

Paulo Manuel do Vale Cruz

**O PAPEL DO DIRECTOR DE TURMA FACE  
AOS DESAFIOS DA AUTONOMIA – UM ESTUDO DE CASO**



Universidade Portucalense

Infante D. Henrique

Porto, 2006



Paulo Manuel do Vale Cruz

**O PAPEL DO DIRECTOR DE TURMA FACE  
AOS DESAFIOS DA AUTONOMIA – UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre  
Em Administração e Planificação da Educação  
à Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Orientadora: Professora Doutora Maria José Cardoso Monteiro de Sá-Correia

Universidade Portucalense  
Infante D. Henrique  
Porto, 2006

Às pessoas mais importantes da minha vida,  
Mena e Rodrigo

## **Agradecimentos**

Não é possível enumerar todos aqueles que contribuíram para a minha valorização enquanto pessoa e enquanto profissional de educação, pois desde logo seria tarefa gigantesca indicar todos os alunos e colegas com quem partilhei todos estes anos de trabalho docente e com quem tanto aprendi. Limito-me, por isso, a referir alguns que me incentivaram e ajudaram a realizar este mestrado, sem que as omissões representem menos valorização e estima pelos restantes.

- À professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins pela superior orientação do mestrado, pela compreensão e pelas palavras de encorajamento.

- À professora Doutora Maria José Sá-Correia por me ter 'acolhido', por sabiamente me ter guiado neste percurso, por vezes tenebroso; Sem ela não escreveria estas palavras, certamente.

- A todos os professores do Mestrado pela disponibilidade manifestada e pelos saberes e competências que em mim desenvolveram.

- Aos colegas de Mestrado, pelo bom relacionamento e pelas aprendizagens partilhadas, especialmente, ao Figueiredo que demonstrou como deve ser um amigo, e à Alexandra pelo companheirismo e amizade.

- A todos os amigos que me apoiaram e me encorajaram nesta caminhada, especialmente a Paula Dionísio a Mariana que sempre souberam dar aquele conselho amigo e o encorajamento reconfortante.

- Aos Directores de Turma, alunos, Presidente do Conselho Executivo, Coordenadora do Directores de Turma e Presidente da Associação de Pais da Escola onde realizei o estudo empírico, que pelo voluntarismo da sua colaboração, deram corpo a este estudo.

- Agradeço ainda a todos os meus familiares pelo apoio incondicional que me deram. Eles são a plataforma da minha vida.

## RESUMO

Os crescentes desafios de gestão pedagógica e administrativa que são lançados, nos nossos dias, à Escola, poderão ser vencidos e as respostas a dar enriquecidas, atribuindo uma maior valorização à figura do Director de Turma, enquanto gestor intermédio de relevo na organização escolar. Para que assim suceda é necessário que os demais actores educativos reconheçam a importância da missão que ao Director de Turma lhe está cometida, dignificando-o e atribuindo-lhe condições de trabalho favoráveis ao desempenho de tarefas relevantes no quadro das atribuições pedagógico-administrativas das escolas, no relacionamento com as famílias e na promoção do sucesso escolar dos alunos.

Com este estudo pretendemos conhecer o papel do Director de Turma face aos desafios da autonomia numa Escola Básica Integrada do concelho de S. Pedro do Sul. Adoptámos o modelo de estudo de caso, centrado na descoberta das posições que diferentes actores educativos (Alunos, Directores de Turma, Presidente do Conselho Executivo, Coordenadora dos Directores de Turma e Presidente da Associação de Pais) adoptam face à figura do Director de Turma, o grau de execução da multiplicidade de papéis que lhe estão atribuídos e ainda até que nível estarão os Directores de Turma a operacionalizar a autonomia veiculada pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

A informação referente ao levantamento dessas posições foi recolhida através da aplicação de questionários aos alunos e aos Directores de Turma. Entrevistámos também a Presidente do Conselho Executivo da Escola, a Coordenadora dos Directores de Turma e a Presidente da Associação de Pais.

Entre as conclusões do nosso estudo, após cruzamento dos dados obtidos, salienta-se o facto de, na Escola estudada, a figura do Director de Turma ser bastante valorizada. O Director de Turma é uma figura, de alguma forma, acarinhada pelos alunos, que vêm nele alguém capaz de intervir directa e objectivamente na resolução dos seus problemas pessoais e escolares, é no fundo um amigo. Os restantes actores educativos, não vão tão longe, mas reconhecem a importância da figura do DT no quadro da definição de uma estratégia de intervenção global, quer ao nível de políticas de escola, quer ao nível do funcionamento e organização das turmas, no que se refere à sua relação com os restantes docentes, quer na ligação escola-família.

A autonomia de Escola começa aqui a dar os primeiros sinais de evolução positiva, uma vez que foi já implementada uma hora no horário dos alunos para encontro semanal com o Director de Turma. Contudo, não se deram ainda passos significativos em termos de verdadeira autonomia de Escola no que se refere, nomeadamente, à definição de um perfil de Director de Turma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Director de Turma; Autonomia; Estudo de Caso.

## ABSTRACT

The ever increasing pedagogic and administrative challenges that school faces nowadays might be overcome if the role of the Class Director is more valued by the school organization as it should, because he/she plays the part of a relevant intermediate manager. For that to happen it is necessary that educational school actors recognise the importance of the mission of Class Director by dignifying his/her role and giving him/her working conditions for the fulfilment of the relevant pedagogic and administrative tasks he/she has to perform, namely developing school-family relationships and promoting school students success.

With this study we aim at knowing the role of the Class Director in face of the challenges presented by the legislation regarding school autonomy. The study was carried out in an Integrated Basic School (EB 1, 2, 3) in the council of S. Pedro do Sul. We adopted the case-study research methodology, trying to unveil the opinions of the school actors (students, Class Directors, the School Principal, the Teacher Coordinator of Class Directors and the President of Parents Association) on the role performed by the Class Director, namely the multiplicity of roles assigned to him/her and whether the Class Directors are bringing into practice the principles of school autonomy as stipulated by the legislations (Law n.º 115-A/98, 4<sup>th</sup> day May ).

Data were gathered by questionnaires given to students and class directions. Interviews were made to the School Principal, the Teacher Coordinator of class directors and the President of Parent's Association.

After triangulation of data we can state that the role of Class Director is valued in the context studied.

The Class Director is, in a certain way, cherished by the students who see him/her as someone who may act on their behalf, helping them to solve their personal and school problems in short, a friend. The other school actors recognize his/her importance in designing an intervention strategy, both at policies of the school and the organization and functionary of classes, a link with other teachers as well as promoting school-family relationships.

The autonomy of the school begins to give its first steps, nevertheless, and despite its relevant role in the school context, the profile of the Class Director has not yet been defined, either by the state or the School itself.

KEY-WORDS: Class Director; Autonomy; Case Study

*O Progresso da Educação depende em grande parte das aptidões e competências dos professores e das suas qualidades humanas, pedagógicas e profissionais.*

*UNESCO - OIT, 1966*

## SIGLAS E ABREVIATURAS

AE	Assembleia de Escola
CDT	Conselho de Directores de Turma
CE	Conselho Executivo
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CT	Conselho de Turma
Dec-Lei	Decreto-Lei
DT	Director de Turma
DTs	Directores de Turma
Desp.	Despacho
ECPEs	Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NAC(s)	Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares
PCE	Projecto Curricular de Escola
PCT	Projecto Curricular de Turma
PE	Projecto Educativo
Port.	Portaria
RI	Regulamento Interno
ed.	Edição
p.	Página(s)
s.d.	Sem Data
Vol.	Volume

## SUMÁRIO

Mena e Rodrigo .....	iv
Agradecimentos .....	v
RESUMO .....	vi
LISTA DOS QUADROS .....	xv
LISTA DOS GRÁFICOS .....	xvi
INTRODUÇÃO.....	17
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	23
CAPÍTULO I – VISÃO SOCIOPOLÍTICA E NORMATIVA.....	24
1.1 DIRECTOR OU ORIENTADOR DE TURMA? .....	24
1.2 DE 1936 A ABRIL DE 1974 – EMERGÊNCIA DA FIGURA DO DIRECTOR DE TURMA NUMA ESCOLA QUE SE PROPÕE A SER DE MASSAS.....	27
1.3 O DIRECTOR DE TURMA PÓS 25 DE ABRIL.....	34
1.4 A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO E A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO .....	44
1.4.1 Reflexos da Reforma no papel do Director de Turma.....	52
1.4.2 A (i)mutabilidade do sistema.....	55
1.5 OS DESAFIOS LANÇADOS AO DIRECTOR DE TURMA PELA LEI DA AUTONOMIA E REGULAMENTAÇÃO SUBSEQUENTE.....	57
CAPÍTULO II - A FIGURA DO DIRECTOR DE TURMA .....	65
2.1 PERFIL E COMPETÊNCIAS .....	65
2.1.1 Competências básicas.....	69
2.1.2 Qualidades que deve evidenciar.....	71
2.1.2.1 Qualidades pessoais.....	71
2.1.2.1.1 Humanidade.....	71
2.1.2.1.2 Amizade .....	71
2.1.2.1.3 Autenticidade .....	72
2.1.2.1.4 Exigência.....	72

2.1.2.1.5	Justiça .....	72
2.1.2.1.6	Espírito desportivo.....	72
2.1.2.2	Qualidades como técnico de educação .....	73
2.1.2.3	Qualidades como orientador familiar.....	74
2.2	A URGÊNCIA DA VALORIZAÇÃO DA FUNÇÃO DE DIRECTOR DE TURMA.....	75
2.3	A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO .....	77
2.3.1	Conceito de organização .....	77
2.3.2	A Escola como organização .....	78
2.3.3	Participação e democracia na organização Escola .....	81
2.3.4	A liderança na organização escolar.....	84
2.3.4.1	O Director de Turma enquanto figura liderante.....	86
2.4	A AUTONOMIA DA ESCOLA .....	87
2.4.1	Conceitos de Autonomia.....	87
2.4.2	Autonomia – a abertura de novos caminhos .....	90
<b>PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....</b>		<b>97</b>
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA .....</b>		<b>98</b>
3.1	METODOLOGIA UTILIZADA NO PRESENTE ESTUDO .....	98
3.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	102
3.2.1	Seleccção da Amostra.....	102
3.2.1.1	Caracterização da amostra .....	103
3.2.1.1.1	Alunos .....	103
3.2.1.1.2	Directores de Turma.....	105
3.2.1.1.3	Presidente do Conselho Executivo; Coordenadora dos Directores de Turma; Presidente da Associação de Pais.....	107
3.2.2	Caracterização da Escola e meio envolvente.....	107
3.3	INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO .....	108
3.3.1	Seleccção dos instrumentos de investigação.....	108

3.3.1.1	O questionário.....	108
3.3.1.1.1	Construção dos questionários.....	111
3.3.1.1.2	Estrutura dos questionários.....	112
3.3.1.2	A entrevista .....	114
3.3.2	Procedimentos na aplicação dos instrumentos de investigação.....	116
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....		117
4.1	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	117
4.1.1	Importância do Director de Turma .....	117
4.1.2	Contributo dos Directores de Turma para o bom funcionamento da escola .....	118
4.1.3	Contributo dos Directores de Turma para o bom funcionamento da turma .....	119
4.1.4	Recordações do Director de Turma.....	120
4.1.5	Funções que os Directores de Turma desempenham.....	120
4.1.6	Hora semanal com o Director de Turma.....	121
4.1.7	Assuntos tratados na hora semanal .....	122
4.1.8	Papel do delegado de turma.....	123
4.1.9	Importância do desempenho do delegado de turma.....	123
4.1.10	Contributo de AP, EA e FC para a formação dos alunos .....	124
4.1.11	Papel do DT na dinamização das áreas curriculares não disciplinares.....	125
4.1.12	Participação dos alunos na planificação das actividades.....	125
4.1.13	Qualidades dos Directores de Turma.....	126
4.2	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO AOS DIRECTORES DE TURMA .....	128
4.2.1	Gosto pelo desempenho do cargo.....	128
4.2.2	Importância do Director de Turma na organização política da escola .....	128

4.2.3	Importância do Director de Turma na organização pedagógica da escola .....	129
4.2.4	Importância do Director de Turma no funcionamento das turmas .....	130
4.2.5	Valorização da figura do Director de Turma na escola .....	131
4.2.6	Responsabilidades acrescidas com a operacionalização do Decreto-Lei n.º 115-A/98 .....	131
4.2.7	Reuniões de Conselho de Turma .....	132
4.2.8	Reuniões de Conselho de Directores de Turma.....	132
4.2.9	Contactos com os professores da turma fora dos conselhos de turma .....	133
4.2.10	Reuniões com pais/encarregados de educação .....	133
4.2.11	Motivação dos pais/encarregados de educação para a participação na vida escolar .....	134
4.2.12	Tipo de contacto estabelecido com pais/encarregados de educação .....	134
4.2.13	Opiniões dos pais/encarregados de educação .....	135
4.2.14	Hora semanal para reunir com os alunos .....	135
4.2.15	Mudanças após Dec-Lei n.º 115-A/98 no desenvolvimento do trabalho com as turmas .....	136
4.2.16	Repercussões das Áreas Curriculares Não Disciplinares .....	137
4.2.17	Qualidades dos Directores de Turma.....	137
4.2.18	Papel(is) do Coordenador dos Directores de Turma.....	138
4.3	COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS E DO QUESTIONÁRIO AOS DIRECTORES DE TURMA .....	140
	CONCLUSÕES.....	153
	BIBLIOGRAFIA.....	160
	LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	169
	ANEXOS.....	170
	ANEXO I .....	171
	ANEXO II .....	175

ANEXO III .....	179
ANEXO IV .....	183
ANEXO V .....	186
ANEXO VI .....	189

## LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 .....	104
Quadro 2 .....	104
Quadro 3 .....	104
Quadro 4 .....	105
Quadro 5 .....	106
Quadro 6 .....	106
Quadro 7 .....	118
Quadro 8 .....	119
Quadro 9 .....	120
Quadro 10 .....	127
Quadro 11 .....	132
Quadro 12 .....	132
Quadro 13 .....	136
Quadro 14 .....	138
Quadro 15 .....	142
Quadro 16 .....	142
Quadro 17 .....	142
Quadro 18 .....	143
Quadro 19 .....	144
Quadro 20 .....	144
Quadro 21 .....	144
Quadro 22 .....	145
Quadro 23 .....	145
Quadro 24 .....	147
Quadro 25 .....	147
Quadro 26 .....	148
Quadro 27 .....	149
Quadro 28 .....	150
Quadro 29 .....	151
Quadro 30 .....	151

## LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 .....	103
Gráfico 2 .....	105
Gráfico 3 .....	121
Gráfico 4 .....	122
Gráfico 5 .....	122
Gráfico 6 .....	123
Gráfico 7 .....	124
Gráfico 8 .....	124
Gráfico 9 .....	125
Gráfico 10 .....	126
Gráfico 11 .....	128
Gráfico 12 .....	129
Gráfico 13 .....	130
Gráfico 14 .....	130
Gráfico 15 .....	131
Gráfico 16 .....	133
Gráfico 17 .....	134
Gráfico 18 .....	135
Gráfico 19 .....	136
Gráfico 20 .....	137
Gráfico 21 .....	139
Gráfico 22 .....	140

## INTRODUÇÃO

O mundo ocidental tem vivido sobressaltado devido aos abalos sofridos pelos sucessivos «choques» resultantes da evolução social, científica e tecnológica, ou provenientes das crises do petróleo e do terrorismo que tão profundamente afectam a situação económica mundial.

Aspectos tão diversos como a expansão das tecnologias da informação, o desenvolvimento dos meios de comunicação rápidos, o aumento da participação feminina no trabalho tiveram e têm uma influência considerável no comportamento da sociedade moderna, variando desde a aceitação plena das inovações e suas consequências, inclusive étnicas, até à sua rejeição enérgica, por vezes radical.

As relações sociais foram profundamente perturbadas e a crise de valores é patente na alteração da constituição de grupos sociais predominantes, na instabilidade da família, nas incertezas dos jovens, no desenvolvimento de fenómenos como a droga, o aumento da violência e da criminalidade.

Aumentam os nacionalismos e os regionalismos em paralelo com os esforços de constituição de grandes blocos politico-económicos, aumenta o número de movimentos de associações cívicas, grupos de reflexão, partidos, etc., mobilizando os cidadãos em torno de ideias ou valores aparentemente simples mas na realidade complexos, como o ambiente, a qualidade de vida, o desenvolvimento, a paz ou a amizade internacionais, valores que indicam a preocupação humanista, coexistindo todavia com uma acentuada tendência para o consumismo, que radica em preocupações de carácter mais materialista.

É neste quadro de contrastes e de desorientação por um lado, mas de busca de novas ideias e de novas soluções, por outro, que as atenções se voltam de novo para a questão da educação. Uns para nela descobrirem o bode expiatório de todos os males, outros procurando nela a tábua de salvação para um discurso novo, por continuarem a reconhecer nela o fundamento mais

duradouro e mais permanente do futuro dos povos, e a partir dela, à volta dela e em função dela traçarem os caminhos do desenvolvimento e construir um novo projecto de sociedade.

À Escola de hoje exige-se uma nova relação pedagógica, que conduza ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, ao exercício de uma participação responsável no quotidiano da vida da Escola e do dia a dia da vida em sociedade, sendo a Direcção de Turma a mola impulsadora para essa transformação, dado que encerra um potencial desde sempre reconhecido.

Trata-se de uma área de extrema importância, pela multiplicidade de papéis que o Director de Turma (DT) pode desenvolver. Só recentemente tem sido alvo de discussão, vislumbrando-se alguma mudança nas práticas que começam a ser assumidas nas Escolas, consentâneas com as políticas aí definidas para essa área.

A opção por este tema surge da convicção do seu interesse e oportunidade, bem como do gosto de desenvolvimento que em nós desperta, tentando partilhar a “paixão” pelo trabalho que este gestor pedagógico desenvolve e pode vir a desenvolver nas Escolas. O interesse foi-se aprofundando ao longo do tempo através da prática pedagógica de quase duas décadas de trabalho e como necessidade de resposta à evolução que o ensino tem sofrido nos últimos anos e aos desafios colocados à Escola. A necessidade de aprofundar conhecimentos nesta área foi determinante na selecção do tema.

A pesquisa nesta área específica parece-nos assumir, neste momento, um significado especial, tendo em conta as mutações significativas que se operam na nossa sociedade, ao nível político, social, humano e económico e que necessariamente se reflectem na vida da Escola.

Perante as considerações elaboradas, e dado o momento de mudança que atravessamos e a conseqüente aprendizagem em que todas as Escolas se encontram, face à Autonomia da Escola, decidimos analisar especificamente os papéis do Director de Turma na Escola actual e os novos desafios que lhe são lançados ao nível político, organizacional, sócio-afectivo e pedagógico. Daí que o tema do presente estudo seja “O papel do Director de Turma face aos desafios da autonomia – um estudo de caso”.

**Pergunta de partida**

Qual é o papel do Director de Turma face aos desafios da autonomia?

**Questões decorrentes da Pergunta de Partida**

- a. Estará a figura do Director de Turma a ser devidamente valorizada nas Escolas?
- b. Estarão os Directores de Turma a operacionalizar a multiplicidade de papéis que a Escola actual lhes comete?
- c. Diferentes actores educativos (Alunos, Directores de Turma, Coordenador de Directores de Turma, Presidente do Conselho Executivo e Presidente da Associação de Pais) estarão conscientes de que o Director de Turma tem um papel muito importante na organização política e pedagógica da Escola?
- d. Estarão os Directores de Turma a ser os motores das mudanças preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, Lei da Autonomia das Escolas?

**Objectivos do estudo**

Os objectivos deste estudo foram definidos a partir da identificação dos problemas sentidos no terreno e com base na temática em análise. São eles:

- a. Analisar o estatuto funcional do Director de Turma desde o período de 1936 até aos nossos dias, no que diz respeito às suas funções, definidas nos normativos, referentes ao período em análise.
- b. Organizar um quadro teórico conceptual de suporte ao tema do estudo
- c. Analisar conceitos, teorias e modelos organizacionais que ajudem a compreender e interpretar as práticas dos Directores de Turma nas Escolas.
- d. Conhecer as representações que diferentes actores educativos têm da figura do Director de Turma e que eles próprios têm sobre si.

- e. Analisar os papéis desempenhados pelos Directores de Turma nas Escolas, através das representações que diferentes actores educativos têm do trabalho por eles desenvolvido.
- f. Identificar os problemas/obstáculos com que o Director de Turma se depara e que podem condicionar a sua actividade.

### **As hipóteses**

A autonomia das Escolas veio lançar novos desafios ao Director de Turma, conferindo-lhe responsabilidades acrescidas.

H1 – Os Directores de Turma estão a assumir um papel importante na organização política, pedagógica e de funcionamento das turmas.

H2 – As Áreas Curriculares Não Disciplinares começam a desencadear mudanças positivas, no percurso pessoal e educativo dos alunos.

H3 – O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio trouxe responsabilidades acrescidas ao Director de Turma.

H4 – A figura do Director de Turma não é devidamente valorizada na Escola.

### **Limitações do estudo**

Alguns limites se podem apontar ao nosso estudo. Ocupando-se da descoberta do(s) papel(is) atribuído(s), por diferentes actores educativos, à figura do Director de Turma numa Escola Básica Integrada, ele centrou-se na relação particular que aquela figura detém junto de uma parte dos actores educativos da Escola. A restante comunidade, com as suas diversas estruturas, não obstante os importantes contributos que pode trazer para a melhoria do desempenho do Director de Turma e do sucesso educativo e académico dos alunos ficou arredada deste estudo, não sendo pois, a amostra coincidente com o universo dos actores educativos da organização escolar em estudo. Podemos ainda acrescentar que a amostra foi intencionalmente seleccionada.

A metodologia utilizada, o estudo de caso, pelas suas características específicas não permite a generalização das conclusões.

### **Relevância do estudo**

A relevância do presente estudo fundamenta-se na contribuição que ele apresenta para uma melhor compreensão dos normativos e do seu impacto, nos anos estudados, da figura do Director de Turma, do seu papel e das atribuições legalmente definidas.

Podemos ainda indicar, como pertinente, a referência a pistas e caminhos em direcção à definição de um perfil de Director de Turma.

### **Estrutura da dissertação**

A presente dissertação começa com uma Introdução e acaba com as conclusões a que o estudo chegou. Está estruturada em 2 partes: Parte I – Enquadramento Teórico; Parte II – Investigação Empírica. A parte I contém 2 capítulos. No primeiro capítulo fazemos o enquadramento sociopolítico e legal da temática em estudo, no período temporal definido – de 1936 até à actualidade. Tentamos analisar o estatuto funcional do Director de Turma numa perspectiva diacrónica. No Capítulo II ao mesmo tempo que procuramos apresentar um conjunto de características e perfil do Director de Turma fazemos um enquadramento de conceitos como democracia, autonomia, participação e inovação. Apresentamos o quadro teórico conceptual, onde procuramos analisar algumas perspectivas teóricas, equacionando a problemática da Escola enquanto organização específica, suas finalidades e funções, focalizando o papel do Director de Turma à luz dos enquadramentos teóricos feitos. Os aspectos relacionados com a autonomia, assumiram uma especial atenção no nosso estudo, dada a problemática da participação dos diferentes actores educativos face à autonomia de Escola, dando particular destaque ao Director de Turma, como mobilizador de todo este processo.

A Parte II contém o terceiro capítulo onde se contempla a metodologia adoptada para verificação das hipóteses formuladas, no contexto de um estudo de caso, levado a cabo numa Escola Básica Integrada do concelho de S. Pedro do Sul. É apresentada a amostra a sua caracterização e os instrumentos utilizados para recolha das opiniões/percepções sobre as funções actuais do Director de Turma de vários actores educativos.

No quarto capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos com recurso a meios estatísticos (SPSS versão 14.0).

O nosso estudo, não pretende ser mais que uma reflexão, séria e cuidada, podendo ser base para futuras investigações a desenvolver no âmbito da problemática – as funções do Director de Turma actualmente.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I – VISÃO SOCIOPOLÍTICA E NORMATIVA**

Neste capítulo iremos apresentar o enquadramento sociopolítico legal do tema em estudo. Assim, o capítulo está estruturado em cinco pontos julgados essenciais, a saber:

No primeiro ponto, “Director ou orientador de turma?” procedemos uma abordagem ao conceito ‘Director’ e apresentamos, de forma breve, a visão espanhola do papel do orientador/director de turma.

No segundo ponto, “De 1936 a Abril de 1974 – Emergência da figura de director numa escola que se propõe a ser de massa”, faz-se referência ao enquadramento normativo da figura de DT ao longo dos anos indicados.

No terceiro ponto, “O Director de Turma pós 25 de Abril” apresentamos o desenvolvimento normativo regulador da função de Director de Turma, produzido nos anos seguintes ao 25 de Abril e até ao aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No quarto ponto, “A Lei de Bases dos sistema educativo e a reforma do sistema educativo”, são referidos aspectos enquadramentos da função de Director de Turma resultantes das propostas produzidas no decurso da Reforma do Sistema Educativo.

No quinto ponto, “Os desafios lançados ao Director de Turma pela Lei da Autonomia e regulamentação subsequente”, faz-se uma reflexão sobre os desafios que à escola em geral, e ao Director de Turma em particular, são lançados pela Lei da Autonomia e demais legislação.

### **1.1 DIRECTOR OU ORIENTADOR DE TURMA?**

O termo director (do latim *directore*) - aquele que dirige, que guia - (Dicionário de Língua Portuguesa, 1999) apresenta nos seus valores sémicos uma significação, que qualquer leitor mais atento apreende como bem caracterizador da função que especifica.

É que, quer queiramos quer não, tal conceito remete-nos para uma realidade empresarial e burocrática.

A analogia estabelecida não é gratuita nem pretende ser pejorativa; a escola é, efectivamente, um grande «corpus» cuja funcionalidade só poderá ser garantida através de uma gestão efectiva. O que está em causa é saber até que ponto o Director de Turma deverá assumir o papel «daquele que dirige» (na acepção mais lata do termo) ou se, ao contrário, deverá ser (como a proposta global de reforma o sugeriu) o orientador, o guia da turma.

Vejamos o exemplo Espanhol:

« La orientación escolar es, desde el punto de vista del alumno, un derecho que ha de concretarse y garantizarse en un conjunto de servicios y actividades que el sistema educativo debe ofrecer. Su principal desarrollo tiene lugar en el ejercicio tutorial y, en el nivel de secundaria, su contenido educativo ha de verse complementado con el de orientación profesional. La orientación educativa apunta al objetivo de optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa. Por ello, la orientación educativa es para el sistema escolar un elemento esencial, que contribuye a la calidad y a la eficacia de la enseñanza».

(Artigot, 1973, p. 12)

O Ministério Espanhol da Educação e Ciência considera que o desempenho das funções tutoriais e orientadoras é de extrema importância no seio da escola (Ley Orgánica, 2/2006).

Todo o professor, na sua actividade docente deverá exercer tarefas de guia e de orientação. No entanto, a função tutorial de cada grupo de alunos pode e deve ser assegurada por um professor determinado.

Considera também o mesmo Ministério que, para que tais funções sejam desempenhadas com efectiva eficiência, devem os tutores/orientadores dispor de um apoio técnico de serviços, departamentos e equipamentos especificamente qualificados para tal. É aconselhável que em todas as escolas se estabeleça um departamento de orientação, integrado por professores e coordenado por um director ou responsável do mesmo e, de preferência, formado em Psicologia ou Pedagogia.

Pede-se que o professor assuma um número cada vez maior de responsabilidades. Segundo Nóvoa (1992, p. 24) existe a «tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias».

Assim, e tomando de novo o exemplo espanhol, a acção tutorial e o processo orientador em educação deve reunir as características seguintes:

- Ser contínuo e ser proporcionado ao aluno ao longo de toda a escolarização;

- Implicar, de forma coordenada, as diferentes pessoas e instituições que intervêm na educação: professores, escola, família, meio social;

- Atender às características peculiares de cada aluno;

- Capacitar os indivíduos para a sua própria autonomia (auto orientação) e criar neles, de maneira progressiva, uma capacidade e uma atitude activa perante a tomada de decisões fundamentais sobre o seu próprio futuro, primeiro na escola - perante as várias opções educativas - e depois perante as diferentes alternativas de vida social e profissional.

Deste modo, a orientação educativa permite que seja a escola a adaptar-se aos alunos e não o contrário (Artigot, 1973).

Voltando de novo à questão director/orientador, sabemos não ser fácil, num país cujas tradições sociais e educativas foram pautadas durante anos por um obscurantismo total, passar-se de uma total submissão da escola ao Estado e dos alunos a este, para uma inversão de valores que passa por uma tomada de consciência de que todos têm uma palavra a dizer naquilo que, directa ou indirectamente, lhes diz respeito.

O país que em poucas situações foi orientado (tendo sido sempre dirigido) parece ainda recear as consequências de um termo que, devido à plurisignificação da língua portuguesa, oferece uma maior diversidade de interpretações. Sendo assim, podemos falar de Orientador de Turma ou de Director de Turma? A questão fica aberta ao diálogo... O que será importante é não esquecermos que orientar é dirigir e (quase nunca) vice-versa.

Esta bipolarização de valores facilmente é explicável (e compreendida) quando numa perspectiva diacrónica se analisa o sistema de ensino em

Portugal, bem como a importância que o Director de Turma foi tendo, quer ao longo dos tempos, quer em cada momento específico, e ainda, aquela que se pretende que venha a ter no futuro.

## **1.2 DE 1936 A ABRIL DE 1974 – EMERGÊNCIA DA FIGURA DO DIRECTOR DE TURMA NUMA ESCOLA QUE SE PROPÕE A SER DE MASSAS**

A função do Director de Turma – especificamente estabelecida e determinada – é recente no sistema escolar português. Recuando no tempo, vemos que aparece pela primeira vez assim designada no Portaria n.º 679 de 1977.

Porém, e recuando um pouco mais, encontramos a sua origem num outro conceito, numa outra função: o Director de Ciclo que aparece já no Decreto-Lei n.º 36507 de 1936, e mais tarde em 1947.

Em 1936, o ministro responsável pela pasta da Educação era Carneiro Pacheco. Fortemente influenciado e intrinsecamente convicto da doutrina Salazarista e executor implacável da sua política apregoa o culto dos heróis, a exaltação patriótica e a prática das virtudes cristãs.

Nessa época crítica da nossa história, toda a instrução era objecto de pouca valia em comparação à educação que às escolas competia praticar.

O centralismo do Estado provocou medidas limitativas da cultura e da liberdade; através delas fecharam-se as escolas vocacionadas para a formação de professores, desvalorizou-se o estatuto do professor, viciou-se a história ministrada nas escolas, impuseram-se livros únicos impregnados de doutrinas ideológicas de índole nacionalista (Carvalho, 2001).

«Governar não seria apenas pôr em ordem a vida económica e financeira do país mas também, e com prioridade, defendê-lo do tráfego e da circulação de ideias que infectassem o nosso organismo social vitaminando-o com doses maciças de mezinhas de inspiração nacionalista e cristã. Mais do que nunca, seria necessário olhar para a Escola, afastando dela todos os elementos perigosos instalados no seio do professorado, e aliciar as

crianças e os adolescentes com palavras inflamadas de exaltação patriótica e religiosa que fizesse de cada um, inexpugnável pano de muralha contra as investidas do inimigo traidor e ateu» (Carvalho, 2001, p. 753).

Monteiro afirma que «Difundi-se um medo generalizado e auto-limitador que funcionava como uma censura interiorizada, contaminando, de forma mais ou menos acentuada, tudo o que se fazia ou dizia». (1975, p. 149).

Bento de Jesus Caraça, ao definir a situação do ensino e a posição dos professores, refere as deficiências de meios naturais devidas à limitação das condições de independência mental acentuando o papel do medo - o medo, esse temível medo que se apoderou da quase totalidade da população portuguesa (Cavaco, 1993).

Neste contexto histórico-político, o Director de Ciclo outra coisa não era, que mais um intermediário entre os valores que o Estado determinava e o seu cumprimento integral, e sem objecções ou discussões por parte dos educandos.

Veja-se, em breve relance, o que na lei estava consignado às suas funções:

Decreto-Lei n.º 27 084, de 14 de Outubro de 1936:

«O Ensino integra-se na missão educativa da Família e do Estado»

No capítulo III podemos ler:

“(…) **Artigo 27º** - A unidade e continuidade da acção educativa dentro de cada liceu são asseguradas pelo conselho pedagógico e disciplinar, constituído pelo reitor, pelos directores de ciclo e subdirectores.

**Artigo 28º** - A coordenação do ensino dentro de cada ciclo é assegurada pelo conselho de ciclo, constituído por todos os professores, sob a presidência do respectivo director.

**§ 1º** - O director de ciclo é anualmente nomeado pelo Ministro, sobre proposta do reitor, de entre os professores de maior capacidade educadora.

§ 2º - Quando haja mais de 3 turmas no ciclo, poderá o reitor designar para cada três turmas excedentes um subdirector como delegado do director de ciclo.

(...)

**Artigo 30º** - Aos directores de ciclo e aos seus delegados será reduzido em três e em duas horas semanais o serviço docente.

**Artigo 31º** - O serviço docente dos directores de ciclo e seus delegados deve ser contido, total ou parcialmente, no respectivo ciclo, e a seu cargo ficará sempre a organização das **sessões de educação moral e cívica**, que poderão ser realizadas com a colaboração de **conferentes idóneos, ainda que estranhos ao professorado, mediante autorização do Ministro**, sobre proposta do reitor”.

Assim, o Director de Ciclo para além de ser nomeado pelo Ministro (o que ilustra bem o rigor e selectividade da sua escolha) limitava o seu papel a um círculo concêntrico e fechado, sendo que a Escola não podia abrir as suas portas à comunidade da qual fazia parte, e muito menos a uma comunidade que não partilhasse da ideologia política do Estado.

As interacções que hoje se postulam como ideais ao sucesso educativo dos alunos, o contacto que cada vez mais é exigido que a comunidade estabeleça com a escola, funcionavam nessa altura como atitudes passíveis de represálias por parte do Estado.

E tudo isto se conseguia facilmente mantendo o povo ignorante. A ignorância era sinónimo de aceitação e de submissão, condição essa que favorecia a prepotência do sistema escolar que funcionava como uma dependência, um gabinete do Ministro.

O inconveniente do povo não saber ler não estava propriamente no facto em si mesmo de ler, mas no uso perigoso que dele poderia resultar (Carvalho, 2001).

Uma maior cultura implica, necessariamente, um maior questionamento daquilo que nos é apresentado como dogmático ou taxativo; posição esta que sendo hoje importante para o saudável desenvolvimento social e escolar, era impensável e impraticável nesta altura.

Em 1927, a escritora Virgínia de Castro e Almeida, considerando que existiam então em Portugal 75% de analfabetos, dizia, no jornal *O Século*: «A

parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos» (Carvalho, 2001, p. 726).

Salvado Sampaio no seu livro *O Ensino Primário, 1975-1977*, apresenta a seguinte afirmação de Alfredo Pimenta, investigador da História Nacional:

«Ensinar o povo português a ler e a escrever para tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos, ou das falécias malcheirosas que no seu beco escuro vomita todos os dias qualquer garoto da vida airada, ou das mentiras criminosas dos foliculários políticos, é inadmissível. Para a péssima educação que possui, e para a natureza da instrução que lhe vão dar, o povo português já sabe de mais» (p. 22).

Perante tais declarações apetece contrapor uma outra, datada de há três séculos atrás:

«Se alguém disser: onde iremos parar se os operários, os agricultores, os moços de fretes e, finalmente, até as mulheres se entregarem aos estudos? Respondo: acontecerá que, se esta educação for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras» (Coménio, 1627-1657, p. 143).

Alguns anos volvidos, em 1947, Pires de Lima, então Ministro da Educação, procura dar um impulso no sentido da extinção do analfabetismo em Portugal, promulgando um Plano de Educação Popular que, embora teoricamente importante não passava de mais uma estratégia política do Governo.

A Reforma do Ensino que propõe não se afasta das anteriores, sendo apenas uma alteração de programas, de níveis de ensino, e um breve olhar sobre a formação de professores e suas funções.

O regime político vigente continuava sob a alçada da ditadura Salazarista e do General Carmona, não sendo, por isso viáveis, grandes modificações de procedimentos ou de mentalidades (Carvalho, 2001).

Ao ainda Director de Ciclo, era dada uma importância limitada às suas funções de membro do Conselho Administrativo e Disciplinar, não lhe sendo atribuídas, na reforma em causa, funções específicas ou diferentes daquelas que já tinha, sendo por isso de concluir que o seu papel no sistema escolar se mantinha desprovido de quaisquer inovações.

A necessidade de acelerar a formação de profissionais em ocupações relacionadas com objectivos militares durante a II Grande Guerra, principalmente nos Estados Unidos, permitiu reconhecer mais tarde em Portugal a importância e o auxílio valioso dos audiovisuais.

A utilização dos meios audiovisuais fez naturalmente parte dos projectos de reforma no nosso país, devendo-se ao Ministro Galvão Teles a instituição, em 1964, do Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, ponto de partida para a criação do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino e da Telescola (Carvalho, 2001).

Toda a euforia de novos projectos fez com que nesta reforma fosse esquecida e mesmo omitida a função do Director de Ciclo.

No Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967, artigo 13º, pode ler-se: «Os professores, em especial os da mesma turma, devem manter estreita coordenação no ensino, na observação dos alunos e na apreciação do aproveitamento destes».

Pecando pela generalização duma função que deveria ser o mais específica possível, Galvão Teles procurou, no entanto, dar ao ensino uma maior abertura e liberdade, falando pela primeira vez em descentralização «O ensino deverá adaptar-se às características da região onde é ministrado» (Idem, artigo 12º), dá os primeiros passos para a escola mista, e contempla, também pela primeira vez, a família:

«A orientação escolar, que se baseia na observação sistemática do aluno, em especial das suas reacções aos estímulos dos diversos conjuntos lectivos, tem como finalidades (...) orientar os professores, bem como os

pais ou tutores dos alunos, na resolução de problemas de ordem pedagógica e educacional» (Idem, artigo 21º).

Todas as ambições e vontades de Galvão Teles caíram no esquecimento dos seus sucessores e reduziram-se a um trabalho inútil, apesar de todas as esperanças que tinha posto no seu trabalho [mais tarde, em 1968, no Decreto Lei n.º 48 541, pode ler-se já Director de Turma (e não director de ciclo) mas apenas referente a gratificações (artigo 4º). Este é o primeiro documento oficial onde já não aparece a função de director de ciclo, mas sim a de Director de Turma].

Em dia incerto do mês de Agosto de 1968, o Presidente do Conselho, Oliveira Salazar, então já perto dos oitenta anos, foi vítima de um grave acidente (a queda devida ao desmantelamento da cadeira em que indevidamente se sentara) que o deixou maltratado e o obrigou a afastar-se da governação. Exonerado das suas funções, foi substituído por Marcelo Caetano, figura destacada da política nacional e professor catedrático da Faculdade de Direito de Lisboa.

Veiga Simão entrou no governo como Ministro da Educação integrando um grupo seleccionado por Marcelo Caetano, convicto de que iria modificar a vida nacional.

Procurou sempre o entendimento directo com as pessoas interessadas nas modificações e criações que foi sucessivamente fazendo, e não hesitou em solicitar a colaboração de individualidades que sabia não aplaudirem a política do Estado. Em 1973, num discurso oficial, declarou:

«Nestes tempos históricos da vida nacional teima-se em pôr pedregulhos em caminhos límpidos, tentando evitar a todo o custo que a bandeira da reforma possa flutuar na paz e na tranquilidade [...].

Não deixemos que a marcha iniciada possa ser travada por aqueles que têm o pavor da educação, de todos e para todos, da cultura que chegue a todos os lares, do progresso que reparta por todos e com mais justiça o rendimento nacional» (Carvalho, 2001, p. 811).

Tais transformações no seio do sistema escolar causaram alarme e pavor entre os tradicionalistas e conservadores.

Veiga Simão estava convencido de que poderia transformar a mentalidade da sociedade portuguesa, ainda então agrilhoadada por um conjunto de limitações e imposições vindas de um regime político ditatorial.

No Decreto-Lei n.º 5/73, apresenta os princípios fundamentais da educação: No capítulo I – Base I, pode ler-se:

“1- A educação nacional visa a formação integral dos Portugueses, preparando-os, pela valorização das faculdades espirituais e físicas, para o cumprimento dos seus valores morais e cívicos e a realização das finalidades da vida.

2- A educação compreende não só as actividades integradas no sistema educativo, mas quaisquer outras que contribuam para a formação dos indivíduos, nomeadamente as que se desenvolvem no âmbito da família e das demais sociedades primárias e outros grupos sociais ou profissionais”.

O Ministro teve a preocupação de entregar a missão educativa já não exclusivamente ao Estado, como o fizeram os seus antecessores, mas à família e ao meio envolvente e, naturalmente, à Escola enquanto instituição social.

Não sendo de prever a concretização imediata dos seus projectos, Veiga Simão abriu o caminho à descentralização do poder limitado da escola.

Com o aumento progressivo da escolaridade obrigatória, a crescente abertura do sistema escolar às camadas menos favorecidas, foi-se criando uma organização nova - a escola de massas. Uma escola mais heterogénea, mais complexa na sua organização estrutural, mais diferenciada do ponto de vista da qualificação, capacidade e empenhamento dos seus professores (Carvalho, 2001).

Assim, as relações da nova escola em formação com a nova comunidade teriam de ser diferentes. O Director de Turma nascerá a partir deste momento com uma nova missão que lhe será instituída não só pela

política educativa, como também pela própria comunidade que começa a sentir-se envolvida.

No entanto, tal caminhada não será fácil e muito menos imediata. As suas funções legitimamente estabelecidas na lei só irão aparecer anos mais tarde, em 1977 com a Portaria 679/77.

### **1.3 O DIRECTOR DE TURMA PÓS 25 DE ABRIL**

O golpe militar do 25 de Abril de 1974, que pôs termo ao regime ditatorial implantado em 1926, trouxe com ele, entre muitas outras esperanças, a da resolução de problemas mais gravosos do ensino.

A promulgação da Constituição da República de 1976 constituiu um factor primordial na institucionalização da democracia e na consolidação das liberdades.

A Constituição é inseparável do 25 de Abril e traduz as novas realidades da vida política, económica e social criadas pela Revolução, e consagrou Portugal como «uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular» (art.º 1º). Definiu a República Portuguesa como «um Estado democrático, baseado na soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e no pluralismo de expressão e organização democráticas» (art.º 2º), e instituiu uma larga participação popular na vida económica, social e política do País (artigos 48º, 49º, 53º e outros).

A Constituição determina, no que respeita à Educação e ao ensino: «o Estado promoverá a democratização da educação» (art.º 73º), segundo duas perspectivas complementares:

- Defendendo o acesso de todos os cidadãos à educação e ao ensino.
- Promovendo a participação de todos os interessados no desenvolvimento e democratização da educação.

«No campo do Ensino, o 25 de Abril possibilitou a introdução de alterações profundas na escola portuguesa e na situação profissional dos professores, bem como o lançamento de algumas reformas significativas.

O 25 de Abril tornou possível a gestão democrática das escolas, a democratização dos conteúdos de ensino, o acesso de maior número de crianças provenientes das camadas populares à educação, a democratização da prática desportiva, medidas que visavam a valorização da profissão docente e algumas reformas estruturais como a unificação do ensino secundário geral, superando-se a clássica distinção entre o ensino liceal e ensino técnico-profissional, e a reforma das escolas do Magistério Primário.

Contudo, as contradições do próprio processo de democratização da sociedade portuguesa não criaram as condições que permitissem encetar um projecto global de reformas do sistema educativo, capaz de corresponder aos anseios dos jovens, dos professores, dos trabalhadores e de todos os que lutam por uma escola democrática e de sólida qualidade científica e pedagógica» (António Teodoro, 1982, p.24).

O regime fascista legou-nos um sistema escolar discriminatório e elitista.

Muito se alterou com o 25 de Abril, mas muito continua ainda numa plasmática inércia à espera que cada geração futura consiga efectivar o que a precedente apenas idealizou.

Hoje, mais do que nunca, abundam os tratados de pedagogia, teorizações que transbordam de ditames de como bem proceder. Como se por artes de mágica sobrenatural, o maniqueísmo de valores se invertesse, passando o que está errado a funcionar às mil maravilhas.

Teremos de ser realistas e práticos. Teremos de assumir que muita coisa está mal. Muito do que se apregoa como justo, certo e correcto, só o será no dia em que o Homem nascer diferente num mundo diferente.

Luta-se incessantemente pela democratização do ensino; democratização essa que passa pela igualdade de oportunidades de acesso à educação, igualdade de acesso ao sucesso escolar, igualdade de acesso à participação no sistema.

O problema desta idealização não está, efectivamente, na questão em si, mas na sua plena concretização.

Como se traduzirá na prática, tal facilidade de acesso à educação em classes socialmente desfavorecidas cujo “capital” lhes impede, em muitos casos, de viverem numa casa condigna, de terem uma alimentação minimamente aceitável? Como poderemos falar em educação escolar a famílias em cujo seio albergam unicamente a miséria e o cepticismo em relação a tudo e a todos?

Ou ainda, como poderemos pensar em igualdade de acesso ao sucesso educativo quando, como o referiram Bernstein (1975) e Bourdieu (1964), vivemos numa sociedade cuja norma se pauta por um sistema linguístico e cultural no qual nem todos «mergulham à nascença»?

«Tudo se passa como se a escola favorecesse os favorecidos e desfavorecesse os desfavorecidos. O sistema social tende para a reprodução social: filhos de quadros superiores serão quadros superiores. [...] Os valores escolares dominantes não são socialmente neutros; os valores que a escola privilegia, são os valores privilegiados de certas camadas sociais» (Bourdieu, p. 38).

Se até há bem pouco tempo se considerava como responsável único do insucesso o próprio indivíduo em si, enquanto ser biologicamente constituído (fatalismo biológico): aluno não dotado, sem disposições naturais, Q.I baixo, portador de perturbações neuróticas, débil ou com problemas de psicomotricidade, (Fleming et al, 1992), hoje, a tendência é revestir o problema de factores mais complexos e ambíguos, na medida em que, «se se aceitar a ideia de que as crianças que chegam à escola são definitivamente estúpidas ou inteligentes, está-se, à partida, a negar a razão de ser da escola» (Cortesão, 1981, p. 51).

Fonseca (1984) refere como ponto principal a inadaptação. Inadaptação que, segundo o autor, afecta adultos e crianças, e é característica da sociedade de consumo, reflectindo-se na finalidade social da escola: «a escola perdeu a sua função sociocultural para ocupar o lugar de fabulação de competências (...) Nela, os indivíduos cujos valores são à priori incompatíveis com aqueles que nela são privilegiados, sofrem o peso da inadaptação(...)» (p. 280).

Verifica-se, assim, que os índices de insucesso aumentam significativamente nas zonas rurais.

As causas são mais ou menos lineares: a cultura que a escola valoriza é diferente da cultura que os alunos das zonas rurais possuem (Cortesão, 1981, p. 52-53).

«Esta insistência da escola sobre os meios de expressão verbal, constitui um *handicap* para as crianças cujas famílias utilizam um vocabulário "pouco diferenciado" e "não elaborado". O *handicap* é ainda mais grave por estarem sujeitos a exigências de docilidade transmitidas verbalmente.

Ao contrário, quando a escola é mais rica em acções, tem mais possibilidades de arrastar no seu dinamismo as crianças frustradas de cultura» (Revista Vértice nº 50, 1992).

Muda-se o sistema ou mudam-se as pessoas? Acreditamos que nem uma coisa nem outra. O sistema é feito por pessoas que fazem o sistema. Um círculo fechado e restrito que não abre brechas nem excepções.

Resta-nos viver com a realidade que nos envolve, sem grandes utopias, tentando melhorar o que nos é humanamente possível, com **empenho**, **dedicação** e **coragem**, esperando que a Escola saiba olhar para esta trilogia, que assume incomensurável valor, quando a missão em que nos empenhamos gira em torno dos dois elementos que funcionam como a pedra angular de toda a sociedade: a **escola** e a **família**.

E nesta relação bipolar, o Director de Turma, mais que qualquer outro professor, assume um papel de extrema importância, visto ser ele o mediador, a ponte que se pretende cada vez mais ampla, facilitadora de uma caminhada mais linear rumo ao sucesso.

Conhecendo os pais, o meio social em que se inserem, as suas vivências quotidianas, mais facilmente se compreende e se aceitam os filhos com as suas limitações, falhas, frustrações e desinteresses.

Terá talvez sido este o espírito que guiou, em 1977 Sottomayor Cardia, ao autorizar e legislar a participação dos pais no sistema nacional de ensino através da Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro.

Esta legislação assenta, porém, em algumas mistificações evidentes: exclui essa representação nas escolas dos ensinos primários; limita essa representação nas escolas do ensino preparatório e secundário onde exista associações de pais e pressupõe que um pai pode representar outros pais.

Embora restritiva e limitativa, abriu, no entanto, as portas a uma nova visão de encarar a missão do Director de Turma que aparece, também nesse ano pela primeira vez com funções legitimadas na lei:

**PORTARIA 679/77:**

“7.3.1 - Nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado e dos cursos gerais diurnos em extinção haverá Directores de Turma, cujas atribuições são:

**a) Relativamente aos Conselhos Directivo e Pedagógico:**

- 1 - Servir de apoio à acção dos conselhos directivo e pedagógico;
- 2 - Comunicar ao presidente do conselho directivo os casos disciplinares cuja gravidade entenda que excedem a sua competência;

**b) Relativamente aos alunos:**

- 1 - Esclarecer os alunos antes da eleição do delegado de turma, pelo que respeita à matéria processual;
- 2 - Reunir com os alunos sempre que necessário, por sua iniciativa, a pedido do aluno delegado de turma ou da maioria dos alunos, a fim de resolver problemas surgidos com a turma ou acerca dos quais interesse ouvi-la;
- 3 - Estabelecer contactos frequentes com o aluno delegado de turma para se manter ao corrente de todos os assuntos relacionados com a turma;

**c) Relativamente aos Encarregados de Educação:**

- 1 - Receber individualmente os Encarregados de Educação em dia e hora para tal fim indicados, sem prejuízo de outras diligências que junto destes se tornarem necessárias;
- 2 - Organizar e convocar reuniões com os encarregados de educação para informação e esclarecimento acerca da avaliação, orientação, disciplina e actividades escolares;

3 - Informar, segundo as normas em vigor, os encarregados de educação a respeito do aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos.

7.3.2 - O conselho de turma será constituído por todos os professores da turma e pelo aluno delegado de turma, **sob a presidência do Director de Turma, quando existir**, ou do professor eleito pelos membros do conselho de turma para presidir às reuniões.

(...)

7.3.6 - As reuniões ordinárias do conselho de turma serão convocadas pelo respectivo director ou, na falta deste, por professor eleito pelo conselho de turma.

(...)

7.3.9 - Para além das relações indicadas no número anterior, competirá ao Director de Turma:

- a) Convocar reuniões ordinárias do conselho de turma;
- b) Organizar e manter actualizado o dossier da turma, o qual incluirá uma ficha por aluno e poderá ser consultado pelos professores da turma, com excepção de documentos de carácter estritamente confidencial;
- c) Verificar semanalmente junto do elemento do pessoal auxiliar responsável o registo das faltas dos alunos da turma;
- d) Velar por que os encarregados de educação sejam informados por escrito, sempre que o número de faltas dos respectivos educandos atingir metade ou o total do limite legalmente estabelecido, para o que lhe deverão ser entregues, no início do ano e devidamente endereçados, dois postais dos C.T.T.”

Assim, e para além da sua função nos Conselhos de Turma, Directivo e Pedagógico, aparece-nos um Director de Turma já atento aos encarregados de educação (alínea d), embora seja uma atenção pontual e situacional: Atendimento para informação e esclarecimento do aproveitamento assiduidade e comportamento dos alunos.

Esta terá sido a maior falha, e a causa daquilo a que hoje chamamos cepticismo e desconfiança dos pais.

Ainda marcado por décadas de ditadura e disciplina impositiva, o povo português não conseguiu libertar-se da ideia que ser chamado à escola é sinónimo de atitudes menos conformistas por parte dos seus filhos. A cada

chamada, o pânico instala-se, e o percurso rumo à escola é um autêntico calcorrear de angústias e dúvidas.

O Director de Turma terá sido também o grande responsável desta situação. As suas funções visavam exclusivamente as atitudes menos positivas que apontava e vigiava como «um espião inimigo», e nos seus olhos e ouvidos apenas registava, meticulosamente, o que de errado via e ouvia.

Vivendo-se nesta época um período de anarquismo pós-revolucionário, a confusão e a agitação generalizaram-se no ensino, passando-se a extremos de desleixe e desinteresse. O Director de Turma começou passivamente a desempenhar um cargo burocrático e sem qualquer envolvimento pessoal.

A função do Director de Turma era de tal forma normativa que se abeirava do fictício, sendo a sua presença quase facultativa: «o conselho de turma será constituído por todos os professores (...) sob a presidência do **Director de Turma, quando existir (...)**» (Portaria 679/77, ponto 7.3.2).

Três anos mais tarde o Ministro Vítor Crespo acrescenta novas funções aos directores de turma através da Portaria 970/80. Nela podemos ler:

“II - FUNCIONAMENTO DOS ÓRGÃOS DE APOIO  
AO CONSELHO PEDAGÓGICO

24- No exercício das suas atribuições, o conselho pedagógico será apoiado pelos conselhos de grupo, subgrupo ou disciplina; conselhos de turma; conselhos de curso; conselhos de directores de turma e directores de instalações.

(...)

**2) Do Conselho de Directores de Turma**

59 - São atribuições do conselho de directores de turma:

59.1 - Promover a realização de acções que estimulem a interdisciplinaridade.

59.2 - Dinamizar a execução das orientações do conselho pedagógico no sentido da formação psicopedagógica dos docentes.

59.3 - Analisar as propostas dos conselhos de turma quanto à solução dos problemas de integração de docentes e de discentes na vida escolar.

59.4 - Preparar as recomendações e sugestões a apresentar ao conselho pedagógico.

60 - O conselho de directores de turma é constituído pelos directores de turma designados nas condições definidas na presente portaria.

### **3) Directores de Turma**

(...)

72 - Nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado e dos cursos complementares diurnos haverá directores de turma.

73 - A atribuição das direcções de turma é da competência do conselho directivo, ou de quem as suas vezes fizer, tendo em atenção critérios propostos pelo conselho pedagógico.

74 - Os directores de turma devem ser, sempre que possível, professores profissionalizados.

74.1 - A atribuição das direcções de turma deverá ser feita tendo em conta, como desejáveis, os seguintes requisitos:

74.1.1 - Capacidade de relacionamento fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites.

74.1.2 - Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo.

74.1.3 - Bom senso e ponderação.

74.1.4 - Espírito metódico e dinamizador.

74.1.5 - Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder.

74.1.6 - Capacidade de prever situações solucionar problemas sem os deixar avolumar.

75 - O número máximo de direcções de turma a atribuir a um professor é de duas.

76 - A redução de tempo de serviço lectivo referente a cada direcção de turma é de duas horas semanais, sendo uma delas, obrigatoriamente, marcada no horário do professor.

77 - O cargo de director de turma é de aceitação obrigatória, salvo os casos de escusa considerada justificada pelo conselho directivo.

78 - Quando o director de turma estiver impedido de desempenhar as suas funções, por período dilatado, o conselho directivo designará interinamente novo director de turma, que entrará imediatamente em exercício, ao qual serão concedidas as correspondentes duas horas de redução enquanto exercer tais funções.

79 - Os conselhos directivos, no início do ano lectivo, devem fornecer aos directores de turma a respectiva legislação vigente, assim como quaisquer outros documentos considerados úteis para o desempenho dessa função.

80 - São atribuições do director de turma:

80.1 - Desenvolver as acções que promovam e facilitem uma integração correcta dos alunos na vida escolar.

80.2 - Incentivar as condições que conduzam à existência de um diálogo permanente com alunos e pais ou encarregados de educação, tendo em vista um esclarecimento e colaboração recíproca do andamento dos trabalhos, da solução das dificuldades pessoais e escolares.

80.3 - Criar condições de participação efectiva dos professores na planificação dos trabalhos, na acção disciplinar e nas acções de informação e esclarecimento de alunos, pais e encarregados de educação.

80.4 - Providenciar no sentido de que seja assegurada aos professores da turma a existência dos meios e documentos de trabalho e de orientação necessários ao desempenho das actividades.”

Alargadas que são as funções do Director de Turma, são-lhe atribuídas especificidades que se aproximam das que neste momento vigoram (nomeadamente no Decreto-Lei n.º 115-A/98 e no Decreto-Regulamentar n.º 10/99).

Os tempos são de mudança, os tratados de psicologia e pedagogia provam que o envolvimento dos pais influi directamente no aproveitamento dos seus filhos, e a política educativa vira-se de uma forma mais atenta para a comunidade educativa.

A figura do Director de Turma vai-se revestindo de uma outra concepção, obedecendo a um conjunto de requisitos estipulados na lei (Portaria 970/80, ponto 74.1).

No ponto 80 (Idem), referente às atribuições do Director de Turma, são apresentadas um conjunto de atribuições que se afastam já do mero esclarecimento pontual, e reportam-se a uma inter-relação constante e contínua. O aluno começa a ser o centro das atenções e a escola tende a modificar-se.

Porém, a comunidade educativa continua céptica e desconfiada. A escola desvaloriza-se perante a sociedade, o professor é criticado e desqualificado, e a sua função é menosprezada: «certos pais de vanguarda ainda se recusam a mandar os filhos para a escola não sabendo para que serve» (Honoré, 1980, p. 34).

A história encaminha-nos a passos largos para os nossos dias e, em 31 de Julho de 1986, o Decreto-Lei n.º 211/B acrescenta à legislação anterior alguns aspectos importantes como, nomeadamente, as prioridades de atribuição do cargo de Director de Turma (ponto 72), bem como a hora obrigatoriamente marcada no horário para atendimento aos pais (ponto 79).

No Decreto-Lei n.º 211 / B / 86 podemos ler:

**“Dos Directores de Turma**

71 - Haverá directores de turma nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado, turnos diurno e nocturno, nos cursos complementares diurnos, no 12º ano em regime diurno ou nocturno, nos cursos profissionais e técnico-profissionais.

72 - A designação dos directores de turma é da competência do conselho directivo ou de quem as suas vezes fizer, tendo em conta critérios propostos pelo conselho pedagógico e respeitando sempre as seguintes prioridades:

72.1- Professores em profissionalização no 2º ano

72.2- Professores profissionalizados efectivos

72.3- Professores profissionalizados não efectivos

72.4- Professores provisórios com habilitação própria.

73 - O director de turma deverá ser um professor que leccione a totalidade dos alunos da turma ao longo de todo o ano escolar.

(...)

76 - Os directores de turma devem conservar a direcção de turma do ano anterior sempre que tal seja possível.

(...)

78 - São atribuições do director de turma:

78.2- Garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho e a orientação necessária ao desempenho das actividades próprias da acção educativa.

79 - A redução do tempo de serviço lectivo referente a cada direcção de turma é de duas horas semanais, sendo uma delas obrigatoriamente marcada no horário do professor para **atendimento dos pais e encarregados de educação**.

(...)

81 - Quando qualquer director de turma estiver impedido de exercer funções docentes por um período de tempo superior a uma semana, será nomeado, de entre os professores da turma, o professor que reúna as condições do disposto no n.º 72, podendo ser-lhe concedidas as duas horas de redução

correspondentes à direcção de turma como horas extraordinárias e enquanto durar o impedimento do Director de Turma”.

A hora era de reflexão e de ponderação. A política educativa sentia que muita coisa continuava erradamente a preencher mentalidades e actuações. A Reforma nasce, como todas as reformas, numa tentativa de modificar situações, pensamentos e pré-conceitos mal formados. A Reforma iria mexer com todos, directa ou indirectamente.

#### **1.4 A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO E A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO**

O país tinha vindo a sofrer inúmeras transformações, depois de (re)encontrar em 1974 a liberdade e a democracia. É, então, que após uma alargada reflexão, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que vem estabelecer os princípios gerais do sistema de ensino e regula a sua organização estrutural genérica.

Esta nova Lei de Bases procura solucionar deficiências graves que se vinham arrastando e tenta dar resposta às exigências educacionais do país. Os princípios orientadores consignados nesta lei, confirmam primordialmente, como objectivo irrevogável da educação “a promoção do desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Este conceito abrangente de educação, nas suas diversas dimensões: instrução, socialização e estimulação (Formosinho, 1988, p. 55-57) é tornado uma realidade.

De entre as medidas inovadoras que propõe é de realçar o prolongamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos, articulando e integrando os três ciclos definidos para o Ensino Básico. Estes implicam uma reestruturação intensa, não só no plano da política educativa como também ao nível das práticas. A Escola tinha de ser (re)organizada pedagogicamente, nomeadamente ao nível do currículo formal causador de tanto fracasso escolar e educativo, que teria de ser diversificado, adequadamente sequencializado e coerentemente concebido.

A LBSE tenta modificar a lógica de massificação em favor da estruturação de uma verdadeira Escola de massas, a qual deve garantir a todos os alunos o acesso ao sucesso educativo.

Ao consagrar a ideia de educação da pessoa, tendo em vista o seu desenvolvimento harmonioso, rejeita-se como finalidade educativa a inserção de cada um na posição que, supostamente, já lhe estaria destinada na hierarquia social. À formação de elites contrapõe-se agora, a “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei n.º 46/86).

À Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) criada em Janeiro de 1986, e constituída por diferentes grupos de trabalho, integrados por diversas individualidades, foi cometida a difícil tarefa de concepção e elaboração de projectos da reforma em áreas fulcrais do sistema educativo português. Os projectos são sustentados por aspectos relevantes, inseridos na LBSE e na própria Constituição da República, dos quais salientamos: a exaltação de valores democráticos, a lógica descentralizadora, o sentido participativo e a intenção de garantir a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso em todos os segmentos do sistema de ensino.

A construção de projectos coerentes com a LBSE foi o desafio colocado à CRSE partindo de um modelo global de direcção democrática, participativa e de gestão profissional, pilares de todas as estruturas e órgãos de gestão pedagógica, consentâneo com a complexidade humana e organizacional da Escola de massas.

Dois dos projectos apresentados merecem uma menção especial. Um de cariz verdadeiramente revolucionário, o outro mais moderado, de âmbito mais reformista. O primeiro, a Proposta de Organização e Administração das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário (Documentos Preparatórios II, CRSE, 1988), pretendia romper em definitivo com a política centralizadora, advogando intransigentemente a descentralização/regionalização da administração e uma concepção de Escola genuinamente emancipada e pluridimensional. Estas intenções previam um processo de autonomização progressiva, construído com base na partilha do poder, interacção, negociação, co-responsabilização dos diferentes actores educativos e de uma efectiva prestação de contas. O segundo, a Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares do Ensino Básico e Secundário (Documentos Preparatórios II,

CRSE, 1988) preconizava uma mudança mais lenta e sustentada, continuando a defender um currículo uniforme a nível nacional, não referindo minimamente o papel que à Escola deveria caber na sua definição.

Gradualmente, as Escolas encontrariam a sua própria ordem administrativa e organizacional, definindo os seus próprios modelos pedagógicos o que, por sua vez, consagraria uma determinada eficácia se fossem accionados os mecanismos de coordenação controlo e avaliação.

Iremos agora deter a nossa atenção na componente pedagógica dos referidos projectos, com particular incidência sobre estruturas e órgão de orientação educativa propostos. Neste contexto, refira-se a importância do reforço das funções e atribuições desenvolvidas pelos gestores intermédios, a intensificação da coordenação pedagógica dos Conselhos de Turma e da orientação educativa dos alunos (Ibidem).

Não podemos questionar a função dinamizadora e coordenadora de toda actividade pedagógica. Assim, estas estruturas (gestores intermédios) passam a assumir competências genéricas ao nível da coordenação e orientação educativas, apoio educativo, complemento curricular, coordenação disciplinar e formação contínua de professores, dispondo de níveis intermédios de gestão como órgão/estrutura de apoio e consulta, destacando-se de entre estes, dentro do nosso estudo: Orientador Educativo de Turma; Conselho de Turma; Orientador Educativo de Ano e seu adjunto (se houver); equipas educativas e responsável de equipa educativa.

O tipo de Orientador Educativo de Turma, defendido neste projecto, está implicitamente expresso no perfil definido (Documentos Preparatórios II, CRSE, art.º 55º, p. 210) na especialização proposta, nas atribuições e competências preceituadas, bem como o reforço da sua representatividade no Conselho Pedagógico.

De uma forma sintética, iremos apresentar algumas atribuições do Orientador Educativo de Turma no âmbito das suas áreas de intervenção: alunos, pais/encarregados de educação e professores.

Ao nível dos alunos: promover actividades de Educação Cívica e Moral dos alunos; definir actividades de complemento curricular; integrar os alunos na turma e na Escola; gerir conflitos que surjam ao nível da escola e da família;

detectar situações problemáticas e desencadear mecanismos de resolução dos problemas (Idem, art.º 58º).

Ao nível dos professores da turma: promover o desenvolvimento de projectos interdisciplinares, fomentando o trabalho de equipa; recolher e veicular todas as informações referentes aos alunos da turma (Idem, art.º 59º).

Ao nível de pais/encarregados de educação: estabelecer contactos pessoais frequentes; solicitar a participação e colaboração no acompanhamento dos educandos e na realização de actividades extracurriculares (Idem, art.º 60º).

O perfil defendido para o Orientador Educativo de Turma engloba, para além da componente humana, a componente pedagógica, cabendo a sua selecção ao órgão de Direcção da Escola, depois de ouvido o Órgão de Gestão Geral e o orientador educativo de ano (Idem, art.º 55).

Para diminuir o número de Orientadores Educativos em cada Escola, é de atribuição obrigatória duas turmas a cada professor, permitindo assim uma selecção mais criteriosa (Idem, art.º 57º).

A preocupação com a componente socializadora e estimuladora do acto educativo é colocada em evidência neste documento, pelo reforço da representatividade no Conselho Pedagógico através dos Orientadores Educativos de Ano. A estes competia liderar a equipa dos Orientadores Educativos de Turma, dinamizando, coordenando e controlando todos os projectos apresentados ao nível da orientação, apoio educativo e acompanhamento curricular (Idem, art.º 63º).

O Conselho de Turma vê reforçadas as suas atribuições em todas as matérias para que seja solicitado e vê ainda reforçadas as suas atribuições pedagógicas, transformando-se numa estrutura eminentemente pedagógica e animadora de projectos.

A riqueza de conteúdo dos projectos da Comissão da Reforma, a congruência com os princípios consignados na LBSE, a sua coerência interna e articulação mútua confere-lhes enormes virtualidades de desenvolvimento, vindo a representar as linhas orientadoras dos diplomas publicados a partir de 1989.

O primeiro diploma legal que consagra definitivamente o princípio da autonomia é o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que tenta modificar a prática de uma gestão fortemente centralizada, transferindo para os planos regional e local poderes de decisão. Este normativo assinala o princípio de autonomia de escola como

“o factor preponderante de mudança da administração educativa, fundamentando-a num conjunto de pressupostos sócioeducativos e princípios orientadores que conduzirão à elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada com a responsabilização dos vários intervenientes, no processo educativo adequado às características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89).

O diploma em questão defende que “a adaptação das escolas ao regime de autonomia deve ser feita de uma forma lenta e progressiva dependendo das suas condições reais de existência, nomeadamente através da formação adequada dos agentes educativos e administrativos, para o exercício da autonomia” (Decreto-Lei n.º 43/89, art.º 27º, pontos 1 e 2).

Na prática, os constrangimentos encontrados foram inúmeros ficando-se muito pelo campo das intenções formalmente expressas.

Era pois imperioso construir um modelo de direcção e gestão que determinasse uma gestão pedagógica flexível e diversificada com a intenção de concretizar e dar continuidade à concepção de autonomia defendida. Neste contexto foi publicado em 8 de Fevereiro de 1989 o Despacho n.º 8/SERE/89 que vem assumir-se como o “remedeio sem remédio” (Castro, 1995, p. 77) para a estrutura e organização pedagógica já definidas pelo Decreto-Lei n.º 211/B/86.

O Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, pouco acrescenta ao Decreto-Lei anterior. Paradoxalmente, revoga-o e confirma-o, sendo na sua essência uma súmula de tudo aquilo que para trás já havia sido decretado.

Como novidade, apenas apresenta o ponto 39 referente às prioridades de escolha dos Directores de Turma.

Assim, poderemos construir um «modelo vigente» que legalmente se intitula Despacho 8/SERE/89, que regulamenta e legitima a função do Director de Turma, mas que na base assenta em ditames que não são recentes nem tão pouco originais como podemos comprovar. Refere que haverá Directores de Turma nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado, turnos diurno e nocturno, nos cursos complementares diurnos, no 12º ano em regime diurno ou nocturno, nos cursos profissionais e técnico-profissionais [Este aspecto já tinha sido legislado no Decreto-Lei n.º 211/B/ 86, ponto 71].

O Director de Turma deverá ser um professor que leccione a totalidade dos alunos da turma ao longo de todo o ano escolar [Já tinha sido legislado no em Decreto-Lei n.º 211/B/86, ponto 73].

A atribuição das direcções de turma deverá ser feita tendo em conta, como desejáveis, os seguintes requisitos:

- Capacidade de relacionamento fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites.

- Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo.

- Bom senso e ponderação.

- Espírito metódico e dinamizador.

- Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder.

- Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar [Já tinha sido legislado na Portaria 970/80, ponto 74.1].

O cargo de Director de Turma é de aceitação obrigatória, salvo os casos de escusa considerada justificada pelo conselho directivo [Já tinha sido legislado na Portaria 970/80 ponto 77]

Os Directores de Turma devem conservar a Direcção de Turma do ano anterior sempre que tal seja possível [Já tinha sido legislado no Decreto-Lei n.º 211/B/86, ponto 76].

Os Conselhos Directivos, no início do ano lectivo, devem fornecer aos Directores de Turma a respectiva legislação vigente, assim como quaisquer

outros documentos considerados úteis para o desempenho dessa função [Já tinha sido legislado na Portaria 970/80 ponto 79].

São atribuições do Director de Turma:

- Desenvolver as acções que promovam e facilitem uma integração correcta dos alunos na vida escolar [Já tinha sido legislado na portaria 970/80, ponto 80.1].

- Garantir uma informação actualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca do aproveitamento escolar dos alunos e da sua integração na vida da escola, nomeadamente no que respeita a faltas a aulas e actividades escolares e avaliação do rendimento escolar [Já tinha sido legislado no Decreto-Lei n.º 211/B/86, ponto 78.5].

- Garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho e a orientação necessária ao desempenho das actividades próprias da acção educativo [Já tinha sido legislado no Decreto-Lei n.º 211/B/86, ponto 78.2].

- Criar condições para a existência de um diálogo permanente com alunos e pais ou encarregados de educação, tendo em vista um esclarecimento e colaboração recíproca do andamento dos trabalhos, da solução das dificuldades pessoais e escolares [Já tinha sido legislado no Decreto-Lei n.º 211/B/86, ponto 78.3].

- Assegurar condições de participação efectiva dos professores na planificação dos trabalhos, na acção disciplinar e nas acções de informação e esclarecimento de alunos, pais e encarregados de educação [Já tinha sido legislado no Decreto-Lei n.º 211/B/86, ponto 78.3].

- Providenciar no sentido de que seja assegurada aos professores da turma a existência dos meio e documentos de trabalho e de orientação necessários ao desempenho das actividades [Já tinha sido legislado na Portaria 970/80, ponto 80.4].

A redução do tempo de serviço lectivo referente a cada direcção de turma é de duas horas semanais, sendo uma delas obrigatoriamente marcada no horário do professor para atendimento dos pais e encarregados de educação [Já tinha sido legislado no Decreto-Lei n.º 211/B/86, ponto 79].

O número máximo de direcções de turma a atribuir a um professor é de duas [Já tinha sido legislado na Portaria 970/80, ponto 75]

Quando qualquer Director de Turma estiver impedido de exercer funções docentes por um período de tempo superior a uma semana, será nomeado, de entre os professores da turma, o professor que reúna as condições do disposto no n.º 72, podendo ser-lhe concedidas as duas horas de redução correspondentes à direcção de turma como horas extraordinárias e enquanto durar o impedimento do Director de Turma [Já tinha sido legislado no Decreto-Lei n.º 211/B/86, ponto 81].

A regulamentação do Conselho Pedagógico (Despacho 8/SERE/89, pontos n.ºs 39, 40, 41, 42, 43 e 44), desvirtua toda a filosofia subjacente à reforma, muito particularmente no que concerne à figura do Director de Turma, que não sofreu qualquer alteração no seu estatuto, nem valorização das suas funções e competências, não sendo sequer aludido o seu perfil.

Em 29 de Agosto de 1989 é publicado o Decreto-Lei n.º 286, vindo a consagrar-se como o diploma legal que delibera os fundamentos gerais que sagram a reestruturação curricular dos Ensinos Básico e Secundário, complementado pelos Despachos n.º 141/ME de 90 e n.º 142/ME de 90, de 1 de Setembro os quais aprovam respectivamente o modelo de apoio às organizações das actividades de complemento curricular e o plano de concretização da Área-Escola e o seu modelo organizativo.

A nossa caminhada chegou à década de 90, que foi marcada por profundas transformações, sendo irrefutável o investimento em políticas de descentralização, pretendendo restituir a Escola às comunidades e intensificar a sua própria autonomia.

Surge então o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que define o regime jurídico de direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino que vindo consagrar os níveis de Direcção e Gestão dos estabelecimentos de ensino, tenta mobilizar, reforçar e valorizar a tríade Projecto Educativo (PE), Plano Anual de Actividades (PAA) e Regulamento Interno (RI).

No seu preâmbulo, este normativo alargava e consagrava o sentido da autonomia da escola, referindo-se a esta como uma Escola dotada de poderes

de decisão na orientação das suas políticas e práticas, de acordo com o quadro de finalidades que perseguia.

Parece-nos importante realçar que a falta de articulação e sincronismo verificados na implementação dos diversos modelos decorrentes da Reforma Educativa, tem conduzido a uma perda de coesão do todo, contrariando a filosofia que lhe está subjacente, embora tenhamos que reconhecer que o modelo proposto pelo Decreto-Lei n.º 172/91, revela já algum avanço relativamente ao anterior, nomeadamente: aumento da representatividade dos órgãos de orientação educativa; redução do número de representantes das estruturas de coordenação intradisciplinar vertical no Conselho Pedagógico; inserção do Conselho de Turma como sua estrutura de apoio. Estas medidas, no campo teórico, indiciam a preocupação com a organização da Escola para o sucesso dos alunos na instrução, socialização e estimulação, tendo o Director de Turma um papel importante em todo esse processo como veremos.

#### **1.4.1 Reflexos da Reforma no papel do Director de Turma**

O Director de Turma apresenta-se na Reforma do Sistema Educativo como o cerne de toda a mudança, bem como o responsável primeiro pela sua concretização. Não é por acaso que, sob a sua responsabilidade, gravitam um conjunto de elementos e factores considerados imprescindíveis para o sucesso educativo, nomeadamente o que diz respeito ao seu papel de mediador entre a escola e a comunidade envolvente.

Com o modelo de gestão (Decreto-Lei n.º 172/91) é criada a figura do Coordenador de Ano dos Directores de Turma (art.º 40º), o que possibilita uma maior representação dos Directores de Turma no Conselho Pedagógico, situação essa que traduz bem a importância de tal cargo (não podemos esquecer que na legislação anterior, estavam representados no Conselho Pedagógico apenas pelo Coordenador dos Directores de Turma).

Este aumento quantitativo deve-se às múltiplas responsabilidades e funções que são exigidas ao novo Director de Turma, funções essas legisladas na Portaria 921/92, de 23 de Setembro, a saber:

**“Artigo 9º**

Director de turma

1 - O Director de Turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado nomeado pelo director executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento.

2 - Sem prejuízo no disposto no número anterior, e sempre que possível, deverá ser nomeado director de turma o professor que no ano anterior tenha exercido tais funções na turma a que pertenceram os mesmos alunos.

**Artigo 10º**

Competências.

**São competências do director de turma:**

a) Promover junto do conselho de turma a realização de acções conducentes à aplicação do projecto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;

b) Assegurar a adopção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da Área-Escola;

c) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de acções para orientação e acompanhamento;

d) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;

e) Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregado de educação;

f) Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao director executivo a convocação extraordinária no conselho de turma;

g) Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar;

h) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação;

i) Coordenar a elaboração do plano da recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o encarregado de educação;

j) Propor aos serviços competentes a avaliação especializada, após solicitação do Conselho de Turma;

l) Garantir o conhecimento e o acordo prévio do encarregado de educação para a programação individualizada do aluno e para o correspondente itinerário de formação recomendados no termo de avaliação especializada;

m) Elaborar, em caso de retenção do aluno no mesmo ano, um relatório que inclua uma proposta de repetição de todo o plano de estudos desse ano ou de cumprimento de um plano de apoio específico e submetê-lo à aprovação do Conselho Pedagógico, através do coordenador de ano dos directores de turma;

n) Propor, na sequência da decisão do Conselho de Turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respectiva avaliação;

o) Apresentar ao coordenador de ano dos directores de turma o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo;

p) Presidir às reuniões dos directores de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades:

-Avaliação da dinâmica global da turma;

-Planificação e avaliação de projectos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da Área-Escola;

-Formalização da avaliação formativa e sumativa;

q) Apresentar ao coordenador de ano, até 20 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das actividades desenvolvidas.

### **Artigo 11º**

Coordenador de ano

O coordenador de ano é um director de turma eleito de entre os seus pares, considerando a sua competência na dinamização e coordenação de projectos educativos.

### **Artigo 12º**

Competências.

**Compete ao coordenador de ano:**

- a) Colaborar com os directores de turma e com os serviços de apoio existentes na escola na elaboração de estratégias pedagógicas destinadas ao ano que coordena;
- b) Assegurar a articulação entre as actividades desenvolvidas pelos directores de turma que coordena e as realizadas por cada departamento curricular, nomeadamente no que se refere à elaboração e aplicação de programas específicos integrados nas medidas de apoio educativo;
- c) Divulgar, junto dos referidos directores de turma, toda a informação necessária e adequado ao desenvolvimento das suas competências;
- d) Apreciar e submeter ao Conselho Pedagógico as propostas dos Conselhos de Turma do ano de escolaridade que coordena;
- e) Apresentar ao Conselho Pedagógico projectos a desenvolver no âmbito da Área-Escola;
- f) Colaborar com o Conselho Pedagógico na apreciação de projectos relativos a actividades de complemento curricular;
- g) Planificar, em colaboração com o Conselho de Directores de Turma que coordena e com os restantes coordenador de ano, as actividades a desenvolver anualmente e proceder à sua avaliação;
- h) Apresentar ao director executivo, até 30 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das actividades desenvolvidas.”

Todas estas atribuições ficaram claras na mente de todos os actores educativos, especialmente nos Directores de Turma. Mas será que se conseguiu dar o salto de qualidade na dignificação do cargo? E a relação escola-família, na qual o DT tem um papel de charneira, tornou-se mais eficiente?

#### **1.4.2 A (i)mutabilidade do sistema**

A Reforma Educativa pretendia levar aos pais e encarregados de educação uma nova imagem da escola, mais aberta a sugestões, mais convidativa à participação.

Pretendia, em suma, fazer sentir a todos os que têm uma quota parte de responsabilidade na educação de crianças e jovens (em particular aos pais) o importante papel a desempenhar, papel esse constante e activo, que conjuntamente com a escola, visa uma melhoria qualitativa da educação.

Infelizmente, esta mensagem não conseguiu chegar em pleno uma vez que a maioria dos pais e/ou encarregados de educação ainda não estava e não está suficientemente motivada para participar nas actividades escolares, mesmo quando essa participação implica uma melhoria na vida escolar de seus filhos. Alguns, deslocam-se à escola apenas quando lhes é solicitada a sua presença pelos Directores de Turma, enquanto que outros primam pela abstinência total, mesmo quando são chamados devido a situações problemáticas e particulares.

Perante este quadro, apenas nos resta uma minoria que, periodicamente, se desloca à escola com o intuito de acompanhar o percurso escolar de seus filhos, quer seja por iniciativa própria ou por convocação.

Parece haver ainda, por parte dos pais, um certo cepticismo em relação ao verdadeiro papel da escola, bem como um certo receio de a encarar como prolongamento da acção educativa da família.

Não poderemos esquecer que essa era uma realidade que a escola viveu, sendo um local hermético e praticamente impenetrável. A «verdade» saía da escola para fora e nunca ao contrário.

Este «despotismo absoluto» da escola foi decaindo paulatinamente. Porém não é fácil nem imediato, fazer perceber a toda uma comunidade que hoje a «lei» é o diálogo e a participação.

Caberá ao Director de Turma mudar as atitudes partindo do princípio de que todas as famílias têm aspectos positivos e capacidade para ajudar os seus filhos.

Assim, deverá criar instrumentos de ligação entre a escola e os «pais difíceis de alcançar», instrumentos esses que passem pelas visitas domiciliárias, pela concretização de programas de educação dos pais, e pelo desenvolvimento de estratégias no sentido de promover o envolvimento parental.

O Director de Turma é o mediador que a escola precisa de assumir como o principal meio de que dispõe para apoiar os pais no cumprimento dos seus deveres enquanto intervenientes no processo educativo.

Caberá então à escola em geral, e ao Director de Turma em particular, mobilizar os pais para a escolaridade dos seus filhos: de um modo generalizado, através de reuniões e conferências que deverá proporcionar, e de um modo individualizado, mostrando aos pais as apetências dos seus filhos, encaminhando-os assim para uma realização pessoal e social (Davies, 1997).

Como afirma o professor Davies (1997, p. 90) «o envolvimento dos pais na vida escolar constitui uma – entre outras – forma de participação do cidadão na vida pública». A Escola, desde sempre concebida como serviço local do Estado, onde a burocracia imperava e o administrativo era lei, começa a ceder, embora muito lentamente, lugar a um novo modelo de escola, que neste contexto está aberta e ao serviço de todos os interessados no processo educativo. A escola passa a ser entendida como comunidade educativa.

Como paradigma desta afirmação está o novo modelo de gestão democrática dos estabelecimentos do ensino básico e secundário, cujo regime é definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

O novo modelo de gestão escolar tenta, não só, responder ao preceituado na Constituição da República Portuguesa, mas, fundamentalmente, ao estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo.

## **1.5 OS DESAFIOS LANÇADOS AO DIRECTOR DE TURMA PELA LEI DA AUTONOMIA E REGULAMENTAÇÃO SUBSEQUENTE**

O Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, refere no respectivo preâmbulo que a autonomia da Escola é considerada o “factor preponderante”, “entre os factores de mudança da administração educacional”. A autonomia exerce-se “através de competências próprias” e concretiza-se na elaboração de um projecto próprio, construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, alarga e aprofunda o sentido da autonomia, relacionando-a com os diferentes sectores

da comunidade educativa, dotada de poderes de decisão na orientação da Escola, no quadro das finalidades gerais da educação:

“(…) assegurar às escolas condições que possibilitem a sua integração no meio em que se insere. Exige apoio e a participação alargada da comunidade, na vida da escola (...) garante simultaneamente, a prossecução dos objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios (...). Situa a escola numa dimensão de liberdade e de responsabilidade, essencial à realização da reforma educativa”.

As causas que levam esta originalidade no discurso do poder e nos diplomas jurídicos, prendem-se com a tendência comum de todos os países de administração centralista, para atenuar o controlo central praticado pelo sistema educativo; outro factor que nos parece importante é a necessidade da legitimação das políticas educativas, através do envolvimento concreto nas decisões políticas de todos os actores educativos. Os documentos legais supracitados referenciam o princípio da autonomia, para além das referências genéricas contidas na LBSE.

Pela análise do conteúdo dos Despachos n.º 115/ME/93, de 1 de Junho e n.º 178-A/ME/93, de 30 de Julho, constatamos que não será possível atribuir mais do que duas horas, em casos excepcionais três horas de redução da componente lectiva ao Director de Turma, o que pensamos não ser consentâneo com a multiplicidade de papéis e responsabilidades que a Escola já na época lhes cometia.

O diploma legal que marca em definitivo a entrada em vigor de um novo regime de autonomia, direcção e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e ensino básico e secundário é o Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de Maio.

Este normativo tem como objectivo primordial uma nova organização da administração da educação, assente na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, bem como na valorização da

identidade de cada instituição escolar, reconhecida no seu Projecto Educativo e na sua organização pedagógica flexível, no sentido de assegurar mais e melhores aprendizagens para todos os alunos. Legítima a consagração das soluções organizativas susceptíveis de responder às particularidades dos contextos em que se inserem, sem prejuízo de regras fundamentais comuns a todas as organizações escolares. Neste contexto, é afastada uma solução normativa de modelo uniforme de gestão; o normativo referenciado adopta uma solução de matriz, consagrando regras claras de responsabilização (Dec-Lei n.º 115-A/98).

A autonomia, neste normativo, determina que se parta de situações concretas, distinguindo os projectos educativos das escolas. O diploma dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e ao Jardins de Infância, integrando-os de pleno direito numa organização coerente de autonomia, direcção e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora nunca tinha acontecido.

No artigo 7º do diploma em análise, são definidos os órgãos que asseguram a administração das escolas, são eles:

- Assembleia de Escola;
- Conselho Executivo ou Director;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo.

Relativamente ao primeiro órgão supracitado poderemos recuar no tempo para referirmos que já no Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho estava consagrado uma estrutura semelhante – o Conselho Consultivo – só que este sem poder deliberativo.

No que respeita às estruturas de orientação educativa são definidos:

- Conselho de Docentes, composto pelos educadores de infância e professores do 1º ciclo;
- Departamentos curriculares, coordenados por professores profissionalizados;
- Conselho de Turma, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais/encarregados de educação;
- Conselho de Directores de Turma;

- Directores de Turma, responsáveis por coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho coordenado no Conselho de Turma;

- Professores Tutores;

- Coordenador dos Directores de Turma (Idem, art.º 34º, alínea c)).

Sempre que existir necessidade, para assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário, a Escola pode ainda encontrar formas alternativas a consagrar no Regulamento Interno.

Este documento refere ainda como serviços especializados de apoio educativo:

- Serviço de Psicologia e Orientação;

- Núcleo de Apoio Educativo;

- Outros (âmbito das necessidades da escola).

Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da Escola, que é processado de acordo com o disposto na LBSE e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro (nos casos dos pais e encarregados de educação).

O Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, surge na sequência do documento analisado anteriormente e determina, formalmente, as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa, quer quanto às competências que em geral lhes são atribuídas, quer quanto ao modo como a Escola poderá gerir a sua organização.

Ao Director de Turma compete:

- Assegurar a articulação entre os professores da turma, alunos, pais e encarregados de educação.

- Promover a comunicação e forma de trabalho entre professores e alunos;

- Coordenar em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;

- Articular as actividades da turma com os pais garantindo o seu carácter globalizante e integrador;

- Coordenar o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador;

Apresentar à Direcção Executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido (Dec-Regulamentar n.º 10/99, art.º 7º).

Detivemos a nossa análise nas estruturas que mais directamente têm a ver com a nossa temática, as estruturas da orientação educativa onde são realçadas claramente, subfunções da administração:

- Planificação;
- Organização;
- Coordenação;
- Controlo;
- Avaliação;
- Inovação.

Todas elas deverão ser articuladas e fortalecidas por adequados mecanismos de comunicação e informação.

Na sequência da nossa reflexão sobre os desafios lançados ao Director de Turma pela autonomia da Escola, afigura-se pertinente uma análise sobre a Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro (Estatuto do aluno do ensino não superior), em que o Director de Turma assume um papel importante na definição e aplicação das medidas nele preconizadas, bem como na prevenção de comportamentos inadequados, com a utilização da tecnologia intensiva e dentro das perspectivas sistémica e contingencial aplicadas à Escola.

O diploma legal em análise, dá especial atenção à importância da família na educação das crianças e sobre os direitos e deveres dos pais e demais adultos em relação aos menores, nomeadamente no que respeita à educação escolar. O presente diploma subordina a intervenção disciplinar a Critérios Pedagógicos e Preventivos.

Relativamente aos direitos gerais dos alunos, consagrados neste documento, realçamos alguns que consideramos mais relevantes, tendo em conta que o direito à educação e a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar e compreende como direitos gerais:

- Ser tratado com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa;

- Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral;

- Ver garantida a confidencialidade dos elementos e informações constantes do seu processo individual, de natureza pessoal ou familiar;

- Participar na elaboração do RI da escola, conhecê-lo e ser informado em termos adequados à sua idade e ao ano frequentado, sobre todos os assuntos que justificadamente sejam do seu interesse, nomeadamente, sobre o modo de organização do plano de estudos ou curso, o programa e objectivos essenciais de cada disciplina ou área disciplinar, e os processos e critérios de avaliação, bem como sobre a matrícula, abono de família e apoios socioeducativos, normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos e das instalações, incluindo o plano de emergência, e, em geral, sobre todas as actividades da escola, nos termos da lei e do respectivo regulamento interno (Lei n.º 30, art.º 15º).

Este normativo salienta ainda que o direito à educação e à aprendizagem bem sucedida compreenda para cada aluno, garantias de equidade, beneficiando de apoios educativos adequados, às suas necessidades e de intervenção dos serviços de psicologia e orientação escolar e vocacional.

O Director de Turma assume, neste documento, particular responsabilidade pela tomada de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, sendo da sua competência articular a intervenção dos professores da turma e dos pais/encarregados de educação.

Relativamente às medidas educativas disciplinares, o diploma salienta que devem assumir um carácter pedagógico e preventivo, visando a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica e democrática dos alunos; devem tender para um equilibrado desenvolvimento da sua personalidade e para a capacidade de se relacionar com os outros, promovendo a sua plena integração na comunidade educativa, não podendo ofender nunca a sua integridade física ou psíquica, bem como revestir-se de uma natureza pecuniária (Idem, art.º 24º).

Em 18 de Janeiro de 2001, surge o Decreto-Lei n.º 6, como necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do Ensino Básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento que assegurem uma maior qualidade das aprendizagens.

Nesta reorganização assume particular relevo a introdução no currículo de três novas áreas curriculares (NAC) não disciplinares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da Língua Materna e da Matemática (Dec-Lei n.º 6/2001).

O documento tem como objectivo geral, introduzir alterações que, sem colocar em questão o essencial das orientações há muito definidas para o Ensino Básico – como a educação para todos com qualidade das aprendizagens – permitissem a sua concretização, procurando reforçar a consistência entre os diferentes ciclos.

Aponta como importantes objectivos:

- Pretender que os jovens sejam apoiados na transição entre os vários ciclos do Ensino Básico;
- Orientar do mesmo modo as actividades de formação pessoal/social e a educação para a cidadania;
- Criar condições na escola para a elaboração do seu próprio Projecto Educativo no quadro da respectiva autonomia sempre orientado pelo Currículo Nacional e dentro dos parâmetros claros e definidos;
- Promover no Ensino Básico e Secundário processos de reflexão e revisão curricular participados e construídos ao longo de vários anos (Idem, art.º 3º).

O normativo em análise considera que a gestão curricular implica uma grande responsabilidade e margem de decisão da Escola relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a articulação entre elas, o que por sua vez, requer o reforço do trabalho colaborativo entre professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica da escola. Todo documento aponta no sentido de um currículo que

integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região, ou seja, um currículo nacional (adequado a cada contexto escolar e ao contexto de cada turma, operacionalizado, respectivamente, no Projecto Curricular de Escola e no Projecto Curricular de cada Turma) baseado nas competências e experiências educativas que têm em vista a *diferenciação, adequação e flexibilização* (Idem). Aqui o DT volta a desempenhar um papel de relevo, no que diz respeito à sua função integradora e condutora de processos no seio do Conselho de Turma.

Como reflexão final consideramos pertinente sublinhar que gestão flexível do currículo não é algo que se possa decretar para vigorar a partir de um dado momento, constituindo um processo que se constrói de forma gradual e devidamente apoiada. Uma organização curricular assente em novos princípios pode apenas contribuir, a par de outras medidas, para o desenvolvimento deste processo.

## **CAPÍTULO II - A FIGURA DO DIRECTOR DE TURMA**

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre a figura central do nosso estudo – o Director de Turma e sobre os conceitos de organização e autonomia de escola, no sentido em que eles vão ao encontro do tema do nosso trabalho.

Assim, o capítulo está estruturado em quatro pontos julgados essenciais, a saber:

No primeiro ponto, intitulado “Perfil e Competências” são apresentadas algumas referências clarificadoras do perfil do Director de Turma.

No segundo, denominado “A urgência da valorização da função de Director e Turma”, são tecidas algumas considerações sobre a importância que é necessário conferir à figura do Director de Turma.

No terceiro é feita uma análise aos diferentes conceitos de organização que vários autores apresentam; reflecte-se sobre a Escola enquanto organização e sobre a liderança do gestor intermédio que é o Director de Turma

Por último, no quarto ponto, são referidos aspectos relacionados com a Autonomia das Escolas e com os possíveis caminhos que as escolas podem trilhar em direcção a uma efectiva autonomia de escola.

### **2.1 PERFIL E COMPETÊNCIAS**

O perfil do professor a designar como Director de Turma surge muito pouco explicitado na lei. Efectivamente, no Decreto-Lei 115-A/98, apenas se diz que o Director de Turma deve ser designado, pela direcção executiva, “de entre os professores da turma, sempre que possível, profissionalizado” (art.º 36º, ponto 2). O Decreto Regulamentar n.º 10/99 veio definir as condições de funcionamento e de coordenação das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei 115-A/98, como vimos no capítulo anterior. Entre elas, conta-se a Direcção de Turma, competindo, ao Director de Turma, fazer a coordenação das actividades do conselho de turma.

O papel de coordenação é igualmente atribuído ao Director de Turma na Lei n.º 30/2002 - Estatuto do Aluno - que o considera como “coordenador do plano de trabalho da turma”, sendo

“particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.” (art.º 5º, ponto 2).

No Decreto Regulamentar n.º 10/99, reitera-se o perfil vago de Director de Turma, contido no Decreto-Lei n.º 115-A/98, pois é novamente determinado, apenas, que a sua designação é feita pela direcção executiva de entre os professores da turma, com preferência para “um docente profissionalizado” (art.º 7º, ponto 1). As suas competências são, no entanto, alvo de especificação:

“2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.” (Dec-Regulamentar 10/99, art.º 7º).

Existem outros diplomas que especificam outras competências do Director de Turma, especialmente no âmbito da relação escola-família. Dizem

respeito, especialmente, à comunicação entre a escola e a família, à promoção da assiduidade dos alunos e aos procedimentos disciplinares.

No Estatuto do Aluno, são atribuídas diversas responsabilidades de articulação com os Encarregados de Educação ao Director de Turma, no domínio da assiduidade às aulas, nomeadamente:

- Manter os Encarregados de Educação informados acerca da assiduidade dos seus educandos;
- Dar conhecimento ao Encarregado de Educação, da falta de frequência que não esteja devidamente justificada, solicitando resposta;
- Convocação do Encarregado de Educação e do aluno para uma reunião, quando este exceder metade do limite de faltas injustificadas, a fim de encontrar soluções para ultrapassar a falta de assiduidade.

O Director de Turma pode solicitar a intervenção dos serviços de assistência social ou de outros intervenientes no processo educativo para determinar as causas da falta de assiduidade e para a ultrapassar.

Este diploma atribui ao Director de Turma a obrigação de acompanhar os alunos na execução das medidas disciplinares a que são sujeitos e de articular a sua actuação com os pais e Encarregados de Educação e com os professores da turma, para co-responsabilizar todos estes intervenientes “no efeito educativo da pena” (Lei n.º 30/2002, art.º 49º).

Ainda no Estatuto do Aluno, o Director de Turma aparece como o professor responsável, junto do qual os alunos têm o direito de pedir a realização de reuniões da turma com a sua presença, a fim de discutirem assuntos relacionados com o funcionamento da turma. O Director de Turma, por sua vez, pode solicitar a presença do representante dos Encarregados de Educação nessa reunião, por sua iniciativa ou por iniciativa dos alunos.

A possibilidade de o Director de Turma promover uma ampla diversidade de actividades de outros tipos desse modelo, no âmbito das suas competências, pode ser encarada de diferentes formas. A lei dá espaço à concretização dessas actividades, mas não as encoraja abertamente, pelos termos vagos em que se refere à relação escola-família – «articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação» (Lei n.º 30/2002, art.º 5º, ponto 2); «articular as actividades da turma com os pais e

encarregados de educação promovendo a sua participação» (Dec-Regulamentar n.º 10/99, ponto 2, alínea d)). Esta característica da legislação tinha já sido apontada por Villas-Boas (2001):

“Quando se analisam os documentos legislativos, verifica-se que a lei é favorável à participação das famílias na escola, sobretudo com um estatuto de controlo; parece permissiva em relação ao desenvolvimento de uma relação produtiva com a família, que considera interveniente no processo de aprendizagem. Porém, salvo no que diz respeito aos ensinos especial e pré-escolar, nada orienta e nada impõe, a não ser, no ensino básico, o direito de informação às famílias.” (p. 115 e 116)

O tipo e a qualidade do trabalho desenvolvido no exercício do cargo de Direcção de Turma dependem muito do indivíduo que o ocupe, dada a inexistência da definição de um perfil, a inexistência de formação específica dos professores para este cargo e a forma algo vaga como a lei estabelece as suas competências.

Poder-se-á argumentar que frequentemente é dada prioridade, quase absoluta, às tarefas de natureza burocrática.

A quase total inexistência, na lei, de definição de um perfil para o Director de Turma contrasta com o pormenor do perfil de desempenho profissional dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário, consagrado no Decreto-Lei n.º 240/2001. Diversas características e competências desse perfil, sendo fundamentais para qualquer professor, assumem uma maior relevância para o Director de Turma. De entre elas destacamos as seguintes, pelo papel central que assumem no âmbito do nosso estudo:

- Respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos e de todos os restantes membros da comunidade educativa;
- Capacidade relacional e de comunicação e equilíbrio emocional nas diversas circunstâncias da actividade profissional;
- Gestão de situações problemáticas e de conflitos interpessoais com segurança e flexibilidade;
- Colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, promovendo a existência de relações de respeito mútuo entre professores,

alunos, Encarregados de Educação e o pessoal não docente e outras instituições da comunidade;

- Promoção de interacções com as famílias, particularmente no domínio dos projectos de vida e de formação dos alunos (Dec-Lei n.º 240/2001).

Podendo constituir um dos obstáculos à colaboração entre a escola e a família o perfil do corpo docente (Diogo, 1998) e a sua falta de formação nesse domínio (Marques, 1994), é interessante verificar que a Lei de Bases do Sistema Educativo determina, como um dos princípios gerais em que assenta a formação de professores, o seguinte: “Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante” (art.º 30º, alínea f). Não obstante este reconhecimento da importância da formação sociológica dos professores, muito parece haver ainda a fazer nessa área.

À indefinição do perfil do Director de Turma na legislação contrapõe-se a necessidade de reflectir sobre esse perfil e de o definir. Nesse sentido, sistematizaremos, no ponto seguinte, competências que nos parecem fundamentais para o desempenho das funções de Direcção de Turma e que, na nossa investigação empírica, tentaremos confirmar, auscultando a amostra do nosso estudo.

### **2.1.1 Competências básicas**

No âmbito do estipulado legalmente, ao Director de Turma, enquanto coordenador do projecto curricular da turma e elemento de ligação e de coordenação de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos da turma (com destaque para os alunos, os professores e os Encarregados de Educação), são reconhecidas múltiplas funções, entre as quais, chamar os pais à escola, informar, coordenar, dirigir reuniões, promover a resolução de problemas e mediar conflitos (Dec-Regulamentar n.º 10/99).

Para exercer todas as suas funções, o Director de Turma deve ter um perfil que abranja o domínio de competências muito diversas. As competências de comunicação e de relacionamento interpessoal adquirem um destaque particular.

Outras competências de relacionamento interpessoal são apontadas na literatura. Henderson et al. (1994) destacam a importância da afectividade nas relações interpessoais, que passa por ter em conta o interlocutor enquanto pessoa. Zins e Ponti (1996) reiteram o papel da afectividade na construção de uma boa relação interpessoal, conjuntamente com a empatia, a autenticidade, a disponibilidade para prestar apoio e a cooperação.

Sendo a linguagem da escola um factor de afastamento de muitos Encarregados de Educação, pela utilização de muitos termos técnicos, o Director de Turma tem que estar atento à linguagem que utiliza e à sua adequação às características sociais e culturais das famílias. Pereira (1997) aponta a necessidade de se mudar mentalidades, contrapondo «à real superioridade hierárquica da norma, em termos sociais, a não menos real equivalência das múltiplas variedades (em que se inclui a dita norma), em termos linguísticos» (p. 130). Frisa, ainda, a importância de se sensibilizar os professores para a percepção e o respeito pelas diferenças sociais e culturais.

Uma atitude de reconhecimento e aceitação (Villas-Boas, 2001; Henderson et al., 1994), de escuta activa (Henderson et al., 1994), de respeito e abertura para a negociação (Carvalho, 2000) por parte do Director de Turma é fundamental para o estabelecimento de uma comunicação eficaz com as famílias e com todos os outros interlocutores com quem lida diariamente no desempenho da sua missão. Por último, no âmbito da gestão de conflitos entre Encarregados de Educação e professores, a utilização de “diplomacia”, apresentando uma imagem objectiva e profissional, isenta de juízos, deve estar presente na relação do Director de Turma com os Encarregados de Educação.

Henderson *et al.* (1994) avançam algumas recomendações e referências a competências que consideram indispensáveis. Sendo a diferença de expectativas entre Encarregados de Educação e professores uma das causas de conflitos, as autoras apontam a necessidade de os professores em geral e do Director de Turma em particular, nas suas relações interpessoais com os Encarregados Educação, reflectirem na consciência e aceitação das suas expectativas. Os Directores de Turma devem, igualmente, ter em consideração os sentimentos, as crenças e as preocupações dos pais com os seus filhos.

### **2.1.2 Qualidades que deve evidenciar**

O Director de Turma deverá estabelecer uma relação fácil com os alunos, colegas, familiares e pessoal não docente. Para além disso, deverá ser tolerante, compreensivo, firme, possuir bom senso e ponderação, dinamismo, método, disponibilidade, bem como a capacidade de prever situações e solucionar problemas.

Segundo Artigot (1973, p. 22-26), as qualidades do Director de Turma poder-se-ão aglutinar em três áreas fundamentais:

- Qualidades como pessoa;
- Qualidades como técnico de educação;
- Qualidades como orientador familiar;

#### **2.1.2.1 Qualidades pessoais**

O conjunto de qualidades que dizem respeito à pessoa do Director de Turma é, sem dúvida, um dos aspectos de maior valia para o desempenho da sua função. Artigot (1973) alude a seis qualidades essenciais, que passamos a referir:

##### **2.1.2.1.1 Humanidade**

Em educação, é fundamental estabelecer-se uma autêntica relação humana e pessoal, relação essa que deverá ser ainda mais autêntica no que diz respeito ao Director de Turma, na medida em que a interacção que é estabelecida com os seus alunos deverá ser mais directa, pessoal e afectiva.

##### **2.1.2.1.2 Amizade**

Em estreita relação com a humanidade, a amizade é também uma condição importante ao desempenho das suas funções.

O Director de Turma deve ser capaz de considerar os seus alunos como seus amigos e vice-versa. Quando isto acontece, quando os alunos sentem o Director de Turma como um amigo a quem podem recorrer quando precisam

de ajuda, de orientação específica, pode dizer-se que a sua função é verdadeiramente efectiva e positiva.

#### **2.1.2.1.3 Autenticidade**

A autenticidade é outro aspecto que deverá ser tido em consideração aquando da escolha do Director de Turma. Não poderemos esquecer que este é o modelo onde o aluno se vê frequentemente, onde procura respostas para as suas dúvidas e incertezas, para as quais espera obter respostas sinceras e autênticas.

#### **2.1.2.1.4 Exigência**

A amizade e a autenticidade só poderão fazer sentido quando aliadas a uma exigência perante si próprio e perante os outros. O Director de Turma é, como já foi referido, o modelo que os alunos seguirão e tentarão imitar. Assim, a exigência face à sua própria conduta e actuação servirá de padrão para o desenvolvimento dos alunos a seu cargo, exigência essa que não poderá solicitar aos outros se não for dela o exemplo.

#### **2.1.2.1.5 Justiça**

Os alunos sentem de uma forma especial quando os professores os tratam com justiça, ainda que essa justiça se traduza muitas vezes em reprimendas.

O sentido de justiça é uma condição indispensável ao desempenho da função docente, e ainda mais ao desempenho da função de Director de Turma.

#### **2.1.2.1.6 Espírito desportivo**

Esta expressão encerra em si múltiplas facetas da vida e forma de ser: entrega, alegria, entusiasmo, a que se acrescenta a vontade de fazer as coisas.

### 2.1.2.2 Qualidades como técnico de educação

Este aspecto, segundo Artigot (1973), diz respeito a qualidades especificamente técnicas da profissão docente: Director de Turma como um profissional da acção educativa. Conhecimentos técnicos sérios e profundos, sistematizados e criticamente incorporados, sobre pedagogia, psicologia, didáctica especializada, organização e administração escolar, conhecimentos sobre a sua própria área cultural, fazem parte do campo que deverá dominar.

Segundo Valente (1985, p. 76-77), o Director de Turma deverá ser o animador natural dos educandos a seu cargo, desenvolvendo uma dinâmica de interligação, solidariedade e projectos. Projectos esses que visam a plena integração dos alunos na escola e na sociedade em geral.

Neste sentido, cabe ao Director de Turma orientar, ajudar e até mesmo conduzir os alunos no sentido de caminharem rumo a uma autonomia que é absolutamente indispensável à realização de qualquer ser humano. Autonomia essa, consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo, que aponta para a tolerância, a preocupação pelos outros, o respeito pela diferença, a solidariedade e a cooperação (artigos 2º e 3º).

Os alunos parecem não esperar dos seus professores tanto a competência, mas antes a simpatia, amizade, a compreensão e o sentido de justiça.

Vejamos os resultados de experiências realizadas por educadores do colégio de «Montearagón» em Zaragoza. Concluiu-se acerca das qualidades que os alunos consideraram como fundamentais na pessoa do Director de Turma as seguintes:

- Carinhoso
- Justo (que se zangue quando tem razão)
- Amigo de todos
- Exigente
- Que seja como um companheiro sem deixar de ser professor
- Sempre atento ao que se passa com cada aluno

- Que conheça os alunos muito bem e lhes diga as coisas com sinceridade. (Artigot, 1973, p.35-36)

É comumente aceite o facto de que não é fácil a aproximação imediata com os alunos, a maioria dos quais em fase de questionamento da sua própria identidade. Situação que prova que uma das principais preocupações do Director de Turma deverá apontar no sentido de uma formação o mais geral possível nos diferentes campos da ciência humana.

Quanto menor for a preparação dos Directores de Turma, mais difícil será estimular o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, e mais longe estaremos dos objectivos da Lei de Bases.

### **2.1.2.3 Qualidades como orientador familiar**

Como esclarece Artigot (1973), neste domínio, devemos contemplar na acção do DT os seguintes aspectos:

- Recolher e veicular todas as informações necessárias respeitantes aos alunos e suas famílias;

- Informar (e informar-se junto dos) pais de todos os assuntos respeitantes aos seus educandos:

Orientações quanto ao carácter dos filhos;

Orientações sobre os seus temperamentos;

Aspectos relacionados com a autoridade paterna;

Postura dos pais (relações com companheiros, trabalho, rendimento, desobediências, etc.);

Orientações acerca de prémios e castigos;

Alunos com problemas de aprendizagem;

Interesses e expectativas;

Educação sexual;

- Receber os pais semanalmente;

- Solicitar a colaboração destes para a realização de actividades educativas com os alunos a seu cargo.

Experiências feitas pelo Instituto para a Educação Participada (IPEP, 1990) provaram que «o envolvimento directo do Director de Turma com os alunos, resultava em benefícios consideráveis, sendo que, na opinião dos Directores de Turma envolvidos na experiência, o encontro regular com os alunos fora do espaço da aula conduziu a uma mudança no entendimento do papel do Director de Turma enquanto elemento de ligação entre encarregados de educação - alunos - escola, conduzindo, por sua vez, a um melhor relacionamento entre alunos e professores». (p. 26).

## **2.2 A URGÊNCIA DA VALORIZAÇÃO DA FUNÇÃO DE DIRECTOR DE TURMA**

A questão que se coloca neste momento é de saber como é que a Escola, enquanto instituição, vai possibilitar todo o empenhamento que se postula como indispensável?

Neste momento, o Director de Turma continua com uma redução de horário que não lhe possibilita muito mais do que dedicar-se às tarefas administrativas e burocráticas, quando o desejável seria que fosse libertado de todas as outras tarefas e ter um horário lectivo que se restringisse à própria turma (é de salientar que em 1936, na reforma de Carneiro Pacheco, eram atribuídas ao então director de ciclo 3 horas de redução). As duas horas de que dispõe são gastas quase integralmente no cumprimento das funções burocráticas.

Por outro lado, a sua formação continua é muito aquém do desejável, crescendo que a maior parte dos Directores de Turma são «obrigados» a exercer essa função sem o menor conhecimento desta área, sendo que a única fonte de conhecimento se resume às experiências adquiridas por colegas mais velhos, ou à que paulatinamente vai adquirindo.

Para agravar a situação, a actividade do Director de Turma nem sempre é aceite de bom grado quer pelos alunos, quer pelos pais, quer ainda pelos próprios professores.

Pelos alunos, é visto como disciplinador e juiz de factos pós consumados; Para os pais, a ida à escola é considerada penosa, pois significa

ir ouvir queixas dos filhos sendo mínima a informação dada. Para além disso, as barreiras de comunicação acentuam-se em certos casos, o que faz com que os pais receiem o confronto directo e o «discurso erudito» dos Directores de Turma, que muitas vezes elaboram, propositadamente, um discurso ininteligível e incompreensível, que reforça e acentua a sua posição de detentor de um «capital cultural» superior ao da maioria dos pais.

Para os professores, em geral, a função de Director de Turma é sinónimo de acréscimo de trabalho, que passa por inúmeros relatórios e dossiers informativos, para além da constante actualização legislativa e curricular que tal cargo implica.

A situação agrava-se quando, a todos estes factores, se somam as deficiências logísticas, económicas e pedagógicas da escola. Faltam espaços onde os pais possam reunir e conversar entre si; material informativo que esclareça as dúvidas que ao longo do processo se põem, já para não falarmos da degradação física dos estabelecimentos de ensino no nosso país.

Na opinião de Valente (1985), não será difícil concluir que a função do Director de Turma continua igual a si mesma, sem alterações é a forma de cumprir a tradição «matando a vida».

Vida essa que poderá assumir valores muito mais altos se ao Director de Turma, como aos professores em geral, forem dadas as condições tidas como minimamente indispensáveis ao bom desempenho das suas funções. Assim, o Estado deveria investir mais na educação, já que esta assume o papel fundamental e identificador do estatuto de um país, e não o inverso, ou seja, em cada ano diminuir o orçamento que lhe é consignado.

Implementar a mudança que as diferentes Reformas preconizam não significa dar-lhe um estatuto legal reduzido a papéis e tratados de boa vontade; significa, antes de mais, criar as bases que possam solidificar e desenvolver o que nela está previsto. O Estado não pode continuar a ignorar as condições deficientes em que muitos professores trabalham, exigindo-lhe em troca um desempenho exemplar. Não pode igualmente continuar a falar em «Escola, comunidade educativa» numa sociedade em que as pessoas não têm acesso à informação, já que nos meios de comunicação, os problemas educativos só

importam quando escandalosos e definidores de comportamentos menos aceitáveis por parte dos professores.

Assim, muito mais importante que qualquer reforma prescrita em documentos estatais, será a consciencialização que o homem deverá ter dos outros e de si, enquanto ser social e comunitário, que fará com que na escola, como em outros campos da actividade humana, tudo se transforme e progrida.

## **2.3 A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO**

### **2.3.1 Conceito de organização**

Segundo Bilhim (2001), o termo organização tem origem no grego “*organon*”, que significa instrumento, utensílio. No campo da literatura, podemos considerar dois tipos de significado para a noção de organização. Por um lado, refere-se a unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como por exemplo, as fábricas, os bancos e a Administração Pública. Por outro, designa condutas e processos sociais: o acto de organizar tais actividades, a disposição dos meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente.

Uma pequena pesquisa em torno da definição de organização e múltiplas são as formas que encontramos e diferentes os conceitos que se constroem. Convirá pois, referir o que dizem alguns autores:

Segundo March e Simon «as organizações são compostas de seres humanos em estado de interacção» (1979, p.4).

Encontrámos ainda que Hutmacher considera uma organização como «um colectivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder» (1992, p. 58 cit. Teixeira, 1995, p. 8).

Já Sousa (1990) define organização como “um grupo social em que existe uma divisão funcional de trabalho e que visa atingir através de uma actuação determinados objectivos” (p. 18).

## Segundo Etzioni, as organizações

“são unidades sociais que procuram atingir objectivos específicos; Pretende-se que as organizações sejam unidades sociais mais eficientes e produtivas. A eficiência real de uma organização específica é determinada pela medida em que atinge os seus objectivos” (1992, p 1-4).

Ao tentarmos estabelecer uma comparação entre estas definições, verificamos que lhe é comum a ideia de que em qualquer organização, existem objectivos e pessoas. Podemos ainda referir que todos os bens e serviços prestados na nossa sociedade dependem das organizações.

Nesta linha de ideias, Sousa (1990) afirma que «a mudança a que se assistiu no último século, e de uma forma mais acentuada nas últimas décadas, foi a substituição de outras formas de inserção e produção social, prevalência das organizações» (p. 5). Uma outra opinião, Chiavenato (1987), refere que todos os problemas de uma «organização onde quer que ocorram, constituem fundamentalmente problemas de relações humanas.» (p. 42).

Como podemos comprovar, se prestarmos atenção à nossa volta, tudo está condicionado pelo funcionamento das organizações: a sociedade em que vivemos é uma sociedade de organizações.

Todos nós temos um papel na sociedade e, como tal, nas organizações que a constituem, quer como utilizadores, quer como fornecedores ou membros integrantes da mesma. Desta forma, a Escola como instituição torna-se, desde logo, uma Organização, sendo esta de primordial importância nos contextos sociais das sociedades modernas, como veremos no ponto seguinte.

### **2.3.2 A Escola como organização**

Todos os nossos empreendimentos tendem a orientar-se para uma partilha de ideais ou para as relações sociais, estejam ou não relacionadas com a realização de trabalho. Daqui se pode concluir que as organizações marcam a sua presença onde está o trabalho.

Na opinião de Friedberg (1993, p.30), para definir organização é preciso, de certa forma, seguir a evolução da «teoria das organizações». Esta definição passa pela designação de um objecto social particular até a uma visão mais ampla, que se preocupa mais com o processo de construção de uma ordem local, relacionada com a acção colectiva dos homens.

Já Bernard (1971, p.94), diz que a organização formal será um “sistema de actividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas” desde que haja pessoas capazes de saberem comunicar e dispostas a cooperar e servir, com vista à realização de um projecto comum.

Bengt Abrahamsson (1993), não fica muito longe desta posição de organização orientada para determinados fins, segundo a qual as organizações são estruturas sociais criadas por indivíduos, grupos ou classes, com o propósito de atingir objectivos. Para este autor as organizações podem ser formais ou informais.

Segundo Friedberg (1993), o modelo clássico de organização que rejeitou, assenta em três princípios: o carácter instrumental da organização em relação aos fins exógenos, predeterminados e fixos; a unidade e a coesão da organização e a restrição clara e homogénea da organização por limites formais. Para uma Sociologia da Acção, esta ideia de organização formalizada é condicionada, se for substituída pela de “sistemas de acção concretos” (Crozier e Friedberg, 1977).

As organizações são diferentes umas das outras, na maneira como são dirigidas, em função dos serviços que prestam, como salienta Perrow (1981, p.70). Diz ainda que a melhor maneira acaba por ser de maneiras diferentes pois, “o que funciona em um tipo, não funciona em outro” em função das especificidades de cada uma delas.

Blau e Scott (1979, p. 66) afirmam que, no que se refere à organização escolar, podemos tomá-la como uma relevante “organização formal” de serviços, na qual muitos de nós entrámos e ainda não saímos e os principais beneficiários são, quase sempre, os alunos, isto é, «com quem e para quem os seus membros trabalham».

Na opinião de Etzioni (1974, p. 72) a escola, também pode ser vista como uma «organização tendencialmente normativa» na medida em que «o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos

participantes» apesar de aqui, a coerção não ser tão pronunciada como noutras organizações normativas.

Segundo investigações levadas a cabo por Friedberg (1993, p. 111) nas últimas décadas, tendo a escola como objecto de estudo, deram a possibilidade de passar de uma perspectiva de escola instrumental e com uma racionalidade única para uma dimensão «muito mais complexa, abstracta e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de acção».

Gostaríamos de salientar esta ideia de organização, reconhecendo o quão complexa é esta realidade onde ressalta a necessidade de construção de um racional teórico de natureza plural.

Esta pluralidade representa uma visão holística da organização escolar, que possibilita ao investigador preferir uma visão geral sobre toda a escola embora possa dar preferência a uma realidade com o objectivo de desenvolver o que considerar como mais importante e assim descrever e entender o funcionamento da organização e as actuações dos diferentes intervenientes.

Esta realidade de organização de escola poderá igualar-se a um *arco-íris de metáforas* ou *espectro de metáforas*, em que as suas cores irão corresponder a todas as perspectivas disponíveis e em que o utilizador usa uma ou outra cor, de acordo com as suas preferências.

No entanto o que se continua a ver é o branco e, portanto, única cor, à semelhança da realidade organizacional.

No *arco-íris de metáforas*, aqueles raios correspondem às imagens e metáforas que ainda se não vêem pelos investigadores actuais, mas provavelmente fornecidas futuramente pelas mudanças que se venham a verificar.

Lima (1998, p. 63) com o *modo de funcionamento* díptico e Estêvão (1998a) com o funcionamento políptico e concepção fractalizada e institucionalizada das organizações educativas privadas e Costa (1996) com o estudo das *imagens organizacionais* procuram ajudar na construção de um quadro teórico-conceptual para o estudo organizacional da escola.

Esta organização burocrática, segundo Weber (1993) e Campos (1978) entendida como *ideal-tipo*, representa uma autoridade racional-legal em que, as normas são pouco visíveis, impessoais, documentadas e estabelecidas por

acordo ou imposição, procurando fins utilitários e/ou valores racionais. A organização dos cargos obedece ao princípio de uma estrutura hierárquica; não se prescindindo da especialização.

Alguns autores experimentaram determinadas realidades, de modo particular na escola, comparando os aspectos abstractos do tipo ideal de burocracia com os dados estudados. Formosinho (1984), verifica a superioridade de um centralismo burocrático em relação ao currículo (em que as regras pedagógicas se aplicam universalmente e nas aulas com duração ideal) e à admissão de pessoal auxiliar das escolas.

Na opinião de Lima (1998, p. 287) e ainda no quadro presente de uma “participação *decretada*” e de uma gestão *flexível* do currículo, a adopção de uma lente burocrática, por certo, deixará ver rotinas e estabilidade nas tarefas diárias e confirmar de forma empírica a existência na organização escolar de alguns aspectos característicos da burocracia, em maior ou menor grau, como acontece, nas questões que se prendem com poder e estrutura formal. Negligenciará, contudo, os poderes mais informais e as dinâmicas dos actores. Terá sempre uma ideia muito precária da realidade escolar, apesar de pensarmos que o termo burocracia é neutro e uma investigação que use o modelo burocrático-racional não quer significar, obrigatoriamente, a crença na ineficácia ao nível organizacional, segundo Max Weber (1993).

Anderson, (1991, p. 120), não rejeita a vertente burocrático-formal das organizações, apesar das escolas estarem mais próximas dos sistemas que debilmente se articulam. Formas burocráticas e impostas de controlo são, por vezes, efectivas e a luta entre o controlo e a autonomia é feita de forma subtil entre gestores, professores, pais e alunos.

### **2.3.3 Participação e democracia na organização Escola**

As organizações escolares podem ser dirigidas democraticamente e os intervenientes participam de forma activa. Podem também ser burocráticas, centralizadas, hierarquizadas e oligárquicas com muito pouca participação na organização.

Max Weber (1993) define a democracia como um sistema de escolha de bons líderes políticos, o que não quer dizer que se distribui o poder pelo povo mas dá oportunidade à escolha de líderes. Bobbio (1988) diz que é como um conjunto de regras processuais que dizem respeito a decisões colectivas, permitindo uma grande participação dos implicados, o que possibilita que todos os cidadãos adultos tenham direitos políticos e exista o sufrágio universal.

Torres (2001, p. 31) tem uma opinião mais crítica e afirma que a democracia como conteúdo será um «sistema de participação política do povo nos assuntos públicos estando ligada ao poder do povo sobre qualquer outra instituição» Para ele uma “democracia total” exige total igualdade, na área pública, nas relações raciais/étnicas, de classe e de género.

Se atendermos às formas de controlo e participação, podemos distinguir duas teorias da democracia: a teoria elitista da democracia e a teoria da democracia participativa.

A teoria elitista vê a democracia como um domínio exercido por quem tem uma cultura política, garantia do processo democrático liberal, inferiorizando o valor da participação.

A teoria da democracia participativa associa-se a Rousseau (1976) e tem o poder no povo, tendo todo o interesse na sua participação.

Para Michels (1971) não se entende a democracia sem organização e daí a tendência à oligarquia, que leva a uma divisão a maioria que dirige (os líderes) e uma minoria que é guiada, pois «a existência de chefes é um fenómeno inerente a todas as formas de vida social» (p. 295). Define a Lei de Bronze da Oligarquia, em que a classe dominante é sempre substituída por outra classe dominante, que obriga à criação de novas oligarquias.

Para quem defende uma democracia participativa, Rousseau (1976) é tido como o teórico da participação por excelência. De facto, este autor achava que «a soberania não pode ser representada pela mesma razão que não pode ser alienada» (Idem, p. 339).

Muito próxima das duas opiniões da democracia referidas, são as noções de democracia representativa e de democracia directa. Na opinião de Bobbio (1988, p. 67) a democracia directa tem de ser a participação de todos os cidadãos em todas as decisões. Concretamente, cada indivíduo participa

activamente nas deliberações que lhe dizem respeito, entre eles não existe qualquer intermediário.

Outras correntes identificadas com a Teoria das Organizações dão uma importância formal ao acto de participar.

Na opinião de Lima (1998, p. 120), a participação pode ser vista como uma simples tecnologia social, ou «um instrumento para o consenso e cooperação» como forma de aumentar a produtividade e não como participação substantiva no processo de tomada de decisão.

A nível da escola, ela será democrática se resultar de tentativas dos educadores (e não só), se praticarem os consensos e as oportunidades através da «criação de estruturas e processos democráticos». Por um lado, a vida escolar será orientada mas por outro, seguirá na “construção de um currículo que faculte as experiências democráticas aos jovens” (Apple & Beane, 2000, p. 31).

Nesta perspectiva, uma escola democrática será aquela que se oriente por uma actuação ampla de todos os seus intervenientes – docentes e não docentes, alunos, pais e outros membros da comunidade educativa – mesmo que se criem conflitos e controvérsias. A construção da escola democrática, como nos aponta Lima (2000b, p. 42):

«constitui, assim, um projecto que não é sequer possível sem a participação activa de professores e alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores».

Este autor mostra-nos um tipo de participação que será útil na análise desse fenómeno na escola, apesar das organizações escolares tenderem, cada vez mais, para «formas de democracia fictícias e formas de falsa participação ou de encenação participativa» (Lima 1998, p. 104).

Blase & Anderson, (1995, p. 146) afirmam que a democracia na escola exige que “todas as vozes devem ser ouvidas”, o que certamente não acontece nas escolas onde se põem em prática uma espécie de recentralização. Aqui silenciam as vozes dos professores, alunos, encarregados de educação e

outros intervenientes, o que torna mais difícil uma orientação para a inovação e mudança na escola.

Somos defensores da democracia participativa ao nível organizacional. Assinalamos, com base na nossa experiência na escola, que o desejo de participar não é uniforme em todos os intervenientes, o que resulta na necessidade de lideranças esclarecidas e carismáticas.

### **2.3.4 A liderança na organização escolar**

O problema da deliberação perspectiva-se em diferentes abordagens – mecanicista (líder nato, líder treinado, líder ajustável), cultural, ambígua, de mercado (líder empresarial, líder estratégico) e crítica na opinião de Costa (2000).

No ponto de vista de uma liderança ambígua e articulada com a perspectiva micro-política, aparece o conceito de "liderança dispersa" apontada por Bryman (1996, p. 284). Na sua opinião, esta liderança terá de ser vista com uma actividade pouco clara para as organizações. Daqui se pode realçar a importância das lideranças intermédias das equipas de trabalho e das lideranças informais. Podemos concluir que se pode ser gestor sem se ser líder formal e que as lideranças não pertencem só aos órgãos superiores da escola.

O trabalho mais importante é feito na base, que é a sala de aula, em que os conhecimentos são homogéneos e mais profundos, sem ter a ver isso com o cargo que desempenha. Apesar disso, pensamos que os presidentes do órgão executivo das escolas têm de ter um papel activo para a mudança.

É de referir que a mudança nas escolas não é bem aceite, uma vez que fortalece ou ameaça interesses (Ball, 1987, p. 88), realçando que aqui o papel do presidente do conselho executivo é importante para a sensibilização da micro-política da escola.

Não se pode descurar a liderança das escolas (Ball, 1987, p. 97). Este autor aponta 4 estilos de liderança diferentes:

- Interpessoal – onde se dá preferência a um contacto directo e usa como palavra chave a Lealdade.

- Administrativo – recorre aos procedimentos formais, burocráticos como forma de domínio.

- Antagonista – possibilita a discussão e o confronto de ideias para conseguir o controlo.

- Autoritário – defende um órgão Status Quo, onde este é que lidera; não possibilitando assim a partilha de opiniões, dando lugar ao conformismo.

Em resumo, poder-se-á defender uma *liderança profissional*, onde se trabalha de uma forma activa entre todos os professores para melhor servir os alunos, criando-lhes espaços de participação na sua aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

Assim, o presidente do conselho executivo de uma escola deve ser um bom líder ou seja, responsável, competente, activo, capaz de resolver os problemas existentes através do diálogo e do bom senso e aberto a novas ideias para evitar situações de conflitos sérios ou acontecimentos críticos que afectem o bom funcionamento da escola.

Defendemos que a Liderança não é um processo fácil, uma vez que cada pessoa a adopta de acordo com a sua maneira de ver e sentir as coisas. No entanto, se assentar em valores, na confiança de uma lógica de organização de compromissos, no respeito e na camaradagem com os demais professores, ficamos certos que resultará no sucesso das escolas.

Convém aqui alertar para o facto de que o favoritismo é uma prática corrente nas escolas. Estamos certos que tem um impacto negativo no trabalho dos docentes, na avaliação da sua carreira, principalmente nos sistemas de avaliação de desempenho. Segundo Morgan (1995, p. 160), «o facto de que existem mais cargos na base do que na cúpula significa que a competição pelos lugares no topo, provavelmente será forte e em qualquer corrida pela carreira terá menos vencedores que perdedores».

Realmente o controlo social na escola é um fenómeno complexo, precisando de ser bem analisado para evitar as formas de poder exercidas pelos alunos e também pelos professores na sua relação com os líderes.

### 2.3.4.1 O Director de Turma enquanto figura liderante

Embora o Director de Turma integre determinada estrutura formal na organização e o seu conteúdo funcional esteja definido em normativos regulamentares, de uma forma abrangente (a que já fizemos referência no Capítulo I), temos consciência que a sua actividade concreta está normalmente muito para além dela. Algumas vezes, vê-se forçado a respeitar incondicionalmente as normas em vigor, empregando uma tecnologia encadeada (baseia-se na interdependência serial das tarefas necessárias para completar o produto), nomeadamente no desenrolar do processo de controlo do regime de assiduidade e dos procedimentos e penas disciplinares a aplicar aos alunos (Thompson, 1976 e Formosinho, 1986, cit. Castro, 1995, p.143).

Apesar de todas as implicações legais, constatamos, com agrado, que cada vez mais Directores de Turma recorrem à tecnologia intensiva. Tecnologia intensiva representa a «focalização de uma ampla variedade de habilidades e especializações sobre um único cliente» (Thompson, 1976 cit. Castro, 1995, p.133), tendo por objectivos

«produzir uma mudança num objecto específico, sendo a escolha, a combinação e a ordem de aplicação dos diversos procedimentos conducentes a essa mudança determinados sistematicamente pelo “feedback” dos resultados sucessivamente alcançados» (Formosinho, 1983/84, cit. Castro, 1995, p.133)

mobilizando todos os recursos disponíveis, serviços e saberes na tentativa de resolução de problemas.

Nada substitui o diálogo, o empenho e a acção pedagógica a desenvolver pelo DT junto de todos os actores educativos implicados no processo.

O Director de Turma pode exercer uma posição de destaque, não só ao nível do aconselhamento, apoio e orientação pessoal que dispensa aos alunos, como ao nível do acompanhamento académico que faz, assumindo, assim, na íntegra a sua vertente de agente estimulador. Como agente socializador, pode desenvolver a sua acção directamente, mediante os comportamentos e

posturas que assuma e desencadeia, fora e dentro da escola, através das actividades socializadoras que impulsiona e pelo papel que executa junto das famílias e comunidade local.

Estes níveis de acção são cada vez mais valorizados nos documentos legais decorrentes da reforma educativa (explorados no Capítulo I deste trabalho).

Segundo Etzioni (1974, cit. Castro, 1995, p. 111) a autoridade formal é tanto maior quanto mais certos e previsíveis são os objectivos, mais alto é o nível de formalização das suas estruturas e menor o grau de diversidade dos ambientes que as servem. Contudo, ao nível da figura do DT ela é instituída de forma bastante diminuta no seu estatuto funcional. O êxito do desempenho deste gestor intermédio assentará fundamentalmente no nível da sua autoridade funcional conseguida através da competência humana e profissional demonstradas no exercício da sua actividade.

## **2.4 A AUTONOMIA DA ESCOLA**

### **2.4.1 Conceitos de Autonomia**

Ao procurar aplicar uma política democrática pretende-se multiplicar os centros de poder e transformá-los em espaços abertos à comunidade onde se insere. No sistema educativo, segundo Barroso (1999), parece importante «criar estruturas, modos de organização e gestão que permitam e induzam uma aliança entre o estado, os professores, os pais dos alunos e restante comunidade e o equilíbrio da sua intervenção» (p. 13) para devolver à escola “o sentido cívico e comunitário” (Ibidem), de forma variável e contínua.

Na opinião de Sarmiento (1993, p. 5) o mais compreensível é conquistar a autonomia da escola para beneficiar primeiro a comunidade, se essa autonomia surgir do interesse da própria comunidade. No caso português, acontece que se têm verificado poucas tentativas de dar alguma autonomia às escolas e quando surgem são da iniciativa do estado o que de alguma maneira é um paradoxo, uma vez que o estado dispõe dos seus próprios poderes,

quando, segundo Weiler (2000, p. 95), o estado tem o duplo interesse de controlar e assegurar a sua efectividade, de suportar a base que rege a sua autoridade.

Barroso (1999), a este propósito, reconhece dois tipos de autonomia: autonomia dura e autonomia mole. A primeira ocorre por «iniciativa dos governos conservadores com o objectivo expresso de introduzir a lógica de mercado na organização e funcionamento da escola pública» (p. 13). Na segunda «as iniciativas tomadas são sectoriais e limitadas ao estritamente necessário para aliviar a pressão sobre o estado, preservando o seu poder de organização e controlo» (Ibidem).

Também Estêvão (1998, p. 27) refere, seguindo parcialmente Weiler, que alguns críticos caracterizam o movimento reivindicativo da autonomia, encetado, não já em nome da gestão centrada na escola, mas em nome da descentralização como correspondendo a um “mecanismo compensatório” que religitime o papel do estado.

Segundo Sarmiento (1993, p. 6) propor a autonomia pode ser um engano, uma boa intenção ou uma necessidade incontornável de funcionamento do sistema. Pelo que se tem feito e vivido em Portugal, parece que as várias propostas de criar maior autonomia não têm tido as boas intenções referidas por Sarmiento, baseando-se, pelo contrário, em aspectos que legitimem o papel do estado e o aliviem das pressões das diferentes estruturas sociais. Conclusão, tem-se revestido mais com a terminologia de Lima (1999, p. 66), como uma autonomia instrumental que é dinamizada conforme as circunstâncias e para a tornar mais eficaz. Realmente, na opinião de Fernandes (1998, p. 254) todos os governos sabem «que o poder tanto mais se adquire quanto mais se exhibe mas que se enfraquece com o seu exercício», pelo que se valem muitas vezes da força disfarçada do discurso, usando ideias e pretextos que se dirigem ao povo mas com a preocupação de reabilitar a sua própria imagem.

Apesar das escolas portuguesas terem tido desde o início da discussão da autonomia das escolas logo a seguir ao 25 de Abril, um acréscimo muito pequeno de competências, ao nível da tomada de decisão, na opinião de Afonso (2003, p. 40), o estado criou sistemas de algum valor de avaliação das

escolas, o que leva a concluir que a autonomia anunciada é controlada, o que, de alguma maneira, confirma a incerteza das suas intenções quando ela foi proposta.

Estêvão (1999, p. 81) afirma que a apresentação de resultados acabou por se enraizar, como um processo político que, no caso da educação, em vez de consolidar e potenciar o poder dos actores locais, facilitou antes uma maior centralização do próprio sistema.

Segundo Barroso (1998, p. 6) o estado está a passar para a escola a gestão das contradições que o poder central não pode resolver, o que constitui ainda, segundo a sua opinião, o fantasma do que é a hipocrisia da autonomia da escola. Realmente, como já vimos, as escolas podem ter mais competências, mas não as necessárias para delinear o seu próprio plano estratégico e, além disso, ficam mais sujeitas a processos de avaliação externa. Por outro lado, ao dar mais competências administrativas, diminui a independência noutras áreas, como a pedagogia, o currículo e a avaliação, ficando sujeitas às formas de controlo que vêm do exterior. Assim, as primeiras iniciativas para tornar a escola portuguesa autónoma apontam para uma autonomia vigiada, mas também para uma autonomia limitada porque não abrange o necessário para adaptar os objectivos da escola à comunidade, ficando em falta o que Barroso (1998, p.4) chama de «dimensão social do conceito de autonomia». Segundo o autor, esta dimensão leva a que os intervenientes criem os seus próprios estratagemas na defesa dos seus próprios interesses ou do grupo, alcançando assim poder de decisão sobre as finalidades, a organização e funcionamento da escola e da administração dos seus recursos.

Gostaríamos de deixar evidente que o 'local' não deve ser idealizado, tem de ser sempre relacional porque não podemos esquecer que o local está ligado ao 'nacional', que ultimamente tem sido alterado devido à globalização.

Segundo Estêvão (2002) a autonomia da escola ganha maior abertura «quer no sentido extensivo de um alargamento das suas fronteiras, quer no sentido mais intensivo da potenciação de outras lógicas, onde se inclui a lógica mundial» (p. 27). Mas segundo, Giddens (1999 cit. Dias, 1999, p. 109), a globalização pode ocupar contextos locais, mas nunca os elimina pelo que há

sempre uma característica local que a escola precisa contemplar, o que só é possível se for autónoma.

Segundo Sarmiento (1998, p. 24) o debate que ocorreu em Portugal sobre as regras que conferem a autonomia às escolas tem levado a definir a escola como espaço próprio da mudança educativa. Mas, segundo o mesmo autor, «a deriva normativa e gerencialista que tem dominado o debate» não tem tornado possível «uma reflexão que conduza a uma efectiva mudança dos contextos organizacionais» (Ibidem). Apesar de tudo, num período mais ou menos longo parece não se poder evitar, para reforçar o regime democrático, que a autonomia das escolas seja uma realidade pois na opinião de Lima (1999), para que a escola seja (mais) democrática “tem de ser (mais) autónoma” (p. 65). Para que isso seja possível, torna-se necessário reconhecer direitos de participação nas tomadas de decisão e dar às escolas poderes e responsabilidades de modo a terem condições institucionais que deixem à Escola a possibilidade de desenvolver o seu próprio projecto educativo e se auto-determine enquanto instituição única

#### **2.4.2 Autonomia – a abertura de novos caminhos**

Durante o período de funcionamento da CRSE foram realizados estudos que mostraram que havia alguma desilusão pelas funções de gestor escolar (uma vez que era frequente a nomeação por falta de candidatos para exercer essas funções) por existir um controlo apertado dos orçamentos, falta de recursos humanos e económicos e uma vigilância permanente das normas e regulamentos. Segundo Lima (1999, p. 74), o sistema educativo português, não passava de um conjunto de unidades concêntricas em gravitação, sujeitas irremediavelmente à mesma força centrípeta e onde, juridicamente, o centro pode dispensar as periferias (Idem, p.76).

Na opinião de Demaine (2001, p. 45) este carácter semelhante em todas as escolas onde não se podem, pelo menos legalmente, desenvolver novidades específicas da escola, leva ao desencanto dos gestores e à crise de voluntariado para essas funções. Assim, sente-se a necessidade de mudar as

condições do sistema, o que também tinha já acontecido noutros países onde a autonomia escolar era o principal argumento para desenvolver reformas educativas, sendo a LBSE e a legislação subsequente, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 115-A/98, motores da divulgação junto da comunidade educativa da necessidade de tornar as escolas autónomas. Realmente, a LBSE prevê a criação de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional e local que façam a ligação à comunidade, o que pressupõe uma descentralização e desconcentração de serviços e, por conseguinte, uma maior autonomia das escolas. Afonso (1999, p. 61-62) diz-nos que dominou a lógica do controlo hierárquico e da produção normativa, pelo que um reforço da autonomia implica uma lógica de funcionamento diferente.

A alteração da prática de centralização do processo de tomada de decisões, implica a descentralização de tarefas e competências pelos diferentes patamares da administração, incluindo a escola (Fernandes, 1992 cit. Sarmiento, 1993, p. 9).

Consoante o contexto em que se aplica a autonomia, o nível em que ela se exerce, bem como o âmbito em que ela se aplica, deixa reconhecer diferentes níveis de autonomia numa escala hierárquica. Para se conseguirem patamares elevados de autonomia é imprescindível descentralizar a elaboração e a aplicação da política educativa. Segundo Weiler (2000), este é o grande entrave para tornar as escolas autónomas, pois a descentralização de atribuições a esses níveis afecta «de forma muito importante a natureza e os interesses do estado, sobretudo na sua capacidade para enfrentar o duplo problema do conflito político e o desgaste da sua própria legitimidade» (p. 118). Segundo o mesmo autor, a «ênfase actual pela descentralização parece estar (...) enraizada», apesar de não haver consenso sobre o que significa “descentralizar” e também «dos avanços tão pouco encorajadores que se obtiveram dos reais intentos de descentralização empreendidos» (Idem, p. 97), que parece inevitável descentralizar competências nos diferentes níveis, de modo particular no campo educativo. Apesar do que dissemos, achamos também que devem existir medidas definidas a nível central, sendo, por isso necessárias «estratégias centralizadas e descentralizadas conjuntas» (Bolíver, 2000, p. 185). Como diz Derouet (1999), «A confiança na autonomia dos actores e dos estabelecimentos de ensino não significa uma

desresponsabilização do estado, mas sim uma mudança nas formas de intervenção» (p. 40).

Muitas vezes, o Estado usa ao discurso da descentralização e da autonomia das escolas para ficar sem responsabilidades directas. Nesta linha Sarmiento e Ferreira (1995, p. 354), referem que termos como «atribuição de poder às escolas», «autonomia» e ainda «comunidade» são contextos ligados a uma reflexividade que esconde o contexto social em que se desenvolve a educação escolar e inibidora da exigência de uma intervenção reguladora do estado contra a desigualdade e a discriminação.

Segundo Wohlstetter e Odden (2000, p. 300), existem, em teoria, três áreas de decisórias que podem ser descentralizadas na escola: a área ligada ao orçamento, a área do currículo e a do pessoal.

Na opinião de Estêvão (1998, p. 33), a autonomia deve ser suficiente para permitir traçar normas estratégicas, planos de desenvolvimento mais adequados e escalonar as prioridades da escola, dando lugar a uma coerência no seu desempenho e tornando o projecto educativo preparado para as evoluções da política educativa.

A autonomia é o poder de qualquer entidade se autodeterminar, regular os seus interesses e estabelecer regulamentos próprios e, no exercício das suas competências, executar actos administrativos definitivos e executivos. Mesmo que haja alterações pouco profundas da política educativa, a escola autónoma pode continuar a aplicar as metas definidas pelos seus órgãos próprios, desde que estejam de acordo com a lei (Sarmiento, 1993, p. 8).

O autor acrescenta, que do ponto de vista mais formal, a autonomia de uma escola pode evoluir em diferentes campos: política, administrativa, financeira, científica e pedagógica, sendo que estas diferentes formas são de alguma forma independentes, pois pode haver autonomia nuns sectores e não noutros (Idem, p. 10).

No caso das escolas portuguesas, e a outro nível, apesar da autonomia estar legalmente definida desde 1989 (Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro), os princípios essenciais da autonomia - democracia, liberdade de acção,

participação activa de todos os actores, interacção dinâmica, interdependência, partilha de poderes e saberes, negociação, corresponsabilização, flexibilização e prestação de contas - estão longe de ser alcançados. Primeiro, porque ainda não se criaram as condições necessárias pela administração central e regional (nomeadamente aos níveis pedagógico, científico, administrativo e financeiro); depois, porque esses princípios ainda não foram assumidos por alguns dos actores educativos, nomeadamente os representantes dos interesses sócio-económicos e culturais. Apesar de tudo, as escolas já começam a ter algumas práticas que evidenciam posições mais autónomas, nomeadamente ao nível pedagógico.

Para implementar a autonomia das escolas é preciso aumentar, a diferentes níveis, os poderes de decisão da escola, uma vez que algumas formas de poder só ocorrem se houver autonomia, bem como implicar todos os interessados nessas decisões, pois não existe autonomia sem participação.

Como diz Barroso (1997, p. 20), a autonomia da Escola não é uma autonomia parcelar, ou seja uma autonomia dos professores, outra dos pais, ou dos gestores. A autonomia é um campo, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se salientam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

Além disso, o autor acrescenta

«Não há ‘autonomia de escola’ sem o reconhecimento da ‘autonomia dos indivíduos’ que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma ‘autonomia’ da escola em abstracto, fora da acção autónoma organizada dos seus membros» (Ibidem).

Na mesma linha Barroso (1998, p. 13) afirma que apesar da autonomia pessoal ser importante na construção da autonomia institucional ela não deve ser valorizada de forma a ver-se como um “bem privado” devendo ser sempre compreendida como um “bem público”. Para alcançar esse objectivo e para

regular os jogos de poder em prol desse “bem público”, é indispensável haver na escola diversas formas de liderança (individual e colectiva) sem as quais «não é possível empreender os difíceis e complexos processos de coesão e de eficácia que a educação (...) exige».

Na opinião de Estêvão (2002, p. 27), a valorização da autonomia da escola atingiu, nalguns aspectos, a hipervalorização no sentido de que a autonomia vem solucionar todos os problemas. Esta perspectiva de a autonomia servir para «prosseguir o combate contra os males da educação, pelo contributo que poderá dar ao desmantelamento da burocracia e à imposição da disciplina de mercado» pode ser agravada pela «vertente neoliberal da globalização», essencialmente de ordem económica, podendo transformá-la num “verdadeiro mito racional” (p. 27).

Segundo Lima (1999, p. 75 e p. 78), a autonomia da escola, a autonomia dos professores, dos alunos e de outros actores educativos ao tornar-se possível por meios democráticos de tomada de decisão que recaiam sobre todas as áreas político-educativas, mesmo que em graus variáveis, deve garantir condições para uma realização livre e democrática e, principalmente, traçar um quadro de valores, objectivos e projectos político-educativos de referência, apontando, o autor, para uma administração dialógica que é orientada para a discussão e decisão democráticas e onde a centralidade educativo-pedagógica e político-administrativa se situa na escola, entendendo esta instituição como “*locus* de produção de políticas educacionais”.

Na opinião de Afonso (1999, p. 63), não podemos deixar de evidenciar que esta devolução de poderes para a escola e para os actores escolares pode revelar-se um risco potencial para os diferentes protagonistas, advindo do aumento da visibilidade dos seus interesses e estratégias, e também pela maior responsabilização quanto à qualidade percebida do serviço público prestado.

Por outro lado, ao adquirir autonomia, as escolas, que são cada vez mais complexas, para conseguir uma gestão eficaz, pode correr-se o risco de aumentar a distância entre as comunidades e as escolas.

Segundo Angus (2001, p. 40- 41), os representantes da comunidade nos conselhos de direcção têm que passar cada vez mais tempo em reuniões para definir e/ou aprovar os pressupostos educativos da escola, o que poderá afastar esses representantes, podendo ser mais notório em Portugal por não existir uma tradição na sua participação. Por outro lado, cada vez mais as escolas são tidas como instituições sociais importantes, havendo muitas pressões para as inserir nas estruturas comerciais e concorrer no mercado, o que vai desvalorizar completamente a participação da comunidade (Idem, p. 41) e torna equívoca a demarcação da comunidade para a qual presta serviço. Estes obstáculos à participação vão ter um acolhimento favorável dos docentes, pois, por sistema, sentem que a sua segurança fica ameaçada com a inclusão dos pais, do poder reivindicativo dos alunos, da influência das estruturas administrativas e dos notáveis locais e até do controlo dos próprios colegas (Crozier, 1963 cit. Sarmiento, 1993, p. 29).

Como refere Perrenoud (2002), a tradição que vigora entre nós de um centralismo, faz com que as escolas permaneçam como «burocracias fundadas na desconfiança, no regime de autorização prévia, na suspeita de que toda a tomada de iniciativa ou de autonomia dá azo a abusos, gastos, derivas, injustiças e ‘outras calamidades» (p. 2).

O mesmo autor acrescenta que, neste quadro de autonomia, as inovações que vêm da base são submetidas a autorização prévia e os inovadores são tratados como réus. Em matéria de autonomia curricular, as actuais iniciativas para a flexibilização, apesar das boas intenções em termos de cidadania – aqui merece referência a intenção democrática do Projecto de Escola na Formação Cívica e, principalmente, do Estudo Acompanhado – não invertem profundamente a “lógica tradicional de organização do currículo” (Estêvão, 2001, p. 20), mantendo-se uma lógica de grande uniformidade, pois também só dessa forma terá sentido a realização de provas aferidas e exames nacionais para a testagem do que conta (educação *contábil*), possibilitando a publicitação de resultados (*rankings*) numa lógica de “Estado-avaliador” (Afonso, 1998).

Resumindo, poder-se-á inferir que uma autonomia desta natureza fundada sobre défices de participação, dificulta a criação de um padrão

uniforme radicado na justiça e na equidade. Uma formação centrada na escola terá que, nesta perspectiva, não perder de vista aqueles princípios. Trata-se de um modelo de cidadania que, sendo uma construção relativamente recente, confere mais autonomia e alargamento de direitos aos trabalhadores e outros actores. Ou melhor, trata-se de um modelo de cidadania organizacional que faz do actor um membro “não discriminado por qualquer hierarquização artificial” (Estêvão, 1999, p. 50), e que é incompatível com situações de exclusão e de centralização no interior da própria organização.

## **PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA**

Concluída que foi a fundamentação teórica, que nos permitiu alargar os conhecimentos sobre o tema em estudo, impõe-se decidir sobre a metodologia a utilizar que torne viável o estudo empírico que pretendemos levar a efeito, no sentido de responder às questões que se levantaram no início da investigação.

Este capítulo está organizado em quatro pontos.

No primeiro ponto, denominado “Metodologia utilizada no presente estudo”, faz-se referência à metodologia utilizada na realização da investigação, especificando a abordagem adoptada e as razões subjacentes ao recurso da estratégia metodológica de estudo de caso.

No segundo ponto, denominado “População e amostra”, é indicada a constituição da amostra do estudo bem como os critérios subjacentes à sua selecção, apresentando-se, sumariamente, a caracterização da Escola estudada e do seu meio envolvente.

No terceiro ponto, designado por “Instrumentos de investigação” indica-se e argumenta-se sobre a adopção das técnicas de investigação utilizadas (questionário e entrevista), e são apresentados os instrumentos e descritas as suas características, a sua adequação aos objectivos e os processos utilizados na sua validação.

### **3.1 METODOLOGIA UTILIZADA NO PRESENTE ESTUDO**

Um dos aspectos mais importantes do processo de investigação é sem dúvida a metodologia que será utilizada com vista a levar a cabo a investigação, isto é, o modo de procurar dar resposta à pergunta de investigação. Segundo Tuckman (2000) a metodologia interessa-se mais pelo processo que pelos resultados propriamente ditos.

Ora, segundo (Pardal e Correia,1995) em qualquer investigação é, pois, necessário um método e este não é mais do que uma concretização do percurso ajustado ao objecto de estudo e é concebido como meio de apontar a

investigação para o seu objectivo, possibilitando, desta forma, a progressão do conhecimento sobre esse mesmo objectivo.

De outro modo, podemos afirmar que o método é o caminho para chegar a um fim e os métodos de investigação constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico (Bisquerra, 1989). Como referem Bogdan e Biklen (1994), os métodos de investigação são um procedimento ou um conjunto de procedimentos que servem de instrumento para alcançar os fins da investigação.

De acordo com Gil (1989, p. 27) método é «o caminho para chegar a determinado fim». Metodologia será a descrição e análise dos procedimentos e técnicas inerentes à recolha e análise de dados, as suas potencialidades e limitações, os pressupostos subjacentes à sua aplicação. Ou seja, a metodologia será então a organização das práticas de uma investigação, que se sucedem desde a formulação das questões iniciais até chegar a conclusões fiáveis e consonantes com os objectivos iniciais.

Não existe, todavia, um único caminho a percorrer. Vários são, por isso, os métodos utilizados pelos investigadores. É por isso que podemos recorrer a métodos de investigação de natureza quantitativa e a métodos de investigação de natureza qualitativa.

A grande maioria dos métodos de investigação são descritivos e tentam descobrir e interpretar a realidade (Cohen e Manion, 1990). Já para Best (1970), a investigação descritiva centra as suas atenções nas condições ou relações que existem, com as práticas que prevalecem, com as crenças, os pontos de vista ou as atitudes que se adoptam, com os processos em desenvolvimento, com os efeitos que se sentem ou com as tendências que se desenvolvem.

O presente estudo teve como objectivo conhecer a importância do papel do Director de Turma e as diferentes opiniões/percepções que diferentes actores têm deste gestor intermédio numa Escola Básica Integrada do Ensino Básico.

Optámos como referência a metodologia qualitativa que nos parece mais adequada ao tratamento da problemática em estudo:

«Os fenómenos humanos visíveis ou latentes, não são por essência quantificáveis. Crenças, representações sociais, formas de relacionamento com o “outro”, estratégias usados em face de situações problemáticas, são factos humanos e, para serem entendidos, implicam a presença humana e a capacidade de empatia» (Vieira, 1999, p. 39).

Sendo certo que existem diversas formas de investigação qualitativa «todas partilham até certo ponto, o objectivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista» (Bogdan e Biklan, 1994, p. 54). É compreendendo os comportamentos no seu contexto, não desprezando os processos com privilégio para os resultados que pretendemos trabalhar, sabendo que:

«O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados» (Idem, p. 70).

De acordo com (Lessard-Hébert, 1990, p. 167), «(...) as metodologias qualitativas privilegiam dois modos de investigação: o estudo de casos e a comparação, ou estudo multicaseos».

Pretendemos com esta investigação conseguir um estudo tão profundo do tema que nos propusemos trabalhar e por isso como estratégia de investigação privilegiaremos o estudo de caso.

No estudo de caso o investigador «está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares. Ele aborda o seu campo de investigação a partir do interior» (Idem, p. 169).

De acordo com Bogdan e Bilklen (1994, p. 89) «o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto (...) o que para nós se torna de particular relevância pois pretendemos estudar vários actores integrados num contexto Escolar que é um agrupamento de Escolas.

Estes autores (Idem, p. 170) citam De Bruyne et al (1975, p.211) que, à semelhança de Yin, definem como características do estudo de casos:

- «- o estudo de casos toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real;
- as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas,
- o investigador, utiliza fontes múltiplas de dados».

Assim sendo, a nossa opção por este método de estudo baseia-se no facto de estudarmos uma problemática contemporânea e actual. Não ignoramos as críticas que se fazem em relação aos estudos de caso.

No dizer de Vieira, (1999, p. 43):

«Diz-se que o estudo de caso representa apenas uma pequena parte de uma totalidade muito mais vasta e, em consequência, não sabemos se é possível qualquer generalização. Claro que este é o preço a pagar pela profundidade destas metodologias. E é claro que o estudo de caso permite ver o que efectivamente ocorre num determinado contexto ou entidades concretos».

Para alguns autores, o poder de generalização dos estudos de caso é muito limitado. Mas, para outros, não é só o poder de generalização que dá cientificidade a uma metodologia (Pardal e Correia, 1995), daí que a extrapolação dos resultados obtidos com o estudo de caso deve ser feita com as devidas cautelas, de forma a não incorrerem em generalizações menos correctas ou apressadas. Contudo, o facto de não podermos generalizar imediatamente, não impede que avancemos com o estudo de determinada situação em determinado contexto e possamos *à posteriori* analisar outras situações que permitam testar e validar as conclusões a que chegámos.

É de realçar que inúmeros estudos de caso têm uma finalidade prática e mesmo utilitária, não decorrendo de tal facto quaisquer problemas para a ciência.

No presente estudo, diríamos que o estudo de caso é descritivo, uma vez que nos centrámos num objecto, o analisámos detalhadamente, não se assumindo pretensões de generalização, mas utilizando pontos diversos de dados que pretendemos triangular.

## 3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

### 3.2.1 Selecção da Amostra

A população escolhida para este estudo, foi definida segundo o nosso interesse, uma vez que fomos docentes do 2º ciclo na Escola em estudo durante quatro anos, exercendo sempre a função de DT. Achamos que seria interessante realizar o estudo nesse mesmo estabelecimento de ensino, situado no concelho de S. Pedro do Sul. Como era muito difícil estudarmos exaustivamente todos os mais de duzentos e cinquenta alunos que se sentavam nos bancos desta Escola no ano lectivo 2005/2006 bem como os mais de cinquenta professores, optámos por delimitar o número de indivíduos a inquirir, recorrendo aos meios adequados para nos certificarmos que a amostragem era suficientemente significativa para podermos compreender as variedades do material e das perspectivas existentes (Bodgan e Biklan, 1994, p. 95). A Comunidade Educativa da Escola é formada por um total de 266 alunos, respectivos pais/encarregados de educação, 52 professores e 14 auxiliares de educação.

Foram distribuídos 55 questionários a três turmas do 9º ano de escolaridade, cujos alunos têm idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, tendo respondido aos questionários um total de 35 alunos.

Às duas turmas de 6º ano, com alunos em idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, foram distribuídos 42 questionários e entregues, depois de respondidos, 25.

Quanto aos Directores de Turma, foram entregues 14 questionários, tendo sido respondidos 10.

Realizámos entrevista à presidente do Conselho Executivo; à coordenadora dos Directores de Turma e à presidente da Associação de Pais da escola com dois anos de experiência naquele cargo.

Não se tratou portanto, de uma amostra aleatória, uma vez que não se recorreu ao acaso, permitindo que cada um dos elementos do universo tivesse probabilidade igual de integrar a amostra. Recorreu-se portanto a uma amostra

de conveniência, não - probabilística ou empírica, intencional (Pardal, 1995), não dependendo a sua selecção de construções estatísticas, mas sim, do interesse do investigador. Como afirma (Fox, 1981) tratou-se, portanto de uma selecção deliberada, uma vez que o investigador escolheu de uma forma directa e ponderada os elementos concretos da população que compõem a amostra.

### 3.2.1.1 Caracterização da amostra

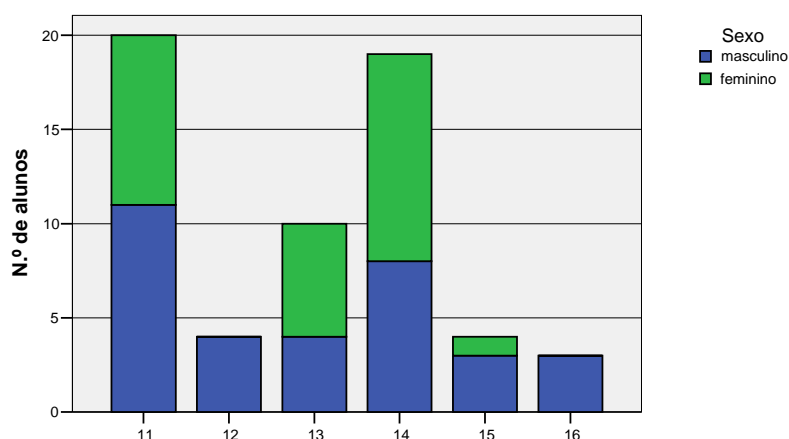
#### 3.2.1.1.1 Alunos

Como se pode ver no **gráfico 1**, a idade dos alunos inquiridos, está compreendida entre os 11 e os 16 anos, sendo a idade média de 12,87 anos. A maioria dos alunos (20 - 33,3%) tinha 11 anos, sendo seguido por (19 - 31,7%) alunos com 14 anos de idade.

A maioria dos alunos era do sexo masculino 33 (55%), sendo 27 (45%) do sexo feminino.

Em relação ao ano de escolaridade, a maioria estava no 9º ano – 35 alunos (57,6%). No 6º ano estavam 25 alunos – 42,4%.

**Gráfico 1**  
Distribuição da amostra dos alunos por idades e sexo



No que se refere ao ano de escolaridade temos 25 alunos (41,7%) no 6º ano e 35 (58,3%) no 9º ano, como podemos verificar no **quadro 1**

**Quadro 1**

Distribuição da amostra de alunos por ano de escolaridade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 6º ano	25	41,7	41,7	41,7
9º ano	35	58,3	58,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

No que diz respeito à distância a que os alunos residem da escola, podemos verificar que a maioria (41,7%) dos alunos habita a menos de 2 km da escola, residindo a mais de 10 km da escola uma minoria de 3 alunos (5%).

**Quadro 2**

Distância a que a amostra de alunos reside da escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid menos de 2km	25	41,7	41,7	41,7
entre 2 e 4 km	20	33,3	33,3	75,0
entre 4 e 10	12	20,0	20,0	95,0
mais de 10 km	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

No tocante ao grau de parentesco do encarregado de educação, constatamos que a esmagadora maioria é a mãe (81,7%) o que só por si é já um elemento para futuros estudos. Pai é o grau de parentesco que aparece em segundo lugar com apenas 11,7%.

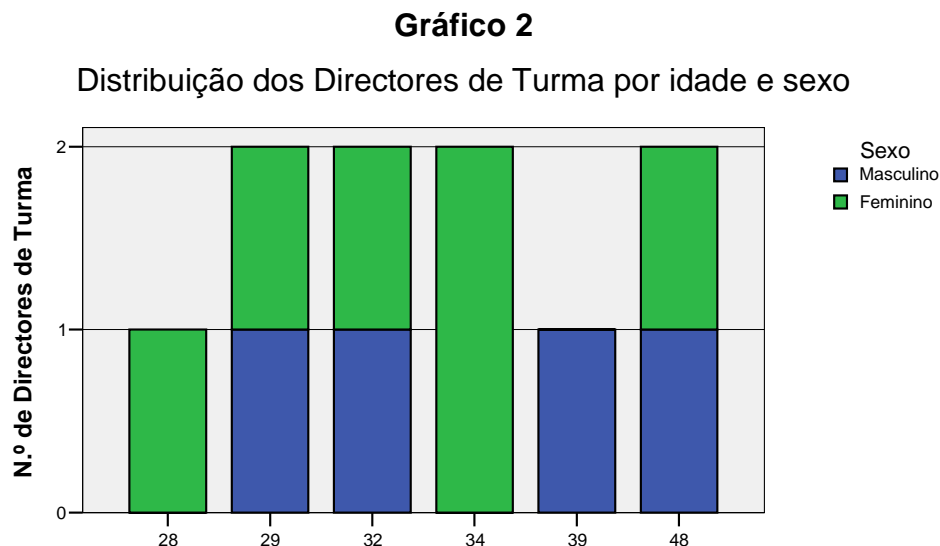
**Quadro 3**

Grau de parentesco do Encarregado de Educação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid pai	7	11,7	11,7	11,7
mãe	49	81,7	81,7	93,3
avó/avô	2	3,3	3,3	96,7
outro	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

### 3.2.1.1.2 Directores de Turma

Relativamente aos Directores de Turma, dos 14 esperados, apenas 10 (71,4%) responderam ao questionário. As suas idades e sexos, estão representados no **gráfico 2**.



Da leitura do gráfico, depreende-se que dos DTs que responderam ao questionário, apenas 4 (40%) eram do sexo masculino, sendo a maioria do sexo feminino (6 – 60%).

A média das idades era de 35,4 anos, estando compreendidas entre 28 e 48 anos de idade. O grupo de maior frequência situou-se entre os 29 e os 34 anos, com um total de 6 (60%) indivíduos.

Da totalidade de DTs que responderam ao questionário (10), 9 (90%) referiram ser licenciados. Apenas 1 afirmou ser bacharel. Estando a distribuição indicada no **quadro 4**.

**Quadro 4**  
Distribuição dos Directores de Turma por habilitações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Licenciatura	9	90,0	90,0	90,0
	Bacharelato	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Em relação ao tempo de serviço, os resultados obtidos encontram-se representados no **quadro 5** e como se pode constatar, não existe uma concentração em nenhum valor. Ainda assim, podemos verificar que o tempo de serviço mais frequente é 12 anos. A média de tempo de serviço da amostra é de 13,9 anos.

**Quadro 5**  
Tempo de Serviço dos Directores de Turma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	2	20,0	20,0	20,0
	10	1	10,0	10,0	30,0
	11	1	10,0	10,0	40,0
	12	3	30,0	30,0	70,0
	16	1	10,0	10,0	80,0
	24	1	10,0	10,0	90,0
	30	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

No que se refere à situação profissional dos Directores, com base no **quadro 6**, podemos verificar o seguinte, 7 DTs (70%) pertencem aos quadros, sendo que 4 (40%) são do quadro de zona pedagógica e 3 do quadro de nomeação definitiva. Existem ainda dois contratados e um destacado. Este indicador mostra-nos alguma estabilidade profissional dos detentores do cargo de Director de Turma.

**Quadro 6**  
Situação profissional dos Directores de Turma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	qnd	3	30,0	30,0	30,0
	qzp	4	40,0	40,0	70,0
	destacado	1	10,0	10,0	80,0
	contratado	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

### **3.2.1.1.3 Presidente do Conselho Executivo; Coordenadora dos Directores de Turma; Presidente da Associação de Pais**

A presidente do Conselho Executivo tem vinte e um anos de serviço e oito anos de experiência no cargo. Tem 42 anos de idade e é mãe de 3 filhos, todos rapazes. A coordenadora dos Directores de Turma tem quinze anos de serviço docente e conta com 4 anos no exercício do cargo, possuindo uma pós-graduação no âmbito da Direcção de Turma. Tem 37 anos de idade, é mãe de uma menina. A presidente da Associação de Pais da escola tem dois anos de experiência naquele cargo. Tem 32 anos de idade e é mãe de 3 filhos, 2 rapazes e uma menina com 8 meses de idade.

### **3.2.2 Caracterização da Escola e meio envolvente**

A Escola onde se centrou o nosso estudo é uma Escola Básica Integrada, do distrito de Viseu. Situa-se a 9 km, a poente, da sede de concelho - São Pedro do Sul, numa zona rural. Para além da característica rural do meio onde se insere a Escola, podemos ainda destacar a existência de algumas unidades fabris, concretamente ligadas ao sector avícola. Estas fábricas são a entidade empregadora de muitos encarregados de educação.

O edifício escolar encontra-se em bom estado, de conservação e engloba um bloco com dois pisos e um pavilhão. No 1º piso do bloco, situa-se o gabinete de trabalho do Conselho Executivo, sala de reuniões, secretaria, papelaria, central telefónica, polivalente, refeitório, gabinete médico, gabinete de trabalho dos Directores de Turma, reprografia, sala de convívio dos Alunos, sala de professores, salas específicas (laboratório de ciências, educação visual e tecnológica). No 2º piso do bloco, situa-se a sala de informática, biblioteca, arrecadações de materiais didácticos, sala dos grandes grupos, sala de música, sala de Educação Visual e as salas de aula normais. Finalmente temos um pavilhão com o ginásio, de dimensões amplas e com balneários (masculinos e femininos).

O corpo docente é constituído por 52 professores, em exercício efectivo de funções, dos quais 4 professores estagiários, vindos da Universidade de Aveiro.

Os alunos encontram-se repartidos por 14 Turmas dos 2º e 3º ciclos - 3 turmas do 5º ano, 2 turmas do 6º ano, 3 turmas do 7º ano, 3 turmas do 8º ano, 3 turmas do 9º ano. Dada a tipologia da Escola existem ainda 4 turmas do 1º ciclo (que não considerámos para o nosso estudo), perfazendo um total de 327 alunos (266 - 2º ciclo e 3º ciclo + 61 – 1º ciclo).

A escola funciona em regime diurno; As actividades lectivas desenvolvem-se das as 8h30 às 17h20 e funcionam em blocos de 90 minutos e/ou 45 minutos.

### **3.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO**

#### **3.3.1 Selecção dos instrumentos de investigação**

Depois de determinadas as informações a recolher, é necessário elaborar uma estratégia de recolha de informações, estratégia essa que exige o recurso a métodos de recolha de informação.

Assim, para recolher os dados deste estudo, foram utilizados dois instrumentos quantitativos, mais especificamente o questionário e entrevista, numa tentativa de triangulação de técnicas de recolha de dados. Uns (questionários) sujeitos a tratamento estatístico, abordagem quantitativa, outros (entrevistas) sujeitos a uma análise de conteúdo, abordagem qualitativa.

##### **3.3.1.1 O questionário**

O questionário é por excelência uma forma de obter opiniões, conhecer atitudes e receber sugestões (Hayman, 1991).

Na opinião de Pardal e Correia (1995) o questionário é seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica.

Para a utilização de um questionário é fundamental saber bem qual o objectivo a atingir, bem como o tipo de informações a recolher. Cada pergunta do questionário deve contribuir de forma concreta para alcançar os objectivos do estudo. É necessário saber de uma forma precisa o que se procura, garantir que as perguntas têm sentido e que todos os aspectos da questão foram abordados (Ketele e Roegiers, 1993).

Um questionário é um instrumento padronizado, tanto no texto das questões como na sua ordem (Ghiglione e Matalon, 2001). Podemos considerar ter num questionário dois tipos principais de perguntas: perguntas de identificação do inquirido e perguntas de conteúdo. A concepção e a redacção de um questionário são inteiramente determinadas pela exploração estatística. Isto implica enumerar as respostas para cada questão, ou seja, que se possa efectivamente considerar como equivalentes, respostas semelhantes.

Para que não exista qualquer ambiguidade, é necessário que no questionário cada questão seja clara, e que o inquirido saiba exactamente o que se espera dele. Um princípio elementar na formulação de perguntas é de evitar o uso de expressões linguísticas que não sejam familiares ao inquirido. A incompreensão das perguntas por parte do inquirido, leva-o a não responder de forma precisa. É ainda provável que o uso de linguagem não familiar, acabe com a motivação do inquirido para continuar a sua colaboração. É pela mesma razão de adopção de condições constantes de aplicação de um questionário que é preciso que o entrevistador não seja obrigado a explicar algumas questões a uma parte dos indivíduos. O questionário deve ser elaborado de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas.

A concepção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento da investigação. Não se pode deixar certos pontos no vazio, dizendo que mais tarde, perante as respostas, se tornarão mais precisos.

Situações descuradas, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações posteriores até às conclusões finais (Ghiglione e Matalon, 2001).

A par do texto das questões, a ordem pela qual estas são colocadas é também relevante. A partir de determinada altura do preenchimento do questionário, as questões anteriores deram já à pessoa uma ideia do campo coberto pela investigação, já a familiarizaram com o tema e a forma particular como é abordado e já lhe deram a oportunidade de reflectir sobre ele (Idem).

Num questionário as primeiras questões são muito importantes, uma vez que são elas que indicam aos inquiridos o estilo geral do questionário, o género de resposta que delas se espera e o tema que vai ser abordado. É também a partir delas que se estabelece a relação investigador - inquirido e que este terá ou não a impressão de que a sua vida privada está a ser invadida (Idem).

Segundo Hayman (1991), um outro aspecto a ter em conta é que as perguntas num questionário, podem ser abertas ou fechadas, segundo o objectivo com que são formuladas. Na pergunta aberta o inquirido constrói a resposta, pelo que é permitida uma resposta livre. Este tipo de perguntas são úteis quando se deseja obter informações mais profundas e também quando o inquiridor não prevê a resposta. Já nas perguntas fechadas, só é permitido dar certas respostas predeterminadas. As respostas possíveis são incluídas numa lista e o inquirido escolhe uma delas. Uma vez que as perguntas fechadas limitam, em grande medida, o que o inquirido tem que dizer, devem definir-se muito bem as opções de resposta que possam ocorrer. Se bem que nas perguntas abertas se possibilite ao inquirido dar uma informação mais pessoal, as perguntas fechadas são desejáveis por razões de motivação e contacto com o inquirido.

Quanto à duração aceitável para a resolução de um questionário, depende muito do interesse que o indivíduo tem pelo tema, da forma como ele é elaborado e também das condições da sua aplicação. Preparar antecipadamente a fase de aplicação permite, muitas vezes, tomar consciência de que certas questões, aparentemente interessantes, serão inúteis, quer porque são a repetição desnecessária de outras, quer porque são equívocas.

Segundo Ghiglione e Matalon (2001), um questionário composto, na sua maioria, por questões abertas, não deveria ultrapassar os quarenta e cinco minutos quando a sua aplicação é feita em boas condições, ou seja, em casa da pessoa ou num lugar tranquilo. Ultrapassando esse limite, o interesse decai, o que se nota através de sinais como a brevidade das respostas às questões abertas ou a rapidez das respostas indicando pouca reflexão sobre as mesmas. Se o tema interessa de facto à pessoa, o questionário pode ser mais longo, mas não devendo, contudo, ultrapassar uma hora.

#### **3.3.1.1.1 Construção dos questionários**

Tendo em conta tudo o que atrás foi dito, para este estudo construíram-se dois tipos de questionários, um dirigido aos alunos (questionário 1), e outro aos Directores de Turma (questionário 2), sendo, no entanto, idênticos.

Para a criação dos questionários teve-se em atenção aspectos diversos que se relacionam com a vida escolar de um Director de Turma.

Na elaboração dos questionários dirigidos aos alunos, pretendeu-se construir um conjunto de questões simples e concretas, de fácil interpretação e de fácil resposta, relacionadas com as vivências diárias, um tipo de perguntas que abordava questões factuais, relacionadas com o seu envolvimento com a figura do Director de Turma.

Nos questionários dirigidos aos Directores de Turma, para além das questões semelhantes às propostas aos alunos, colocámos, inicialmente, algumas questões sobre aquilo que eles acham sobre o papel do DT na Escola. Estas perguntas eram abertas a fim de permitir aos inquiridos plena liberdade de resposta. Este aspecto é muito importante uma vez que, se se começar por uma questão fechada, corre-se o risco de dar a impressão que apenas esperamos respostas breves, sem detalhes e que só nos interessamos por aquilo que entra nos quadros pré-estabelecidos (Ghiglione, 2001). De facto, introduzindo algumas questões abertas, dar-se-á à pessoa a impressão,

justificada ou não, de que está a ser ouvida. Além disso, estas questões podem servir de apoio na interpretação dos resultados se se tiver em conta tudo o que foi escrito pelo inquirido.

Os questionários foram entregues a um painel de juízes, constituído por 3 professores licenciados e com pós-graduações em Administração e Gestão, de forma a garantir que o questionário fosse de facto aplicável e que respondesse efectivamente aos problemas colocados. As correcções sugeridas foram aplicadas.

### **3.3.1.1.2 Estrutura dos questionários**

O questionário 1, (Anexo 1), foi estruturado para obter as seguintes informações a partir dos alunos:

1. Caracterizá-los por idade, género e ano de escolaridade (questões 1, 2)
2. Saber quem exerce o papel de Encarregado de Educação e a distância a que residem da Escola (questões 3 e 4).
3. Conhecer a importância que os Directores de Turma têm representado nas suas vidas pessoal e escolar (questão 5).
4. Caracterizar a forma como os Directores contribuem para o bom funcionamento da escola e da turma em concreto (questão 6)
5. Conhecer as recordações que os alunos guardam dos Directores que já tiveram (questão 7).
6. Avaliar o conhecimento que os alunos têm das funções que os Directores de Turma realizam (questão 8).
7. Averiguar se os alunos acham importante uma hora semanal, marcada no horário, com o Director de Turma (questão 9) e caso já exista identificar o que nela é tratado (questão 10).
8. Conhecer o papel e a importância dada ao delegado de turma (questões 11 e 12).
9. Conhecer a importância atribuída às áreas curriculares não disciplinares, de que forma o DT contribui para a orientação e dinamização

dessas mesmas áreas e qual o papel que é atribuído aos alunos na sua preparação (questões 13, 14 e 15).

10. Saber quais as principais qualidades atribuídas pelos alunos a um bom Director de Turma.

O questionário 2, (Anexo 2), foi estruturado para obter as seguintes informações a partir dos Directores de Turma:

1. Caracterizá-los por idade, género, habilitações, tempo de serviço, situação profissional (questões 1 e 2).

2. Conhecer o grau de satisfação no desempenho da função de DT (questão 3)

3. Saber a importância que dão ao DT ao nível da organização política, pedagógica e funcionamento das turmas (questão 4).

4. Avaliar a importância atribuída ao papel de DT na Escola (questão 5).

5. Caracterizar o conhecimento da legislação que regulamenta as funções do DT (questão 6)

6. Saber o número de reuniões de Conselho de Turma e de Conselho de Directores de Turma realizados, em média, por período (questões 7 e 8).

7. Caracterizar o envolvimento do DT com os restantes docentes do Conselho de Turma (questão 9).

8. Conhecer o grau de envolvimento dos pais/encarregados de educação e as formas de os abordar encetadas pelos DTs (questões 10, 11, 12 e 13).

9. Averiguar se os DTs acham importante e porquê, a marcação de uma hora semanal, para reunir com os alunos da turma (questão 14).

10. Conhecer as mudanças sentidas com a entrada em vigor da Lei da autonomia (Dec-Lei n.º 115-A/98) (questão 15).

11. Saber se as áreas curriculares não disciplinares estão a ter repercussões positivas nos alunos (questão 16).

12. Saber quais os principais requisitos que devem ser atributos de um bom Director de Turma (questão 17).

13. Conhecer o(s) papel(is) atribuídos ao Coordenador de Turma (questão 18).

### 3.3.1.2 A entrevista

Nas estratégias metodológicas de natureza qualitativa pode ser utilizada uma grande variedade de técnicas de recolha de dados. (Saint-Maurice, cit. Ghiglione e Matalon, 2001).

«A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Tem como objectivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.» (Lakatos, 2001).

A entrevista, sendo um questionário oral, deve revestir-se de uma preparação semelhante à do questionário. A entrevista é um conjunto de questões apresentadas oralmente a um sujeito sendo previamente elaborado um guião. Cada resposta dada, ou grupo de respostas visa atingir um determinado objectivo.

Segundo Lakatos (2001), as entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou livres. As primeiras apresentam perguntas definidas antecipadamente, assim como a respectiva formulação e sequência. Nas entrevistas semi-estruturadas, o entrevistador não está limitado pelas perguntas previamente estabelecidas, tendo a liberdade de incluir outras, mediante as respostas dadas pelo entrevistado, de acordo com os objectivos da investigação (Idem). Nas entrevistas livres, o entrevistado discorre como quiser sobre o assunto proposto pelo investigador.

A entrevista estruturada foi aquela que nos pareceu mais adequada, pois poderíamos, mais facilmente, triangular dados.

Para levar a cabo as entrevistas, seguimos o guião previamente elaborado, tendo começado por agradecer e garantir o anonimato aos entrevistados.

Para a interpretação da informação que resultou das entrevistas, levamos a cabo uma análise de conteúdo, que não é mais do que uma série de procedimentos e técnicas de análise das comunicações registadas, com o objectivo de obter indicadores que nos permitam inferir sobre os

conhecimentos adstritos ao tema em estudo dos entrevistados. Esta técnica, de acordo com Bardin (1994, p. 42)

«É constituída por um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição dos conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens».

Esta mensagem é reforçada por Richardson et al (1989, p. 188), que afirmam: «toda a análise de conteúdo supõe a desagregação de uma mensagem nos seus elementos constitutivos chamadas unidades de registo. Estas unidades correspondem a segmentos de conteúdo consideradas como unidades base de análise». Por seu lado Vala (1986, p. 111), reforça esta ideia dizendo que, «uma unidade de registo é o segmento de determinado conteúdo que se caracteriza colocando-o numa determinada categoria».

Em conclusão, como refere Pedrosa (2001), «com a técnica de análise de conteúdo procura-se objectivar uma leitura subjectiva do texto, reduzindo os dados e organizando-os num quadro que dê sentido ao meu objectivo».

«Na prática, a análise de conteúdo é sempre um trabalho ingrato, longo, paciente, que requer simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem delicada à síntese (...) O fim da análise é pôr em evidência as constantes das histórias de vida, as regularidades que constituem o fundo comum das histórias dos sujeitos». (Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut, 1995, p. 101)

Realizámos três entrevistas: uma à presidente do conselho executivo da Escola, outra à coordenadora dos Directores de Turma e uma outra à presidente da associação de pais. O guião das entrevistas é apresentado no Anexo 3 e a transcrição das mesmas é apresentada no Anexo 4.

### 3.3.2 Procedimentos na aplicação dos instrumentos de investigação

Para a aplicação dos questionários, no 3º período do ano lectivo 2005/2006, foi combinado com os professores das diversas turmas envolvidas, um dia determinado para a distribuição dos questionários numa aula de Formação Cívica. Os alunos foram informados que deveriam trazer os questionários preenchidos na aula seguinte da mesma disciplina.

A aplicação dos questionários aos alunos e aos DTs foi de administração directa, sem a presença do autor, uma vez que isso não seria viável, pois os questionários foram levados para casa. Tal facto poderá explicar o baixo retorno dos mesmos, por parte dos alunos. Em 97 questionários possíveis entregaram 60, ou seja, recebemos 61,85% dos mesmos.

De realçar a grande participação dos Directores de Turma, com apenas 4 (de entre 14) a não devolverem o questionário.

Os dados obtidos através dos questionários aplicados, foram introduzidos e tratados estatisticamente no programa SPSS 14.0 (*Statistical Package for Social Sciences*).

As respostas às questões abertas, para que pudessem ser exploradas da mesma forma que as respostas às questões fechadas, tiveram que ser codificadas, ou seja, tiveram que ser agrupadas num pequeno número de categorias que, seguidamente, foram tratadas da mesma forma que as respostas às questões fechadas.

Foram calculadas as frequências de todas as respostas dadas por alunos e Directores de Turma, foram cruzados e comparados os resultados das respostas de alunos e Directores de Turma às perguntas idênticas, e foram, no caso dos Directores de Turma, executados alguns *crosstabs* entre as respostas dadas àquilo que deve ser feito e aquilo que fazem, em relação à sua actuação no desempenho do cargo de DT.

No próximo capítulo são apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos através dos instrumentos atrás descritos.

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Segundo (Arnal, 1994) o objectivo da análise de dados, é organizar e tratar a informação recolhida para que a mesma se possa descrever, analisar e interpretar.

Ao longo deste capítulo, iremos apresentar os resultados obtidos com a investigação levada a cabo, distribuídos por três pontos:

No primeiro ponto são apresentados os resultados dos inquéritos efectuados aos alunos.

No segundo ponto, apresentaremos os resultados dos inquéritos aos Directores de Turma.

Por fim, no terceiro ponto, faremos a análise comparativa de conteúdo dos questionários e das entrevistas efectuadas.

### **4.1 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS**

#### **4.1.1 Importância do Director de Turma**

Em resposta à pergunta “Achas que os teus Directores de Turma têm sido pessoas importantes na tua vida (pessoal e escolar)?”, a totalidade dos alunos (100%) disse que sim. Quando se lhes pergunta “porquê?” as respostas incidem em aspectos de índole pessoal como “posso confiar neles” (13 – 21,7%) e “confidenciar problemas pessoais”, sendo sobretudo as raparigas que se encaminham esta última característica (9 – 15%). Já os rapazes voltam-se maioritariamente para a gestão dos conflitos (4) e para a colaboração que os DT prestam na resolução das dificuldades (9) - (13 – 21,7%). Sete rapazes e uma rapariga não indicaram qualquer característica (8 – 13,3%). Ver **quadro 7**.

**Quadro 7**

Importância dos DTs por idade e por sexo para a amostra dos alunos

			Sexo		Total
			masculino	feminino	
não responderam	Idade	12	2	0	2
		14	2	1	3
		15	2	0	2
		16	1	0	1
	Total		7	1	8
confidenciar os problemas pessoais	Idade	11	2	2	4
		12	1	0	1
		13	1	3	4
		14	1	3	4
	Total		5	9	14
ajudam nas dificuldades	Idade	11	5	5	10
		13	1	2	3
		14	2	1	3
	Total		9	8	17
posso confiar neles	Idade	11	2	2	4
		12	1	0	1
		13	1	1	2
		14	2	3	5
	Total		7	6	13
porque tratam os conflitos	Idade	11	1	0	1
		13	1	0	1
		14	1	1	2
	Total		4	1	5
fizeram muito por nós dentro e fora da escola	Idade	11	1	0	1
		14	0	2	2
	Total		1	2	3

**4.1.2 Contributo dos Directores de Turma para o bom funcionamento da escola**

À pergunta “Achas que os teus Directores de Turma têm contribuído para o bom funcionamento da escola?”, a totalidade dos alunos (100%) respondeu que sim. Quando se pergunta “porquê?”, respondem que ajudam no seu funcionamento (23,3%); ajudam no relacionamento professor/aluno (20%);

arranjam soluções (16,7%). Dez alunos (16,7%) não indicaram qualquer motivo (**quadro 8**).

**Quadro 8**

Contributo dos DTs para o bom funcionamento da escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10	16,7	16,7	16,7
arranjam soluções	10	16,7	16,7	33,3
ajudam no funcionamento	14	23,3	23,3	56,7
estabelecem regras de comportamento	6	10,0	10,0	66,7
ajudam no relacionamento professor/aluno	12	20,0	20,0	86,7
ajudam a aprender	6	10,0	10,0	96,7
transmitir as nossas ideias através deles	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

#### 4.1.3 Contributo dos Directores de Turma para o bom funcionamento da turma

A mesma questão que a anterior mas agora centralizada no funcionamento da turma, novamente todos os alunos (100%) entenderam que o DT contribui para o bom **funcionamento da turma**, referindo que ajudam a turma (51,7%); arranjam soluções para problemas pessoais e da turma (16,7%), como se comprova pelo **quadro 9**.

**Quadro 9**

## Contributo dos DTs para o bom funcionamento da turma

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9	15,0	15,0	15,0
arranjam soluções para problemas pessoais e da turma	10	16,7	16,7	31,7
ajudam a turma	31	51,7	51,7	83,3
dar respostas aos alunos	9	15,0	15,0	98,3
não sei	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**4.1.4 Recordações do Director de Turma**

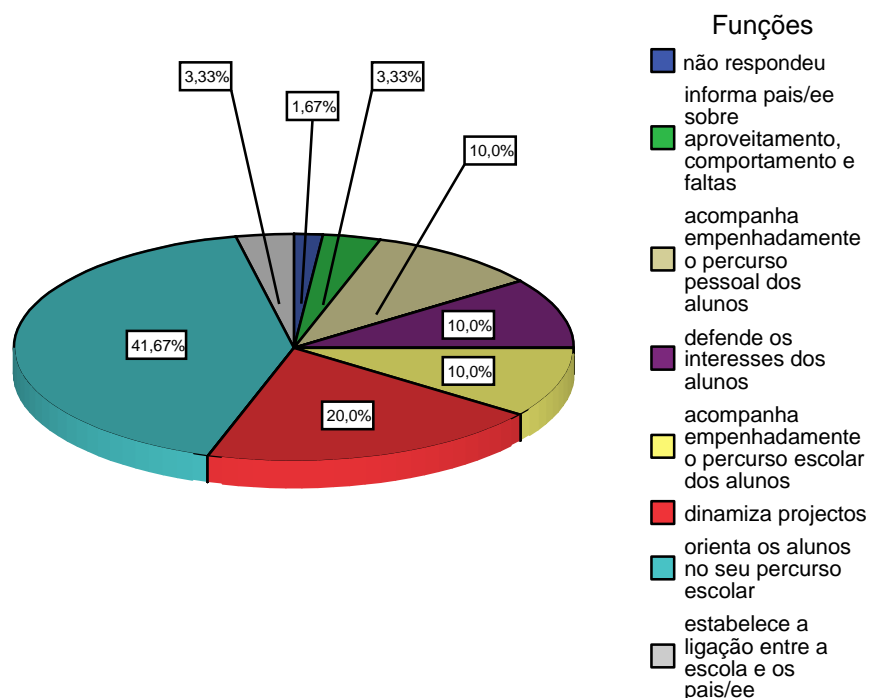
A totalidade dos alunos (100%) refere que tem **boas** recordações dos DTs que já teve.

**4.1.5 Funções que os Directores de Turma desempenham**

Quando se pergunta “Das funções a seguir enumeradas, refere as que têm sido efectivamente desempenhadas pelos teus Directores de Turma”, verificamos que a maioria (41,67%) indica a orientação dos alunos no seu percurso escolar como a mais significativa. De seguida a dinamização de projectos (20%) é a mais referida, como se comprova no **gráfico 3**. De salientar a fraca percentagem (3,33%) indicada para a função de ligação entre a escola e os Encarregados de Educação. Um aluno (1,67%) não indicou qualquer função.

**Gráfico 3**

Funções dos Directores de Turma referidas pela amostra de alunos

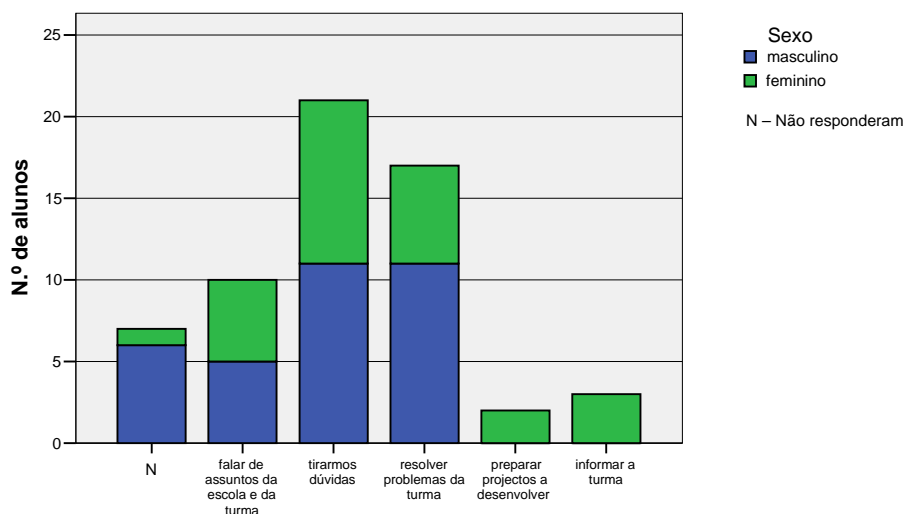


#### 4.1.6 Hora semanal com o Director de Turma

À pergunta “Achas importante que exista no teu horário um hora destinada ao diálogo semanal com o teu Director de Turma?”, a esmagadora maioria (59 – 98,3%) respondeu que sim, existindo apenas um aluno (1,7%) que respondeu que não, afirmando “já bastam as horas de aulas que passo com ele (DT)”. Quando se pergunta “porquê?” as respostas são variadas. Assim, temos com 21 (35%) incidências «tirar dúvidas», logo seguida de «resolver problemas da turma» com 17 referências (28,3%). A menos indicada foi «preparar projectos a desenvolver» com apenas 2 (3,3%) de preferências, sendo exclusivamente apontada pelas raparigas. Ver **gráfico 4**.

**Gráfico 4**

Importância da hora semanal com o Director de Turma

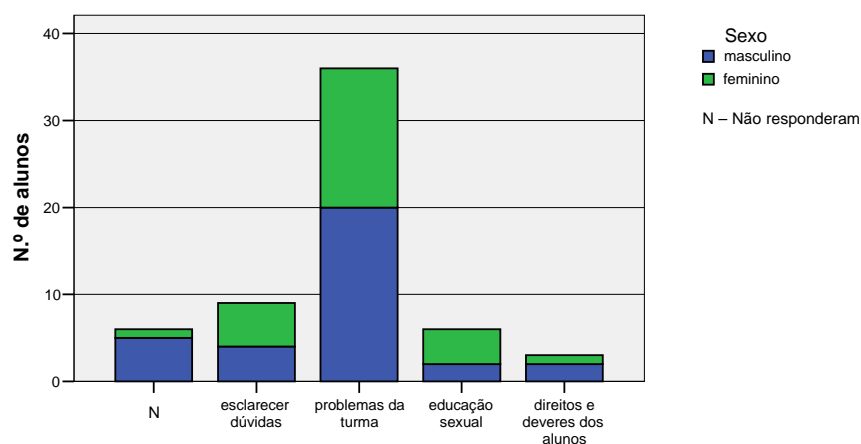


#### 4.1.7 Assuntos tratados na hora semanal

Na questão “O que abordam normalmente nessa hora (caso exista)?” a generalidade dos alunos, sem grande poder argumentativo, voltou a referir aspectos indicados na questão anterior. Assim, temos que 36 alunos (60%) indicam a resolução de problemas da turma como sendo o principal assunto abordado. É pertinente indicar a referência feita por 6 alunos (10%) ao tema de «educação sexual» numa aula desta índole. Ver **gráfico 5**.

**Gráfico 5**

Assuntos abordados na hora semanal com o Director de Turma

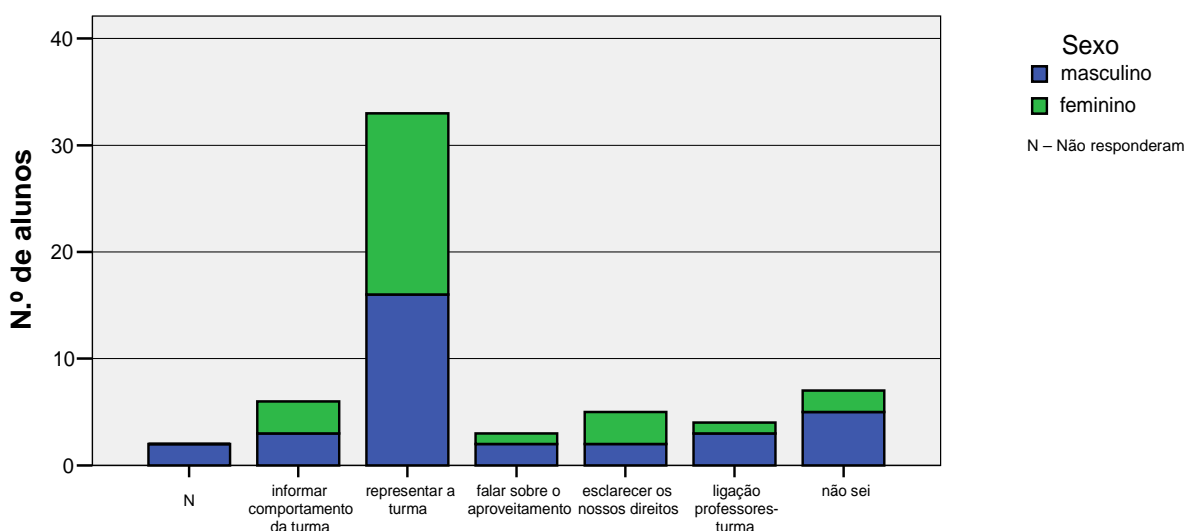


#### 4.1.8 Papel do delegado de turma

À questão “Qual o papel que o delegado da tua turma tem no conselho de turma?”, questão cara aos alunos no sentido em que se lhes dá voz, junto dos professores, em matérias da vida da turma, podemos constatar que a maioria deles refere o «representar a turma» (33 – 55%). É de salientar que 7 alunos (11,7%) desconhecem o papel desempenhado pelo delegado e 2 (3,3%) não deram qualquer resposta, como se comprova no **gráfico 6**.

**Gráfico 6**

Papel desempenhado pelo delegado de turma no Conselho de Turma

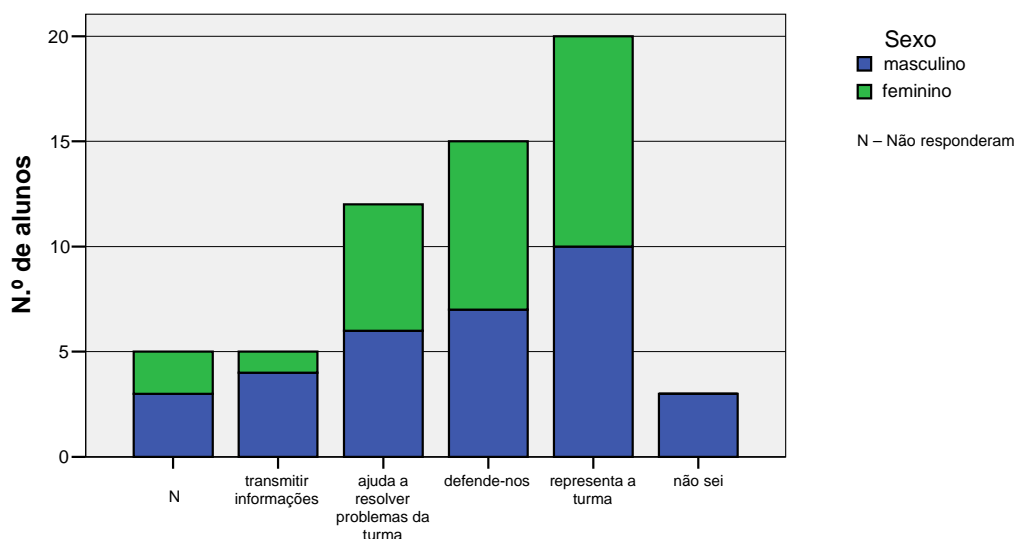


#### 4.1.9 Importância do desempenho do delegado de turma

Na questão “Tem sido importante para os alunos da turma a representação do delegado de turma no conselho de turma?” 59 alunos (98,3%) disse que sim. Apenas um (1,7%) não respondeu nada. Quando se perguntou “porquê?” as respostas voltaram-se novamente para o facto de o delegado representar a turma (20 – 33,3%); «defende-nos» (de quê?!!) (15 – 25%). Unicamente os rapazes não sabem se tem sido importante ou não essa representação (3 – 5%), como vemos no **gráfico 7**.

**Gráfico 7**

Importância da presença do delegado de turma no conselho de turma

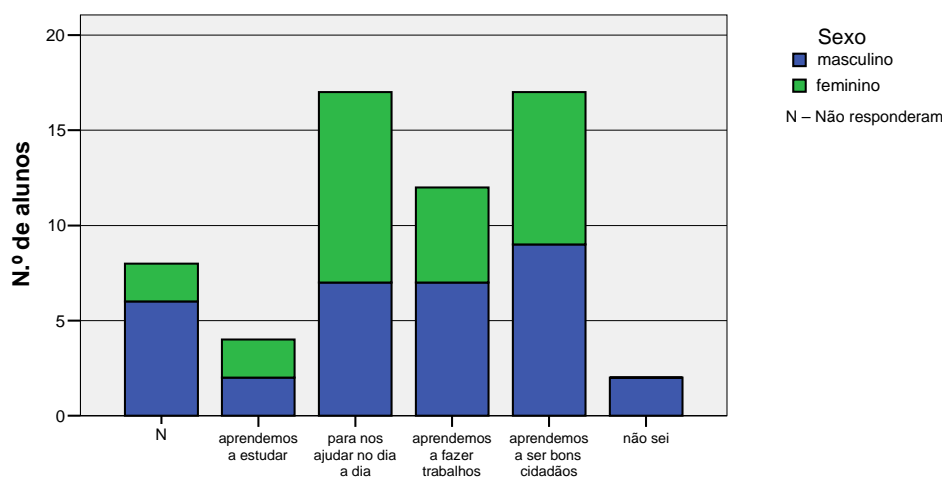


#### 4.1.10 Contributo de AP, EA e FC para a formação dos alunos

Na questão “Achas que as aulas de Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica têm contribuído para a vossa formação pessoal, social e escolar?”, a totalidade dos alunos (100%) afirmou que sim. Na pergunta “porquê?” verificou-se uma situação de igualdade, uma vez que as opções «para nos ajudar no dia a dia» e «aprendemos a ser bons cidadãos» obtiveram o mesmo número de respostas 17 (28,3%), logo seguidas pela «aprendemos a fazer trabalhos» 12 (20%). Não apresentaram qualquer argumento 8,3% dos alunos. Ver **gráfico 8**.

**Gráfico 8**

Contributo de AP, EA e FC para a formação dos alunos

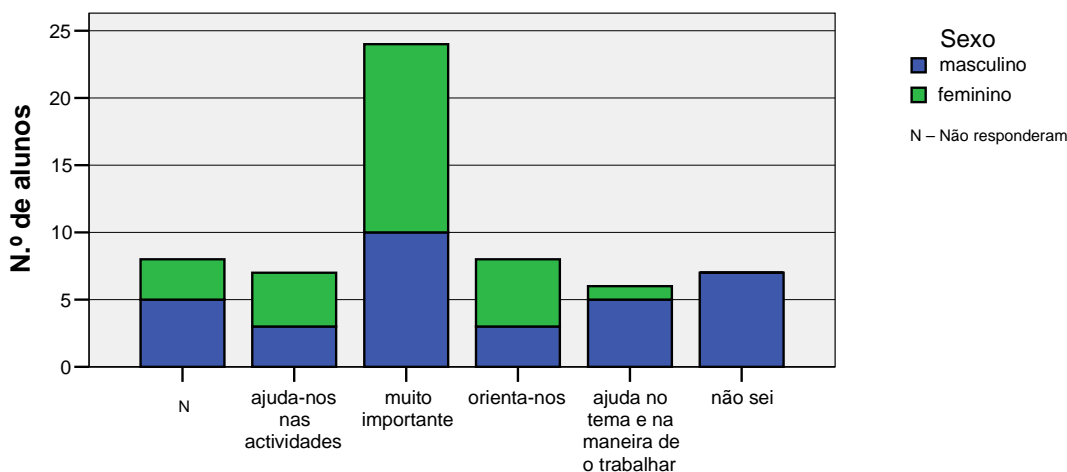


#### 4.1.11 Papel do DT na dinamização das áreas curriculares não disciplinares

Na questão “Qual tem sido o papel do Director de Turma na dinamização e orientação dessas novas áreas curriculares?” as respostas foram algo vagas e difusas. Assim, 24 alunos (40%) responderam que é «muito importante»; «orienta-nos» (8 – 13,3%) e «ajuda-nos nas actividades» (7 – 11,7%). Não responderam e disseram que não sabiam 15 alunos (25%), como podemos verificar no **gráfico 9**.

**Gráfico 9**

Papel do DT na dinamização de AP, EA e FC

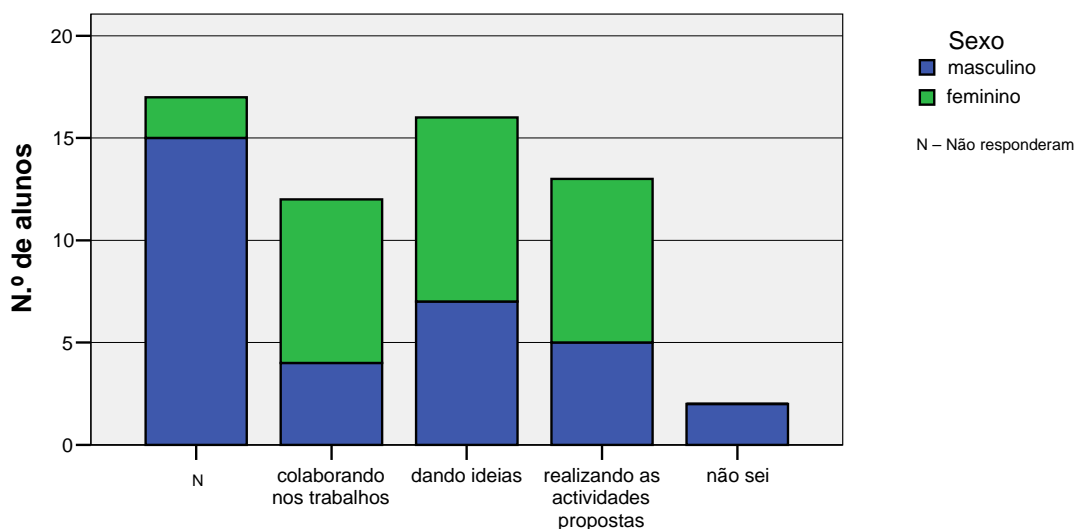


#### 4.1.12 Participação dos alunos na planificação das actividades

À questão “Tens participado na planificação dessas novas áreas curriculares?”, 48 alunos (80%) respondeu que sim; 10 (16,7%) disseram que não e 2 (3,3%) não deram qualquer resposta. Quando se lhes perguntou “Se sim, de que forma?” responderam do modo como podemos ver no **gráfico 10**; «dando ideias» (16 – 26,7%); «realizando as actividades propostas» (13 – 21,7%) e «colaborando nos trabalhos» (12 – 20%). De realçar o facto de 17 alunos (28,3%) não terem dado qualquer resposta.

**Gráfico 10**

Participação dos alunos na planificação das áreas curriculares não disciplinares



#### 4.1.13 Qualidades dos Directores de Turma

Na pergunta “Refere pelo menos seis qualidades que consideras fundamentais num bom Director de Turma”, os alunos responderam de forma muito variada, no entanto a sua escolha caiu maioritariamente em aspectos de índole pessoal, como «Simpático» (15 – 9,9%) e «Amigo» (14 – 9,2%). Temos de seguida «Responsável» (13 – 8,6%); «Justo» (12 – 7,9%). De salientar a posição da qualidade genérica de «Bom Professor» (8 – 5,3%), uma vez que demonstra uma preocupação dos alunos que o referiram pelas restantes capacidades do DT enquanto professor e não estritamente as referentes ao seu papel de DT. As últimas escolhas recaíram sobre os seguintes aspectos: «Bom profissional»; «Comunicador»; «Gostar da Turma»; «Lutador»; «Fiel»; «Bom coração»; «Aberto ao diálogo»; «Poder de comunicação»; «Assíduo», como verificamos no **quadro 10**.

**Quadro 10**

Qualidades dos Directores de Turma que a mostra de alunos considera fundamentais

<b>Referências</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Simpático	15	9,9%
Amigo	14	9,2%
Responsável	13	8,6%
Justo	12	7,9%
Colaborador	9	5,9%
Bom professor	8	5,3%
Empenhado	8	5,3%
Dedicado	8	5,3%
Respeitador	7	4,6%
Compreensivo	7	4,6%
Boa pessoa	6	3,9%
Dinâmico	6	3,9%
'Fixe'	4	2,6%
Meigo	4	2,6%
Honesto	4	2,6%
Pontual	4	2,6%
Atento	4	2,6%
Defensor dos alunos	3	2,0%
Conselheiro	3	2,0%
Sincero	2	1,3%
Inteligente	2	1,3%
Bom profissional	1	0,7%
Comunicador	1	0,7%
Gostar da Turma	1	0,7%
Lutador	1	0,7%
Fiel	1	0,7%
Bom coração	1	0,7%
Aberto ao diálogo	1	0,7%
Poder de comunicação	1	0,7%
Assíduo	1	0,7%
N.º Total de Referências:	152	100%

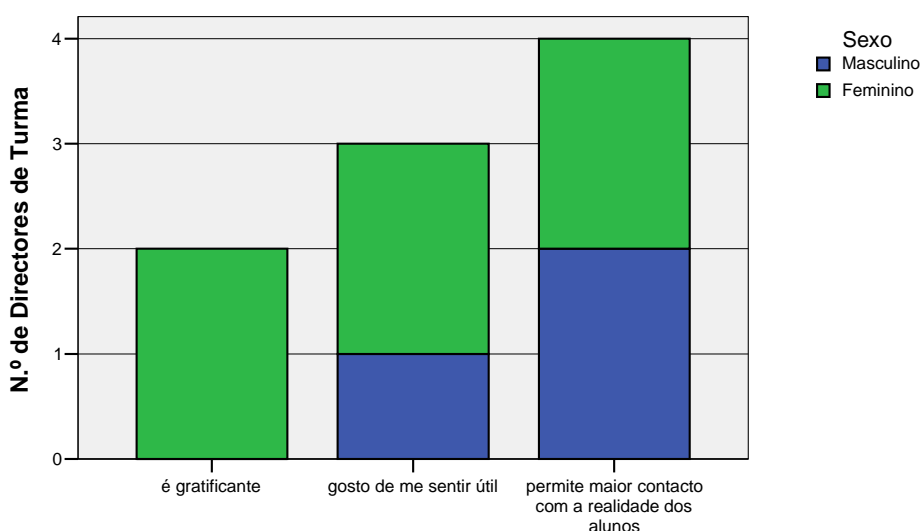
## 4.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO AOS DIRECTORES DE TURMA

### 4.2.1 Gosto pelo desempenho do cargo

Quando se perguntou aos Directores de Turma “Gosta de ser Director de Turma?”, as respostas foram quase unânimes: 9 DTs (90%) responderam que sim e apenas um (10%) respondeu que não. À pergunta “Porquê?” e olhando para **gráfico 11**, verificamos que responderam «permite um maior contacto com a realidade dos alunos» 4 (40%); «gosto de me sentir útil» 3 (30%) e «gratificante» 2 (20%). O DT que afirmou na questão anterior que não gostava de ser DT, respondeu que não gosta porque «os professores que não são DT, por vezes, desligam-se dos seus deveres pedagógicos e passam a “batata quente” ao DT».

**Gráfico 11**

Porque gostam de ser Directores de Turma



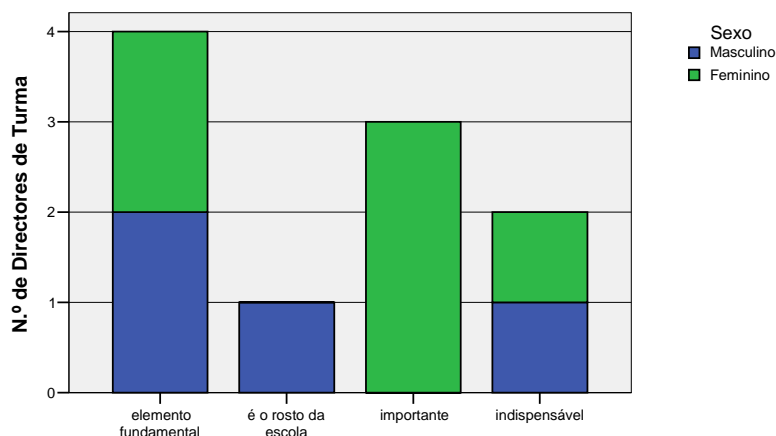
### 4.2.2 Importância do Director de Turma na organização política da escola

Na questão “Que importância atribui ao Director de Turma na organização política da escola?” verificamos que o pendor das opiniões aponta para a classificação de «fundamental» (4 – 40%) na organização política da

escola; «importante» (3 – 30%), de salientar que só as Directoras de Turma assinalaram este aspecto. Já a referência «é o rosto da escola» (1 – 10%) só os Directores de Turma assinalaram, como se pode comprovar no **gráfico 12**.

**Gráfico 12**

Importância atribuída ao Director de Turma na organização política da escola

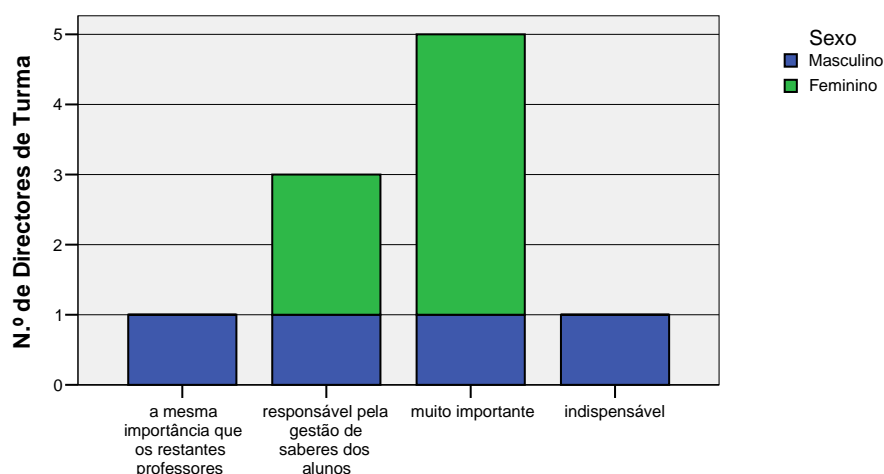


#### 4.2.3 Importância do Director de Turma na organização pedagógica da escola

Na questão “Que importância atribui ao Director de Turma na organização pedagógica da escola?”, verificámos que a maioria dos Directores de Turma considera «muito importante» (5 – 50%) logo de seguida «responsável pela gestão de saberes dos alunos» (3 – 30%). Ver **gráfico 13**.

**Gráfico 13**

Importância atribuída ao Director de Turma na organização política da escola

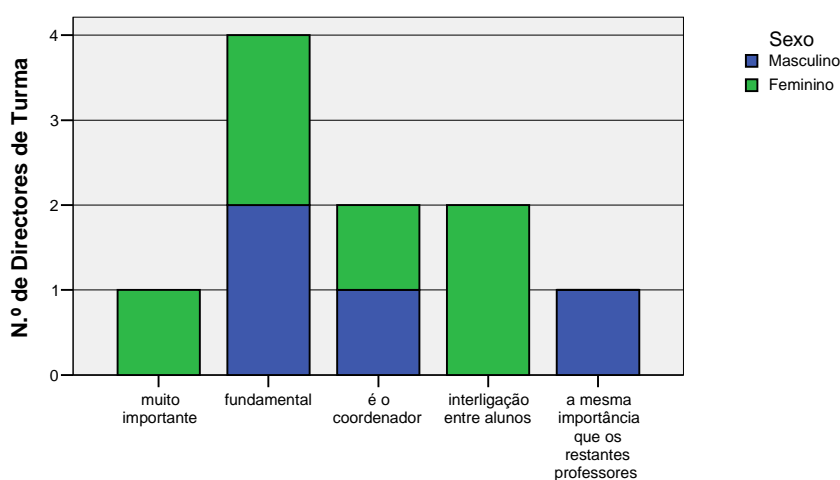


#### 4.2.4 Importância do Director de Turma no funcionamento das turmas

Na questão “Que importância atribui ao Director de Turma no funcionamento das turmas?” verificámos que a maioria dos Directores de Turma a considera «fundamental» (4 – 40%); «é o coordenador» da turma e faz a «interligação entre alunos» referidos por 2 Directores de Turma cada uma das opções (2 – 20%). Como verificamos no **gráfico 14**.

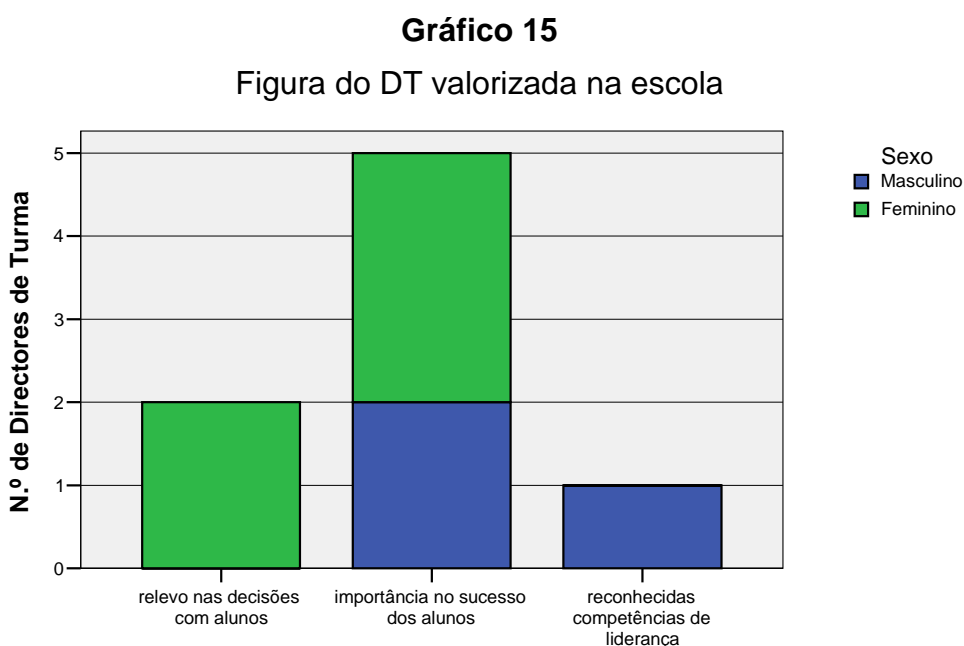
**Gráfico 14**

Importância atribuída ao Director de Turma no Funcionamento das turmas



#### 4.2.5 Valorização da figura do Director de Turma na escola

À questão “Acha que a figura do Director de Turma é devidamente valorizada na escola?” 100% dos Directores de Turma afirmaram que sim. Quando se perguntou porquê 5 (50%) responderam «importância no sucesso dos alunos»; 2 (20%) «relevo nas decisões com alunos»; 1 (10%) «reconhecidas competências de liderança». Dois (20%) dos DTs não indicaram qualquer aspecto, como se comprova pelo **gráfico 15**.



#### 4.2.6 Responsabilidades acrescidas com a operacionalização do Decreto-Lei n.º 115-A/98

Na questão “Considera que a operacionalização do Decreto-Lei n.º 115 - A/98, de 4 de Maio, trouxe responsabilidades acrescidas para o Director de Turma?” verificamos que 8 DTs (80%) acham que não e 2 (20%) acham que sim, como se vê no **quadro 11**. Quando se pergunta aos DTs “Em caso afirmativo, em que áreas?”, os 2 Directores de Turma que disseram que sim referiram que o Dec-Lei n.º 115-A/98 trouxe mais responsabilidades nas áreas pedagógica e administrativa.

**Quadro 11**

A operacionalização do Dec-Lei n.º 115-A/98 trouxe  
Responsabilidades acrescidas para o DT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	2	20,0	20,0	20,0
	não	8	80,0	80,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**4.2.7 Reuniões de Conselho de Turma**

Na pergunta “Quantas reuniões de Conselho de Turma, em média, costuma realizar por período?” 90% dos Directores de Turma disse que realizavam 2. Apenas 1 (10%) disse que faziam 6 (!!!) reuniões.

**4.2.8 Reuniões de Conselho de Directores de Turma**

Na pergunta “Quantos Conselhos de Directores de Turma se realizam, em média, por período na sua escola?” verificamos que 6 (60%) indicaram que se realizam 3 reuniões; 4 (40%) referem que se realizam 2 Conselhos de Directores de Turma por período, como verificamos no **quadro 12**.

**Quadro 12**

Conselhos de Directores de Turma por período

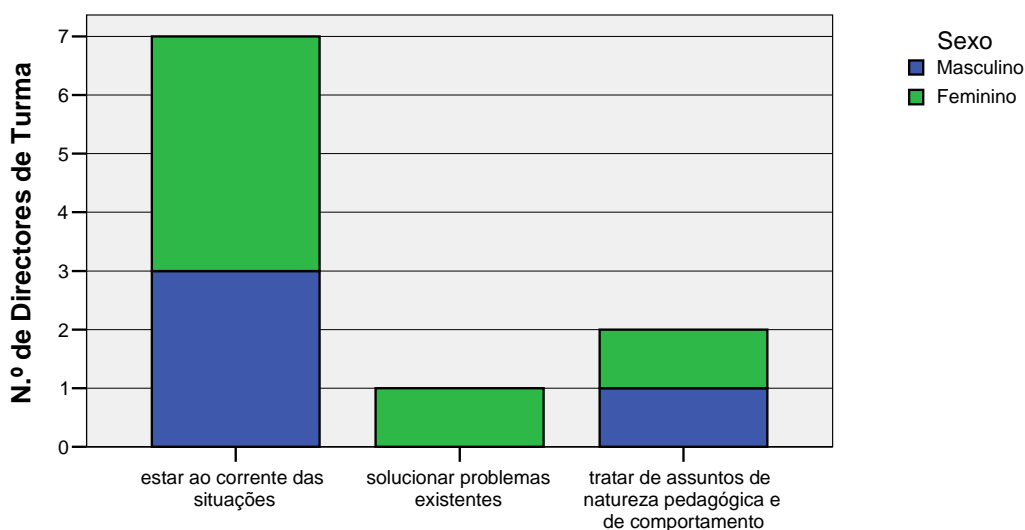
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	40,0	40,0	40,0
	3	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

#### 4.2.9 Contactos com os professores da turma fora dos conselhos de turma

Na questão “Mantém regularmente contactos com os professores da turma, para além das reuniões de conselho de turma?” 100% dos Directores afirmou que sim. Na sequência da questão anterior perguntou-se “Em caso afirmativo, porquê?”. As respostas estão concentradas em três áreas 7 (70%) responderam que o fazem para «estar ao corrente das situações»; 2 (20%) para «tratar de assuntos de natureza pedagógica e de comportamento»; 1 (10%), do sexo feminino, para «solucionar problemas existentes». Ver **gráfico 16**.

**Gráfico 16**

Porque se estabelecem contactos com os professores da turma fora das reuniões de Conselho de Turma



#### 4.2.10 Reuniões com pais/encarregados de educação

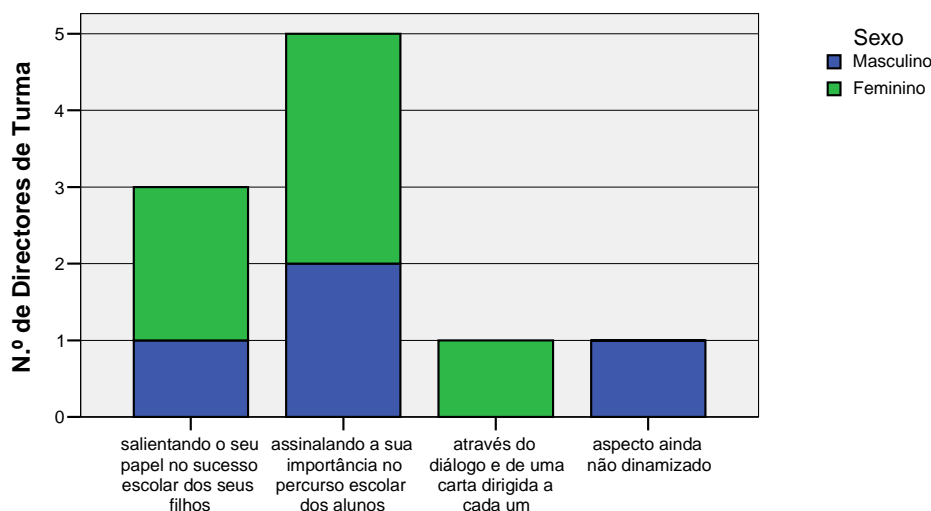
À pergunta “Quantas reuniões de pais/encarregados de educação realiza em média por período?” 8 (80%) responderam que realizam 1 a 2 reuniões; 1 (10%) refere que realiza uma e um outro (10%) diz que realiza «as que forem necessárias».

#### 4.2.11 Motivação dos pais/encarregados de educação para a participação na vida escolar

Na questão “De que modo motivou os pais/encarregados de educação a participarem na vida escolar?” 5 Directores de Turma (50%) referiram que o fazem «assinalando a sua importância no percurso escolar dos alunos»; 3 (30%) fazem-no «salientando o seu papel no sucesso escolar dos seus filhos»; 1 (10%) «através do diálogo e de uma carta dirigida a cada um»; 1 (10%) refere que ainda não trabalhou este aspecto da motivação do pais/encarregados de educação. Ver **gráfico 17**.

**Gráfico 17**

Modo de motivação dos pais/encarregados de educação à participação na vida escolar

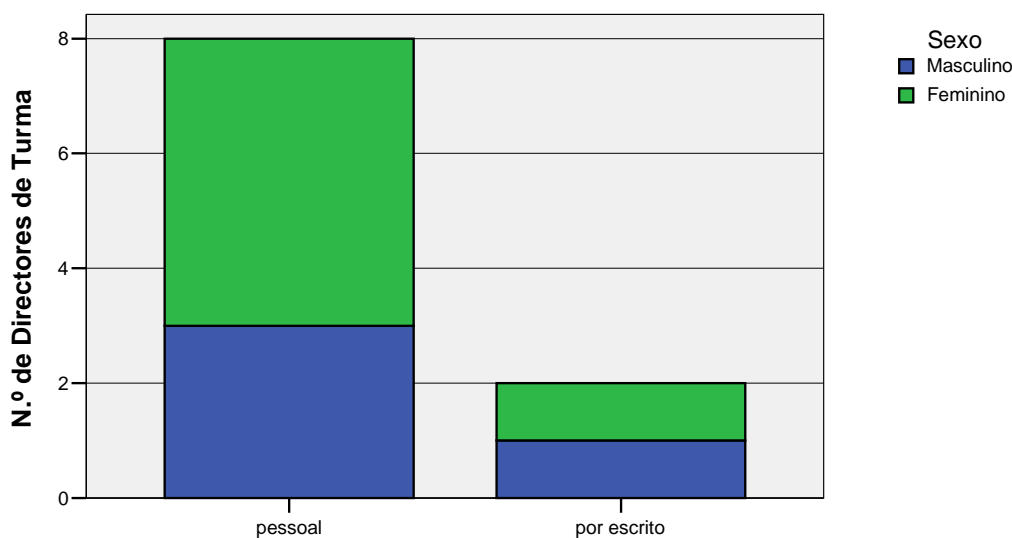


#### 4.2.12 Tipo de contacto estabelecido com pais/encarregados de educação

Na pergunta “Que tipo de contacto estabelece habitualmente com cada um dos pais/encarregados de educação?” a esmagadora maioria 8 (80%) refere que contacta com os pais/encarregados de educação de forma «pessoal»; 2 (20%) disse que os contacta «por escrito». Ver **gráfico 18**.

**Gráfico 18**

Tipo de contacto estabelecido habitualmente pelos DTs  
com os pais/encarregados de educação



#### 4.2.13 Opiniões dos pais/encarregados de educação

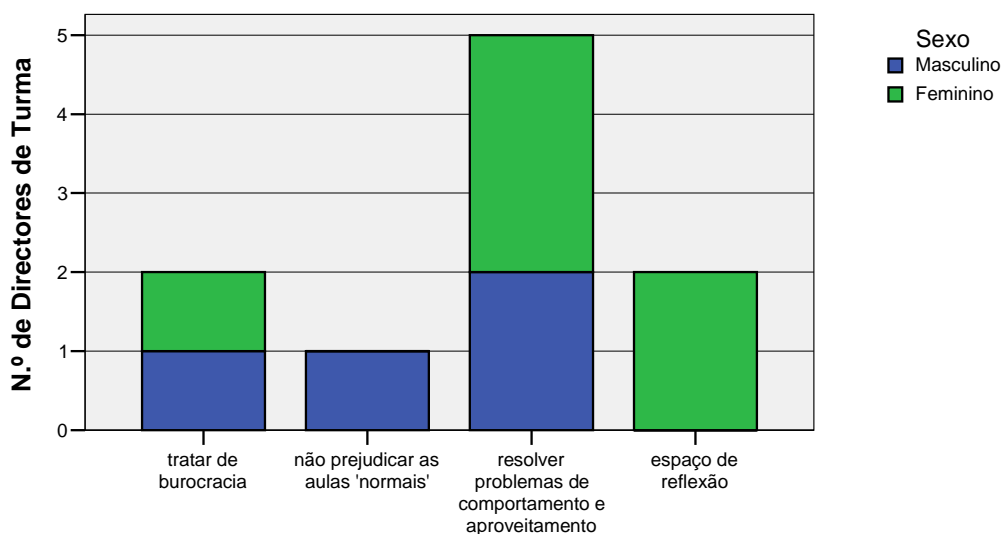
Na questão “Solicita a opinião dos pais/encarregados de educação para projectos/actividades a desenvolver na turma?” 100% dos Directores de Turma disse que sim.

#### 4.2.14 Hora semanal para reunir com os alunos

À questão “Acha necessária a existência de uma hora semanal para se encontrar com os alunos da sua turma?” 100% dos Directores referiu que sim. Na sequência desta questão perguntámos “porquê?”, tendo as respostas sido muito variadas. Cinco DTs (50%) referiram que essa é necessária para poder «resolver problemas de comportamento e aproveitamento»; 2 (20%) disseram que a hora é necessária para «tratar da burocracia»; Duas Directoras (20%) referem que servirá de «espaço de reflexão»; Um Director (10%) diz que é necessária para «não prejudicar as aulas ‘normais’». Ver **gráfico 19**.

**Gráfico 19**

Porquê a existência de uma hora semanal para reunir com os alunos



#### 4.2.15 Mudanças após Dec-Lei n.º 115-A/98 no desenvolvimento do trabalho com as turmas

Na questão “Sentiu mudanças objectivas, nestes últimos anos, após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, no desenvolvimento do trabalho com as turmas?”, 8 Directores de Turma (80%) disseram que não e 2 (20%) disseram que sim, como se vê no **quadro 13**. Na questão “Se sim quais?”, os dois DTs que responderam: um disse «maior envolvimento do DT, pais e alunos» o outro referiu que houve mudanças na «organização do trabalho do DT».

**Quadro 13**

Sentiu mudanças após a entrada em vigor do Dec-Lei n.º 115-A/98, no desenvolvimento do trabalho com as turmas

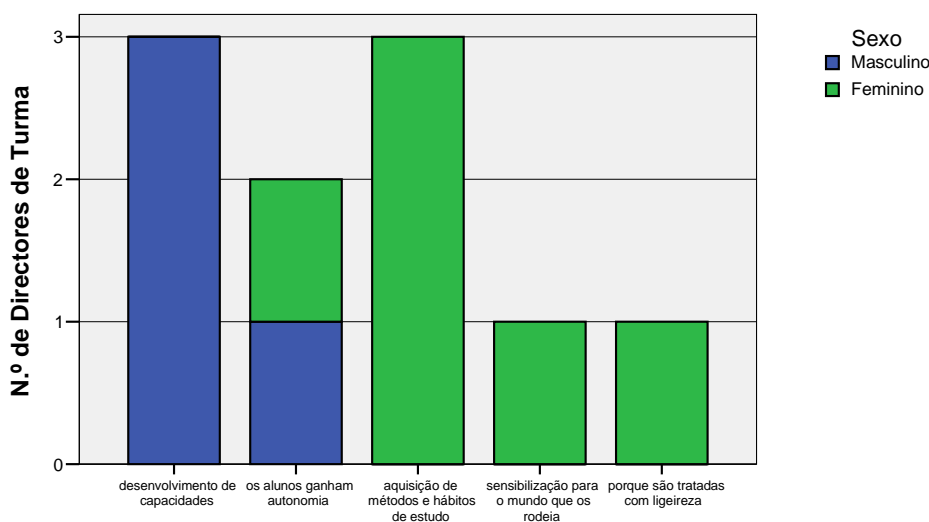
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	2	20,0	20,0	20,0
	não	8	80,0	80,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

#### 4.2.16 Repercussões das Áreas Curriculares Não Disciplinares

Na pergunta “Considera que a introdução das áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica) estão a ter repercussões positivas nos alunos da escola?” 9 Directores (90%) disseram que sim e 1 (10%) afirmou que não. À pergunta “porquê?” as opiniões dos Directores de Turma dividem-se. As mulheres 3 (30%) referem a «aquisição de métodos e hábitos de estudo»; os homens 3 (30%) indicam o «desenvolvimento de capacidades». Há ainda 2 Directores de Turma (20%) que apontam que «os alunos ganham autonomia» e 1 (homem) (10%) disse que essas aulas têm servido de «sensibilização para o mundo que os rodeia». A Directora que respondeu negativamente à primeira questão disse que estas aulas «são tratadas com ligeireza». Ver **gráfico 20**.

**Gráfico 20**

Repercussões com a introdução das áreas curriculares não disciplinares



#### 4.2.17 Qualidades dos Directores de Turma

Na questão “Refira pelo menos seis requisitos que considere básicos no perfil de um bom Director de Turma”, os Directores responderam de forma expressiva na capacidade de liderança. Assim vemos que a referência «líder»

foi mencionada por 10 vezes (16,7%). De seguida surge um grupo de características que foram mencionadas 4 vezes cada (6,7%): «Disponível»; «Dinâmico»; «Atencioso»; «Amigo», como se comprovano **quadro 14**.

**Quadro 14**

Requisitos básicos no perfil de um bom Director de Turma

Referências	Frequência	%
Líder	10	16,7%
Disponível	4	6,7%
Dinâmico	4	6,7%
Atencioso	4	6,7%
Amigo	4	6,7%
Ponderado	4	6,7%
Coerente	2	3,3%
Disponível	2	3,3%
Saber ouvir	2	3,3%
Saber relacionar-se com todos	2	3,3%
Capacidade de diálogo	2	3,3%
Paciente	2	3,3%
Bom senso	2	3,3%
Interessado	2	3,3%
Organizado	2	3,3%
Flexível	1	1,7%
Atento	1	1,7%
Equilíbrio psicológico	1	1,7%
Saúde física	1	1,7%
Empenhado	1	1,7%
Responsável	1	1,7%
Capacidade de ouvir	1	1,7%
Capacidade de coordenar	1	1,7%
Trabalhador	1	1,7%
Bom professor	1	1,7%
Bom cidadão	1	1,7%
Relações públicas	1	1,7%
N.º Total de Referências:	60	100%

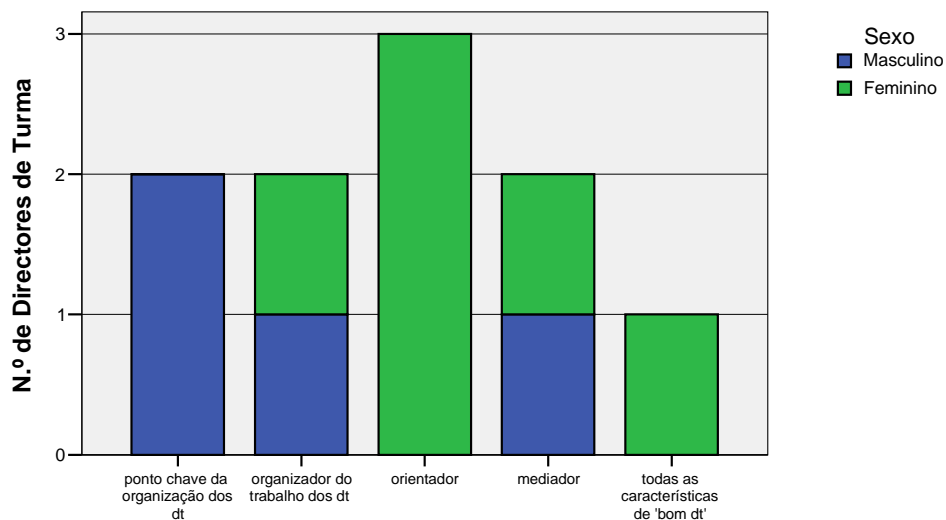
#### 4.2.18 Papel(is) do Coordenador dos Directores de Turma

Na questão “Que papel(is) atribui ao coordenador dos Directores de Turma?” verificamos que a característica mais indicada «orientador» foi escolhida exclusivamente por elementos do sexo feminino (3 – 30%); de seguida temos com o mesmo número de escolhas os papéis: «ponto chave da organização dos DT»; «organizador do trabalho dos DT» e «mediador».

Curiosa foi a referência feita por uma Directora (10%): «todas as características de um bom DT», como verificamos no **gráfico 21**.

**Gráfico 21**

Papéis que os DTs atribuem ao Coordenador dos Directores de Turma



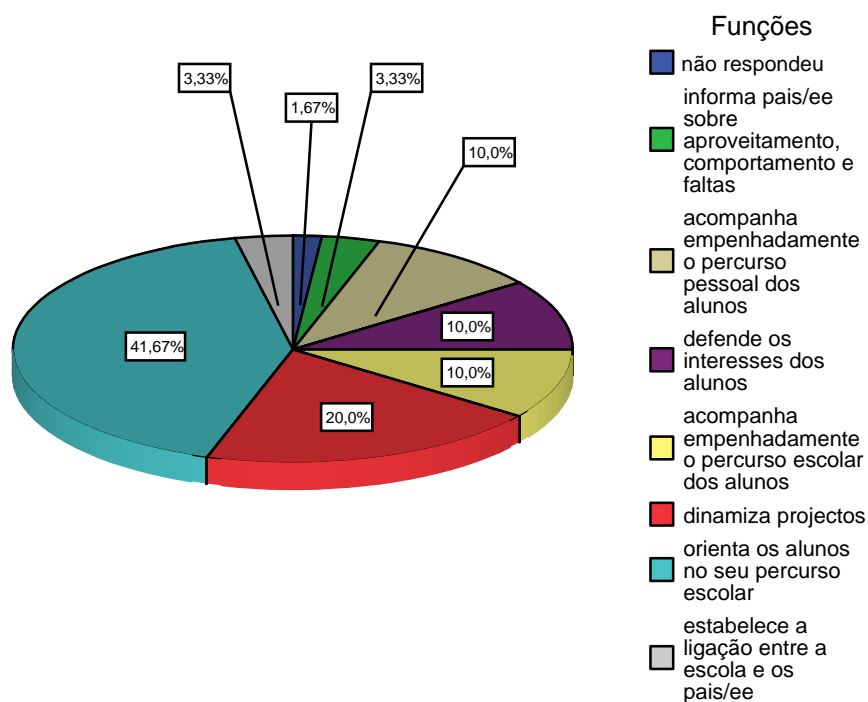
#### 4.3 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS E DO QUESTIONÁRIO AOS DIRECTORES DE TURMA

Vamos agora proceder a uma análise de inferência estatística que permita responder às quatro hipóteses inicialmente formuladas.

H1 – Os Directores de Turma estão a assumir um papel importante na organização política, pedagógica e de funcionamento das turmas.

Questão 4 do questionário aos DTs e questão 8 do questionário aos alunos

**Gráfico 22**  
Funções Desempenhadas pelos DTs  
Segundo a amostra de alunos



Na voz dos alunos os Directores de Turma têm uma acção mais visível no que se refere a aspectos de ordem pedagógica, uma vez que 41,7% dos alunos refere «orienta os alunos no seu percurso escolar», logo seguida por «dinamiza projectos» com 20%. Os aspectos administrativos e burocráticos são relegados para segundo plano, sendo que a informação dos resultados escolares e faltas aos Pais/Encarregados de Educação obtém pouca

expressão neste contexto. A ligação que o DT estabelece entre a Escola e os Pais/Encarregados de Educação é pouco valorizada pelos alunos, depreendendo-se que a orientação escolar e pedagógica é pouco trabalhada junto da família e não carece de articulação com a Escola, na visão dos alunos.

Já os DTs reforçam a ideia do papel do DT ser fundamental em matéria pedagógica, de funcionamento da organização pedagógica da Escola, considerando-a «muito importante» 50% dos DTs., (**quadro 15**) o que surge em sintonia com a opinião expressa pelos alunos. Em termos de organização do funcionamento das turmas, na sua vertente administrativa 40% (**quadro 16**) dos docentes considera a acção dos DTs «fundamental». Em termos de organização política 40% (**quadro 17**) dos inquiridos, considera os DTs como «elemento fundamental». Se olharmos para o que referem os restantes actores educativos auscultados no nosso estudo, verificamos que a Coordenadora dos Directores de Turma afirma, sobre a importância dos DTs enquanto membros do Conselho de Directores de Turma e sobre se intervêm ou não na definição de políticas na Escola, afirma que «Sim. Na construção do Regimento Interno do Conselho de Turma e Directores de Turma (por três anos)». A Presidente do Conselho Executivo vai mais longe:

«Para mim é, dos órgãos intermédios o mais importante pois, pela sua ligação entre professores, alunos e pais envolve um grande número de agentes (mesmo de forma indirecta) que podem fazer a diferença (em termos positivos ou negativos). Um Conselho de Directores de Turma activo, interventivo e forte parece-me essencial para a construção de uma escola de qualidade.»

A Presidente da Associação de Pais refere «(...) A única coisa que sei é que no Pedagógico a Coordenadora dos Directores de Turma tem muito peso nas decisões que se tomam». Esta ideia expressa pela referida Presidente é demonstrativa do Papel importante que os DT detêm na definição de políticas, neste caso, de cariz pedagógico.

Como constatamos pelos dados comparados, o Director detém um papel relevante na condução e na definição de estratégias de acção quer sejam a

nível político, pedagógico ou de funcionamento das próprias turmas, confirmando-se a hipótese formulada.

**Quadro 15**

**Organização pedagógica**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid a mesma importância que os restantes professores	1	10,0	10,0	10,0
responsável pela gestão de saberes dos alunos	3	30,0	30,0	40,0
muito importante	5	50,0	50,0	90,0
indispensável	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Quadro 16**

**Organização das Turmas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muito importante	1	10,0	10,0	10,0
fundamental	4	40,0	40,0	50,0
é o coordenador	2	20,0	20,0	70,0
interligação entre alunos	2	20,0	20,0	90,0
a mesma importância que os restantes professores	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Quadro 17**

**Organização Política**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid elemento fundamental	4	40,0	40,0	40,0
é o rosto da escola	1	10,0	10,0	50,0
importante	3	30,0	30,0	80,0
indispensável	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

H2 – As Áreas Curriculares Não Disciplinares começam a desencadear mudanças positivas, no percurso pessoal e educativo dos alunos.

Questão 16 do questionário aos DTs e questões 13, 14 e 15 do questionário aos alunos.

Quanto à verificação, com base nos resultados obtidos, do desencadear de mudanças positivas em resultado da entrada em vigor das áreas curriculares não disciplinares Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, verificamos que existe um consenso entre a amostra inquirida. Assim, no que diz respeito aos alunos, verificamos que 100% deles afirma que as referidas áreas têm contribuído para a sua formação pessoal, social e escolar. Pelo **quadro 18** verificamos que os alunos do 6º ano e do sexo masculino dão mais importância à aprendizagem que é feita sobre a resolução de trabalhos (6); os rapazes do 9º ano preocupam-se mais com as aprendizagens úteis ao dia a dia (5) e em ser bons cidadãos (5). As raparigas do 6º ano voltam também para a questão de as áreas curriculares não disciplinares as ajudarem «no dia a dia»; as do 9º ano para além referirem este aspecto (6), acrescentam ainda a ideia apresentada pelos rapazes do 9º ano, ou seja, dizem que com as NAC «aprendemos a ser bons cidadãos» (6)

**Quadro 18**

Count									
Sexo			aprendemos a estudar	para nos ajudar no dia a dia	aprendemos a fazer trabalhos	aprendemos a ser bons cidadãos	não sei		Total
masculino	Ano escolaridade	6º ano	2	2	6	4	2	0	16
		9º ano	0	5	1	5	0	6	17
	Total		2	7	7	9	2	6	33
feminino	Ano escolaridade	6º ano	1	4	1	2		1	9
		9º ano	1	6	4	6		1	18
	Total		2	10	5	8		2	27

Quanto à visão que a amostra de alunos tem do papel desempenhado pelo DT na dinamização e orientação dessas áreas curriculares, constatamos que a maioria dos alunos o considera «muito importante» 16,6% de rapazes (10) e 23,3% de raparigas (14), como verificamos no **quadro 19**.

**Quadro 19**

Count

Sexo								Total	
			ajuda-nos nas actividades	muito importante	orienta-nos	ajuda no tema e na maneira de o trabalhar	não sei		
masculino	Ano escolaridade	6º ano	1	4	2	2	6	1	16
		9º ano	2	6	1	3	1	4	17
	Total			3	10	3	5	7	5
feminino	Ano escolaridade	6º ano	2	2	3	0		2	9
		9º ano	2	12	2	1		1	18
	Total			4	14	5	1	3	27

Quanto à questão da sua participação na planificação dessas áreas curriculares 48 alunos (80%) disseram que participam nessa planificação e 10 (20%) disseram que não, sendo destes 10, nove rapazes, como vemos no **quadro 20**.

**Quadro 20**

Count

Sexo						Total
			sim	não		
masculino	Ano escolaridade	6º ano	10	4	2	16
		9º ano	12	5	0	17
	Total			22	9	2
feminino	Ano escolaridade	6º ano	9	0		9
		9º ano	17	1		18
	Total			26	1	

Quando se lhes pergunta de que forma participam, as respostas repartem-se por várias aspectos. Que vão desde a colaboração nos trabalhos, apresentação de ideias e realização as tarefas propostas, como vemos no **quadro 21**.

**Quadro 21**

Count

Sexo							Total	
			colaborando nos trabalhos	dando ideias	realizando as actividades propostas	não sei		
masculino	Ano escolaridade	6º ano	3	4	1	2	6	16
		9º ano	1	3	4	0	9	17
	Total			4	7	5	2	15
feminino	Ano escolaridade	6º ano	2	4	3		0	9
		9º ano	6	5	5		2	18
	Total			8	9	8	2	27

Se olharmos para o que os DTs responderam em questão equivalente, verificamos que apenas um DT, do sexo feminino, respondeu que não acha que existam repercussões positivas com a introdução das áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, no currículo dos alunos, ou seja, 90% dos DT acha que sim, que houve. Em termos de idade não há discrepâncias nesta matéria, como vemos no **quadro 22**. Já na «porquê?» os DTs responderam da seguinte forma: As Directoras repartem as suas respostas por vários aspectos dos quais sobressai a «aquisição de métodos e hábitos de estudo» (3 – 30%); nos Directores de Turma as respostas concentram em torno do «desenvolvimento de capacidades» (3 – 30%). Ver **quadro 23**.

**Quadro 22**

Count

Sexo					Total
	sim	não			
Masculino	Idade 29		1		1
	32		1		1
	39		1		1
	48		1		1
	Total		4		4
Feminino	Idade 28		1	0	1
	29		1	0	1
	32		1	0	1
	34		1	1	2
	48		1	0	1
Total		5	1	6	

**Quadro 23**

Count

Sexo			desenvolvimento de capacidades	os alunos ganham autonomia	aquisição de métodos e hábitos de estudo	sensibilização para o mundo que os rodeia	porque são tratadas com ligeireza	Total
	Idade							
Masculino	Idade 29		1	0				1
	32		0	1				1
	39		1	0				1
	48		1	0				1
	Total		3	1				4
Feminino	Idade 28			0	1	0	0	1
	29			1	0	0	0	1
	32			0	0	1	0	1
	34			0	1	0	1	2
	48			0	1	0	0	1
Total			1	3	1	1	6	

Quando perguntámos à Presidente do Conselho Executivo se o trabalho desenvolvido pelos DTs e pelo CDT foi fundamental na orientação das planificações das áreas curriculares não disciplinares, afirmou:

«Sim, sim. As linhas gerais ao nível da planificação, acompanhamento e avaliação das NAC são traçadas no Conselho de Directores de Turma. Os documentos produzidos, as propostas de alteração ou outras decisões são aprovadas no Conselho Pedagógico e dados a conhecer/colocados à consideração do Conselho Executivo».

Já a Coordenadora dos DTs sobre o mesmo e relativamente e sobre é ou não importante o papel do DT na dinamização dessas áreas afirmou: «É sem dúvida. Mas mais que o Director de Turma, sê-lo-ão os professores titulares. O Director de Turma pode coordenar muito bem as actividades e fazer o acompanhamento. Mesmo assim, dos demais agentes dependerá o sucesso».

Ainda a este propósito a Presidente da Associação de Pais e quando questionada sobre as mudanças após a implementação das NAC disse: «Repare eu não sei como era antes...o meu está no sétimo, mas eu penso que são disciplinas importantes, principalmente a Formação Cívica, porque hoje em dia nós sabemos que os garotos não respeitam ninguém...»

Como constatamos pelos dados comparados, a amostra inquirida, as Áreas Curriculares Não Disciplinares estão a desencadear mudanças, quer no percurso pessoal quer educativo dos alunos, tendo o DT um papel positivo nessa conquista, confirmando-se a hipótese formulada.

H3 – O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio trouxe responsabilidades acrescidas ao Director de Turma.

#### Questões 6 e 15 do questionário aos DTs

A propósito da questão da autonomia e até que ponto o normativo que regulamenta essa mesma autonomia das Escolas, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, 80 % dos DTs referiram que o referido Decreto-Lei não trouxe

responsabilidades acrescidas o que se depreende que, na óptica destes inquiridos, as responsabilidades mantêm-se inalteradas relativamente a anteriores normativos. De realçar o facto de todas os DT do sexo feminino terem respondido «não», como se observa no **quadro 24**.

**Quadro 24**

Count

Sexo			Mais Responsabilidades com 115-A		Total
			sim	não	
Masculino	Idade	29	0	1	1
		32	0	1	1
		39	1	0	1
		48	1	0	1
	Total		2	2	4
Feminino	Idade	28		1	1
		29		1	1
		32		1	1
		34		2	2
	Total			1	1
	Total		6	6	

Quando se questionam sobre se se registaram mudanças efectivas com a entrada em vigor do Dec-Lei n.º 115-A/98, 80% dos DTs afirmou que não houve qualquer mudança.

**Quadro 25**

Count

Sexo			Mudanças após 115_A		Total
			sim	não	
Masculino	Idade	29	0	1	1
		32	0	1	1
		39	0	1	1
		48	1	0	1
	Total		1	3	4
Feminino	Idade	28	0	1	1
		29	0	1	1
		32	1	0	1
		34	0	2	2
	Total		0	1	1
	Total		1	5	6

Questionada sobre o acréscimo de responsabilidades que o referido Decreto trouxe para o DT, a Coordenadora dos DT disse:

«Depende da política da escola. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 por si não trouxe responsabilidades acrescidas ao Director de Turma. Agora, se com base na autonomia da escola, são por exemplo, dadas mais horas para trabalho em direcção de turma, aí, como é óbvio, a responsabilidade é acrescida».

Já a Presidente da Associação de Pais, sobre a mesma questão disse que não sabia responder a esta questão por desconhecimento da referida lei.

Constatamos pelos dados comparados, que a amostra inquirida é maioritariamente da opinião que o Decreto-Lei n.º 115-A/98 não trouxe responsabilidades acrescidas, não se confirmando a hipótese formulada.

H4 – A figura do Director de Turma não é devidamente valorizada na Escola.

Questões 5, 17 e 18 do questionário aos DTs e questões 5, 6, 7, 9 e 16 do questionário aos alunos.

Sobre esta questão comparámos os diferentes dados fornecidos pela amostra em estudo. Assim na óptica de 100% da amostra dos alunos, os DTs que já tiveram foram pessoas importantes nas suas vidas, quer a nível pessoal, quer a nível escolar. Quando se lhes perguntou «porquê?», responderam de forma diversa, tendo a referência «ajudam nas dificuldades» sobressaído quer nos rapazes quer nas raparigas, quer nos do 6º ano quer nos do 9º ano. Ver **quadro 26**

**Quadro 26**

Ano escolaridade		Sexo	confidenciar os problemas pessoais	ajudam nas dificuldades	posso confiar neles	porque tratam os conflitos	fizeram muito por nós dentro e fora da escola		Total
6º ano	Sexo	masculino	3	5	3	2	1	2	16
		feminino	2	5	2	0	0	0	9
	Total			5	10	5	2	1	2
9º ano	Sexo	masculino	2	4	4	2	0	5	17
		feminino	7	3	4	1	2	1	18
	Total			9	7	8	3	2	6

Ao nível das recordações, novamente 100% da amostra de alunos, respondeu que guardam «boas» recordações dos Directores que tiveram até hoje.

Sobre a importância de uma hora semanal para reunir com o DT e porquê, os alunos responderam maioritariamente (59 – 98,3%) que sim, existindo apenas um aluno (1,7%) que não vê necessidade dessa hora. Quanto à questão «porquê?», responderam de forma diversa. No 6º ano os alunos inclinaram-se para aspectos como «resolver problemas da turma». No 9º ano os alunos inclinaram-se maioritariamente para «tirar dúvidas». Sete alunos (11, 6%) do 9º ano, não indicaram qualquer aspecto.

**Quadro 27**

Count								
Ano escolaridade			falar de assuntos da escola e da turma	tiramos dúvidas	resolver problemas da turma	preparar projectos a desenvolver	informar a turma	Total
6º ano	Sexo	masculino	2	5	9	0		16
		feminino	3	3	2	1		9
		Total	5	8	11	1		25
9º ano	Sexo	masculino	3	6	2	0	0	11
		feminino	2	7	4	1	3	17
		Total	5	13	6	1	3	28

No tocante às qualidades fundamentais que um bom DT deve possuir e comparando as referências dos alunos com as dos DTs verificamos que os DTs apontam mais para domínios de carácter pragmático, como a liderança, a disponibilidade o dinamismo enquanto que os alunos dão ênfase a domínios do foro emocional, como a simpatia e a amizade. É de salientar nas primeiras referências que os alunos fazem, aparecer que o DT dever ser «responsável» e «justo» o que deixa transparecer uma maturidade elevada por parte da amostra de alunos. A presidente do CE, afirma sobre o assunto: «Talvez... Ter qualidades de Liderança; Dinâmico; Atencioso; Ser amigo dos alunos; Saber ouvir; Bom senso.», o que não ‘foge’ das referências dadas pelos demais professores (DTs). A Coordenadora dos DT disse: «Dinâmico; Líder; Empenhado; Participativo; Colaborativo e Amigo», o que também nos remete para domínios de cariz operacional, ficando a referência «amigo» para último lugar. Ver **quadro 28**

Quadro 28

	Directores de Turma				Alunos		
	Referências	F	%		Referências	F	%
	Líder	10	16,7%		Simpático	15	9,9%
	Disponível	4	6,7%		Amigo	14	9,2%
	Dinâmico	4	6,7%		Responsável	13	8,6%
	Atencioso	4	6,7%		Justo	12	7,9%
	Amigo	4	6,7%		Colaborador	9	5,9%
	Ponderado	4	6,7%		Bom professor	8	5,3%
	Coerente	2	3,3%		Empenhado	8	5,3%
	Disponível	2	3,3%		Dedicado	8	5,3%
	Saber ouvir	2	3,3%		Respeitador	7	4,6%
	Saber relacionar-se com todos	2	3,3%		Compreensivo	7	4,6%
	Capacidade de diálogo	2	3,3%		Boa pessoa	6	3,9%
	Paciente	2	3,3%		Dinâmico	6	3,9%
	Bom senso	2	3,3%		Fixe	4	2,6%
	Interessado	2	3,3%		Meigo	4	2,6%
	Organizado	2	3,3%		Honesto	4	2,6%
	Flexível	1	1,7%		Pontual	4	2,6%
	Atento	1	1,7%		Atento	4	2,6%
	Equilíbrio psicológico	1	1,7%		Defensor dos alunos	3	2,0%
	Saúde física	1	1,7%		Conselheiro	3	2,0%
	Empenhado	1	1,7%		Sincero	2	1,3%
	Responsável	1	1,7%		Inteligente	2	1,3%
	Capacidade de ouvir	1	1,7%		Bom profissional	1	0,7%
	Capacidade de coordenar	1	1,7%		Comunicador	1	0,7%
	Trabalhador	1	1,7%		Gostar da Turma	1	0,7%
	Bom professor	1	1,7%		Lutador	1	0,7%
	Bom cidadão	1	1,7%		Fiel	1	0,7%
	Relações públicas	1	1,7%		Bom coração	1	0,7%
	N.º Total de Referências:	60	100,0%		Aberto ao diálogo	1	0,7%
					Poder de comunicação	1	0,7%
					Assíduo	1	0,7%
					N.º Total de Referências:	152	100,0%

Quando se perguntou aos DTs se consideravam a figura do DT devidamente valorizada, 100% dos Directores de Turma afirmou que sim. À pergunta porquê, verificamos que os DTs Quadro de Nomeação Definitiva (QND) acham que a importância da sua função se deve ao facto de contribuírem para o sucesso dos alunos; os do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) consideram a figura do DT valorizada uma vez que o exercício das suas funções e da sua postura «têm relevo nas decisões com alunos». Ver **quadro 29**.

**Quadro 29**

Count						
Sit. profissional			relevo nas decisões com alunos	importância no sucesso dos alunos	reconhecidas competências de liderança	Total
qnd	Sexo	Masculino		2		2
		Feminino		1		1
		Total		3		3
qzp	Sexo	Feminino	2			2
		Total	2			2
destacado	Sexo	Masculino			1	1
		Total			1	1
contratado	Sexo	Feminino		2		2
		Total		2		2

Valorizando o Coordenador de Directores e valorizar o Director de Turma, sendo assim auscultámos a opinião dos DTS sobre o papel(is) do CDT, sendo que a maioria dos DTs o acha um «orientador» dos restantes Directores de Turma; «ponto chave da organização dos DT» e «organizador do trabalho dos DT» são outros dois aspectos evidenciados. Ver **quadro 30**.

**Quadro 30**

Count								
Habilitações			ponto chave da organização dos dt	organizador do trabalho dos dt	orientador	mediador	todas as características de 'bom dt'	Total
Licenciatura	Sexo	Masculino	2	1	0	1	0	4
		Feminino	0	1	3	0	1	5
		Total	2	2	3	1	1	9
Bacharelato	Sexo	Feminino				1		1
		Total				1		1

Já a Presidente do Executivo refere que sobre as principais funções dos DT: «Desde logo a orientação escolar e educativa dos alunos a seu cargo. A coordenação de um equipa de professores, que muitas vezes não é tarefa fácil e ainda a ligação com a família (...)». A Coordenadora dos DTs diz que atribui «uma importância extrema» à figura do DT na Escola.

A Presidente da Associação de Pais é mais pragmática, quando diz:

«P'ra mim (o DT) é das pessoas mais importantes da escola. Eu vejo por mim...quando quero saber alguma coisa sobre o meu filho tenho que recorrer a ele. Também é por ele que sei muitas coisas que se passam ou vão passar na escola. Penso que é esta a opinião de todos os

pais...quando ele é bom sentimo-nos mais descansadas com os nossos filhos».

Por todos os dados que comparámos podemos concluir que não se confirma a falsidade da hipótese formulada verificando-se que, na opinião dos actores inquiridos, a figura do Director de Turma é valorizada, sendo o seu contributo importante em todo o desenrolar do processo educativo dos alunos

## CONCLUSÕES

Chegados ao fim deste longo percurso e terminada que está a apresentação, análise e discussão dos dados deste estudo, resta-nos esquematizar uma síntese final, destacando as principais conclusões do mesmo, tendo como pano de fundo o problema, os objectivos e as hipóteses de investigação previamente definidas.

A Escola Básica Integrada que estudámos, está situada geograficamente numa zona rural e desfavorecida económica e socialmente. No entanto, esse factor parece ter funcionado como desafio e estímulo à actividade dos profissionais desta Escola com a responsabilidade do cargo de Director de Turma, dada a forma e a frequência com que reúnem com os colegas de turma e com os Pais/Encarregados de Educação dos alunos a seu cargo no sentido da busca de soluções para os problemas concretos.

O nosso quadro teórico permitiu estabelecer um problema de investigação, onde nos interrogámos de que forma diferentes actores educativos, com os seus diferentes interesses e racionalidades, viam a figura do Director de Turma e de que forma no actual quadro de autonomia e participação decretado, o desempenho desta figura era valorizado e potenciado. No fundo, tratava-se de saber qual o papel do Director de Turma face aos desafios da autonomia na Escola estudada, no ano lectivo 2005/2006.

A partir deste problema delineámos as hipóteses. Nesta perspectiva considerámos que: Os Directores de Turma estão a assumir um papel importante na organização política, pedagógica e de funcionamento das turmas; As Áreas Curriculares Não Disciplinares começam a desencadear mudanças positivas, no percurso pessoal e educativo dos alunos; O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio trouxe responsabilidades acrescidas ao Director de Turma; A figura do Director de Turma não é devidamente valorizada na Escola.

Este problema e as hipóteses, sendo definidas *a priori* e como resultado de um conhecimento de certo modo profundo, quer da realidade da Escola estudada, quer das problemáticas que gravitam em redor da figura do Director de Turma, cedo nos revelaram fazer todo o sentido e, como tal, as impressões

iniciais foram-se cimentando à medida que decorria a investigação. Ao longo da pesquisa as hipóteses aventadas foram-se confirmando em menor ou maior grau, pelo que a descrição que se segue tentará explicitar e justificar o seu alcance.

Ao longo do nosso estudo procurámos fazer uma abordagem da problemática da Direcção de Turma nas suas diferentes dimensões: política, normativa, teórico-conceptual e finalmente ao nível empírico, constituindo estes aspectos como pilares de suporte do estudo, que irão guiar-nos nas reflexões finais.

Tendo como pano de fundo a problemática em questão, afigura-se-nos que no estudo que acabámos de realizar, houve aspectos que se foram clarificando ao longo da investigação, havendo, contudo, outros que permanecem nebulosos.

Ao longo da Parte II do nosso trabalho procurámos conhecer as representações que diferentes actores educativos (Presidente do Conselho Executivo, Coordenadora dos Directores de Turma, Presidente da Associação de Pais, Directores de Turma e Alunos), que mais directamente estão envolvidos na problemática da Direcção de Turma, têm da figura do Director de Turma. Tentámos conhecer os papéis por ele desenvolvidos, identificando alguns problemas/obstáculos com que o Director de Turma se depara e que podem condicionar a sua actividade.

Descurtinámos, ao longo dos tempos, avanços e recuos a nível sociopolítico, com repercussões claras no campo educacional.

À figura do Orientador de Turma/Director, no final dos anos trinta, é-lhe cometida a incumbência de responder às necessidades de orientação escolar dos alunos que, perante o cenário que se avizinhava, da Escola de Massas, procura agir em conformidade com a bitola imposta pelos ideais de então.

No período que decorre entre 1964 e 1967, assiste-se, na área da educação, a sucessivas tentativas de melhoria do sistema educativo. A Escola tradicional, elitista e selectiva, considerada só para alguns, foi abalada pela generalização do ensino. Tentando concretizar esta perspectiva de imperiosa mudança, surge em 1968, o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (ECPES), que vem envolvido de um espírito inovador, configurando

um novo conceito de escola, diferente do tradicional – uma Escola de Massas – onde a preocupação com a orientação escolar dos alunos e adequação do ensino às suas aptidões, necessidades e interesses constituem factores determinantes para o seu progresso social e realização pessoal e profissional.

É neste contexto de clara abertura da escola ao meio que a figura do Director de Turma surge imbuída de um novo espírito, logo revestida de novas competências.

Em 1973 surge um projecto de reforma do ensino apresentado pelo então Ministro da Educação, Veiga Simão em que a “Democratização da Educação”, “Meritocracia” e “Igualdade de oportunidades” constituem os três princípios norteadores desse projecto, incidindo essencialmente sobre a configuração e os objectivos do sistema de ensino.

Os condicionalismos de ordem política (o poder político não estava preparado para tão grande inovação), fizeram com que os esforços envidados por Veiga Simão não deixassem vingar o seu ideal de educação, ficando, porém, a semente que viria a germinar em décadas de mudanças mais inovadoras.

Mais tarde, muito embora algumas das medidas preconizadas no ECPES não tenham sido operacionalizadas, a verdade é que vieram representar um marco na mudança da perspectiva sociopolítica e educativa dado que contemplava já uma preocupação com orientação e acompanhamento dos alunos, a coordenação pedagógica dos professores e o reforço da relação entre a escola e a família.

Se, por um lado, este estatuto era inovador e preconizava medidas muito meritórias, sobretudo no tipo de relações que se preceituavam no interior da organização educativa e nas suas relações com a comunidade, já, ao nível da Direcção de Turma pouco se avança, mantendo-se a sua área de intervenção completamente inalterada até 1977.

A Revolução de Abril, marcou profundamente a educação do País, não tanto pelas mudanças ao nível das políticas educativas, mas sobretudo ao nível de toda a sociedade portuguesa. Este acontecimento marcou uma ruptura com o modelo educacional vigente, fortemente centralizado, originando um “modelo de gestão democrática” nos estabelecimentos de ensino (não Superior) mas mantendo inalterado o modelo de gestão pedagógica consignada no ECPES,

de 1968. Viviam-se tempos política e socialmente conturbados e só dois anos depois do 25 de Abril, começaram a surgir projectos políticos e pedagógicos para a escola, materializados por inúmeros normativos. Apesar disso, a Direcção de Turma continua a não registar alterações dignas de registo, mesmo após a publicação da Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro, embora já existissem prenúncios de uma valorização da componente pedagógica dos conselhos de turma, quer pelas atribuições e competências definidas, quer pelo número de reuniões ordinárias, periodicamente consagradas. É na portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro, que se enuncia, pela primeira vez, a preocupação de um perfil para o Director de Turma baseado num conjunto de qualidades de natureza humana e aludindo a competências e atribuições ao nível socioeducativo e psicopedagógico, fortalecendo em simultâneo a sua representatividade no conselho pedagógico (através do coordenador e Subcoordenador dos Directores de Turma), o que indiciava uma tentativa de valorização do cargo.

A Escola de Massas colocava desafios permanentes às estruturas políticas, que manifestavam alguma incapacidade em lidar com esta nova realidade, e se a ansiada Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 4 de Outubro) vem introduzir novas concepções de educação e de escola, de liderança e de professor, a verdade é que na área de Direcção de Turma, continua a não registar-se nenhuma alteração de registo. O Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho, pretendendo introduzir “alterações que a prática dos últimos anos aconselhava”, pouco avança relativamente à Direcção de Turma, no seu todo, começando, porém, a desenvolver já um perfil pedagógico para o Director de Turma, a acrescer aos requisitos humanos apontados anteriormente, embora, e, paradoxalmente, exclua o Conselho de Turma dos órgãos de apoio ao Conselho Pedagógico. O Despacho n.º 8/SERE/89, 8 de Fevereiro, vem substituir o normativo anterior, que, apesar de ser publicado na sua sequência, e como tal, se antever imbuído da sua filosofia, não vem representar, praticamente, mais do que uma segunda versão, do anterior, estando alheio à verdadeira realidade educativa dos estabelecimentos de ensino – surgiu, por imperativo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

Os normativos mais recentes (Dec-Lei n.º 115-A/98 e Dec-Reg. 10/99) apresentam já um certo avanço relativamente à Direcção de Turma, em

particular ao nível da sua representatividade no Conselho Pedagógico (Coordenadores de Directores de Turma de Ano ou Ciclo), ligados à orientação educativa dos alunos. Trouxeram igualmente um acréscimo de atribuições e responsabilidades aos Directores de Turma nas suas diferentes áreas de intervenção (Alunos, Pais/Encarregados de Educação, Professores e Auxiliares de Acção Educativa) sobretudo no que concerne à organização e coordenação do Projecto Curricular de Turma e ao acompanhamento de todo o processo avaliativo dos alunos (nomeadamente no que diz respeito à dinamização e informação dos pais/encarregados de educação para a participação neste processo e à organização e acompanhamento das medidas de apoio e complementos educativos adequados às necessidades educativas específicas dos diferentes alunos da turma). Não se vislumbra porém intenção política de dignificação da figura do Director de Turma (em coerência com as responsabilidades imensas que lhe são cometidas), mantendo-se sem qualquer valorização o seu estatuto nas escolas. Ao desenhar-se um perfil que integra requisitos de natureza humana e profissional, continua a aflora-se já a necessidade de uma especialização ou de uma formação adequada para o desempenho do cargo, não sendo porém definidas medidas conducentes a uma melhoria das suas condições de trabalho.

A actividade do Director de Turma é suportada pela “autoridade funcional” que for capaz de construir e pelo “poder pessoal” e, de “referência” que evidencia. Este último terá muito a ver com a sua capacidade relacional e facilidade comunicativa, bem como a sua constante actualização no domínio das informações e noção escrupulosa, se bem que flexível, das regras que regem a organização. Todas as bases do poder, complementando-se, servirão de suporte à sua acção quotidiana, influenciando, de uma forma evidente o prestígio de que goza, a capacidade de liderança que lhe é reconhecida e genericamente a representação que dele têm os diferentes actores que se situam na sua esfera de acção.

Transportando-nos à realidade actual, tal como vivida e percebida pelos diferentes actores directamente envolvidos na problemática da Direcção de Turma (Alunos, Pais/Encarregados de Educação, Directores de Turma,

Coordenador de Directores de Turma e Conselho Executivo), constatamos que as funções de cariz administrativo-burocrático e as dimensões sócio-educativa do seu desempenho surgem equilibradas, o que poderemos considerar como um avanço nas representações das funções atribuídas ao Director de Turma pelos actores educativos mencionados anteriormente e na consciência por parte destes do papel que o Director de Turma deve assumir na organização pedagógica da escola.

Relativamente à sua intervenção na organização política da escola podemos concluir que ainda não há uma consciência clara, no que diz respeito aos actores educativos inquiridos, da importância que este poderá ter na construção e operacionalização da autonomia individual e colectiva.

Pelo posicionamento do Director de Turma, teremos de o considerar um gestor pedagógico intermédio nuclear, de crucial importância no processo de informação e dinamização da participação dos diferentes actores na definição das políticas de cada escola e conseqüentemente na construção, desenvolvimento e avaliação do seu Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e Turma, Regulamento Interno, bem como no Plano Anual de Actividades.

Em relação às Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares, os vários actores educativos inquiridos consideram que o Director de Turma é uma figura nuclear na implementação destas áreas, nomeadamente na: construção, desenvolvimento e avaliação dos Projectos Curriculares de cada Turma. O trabalho desenvolvido pelos Directores de Turma, nestas novas áreas leva a que Pais/Encarregados de Educação, professores e alunos, sintam algumas mudanças positivas no percurso pessoal e educativo dos alunos, nomeadamente no desenvolvimento de: atitudes, valores e competências transversais.

Assim, sendo, o seu papel jamais se pode circunscrever apenas à vertente burocrática, o que nos leva a reforçar a importância crucial que adquirem os critérios que devem presidir à sua selecção, bem como à formação e/ou especialização que deve ser preconizada para responder eficazmente à polivalência da sua actividade.

Esta reflexão é sustentada por muitos dos actores educativos inquiridos, que atribuem ao Director de Turma um perfil, riquíssimo, tanto a nível humano como profissional.

A importância do papel do DT ficou bem patente no nosso estudo. Ficaram igualmente evidentes as limitações com que os professores se deparam no exercício do cargo. Algumas recomendações se tornam pertinentes:

O cargo de DT não deve ser atribuído administrativamente a qualquer professor, à conta do critério administrativo de facilidade de elaboração de horários. Este cargo deve corresponder a uma progressão na carreira, sendo necessária a frequência, com aproveitamento, de uma formação prévia.

A redução horária dos DTs para o exercício das funções deste cargo é manifestamente insuficiente, devendo, por conseguinte, ser aumentada. Deve ser contemplada sempre a possibilidade de o DT reunir com os alunos.

Contudo o interesse do nosso estudo não se esgota neste caso específico, sendo o seu contributo o aprofundamento do conhecimento na área investigada, avançamos algumas questões que o nosso estudo deixa em aberto e que merecem ser alvo de estudos futuros:

- Que perfil deve ter um DT? Que formação lhe deve ser dada? Que programa deveria ter essa formação?

- Sendo a capacidade de comunicação importante nas competências do Director de Turma, as reuniões gerais de Pais/Encarregados de Educação e os atendimentos merecem um estudo mais aprofundado: Que funções têm as reuniões e os atendimentos e quais são as que as distinguem? Que competências de preparação e de condução de reuniões deve o DT dominar a fim de realizar reuniões e atendimentos produtivos?

**BIBLIOGRAFIA**

- ABRAHAMSSON, B. (1993). **The Logic of Organizations**. Newbury: SAGE Publications.
- AFONSO, A. (1999). A(s) Autonomia(s) da Escola na Encruzilhada Entre o Velho e Novo Espaço Público. In **Inovação**. Lisboa: IIE. Vol 12, n.º 3.
- AFONSO, A. (2003). Entrevista. In **Jornal da Fenprof**. N.º 186, p. 37-41.
- AFONSO, N. G. (1993). **A Escola em Mudança**. Noesis. n.º 28.
- ANGUS, L. (2001). Participación Democrática o Gestión Eficiente Del Centro: La Situación Social Y Política de la Autonomia Escolar. In SMYTH, J.. **La Autonomia Escolar: Una Perspectiva Crítica**. Madrid: Akal, p. 19-44.
- APPLE, M.; BEANE, J. (2000). **Escolas Democráticas**. Porto: Porto Editora.
- ARNAL, J.; RINCÓN, D. D.; LATORRE, A. (1994). **Investigación educativa-Fundamentos y metodología**. Barcelona: Editorial Labor.
- ARNAL, J.; RINCÓN, D. D.; LATORRE, A. (1994). **Investigación educativa-Fundamentos y metodología**. Barcelona: Editorial Labor.
- ARTIGOT Ramos, M. (1973) - **La tutoria**. Madrid : ICE de la Universidad Complutense.
- BALL, S. (1987). **La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BARDIN, L. (1994). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- BARNARD, C. I. (1971). **As Funções do Executivo**. São Paulo: Editora Atlas.
- BARROSO, J. (1991). **Modos de Organização Pedagógica e Processo de Gestão de Escola: Sentido de Uma Evolução**. Lisboa: IIE.
- BARROSO, J. (1995). **Para o Desenvolvimento de Uma Cultura de Participação na Escola**. Lisboa: IIE - Cadernos de Organização Escolar.
- BARROSO, J. (1997). **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: ME.
- BARROSO, J. (1999). Regulação e Autonomia da Escola Pública: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais. In **Inovação**. Lisboa: IIE. Vol.12, n.º 3, p 9-33.
- BARROSO, J. (Julho-Agosto-Setembro 1998). **Os Fantasmas da Autonomia**. Rumos. Ano 5. Lisboa. n.º 23.

- BERNSTEIN, B. (1975). **Langage et Classes Sociales**. Paris: Les Editions de Minuit.
- BEST, J. W. (1970). **Research in education**. New Jersey.
- BILHIM, J.A. (2001). **Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas**. 2ª edição. Lisboa: Universidade Técnica
- BISQUERRA, R. (1989). **Metodos de investigação educativa**. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BLASE, J.; ANDERSON, G. (1985). **The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment**. London: Cassell.
- BLAU, P.; ANDERSON, G. (1979). **Organizações Formais**. São Paulo: Editora Atlas.
- BOBBIO, N. (1988). **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Editora Brasiliense.
- BOGDAN, R.; Biklen, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVER, A. (2000). O Lugar da Escola na Política Curricular Actual. Para Além da Reestruturação e da Descentralização. In SARMENTO, M. (org.). **Autonomia da Escola. Políticas e Práticas**. Porto: Edições Asa, p. 157-190.
- BOURDIEU, P.; PASERON, Jean-Claude (1964). **Les Héritiers : Les étudiants et la culture**. Paris: Éditions de Minuit.
- BRITO, C. (1994). **Gestão Escolar Participada - Na Escola Todos Somos Gestores**. 3ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- BRYMAN, A. (1996). **Leadership in Organizations**. London: SAGE Publications, p. 276-292.
- BUSH, T. (1986). **Theories of Educational Management**. London: Harper & Row Publisher.
- CAMERON, M. E.; STAVAREN, W. (1988). **Manual on methodology for food consumption studies**. Oxford: Oxford University Press.
- CAMPOS, E. (org.) (1978). **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- CARVALHO, L. (2000). **A parceria Entre a Escola, a Família e a Comunidade: Estratégias de Envolvimento Parental**. Lisboa:

- Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- CARVALHO, R.(2001). **História do Ensino em Portugal**. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVOEIRA, M. F.; VIDAL, M. ( 1994). A Participação dos Pais nas Escolas. In **O Professor**. n.º 36.
- CASTRO, E. (1995). **O Director de Turma nas Escolas Portuguesas - O desafio de uma multiplicidade de papéis**. Porto: Porto Editora.
- CAVACO, M. H. (1993). **Ser Professor em Portugal**. Lisboa: Editorial Teorema.
- CHIAVENATO, I. (1987). **Teoria Geral da Administração**. S. Paulo: Ed. MacGraw-Hill.
- CLÍMACO, M. C. (1992). **Monitorização e Práticas de Avaliação das Escolas**. GEP. Lisboa: M.E.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990). **Metodos de investigación educativa**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- COMÉNIUS, J. Amos (1627-1657). **Didáctica Magna-Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos**. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CORTESÃO, Luísa ; TORES, M. Arminda (1981). **Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar**. Ministério da Educação e Ciência. CICFF. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. (2000). Liderança na Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In COSTA, J.; MENDES, A.; VENTURA, A. (org.). **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 15-33.
- CROZER, M.; FRIEDBERG, E. (1977). **L'Acteur et le Système. Les Contraintes de L'Action Collective**. Paris : Editions du Seuil.
- CRSE (1988a). **Documentos Preparatórios II**. Lisboa: GEP.
- CRSE (1988b). **Proposta Global de Reforma**. Lisboa: GEP.
- DAVIES, Don; MARQUES, R.; SILVA, P. (1997). **Os Professores e as Famílias - A Colaboração Possível**. 2ª edição. Lisboa: Livros Horizonte.

- DEMAINE, J. (2001). La Nueva Derecha y la Autonomia Escolar. In J. Smith. La Autonomia Escolar: **Uma perspectiva Crítica**. Madrid: Akal, p. 45-60.
- DEROUET, J. L. (1999). A Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino em França: As Conquistas e as Dificuldades de Uma Política de Descentralização. In **Inovação**. IIE. Vol. 12, n.º 3.
- DIAS, M. (1999). A Autonomia da Escola em Portugal: Igualdade e Diversidade. In **Inovação**. Lisboa: IIE. Vol. 12, n.º 3, p. 105-220.
- DIAS, M. (1999). **Métodos e Técnicas de Estudo e Elaboração de Trabalhos Científicos**. Coimbra: Minerva Editora.
- Dicionário de Língua Portuguesa (1999). 8ª edição. Porto: Porto Editora.
- DIOGO, J. M. L. (1998). **Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada**. Porto: Porto Editora.
- ESTEVÃO, C. (1998). **Gestão Estratégica nas Escolas**. Lisboa: IIE - Cadernos de Organização e Gestão Escolar.
- ESTEVÃO, C. (1999). Escola, Justiça e Autonomia. In **Inovação**. Lisboa: IIE. Vol. 12, n.º 3.
- ESTEVÃO, C. (2001). Políticas Educativas, Autonomia e Avaliação. Reflexões em Torno da Dialéctica do Reajustamento da Justiça e da Modernização. In **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: UM. Vol. 14, n.º 2.
- ESTEVÃO, C. (2002). Gestão Educacional e Formação. In MACHADO, L.. **Política e Gestão da Educação. Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- ETZIONI, A. (1992). O Objectivo da Organização: Servo ou Senhor. In **Textos de Apoio – Administração Escolar**. Porto: ISET.
- FERNANDES A. S. (1999). Descentralização Educativa e Intervenção Municipal. In **Noesis**. N.º 50, p. 21-25.
- FERREIRA, V.(1986). **O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos**. PINTO, A. S. S. J. M. Porto: Edições Afrontamento.
- FLEMING, M.; et al (1992). Adolescência – Perturbações do Comportamento. In **Revista de Psicologia e de Ciências da Educação**. Porto: Fac. Psicologia e de Ciências da Educação.
- FONSECA, A.C. (1992). Comportamentos Anti-Sociais no Ensino Básico. In **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Vol. 26.

- FORMOSINHO, J. (1984). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. In **O Ensino**. n.º 18-19-20-21.
- FORMOSINHO, J. (1987). A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas. In **O Ensino**. n.º 18-19-20-21.
- FORMOSINHO, J. (1988). Princípios Para a Administração e Gestão da Escola Portuguesa. In **Gestão do Sistema Escolar**. Lisboa: GEP/ME.
- FORMOSINHO, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. In **Revista Portuguesa de Educação**. U. Minho.
- FOX, D. J. (1981). **El Proceso de Investigacion en Educacion**. Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra.
- FRIEDBERG, E. (1993). **O Poder e a Regra. Dinâmicas de Acção Organizada**. Lisboa: Instituto Piaget.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (2001). **O Inquérito - Teoria e Prática**. 4ª edição. Oeiras: Celta Editora.
- GHILARDI, F.; SPALAROSA, C. (1989). **Guia para a Organização da Escola**. Porto: Edições Asa.
- GIL, A. (1989). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2ª edição. S. Paulo: Editora Atlas.
- HAYMAN, J. L. (1991). **Investigación y Educación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- HENDERSON, M. V, Hunt, S., & Day, R. (1994). **A Model for Developing Pre-Service Parent-Teacher Conferencing Skills**. *Journal of Instructional Psychology*, 21(1), p. 31-35.
- HONORÉ, S. (1980). **Os Pais e a Escola**. Lisboa: Moraes Editora.
- IVEY, A. E., & Gluckstern, N. B. (1977). **Basic Attending Skills: Participant Manual**. North Amherst, Mass.: Microtraining.
- KETELE, J. M.; ROEGIERS, X. (1993). **Metodologia da recolha de dados**. Lisboa: Instituto Piaget.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. (2001). **Fundamentos da metodologia científica**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, S.A.
- LEITE, C.(1995). Ser Professor num contexto de reforma. **Cadernos Correio Pedagógico**. Porto: Edições Asa.
- LEMOS, Jorge; CARVALHO, L. (2003). **Estatuto e Estrutura da Carreira Docente**. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

- LESSARD-HÉRBERT, M. (1996). **Pesquisa em Educação**. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1990). **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. C. (1992). **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Organização.
- LIMA, L. C. (1996). **Construindo Modelos de Gestão Escolar**. Lisboa: IIE.
- LIMA, L. C. (1998). **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (1999). Autonomia da Pedagogia da Autonomia. In **Inovação**. Lisboa: IIE. Vol. 12, n.º 3. p. 65-84.
- LIMA, L. C. (2000). **Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e Governação Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez Editora.
- MACHADO, F. A.; GONÇALVES, M. F.; (1991). **Currículo e Desenvolvimento Curricular**. Porto: Edições Asa.
- MADUREIRA, M. A. (s/d). **Introdução à Gestão**. Lisboa: Edições D. Quixote, ISG.
- MARCH & SIMON (1981). **Teoria das Organizações**. Rio de Janeiro: Edição Fundação Getúlio Vargas.
- MARQUES, R. (1992). **A Direcção de Turma**. 2ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R. (1994). **A Direcção de Turma: Integração Escolar e Ligação ao Meio**. Lisboa: Texto Editora.
- MICHELS, R. (1971). **Les Partis Politiques**. Paris: Flammarion.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). **Projecto Director de Turma/Sucesso Educativo**. Lisboa: Instituto para a Educação Participada.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia da Reforma Curricular** (1994). Porto: Texto Editora.
- MORGAN, G. (1995). **Imagens da Organização**. S. Paulo: Editora Atlas.
- MOURA, H. R. (s.d.). **O Director de Turma em Contexto Escolar**. In O Professor.

- NÓVOA, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In **Os Professores e a Sua Formação**. (Coord.). NÓVOA, A. Lisboa: Publicações D. Quixote. IIE.
- PARDAL, L.; CORREIA, E. (1995). **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal Editores.
- PEDROSA, M. H. (2001). **Notas de Campo da Disciplina de Observação do Mestrado em Supervisão**. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia da Formação.
- PEIXOTO, M. J.; OLIVEIRA, V. (2003). **Manual do Director de Turma - Contextos, Relações, Roteiros**. Lisboa: Asa Editores.
- PEREIRA, D. (1997). **Comunicação Escola-Família: Qual o Papel da Oralidade e da Escrita?**. Educação, Sociedade e Culturas 8. p. 121-133.
- PERRENOUD, P. (2002). Combater o Medo da Desordem e a Obsessão do Controlo. In **Correio da Educação**, n.º 108. Porto: Edições Asa.
- PERROW, C. B. (1981). **Análise Organizacional. Um Enfoque Sociológico**. São Paulo: Editora Atlas.
- PINTO, H. C.; PEREIRA, M. G. C. (1994). A Relação Escola Pais - Uma abordagem no Âmbito da Sociologia da Educação. In **O Professor**. n.º 37. p. 3-12
- PINTO, M. F. Mota; (1989). **Renovar a Escola**. Lisboa: Ministério da Educação.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. (1995). **Histórias de Vida – Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2ª edição. Lisboa: Gradiva - Publicações.
- RICHARDSON, R. J. (et al) (1989). **Pesquisa Social, Métodos e Técnicas**. 2ª edição. S. Paulo: Edições Atlas.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (1993). **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Porto: Porto Editora.
- ROSSEAU, Jean-Jacques (1976). **Du Contrat Social**. Aubier: Éditions Montaigne.

- SAMPAIO, J. S. (1975-1977). **O Ensino Primário: 1911-1969**. 3 vol. Lisboa: Centro de Investigação Pedagógica do Instituto Gulbenkian de Ciência.
- SANCHES, M. F. C. (1996). Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação?. **Revista de Educação**. Vol. 6. n.º 1. Departamento de Educação da F. C. da U. L.
- SARMENTO, M. J. (1993). **A Escola e as Autonomias**. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, M. J. (1998). Autonomia e Regulação da Mudança Organizacional das Escolas. In **Revista de Educação**. Vol. 7. n.º 2. Departamento de Educação da F. C. da U. L.
- SARMENTO, M.; FERREIRA, F. (1995). **Comunidades Educativas: A Ideia Pedagógica e a Racionalidade Organizacional**. Lisboa: Afirse, p. 349-380.
- SILVA, P. (1997). A Formação de Professores, a Relação Escola-Família e o Sucesso Educativo. In DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. (Eds.), **Os Professores e as Famílias: A Colaboração Possível**. Lisboa: Livros Horizonte. p. 77 - 92.
- SOUSA, A. (1990). **Introdução à Gestão. Uma Abordagem Sistemática**. Lisboa: Editorial Verbo.
- SOUSA, G. V. (1998). **Metodologia da Investigação e Apresentação de Trabalhos Científicos**. 1ª edição. Porto: Livraria Civilização Editora.
- TEIXEIRA, M. (1995). **O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais**. Lisboa: MacGraw-Hill
- TEODORO, A. (1982). **O Sistema Educativo Português – Situação e Perspectivas**. Lisboa: Livros Horizonte.
- TEODORO, A. (1994). **A Carreira Docente - Formação, Avaliação, Progressão**. Colecção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- TORRES, C. (2001). Educação, Democracia e Cidadania. Tensões e Dilemas no Mundo Contemporâneo. In TEODORO, A. (org.). **Educar, Promover, Emancipar. Os Contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 17-39.
- TUCKMAN, B. W. (2000). **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- 
- VALA, J. (1986). **A Análise de Conteúdo**. In SILVA, A. Santos; PINTO, J. Madureira. Metodologia das Ciências Sociais. 8ª edição. Porto: Edições Afrontamento.
- VALENTE, B. (1985). **A Viragem da Escola**. Lisboa: Livros Horizonte.
- VAZ, J.; FERNANDO, F. (1994). O Director/Orientador de Turma no apoio às dificuldades curriculares. In **O Professor**, n.º 64.
- VIEIRA, R. (1999). **Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade**. Porto: Edições Afrontamento.
- VILLAS-BOAS, M. A. (2001). **Escola e Família: Uma Relação Produtiva de Aprendizagem em Sociedades Multiculturais**. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- VÍTOR F. (1984). **Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**.
- WEBER, M. (1993). **Economia y Sociedad**. México: Fondo de Cultura Social.
- WEILER, H. (2000). Perspectivas Comparadas em Descentralização Educativa. In SARMENTO, M. (org.). **Autonomia da Escola. Políticas e Práticas**. Porto: Edições Asa, p. 95-122.
- WOHLSTETTER, P.; ODDEN, H. (2000). Perspectivas Comparadas em Descentralização Educativa. In SARMENTO, M. (org.). **Autonomia da Escola. Políticas e Práticas**. Porto: Edições Asa, p. 297-320.
- ZINS, J. E., & Ponti, C. R. (1996). **The Influence of Direct Training in Problem Solving on Consultee Problem Clarification Skills and Attributions**. Remedial and Special Education, 17(6), p. 370-376.

**LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Despacho n.º 115/ME/93, de 1 de Junho.

Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro.

Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro.

Despacho n.º 178-A/ME/93, DE 30 de Junho.

Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro.

Despacho Normativo n.º 122/79.

Espanha. Ley 2/2006, de 3 de Mayo. (Ley Orgânica de Educación)

Lei 46/86, de 14 de Outubro. (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro. (Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior)

Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro.

Portaria 679/77, de 8 de Novembro.

Portaria 921792 de 23 de Setembro.

Portaria 970/80, de 12 de Novembro.

Portaria 970/80, de 12 de Novembro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 48 541/1968

Portugal. Decreto-Lei n.º 48572, de 9 de Setembro de 1968

Portugal. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Portugal. Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Portugal. Decreto-Lei nº 211/B/86 de 31 de Julho.

Portugal. Decreto-Lei n.º 211/B/86, de 31 de Julho.

Portugal. Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

Portugal. Decreto-Lei n.º 27084, de 14 de Outubro de 1936

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

Portugal. Decreto-Lei n.º 36507 de 17 de Setembro de 1936.

Portugal. Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de Novembro.

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

Portugal. Decreto-Lei n.º 47480, de 2 de Janeiro de 1967

Portugal. Decreto-Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

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

Portugal. Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.

ANEXOS

ANEXO I  
Questionário aos alunos

No âmbito do Mestrado em Administração e Planificação da Educação da Universidade Portucalense - Porto, pretendemos realizar um estudo centrado no Papel do Director de Turma Face aos Desafios colocados pela actual Lei da Autonomia das Escolas. Queremos estudar as representações que os **alunos** têm do(s) papel(is) que os Directores de Turma desenvolvem na escola actual. A tua opinião é extremamente importante pelo que te pedimos a tua colaboração, respondendo a todas as questões com objectividade e clareza. As respostas são anónimas e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a trabalho científico.

## QUESTIONÁRIO

Por favor, coloque uma cruz X no quadrado  cuja resposta corresponda à sua opinião e por extenso nas questões em que tal for necessário.

### 1. Dados Pessoais

1.1. Idade: \_\_\_\_\_

1.2. Sexo: Masculino  Feminino

2. Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

3. O teu Encarregado de Educação é:

Pai  Mãe  Avó/Avô  Outro  Qual ? \_\_\_\_\_

4. A que distância resides da Escola ?:

Menos de 2 Km  Entre 2 e 4 Km  Entre 4 e 10 Km  A mais de 10 Km

5. Achas que os teus Directores de Turma têm sido pessoas importantes na tua vida (pessoal e escolar)?

Sim  Não

Porquê?

6. Achas que os teus Directores de Turma têm contribuído para o bom funcionamento:

6.1. da escola Sim  Não

Porquê?

6.2. da turma Sim  Não

Porquê?

7. Que recordações guardas dos Directores de Turma que tiveste até hoje?

Boas  Más  Nem sequer te recordas deles

Porquê?

8. Das funções a seguir enumeradas, refere as que têm sido efectivamente desempenhadas pelos teus Directores de Turma:

- a) Informa os pais/encarregados de educação sobre o aproveitamento, comportamento e faltas dos alunos
- b) Acompanha empenhadamente o percurso pessoal dos alunos
- c) Defende os interesses dos alunos
- d) Acompanha empenhadamente o percurso escolar dos alunos
- e) Ajuda a gerir conflitos que surgem na turma e na escola
- f) Dinamiza projectos
- g) Orienta os alunos no seu percurso escolar, propondo-lhes medidas de apoio adequadas e sempre que necessárias
- h) Estabelece a ligação entre a escola e os pais/encarregados de educação

9. Achas importante que exista no teu horário uma hora destinada ao diálogo semanal com o teu Director de Turma?

Sim  Não

Porquê?

10. O que abordam normalmente nessa hora (caso exista)?

11. Qual o papel que o delegado da tua turma tem no conselho de turma?

12. Tem sido importante para os alunos da turma a representação do delegado de turma no conselho de turma?

Sim  Não

Porquê?

---

13. Achas que as aulas de Estudo acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica têm contribuído para a vossa formação pessoal, social e escolar?

Sim  Não

Porquê?

14. Qual tem sido o papel do teu Director de Turma na dinamização e orientação dessas novas áreas curriculares?

15. Tens participado na planificação dessas novas áreas curriculares?

Sim  Não

Se sim, de que forma ?

16. Refere pelo menos seis qualidades que consideres fundamentais num bom Director de Turma.

Agradecemos a tua colaboração.

ANEXO II  
Questionário aos Directores de Turma

No âmbito do Mestrado em Administração e Planificação da Educação da Universidade Portucalense – Porto, pretendemos realizar um estudo centrado no Papel do Director de Turma Face aos Desafios colocados pela actual lei da Autonomia das Escolas. Queremos estudar as representações que os Directores de Turma têm do(s) papel(is) que eles próprios desenvolvem na escola actual. A sua opinião é extremamente importante pelo que lhe pedimos a sua colaboração, respondendo a todas as questões com objectividade e clareza. As respostas são anónimas e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a trabalho científico.

## QUESTIONÁRIO

Por favor, coloque uma cruz X no quadrado  cuja resposta corresponda à sua opinião e por extenso nas questões em que tal for necessário.

### 1. Dados Pessoais

1.1. Idade: \_\_\_\_\_

1.2. Sexo: Masculino  Feminino

### 2. Dados Profissionais

#### 2.1. Habilitações Académicas

Bacharelato  Licenciatura  Outras  Especifique: \_\_\_\_\_

2.2. Tempo de serviço:  Anos

#### 2.3. Situação profissional em que se encontra colocado:

QND  QZP  Destacamento  Contratado  Outra  \_\_\_\_\_

### 3. Gosta de ser Director de Turma?

Sim  Não

Porquê?

### 4. Que importância atribui ao Director de Turma na organização:

#### 4.1. Política da escola

#### 4.2. Pedagógica da escola

#### 4.3. Funcionamento das turmas

---

5. Acha que a figura do Director de Turma é devidamente valorizada na escola?

Sim  Não

Porquê?

6. Considera que a operacionalização do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, trouxe responsabilidades acrescidas para o Director de Turma?

Sim  Não

No caso afirmativo, em que áreas?

7. Quantas reuniões de Conselho de Turma, em média, costuma realizar por período?

8. Quantos Conselhos de Directores de Turma se realizam, em média, por período na sua escola?

9. Mantém regularmente contactos com os professores da turma, para além das reuniões de conselho de turma?

Sim  Não

Em caso afirmativo, Porquê?

10. Quantas reuniões de pais/encarregados de educação realiza em média por período?

11. De que modo motivou os pais/encarregados de educação a participarem na vida escolar?

12. Que tipo de contacto estabelece habitualmente com cada um dos pais/encarregados de educação?

Pessoal  Telefónico  Por escrito

13. Solicita a opinião dos pais/encarregados de educação para projectos/actividades a desenvolver na turma e na escola?

Sim  Não

14. Acha necessária a existência de uma hora semanal para se encontrar com os alunos da sua turma?

Sim  Não

Porquê?

15. Sentiu algumas mudanças objectivas, nestes últimos anos, após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115/98, no desenvolvimento do trabalho com as turmas?

Sim  Não

Se sim, quais?

16. Considera que a introdução das áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica) estão a ter repercussões positivas nos alunos da escola?

Sim  Não

Porquê?

17. Refira pelo menos seis requisitos que considere básicos no perfil de um bom Director de Turma.

18. Que papel(is) atribui ao coordenador dos Directores de Turma?

Agradecemos a sua colaboração.

ANEXO III

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo

---

## **Guião de Entrevista à Presidente do Conselho Executivo**

1. Que funções considera fundamentais para o Conselho de Directores de Turma ?

- Coordenar a actividade e o papel dos directores de turma na escola
- Estabelecer as linhas gerais para o trabalho dos Directores de Turma
- Fomentar a colaboração escola/família (através da organização de estratégias de acção e criação de políticas de actuação conjunta)
- Incentivar e fomentar um trabalho conjunto na planificação e desenvolvimento das NAC, de todo o conselho de turma e professores.

2. O Conselho Executivo está em constante articulação com o Conselho de Directores de Turma? De que forma se faz essa articulação?

Sim, uma colaboração intensiva.

Informalmente; preparação conjunta das reuniões e outras actividades; preparação conjunta de documentos de trabalho; discussão formal e informal dos aspectos a considerar no trabalho e das alterações e medidas a tomar.

Esta articulação está prevista também de outra forma formal pois a vice presidente tem horas atribuídas para apoio/articulação do trabalho de coordenação dos Directores de Turma.

3. O Conselho de Directores de Turma tem sido uma estrutura activa na construção do Projecto Educativo e Projecto Curricular de Escola?

Sim.

A participação dos alunos e dos encarregados e dos encarregados de educação foi dinamizada através da C.D.T.

4. O trabalho desenvolvido pelo Conselho de Directores de Turma foi fundamental na orientação das planificações das Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares e no seu acompanhamento? Esse trabalho tem sido feito em articulação com o Conselho Pedagógico e com o Conselho Executivo?

Sim, sim.

As linhas gerais ao nível da planificação, acompanhamento e avaliação das NAC são traçadas no Conselho de Directores de Turma. Os documentos produzidos, as propostas de alteração ou outras decisões são aprovadas no

Conselho Pedagógico e dados a conhecer e colocados à consideração do Conselho Executivo.

5. Quantas reuniões de Conselho de Directores de Turma e de Conselhos de Turma se realizam, em média, por período, nesta Escola? Costuma tomar conhecimento da agenda de trabalho?

O Conselho dos Directores de Turma reúne, normalmente uma vez por mês. Os Conselhos de Turma reúnem duas a três vezes, salvo o da turma de percurso curricular alternativo que reúne quinzenalmente.

Tomo sempre conhecimento das ordens de trabalho.

6. Considera que o trabalho desenvolvido pelos Directores de Turma, nesta Escola, vai no sentido de envolver os Pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos?

Teoricamente sim e muito “investimento” é feito nesse sentido. Em alguns casos pontuais não parece verificar-se esse envolvimento.

Na maioria dos casos o trabalho vai nesse sentido.

7. Considera o Conselho de Directores de Turma uma estrutura devidamente valorizada na Escola?

Penso que sim. A valorização verifica-se pelas interpelações ( da coordenadora) constantes para que não haja falhas; são valorizadas no C.P. as propostas apresentadas; há um feedback positivo mesmo em termos informais dos outros professores.

8. Que importância confere ao Conselho de Directores de Turma, na organização Política e Pedagógica da Escola?

Para mim é, dos órgãos intermédios o mais importante pois, pela sua ligação entre professores, alunos e pais envolve um grande número de agentes (mesmo de forma indirecta) que podem fazer a diferença (em termos positivos ou negativos). Um Conselho de Directores de Turma activo, interventivo e forte parece-me essencial para a construção de uma escola de qualidade. Obviamente não pretendo descorar os Departamentos e a sua importância no acompanhamento do desenrolar dos currículos e nas decisões daí decorrentes, bem como o trabalho de cada professor em contexto de sala de aula.

A intervenção dos Conselhos de Director de Turma, por envolver a visão de agentes variados é bastante rica.

9. É favorável à existência de uma hora marcada no horário dos alunos para se encontrarem semanalmente com o DT?

Sim...sim, nós temos essa hora definida já há alguns anos. É uma mais valia para a dinâmica a estabelecer entre os DTs e alunos da turma, nas várias vertentes do seu trabalho. Temos tido muito bons resultados.

10. Quais as funções que destacaria do trabalho dos Directores de Turma.

Desde logo a orientação escolar e educativa dos alunos a seu cargo. A coordenação de um equipa de professores, que muitas vezes não é tarefa fácil e ainda a ligação com a família. São estes, na minha óptica, os principais.

11. Refira 6 requisitos que considera básicos no perfil de um bom Director de Turma.

Talvez... Ter qualidades de Liderança; Dinâmico; Atencioso; Ser amigo dos alunos; Saber ouvir; Bom senso.

ANEXO IV

Entrevista à Coordenadora dos Directores de Turma

---

**Guião de Entrevista**  
**à Coordenadora dos Directores de Turma**

1. Gosta de ser Coordenador(a) dos Directores de Turma? Porquê?  
Sim.
2. Que importância atribui ao Director de Turma na escola?  
Uma importância extrema.
3. Considera a figura do Director de Turma valorizada na escola? Porquê?  
Sim. São ouvidos nas suas preocupações, constrangimentos, propostas e sugestões; a sua opinião é tida em conta.
4. Considera que as responsabilidades do Director de Turma foram acrescidas com a implementação do Decreto-Lei 115-A/98? Porquê?  
Depende da política da escola. O Decreto-Lei –A/98 por si não trouxe responsabilidades acrescidas ao Director de Turma . Agora, se com base na autonomia da escola, são por exemplo, dadas mais horas para trabalho em direcção de turma, aí, como é óbvio, a responsabilidade é acrescida.
5. Com que frequência reúne com os Directores de Turma?  
Duas vezes por período lectivo.
6. Como prepara essas reuniões?  
Para já, com sentido de responsabilidade e empenho. Depois direccionando os assuntos a tratar ao contexto pedagógico, educativo e escolar do momento. São também consideradas as necessidades dos directores de turma em termos de formação.
7. Os temas tratados são seleccionados com que base?  
Penso que já respondi na pergunta anterior.
8. Sente que tem conseguido fazer com que os Directores de Turma dêem resposta aos desafios lançados pela Lei da autonomia? Porquê?  
Sim. Aqueles que se empenham, conseguem sempre fazer algo com a pouca "autonomia" prevista.
9. O que gostaria de ver consagrado, na legislação, relativamente ao papel desempenhado pelos Directores de Turma na Escola actual?  
Carga horária lectiva acrescida para tratamento com pais/encarregados de educação.

10. O conselho de Directores de Turma contribui para a definição de políticas de funcionamento de Direcção de Turma na escola?

Sim. Na construção do Regimento Interno do Conselho de Turma e Directores de Turma (por três anos).

11. Que políticas foram definidas nessa área, no presente ano lectivo (2005/2006)?

O regimento foi analisado mas para o presente ano lectivo não se registaram propostas de alteração.

12. Sente algumas mudanças em relação à implementação das Áreas Curriculares Não Disciplinares? Quais?

Sim. Novos espaços para o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade, do saber estar, de métodos de trabalho ,.... desde que bem aplicados....

13. Acha que o Director de Turma é uma peça fundamental na dinamização dessas áreas? Porquê?

É sem dúvida. Mas mais que o Director de Turma, são-lo-ão os professores titulares. O Director de Turma pode coordenar muito bem as actividades e fazer o acompanhamento. Mesmo assim, dos demais agentes dependerá o sucesso.

14. De que forma articula o seu trabalho com as orientações do Conselho Executivo?

A Vice-presidente trabalha directamente com a Coordenadora, sendo o trabalho efectuado em conjunto.

15. Considera que os Directores de Turma envolvem os Pais/E. de Educação na vida escolar dos seus educandos?

Sim, sempre que os Pais consideram importante esse envolvimento, sim. Ou seja, os Directores fazem os possíveis para envolver os pais. Estes é que nem sempre estão interessados em envolver-se.

ANEXO V

Entrevista à Presidente da Associação de Pais

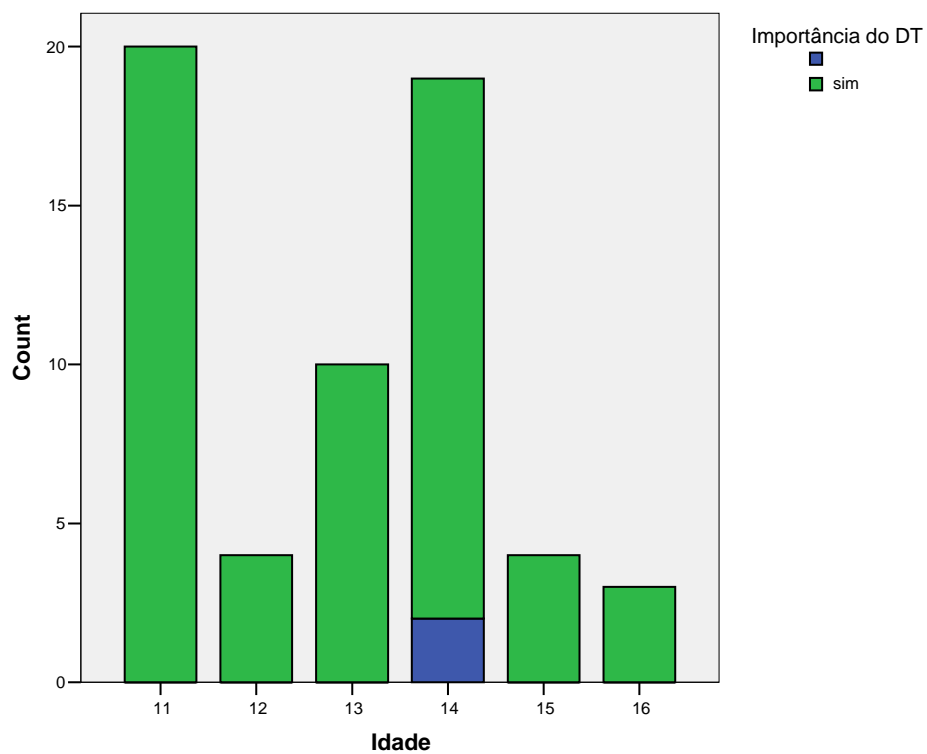
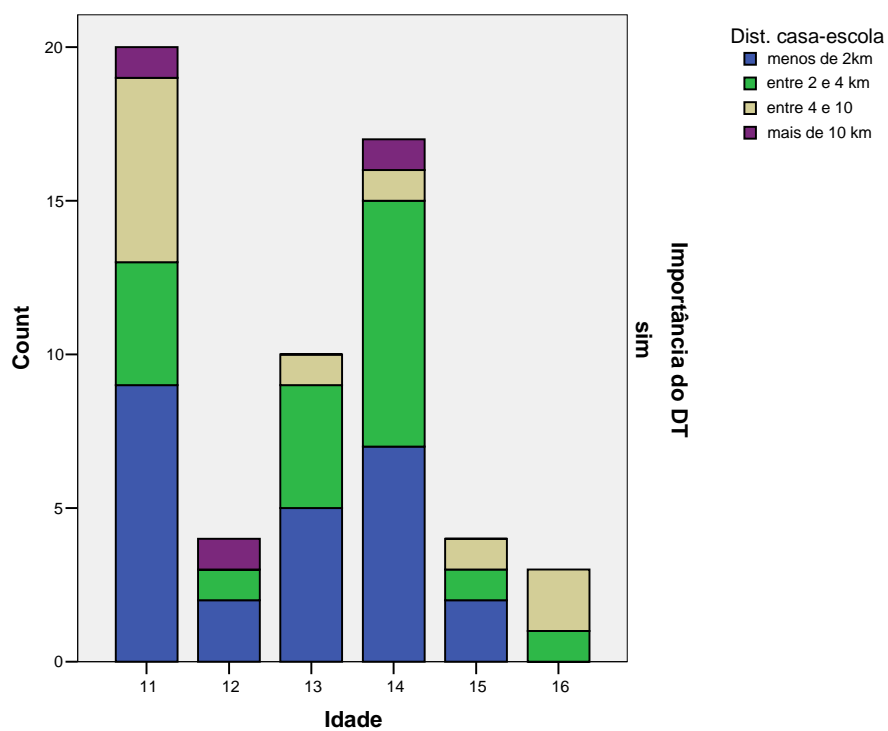
---

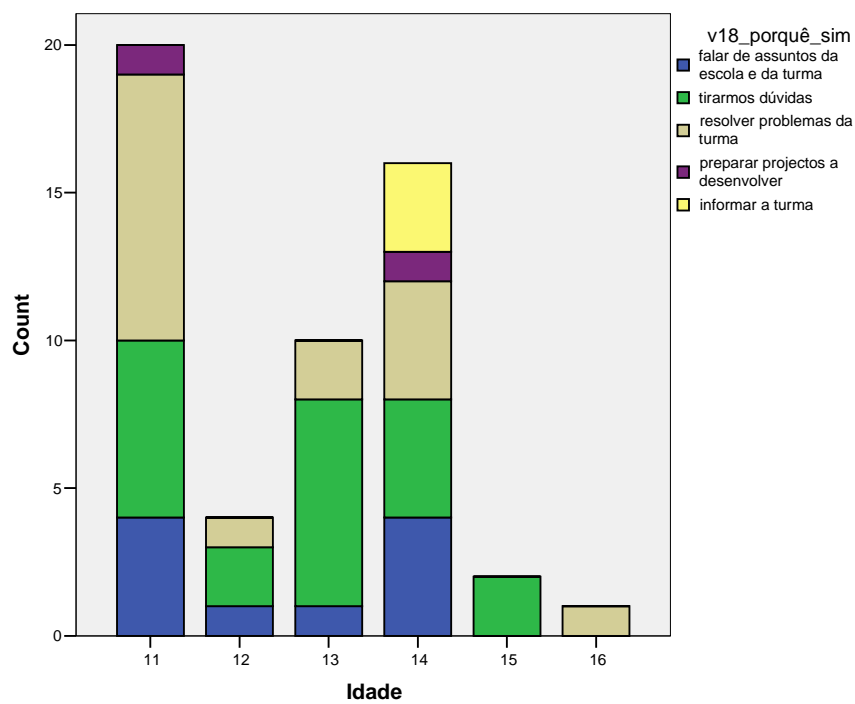
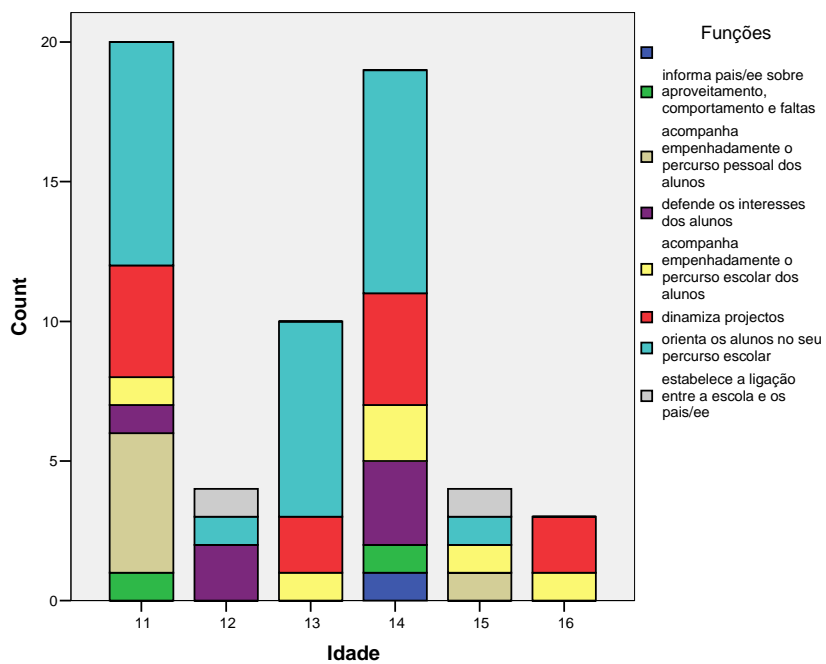
**Guião de Entrevista**  
**à Presidente da Associação de Pais**

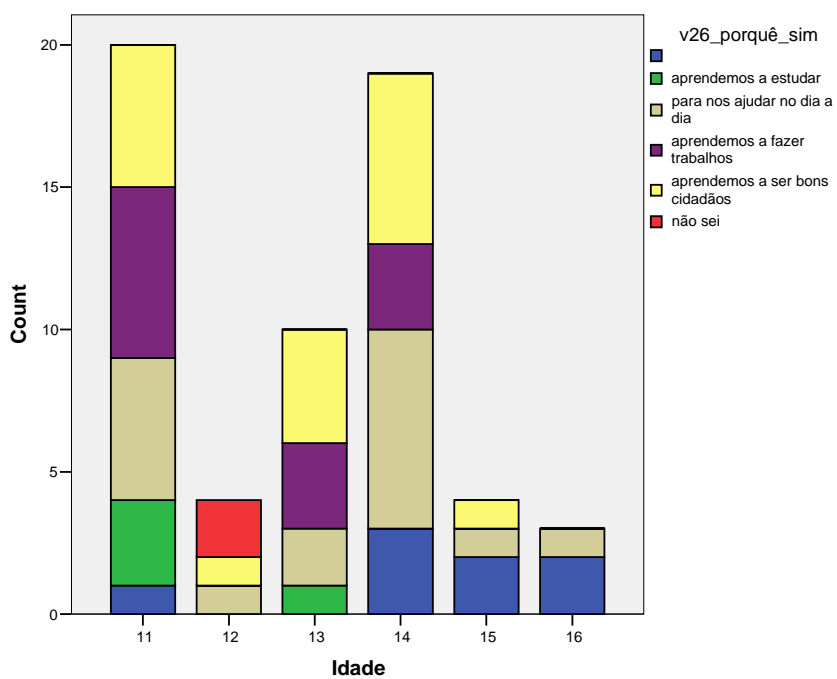
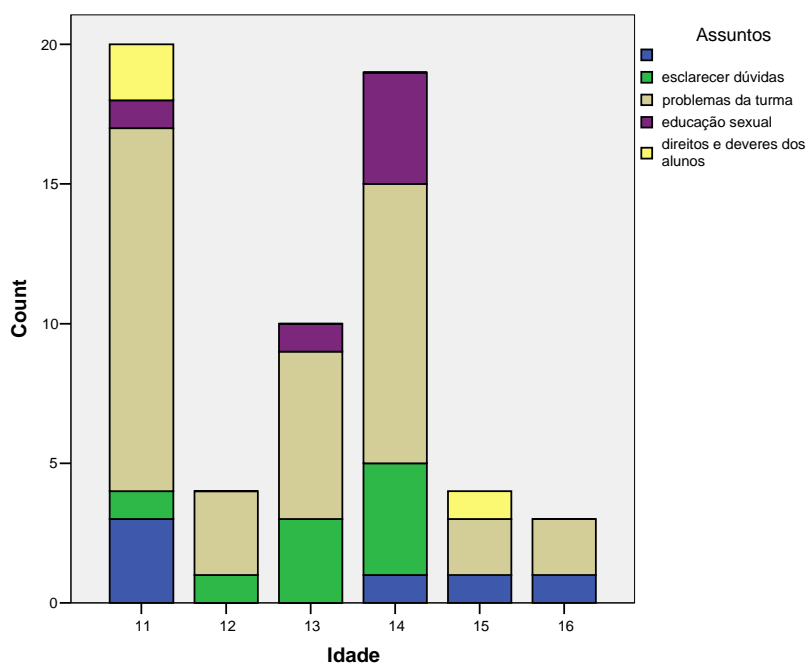
1. Qual o processo que o levou a ser indicado Presidente da Associação de Pais?  
Bom, numa reunião geral de pais, houve algumas pessoas que propuseram o meu nome...como não apareceu mais ninguém...votaram em mim.
2. Quantos Pais estão inscritos na Associação?  
Neste momento, à volta dos 80...não sei o número ao certo, mas da última vez que verifiquei, estava nos 78. Repare em trezentos e tal miúdos...
3. Com que frequência reúne a Associação?  
Reunimos uma vez por mês. Se houver assuntos graves para tratar, então eu convoco uma reunião de urgência da Direcção da Associação.
4. Têm representantes desta estrutura na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico?  
Sim, sim.
5. Com que frequência mantém contactos com o Conselho Executivo da Escola?  
Repare...não temos nada marcado. Quando vou às reuniões do Conselho Pedagógico, aproveito e falo com a presidente sobre algum assunto. Quando há algum problema sobre o qual o executivo da escola quer saber a opinião, ou a colaboração da Associação para alguma coisa ligam-me
6. Que importância atribui à figura de Director de Turma na Escola?  
P'ra mim é das pessoas mais importantes da escola. Eu vejo por mim...quando quero saber alguma coisa sobre o meu filho tenho que recorrer a ele. Também é por ele que sei muitas coisas que se passam ou vão passar na escola. Penso que é esta a opinião de todos os pais...quando ele é bom sentimo-nos mais descansadas com os nossos filhos.
7. Considera a figura do Director de Turma valorizada na escola? Porquê?  
Não sei...muito sinceramente não lhe sei dizer. Não sei o que se passa na escola relativamente a eles. A única coisa que sei é que no Pedagógico a Coordenadora dos Directores de Turma tem muito peso nas decisões que se tomam.

- 
8. Considera que os Directores de Turma envolvem os Pais/E. de Educação na vida escolar dos seus educandos ?  
Penso que sim. Aqueles que têm filhos que dão mais problemas, eu sei que os Directores de Turma os chamam de imediato à escola.
9. Em sua opinião a Lei da Autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98) veio lançar novos desafios aos pais/E. Educação? Quais?  
Não sei...não lhe sei responder, não conheço essa lei.
10. Sente que tem conseguido fazer chegar as orientações da Associação junto dos órgãos executivo e pedagógico da Escola? Porquê?  
Sim, na medida do possível. Porque algumas situações que comunicámos foram realizadas. Estou a lembrar-me da cantina. Os miúdos queixaram-se aos pais que a comida servida não era boa. Como tivemos muitos casos, sim porque se não fossem muitos...nós sabemos como são os miúdos para comer, falámos à presidente que por sua vez alertou as senhoras da cantina. Também já falámos por causa dos horários dos transportes, mas aí não puderam fazer nada por tem a ver com a Câmara.
11. Sente algumas mudanças nas aprendizagens dos alunos em relação à implementação das Áreas Curriculares Não Disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica)? Quais?  
Repare eu não sei como era antes...o meu está no sétimo, mas eu penso que são disciplinas importantes, principalmente a Formação Cívica, porque hoje em dia nós sabemos que os garotos não respeitam ninguém...

ANEXO VI  
Outros Gráficos e Quadros







## Idade \* Dist. casa-escola \* Importância do DT Crosstabulation

Count

Importância do DT		Dist. casa-escola				Total
		menos de 2km	entre 2 e 4 km	entre 4 e 10	mais de 10 km	
	Idade 14		1	1		2
	Total		1	1		2
sim	Idade 11	9	4	6	1	20
	12	2	1	0	1	4
	13	5	4	1	0	10
	14	7	8	1	1	17
	15	2	1	1	0	4
	16	0	1	2	0	3
Total		25	19	11	3	58

## Idade \* Recordações \* Hora DTA Crosstabulation

Count

Hora DTA			Recordações	
			boas	Total
sim	Idade 11		20	20
	12		4	4
	13		10	10
	14		19	19
	15		4	4
	16		2	2
Total		59	59	
não	Idade 16		1	1
	Total		1	1

## Idade \* Funções Crosstabulation

Count

		Funções							Total
		informa pais/ee sobre aproveitamento, comportamento e faltas	acompanha empenhadamente o percurso pessoal dos alunos	defende os interesses dos alunos	acompanha empenhadamente o percurso escolar dos alunos	dinamiza projectos	orienta os alunos no seu percurso escolar	estabelece a ligação entre a escola e os pais/ee	
Idade 11	1	5	1	1	4	8	0	0	20
12	0	0	2	0	0	1	1	0	4
13	0	0	0	1	2	7	0	0	10
14	1	0	3	2	4	8	0	1	19
15	0	1	0	1	0	1	1	0	4
16	0	0	0	1	2	0	0	0	3
Total	2	6	6	6	12	25	2	1	60

## Idade \* Papel delegado \* Papel delegado no CT Crosstabulation

Count

Papel delegado no CT		Papel delegado						Total	
		informar comportamento da turma	representar a turma	falar sobre o aproveitamento	esclarecer os nossos direitos	ligação professor-es-turma	não sei		
Total	Idade 11						1	1	
	Total						1	1	
sim	Idade 11	4	8	1	1	2	3	0	19
	12	0	2	0	1	0	1	0	4
	13	2	6	0	1	0	1	0	10
	14	0	12	2	2	1	1	1	19
	15	0	3	0	0	0	0	0	4
	16	0	2	0	0	1	0	0	3
Total		6	33	3	5	4	6	2	59

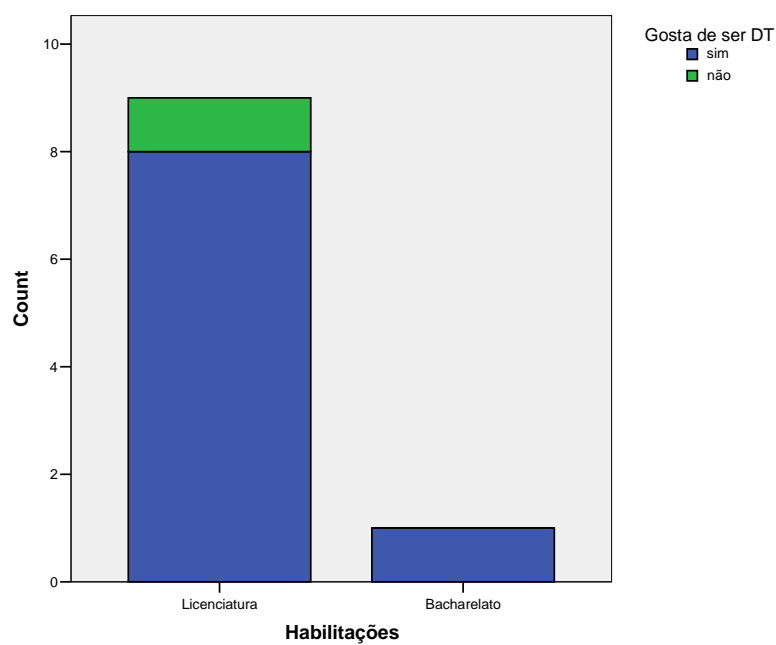
## Idade \* Importância das NAC \* Papel DT nas NAC Crosstabulation

Count

Papel DT nas NAC		Importância das NAC	
		sim	Total
ajuda-nos nas actividades	Idade 11	3	3
	14	2	2
	15	1	1
	16	2	2
	Total	8	8
ajuda-nos nas actividades	Idade 11	2	2
	12	1	1
	13	1	1
	14	1	1
	15	2	2
Total	7	7	
muito importante	Idade 11	5	5
	13	7	7
	14	10	10
	15	1	1
	16	1	1
Total	24	24	
orienta-nos	Idade 11	5	5
	13	1	1
	14	2	2
	Total	8	8
ajuda no tema e na maneira de o trabalhar	Idade 11	2	2
	13	1	1
	14	3	3
	Total	6	6
não sei	Idade 11	3	3
	12	3	3
	14	1	1
	Total	7	7

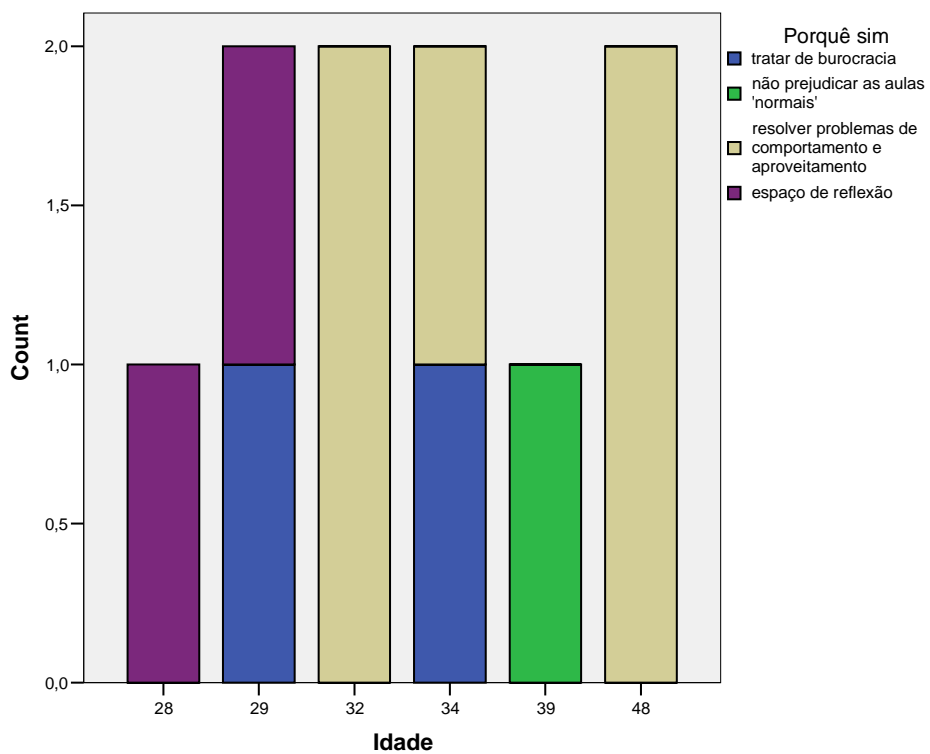
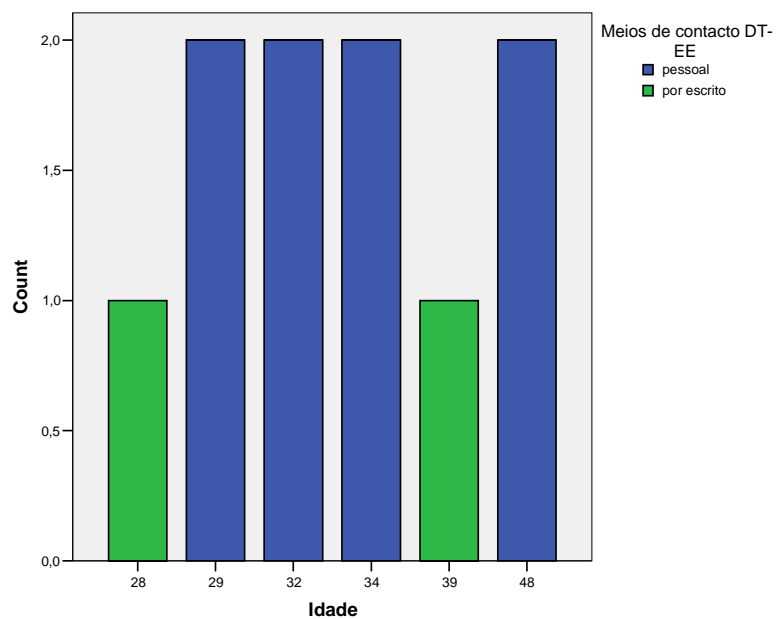
## Idade \* Sexo \* Gosta de ser DT Crosstabulation

Count			Sexo		Total
Gosta de ser DT			Masculino	Feminino	
sim	Idade	28	0	1	1
		29	0	1	1
		32	1	1	2
		34	0	2	2
		39	1	0	1
		48	1	1	2
	Total		3	6	9
não	Idade	29	1		1
		Total	1		1



## Idade \* Solicita opiniões aos EE Crosstabulation

Count			Solicita opiniões aos EE	Total
Idade	28		1	1
	29		2	2
	32		2	2
	34		2	2
	39		1	1
	48		2	2
	Total		10	10



**Idade \* Mudanças após 115\_A Crosstabulation**

Count

		Mudanças após 115_A		Total
		sim	não	
Idade	28	0	1	1
	29	0	2	2
	32	1	1	2
	34	0	2	2
	39	0	1	1
	48	1	1	2
Total		2	8	10

**Idade \* Porquê sim Crosstabulation**

Count

		Porquê sim					Total
		desenvolvimento de capacidades	os alunos ganham autonomia	aquisição de métodos e hábitos de estudo	sensibilização para o mundo que os rodeia	porque são tratadas com ligeireza	
Idade	28	0	0	1	0	0	1
	29	1	1	0	0	0	2
	32	0	1	0	1	0	2
	34	0	0	1	0	1	2
	39	1	0	0	0	0	1
	48	1	0	1	0	0	2
Total		3	2	3	1	1	10

**Idade \* Como motiva os EE Crosstabulation**

Count

		Como motiva os EE				Total
		salientando o seu papel no sucesso escolar dos seus filhos	assinalando a sua importância no percurso escolar dos alunos	através do diálogo e de uma carta dirigida a cada um	aspecto ainda não dinamizado	
Idade	28	0	1	0	0	1
	29	1	0	0	1	2
	32	0	1	1	0	2
	34	0	2	0	0	2
	39	1	0	0	0	1
	48	1	1	0	0	2
Total		3	5	1	1	10

## Idade \* Papel DT Crosstabulation

Count		Papel DT					Total
		ponto chave da organização dos dt	organizador do trabalho dos dt	orientador	mediador	todas as características de 'bom dt'	
Idade	28	0	1	0	0	0	1
	29	1	0	1	0	0	2
	32	0	1	1	0	0	2
	34	0	0	1	0	1	2
	39	0	0	0	1	0	1
	48	1	0	0	1	0	2
Total		2	2	3	2	1	10

## Idade \* Contactos extra reuniões Crosstabulation

Count		Contactos extra reuniões	
		sim	Total
Idade	28	1	1
	29	2	2
	32	2	2
	34	2	2
	39	1	1
	48	2	2
Total		10	10

## Idade \* Porquê sim Crosstabulation

Count		Porquê sim			Total
		estar ao corrente das situações	solucionar problemas existentes	tratar de assuntos de natureza pedagógica e de comportamento	
Idade	28	0	1	0	1
	29	1	0	1	2
	32	2	0	0	2
	34	2	0	0	2
	39	1	0	0	1
	48	1	0	1	2
Total		7	1	2	10