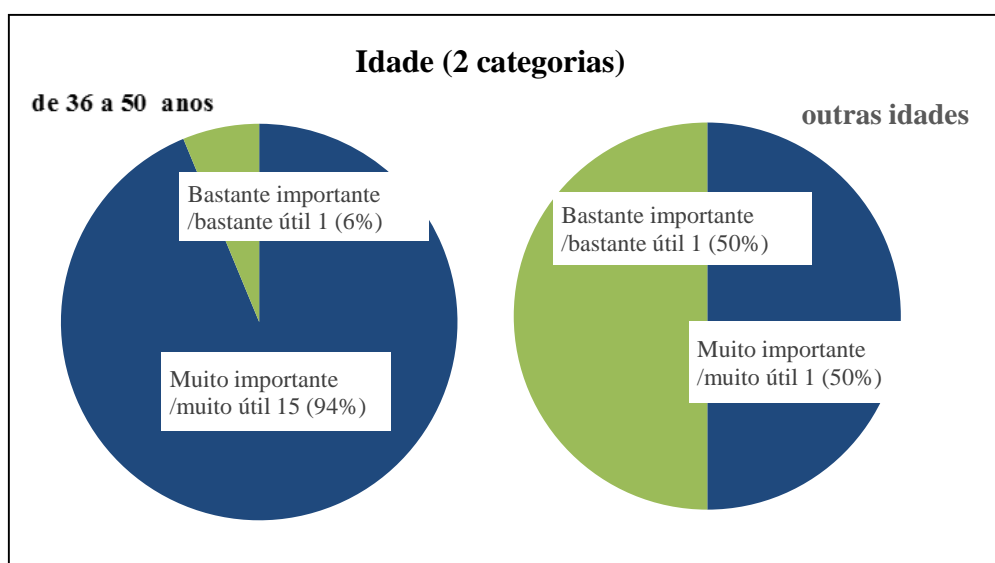
Para aprofundar as respostas obtidas, fizeram-se testes de independência (teste de Qui-quadrado) entre as respostas a esta pergunta e as variáveis de caracterização (género, idade (2 categorias) e situação profissional (duas categorias)) considerando as seguintes hipóteses:

H<sub>0</sub>: a percepção da importância e utilidade do cargo de DT não depende da idade.

H<sub>2</sub>: a percepção da importância e utilidade do cargo de DT depende da idade.

Apenas se verifica uma relação de dependência com a idade ( $\chi^2(1) = 3.445, p < 0.10$ ). O

Gráfico 17 ilustra as respostas à pergunta 5 considerando a variável idade.



**Gráfico 17: Percepção da importância e utilidade do cargo de DT vs idade dos respondentes**

A sexta questão realizada aos DTs procura identificar a percepção associada ao desempenho da função de DT no contexto da Escola do DT respondente. Perante um total de 9 afirmações relativas a “ser DT nesta escola...”, pedia-se a cada DT respondente que indicasse se a afirmação era Verdadeira, Falsa ou Sem Opinião.

A análise das respostas obtidas, permite destacar as afirmações consideradas como verídicas por mais respondentes as seguintes:

- “... é ser capaz de resolver problemas pessoais dos alunos mais carenciados” (N=17, PERC=94.4%)

- “... é ser o garante do trabalho colaborativo dos professores da turma” (N=15, PERC=83,3%)
- “... é supervisionar o trabalho do conselho de turma” (N=15, PERC=83.3%)

Como afirmações consideradas falsas por mais respondentes, destacam-se as seguintes:

- “... dá prestígio entre os professores” (N=17, PERC=94.4%)
- “... é atraente porque proporciona uma boa redução de carga horária” (N=15, PERC=83.3%)
- “... é essencialmente preencher papeladas” (N=12, PERC=66.7%)

A afirmação que registou maior número de respostas “Sem Opinião” foi “... depende mais de conveniências horárias da escola do que de critérios de competência” (N=9, PERC=50.0%).

O Quadro 20 resume as respostas obtidas junto dos DTs respondentes.

Ser diretor de turma nesta escola...	V		F		SO		Ns/Nr	
	N	%	N	%	N	%	N	%
... é ser capaz de resolver problemas pessoais dos alunos mais carenciados.	17	94,4	1	5,5	0	0,0	0	0,0
... é ocupar o cargo que dá mais trabalho.	13	72,2	2	11,1	3	16,7	0	0,0
... é atraente porque proporciona uma boa redução de carga horária.	1	5,5	15	83,3	2	11,1	0	0,0
... dá prestígio entre os professores.	0	0,0	17	94,4	1	5,5	0	0,0
... depende mais de conveniências horárias da escola do que de critérios de competência.	4	22,2	4	22,2	9	50,0	1	5,5
... é essencialmente preencher papeladas.	4	22,2	12	66,7	2	11,1	0	0,0
... é ser o garante do trabalho colaborativo dos professores da turma.	15	83,3	1	5,5	2	11,1	0	0,0
... é ser o professor que mais se preocupa com o aluno.	9	50,0	7	38,9	2	11,1	0	0,0
... é supervisionar o trabalho do conselho de turma.	15	83,3	3	16,7	0	0,0	0	0,0

**Quadro 20: Perceção associada ao desempenho da função de DT no contexto da escola do DT respondente**

Para aprofundar as respostas obtidas, fizeram-se testes de independência (teste de Qui-quadrado) entre as respostas a esta pergunta e as variáveis de caracterização (género, idade (2 categorias) e situação profissional (duas categorias)) considerando as seguintes hipóteses:

H<sub>0</sub>: a perceção associada ao desempenho de funções de DT no contexto da escola do respondente não depende do género.

H<sub>3</sub>: as perceção associada ao desempenho de funções de DT no contexto da escola do respondente depende do género.

Apenas se verificaram relações de dependência com o género do respondente e as seguintes quatro afirmações:

- ... é ser capaz de resolver problemas pessoais dos alunos mais carenciados ( $\chi^2(1)=2.753$ ,  $p<0.10$ )
- ... é ocupar o cargo que dá mais trabalho ( $\chi^2(2)=6.497$ ,  $p<0.05$ )
- ... é atraente porque proporciona uma boa redução de carga horária ( $\chi^2(2)=6.037$ ,  $p<0.05$ )
- ... dá prestígio entre os professores ( $\chi^2(1) = 2.753$ ,  $p<0.10$ )

O Gráfico 18 e o Gráfico 19 ilustram as respostas considerando a variável género nas duas afirmações com maior nível de significância ( $p < 0.05$ ): “ser diretor de turma é ocupar o cargo que dá mais trabalho” e “ser diretor de turma é atraente porque proporciona uma boa redução de carga horária”.

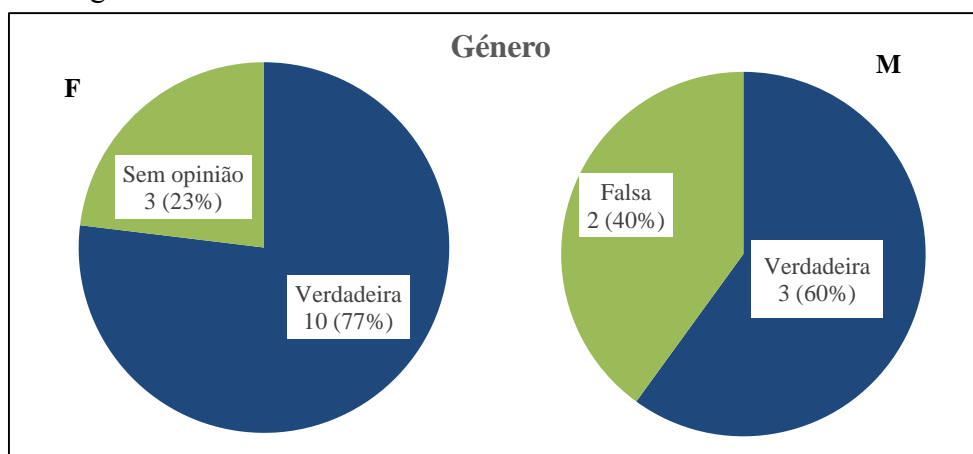
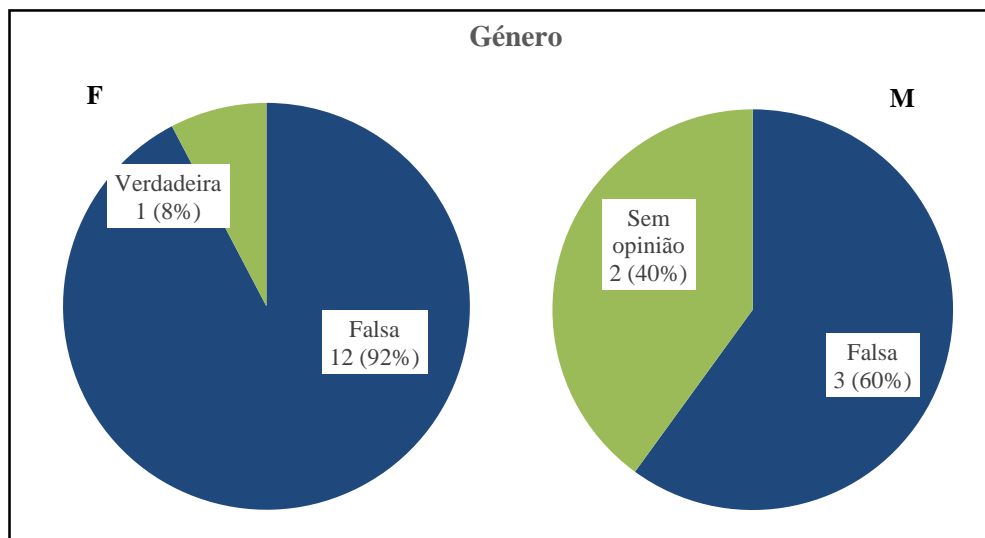


Gráfico 18: Perceção da quantidade de trabalho do DT vs género dos respondentes



**Gráfico 19: Percepção do tempo atribuído ao cargo da direção de turma vs gênero dos respondentes**

O questionário previa ainda a possibilidade dos DTs respondentes indicarem outras opções. Assim foram duas as apresentadas: "... é estar atento a todos os problemas." e "... é a ponte entre a Escola e a família."

A sétima questão questionava os DTs relativamente à opção do cargo de DT. Mais concretamente questionava-os "Se o cargo de Diretor de Turma fosse opcional no seu horário, em alternativa a carga letiva, aceitá-lo-ia?" apresentando três alternativas possíveis de resposta: Sim, Não ou Talvez. A análise das respostas indica que 50.0% dos respondentes escolhe a opção "Não" (Quadro 21).

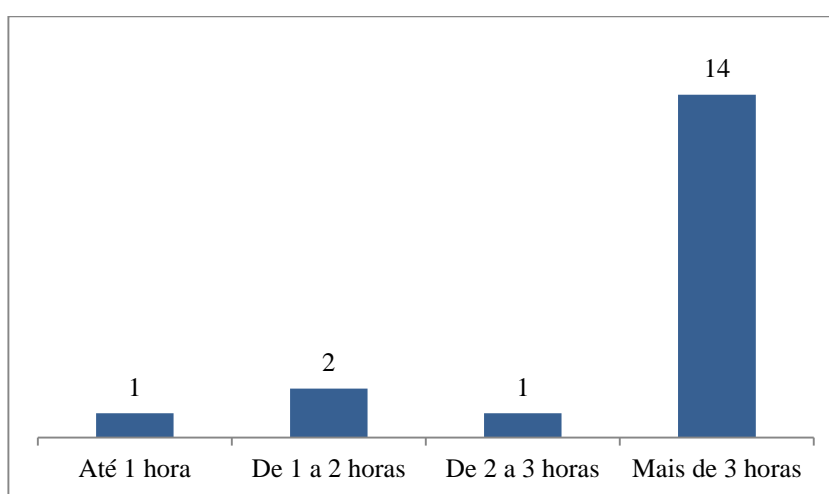
Se o cargo de Diretor de Turma fosse opcional no seu horário, em alternativa a carga letiva, aceitá-lo-ia?	N	%
Sim	5	27.8%
Não	9	50.0%
Talvez	4	22.2%

**Quadro 21: Percepção associada à opção do cargo de DT**

A oitava questão pedia a cada respondente para indicar quanto tempo em média dedicou semanalmente à atividade de direção de turma. As opções de resposta possíveis eram:

- a. Até 1 hora.
- b. De 1 a 2 horas.
- c. De 2 a 3 horas.
- d. Mais de 3 horas.

A análise das respostas indicia que os DTs respondentes gastam mais de 3 horas por semana na sua atividade de direção de turma (N=14, PERC=77.8%). O Gráfico 20 ilustra a distribuição de respostas obtida.



**Gráfico 20: Tempo dedicado à direção de turma (nº de horas médio por semana)**

Mediante as respostas do tempo de dedicação à direção de turma, e na tentativa de explorar as respostas obtidas na sexta pergunta (a percepção associada ao desempenho da função de DT no contexto da escola do DT), fizeram-se novos testes de independência (teste de Qui-quadrado).

Considerando o tempo dedicado à direção de turma agrupado em apenas duas categorias (até 3 horas semanais e mais de 3 horas semanais) foram definidas as seguintes hipóteses de investigação:

- H<sub>0</sub>: a percepção associada ao desempenho de funções de DT no contexto da escola do respondente não depende do tempo dedicado à direção de turma.
- H<sub>4</sub>: a percepção associada ao desempenho de funções de DT no contexto da escola do respondente depende do tempo dedicado à direção de turma.

Apenas se verificou a existência de uma relação de dependência com o tempo de dedicação para a afirmação “Ser Diretor de Turma nesta escola ... é ser o professor que mais se preocupa com o aluno” ( $\chi^2(2) = 9.735, p < 0.01$ ). O Gráfico 21 ilustra a distribuição de respostas quando se considera o tempo de dedicação à direção de turma.

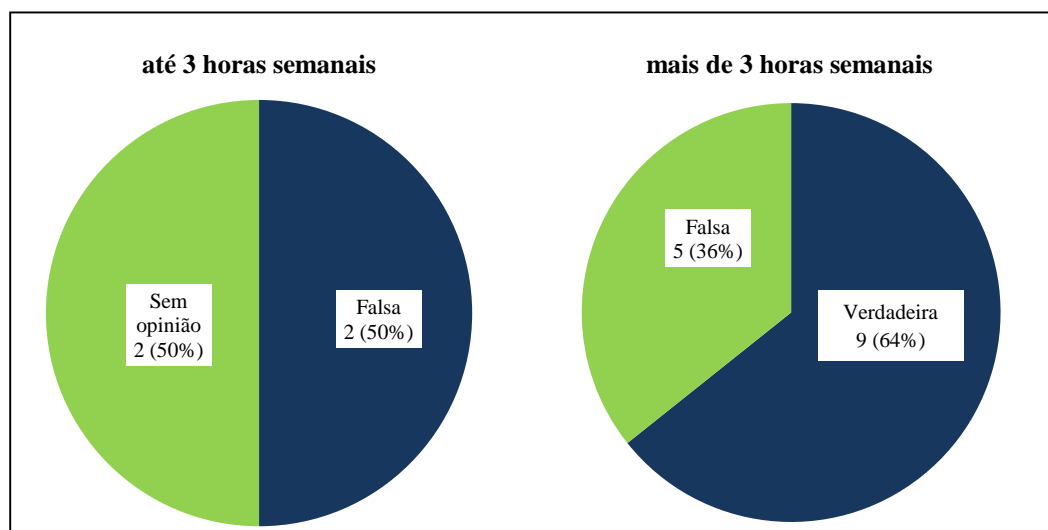


Gráfico 21: Tempo dedicado à direção de turma vs professor preocupado

A nona questão avaliava se era suficiente o tempo de redução de carga letiva para desempenhar o cargo de direção de turma. As opções de resposta disponíveis eram: Exagerado, Adequado ou Insuficiente. As respostas obtidas indiciam uma maioria significativa que considera que o tempo de redução é insuficiente (N= 15, PERC=83.3%). O Quadro 22 resume as respostas.

Como avalia o tempo de redução da carga letiva que dispõe para desempenhar o cargo de diretor de turma?	N	%
Exagerado	0	0.0%
Adequado	3	16.7%
Insuficiente	15	83.3%

Quadro 22: Avaliação do tempo de redução de carga letiva resultante do cargo de DT

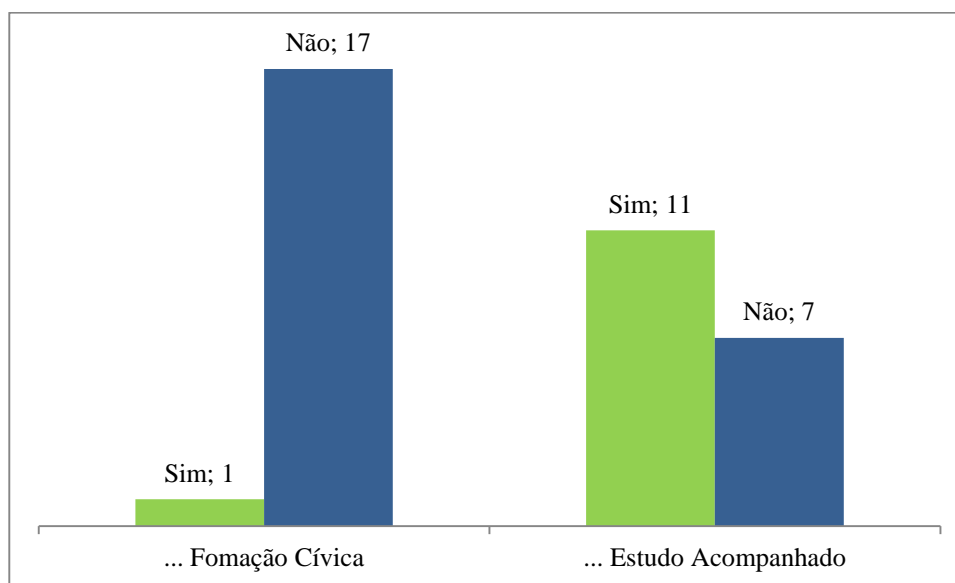
O questionário termina com duas questões relativas à exclusão das áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica e Estudo Acompanhado. Mais especificamente,

pergunta-se a concordância (Sim/Não) com a sua exclusão. Os resultados são apresentados no Quadro 23.

	Não		Sim		Total
	N	%	N	%	
Concorda com a exclusão da área curricular não disciplinar de Formação Cívica?	17	94,4%	1	5,6%	100%
Concorda com a exclusão da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado?	7	38,9%	11	61,1%	100%

**Quadro 23: Concordância dos DTs com a exclusão das áreas curriculares não disciplinares**

Interessante notar que a maioria dos respondentes discorda da exclusão de Formação Cívica (94.4%). Em relação à exclusão do Estudo Acompanhado, as opiniões dividem-se, embora a maioria seja a favor da medida de exclusão (61.1%). O Gráfico 22 ilustra as respostas obtidas.



**Gráfico 22: Concordância dos DTs com a exclusão das áreas curriculares não disciplinares**

O questionário previa ainda a possibilidade dos DTs respondentes explicarem as suas opções de resposta. A grande maioria dos DTs justifica a não concordância com a exclusão da Formação Cívica pela falta de tempo para dialogar com os alunos, acabando por penalizar a área disciplinar; em relação ao Estudo Acompanhado salientam a sua implicação no excesso de carga horária dos alunos.

#### **4. Discussão dos Resultados**

A nossa investigação contou com a participação de uma população que lida frequentemente com o DT e que é capaz de manifestar, sobre ele, uma opinião. Foram alunos e EEs com observações comuns, associados aos restantes DTs, que constituíram os diferentes grupos de inquiridos participantes neste estudo de caso. Os questionários dos diferentes grupos, como já foi referido, foram construídos com o objetivo de possibilitar o cruzamento das respostas. Assim, para medir o grau de importância atribuído às várias tarefas/responsabilidades do DT, tanto os alunos como os EEs consideram de menor importância as tarefas voltadas para o EE, importante e muito importante são todas as suas funções direcionadas para os alunos (Gráficos 4 e 11).

Na responsabilidade do sucesso escolar dos alunos, apresentada nos Gráficos 5 e 15, a maioria dos alunos e EEs admitem ser partilhada pela família, alunos e professores.

Embora se verifique nos Gráficos 6 e 13, dos alunos e dos EEs, respetivamente, um bom relacionamento do DT com o EE, nas reuniões e na sua colaboração, a sua avaliação é inferior a todos os outros parâmetros de relação professor-aluno.

Este resultado é reforçado no tempo (Gráficos 9 e 12) que o DT deveria disponibilizar para os alunos, que no entender dos inquiridos deveria atingir os 100 minutos. O que realça a opinião de Boavista e Sousa (2013), quando se referem ao tempo reduzido que estes docentes dispõem, como dos principais fatores limitativos do exercício da atividade dos DTs.

A redução horária dos DTs para o exercício das funções inerentes ao cargo, foi questionada a todos os inquiridos, alunos, EEs e DTs, sendo considerada manifestamente insuficiente, devendo, por conseguinte ser aumentada. Necessitaria, na opinião dos respondentes, ser contemplada a possibilidade de o DT reunir com os alunos na hora letiva da área curricular não disciplinar de Formação Cívica, o que atualmente é impossível dada a sua exclusão do desenho curricular dos alunos. Com a entrada em vigor da nova estrutura curricular, no ano letivo de 2012/2013, concretizou-se o reforço de disciplinas fundamentais, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências Físico-Químicas e

da Natureza. A Educação para a Cidadania mantém-se como intenção educativa em todas as áreas curriculares, mas não como disciplina isolada obrigatória.

Relativamente às áreas curriculares não disciplinares (Gráficos 14 e 22), questionados os EEs e os DTs, verifica-se que ambos os grupos de inquiridos não concordam com a exclusão da Formação Cívica, pela falta de tempo para o diálogo entre os alunos e o DT. O que segundo Gomes (2008), é um erro para a sociedade portuguesa centrar a Escola nas dimensões técnico-cognitivas ligadas à transmissão de conhecimentos. Para ele é importante que a Escola seja exigente e de qualidade, mas é igualmente importante, para os jovens e para a sociedade, obter resultados no âmbito da educação cívica, democrática e humanista. No Estudo Acompanhado as opiniões divergem, a maioria dos EEs não concorda com a exclusão, pelo apoio que era dado ao estudo dos alunos; no entanto os DTs concordam com a exclusão desta área curricular pelo aumento da carga horária do aluno e pelo facto da Escola ter implementado o funcionamento da "Sala de Estudo", dando cumprimento ao Despacho Normativo n.º 24 - A/2012, de 6 de dezembro, Secção VI - Medidas de promoção do sucesso escolar.

A figura do DT na Escola é percebida por todos os grupos inquiridos, como de elevada importância e utilidade, observável nos Quadros 9, 16 e 19. Já os autores Boavista e Sousa (2013) viam o DT como uma peça fundamental na relação interna entre o grupo-turma e o grupo-professores, bem como na relação externa que estabelece com os EEs.

A forma como o DT é avaliado na sua atividade, pelos alunos e pelos EEs, encontra-se sumariamente expressa nos resultados dos questionários que elaboramos. Os mesmos, não reconhecem no DT aspetos negativos ou menos positivos; uns e outros apontam o acompanhamento da turma e de cada um dos alunos como um dos aspetos mais positivos do trabalho desenvolvido. Referem o bom relacionamento com o DT; a atenção e empenho por ele dispensado no apoio aos alunos e na colaboração na resolução dos seus problemas, a disponibilidade e a comunicação interpessoal que estabelece com os EEs. Como advoga Nóvoa (2007), a força de uma profissão define-se pela capacidade de comunicação com o público. A capacidade de trabalho do DT, de organização e coordenação, que se manifesta no controlo da assiduidade e pontualidade dos alunos e na transmissão de informação aos EEs e aos professores do conselho de turma, é também visivelmente reconhecida.

O tema da colaboração Escola-família, tem uma presença bem estabelecida na investigação educacional e na legislação que tem sido decretada no âmbito da Educação. Ao DT compete articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou EEs e colaborar com estes na resolução de problemas comportamentais e de aprendizagem (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro). Na opinião de Martins e Sarmiento (2012), a família, sozinha, não tem capacidade para preparar os seus membros, tem que contar com a Escola.

De salientar que a responsabilidade do sucesso escolar dos alunos, atribuída aos pais, professores e alunos, toma relevo para a grande percentagem de inquiridos, o que vai ao encontro da opinião de Santomé (2011), quando refere a forte influência da família no desempenho do êxito escolar, ou de Alarcão e Tavares (2003) ao considerarem que uma cultura de Escola cria-se pela vontade de resolver, colaborativamente os problemas.

Na opinião de MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen (2005), a empatia do professor, é um dos indicadores de bom desempenho, desenvolve a capacidade de comunicação e promove o *feedback* formativo. A relação pessoal e a preocupação do DT com a integração do aluno na turma e na Escola e com a evolução do seu desenvolvimento (académico, comportamental, socio afetivo, entre outros), segundo Zenhas (2006), favorece o grau de satisfação dos alunos e da turma. Todos estes indicadores manifestaram-se nos resultados dos testes de independência (teste de Qui-quadrado), através das respostas relativas ao desempenho e importância do cargo de direção de turma e a caracterização dos respondentes, nomeadamente a turma, o género e a idade (H<sub>1</sub>, H<sub>2</sub> e H<sub>3</sub>).

A relação de dependência do tempo dedicado à direção de turma com o desempenho de funções de DT, formulada em H<sub>4</sub>, é superior a 3 horas para a maioria dos respondentes. Salientando a opinião de Boavista (2010), o desempenho de cada um depende muito da experiência e da capacidade de trabalho.

Para um total de 106 alunos respondentes em que apenas 77 EEs responderam ao questionário, o que ultrapassa largamente os 50%, é comum a avaliação que é feita ao DT. As expetativas destes inquiridos relativamente à figura e desempenho do DT são muito elevadas, norteadas de uma grande confiança, responsabilidade, companheirismo e capacidade de trabalho no desempenho das funções que consideram naturalmente inerentes.



## **Conclusão**

É nossa função ajudar os alunos a encontrar o seu caminho. Contribuir para a sua integração no mundo e na sociedade. Temos que ter consciência da necessidade de criar um sistema integrado de educação e formação capaz de dar condições propícias à igualdade de acesso ao saber e à atualização dos conhecimentos, independentemente da idade ou da experiência profissional. Este sistema só poderá ser construído com a participação e colaboração de todos num ambiente reflexivo, de tolerância e reconhecimento de valores positivos.

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade do profissional refletir sobre a função que desempenha (Roldão, 2009).

A criação interna de formas colaborativas de trabalho, com as pessoas diretamente afetadas, que possam induzir os DTs a investigar a sua prática, a partir de processos de autoavaliação, será o grande contributo para o desenvolvimento organizacional e a construção de uma boa Escola (Bolíver, 2012).

Preocupados com o desempenho deste gestor, que é o DT, houve necessidade de fazer uma pesquisa de teorias auxiliares e de conclusões de estudos nesse domínio, enriquecendo o nosso conhecimento acerca do papel do DT, na relação entre o aluno, a família e a Escola, o qual virá a afetar e a aperfeiçoar a nossa prática futura.

Podemos afirmar que encontrámos uma resposta ao problema e à questão inicialmente levantada, uma vez que a investigação realizada, nos possibilitou concluir que as funções desempenhadas pelo DT são reconhecidas pelo grupo de inquiridos, o que é determinante para a organização escolar, visto ser a partir da sua intervenção, e colaboração, que pode resultar a realização de um trabalho efetivo e participado por todos, professores, alunos e EEs. Esta perspetiva e a aprendizagem em grupo, onde a construção do conhecimento passa por um trabalho cooperativo e reflexivo, pode influenciar os DTs, dando lugar à iniciativa, à colaboração e à confiança, que resultam num maior comprometimento, energia e entusiasmo no trabalho. Neste estudo podemos constatar que no desempenho das suas funções as opções mais seleccionadas são centradas na relação com os alunos e em segundo plano vem a relação com os EEs. Indicador de que a relação professor-aluno está no coração do processo de aprendizagem (Bolíver, 2012).

Os resultados levam-nos a concluir, com grande satisfação, que já existirão bem menos "pais ausentes". São estes resultados obtidos no nosso estudo de caso que nos leva a admitir que o aumento do número de famílias desestruturadas, será compensado com a atenção e aproximação dos EEs à Escola o que premeia, incentiva e fortalece o trabalho colaborativo. A ausência da área curricular de Formação Cívica no horário do aluno, reprovada pela grande maioria dos EEs (Gráfico 14), revela esse sentimento de falta de apoio aos alunos, e estará a ser minimizado pelos EEs através de um maior acompanhamento, preocupação e aproximação ao DT.

Como toda a pesquisa, tratando-se do estudo de um caso, apresenta vantagens e limitações na sua aplicação, merecendo o cuidado necessário na aplicação de generalizações.

Por fim, embora a nossa investigação se cinja à realidade de um pequeno conjunto de alunos, EEs e DTs de uma Escola e conseqüentemente não pretendamos efetuar generalizações, consideramos que, de acordo com os resultados obtidos através do estudo realizado, outras portas se poderão abrir a futuras investigações, nomeadamente no que diz respeito à promoção do trabalho colaborativo e supervisivo, não só em relação ao DT e respetivo conselho de turma, mas também tendo em conta outros órgãos das escolas, como é o caso dos departamentos, de modo a envolver todos os professores, independentemente das disciplinas ou níveis de escolaridade em que lecionem, tendo sempre no horizonte, a comunidade em que cada Escola se insere.

## **Referências Bibliográficas**

Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abordagem. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.

Consultado em 23/11/2013 de <http://sísifo.fpce.ul.pt>

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão - Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores* (2ª ed). Mangualde: Edições Pedagogo.

Alves, J. M., & Leite, M. J. (2005). *Como Ajudar o seu Filho a ser Bom Aluno - Sucesso na Escola - Um guia para os pais*. Porto: Asa Editores, SA.

Almeida, S. (2012). *A Ação do Diretor de Turma na Promoção do Trabalho Colaborativo do Conselho de Turma*.

Consultado em 14/12/2013 de <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/2889>

Almeida, T., Flores, M., Forte, A., Morgado, J., & Simão, A. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos. Um Projeto de Investigação em Curso. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.

Consultado em 23/11/2013 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial. Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bessa, A., Dinis, L., Mineiro, J., Pereira, D., Santos, A., & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Bizarro, R., & Moreira, M. A. (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedago.

Boavista, M. (2010). *O Director de Turma - Perfil e Múltiplas Valências em Análise*. Consultado em 14/12/2013 de <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/1246>

Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

Consultado em 14/12/2013 de [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S164572502013000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S164572502013000100005&script=sci_arttext)

Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora. Coleccção Ciências da Educação.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cristo, A. H. (2013). *Escolas para o Século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Foddy, W. (2002). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II - Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Gomes, C. (2008). Escola Pública em Portugal: o grau zero da formação cívica e democrática? In Formação ao Centro. *Revista do Centro de Formação da Associação de Escolas Braga/Sul*. Boletim Informativo, Nº 15.

Consultado em 24/02/2014 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16486/1/EscolaPublicaPortugal%20%283%29.pdf>

Guerra, M. (2000). *A escola que Aprende*. Porto: Asa Editores, SA.

Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Instituto Nacional de Estatística (INE, 2010). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Edição 2011. Lisboa, Portugal.

Consultado em 11/06/2014 de

[http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Documents/CAP1\\_INTRO.pdf](http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Documents/CAP1_INTRO.pdf)

Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. A. (Org.) (2002). *Pais e Professores – um Desafio à Cooperação*. Porto: Asa Editores, SA.

Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Como mudar a Escola através da Auto-avaliação*. Porto: Asa Editores, SA.

Martins, M., & Sarmiento, T. (2012). Participação das famílias nas escolas EB 2,3 de um conselho da região centro: perceção de pais e professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 20, pp. 151-166.

Consultado em 25/08/2014 de <http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD20/gestaodesenvolvimento20ind.pdf>

Marques, M. (2008). *O papel do Director de Turma como Mediador de Conflitos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Consultado em 28/08/2014 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/758>

Modesto, A. (2009). *Liderança dos Directores de Turma por parte da sua Coordenadora*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação.

Consultado em 23/11/2013 de <http://hdl.handle.net/10773/1054>

Nóvoa, A. (2007). O Regresso dos Professores, in Conferência: *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa.

Consultado em 23/11/2013 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>

Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.

Consultado em 03/04/2014 de [http://www1.porto.ucp.pt/.../Novoa\\_a\\_2009\\_Professores\\_Imagens\\_Futuro\\_Pre](http://www1.porto.ucp.pt/.../Novoa_a_2009_Professores_Imagens_Futuro_Pre).

Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

PORDATA. *RETRATO DE PORTUGAL NA EUROPA (2014)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

Consultado em 14/08/2014 de [http://www.pordata.pt/ebooks/PT\\_EU2014v201405271200/files/extfiles/downloadURL.pdf](http://www.pordata.pt/ebooks/PT_EU2014v201405271200/files/extfiles/downloadURL.pdf)

Proença, M. C. (1993). *A Reforma de Jaime Moniz - Antecedentes e Destino Histórico (Antologia)*. (Vol. II). Lisboa: Edições Colibri.

Ribeiro, J. (2008). *Manual Técnico do Formando: Comportamento Organizacional. Ferramentas para o Empreendedor*. Edição: ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários e EduWeb

Consultado em 20/08/2014 de <http://anje.muchbeta.com/system/files/items/76/original/ComportamentoOrgan-v11-final.pdf>

Roldão, M. C. (2007). Formação de Professores baseada na Investigação e Prática Reflexiva. In *Atas da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa, 2007, no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia.

Consultado em 22/01/2014 de [http://www.dgae.minedu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf](http://www.dgae.minedu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf)

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). *Supervisão Reflexiva: A Passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário*. In I. Alarcão (Coord.). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 12-23). Coleção Cidine, 14. Porto: Porto Editora.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica - O Caso do Director de Turma*. Instituto de Inovação Educacional.

Consultado em 23/02/2014 de <http://www.esec.pt/pagina/cdi/ficheiros/docs/cce16%5B1%5D.pdf>

Santomé, J. T. (2011). *A Desmotivação dos Professores* (2ª ed). Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Consultado em 23/11/2013 de [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisão.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisão.pdf)

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (4ª ed). Porto Alegre: Bookman.

Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.

## **Referências Normativas**

Decreto de 24 de dezembro de 1894

Decreto n.º 48752, de 9 de setembro de 1968

Decreto-Lei, de 14 de agosto de 1895

Decreto-Lei 18827, de 6 de setembro de 1930

Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de março

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Despacho Normativo n.º 24 - A/2012, de 6 de dezembro

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro

Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro



## **Anexos**





O presente questionário tem como objetivo caracterizar o desempenho do Diretor de Turma (DT) e as práticas exercidas nas áreas curriculares não disciplinares.

As tuas respostas são inteiramente confidenciais e não serão utilizadas para outros fins que não os desta investigação. Agradeço que respondas com objetividade e sinceridade a todas as questões.

Nos itens de resposta direta, indica a tua opção colocando uma cruz (X) na respetiva quadrícula (☐).

1. Idade: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

2. Género: Feminino  Masculino

3. O que achas importante que o DT faça?

	Muito importante	Importante	Nada importante
3.1. Estar atento aos problemas existentes na turma.			
3.2. Apoiar os alunos no seu dia-a-dia na escola e ajudá-los na resolução dos seus problemas.			
3.3. Controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola.			
3.4. Informar os encarregados de educação sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos alunos.			
3.5. Comunicar aos outros professores as informações dadas pelos encarregados de educação.			
3.6. Comunicar aos encarregados de educação as informações dadas pelos outros professores.			
3.7. Fazer reuniões com os encarregados de educação.			
3.8. Indicar aos encarregados de educação formas de eles ajudarem os seus educandos no estudo em casa.			
3.9. Ter disponibilidade para atender os encarregados de educação fora do seu horário de atendimento.			
3.10. Ter um bom relacionamento com os encarregados de educação.			
3.11. Fazer com que haja um bom ambiente na turma.			
3.12. Ter bom relacionamento com os alunos.			
3.13. Responsabilizar os encarregados de educação pela verificação da assiduidade e pontualidade dos alunos.			

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Na tua opinião, de quem depende o sucesso escolar dos alunos? (Assinala a frase com que estiveres mais de acordo)

Depende apenas dos alunos.

Depende dos alunos e dos professores.

Depende dos alunos, dos pais e dos professores.

5. Na tua opinião, o DT tem:

	Sim	Não	Não sei
5.1. Estado atento aos problemas da turma.			
5.2. Apoiado os alunos no seu dia-a-dia na escola e na resolução dos seus problemas.			
5.3. Ajudado a controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola.			
5.4. Informado os encarregados de educação sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos seus educandos.			
5.5. Comunicado, aos encarregados de educação, as informações dadas pelos outros professores.			
5.6. Feito reuniões com os encarregados de educação.			
5.7. Fornecido indicações/sugestões aos encarregados de educação sobre formas de apoiarem o estudo dos seus educandos em casa.			
5.8. Mostrado disponibilidade para atender os encarregados de educação, em horas convenientes para estes, fora do seu horário de atendimento.			
5.9. Tido bom relacionamento com os encarregados de educação.			
5.10. Tido bom relacionamento com os alunos.			
5.11. Contribuído para haver um bom ambiente na turma.			
5.12. Pedido a colaboração dos encarregados de educação para verificarem a assiduidade e a pontualidade dos alunos.			

6. Como avalias a qualidade do trabalho global do teu DT?

Muito bom       Bom       Satisfatório       Fraco       Mau

7. Quanto tempo, na tua opinião, deveria o DT estar disponível semanalmente para os alunos da turma?

a. 50 minutos       b. 100 minutos       c. Mais de 100 minutos

8. Avalia as dificuldades com que te deparas na escola.

	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
• Resolver problemas de relacionamento com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Estar atento(a) e concentrado(a) durante as aulas e o estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Expressar ideias oralmente ou por escrito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Interagir com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Trabalhar em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Pesquisar informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Utilizar os meios informáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outra.

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Achas importante e útil a existência das áreas curriculares não disciplinares, designadamente a Formação Cívica?

Sim

Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Achas que a Formação Cívica era importante na melhoria da tua aprendizagem?

Sim

Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Achas que o Estudo Acompanhado era importante na melhoria da tua aprendizagem?

Sim

Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Se pudesses escolher um professor para Estudo Acompanhado, quem escolherias?

Um professor de Português.

Um professor de Matemática.

O Diretor de Turma.

É indiferente.

13. Consideras importante e útil a figura de DT na escola?

a. Muito importante/Muito útil

b. Bastante importante/Bastante útil

c. Alguma importância/Pouco útil

Obrigada!





Exmo.(a). Sr.(a). Encarregado(a) de Educação:

Este questionário insere-se numa investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes da Universidade Católica Portuguesa.

Os dados obtidos são estritamente confidenciais e não serão utilizadas para outros fins que não os desta investigação. Todos os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico.

Não há respostas certas nem erradas.

O que é importante é que responda individualmente e de acordo com a sua opinião.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Ercília Faria de Sousa

ELEMENTOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS

Marque uma cruz (X) na respetiva quadrícula () ou escreva quando for o caso.

1. Género

a. Feminino

b. Masculino

2. Idade

a. Até 25

b. De 26 a 35

c. De 36 a 50

d. Mais de 50

3. Grau Académico

a. 1º CEB

b. 2º CEB

c. 3º CEB

d. Secundário

e. Curso

médio

f. Curso superior

4. Situação Profissional

Empregado(a)

Desempregado(a)

4.1. Profissão: \_\_\_\_\_

5. O que considera importante que o diretor de turma (DT) faça?

	Nada importante	Importante	Muito importante
5.1. Estar atento aos problemas existentes na turma.			
5.2. Apoiar os alunos no seu dia-a-dia na escola e ajudá-los na resolução dos seus problemas.			
5.3. Controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola.			
5.4. Informar os encarregados de educação (EE) sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos seus educandos.			
5.5. Comunicar aos outros professores as informações dadas pelos EE.			
5.6. Comunicar aos EE as informações dadas pelos outros professores.			
5.7. Fazer reuniões com os EE.			
5.8. Dar indicações/sugestões aos EE sobre formas de eles apoiarem o estudo dos filhos em casa.			
5.9. Ter disponibilidade para atender os EE fora das horas de trabalho deles.			
5.10. Fazer com que haja um bom ambiente na turma.			
5.11. Ter bom relacionamento com os alunos.			
5.12. Responsabilizar os pais pela verificação da assiduidade e pontualidade dos alunos.			

5.13. Outra. Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6.** Durante o ano letivo, que contactos teve com o DT do seu educando?  
(Se responder “Sim”, indique o número aproximado de vezes.)

**6.1.** Reuniões de encarregados de educação.

Não  Sim  6.1.A. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

**6.2.** Atendimentos individuais.

Não  Sim  6.2. A. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

**6.3.** Telefonema do EE para o DT.

Não  Sim  6.3. A. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

**6.4.** Telefonema do DT para o EE.

Não  Sim  6.4.A. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

**6.5.** Recado na caderneta do EE para o DT.

Não  Sim  6.5.A. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

**6.6.** Recado na caderneta do DT para o EE.

Não  Sim  6.6.A. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

**7.** Se foi atendido individualmente pelo DT indique o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes aspetos.

	Muito satisfeito	Satisfeito	Nada Satisfeito
<b>7.1.</b> Troca de informações sobre o seu educando.			
<b>7.2.</b> Colaboração do DT na resolução de problemas.			
<b>7.3.</b> Relacionamento com o DT.			
<b>7.4.</b> Facilidade de compreensão da linguagem utilizada pelo DT.			

**8.** Quanto tempo, na sua opinião, deveria o DT estar disponível semanalmente para os alunos da turma?

a. 50 minutos  b. 100 minutos  c. Mais de 100 minutos

9. Na sua opinião o DT tem:

	Sim	Não	Não sei
9.1. Estado atento aos problemas da turma.			
9.2. Apoiado os alunos no seu dia-a-dia na escola e na resolução dos seus problemas.			
9.3. Ajudado a controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola.			
9.4. Informado os EE sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade do seu educando.			
9.5. Comunicado, aos seus professores, as informações dadas pelos EE.			
9.6. Comunicado, aos EE, as informações dadas pelos outros professores.			
9.7. Utilizado uma linguagem fácil de compreender, nas reuniões, nos atendimentos e nas comunicações escritas.			
9.8. Feito reuniões com os EE.			
9.9. Fornecido indicações/sugestões aos EE, nas reuniões e nos atendimentos, sobre formas de apoiarem o estudo dos filhos em casa.			
9.10. Mostrado disponibilidade para atender os EE, em horas convenientes para estes, fora do horário de atendimento.			
9.11. Tido bom relacionamento com os EE.			
9.12. Tido bom relacionamento com os alunos.			
9.13. Contribuído para haver um bom ambiente na turma.			
9.14. Pedido a colaboração dos EE para verificarem a assiduidade e a pontualidade dos alunos.			

Outro. Qual? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

10. Tendo em conta o seu conhecimento relativamente ao desempenho do DT, ordene por ordem de importância (em que 1 corresponde ao mais importante; 2 ao segundo em importância; ... e 7 ao menos importante).

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| a. Ter experiência profissional                           | <input type="checkbox"/> |
| b. Ser exigente com os alunos                             | <input type="checkbox"/> |
| c. Ser simpático  | <input type="checkbox"/> |
| d. Ser educador   | <input type="checkbox"/> |
| e. Ser capaz de inculcar deveres éticos e morais          | <input type="checkbox"/> |
| f. Preocupar-se apenas com os resultados                  | <input type="checkbox"/> |
| g. Ser capaz de promover a autonomia e a responsabilidade | <input type="checkbox"/> |

**11.** Considera importante e útil a figura do DT na escola?

a. Muito importante/Muito útil

b. Bastante importante/Bastante útil

c. Alguma importância/Pouco útil

**12.** Concorda com a ausência da área curricular não disciplinar de Formação Cívica no horário do aluno?

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**13.** Concorda com a ausência da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado no horário do aluno?

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**14.** Sobre a relação entre a família e a escola no que se refere à educação dos alunos, selecione a opção que, no seu entender, completa a frase:

"A responsabilidade do sucesso escolar dos alunos é ...

... da escola e dos professores."

... da família, da escola e dos professores."

Obrigada!



Caro(a) colega:

Este questionário insere-se numa investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes da Universidade Católica Portuguesa.

No final do questionário dispõe de um espaço para texto livre, onde pode desenvolver respostas que deu ou apresentar sugestões e comentários.

Nos itens de resposta direta, solicita-se que indique a sua opção colocando uma cruz (X) na respetiva quadrícula (□).

As suas respostas são inteiramente confidenciais e não serão utilizadas para outros fins que não os desta investigação. Todos os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico.

Por favor, preencha este inquérito individualmente.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

ELEMENTOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS

1. Género

b. Feminino

b. Masculino

2. Idade

b. Até 25

b. De 26 a 35

c. De 36 a 50

d. Mais de 50

3. Situação Profissional

a. Prof. Q. E. / Q. A.

b. Prof. Q. Z. P.

c. Prof. Contratado

d. Técnico especializado

4. Tendo em conta a sua vivência da escola, ordene por ordem de importância (*em que 1 corresponde ao mais importante; 2 ao segundo em importância; ... e 7 ao menos importante*) os cargos a seguir indicados.

- a. Diretor(a) de Turma
- b. Diretor de Escola/Agrupamento
- c. Coordenador de Departamento
- d. Coordenador de Grupo de Recrutamento
- e. Coordenador dos serviços de psicologia e orientação
- f. Coordenador de Projetos
- g. Coordenador de Ciclo


5. Considera importante e útil a figura de Diretor de Turma na escola?

- a. Muito importante/Muito útil
- b. Bastante importante/Bastante útil
- c. Alguma importância/Pouco útil

6. Preencha, indicando se, na sua opinião, são verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações que completam a frase a seguir transcrita. Pode ainda considerar a hipótese sem opinião (SO):

“Ser Diretor(a) de Turma nesta escola ...	V	F	SO
a. ... é ser capaz de resolver problemas pessoais dos alunos mais carenciados.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. ... é ocupar o cargo que dá mais trabalho.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. ... é atraente porque proporciona uma boa redução da carga horária.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. ... dá prestígio entre os professores.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. ... depende mais de conveniências horárias da escola do que de critérios de competência.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. ... é essencialmente preencher papeladas.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. ... é ser o garante do trabalho colaborativo dos professores da turma.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. ... é ser o professor que mais se preocupa com o aluno.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. ... é supervisionar o trabalho do conselho de turma.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outro. Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Se o cargo de Diretor de Turma fosse opcional no seu horário, em alternativa a carga letiva, aceitá-lo-ia?

Sim  Não  Talvez

8. Quanto tempo em média dedicou semanalmente este ano letivo à sua direção de turma?

a. Até 1 hora  b. De 1 a 2 horas  c. De 2 a 3 horas  d. Mais de 3 horas

9. Como avalia o tempo de redução da carga letiva que dispõe para desempenhar o cargo de diretor de turma?

Exagerado  Adequado  Insuficiente

10. Concorda com a exclusão da área curricular não disciplinar de Formação Cívica?

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Concorda com a exclusão da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado?

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

