

Maria Isabel Carriço da Silva

**O DIRECTOR DE TURMA E A GESTÃO
CURRICULAR NO CONSELHO DE TURMA
— CONSENSO OU CONFLITO?**

**Estudo do papel do Director de Turma
em contextos sociais distintos na região Centro do país**



Universidade Portucalense

Porto 2007

Maria Isabel Carriço da Silva

**O DIRECTOR DE TURMA E A GESTÃO
CURRICULAR NO CONSELHO DE TURMA
— CONSENSO OU CONFLITO?**

Um Estudo de Caso em Duas Escolas Públicas

**Estudo do papel do Director de Turma
em contextos sociais distintos na região Centro do país**

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

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins



Universidade Portucalense

Porto 2007



RESUMO

A educação vive hoje uma mutação constante quase que ao sabor de cada força política que ocupa a tutela. Essa instabilidade faz-se sentir acima de tudo nas dificuldades que as escolas concretas vão sentindo na autonomia no que se refere a um ensino que tenha alguma flexibilidade consoante os condicionalismos e exigências de cada escola. Apesar da legislação actual fazer sobressair a necessidade crescente de que haja uma gestão flexível do currículo e de colocar o Director de Turma como o primeiro responsável, para que tal aconteça vemos que na prática a realização desta intenção não é assim tão linear.

Com este estudo pretendemos apresentar em profundidade a figura do Director de Turma e o seu papel dentro da Organização Escolar, nomeadamente, no que diz respeito à gestão curricular no Conselho de Turma. Propomo-nos perceber em que situação se encontra esta problemática: um consenso ou um conflito? Para tal teremos de compreender três aspectos essenciais: a Organização Escola; o Director de Turma e a Gestão Curricular.

A Organização Escola é uma organização específica, na medida, em que lida com indivíduos com toda a sua carga social e cultural. Requer-se que nesta organização haja produtividade, para tal é necessário seja feito em espírito de equipa e solidariedade. Esta produtividade é conseguida através dum bom PEE (Projecto Educativo de Escola), que é o leme que conduz a bom porto e ao sucesso escolar. Este PEE é o cartão de identidade de cada escola.

O Director de Turma é apresentado como a figura de um verdadeiro líder. Lidera um conjunto de docentes e alunos (turma). O seu papel é alvo de um acrescido número de tarefas, mas na realidade vamos encontrar estes papéis reduzidos a uma função quase que estritamente administrativa e burocrata minimizando as restantes funções pedagógicas. Os obstáculos ao bom exercício das suas funções são também aqui evidenciados: falta de formação inicial e contínua nas áreas da gestão flexível do currículo; falta de trabalho colaborativo e de equipa; falta de recursos matérias; o reduzido número de horas para exercer o cargo; o elevado número de alunos por turma; entre outros.

A Gestão Curricular é um dos aspectos pertinentes deste nosso trabalho, mas ao qual falta esclarecer certas responsabilidades quer a nível do Ministério de Educação, quer a nível da restante Comunidade Educativa. Uma gestão curricular exige que esta gestão seja flexível de modo a valorizar a individualidade do aluno e procurar um desenvolvimento global e contínuo. Também aqui encontramos alguns condicionalismos: não há compromissos de todos os intervenientes do Projecto Educativo, bem como desigualdades económicas, sociais e culturais que têm de pesar na gestão flexível do currículo.

Para dar corpo a esta investigação teórica juntámos um estudo abrangendo duas escolas diferentes. Os quatro grupos inquiridos (Conselho Executivo, Director de Turma, Professores e Encarregados de Educação) foram confrontados com várias questões referentes ao tema do nosso estudo: “O Director de Turma e a Gestão Curricular no Conselho de Turma – consenso ou conflito?”.

Entre as conclusões do nosso estudo, salientamos a necessidade de colocar em prática uma verdadeira autonomia de gestão curricular, bem como traçar conscientemente um perfil de Director de Turma, de modo a que este consiga dar resposta ao que cada turma exige. Dentro deste perfil sobressaímos as características de liderança adequadas o mais possível com o perfil de determinada turma que ficará responsável. Os dados obtidos sugerem que o Director de Turma continua a ser um elemento essencial mas que tem condicionalismos evidentes ao bom exercício da sua tarefa, ocupando muitas vezes o seu tempo com aspectos burocráticos, também eles necessários, mas lançando para um plano inferior a sua tarefa de pedagogo e gestor.

Palavras-chave: currículo; gestão curricular; alunos; director de turma; conselho de turma.



ABSTRACT

Education today is constantly undergoing changes at a pace almost matching the alternation in power of those who control it politically. This instability is felt above all in the difficulties that particular schools experience in exercising the autonomy which allows for flexibility in education to reflect the differing conditions and requirements of each school. Although current legislation emphasises the growing need for flexible management of the curriculum and the primary responsibility of the head of each group of students and teachers Lead Teacher in ensuring it, we shall see that bringing this about in practice is not straightforward.

The aim of this study is to present the Lead Teacher in depth together with his or her role in the School Organisation, specifically as regards curricular management in the Class Council. We shall examine whether this takes place in a milieu of consensus or of conflict. To do this we shall need to consider three essential aspects: the School Organisation; the Lead Teacher; and curriculum management.

The School Organisation has the specific task of dealing with individuals' needs in a broad sense, both social and cultural. For the organisation to operate effectively, it must carry out its tasks in a spirit of teamwork and inclusiveness. This can be attained through a good School Educational Project which provides the focus and direction essential to success at school. This School Educational Project is each school's 'identity card'.

The Lead Teacher is expected to assume the mantle of leadership. In leading a group of teachers and pupils the Lead Teachers role nominally embraces numerous different tasks, but in practice we find them reduced to a narrowly administrative and bureaucratic function that offers barely any scope for educational initiatives. Obstacles to the proper exercise of these functions include: lack of initial and continuing training in flexible techniques of curriculum management; lack of collaboration and teamwork; lack of material resources; inadequate time to devote to the position; and excessive class size.

Curriculum management is one of the main topics of this study, but there is a lack of clarity concerning certain responsibilities both at the level of the Ministry of Education and at other levels of the educational community. Curriculum management has to incorporate flexibility in order to respond adequately to the individuality of each pupil and to achieve sustained and wide-ranging development. Here too there are problematic aspects: a lack of commitment from some participants in the School Educational Project as well as economic, social and cultural inequalities that affect the flexible management of the curriculum.

The fieldwork for this theoretical inquiry embraced two different schools. People associated with the four bodies and functions studied (Board of Teachers, Lead Teacher, teachers and parents or guardians) were presented with questions pertinent to the subject of our study: "The Lead Teacher and curriculum management in the Class Council - consensus or conflict?"

Among the conclusions of our study, we point out the need to achieve in practice a genuine autonomy in curriculum management, as well as permitting a Lead Teacher to give adequate attention to his or her task, in order to satisfy each group's requirements. We offer a profile of the qualities that make for adequate leadership taking into account where possible the specific needs of the group for which the Lead Teacher is responsible. The data obtained suggest that Lead Teachers continue to play an essential role but that their ability to perform their job properly is compromised by the amount of time spent on its bureaucratic aspects, necessary though these are, with the result that teaching and leadership roles are relegated to second place.

KEY WORDS: curriculum; curriculum management; pupils; lead teacher; class council.



AGRADECIMENTOS

Manifesto a minha mais profunda gratidão e consideração à Professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins, pelo facto de ter aceitado orientar esta tese na altura que ocorreu, pela sua dupla qualidade de orientadora e docente, mas, acima de tudo, pela **confiança** que depositou em mim permitindo-me concretizar uma aspiração muito forte e antiga. Agradeço ainda o apoio, rigor, conselhos e críticas convenientes que sempre apresentou, bem como o estímulo e sua disponibilidade.

Agradeço a todas as pessoas das duas escolas (conselhos executivos, docentes e encarregados de educação) que colaboraram comigo durante os meses, em que desenvolvi o trabalho de campo deste estudo.

Quero também agradecer aos meus bons amigos pelo encorajamento, confiança e compreensão que sempre evidenciaram, nesta etapa da minha vida.

A todos eles estou reconhecidamente grata.



“O Director de Turma é o eixo em torno do qual
gira a relação educativa.”

Marques (2002, p. 15)



SIGLAS

AEEP = Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo

BSCS = *Biological Science Committee Study*

CE = Conselho Executivo, Conselhos Executivos

CEE = Comunidade Económica Europeia

CEEC = Centro de Estudos de Educação em Ciência

CN = Currículo Nacional

CRSE = Comissão da Reforma do Sistema Educativo

CT = Conselho de Turma, Conselhos de Turma

DR = Diário da República

DT = Director de Turma/Directores de Turma

EBI = Escola Básica Integrada

EE = Encarregado/Encarregados de Educação

ESE = Escola/Escolas Superiores de Educação

EU = União Europeia

GC = Gestão Curricular

GFC = Gestão Flexível do Currículo

IEFP = Instituto de Emprego e Formação Profissional

IMD = *International Institut for Menagement Development*

LBSE = Lei de Bases do Sistema Educativo

MACOS = *Man-A Course of Study*

ME = Ministério da Educação

MEC = Ministério da Educação e Cultura

NEE = Necessidades Educativas Especiais

NTI = Novas Tecnologias de Informação

PAA = Plano Anual de Actividades

PAE = Plano de Actividades da Escola; Projecto da Área-Escola

PCA = Projectos Curriculares Alternativos

PCE = Projecto Curricular de Escola

PCT = Projecto Curricular de Turma; Projecto Curricular de Turmas

PEE = Projecto Educativo de Escola

PF = Projecto de Formação

PO = Planos Orçamentais



QND = Quadro de Nomeação Definitiva

RI = Regulamento Interno

SA = Sociedade Anónima

SASE = Serviço de Acção Social Educativa

SE = Sistema Educativo

SEEI = Secretaria do Estado de Educação e Inovação

SERE = Secretaria do Estado Reforma Educativa

TE = Tecnologias Educativas

TIC = Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO = *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

USA = *United States of América / Estados Unidos da América*

ABREVIATURAS

cit. = citado

Dec. = Decreto

Disp. = Despacho

Disp. Norm. = Despacho Normativo

n.º = número

n.ºs = números

org. = organizador

p. = página

pp. = páginas



SUMÁRIO

RESUMO	2
ABSTRACT	3
TABELA DE QUADROS	11
TABELA DE GRÁFICOS.....	12
INTRODUÇÃO.....	19

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Conceito de Educação	24
2. Conceito de Organização.....	29
3. A Escola como Organização.....	31
4. O Clima na Organização Escolar	34
5. Organização Escolar e Projecto Educativo de Escola.....	37
6. A Gestão Intermédia.....	38
6.1. A Liderança no Contexto Escolar	41

CAPÍTULO II – O DIRECTOR DE TURMA

1. A Emergência da Figura do DT – Uma Perspectiva Diacrónica	45
2. O Sistema Educativo.....	47
2.1. O subsistema do grupo-turma/caracterização.....	47
3. A Estrutura Formal do DT na Organização Escolar	48
3.1. Autoridade/Poder do professor (DT).....	51
3.2. Tipologias do poder do professor ao caso do DT.....	55
3.3. O Director de Turma como Líder do Grupo Turma	57
3.4. O Director de Turma como Líder do Conselho de Turma	58



4. Director de Turma – Burocrata ou Gestor?	60
4.1. O Sistema de Funções do Director de Turma.....	61
4.2. Obstáculos ao trabalho do Director de Turma.....	63
5. A Necessidade da formação para a Direcção de Turma.....	65
5.1. Saberes fundamentais dos docentes	68
5.2. Formação – Que Finalidades?.....	69
5.3. Importância da formação do DT e restantes professores.....	70

CAPÍTULO III – CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR

1. O Currículo: conceptualização e problemática.....	74
2. Autonomia Curricular.....	76
3. O DT no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico.....	78
3.1. Construção do currículo	79

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS

1. A Metodologia	87
1.1. Problemática.....	88
2. A População Alvo.....	90
2. Descrição do Contexto.....	91
4. Recolha de Dados	94
5. Apresentação dos dados	96
6. A validade da investigação	182
6.1. Limitações do estudo.....	183



CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Análise Interpretativa dos Resultados	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
BIBLIOGRAFIA	216
ANEXOS.....	233
ANEXO I	234
Questionários Originais.....	234
ANEXO II	257
Dados Estatísticos da Escola Alfa.....	257
ANEXO III	279
Dados Estatísticos da Escola Beta	279



TABELA DE QUADROS

Quadro 1 - Os Três Estilos de Liderança	42
Quadro 2 - Distinção do Poder entre a Autoridade e a Influência	54
Quadro 3 - Ideário do trabalho – da problemática aos problemas	69
Quadro 4 - Comparação das características das duas escolas inquiridas	91
Quadro 5 - Idade dos Directores de Turma (Alfa)	102
Quadro 6 - Identificação dos Directores de Turma	103
Quadro 7 - Tempo de Serviço Docente dos DT	103
Quadro 8 - Experiência em Direcção de Turma	104
Quadro 9 - Idade dos Professores (Alfa)	118
Quadro 10 - Identificação dos Professores em função do sexo	119
Quadro 11 - Tempo de serviço docente dos Professores	119
Quadro 12 - Identificação dos Encarregados de Educação (Alfa)	131
Quadro 13 - Idade dos Encarregados de Educação	132
Quadro 14 - Profissão dos Encarregados de Educação	133
Quadro 15 - Idade dos Directores de Turma (Beta)	145
Quadro 16 - Identificação dos Directores de Turma	145
Quadro 17 - Tempo de Serviço Docente dos Directores de Turma	146
Quadro 18 - Experiência em Direcção de Turma	147
Quadro 19 - Idade dos Professores (Beta)	161
Quadro 20 - Identificação dos Professores em função do sexo	162
Quadro 21 - Tempo de Serviço Docente dos Professores	163
Quadro 22 - Idade dos Encarregados de Educação (Beta)	174
Quadro 23 - Profissões dos Encarregados de Educação	176
Quadro 24 - A Importância na atribuição de mais horas no horário do DT	190
Quadro 25 - Importância da flexibilização do CN e do PCT de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da turma	197



TABELA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de frequência do tempo de serviço docente/anos de serviço no CE	97
Gráfico 2 - Distribuição de frequência dos factores que contribuíram para a selecção/nomeação do cargo de DT	98
Gráfico 3 - Distribuição de frequência do tipo de relacionamento que o CE tem com a Comunidade Educativa	99
Gráfico 4 - Distribuição de frequência da importância que CE atribui ao <u>papel</u> do DT na Reorganização Curricular	100
Gráfico 5 - Distribuição de frequência dos DT em função da idade	102
Gráfico 6 - Distribuição de frequência dos DT em função do sexo	103
Gráfico 7 - Distribuição de frequência dos anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa	105
Gráfico 8 - Distribuição de frequência dos DT em função da categoria profissional	105
Gráfico 9 - Distribuição de frequência da situação relacionada com o exercício do cargo de DT	106
Gráfico 10 - Distribuição de frequência das razões que lhe pareceram ser relevantes para a nomeação de DT	107
Gráfico 11 - Distribuição de frequência das características que os DT consideram mais necessárias num perfil do DT	107
Gráfico 12 - Distribuição de frequência no modo como o DT pensa que, após a introdução da reorganização curricular, o papel do DT se tornou mais relevante	108
Gráfico 13 - Distribuição de frequência das funções desempenhadas para além das específicas do cargo de DT	109
Gráfico 14 - Distribuição de frequência da importância na inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar	109
Gráfico 15 - Distribuição de frequência das dificuldades encontradas pelos DT no desempenho das suas funções	110



Gráfico 16 - Distribuição de frequência dos assuntos que os DT consideram de maior importância a tratar nas reuniões do CT	111
Gráfico 17 - Distribuição de frequência da importância de dominar conhecimentos sobre a <u>Gestão Flexível do Currículo</u>	112
Gráfico 18 - Distribuição de frequência da formação especializada que deve ser promovida para um DT	113
Gráfico 19 - Distribuição de frequência dos DT na identificação de situações consideradas como indicadores da falta de preparação especializada para o cargo	114
Gráfico 20 - Distribuição de frequência das funções, que os DT, consideram como mais necessárias no exercício do seu cargo	114
Gráfico 21 - Distribuição de frequência das situações mais relevantes como <u>Gestor Curricular</u> , consideradas pelos DT	115
Gráfico 22 - Distribuição de frequência das situações que considera mais importantes na Relação Escola/Família	116
Gráfico 23 - Distribuição de frequência dos meios de contacto que os DT estabelecem com os Pais/EE	117
Gráfico 24 - Distribuição de frequência da idade dos Professores	118
Gráfico 25 - Distribuição de frequência dos Professores em função do sexo	119
Gráfico 26 - Distribuição de frequência do tempo de serviço docente dos Professores	120
Gráfico 27 - Distribuição de frequência dos anos de serviço, dos Professores, em órgãos de Orientação Educativa	121
Gráfico 28 - Distribuição de frequência da função da categoria profissional dos Professores	121
Gráfico 29 - Distribuição de frequência do clima Organizacional da Escola	122
Gráfico 30 - Distribuição de frequência da importância que os Professores têm em dominarem conhecimentos sobre a <u>gestão flexível do currículo</u>	123
Gráfico 31 - Distribuição de frequência no modo como os Professores pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante	124



Gráfico 32 - Distribuição de frequência das características que os Professores consideram ser mais necessárias <u>num perfil do DT</u>	125
Gráfico 33 - Distribuição de frequência dos factores que condicionam os docentes a “ <u>não gostarem</u> ” do cargo de DT	126
Gráfico 34 - Distribuição de frequência dos assuntos que os Professores consideram mais importantes a tratar nas reuniões do CT	127
Gráfico 35 - Distribuição de frequência da caracterização do perfil de um DT, pelos Professores, no seu contexto escolar	128
Gráfico 36 - Distribuição de frequência da “visão” de um DT no exercício das suas funções, na perspectiva dos Professores	128
Gráfico 37 - Distribuição de frequência das situações que os Professores consideram mais importantes na relação Escola/Família	129
Gráfico 38 - Distribuição de frequência na importância que os Professores atribuem à inclusão de mais horas no horário do DT no novo contexto escolar	130
Gráfico 39 - Identificação dos Encarregados de Educação	131
Gráfico 40 - Distribuição de frequência dos EE em função da idade	132
Gráfico 41 - Distribuição de frequência das situações que os EE consideram mais importantes nas relações Escola/Família	134
Gráfico 42 - Distribuição de frequência das tarefas que os EE consideram mais importantes nas funções do DT	135
Gráfico 43 - Distribuição de frequência das características que os EE consideram necessárias num perfil do DT, no contexto escolar actual	137
Gráfico 44 - Distribuição de frequência da importância, dada pelos EE, na inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar	138
Gráfico 45 - Distribuição de frequência do tipo de situações que se verificaram nas relações EE/Educando, durante este Ano Lectivo	139
Gráfico 46 - Distribuição de frequência do tempo de serviço docente no CE	149
Gráfico 47 - Distribuição de Frequência dos factores que contribuíram para a selecção/nomeação do cargo de DT	141
Gráfico 48 - Distribuição de frequência do tipo de relacionamento que o CE tem com a Comunidade Educativa	142



Gráfico 49 - Distribuição de frequência da importância que o CE atribui ao papel do DT na Gestão Curricular	143
Gráfico 50 - Distribuição de frequência dos DT em função da idade	145
Gráfico 51 - Distribuição de frequência dos DT em função do sexo	146
Gráfico 52 - Distribuição de frequência dos anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa	147
Gráfico 53 - Distribuição de frequência dos DT em função da sua categoria profissional	148
Gráfico 54 - Distribuição de frequência da situação relacionada com o exercício do cargo de DT	149
Gráfico 55 - Distribuição das razões que parecem ser relevantes para a nomeação de um DT	150
Gráfico 56 - Distribuição de frequência das características que os DT consideram mais necessárias <u>num perfil do DT</u>	151
Gráfico 57 - Distribuição de frequência da relevância do papel	151
Gráfico 58 - Distribuição de frequência das funções desempenhadas, pelos DT, para além das específicas no seu cargo	152
Gráfico 59 - Distribuição de frequência da inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar	153
Gráfico 60 - Distribuição de frequência das dificuldades encontradas pelos DT no desempenho das suas funções	153
Gráfico 61 - Distribuição de frequência dos assuntos que os DT consideram mais importantes a tratar nas reuniões do CT	154
Gráfico 62 - Distribuição de frequência da importância de dominar conhecimentos sobre a <u>Gestão Flexível do Currículo</u>	155
Gráfico 63 - Distribuição de frequência na formação especializada que deve ser promovida para um DT	156
Gráfico 64 - Distribuição de frequência dos DT na identificação de situações consideradas como indicadores da falta de preparação especializada para o cargo	157
Gráfico 65 - Distribuição de frequência das funções, que os DT, consideram mais <u>necessárias</u> no exercício do seu cargo	158



Gráfico 66 – Distribuição de frequência das funções que os DT consideram mais relevantes como gestor curricular	159
Gráfico 67 - Distribuição de frequência das situações que os DT consideram mais importantes na relação Escola/Família	160
Gráfico 68 – Distribuição de frequência dos meios de contacto que os DT estabelecem com os Pais/EE	161
Gráfico 69 – Idade dos Professores	162
Gráfico 70 – Distribuição de frequência dos Professores em função do sexo	162
Gráfico 71 – Tempo de Serviço Docente dos Professores	163
Gráfico 72 – Distribuição de frequência dos anos de serviço, dos Professores, em órgãos de Orientação Educativa	164
Gráfico 73 – Distribuição de frequência da categoria profissional dos Professores	165
Gráfico 74 – Distribuição de frequência do Clima organizacional da Escola	165
Gráfico 75 – Distribuição de frequência dos Professores na importância de dominarem conhecimentos sobre a <u>gestão flexível do currículo</u>	166
Gráfico 76 – Distribuição de frequência da relevância do papel do DT, após a introdução da Reorganização Curricular	167
Gráfico 77 – Distribuição de frequência das características mais necessárias <u>num perfil do DT</u> , na opinião dos Professores	168
Gráfico 78 – Distribuição de frequência dos factores que condicionam os docentes a “ <u>não gostarem</u> ” do cargo de DT	169
Gráfico 79 – Distribuição de frequência dos assuntos que os Professores consideram mais importantes a tratar nas reuniões do CT	169
Gráfico 80 – Distribuição de frequência da caracterização do perfil de um DT, no seu contexto escolar, ostentada pelos professores	170
Gráfico 81 – Distribuição de frequência da “visão” dos Professores em relação ao exercício das funções de um DT	171
Gráfico 82 – Distribuição de frequência das situações que os Professores consideram mais importantes na relação Escola/Família	172
Gráfico 83 – Distribuição de frequência da importância na inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar	173



Gráfico 84 – Distribuição de frequência da identificação dos EE	174
Gráfico 85 – Distribuição de frequência dos EE em função da idade	175
Gráfico 86 – Distribuição de frequência das situações que os EE consideram mais importantes nas relações Escola/Família	177
Gráfico 87 – Distribuição de frequência das tarefas que os EE consideram mais importantes nas funções do DT	178
Gráfico 88 – Distribuição de frequência das características que os EE consideram necessárias num perfil do DT, no contexto escolar actual	180
Gráfico 89 – Distribuição de frequência da importância na inclusão de mais horas no horário do DT	181
Gráfico 90 – Distribuição de frequência do tipo de situações que se verificaram nas relações EE/Educando, durante este ano lectivo	181
Gráfico 91 - “Que factores contribuíram para a selecção do cargo de DT?”	184
Gráfico 92 - “Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?”	186
Gráfico 93 - “Pensa que após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?”	188
Gráfico 94 - “No novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?”	190
Gráfico 95 - “Neste ano lectivo todos os professores tiveram conhecimento do PCE?”	191
Gráfico 96 - “Que dificuldades encontra (ou encontrou) no desempenho das funções de DT?”	193
Gráfico 97 - “Que situações considera mais relevantes como <u>gestor curricular</u> ?”.	196
Gráfico 98 - “Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a <u>Gestão Flexível do Currículo</u> ?”	199
Gráfico 99 - “Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?”	201
Gráfico 100 – “Que funções considera mais <u>necessárias</u> no exercício do seu Cargo?”	201



Gráfico 101 – “De entre as situações que se apresentam, quais as que considera **205**
mais importantes, na relação Escola/Família?”



INTRODUÇÃO

A nossa experiência profissional, aliada a motivações pessoais relativas à gestão flexível do currículo, tem suscitado o nosso interesse, já há alguns anos, por assuntos relacionados com o papel do Director de Turma no quadro do respectivo Conselho de Turma – ao qual preside por inerência de funções.

As dificuldades sentidas no desempenho do cargo, o esforço desenvolvido no cumprimento das respectivas funções, a consciência de que algo faltava para um exercício com sucesso dos papéis sempre constituíram tópicos de reflexão nas nossas preocupações profissionais e pessoais.

Ao surgir a hipótese de desenvolver um trabalho de investigação nesta área, no âmbito do Mestrado em Administração e Planificação da Educação, a nossa motivação aumentou. Já na parte curricular do respectivo Mestrado havíamos reflectido sobre a problemática do Director de Turma, na realização de trabalhos sobre este tema – o que nos permitiu uma melhor definição das linhas orientadoras para a realização deste nosso trabalho.

Da nossa experiência profissional e dos contextos legais surgiu o sentido desta investigação.

Efectivamente, da dificuldade emergente do exercício do cargo de Director de Turma e do modo como é, muitas vezes, nomeada esta estrutura de orientação educativa intermédia da organização escola, surgiu a razão de ser do nosso estudo / investigação.

Por um lado, consagra-se na lei que:

O director de turma (...), enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um 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 (Lei n.º 30/2002, artigo 5.º, n.º 2, DR n.º 294, de 20 de Dezembro, 2002, p. 7942).

Consagra ainda a lei que “O director de turma é escolhido pelo director executivo de entre os professores da turma” (Decreto-Lei n.º 172/91, artigo 41.º, de 10 de Maio de 1991) e ainda que “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” (Portaria n.º 921/92, artigo 9.º, DR - I Série B, n.º 220, de 23 de Setembro de 1992, ME,



p. 4506-4510 – Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa).

Mais consagra a lei, ainda na citada Portaria, no seu artigo 8.º, um leque alargado de dezasseis competências para o exercício do cargo funcional do Director de Turma – que exige a mobilização de um universo de capacidades, de conhecimentos, de atitudes e de valores.

No entanto, temos por experiência própria, quer por vivência pessoal, quer por observação profissional, que, muitas vezes, são factores de menor relevância que estão na base da nomeação dos Directores de Turma.

O nosso trabalho foi orientado no sentido de responder à seguinte Pergunta de Partida: **Os elementos essenciais à definição de um perfil de DT, no quadro da gestão curricular no respectivo Conselho de Turma, são tidos em consideração aquando a nomeação de um docente para o cargo de DT?**

No sentido de responder à Pergunta de Partida, foram colocadas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: As imagens que se formaram sobre a função do Director de Turma, estão em consonância com o que é exigido pela legislação;

Hipótese 2: As interacções envolvendo o Director de Turma numa gestão flexível são promotoras do sucesso educativo;

Hipótese 3: Os diversos intervenientes no processo educativo dão relevância à formação para o cargo de DT, nomeadamente, a formação relativa à gestão curricular no CT;

Hipótese 4: Os obstáculos sentidos pelos DT, no desempenho das suas funções, são um acto de reflexão, por parte dos CE, no sentido de eliminar os mesmos.

Na sua estrutura orgânica, o trabalho desenvolve-se em duas vertentes, convergentes e complementares – uma centrada numa investigação teórico-conceitual da problemática e dos problemas em estudo; outra centrada na investigação empírica, desenrolada na perspectiva das questões formuladas, em busca de respostas para os problemas levantados.

Estrutura-se, pois, nesta base o nosso trabalho em duas partes, que procurámos articular de forma integrada.

A primeira parte é constituída por três capítulos, o primeiro respeitante à Organização Escola, aos factores que condicionam a resposta que ela dá aos múltiplos e



complexos reptos das sociedades de informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania virada para as exigências do nosso tempo; o segundo dedicado ao DT, que contempla não só uma perspectiva diacrónica da emergência da sua figura, as funções que lhe são exigidas, os obstáculos ao seu trabalho e a formação; e o terceiro incidindo sobre o Currículo e a Gestão Curricular, em que se foca a conceptualização e sua problemática, a autonomia curricular, o DT no âmbito da reorganização curricular do Ensino Básico e a construção do currículo. Dentro dos limites do CN tem de haver uma verdadeira transformação feita por cada escola no sentido de promover uma mudança nas práticas de gestão curricular em conformidade com as suas necessidades indo ao encontro das necessidades de cada aluno.

A segunda parte é constituída, inteiramente, pelo estudo empírico, onde procuramos saber da realidade dos DT em dois Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico em contextos sociais distintos da região centro do país. Na tentativa de encontrar resposta para as questões colocadas, resposta que sabemos não ser a única nem ser definitiva, delineámos uma estratégia de investigação que passou pela elaboração de inquérito por questionário ao CE, aos DT, aos Professores e aos EE de Alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre a problemática da Direcção de Turma e sua relação com o funcionamento da escola e alcance dos seus objectivos. A distribuição destes inquéritos foi feita em duas escolas do ensino público: a Escola Alfa, pertence a um agrupamento vertical do tipo EBI 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, localizada numa cidade do centro litoral do nosso país, e a Escola Beta pertencente a um agrupamento vertical do tipo EBI 1.º e 2.º Ciclos, localizada numa vila do centro do país. Os inquéritos foram passados, como acima referido, a elementos da Comunidade Educativa respeitantes ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido adoptado o critério de diferenciação na selecção das duas escolas: localização geográfica, tipo de povoação, tipo de agrupamento, número de alunos, de professores, de directores de turma e de funcionários.

Após fazermos um breve enquadramento metodológico, explicando a problemática do nosso estudo, a descrição do contexto, o campo da análise (a população alvo), o método para tratamento dos dados, a validade da investigação e as limitações do estudo, passámos, então, à apresentação, análise, cruzamento e interpretação dos dados recolhidos e dos resultados alcançados.

O sentido profundo do presente trabalho teve como finalidade o despertar da “consciência pedagógica” para as problemáticas centradas na figura do Director de



Turma – pedra-chave na gestão intermédia no quadro das estruturas de orientação educativa.

Finalmente, na conclusão procuramos apontar alguns aspectos que se desenharam como fundamentais para que se entenda esta relação entre DT e Gestão Curricular de forma consensual, necessária e possível.



PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO



CAPÍTULO I – A ORGANIZAÇÃO ESCOLA

1. Conceito de Educação

A preocupação com uma nova dimensão de escola e o conceito de educação constituem o objecto principal desta breve abordagem, procurando demonstrar – necessidade de alteração/mudança de paradigma no que respeita ao processo ensino/aprendizagem.

Os professores e a escola, no seu todo, transmitem valores. Esta transformação verifica-se em tudo aquilo que permite e naquilo que proíbe, no que incentiva e no que se faz. A acção pedagógica pode ser considerada como um acto relacional, por excelência, salientando-se a qualidade das transacções e a importância dos contextos no processo ensino/aprendizagem.

Constituindo a educação “o processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade” (Costa et al. 1999, p. 580) e, constituindo esta, a trave mestra de qualquer país, seja qual for o seu sistema político ou económico, convém definir o seu conceito.

De um modo geral, na linguagem de todos os que se encontram ligados ao ensino, o termo educação foi ao longo dos tempos, substituindo o termo instrução, não se constituindo como seu sinónimo. Enquanto instruir significa, transmitir conhecimentos, educar significa conduzir; potenciar o desenvolvimento do sujeito, tornando-o autónomo na vida em sociedade. É definida por Saylor (1981, p. 2) como “um esforço deliberado, ordenado e sustentado para transmitir ou desenvolver o conhecimento, conceitos, atitudes e costumes”.

Concordamos com Freire (1998, p. 131) quando este considera que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, pelo que devemos agir e reagir na escola, realçando a urgência de mudança com o objectivo de melhor respondermos, como profissionais, a todas as novas exigências.

Parece interessante, a propósito, a opinião de Delors (2003, p. 77) quando ele refere que:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre



o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Acrescenta ainda o autor que “estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta” (Ibidem).

Freitas (1999, p. 44) refere que já em 1922 o notável sociólogo francês Durkheim falou na educação como a finalidade de preparar os jovens para ocuparem, mais tarde, o lugar das gerações actuais, ou seja, desenvolvê-los para a vida adulta, apetrechando-se de conhecimentos, experiências e valores que os circundam. Deste modo, a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social.

Vivemos actualmente numa época de mudanças significativas, e cada vez mais este conceito de educação pressupõe o desenvolvimento de competências a partir de vivências de relações estruturadas em redor de uma equipa educativa e de uma comunidade de formação alargando os seus limites fora do espaço escolar.

É preciso que a instituição/organização escolar actual participe na formação e na educação dos jovens, permitindo construir soluções cada vez mais flexíveis e diferenciadas, perante uma sociedade cada vez mais informada, apelativa, competitiva e heterogénea a nível cultural, científico, económico, social, político... Deve, por isso, ser defendida a ideia de educar para a formação total do indivíduo, ou seja, educar para o desenvolvimento integral como pessoa, para que ela seja um cidadão dinâmico e que participe de forma responsável, crítica e activa na vida em sociedade, aprendendo a viver e a conviver com os outros em democracia.

Para Vicente (2004, p. 65) este desenvolvimento pessoal e colectivo do indivíduo que a sociedade pretende promover é feito através de uma estratégia contextualizada da Educação. Como anteriormente foi referido, diante de uma sociedade cada vez mais globalizante, em especial da informação e do conhecimento, a educação extravasa fortemente as fronteiras escolares. Acrescenta, que o processo educativo é “mais profundo e abrangente, engloba, para além da relação pedagógica na sala de aula, todas as relações e interacções com o aluno, no ambiente escolar, extra-escolar e familiar”.

Na opinião de Perrenoud (2002, p. 13), não é assim tão simples o papel que a sociedade quer atribuir exclusivamente à escola – saber educar as crianças e jovens, tornando-os mais “responsáveis”, inculcando-lhes o sentido de partilha, de solidariedade, de comunidade e estabelecer a ordem... – quando nos esquecemos que a escola faz



parte integrante da sociedade. No dizer do autor: “a sua ‘autonomia relativa’, não pode fazer dela um santuário estranho ao mundo, nem um Superego” (Ibidem). Assim sendo, não devemos esperar que seja unicamente a escola a assegurar e a inculcar normas e valores que não são respeitados por um elevado número de pessoas na nossa sociedade, uma vez que “é ilusório esperar que a escola cultive valores de solidariedade que a sociedade ignora ou ridiculariza quotidianamente nos media, na vida política, nos estádios, nas empresas ou em casa. A falta de civismo e a violência aumentam” (Idem, p. 14).

No dizer de Hadji (1990, cit. por Coutinho, p. 11) o termo “educação”, em sentido lato, “é o conjunto das actividades através das quais os seres humanos se esforçam por intervir no desenvolvimento de outros seres humanos para os orientar segundo direcções consideradas boas e lhes dar certas formas consideradas desejáveis”.

Para um melhor esclarecimento sobre a opinião diversificada que o termo “educação” abrange, destacamos Pacheco (2001, p. 52), ao indicar-nos os autores como Landsheere & Landsheere (1983), que tentaram justificar a escolha dos alvos da educação, focando-os na sociedade:

Começando a educação formalizada por ser filha de uma sociedade antes de se vir a transformar, eventualmente, num agente de transformação dessa mesma sociedade, a análise das exigências da sociedade mãe constitui o primeiro tempo de definição dos alvos da educação.

Assim, e de acordo com esta linha de pensamento, Apple (1999b, pp. 47-53), salienta-nos o facto de que a educação está incluída tanto nas políticas como nas necessidades económicas como na cultura de uma sociedade. Ou seja, a educação está intimamente envolvida nas políticas da cultura, o que, por sua vez, irá influenciar o currículo escolar como um produto dos conflitos, pressões e compromissos culturais, económicos e políticos que se instituem numa sociedade.

O mesmo autor ainda evidencia que “Vivemos numa época em que a concentração económica aumenta, e o sector empresarial adquire um poder reforçado nas nossas vidas económica, política e cultural” (Idem, p. 108), defendendo que o tipo de relações que a escola faz, quer política quer cultural e quer economicamente, a situa na conexão das relações de classes dominantes que ajudam a moldar a sociedade. O facto de a escola/educação ser pressionada a produzir efeitos na sociedade, “Pressionam-se, cada vez mais, as escolas e respectivas políticas e práticas curriculares e de ensino, de forma a estarem em conformidade com as necessidades económicas, defendidas pelos poderosos” (Apple, 2002, p. 17). E, mais adiante, continua: “Tem-se



defendido que a educação escolar formal corresponde e ajuda a reproduzir a divisão social do trabalho na economia” (Idem, p. 19). Também advoga que uma das posições das economias empresariais quando estão em crise é imputar a culpa ao Estado, quando o problema não está na economia, mas no modo como o estado interfere. Esta forma de o Estado interferir irá ter reflexos nas formas como o Sistema Educativo está a ser estruturado/reorganizado e, por conseguinte, quanto maior é a crise económica mais rapidamente se culpa a escola/educação por este facto, argumentando-se com a falta de preparação dos alunos, a má formação dos professores e currículos desajustados ao mundo do trabalho (Idem, p. 17).

Esta relação escola/sociedade atende a um conjunto diverso e complexo de interesses, que tem como princípio comum a preparação social dos alunos, formando-os em valores sociais como os que estão veiculados no Artigo 3.º da Lei de Bases, que passamos a transcrever:

- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão constante sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres (LBSE, DR n.º 237, I Série, 1986/10/14).

Nesta perspectiva de educar para a cidadania, Perrenoud (2002, p. 17) sublinha que a escola deve treinar “os espíritos” e “os corpos” de acordo com os valores democráticos, acrescentando que “também não se pode exigir que ela defenda os valores que a sociedade declaradamente não respeita na prática” (Ibidem). E sugere que não será, certamente, através de uma disciplina específica – Formação Cívica – que a escola irá assegurar uma educação para a cidadania, sendo indubitavelmente, necessário modificar o **currículo escolar**, porque um desenvolvimento de uma educação para a cidadania tem implicações muito fortes sobre os programas, os modos de vida, as relações e os modos de decisões dentro da esfera escolar (Ibidem).

É do conhecimento geral que o sistema educativo é um subsistema do sistema social, visto que a escola e a sociedade estão, ou devem estar, intimamente interligadas. Assim, é indispensável não deixar passar esta oportunidade e, segundo Perrenoud (2002, p. 16), a escola deve “neutralizar os *lobbies* disciplinares e os defensores das futuras elites (...), para que haja mudança sobre a preparação dos cursos (...)”.



Nesta perspectiva de que a educação deve ser uma incumbência do Estado enquanto agente de uma sociedade ou de um grupo social, Delors (2003, p. 194) declara o seguinte: “Educar sempre foi e continua a ser hoje uma tarefa eminentemente social”. E acrescenta:

Assim se justifica essencialmente o papel do Estado enquanto representante da colectividade, onde a educação se desenvolva ao longo de toda a vida. Esse papel diz respeito principalmente, às opções de sociedade que imprimem a sua marca na educação, mas também à regulação do conjunto do sistema, assim como à promoção do valor da educação (Idem, p. 151).

O autor vai mais longe ao enfatizar a função do Estado (Ministério da Educação) relativamente às reformas educativas, que, na maior parte das vezes, são decididas unicamente ao nível do ME sem existir uma consulta aos diferentes agentes da acção educativa e sem qualquer tipo de avaliação dos resultados, para que possa haver um verdadeiro êxito das mesmas, devendo, por isso, ter-se em consideração ao seguinte:

Há que procurar, pelo contrário, abrir as instituições educativas às necessidades da sociedade e introduzir factores de dinamismo nos mecanismos internos da gestão educativa.
Associar os diferentes actores sociais à tomada de decisões constitui, efectivamente, um dos principais objectivos e, sem dúvida, o meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos (Idem, p. 148).

Deste modo, o acto de educar é uma obrigação e uma responsabilidade não só da escola, como organização específica, mas também de toda a sociedade. Há, por isso, que unir esforços, no sentido da concretização desse fim comum.

Assim, e na nossa opinião, atrevemo-nos a dizer que a “educação” para os docentes é como um livro aliciante que quanto mais se lê mais vontade se tem de conhecer e descobrir o desenrolar dos acontecimentos. E, como todas as variáveis que caracterizam as acções e sequência dos acontecimentos de um livro, também a “educação” apresenta um leque alargado de variáveis, que irão transformar (positiva ou negativamente) os objectivos da educação num determinado momento, num determinado espaço e numa determinada época: alunos (carácter, vivências, conhecimentos, ambiente familiar, social, cultural, económico e escolar), professores (personalidade, conhecimentos, metodologias, vivências familiares, de grupo/instituição, culturais, sociais, económicas e políticas), comunidade educativa (saberes e todas as vivências culturais, sociais, económicas e políticas), o SE (com influências políticas, sociais e culturais), a sociedade (marcada pela economia, política e cultura de grupos dominantes, e ainda, os múltiplos desafios da informação e comunicação e do conhecimento).



Hoje em dia, ao falarmos de escolas, não podemos esquecer uma exigência importantíssima, a de se tornarem “autónomas”, constituindo-se, necessariamente, organizações em toda a amplitude que este termo engloba. Sendo as escolas, pois, organizações constituídas por sistemas e subsistemas, com uma cultura própria dos vários grupos que as compõem, achamos essencial esclarecer alguns aspectos relacionados com este conceito, o que faremos no ponto seguinte.

2. Conceito de Organização

Durante a sua vida, o indivíduo sempre esteve integrado em organizações, como a familiar, a escolar, a profissional, a social... A organização aparece, assim, quando os seres humanos começaram a viver em conjunto. Na verdade “No decorrer da história da humanidade sempre existiu alguma forma – simples ou complexa – de administrar as organizações” (Chiavenato, 2000, p. 39).

Autores como Ferreira, Neves & Caetano (2001, p. 259) definem o conceito como “conjunto de equipamentos e de processos de transformação, de meios técnicos e financeiros” ou “conjunto de pessoas organizadas e dotadas de objectivos”.

Costa (2003, p. 12) salienta que a definição deste conceito pode apresentar-se bipolar “simples ou complexa”, dependendo de quem a investiga. Sendo o leque de investigadores muito amplo. Desta relação simplista à crescente complexidade, o autor destaca, respectivamente, Etzioni (1984), Worsley (1997), Litterer (1997) e Lima (1992). À definição de organização atribui-se diferentes “conotações” de acordo com a funcionalidade da perspectiva de cada organização e ainda, face à existência de uma área de investigação multifacetada, constituída por diferentes teorias organizacionais “que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes” (Ibidem).

Sousa (1990, pp. 15-19) entende a organização não só em termos da sua inserção social e económica como também a inclui num “sistema social inserido num meio social mais vasto”, ou seja, a organização precisa de motivar todos os elementos (indivíduos e organizações) que fazem parte da sua constituição e do seu desenvolvimento dando cumprimento aos objectivos inicialmente pretendidos, pela mesma, passando por uma colaboração activa e pela concretização de objectivos pessoais (valores, atitudes, necessidades e expectativas) dos seus membros.



Nesta perspectiva, o autor realça a seguinte definição sobre este conceito:

organização como um grupo social em que existe uma divisão funcional de trabalho e que visa atingir através da sua actuação determinados objectivos, e cujos membros são, eles próprios, indivíduos intencionalmente coprodutores desses objectivos e, concomitantemente, possuidores de objectivos próprios (Idem, p. 18).

Sabendo-se que toda e qualquer organização é constituída por grupos de indivíduos e que os mesmos não devem ser só vistos, pelas instituições, em termos da sua inserção social e económica, como também, a nível psicológico/social. Os autores Vala et al. (1995, p. 8) consideram que o procedimento dos indivíduos face às respectivas organizações é considerado um processo complexo. Como tal, os elementos das organizações vão delineando processos de respostas em conformidade com o “contrato psicológico implícito” que estabelecem com a organização onde trabalham. Estes processos de resposta podem ser considerados como “estratégias de voz”, ou seja, uma forma de resolver problemas pessoais, do envolvimento activo na organização (lealdade, colaboração...). Verifica-se ser de extrema importância a relação entre estes factores e os métodos de actuação de cada organização. É através dos factores organizacionais, como a socialização, a cultura, os factores individuais de natureza psicológica e outros, que cada um destes processos se realiza na própria organização.

Caetano & Vala (2003, p. 52) salientam que o aspecto social, o conhecimento da eficiência e da originalidade de cada organização são factores que influenciam fortemente o todo de cada organização. Ou seja, a socialização organizacional e a “autopercepção” da eficiência, da aspiração e da originalidade da formação e contexto organizacional em que os indivíduos estão incluídos, provocam, nas organizações, um impacto bastante elevado (Idem, p. 51).

Na área da socialização, estes autores apresentam dois tipos de estruturas nas organizações: as “mecânicas” e a “orgânica”. O seu posicionamento é influenciado por múltiplos factores, tais como: “pessoal, social, organizacional e situacional” (Ibidem).

Considerando que um sistema é um conjunto de elementos em interacção dinâmica, visando um fim comum, a organização escolar funcionará, portanto, como sistema, aberto, dada a sua natureza de sistema social.

Sobre a dinâmica das organizações, Cardoso (1991) valoriza o desejo de aprender, considerando este como um factor predominante no desenvolvimento e progresso da organização. A aprendizagem surge como o valor central, constituindo a mudança e a inovação mais valias para o progresso e evolução pois, tal como afirma



Canavarro (2002) “uma organização aprendente é uma organização que entende o conhecimento como um factor estratégico do desenvolvimento da organização”.

3. A Escola como Organização

A escola sofreu ao longo dos tempos grandes transformações das suas dimensões e estruturas, adaptando-se às mudanças ocorridas na sociedade em que se insere, transformando-se numa organização com especificidade própria.

Nas definições de organização, referenciadas por Sá (1997, p. 114), encontramos que instituições como a escola, a família, as empresas e até partidos políticos são comparadas, em sentido mais amplo, a organizações. Definir organizações como sistemas sociais é definir um leque diferente de problemas e focar diferentes aspectos da organização.

Actualmente, e de acordo com Delors (2003, pp. 45-59), as diferentes maneiras de socialização estão sujeitas a duas provas, em sociedades ameaçadas pela desorganização e ruptura dos laços sociais. Deste modo, os sistemas educativos encontram-se no centro de muitas pressões, ao respeitar a diversidade dos indivíduos e dos grupos, mantendo, contudo, o princípio de homogeneidade que implica a necessidade de observar regras comuns.

É da incumbência dos sistemas educativos darem resposta aos múltiplos e complexos reptos das sociedades da informação, na perspectiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania virada às exigências do nosso tempo. Contudo, não nos podemos esquecer que os sistemas educativos fazem parte integrante dessa sociedade que exige mas que, de igual modo, deve dar o exemplo de cidadania e colocar e disponibilizar recursos materiais e humanos, para que as escolas possam exercer o papel que a sociedade lhes confere.

Assim, a escola é uma **organização complexa e específica**, porque é constituída, essencialmente, por indivíduos, todos diferentes quer a nível emocional, quer a nível das suas vivências económicas, socioculturais e ainda com ritmos de aprendizagem diferentes.

Esta especificidade que é a organização escolar traduz-se numa realidade complexa viva, num espaço físico e social alargado onde se conjugam todas as dimensões do conhecimento, bem como a cultura que a constrói continuamente e em



simultâneo, com finalidades próprias e específicas que todos os elementos dos vários níveis de intervenção pretendem concretizar com sucesso.

Todavia, **a organização escolar** só ultimamente tem desabrochado do seu “estado embrionário” relativamente ao estudo de si própria. Por exemplo, Sá (1997, p. 112) refere que “A escassez de estudos neste domínio contrasta com a diversidade de definições, de perspectivas teóricas e de ponto de vista sobre o conceito de organização”. Mais à frente, faz mesmo a seguinte comparação: “Não surpreende (...) que o estudo das organizações seja comparado a uma torre de Babel, em que os discursos organizacionais se assemelham a uma cacofonia, onde a propósito do mesmo conceito se fala de coisas diferentes de modos diferentes” (Ibidem).

Na tentativa de melhor definir a **Escola como Organização Específica**, Alves (2003, pp. 11-16) realça diferentes definições sobre este conceito, através de vários autores, entre outros, destacamos: Lima (1997, 1992), Weinert (1987), Formosinho (1986), Bush (1986), Paisey (1981) e Mateu (1979).

Face ao elevado número de investigadores que se dedicaram ao estudo deste conceito, Alves (2003, p. 12) considera que a Escola poderá ser encarada uma organização, em sentido genérico, pelo facto, de ser possível compará-la a uma “unidade social”, a um “sistema social complexo, multivariado e interdependente”. No entanto, todos os conceitos genéricos de organização têm em comum os seguintes factores:

(...) existência de indivíduos e grupos inter-relacionados; orientação para consecução de objectivos; diferenciação de funções; coordenação racional intencionada; continuidade ao longo do tempo (Ibidem).

Referindo-se às escolas públicas, “correntemente consideradas unidades burocráticas”, este autor questiona o tipo da sua especificidade bem como a compreensão das linhas orientadoras que compõem o seu funcionamento, sabendo-se que este tipo de escolas são introduzidas, definidas e reguladas por um sistema centralizado e burocrático (Idem, p. 13). Nesta linha de pensamento, o autor caracteriza a escola como “racionalidades burocráticas” do seguinte modo:

(...) a escola é uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a todo o custo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos (Idem, pp. 14-15).



Assim, o todo destas características representa um sistema caracterizado por diferentes processos: o poder da autoridade, da racionalidade, da superioridade técnica e a existência de objectivos homogéneos e claros que dirigem o funcionamento das actividades dos indivíduos e da organização (Ibidem).

Sarmiento & Formosinho (1999, pp. 73-78) salientam-nos que na escola, como organização específica que é, também se verificam alterações no seu interior constituindo “áreas” de debate e diversidade de opiniões, permitindo, deste modo, o aparecimento de diversas conceptualizações de escola. Assim, através dos vários conceitos de escola procedentes do debate da Reforma Educativa sobre o novo modelo de administração e gestão das escolas portuguesas, ficou definida uma “concepção jurídico-administrativa da escola-comunidade educativa”. Os autores apontam algumas desvantagens deste modelo, como é o facto da dependência escolar em relação à orientação e regulamentação normativa de uma administração estatal fortemente centralizada e burocrática, o estabelecimento de limites rígidos com o seu contexto e por ser uma área, internamente, de domínio do poder académico dos docentes, possuindo, métodos de ensino e avaliações tradicionais. De um modo geral, e na opinião dos autores, este modelo de escola não atende às múltiplas e admiráveis experiências e tentativas de construção de uma outra noção de escola. Assim, esta nova concepção de escola, apresentada pelos autores, apresenta algumas alterações ao referido modelo, tais como: o alargamento das suas fronteiras, a incorporação de novos actores (integração comunitária); a flexibilização das estruturas pedagógicas, atendendo a uma intervenção diferente dos docentes (novos saberes e novos processos da sua transmissão, privilegiando os processos de ensino em equipa, de interacção em grupo e da promoção de uma crescente e actual tecnologia, correspondente às novas formas de organização do trabalho...); o estímulo nos processos participativos de tomada de decisão, a todos os níveis da organização, no sentido de uma forte individualização do ensino e a interligação da autonomia da escola com organismos sociais de avaliação interna/externa e na prestação de contas.

Não nos esqueçamos que a escola teve inerente a si própria e à sua função, objectivos muito específicos, sendo o aluno o objecto de toda a sua actuação, pensando-o como revelador da sua prática considerando que, quando há êxito, toda a escola na base da sua formação é uma escola de sucesso.



4. O Clima na Organização Escolar

Sabemos que em qualquer instituição ou organização o **clima** entre os seus trabalhadores é um factor determinante na caracterização do tipo de administração e gestão. Assim, toda a organização escolar que tiver uma boa administração e gestão irá proporcionar um ambiente acolhedor, participativo entre toda a comunidade educativa (professores, alunos, funcionários e EE). Se houver um bom clima, haverá a colaboração e o trabalho em equipa entre os trabalhadores e maior será o seu rendimento. É isto que Firmino (2002) identifica como sendo a formação de uma “cultura de empresa”. O autor refere de que deve ser criado um ambiente “em que se apela à criatividade e se adopta o *empowerment*” (Idem, p. 127).

Para que possam existir mudanças/ inovações nas instituições escolares, Cachapuz, Praia & Jorge (2002, p. 340) valorizam o **clima organizacional** quando nos informam que será necessário falar em mudanças organizacionais que proporcionem um melhor “bem-estar” dos professores, sendo, por isso, fundamental que as organizações escolares gerem um clima “grupál” que leve os docentes e todos os actores da acção educativa a interessarem-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional, num bom ambiente escolar e educacional, numa melhor colaboração e num maior empenhamento e interesse pela execução das suas tarefas, quer individuais quer em colectivo. Para os autores citados: “Torna-se importante desenvolver tarefas que lhes mostrem possibilidades de realização e de levarem à prática, ou seja, que digam respeito ao seu trabalho quotidiano (...)” (Ibidem).

No caso das instituições escolares, haverá uma maior compreensão para ajustar o currículo às necessidades específicas dos alunos dessa comunidade educativa. E, por conseguinte, o rendimento do trabalho aumenta, bem como a auto-estima de todos quantos estejam envolvidos nessa organização, o que trará reflexos no aumento do sucesso escolar e na diminuição do abandono escolar dos alunos dessa escola.

Segundo Roberto Carneiro (2004, p. 113), Portugal tem um problema estrutural de produtividade, situando-se este seu nível 40% abaixo do da Europa. E, no campo da educação, infelizmente, a produtividade não foge a essa regra. O “ranking” internacional da competitividade, publicado anualmente pelo *International Institut for Menagement Development* (IMD), identificou como grande “fraqueza” portuguesa as condições de gestão do sistema educativo. Carneiro (Idem, pp. 114-115) acrescenta o seguinte:



1 – Vivemos um clamoroso défice de gestão nas instituições educativas, o qual exige medidas saneadoras vigorosas: formação e recrutamento de gestores; regras claras de responsabilização das chefias; autonomia gestonária dos centros educativos; controlos *a posteriori* combinados com flexibilização das normas da contabilidade pública; efectivo poder dos responsáveis sobre o recrutamento e avaliação do pessoal ao serviço em cada escola.

2 – (...) É indesculpável o baixo desempenho dos jovens portugueses em comparações internacionalmente aferidas. Os portugueses e os responsáveis políticos não podem continuar a fingir que a questão lhes passa ao lado. Há que afirmar uma ambição nacional nesta matéria em prazo razoável, vencendo o fatalismo mediocre e aspirando à consecução de patamares superiores de desempenho.

Nesta perspectiva, o mesmo autor faz a distinção de dois factores que nem sempre são suficientemente esclarecidos: “o enorme desafio dos ganhos de produtividade e de eficiência/eficácia no sistema educativo, por um lado; as estratégias integradas de superação de défices intergeracionais no acesso a bens educacionais, por outro.” E acrescenta o seguinte: “nenhum país do mundo se tornou competitivo com baixa produtividade educacional” (Ibidem).

No caso da organização escolar, este autor especifica que **o ambiente** do estabelecimento de ensino “exerce uma influência determinante sobre a implantação de condições de aprendizagem e a vivência de um contexto de exigência e de excelência no trabalho pedagógico nele realizado” (Ibidem).

Neste sentido, também Barroso (1995, p. 29) defende uma “cultura de participação” na própria escola. Ou seja, é a valorização e reconhecimento da participação como valor fundamental e orientador de todas as práticas escolares, por todos os actores da acção educativa. Assim, como uma **gestão escolar participativa**, a respeito da qual o autor considera o seguinte: “A gestão participativa deve aplicar-se à organização no seu conjunto desde a definição das políticas, até à sua planificação e execução, passando pelo ambiente físico e social, pelos modos de trabalho e organização das tarefas” (Idem, p. 33).

É interessante, a este respeito, referir a opinião de Lima (2002, p. 74) quando nos evidencia que a análise de “redes sociais” oferece um conjunto enriquecedor de conceitos, de métodos e técnicas que irão permitir a abertura de novos e excitantes caminhos para o estudo das culturas escolares. Passamos a citar: “A abordagem das redes sociais, é pois, uma ferramenta fundamental para se caracterizar a complexidade das culturas docentes nas escolas”.

Outro factor importante numa boa administração e gestão escolar é **a selecção dos conteúdos a serem leccionados** pela escola como fazendo parte do currículo. É



primordial que os conteúdos estejam relacionados com as vivências dos alunos, sequenciados quer a nível de ano quer nas diferentes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares de modo a não existirem repetições desnecessárias e tenham utilidade no mundo real que circunda os alunos.

Sublinhando a necessidade de uma selecção rigorosa dos **programas/conteúdos** e também da **avaliação**, que as nossas escolas devem ter em conta, Machado, Gonçalves & Formosinho (1999, p. 121) referem a observação das carências dos alunos:

As razões para considerar as necessidades dos estudantes como fonte importante para os objectivos educacionais são, mais ou menos, estas: o ambiente quotidiano dos jovens tanto em casa como na comunidade em geral proporciona uma parte considerável do desenvolvimento educativo dos estudantes. É desnecessário duplicar, por parte da escola, experiências educativas já adequadamente fornecidas fora dela. Os esforços da escola deveriam centrar-se particularmente em carências sérias no desenvolvimento actual dos estudantes.

Por sua vez, Perrenoud (2002, pp. 49-50) defende que as escolas devem estabelecer dispositivos e formar hábitos propícios ao exercício da razão, ao desenvolvimento de uma relação lógica com o saber, preparando os alunos para a argumentação e o debate:

(...) apesar das magníficas declarações de princípio, os programas não são feitos para favorecer o debate, uma vez que são sobrecarregados e levam os professores a privilegiar a transmissão eficaz dos inúmeros conhecimentos mais do que a sua construção comum, numa atitude de projecto e de debate. A avaliação também não ajuda, na medida em que testa a quantidade de saber acumulado, em vez de testar a capacidade de problematizar e de se distanciar (Idem, p. 51).

Roldão (1995, p. 11) defende que os principais actores do desenvolvimento curricular devem ser os próprios docentes. No entanto, salienta que estes não devem ser os únicos responsáveis, na medida em que eles se encontram integrados quer num sistema escolar, que é constituído pelos diferentes subsistemas escolares (conselho de departamentos de áreas disciplinares e de disciplina, conselho de directores de turma e conselhos de turma), quer no próprio sistema educativo. Assim, ninguém como o próprio professor para saber dinamizar os currículos da sua disciplina, ajustando e adequando os conteúdos, as actividades, as estratégias/metodologias de trabalho ao contexto de cada turma, em geral e à especificidade de cada aluno, em particular.

Desta forma, alguns jovens sentem-se motivados para as aprendizagens que a escola lhes irá proporcionar, e as probabilidades de sucesso escolar serão maiores, bem como a adaptação ao mundo do trabalho.

No que respeita ao DT, o seu papel como gestor curricular, será, desta forma, facilitado, através da execução das tarefas e de trabalho em equipa, por todos os



elementos do CT, na medida em que todos os docentes estarão predispostos a adoptar metodologias motivadoras do ensino-aprendizagem e **flexionar o currículo** de acordo com as **reais necessidades da turma em geral e do aluno em particular**.

5. Organização Escolar e Projecto Educativo de Escola

A história do sistema educativo português acompanhou as mudanças sociais e políticas levando, conseqüentemente, a uma transformação da organização escola. De uma escola nuclear centrada na relação professor/aluno passa-se a uma escola sinónimo de espaço comunitário, envolvendo todos os actores que nela interagem; surgindo o conceito de comunidade educativa (Carvalho & Diogo, 1995).

Assim, ao introduzir uma nova maneira de pensar e edificar a educação no âmbito das instituições escolares, “o Projecto Educativo de escola constitui o espelho do estabelecimento de ensino, quer no plano interno, quer na sua relação com o exterior” (Broch & Cros, 1992, p. 137).

À organização escolar compete dar respostas cada vez mais flexíveis e variadas, numa sociedade que se mostra cada vez mais heterogénea e diversificada e, por isso mesmo, muito mais informada, apelativa e competitiva. É através do Projecto Educativo de Escola (PEE) que a mesma deve saber administrar o papel importantíssimo dos quatro implícitos e inalienáveis parceiros – Professores, Conselho Executivo, Encarregados de Educação e Comunidade Educativa – em benefício da educação das nossas crianças e jovens.

O Projecto Educativo de Escola, não sendo tema central do nosso trabalho, interliga-se, no entanto, com ele, motivo pelo qual o referimos aqui.

A noção de Projecto inclui-se no conjunto de mudanças sociopolíticas que marcaram a sociedade do final do século XX, em que o homem e as organizações procuraram o seu crescimento, no respeito pelos valores democráticos. Em termos educativos, podemos considerar, de acordo com Cortesão et al. (2003, p. 35) que um projecto “envolve uma actualização entre intenções e acções, entre a teoria e a prática, organizada num plano que estrutura essas acções”.

De acordo com Rocha (1996, p. 103) o PEE é um “documento de compromisso acerca das linhas orientadoras da acção educativa (...), é o rosto filosófico/pedagógico de cada escola”. A lógica do projecto reside na perspectiva de passar à acção. Marques



(2001, p. 90) refere que o PEE consiste num documento orientador, “devendo contar com os seguintes tópicos: concepção de educação e valores a defender, caracterização do meio e finalidades a atingir durante um período médio de tempo (3 a 5 anos)”.

Parece-nos ser preferível concluir que, de acordo com estes autores, o PEE se pode assumir como um instrumento importante no aumento de eficácia e de qualidade da escola enquanto entidade individual e específica, ao ser pensado e elaborado pela comunidade educativa.

O PEE surge pois, como um documento de cariz pedagógico, que deve ser constituído com a participação e recurso da comunidade educativa, estabelecendo uma identidade própria, em conformidade com o quadro legal. E de acordo com Fontora (2001, p. 128) o PEE justifica-se como um “espaço de valores, um referencial de acção, factor dinamizador, definidos de linhas de acção, instrumento de gestão e estruturante de uma identidade singular”.

Em síntese, parece-nos poder concluir que a concepção e o desenvolvimento do PEE, envolvendo todos os intervenientes, implica uma atitude democrática, comunicativa, mobilizadora de trabalho de equipa e geradora de consensos.

6. A Gestão Intermédia

Ao falarmos de uma organização, já se subentende que esta é um grande grupo e dentro dela é inevitável a existência de vários grupos, cada um com uma função específica para a concretização dos objectivos da organização, como um todo. Deste modo, é indispensável o estudo do funcionamento destes grupos para melhor compreensão e administração da organização.

A gestão das pessoas ou grupos, na opinião de Marques & Cunha (2000, pp. 15-36), é um contributo fundamental do Comportamento Organizacional para a gestão contínua, sendo os factores motivação e cultura o fulcro desta temática. Acredita, também, que para motivar as pessoas ou grupos é necessário gerir os Sistemas de Trabalho e os Sistemas de Recompensas em função dos objectivos estratégicos da organização e os dos elementos que a compõem.

De acordo com esta analogia, poderemos dizer que o estudo de uma organização nunca será completo sem o reconhecimento da existência, no seu seio, de vários grupos e do seu impacto na mesma.



Uma das razões por que os grupos são tão comuns e numerosos nas organizações, liga-se com as funções e necessidades que os grupos satisfazem, quer no interesse da organização, quer no interesse dos seus membros.

Assim, comungamos da opinião de Ferreira, Neves & Caetano (2001, p. 13) quando se referem à importância de um trabalho (saberes e capacidades) de grupo, afirmando que “O grupo é mais do que a soma das partes, é o todo formado pelas partes”. E também estamos de acordo com Cascão & Neves (2001, p. 59) que, ao referirem-se às capacidades da equipa, salientam o seguinte: “parece claro que os membros podem ser mais produtivos quando trabalham em equipa do que quando trabalham isoladamente”.

É pois essencial, no trabalho de grupo, ter sempre em conta não só a soma das partes, mas um todo formado pelas partes, de modo a que nele coexistam uma consciência individual e colectiva.

A racionalidade presume que o ordenamento interno dos elementos da organização seja determinado a partir dos objectivos a realizar no quadro da tecnologia em uso, dentro das condicionantes de financiamento em que se opere, tendo em conta as características da envolvente. O objectivo prende-se com o fabrico de um produto ou de uma gama de produtos, da sua comercialização, a prestação de um serviço ou conjunto de serviços (Bilhim, 2001).

A escola, numa perspectiva heurística, não deixa de ser uma complexa empresa e, como tal, tem forçosamente, que se preocupar com o produto a obter, ou seja, o sucesso escolar e educativo dos alunos. Sendo este o produto, logo os seus “clientes” são os alunos e os seus “trabalhadores” são os professores e os funcionários (Brito, 1991).

Perrenoud (2002, p. 232) sublinha que nas organizações escolares têm faltado formas de organização do trabalho profissional, ou seja, não se deve só pensar nos saberes e capacidades do professor a título individual, mas, acima de tudo, na “competência dos saberes e capacidades colectivas”, sendo esta maior do que a soma das “competências individuais”.

A escola, na sua organização interna, possui vários níveis de intervenção no âmbito da gestão: intervenção ao nível **macro** (os responsáveis da gestão e direcção da escola), intervenção ao nível **meso** (onde se situam outros decisores influentes através do desempenho de funções específicas, tais como o delegado de disciplina ou o coordenador de departamento curricular, de acordo com os “novo modelo de gestão” estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 172/91 e implementado pelo Decreto-Lei n.º 115-



A/98, e o de Director de Turma) e intervenção ao nível **micro** (por exemplo, o professor dentro da sala de aula).

Coloquemos então ênfase ao nível de intervenção **meso**, dado que é neste patamar que se enquadra o objecto do nosso estudo, o Director de Turma, enquanto gestor intermédio.

Os órgãos de gestão intermédia são de extrema importância estratégica na organização escolar. Estes são um dos factores condicionantes da qualidade educativa e pedagógica da escola a qual depende, em grande parte, dos projectos educativos e pedagógicos. São estes órgãos que animam os projectos e que lhes imprimem uma dinâmica organizacional (Marques, 2002).

O Director de Turma é uma peça chave na gestão intermédia, no âmbito da administração escolar.

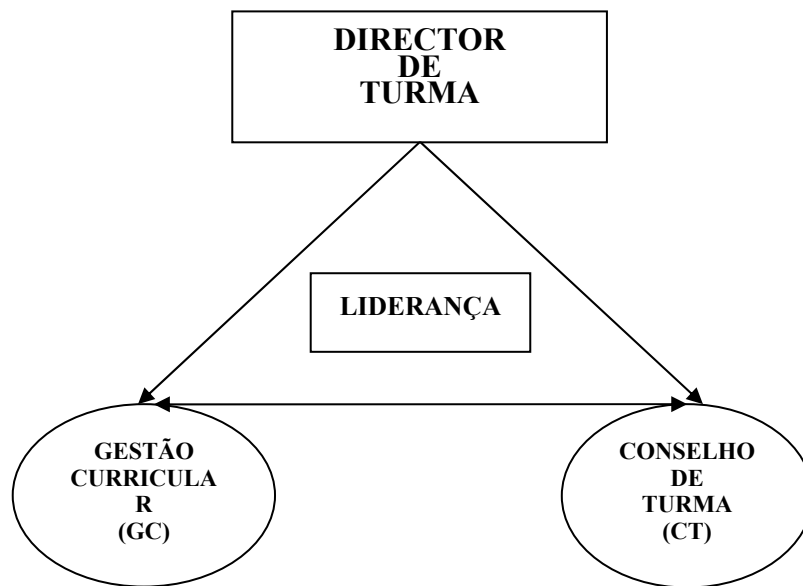
Depositário do poder relacional, comunicativo e pessoal, o Director de Turma reúne as condições para conciliar a força e o prestígio indispensáveis para influenciar seguramente os diversos actores com os quais interage. Espera-se que seja detentor da capacidade de liderança para conduzir eficazmente o processo educativo dos alunos que tutela, e para coordenar as actividades do conselho de turma do qual é presidente. Ao nível da diferenciação conceptual, em conformidade com os teóricos da gestão, o conceito de liderança é comparado com os conceitos de poder e gestão, havendo uma delimitação de fronteiras mais fácil entre liderança e poder do que entre liderança e gestão, surgindo, contudo, como elemento comum a estes três conceitos a actividade de influenciar pessoas, processos e/ou resultados. É o que se espera do Director de Turma, que exerça com sucesso esta actividade.

Porém, ao nível de “poder/autoridade” de que se encontra investido, este situa-se a um nível muito restrito pesa a “sua autoridade hierárquica ou formal” (Ibidem). O sucesso/ insucesso de uma actividade assentará essencialmente na sua “autoridade funcional, adquirida através da competência humana e profissional reveladas no exercício das suas funções.

No nosso trabalho vamos considerar a convergência de várias componentes, expressas, aqui, de forma triangular, com os vértices a representar o Director de Turma (DT), a Gestão Curricular (GC) e o Conselho de Turma (CT).



O triângulo justificativo da estrutura do trabalho do DT



Desta estrutura de tarefas do DT se depreende a inclusão, no desenvolvimento do nosso trabalho, de temáticas como as de Director de Turma, Liderança, Processo Relacional, Formação de Professores e Currículo – que constituirão os conteúdos dos pontos e capítulos seguintes.

6.1. A Liderança no Contexto Escolar

A constante preocupação com a qualidade, no âmbito do sucesso educativo, e na gestão participativa implicam uma verdadeira liderança que impulse uma efectiva colaboração de todos os actores da comunidade educativa, na determinação de projectos, planos e metas educativas, assim como a sua realização, defendendo e garantindo o futuro da organização escolar (Vicente, 2006, p. 129).

Foram, sobretudo, as mudanças verificadas no mundo das organizações ligadas às novas exigências de produção e competitividade que trouxeram à superfície a questão de liderança como tema fulcral. Para se compreender estas novas exigências, é da competência dos líderes, nas organizações, conhecerem e transformarem a cultura organizacional das instituições, no sentido da mudança e adaptação constantes na obtenção do sucesso, da qualidade e da competitividade da organização de que fazem parte, como é o caso do Director de Turma.



Do 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 como uma actividade pouco clara para as organizações. Daqui se pode realçar as lideranças intermédias das equipas de trabalho e das lideranças informais.

Ball (1987, p. 97) é peremptório em afirmar que não se pode descurar a liderança nas escolas. E Chiavanato (2000, p. 137) vai mais longe ao apontar três estilos de liderança diferentes: **autoritária, liberal e democrática**. As características globais de cada estilo estão representadas no quadro (n.º 1) seguinte:

QUADRO 1
Os Três Estilos de Liderança

Autocrática	Democrática	Liberal (<i>laissez-faire</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • O líder fixa as directrizes, sem qualquer participação do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • As directrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Há liberdade total para as decisões de grupo ou individuais, e mínima participação do líder.
<ul style="list-style-type: none"> • O líder determina as providências para a execução das tarefas, cada uma por sua vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo esboça as providências para atingir o alvo e pede aconselhamento do líder, que sugere alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates. 	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do líder é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
<ul style="list-style-type: none"> • O líder determina a tarefa que cada um deve executar e o seu companheiro de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher seus companheiros de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • A divisão das tarefas e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
<ul style="list-style-type: none"> • O líder é dominador e é “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro. 	<ul style="list-style-type: none"> • O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito. O líder é “objectivo” e limita-se aos “factos” nas críticas e elogios. 	<ul style="list-style-type: none"> • O líder não avalia o grupo nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as actividades quando pergunta.

Fonte: Adaptado de Chiavenato (2000, p. 137).

Sobre estes três estilos de liderança, foram feitas experiências nos Estados Unidos, aduzidas pelo autor acima citado, demonstrando que os grupos dirigidos por uma liderança democrática aparentam ser mais eficientes, pelo facto de serem, no mínimo,



tão produtivos quanto os outros e também mais criativos. Isto não quer dizer que o líder só possa usar um determinado tipo de liderança. Pelo contrário, cada líder pode utilizar os três processos de liderança, de acordo com a situação, com o perfil dos elementos do grupo e com o tipo de trabalho a realizar (Idem, pp. 138-140).

Nesta perspectiva de liderança Rego (1998, pp. 115-117) explica os **Sistemas de Liderança** de Likert e a sua relação com a eficácia da organização, focando a existência de quatro sistemas de liderança típicos:

1. **“Autoritário explorador”;**
2. **“Autoritário benevolente”;**
3. **“Consultivo”;**
4. **“Democrático - participativo”** (Ibidem).

Este último tipo de sistema de liderança é classificado pelo autor como sendo o mais eficaz, qualquer que seja a situação, existindo também uma maior eficácia à medida que as organizações vão mudando os sistemas.

Daqui se pode concluir que **diferentes tipos de situações** exigem **diferentes estilos de liderança**. Na organização escola, os líderes das suas estruturas intermédias, como é a Direcção de Turma, deverão adoptar estes diferentes estilos de liderança e adaptá-los de acordo com todo seu contexto situacional.

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.

Nesta linha de pensamento, Vicente (2004, p. 138) esclarece-nos que os factores fundamentais para a melhoria da qualidade da educação passam por uma “forte e esclarecida liderança e capacidade da assunção de riscos, num quadro de autonomia”. Esta autonomia não deve prescindir de orientação, assistência, supervisão e avaliação por parte da administração educativa, como factor de garantia de “qualidade e da coesão nacional”.

Perspectivando uma conclusão, poderemos afirmar que o tipo de líder e de liderança está condicionado a vários factores e que os líderes simbolizam um contexto organizado num determinado grupo que dirigem, devendo influenciar de modo positivo o mesmo, na obtenção do sucesso pessoal do grupo e da organização, isto é, o líder deve saber lidar com a ambiguidade das interacções, saber gerir positivamente os conflitos,



usar uma linguagem apropriada e ter em atenção a cultura dos elementos do grupo e da organização. Só nesta perspectiva poderá dinamizar um contexto que valorize o desenvolvimento do PCT, centrado numa análise relacional do Currículo – sobre o que iremos reflectir no capítulo seguinte.



CAPÍTULO II – O DIRECTOR DE TURMA

O Director de Turma é, antes de mais, um Educador. Ele é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de orientação, de maturação dos alunos e de orientação e de comunicação entre os docentes, alunos, Pais/encarregados de educação e restantes agentes da acção educativa. O DT assume-se com o papel de “**tutor**” (no sentido de protector, conselheiro, regulador/estabilizador e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno), definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera uma equipa pedagógica (CT), que aproxima todos os elementos dessa equipa e que estimula e monitoriza a concepção e a realização de projectos e das actividades que estes projectos envolvem. Ele é o elo de ligação entre Escola/Aluno, Escola/Pais-EE, Alunos/Escola. Na perspectiva de Ramiro Marques (2002, p. 15), “Ele é o eixo em torno do qual gira a relação educativa”.

1. A Emergência da Figura do DT – Uma Perspectiva Diacrónica

A orientação educativa dos alunos e a coordenação dos professores da mesma turma têm sido preocupação em Portugal já desde longa data. Tal preocupação remonta aos finais do século XIX – início da implementação do Sistema Escolar Público, tendo-se, então, consubstanciado na figura do Director de Classe, através da Reforma do Ensino Liceal de 1895 (Dec. de 14 de Agosto de 1895).

Em 1926, já em pleno período da República, os Directores de Classe continuam a ser os únicos de gestão pedagógica intermédia existentes nos liceus, sendo nomeados pelo Governo sob proposta dos Conselhos Escolares, tendo a seu cargo “a orientação dos alunos e a disciplina dentro da respectiva classe. Presidem às reuniões de classe que decorrem no final de cada período lectivo, para apreciação do aproveitamento dos alunos”, usufruindo de uma gratificação mensal ao longo de todo o ano escolar (DL n.º 12245, de 2 de Outubro de 1926).

A partir de 1928, os Directores de Classe passam a ser nomeados pelo Governo, sob proposta do Reitor (DL n.º 15392, de 18 de Abril de 1928).



Em 1936, o ministro responsável pela pasta da Educação era Carneiro Pacheco. Fortemente influenciado e convicto da doutrina de Salazar, onde a censura impunha livres únicos impregnados de doutrinas ideológicas de índole nacionalista, o Ministro transformou o Director de Ciclo num intermediário do Estado (Carvalho, 2001).

Pelo Decreto-Lei n.º 27084, de 14 de Outubro de 1936, (artigo 28.º & 1.º) verificamos que “o director de Ciclo é anualmente nomeado pelo Ministro sob proposta do reitor, de entre os professores de maior capacidade educadora”.

Com a necessidade de acelerar a formação de profissionais em ocupações relacionadas com objectivos militares durante a Segunda Guerra Mundial, Galvão Teles, em 1967 procurou dar ao ensino uma maior liberdade, falando pela primeira vez em descentralização.

Em 1968 é publicado, na sequência da generalização do ensino, o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (DL n.º 48572, de 9 de Setembro de 1968), que defende como princípio orientador “proporcionar aos alunos não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos, como também proceder à observação das suas tendências e aptidões, a fim de os orientar em estudos posteriores”. Perspectiva-se, assim, uma preocupação manifesta com a orientação escolar dos alunos e adequação do ensino às suas aptidões.

Um novo modelo organizacional e administrativo é então instituído, começando a delinear-se uma nova estrutura de gestão pedagógica intermédia, consoante as preocupações manifestadas com os alunos e sua orientação. A figura do Director de Ciclo, associada a uma natureza fiscalizadora e disciplinar, é substituída pela do Director de Turma. Consagra-se, assim, a turma como unidade de análise e de estudo dentro das Escolas – consequência do elevado número de alunos e da diversidade de problemáticas daí decorrentes. Deste modo, a justificação da criação de órgãos e estruturas que a representem – o Director de Turma e o Conselho de Turma, com um amplo leque de atribuições, que ainda hoje se encontra presente nos normativos regulamentares do seu funcionamento. A turma mantém-se como uma “unidade nuclear do processo ensino, estrutura elementar de onde tudo deve partir e para onde tudo deve irradiar” (Lima, 1986, p. 9).

A figura do DT passa a existir também no Ensino Liceal e Técnico (actual Ensino Secundário) a partir de 1973, com a publicação dos seus Estatutos, pelo Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de Março, e com as atribuições e competências de âmbito idêntico às consagradas para o Ciclo Preparatório (actual 2.º Ciclo do Ensino Básico).



2. O Sistema Educativo

O sistema educativo, sendo um campo extenso, faz parte de um sistema mais geral – o sistema social. O sistema educativo é uma identidade real considerada a um nível superior em relação ao sistema escolar, mas limitado pelos normativos legais. Ele mantém relações com um imenso e variado leque de elementos (professores, alunos, auxiliares da acção educativa, pessoal administrativo, directores-gerais, ministro, pais/ encarregados de educação, contribuintes...).

Barreiros (1996, p. 91) classifica de complexa a actuação destes elementos no sistema educativo e acrescenta que é “difícil equacionar as repercussões da acção de cada um”.

Mais directamente ligados ao funcionamento do sistema educativo, o autor identifica dois subsistemas: o dos professores e encarregados de educação (agentes dos objectivos pedagógicos do sistema escola), e o segundo, de todos os elementos que fazem parte da comunidade educativa, (fazendo parte indirecta de processo educativo) (Idem, p. 92).

2.1. O subsistema do grupo-turma/caracterização

O sistema organização escolar é um subsistema do sistema educativo, este último já referido no ponto anterior. Também focámos os diferentes elementos/grupos que constituem o sistema escolar (alunos, professores, comunidade educativa e os pais/encarregados de educação). Assim, no grupo dos professores, destacamos o Director de Turma, professor que lidera e coordena o grupo turma. Sendo a turma o motivo pelo qual, reconhecemos ser imprescindível esclarecer e caracterizá-la como um grupo que também faz parte de ambos os sistemas – subsistema escolar e sistema educativo.

A turma enquanto um subsistema do sistema organização escolar, engloba não só os alunos, como também todos os professores que leccionam essa turma, incluindo, obviamente, o respectivo Director de Turma.

De um modo geral, ao referirmo-nos ao grupo-turma, conforme nos expõe Barreiros (1996, pp. 84-85), pretendemos falar de um conjunto de alunos em contexto escolar de ensino-aprendizagem, caracterizado por ser um grupo secundário, devido à sua curta existência e à falta de garantia da sua permanência e inalterabilidade no ano



lectivo consecutivo. A turma surge enquanto grupo para atingir determinados fins (quer os consiga ou não), que lhe são impostos do exterior, relacionando-se com o ensino-aprendizagem dos alunos, especialmente à transmissão cultural e de regras e à aquisição de conhecimentos e competências e ainda porque a mesma se encontra sujeita a locais e a calendarização fixas. Assim, o mesmo autor classifica a turma como sendo um “grupo artificial”, resultado de uma forte influência externa, de carácter “coercivo” e obrigatório, que comprometerá a vida do grupo. O aluno irá encontrar, na turma, um lugar de constrangimentos (aspectos como a assiduidade, o lugar, as regras, tipo de comportamento e de linguagem... são-lhe impostas pelos professores e pelo Regulamento Interno da Escola) (Ibidem).

O sistema turma é considerado como um sistema aberto, por incluir relações de várias ordens, principalmente aquelas que envolvem o sistema educativo e o subsistema familiar intervindo, em geral, na interpretação das aprendizagens dos alunos. Assim, a turma “enquanto grupo secundário e artificial é fortemente condicionada pelo meio, partilha das propriedades dos sistemas abertos, das características e fenómenos (...) dos pequenos grupos” (Idem, p. 86).

Deste modo, a turma surge de um contexto administrativo rígido, sendo considerada, particularmente, como local de submissão, de conformidade às normas externas, que por vezes, provoca nos alunos uma enorme insatisfação. Contudo, ela é também um espaço de comunicação que tem o poder de influenciar os contextos de aprendizagem dependendo do tipo de metodologias e do modelo relacional de cada professor (Idem, p. 88).

3. A Estrutura Formal do DT na Organização Escolar

A actividade do Director de Turma expressa na legislação, já referenciada anteriormente, e pela nossa experiência está muito para além dela.

No entanto, Castro (1995, p. 143) informa-nos que “perante actos administrativos imbuídos de uma forte carga de formalismo, o DT vê-se forçado a respeitar incondicionalmente as normas em vigor”. Como também se vê constrangido a cumprir “um circuito de fases sequenciadas, perfeitamente despersonalizadas, alheias a cada situação concreta e aos seus reais destinatários” (Ibidem).



Contudo, sabemos que o Director de Turma faz parte de uma *estrutura formal* na organização e que o seu papel está definido de modo abrangente. Ao referir-se que de algum modo o Director de Turma pode limitar-se ao cumprimento do “‘circuito burocrático’ com impessoalidade e formalismo, cingindo-se ao cumprimento encadeado e sequenciado de um ritual burocrático” (Ibidem). Ou seja, aquele Director de Turma que cumpre com rigor as tarefas administrativas que lhe são impostas pelos normativos (tarefas burocráticas) e não consegue dedicar-se, em pleno, às actividades relacionadas com a função pedagógica, essencial junto dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação, por falta de tempo no seu horário.

Por outro lado, (Thompson, 1976 & Formosinho, 1986) referenciados por Castro (Ibidem), informam a existência de alguns Directores de Turma se apoiam em uma “tecnologia intensiva” dispondo dos recursos escolares disponíveis, dos saberes e dos serviços para colmatarem ou ajudarem a resolver ou minimizar problemas criados pelos alunos.

A autora ainda salienta a importância da actividade pedagógica do Director de Turma, ao afirmar o seguinte:

Nada poderá substituir o diálogo, o empenho e a acção pedagógica a desenvolver pelo DT junto de todos os actores implicados no processo, sendo de evitar ‘a pena pela pena’, com todos os efeitos negativos que poderão advir, caso não se accionem os adequados mecanismos de remediação (Castro, 1995 p. 143).

Deste modo, Castro (Idem, pp. 141-142) reconhece que perante a actual complexidade organizativa escolar, os três modelos teóricos (Modelo Burocrático, os Modelos de Ambiguidade e o Modelo Político) servem de suporte e são indispensáveis, para a análise, interpretação e conhecimento da realidade de cada contexto escolar. Esta tripla acção destes modelos na organização escolar irão proporcionar um sistema de actuação dos Directores de Turma, que será aplicado, em determinada situação e contexto da sua liderança. O sistema de actuação do Director de Turma poderá aplicar algumas características de um só modelo, de dois ou até dos três modelos em simultâneo.

Lima (1991, pp. 1-11) salienta que o sistema de actuação do Director de Turma deve ser analisado a nível das três focalizações:

- 1- “Normativa” – produtora de estruturas e regras formais;
- 2- “Interpretativa” – situada a nível intermédio e/ou profundo, é produtora de regras não formais e informais;



3- “Descritiva” – centrada no plano de acção organizacional (regras actualizadas e desempenho operativo dos elementos reais).

Neste seguimento a autora Castro (1995, p. 147) acrescenta que:

Só estes três enfoques poderão dar conta dos fenómenos organizacionais ocorridos à volta do DT, não podendo a Escola actualmente ser vista numa perspectiva exclusivamente formal/racional nem sob uma perspectiva subjectiva, mas sim como uma *construção social* mediatizada por diferentes tipos de estruturas e órgãos, que, transformando a cada momento a sua realidade organizativa, emancipam o seu funcionamento, conferindo-lhes uma identidade própria.

Para um bom funcionamento da organização é fundamental que as estruturas escolares se encontrem em estreita relação e interdependência entre si. Nesta perspectiva, a referida autora questiona o seguinte: poderá o Director de Turma concreto funcionar numa organização concreta, inserido em estruturas concretas a trabalhar em situações pedagógicas e administrativas concretas, caracterizar a sua actuação de liderança em função de:

- “do *corpus legislativo* que define o seu estatuto funcional”;
- “da sua própria realidade humana e profissional, das suas convicções e do seu dinamismo”;
- “da individualidade de cada um dos actores que com ele interagem (concepções, objectivos, interesses, poderes, etc.)”;
- “da dinâmica organizativa global e sectorial do estabelecimento de ensino”;
- “da dinâmica e comportamento dos seus pares e demais actores que se situam na sua *esfera de acção*”;
- “do estilo de liderança do órgão directivo e do Coordenador dos DT”;
- “das condições organizacionais existentes”;
- “do contexto que envolve cada situação concreta”;
- “do clima social da Organização”;
- “da cultura e subculturas organizacionais prevalecentes”;
- “dos recursos físicos, materiais e humanos disponíveis”.



3.1. Autoridade/Poder do professor (DT)

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

Desde a década de 50, a complexidade desta temática tem sido objecto de estudo por parte dos investigadores deste campo científico (Sá, 1996, p. 140).

Assim, tem-se analisado falta de unanimidade na utilização do conceito de “poder”, quanto ao seu significado, natureza e suas fontes no interior das organizações, por parte dos cientistas sociais (Ibidem).

O significado de “autoridade” é caracterizado pela confiança, direito ou poder de fazer obedecer, competência (...). Enquanto o conceito de “poder” quer dizer: ter força, ser capaz de, ter possibilidade, ter capacidade legal de fazer ou de agir sobre algo, influência (...). Constata-se que, na origem destes dois termos, os seus diferentes significados são representados por palavras diversas.

A abordagem desta temática, para o nosso estudo, baseia-se na ligação destes conceitos entre a relação do Director de Turma e os outros professores da turma, sendo por isso, caracterizada como uma relação social e, nela está, inevitavelmente, presente a relação de poder. Como refere Sá (1996, p. 140) “o poder constitui uma dimensão omnipresente e inevitável em qualquer relação social”.

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

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



A) Teoria a nível organizacional – a **autoridade** é predominantemente uma forma legítima de poder – caracterizada por três tipos de autoridade, a **autoridade carismática**, a **autoridade tradicional** e a **autoridade racional-legal**, que passamos a caracterizá-las de um modo muito breve.

1) A “**autoridade carismática**” – exercida por indivíduos com dons especiais, que os tornam superiores relativamente aos outros. Não é uma competência que se possa aprender e/ou treinar. É baseada na emoção, facto que a pode tornar irracional. Normalmente tornar-se instável e temporária, mas também pode ser rotineira (seguindo algumas particularidades da autoridade racional-legal ou tradicional);

2) A “**autoridade tradicional**” – exercida por pessoas possuidoras de um estatuto adquirido com a tradição, obtendo relações de lealdade em relação à obediência dos outros ou do grupo e não existe nenhuma distinção, por parte do “senhor”, quer em relação ao poder político, quer à autoridade moral. O seu líder possui uma autoridade ilimitada;

3) A “**autoridade racional-legal**” – presente nas nossas sociedades modernas, administrativas e burocráticas. O líder é considerado apenas um trabalhador que exerce a autoridade, aplicando e fazendo aplicar a lei (a obediência do grupo a uma ordem transformada em lei). A autoridade é definida por competências, que se relacionam umas com as outras num processo hierárquico e impessoal, permitindo um controlo sistemático e rigoroso (Idem, pp. 12-13).

A última teoria é considerada como superior a qualquer outra, por se basear num conhecimento técnico, o que a converte na mais digna de confiança, na mais eficiente, na mais estável e na mais disciplinadora. A subordinação à formalidade da razão e a igualdade de todos perante a lei tornam este sistema impessoal, universal e defensor da justiça. No entanto, também tem sido criticada por vários autores, apontando algumas desvantagens: ser voltada para o poder político e administrativo e para a autoridade; falta de distinção entre o que é ter autoridade do que é ser uma autoridade; possuir carisma de uma liderança informal (valorizando o aspecto afectivo ou as experiências das relações pessoais); enfatizando o burocratismo da sociedade contestando com a falta de entusiasmo e de afecto; e ainda, porque estimula a alienação e o isolamento (só podem ser superados através de uma experiência afectiva pessoal) (Ibidem).

B) Teoria voltada para a autoridade – enfatiza a **autoridade** relativamente ao poder, sendo a mesma apresentada por “quatro modos básicos”, que passamos a resumir:



1) A **“autoridade da tradição”** – promove “a coesão social” e valoriza os seus valores sociais, avaliando, deste modo, o comportamento de cada pessoa. Deriva da auto-estima e do sentimento de pertença do líder. “O poder da aprovação moral”, que o grupo exerce relativamente a cada um dos seus membros, provém deste tipo de autoridade;

2) A **“autoridade carismática”** – impulsiona o controlo do comportamento das pessoas para poderem participar das experiências afectivas significativas. São as relações carismáticas, que se referem não apenas ao campo da liderança mas também ao da amizade, que possibilitam ultrapassar as distâncias sociais. A dominação psicológica é o poder que está associado a este tipo de autoridade (devido ao facto de que as experiências afectivas significativas estão intimamente ligadas à aceitação e aos laços afectivos que se criam) (Idem, p. 14);

3) A **“autoridade legal”** – permite uma autoridade com segurança, baseada no conhecimento das regras que clarificam os papéis sociais e defendem cada elemento dos abusos ou prepotências dos outros (as regras são como um guia para os comportamentos do que como forma de coacção). Assim, da legalidade deriva o poder de coerção contratual, que permite garantir a confiança, a cooperação e a estabilidade social;

4) A **“autoridade do perito”** – autoridade obtida pela qualificação do líder, através de novos modos de compreensão ou do desenvolvimento de novas capacidades, possibilitando a si próprio e aos seus elementos uma maior adequação ou eficácia pessoais para se poder atingir os objectivos que se pretende. Assim, o perito pode utilizar o poder técnico e não a autoridade proveniente do conhecimento (Ibidem).

Por outro lado, Maya (Idem, p. 15) indica-nos que “são simplificativas as implicações práticas da adopção da perspectiva em que o **poder** é a base da **autoridade**, ou da perspectiva contrária, em que a **autoridade** é a base do **poder**”. Ostentando um novo significado para cada conceito:

– o **poder** – “reside na identificação e no controlo criterioso dos seus recursos” e permite recompensar ou punir os subordinados;

– a **autoridade** – consiste na capacidade de o líder desenvolver relações de significado com os elementos do seu grupo, fomentando neles o entusiasmo e responsabilidade no cumprimento de objectivos, sem que haja uma relação directa com a recompensa ou a punição (Ibidem).

Nas organizações, particularmente, nas educativas “a posição oficial” é considerada uma das fontes do poder dos docentes, considerando-se bastante importante



mas não a única. Sá (1996, p. 142) refere a opinião de Bush (1986) ao distinguir, como fontes de poder, a diferença entre a **autoridade** e a **influência**. De modo a discernir mais facilmente essas desigualdades apresentamos de uma forma simples e precisa, o seguinte quadro (n.º 2):

QUADRO 2

Distinção do Poder entre a Autoridade e a Influência

AUTORIDADE	INFLUÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Um poder de cariz formal; ➤ Um poder estático e estrutural; ➤ Origem única – estrutural; ➤ Flui de cima para baixo - unidireccional; ➤ Tem direito legal de tomar decisões; ➤ Provoca submissão involuntária dos subordinados; ➤ É restrita e claramente delimitada. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Um poder de cariz informal; ➤ Um poder tático e dinâmico; ➤ Diversas origens: características pessoais, a oportunidade e o saber de especialista; ➤ Flui em várias direcções: de baixo para cima; de cima para baixo e horizontalmente; ➤ Não é uma questão de direitos; ➤ Provoca submissão voluntária e não implica, inevitavelmente, uma relação superior-subordinado; ➤ Não é restrita e o seu domínio é difuso.

Fonte: Adaptado de Sá (1996, p. 142).

Sá (1996, p. 143) ao concordar com A. Afonso (1991) sobre o poder do professor em relação ao aluno, diz-nos que o aumento do poder está depende de três factores:

1 – é tanto maior quanto mais diversificadas forem as bases em que ele se sustentar;

2 – é tanto maior quanto maior for a congruência entre as bases de poder do professor;

3 – é tanto maior quanto maior for a congruência entre as finalidades do SE em que exerça a sua actividade (cit. por Sá, 1996, p. 143).

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

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

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



Nesta linha de pensamento, Coleman & Coleman (1984, cit. por Maya, 2002, p. 15) ao estudarem a **autoridade do professor**, a nível pessoal, esclarecem que esta pode ser caracterizada a partir de **seis dimensões**: a personalidade, a autonomia, o apoio, o controlo, a utilidade e o calor humano.

Já Santo (1994, cit. por Maya, 2002, p. 16) explica que a **autoridade do professor** está relacionada com diferentes qualidades provenientes de dois importantes factores: a competência científica e profissional (o equilíbrio do seu carácter e a sua independência de julgamento) e a cultura geral (o interesse pelo aluno, a generosidade, a firmeza, a rectidão e a coerência).

Também Maya (Idem, pp. 16-23) apresenta no seu estudo vários factores essenciais na relação que o professor estabelece com os seus alunos, tais como: a idade, o estatuto, o género e as competências pessoais e sociais e a indisciplina.

A preocupação com disciplina, nas organizações escolares, acentuou-se nos últimos tempos devido a vários factores sociais: desintegração de sistemas sociais, dando origem a conflitos de normas e valores; efeitos desumanos das sociedades industrializadas; o abandono dos padrões tradicionais de cultura existentes em países menos desenvolvidos, através da emigração de famílias perdendo os seus modelos de referência e “obrigados” a adoptar outros; a democratização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória; o rápido avanço tecnológico alterando decisivamente o mercado de trabalho... (Ibidem).

3.2. Tipologias do poder do professor ao caso do DT

Existem várias tipologias de poder, que fazem sentido nos diversos contextos em que são estudadas.

Formosinho (1980, cit. por Sá, 1996, pp. 143-144), a partir das tipologias anteriores, apresenta uma caracterização do **poder** baseado no saber “*cognoscitivo académico e cognoscitivo pedagógico*”, ou seja, o poder académico e o poder pedagógico, salientando nestes **vários poderes**, tais como: o pessoal, o físico, o autoritativo (autoridade), o cognoscitivo (cognoscitivo académico e o cognoscitivo pedagógico), o material (remunerativo) e o normativo moral e ideológico (normativo puro e o normativo social).



Destes poderes, iremos abordar, de uma forma sintetizada, os poderes que estão directamente relacionados à liderança do Director de Turma. Assim temos:

– O **poder pessoal** – está associado a uma personalidade carismática, originando uma liderança implícita no poder pessoal. Possuindo características particulares, inatas (aparência e peso, energia, entusiasmo, agressividade, autoconfiança, cooperação, iniciativa, persistência...), permitindo-lhe o poder de influenciar o comportamento ou as decisões dos outros;

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

– O **Poder cognoscitivo académico** – está ligado ao saber da própria disciplina que o DT lecciona;

– **Poder cognoscitivo pedagógico** – o poder do DT está ligado à capacidade de transmitir esse saber académico. Porém, a falta de preparação específica para o exercício de funções de gestão intermédia impossibilita o DT de exercer este poder, tornando-se um professor igual aos seus colegas de Conselho de Turma. Assim, tanto o DT como os restantes professores esperam que seja respeitado o seu poder cognoscitivo académico (Ibidem);

– O **poder normativo social** – é exercido na manipulação da resposta positiva e da concordância. Característico das relações horizontais, como o é a do DT e dos outros professores. O DT pode encontrar neste poder uma forma de melhor controlar algum elemento do seu grupo, recorrendo à pressão social dos pares;

– O **poder normativo ideológico** – apesar de pouco consistente, no campo educativo, é uma das “armas” que o DT tem para coordenar o seu Conselho de Turma apelando à consciência profissional de cada elemento (Ibidem).

Vicente (2004, pp. 34-35), ao analisar o **poder**, apresenta as opiniões diferentes de alguns autores: Marina (2003), Tornero (1999), Mintzberg (1990), Cohen (1980), Bertrand (1988) e Biersted (1950). Assim, o **poder** numa organização está ligado a uma capacidade de influenciar o comportamento dos outros na obtenção de determinados objectivos. O modo como este poder é exercido e distribuído irá definir o modelo organizativo de cada instituição. No entanto, o exercício do poder está relacionado com



o conceito de **autoridade**. Destacando, aqui, as opiniões de quatro autores: Weber (1993), Fayol (1984), Cohen (1980) e Moreno (1981).

Concluindo que a **autoridade** proporciona o poder, é ter poder. É um poder institucionalizado, oficial e legitimado. No entanto, não significa que quem tem poder tenha automaticamente autoridade (Ibidem).

3.3. O Director de Turma como Líder do Grupo Turma

O Director de Turma é o elemento do grupo turma que cria o ambiente para que os alunos possam partilhar as suas experiências, preocupações, fobias..., permitindo-lhes exprimirem-se de modo aberto e objectivo, sendo um verdadeiro amigo/conselheiro e um tutor que se empenha no sucesso dos seus alunos. Ele é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, desenvolvimento e orientação entre alunos, professores e encarregados de educação.

Cabe ao DT estabelecer a ligação entre os diversos intervenientes na relação educativa e funciona como a recta suporte de coordenação de equipas de trabalho, que planifica a concepção de projectos e estratégias, distribui informação e articula a realização de actividades.

Enquanto líder da turma, o DT não deixa de manter a ordem e o controlo da mesma, pedindo responsabilidades e distribuindo tarefas, quer aos alunos quer ao Conselho de Turma para levar a bom porto o seu objectivo final – o sucesso escolar do seu grupo turma, através de uma adequada gestão curricular.

Nesta linha de pensamento de que o DT deve possuir um **perfil adequado de líder eficaz**, Roldão (1995, p. 28) refere que “o papel do director de turma é também relevante na gestão das próprias relações (...), dependendo muito da sua estratégia como líder a eficácia do funcionamento deste órgão.”. A autora também evidencia a necessidade de existir um perfil para o DT: “a necessidade de ser reequacionado o sistema de atribuição das direcções de turma que não pode de modo algum ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída” (Idem, p. 30).

O Director de Turma deve saber gerir a sua própria imagem, pois o reconhecimento pelos alunos e entre os seus pares, pode ter um impacto inestimável na consecução de um trabalho, bem como fomentar um espírito de equipa.



No mesmo quadro de reforma curricular do Ensino Básico e Secundário para além de gerir e controlar, importa agora, mais do que nunca, estimular, motivar e coordenar.

Em síntese, o director de turma deve ser dialogante/comunicativo, aberto, justo, compreensivo, tolerante, firme, disponível, dinâmico e com método, responsável, criativo, competente, maduro, coerente, decidido; deve saber prever e resolver situações, solucionar problemas, gerir os conflitos, promover o trabalho de equipa, ponderado e equilibrado, enfim, ser um verdadeiro líder democrático e responsável. Deve ainda possuir as competências que caracterizam profissionalmente qualquer docente: ser pedagogicamente um bom profissional (ter conhecimentos aprofundados e actualizados acerca do que lecciona e saber transmiti-los de uma forma adequada aos alunos, promover um bom relacionamento com os alunos, desenvolver, nos alunos, o trabalho em equipa...); ser autónomo na utilização das novas TIC, considerando-as como uma mais valia, para variar e inovar as suas práticas pedagógicas; saber trabalhar em equipa com os seus colegas; saber aplicar a interdisciplinaridade... Também sabemos que não é fácil que todo e qualquer professor possua na íntegra esta lista tão alargada de qualidades. Porém, é importante que o professor indicado para o cargo de DT seja aquele que mais atributos usufrua, não prescindindo o de saber gerir e aplicar a gestão flexível do currículo.

3.4. O Director de Turma como Líder do Conselho de Turma

O Conselho de Turma é composto por todos os professores que leccionam na turma, pelo aluno delegado de turma e ainda pelo representante dos EE e é presidido pelo director de turma (Decreto-Lei 115A/98, de 4 de Maio, artigo 36.º alínea c).

O DT, para além de desempenhar funções administrativas, de relacionamento e orientação, é fundamentalmente um coordenador neste processo pedagógico, cumprindo os objectivos do Projecto Educativo de Escola e contribuindo para a elaboração, execução e promoção do Plano Anual de Actividades (PAA), do currículo do aluno, da interdisciplinaridade dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, das competências prioritárias e restantes competências a desenvolver nos alunos por todos os docentes do seu Conselho de Turma.



Deste modo, o papel do DT deve ter em conta as seguintes competências: desenvolver acções junto do CT para aplicação do PEE; difundir a informação necessária para promover o acompanhamento individual dos alunos e ajudá-los na orientação dos seus estudos e na escolha da profissão; descobrir aptidões e interesses específicos de cada aluno, de modo a facilitar o seu desenvolvimento e realização pessoal; concretizar as medidas de ajuda e recuperação para os alunos que delas necessitem; avaliar a concretização dos objectivos traçados e verificar a sua validade; examinar a eficácia dos métodos adoptados e o ritmo do processo instrutivo; saber fazer uma boa gestão curricular que se adequa às reais necessidades do aluno (por exemplo: determinar a adequação do conteúdo dos programas e seleccioná-lo de acordo com o seu valor formativo); presidir às reuniões...

Assim, o DT é **o líder, o conciliador/mediador** entre os professores e os restantes elementos envolvidos em todo o processo educativo, estimulando e colaborando directamente com todos eles para a promoção do sucesso educativo dos alunos da turma, através de uma liderança democrática, primando por uma dinâmica gestão do Projecto Curricular de Turma e a necessária e adequada gestão flexível do Currículo Escolar à “sua” turma.

O Director de Turma é, assim, sem dúvida, um parceiro activo na gestão da Escola. Atrevemo-nos a dizer que o mesmo, tendo como estratégia principal uma **dinâmica responsável de liderança**, é a principal mais-valia na realização do sucesso da turma e, conseqüentemente, da Escola.

A eficácia do desempenho das funções do Director de Turma passa pela sua capacidade de liderança e como utilizar o poder, que se traduz na forma como interage com os outros, como percebe as situações e contingências e como estabelece comunicação com todos os intervenientes do processo educativo.

O Director de Turma, como gestor que é, tem de possuir flexibilidade para agir de acordo com a realidade particular que enfrenta, senão o seu trabalho será meramente burocrático, traduzindo num mapa de faltas e em reuniões esvaziadas de sentido construtivo.

No quadro actual do nosso sistema de ensino, e de um modo especial, na gestão flexível do currículo, é necessário e urgente que todos os docentes e, particularmente, todos os DT, recebam uma adequada formação. Será sobre esta necessidade de formação para a direcção de turma que iremos reflectir no próximo ponto.



4. Director de Turma – Burocrata ou Gestor?

O director de turma desempenha funções administrativas; exigem-se-lhe procedimentos burocráticos, nomeadamente em todas as tarefas relativas ao Conselho de Turma a que preside, mas também se espera que ele seja um **gestor curricular**, um **coordenador**, um **orientador**...

O DT exerce um papel indispensável não só no processo pedagógico – cumprindo os objectivos do PCE, do PEE e contribuindo para a elaboração, execução e promoção do Plano Anual de Actividades (PAA), da Gestão Flexível do Currículo do aluno que é expressa no PCT – e também deve ser, fundamentalmente, um educador, coordenador, orientador e gestor, através da elaboração/coordenação da interdisciplinaridade dos conteúdos programáticos (das diferentes disciplinas), das competências prioritárias e restantes competências a desenvolver por todos os docentes do seu Conselho de Turma.

Confirmando a opinião de que o DT deve ser principalmente um gestor/coordenador de todo o processo educativo que compreende os alunos e docentes do seu conselho de turma, Roldão (1995, p. 10) defende que “o director de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão do conselho de turma a que preside”.

Castro (1995, pp. 144-145) considera que o DT é um “actor nuclear no processo educativo”. No entanto, em relação à sua autonomia “relativa”, o DT apresenta-se com uma considerável margem de manobra e uma liberdade de acção, para as quais se lhe impõe responsabilidades acrescidas resultando da sua:

‘autoridade funcional’ do modo como ele (re)interpreta e aplica as regras formais, do modo como cria e recria as regras alternativas, do modo como comunica com todos os autores como quem interage (alunos, professores, pais/encarregados de educação, CD, pessoal não docente e outros elementos da comunidade local), da sua capacidade para resolver problemas, do modo como procede à divulgação da informação (que deve estar, a todos os níveis, actualizada, da disponibilidade, empenho e capacidade de empatia que manifesta e da capacidade que revela para dinamizar e coordenar projectos (na turma, na Escola ou no meio) tendentes à promoção do sucesso educativo dos alunos (Ibidem).



4.1. O Sistema de Funções do Director de Turma

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, indica apenas que o Director de Turma é escolhido pelo director executivo entre os professores da turma, não mencionando nada mais no que respeita à relação entre o conjunto de professores e atribuição de competências.

Em 23 de Setembro de 1992 é publicada a portaria n.º 921/92 (revogada pelo Decreto-Lei n.º 10/99 de 21 de Julho) em que estão formalmente definidas extensivamente em dezasseis alíneas, competências de planificação, organização, controlo e avaliação que devem ser articuladas por mecanismos de comunicação e informação, mencionando pela primeira vez, de forma explícita que o DT deve:

- 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”;
- c) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando aos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação;
- h) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos (...);
- i) Garantir o conhecimento e acordo prévio do encarregado de educação para a programação individualizada do aluno e para o correspondente itinerário recomendados no termo da avaliação especializada.

Estabeleceu-se assim, fortemente uma lista de competências para o Director de Turma, sendo de salientar a responsabilização deste pela participação efectiva do encarregado de educação no processo ensino/aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, o Decreto regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, estabelece que o Director de Turma é designado pelo Conselho Executivo entre os professores da turma, preferencialmente um docente profissionalizado, com competências semelhantes às da legislação anterior. As competências estão mencionadas neste documento de uma forma mais generalista do que na portaria anterior, e dizem respeito à coordenação do processo ensino/aprendizagem, articulação deste com os encarregados de educação e apenas na alínea b) do artigo 7.º, menciona a promoção da comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos. É através desta competência, na prática quotidiana, que os alunos percebem o Director de Turma e se estabelece uma interacção entre eles. Mas, refere a competência de coordenação, de uma forma explícita, o que se pode interpretar como o desenho do perfil de um gestor intermédio entre alunos/professores/pais e órgãos de gestão da escola.



Nesta portaria (n.º 921/92) podemos identificar três campos para as funções previstas: **administrativas** – como elaborar e conservar o processo individual do aluno ou fazer a gestão das faltas de presenças; **funções pedagógicas** – como o criar condições para realizar actividades interdisciplinares, coordenar o processo de avaliação, coordenar planos de recuperação, elaborar planos de estudo em caso de retenção, propor medidas de apoio educativo e sua avaliação e **funções disciplinares** – com apreciação e gestão de ocorrências de carácter disciplinar.

A realidade da escola de hoje, em que se desenrola a actividade do Director de Turma é muito exigente, deparando-se este com situações que implicam um conhecimento multidisciplinar e uma acção fundamentadas, empenhada e adequada a cada caso concreto.

O exercício do cargo de Director de Turma está cada vez mais sobrecarregado e, estando espartilhado pela legislação, no que obrigatoriamente tem que cumprir, na vivência da realidade escolar há um enorme espaço em que cada Director de Turma desenvolve, em plena autonomia e de acordo com as suas representações de como deve exercer a sua acção mas, estará também, dependente das representações dos outros intervenientes no processo educativo.

Em síntese e estando de acordo com a opinião de Castro (1995, pp. 82-85) o Director de Turma exerce um “vasto leque de funções” quer as citadas em normativos quer as directamente ligadas ao acompanhamento e coordenação “dos Novos Modelos da Reforma Educativa”. No entanto, as competências que lhe são formalmente definidas ajustam-se nitidamente nas subfunções da Administração, como o são a **coordenação**, a **planificação**, o **controlo** e a **avaliação**. Assim e perante um cargo de importância vital na Organização Escolar, sendo largamente reconhecida por vários estudos em educação, a autora surpreende-se como é que nenhuma legislação, nem mesmo a Portaria n.º 921/92, faz qualquer referência ao necessário acréscimo de horas de redução a atribuir ao Director de Turma, adequadas com o elevado número de competências e funções que lhe são atribuídas. E ainda nos alerta para o facto de que, actualmente, cada Escola apresenta uma “realidade individualizada e não generalizada com a sua própria identidade interna (...) e externa (...), com o seu próprio rosto, em contraposição à escola tradicional, concebida com uma realidade uniforme, estandardizada, rotineira e dependente” (Idem, p. 85).



4.2. Obstáculos ao trabalho do Director de Turma

Concordamos com a opinião de Marques (2002, pp. 24-25) ao sublinhar que as principais dificuldades que o Director de Turma enfrenta podem ser de dois tipos, que seguidamente sintetizamos:

a) “**Origem pessoal**” – falta de formação específica; deficiências na sua formação pedagógica ou falta da mesma; deficiências na formação do desenvolvimento pessoal relativamente à sua actuação como orientador; falta de orientação vocacional; falta de motivação para a realização das inúmeras tarefas que o cargo acarreta tendo em conta o pouco tempo disponível e o facto de não ser reconhecido oficialmente (algumas vezes, pelo facto de se procurar evitar todo e qualquer compromisso e a responsabilidade pelos alunos).

b) “**Origem institucional**” – mobilidade dos professores; falta de coordenação da equipa pedagógica; falta de possibilidade de formação específica adequada para ultrapassar as dificuldades da comunidade escolar local; falta de formação para o cargo de DT (técnicas de avaliação, técnicas de comunicação, dinâmica e orientação de grupos, técnicas de entrevista, condução de reuniões...); falta de meios; elevado número de alunos por turma e cargas lectivas elevadas (dificultam uma boa e personalizada orientação e liderança); excesso de burocracia; cultura organizacional da escola; falta de um ambiente propício ao trabalho de equipa e dinâmica de grupos; legislação pouco esclarecedora; falta de espaços para receber os Pais/EE...

Castro (1995, pp. 80-85) alerta-nos para os diferentes desfasamentos em que se baseia o modelo de Direcção e Gestão em vigor nas escolas portuguesas, gerando alguns bloqueios na organização e administração escolares que resumimos em oito pontos:

1) a falta de uma autonomia própria de cada organização pela falta de uma maior aberta e dinamização dos diversos actores educativos;

2) o tipo de filosofia implícita nos novos programas permitindo uma adaptabilidade e flexibilidade a cada tipo de contexto escolar, não se ajusta com o modelo burocrático e centralista existente;

3) a falta de uma verdadeira identidade do Conselho Pedagógico dá origem à subordinação da estrutura de um Conselho Pedagógico dependente, diminuindo o peso da sua actuação a nível organizacional. Facto que limita e atrasa a sua promoção como “verdadeiro motor da organização pedagógica-administrativa do estabelecimento de



ensino”, ao não permitir que os chefes de departamento curricular representem com imparcialidade os respectivos grupos disciplinares e tornarem-se em agentes operantes. A ausência dessa perspectiva integradora da identidade do CP, a actuação deste órgão na organização escolar tornar-se-á numa utopia;

4) a falta de reconhecimento, dignificação, prestígio e valorização da função profissional do DT na escola e a carência de uma formação adequada para um cargo com um leque tão amplo de funções;

5) a falta do número de horas de redução da componente lectiva do DT, muito embora se verifique um aumento significativo de funções e competências que lhe são imputáveis pela Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro;

6) a inexistência, na legislação, de uma especialização, ou pelo menos, de uma formação adequada ao cargo de DT, como por exemplo: Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, Sociologia da Educação e das Organizações, Interdisciplinaridade e Gestão Flexível do Currículo, Comunicação e Relações Interpessoais, Metodologias colaborativas e activas – como a “pedagogia do trabalho de projecto”, Métodos e Técnicas para a condução de reuniões (...) e Avaliação Pedagógica;

7) A inexistência de “poder de decisão” do cargo de DT relativamente aos restantes cargos;

8) O desrespeito, muitas vezes, pela figura do DT com um perfil previamente delineado, impedindo uma actuação credível do cargo, intimidando o seu desempenho, devido, não só à sua insegurança pessoal e profissional, como também às escassas forças motivadoras existentes, à ausência de condições e até, por vezes, à resistência de outros actores (Ibidem).

Perante todos estes obstáculos ao bom funcionamento do cargo de DT, a autora considera imprescindível equacionar as seguintes questões:

1. Nesta Escola, progressivamente autónoma, poderemos definir diferentes modelos de Director de Turma, ou existirá um modelo dominante (standardizado), face às imposições burocráticas-administrativas e aos constrangimentos existentes?
2. Não se encontra consagrada qualquer medida que deixe antever o aumento de prestígio ou valorização do seu estatuto profissional (nomeadamente o de poder permitir a integração numa carreira própria, após uma especialização), não continuará o Director de Turma votado ao ostracismo político, mantendo-se uma figura de segundo plano, numa Escola, onde, pela sua posição estratégica, devia ocupar, por direito, um lugar na hierarquia?
3. Esta secundarização, com todos os pressupostos em que assenta, permitirá configurar uma transformação qualitativa da Escola e da Educação, ou, pelo contrário, pressagia a manutenção, da rotina e da ineficácia? (Idem, p. 86).



Em síntese, “*O Superdirector de Turma*” não existe. Existem, sim, Directores de Turma reais, (sem formação adequada, seleccionados subjectivamente, colocados indiferenciadamente), em Escolas organizacionais concretas (excessivamente deficitárias de condições materiais, financeiras e físicas), com alunos reais, em grupos heterogéneos social, cultural e economicamente, assim como os seus pais/encarregados de educação e com professores também reais, colocados indiferenciadamente. Ou seja, temos em cada Escola uma realidade/contexto próprio, querendo ser considerada como uma organização “autónoma”, mas dependente dum poder burocrático-administrativo central (Idem, p. 85).

5. A Necessidade da formação para a Direcção de Turma

Quando se debate algum problema relacionado com a educação, chega-se inevitavelmente à problemática da formação de professores, seja qual for o tipo de dificuldade: currículos, programas, insucesso, indisciplina, desmotivação, formação e participação para a cidadania, administração e gestão escolar...

A formação de professores tornou-se, deste modo, forçosamente a principal solução para a resolução destes problemas.

É evidente que, após a II Guerra Mundial e a conseqüente expansão da escola de massas, emergiu a necessidade de formação contínua dos docentes, como se pode verificar pelo aparecimento de legislação vária nesse sentido. Entre outra, referenciamos a seguinte:

- Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de Dezembro – a profissionalização em exercício (Secção VI);
- Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de Maio – a formação em serviço;
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (DR n.º 237, I Série) – (LBSE), (artigo 35.º, Capítulo IV) – prevê períodos destinados especialmente à formação contínua de todos os docentes; o (artigo 48.º) exige a inclusão, no conjunto das actividades escolares, de actividades de complemento curricular, orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos professores (LBSE) (Patrício, 1994, pp. 40-41).

Assim e através dos tempos, surge, na nossa legislação, a vontade de aumentar a qualidade profissional dos docentes, criando condições suficientes para consolidarem e aprofundarem a sua autonomia pessoal e profissional. Em tempos não muito afastados



da actualidade, a falta de motivação para o envolvimento dos professores na sua própria formação, a legislação, no que respeita à formação contínua dos professores, passou de um direito a um dever, tornando-se obrigatória para todos os docentes que queiram progredir na carreira. No entanto, actualmente, com o novo Estatuto da Carreira Docente, foram restritas algumas das regras para frequentar essa formação contínua.

Perante a nossa realidade actual, a escola é classificada como uma escola de massas, muito diferente da escola do antigamente, sendo, portanto, constituída por um conjunto de crianças heterogéneo – crianças diferentes e com expectativas diferentes. Nesta escola, onde existe grande diversidade (cultural, familiar, económica e social) e onde se fala com alguma frequência da relação Escola/Família, terá que se ter em conta qual o papel do professor na sociedade actual e no próprio sistema educativo, facto que a formação dos docentes terá de englobar.

Perante estes enormes desafios de uma sociedade do conhecimento, dá-se grande ênfase a este tema “formação”, em que Sá-Chaves (2000, pp. 161-164) salienta que a mesma deve preparar todos os professores, principalmente o DT, para essa mudança.

E acrescenta que a situação educativa, enquanto acto de formação, “é um lugar vivo onde a tensão dramática (...) gera, momento a momento, uma cadeia de previsibilidades/imprevisibilidades que o fluir natural do tempo se encarrega de tornar efémeras” (Idem, p. 165). Sendo primordiais para qualquer tipo de formação a compreensão dos seguintes factores: sujeitos, tempo, lugar, objectos e relações. (Ibidem).

Como referimos posteriormente, Castro (1995, pp. 84-85) verificou não aparecer nos normativos a existência de uma especialização ou de uma formação adequada, ao cargo de Director de Turma, que contemple fundamentalmente dez importantes áreas: “Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Sociologia das Organizações; Comunicação/Relações interpessoais; Interdisciplinaridade; Concepção, elaboração e avaliação de projectos; Metodologias activas, como a ‘pedagogia do trabalho de projecto’; Avaliação pedagógica e Métodos e técnicas para a condução de reuniões...”. A estas áreas acrescentamos a formação na Gestão Flexível do Currículo, a integração dos saberes, as técnicas educativas através das TIC e o trabalho colaborativo e de equipa entre todos os docentes do conselho de turma.

A “formação com qualidade” já em 1989 era vista por Sá-Chaves (1989, pp. 77-78) sob uma perspectiva que questiona a valorização exagerada dos conteúdos



específicos. Enfatizando que a formação deve ser caracterizada pela criatividade e mudança, exigindo a acção personalizada introduzida numa dinâmica de projecto, primando pela diferença cultural e atendendo ao seu contexto escolar. Essa formação deve, ainda, preparar os professores de modo a que estes possam ajudar a estruturar a personalidade de cada aluno, permitindo-lhe o desenvolvimento das suas capacidades e adquirindo as competências necessárias para enfrentar a realidade extra-escolar. Assim, esta formação determina “saberes específicos (globalizantes e integradores)” (Idem, p. 78).

Considerando que a investigação em educação tem revelado factores de vária ordem que condicionam a melhoria da qualidade da educação e o sucesso escolar dos alunos, Cachapuz, Praia & Jorge (2000, p. 43) salientam que nem a formação inicial de professores nem a contínua acompanharam as mudanças que se têm verificado na esfera educacional.

Presentemente, cada vez mais os Directores de Turma precisam de mais informação e novos conhecimentos, desenvolvendo assim novas competências, que lhe permitirão melhorar a comunicação entre a Escola/DT e a Família, e entre a Escola/DT e os Alunos que são, tantas vezes caracterizadas como “difíceis de envolver”, sendo uma das tarefas da actual formação contínua.

Correia (1999, p. 23) realça a importância do trabalho praticado pelos docentes fora da escola, normalmente invisível aos olhos das pessoas em geral: “(...) a face oculta da profissão: saberes que circulam e se produzem no regime nocturno da actividade profissional e que são objecto de uma formação explícita que facilite um reconhecimento e formalização imprescindíveis...”, que, na sua maioria, não são valorizados pela organização escolar.

Perrenoud (2002, pp. 13-29) salienta que qualquer sistema educativo não pode ser mais “virtuoso” do que a própria sociedade onde se encontra inserido, pois esta “confere a sua legitimidade e os seus recursos”. E com a agravante de se verificarem desigualdades sociais a vários níveis: de trabalho, escolar, de informação, de saúde, de justiça, de habitação e de lazer.

No âmbito da melhoria da formação dos professores e DT, Cachapuz, Praia & Jorge (2002, p. 335) alertam-nos que esta deve desenvolver mudanças institucionais no que respeita à Formação Inicial e Contínua de Professores, para, deste modo, contribuírem para o sucesso do ensino.



Será também necessária a existência de mudanças organizacionais que contribuam para um melhor “bem-estar” dos docentes.

5.1. Saberes fundamentais dos docentes

Roberto Carneiro (2004, p. 119), quando faz referência à importância que a variável “conhecimento” tem na formação dos professores, sugere **seis saberes** fundamentais, que permitem o exercício frequente de uma reflexão para o aperfeiçoamento das suas estratégias pedagógicas, que resumidamente passamos a apresentar:

– “Saber sobre área disciplinar” – para se ensinar bem, o professor tem de conhecer muito bem o que se ensina;

– “Saber sobre desenvolvimento humano” – um bom professor é aquele que conhece e aplica os conhecimentos adequados ao desenvolvimento humano, evolução da personalidade e a psicologia da aprendizagem.

– “Saber sobre modos de aprender” – um bom professor deve ser conhecedor e variar constantemente estratégias de aprendizagem para melhor lidar com estilos de aprendizagens diversificados, motivando e estimulando os alunos.

– “Saber sobre recursos curriculares” – um bom professor deve ter conhecimentos avançados em recursos curriculares, para saber fazer uma adequada gestão curricular.

– “Saber sobre tecnologias educativas” – o professor deve ter conhecimentos avançados relativamente a como lidar e ensinar os seus alunos a tirar partido das novas tecnologias.

– “Saber sobre trabalho colaborativo” – todo o bom profissional deve saber partilhar as suas experiências positivas e contribuir plenamente para o trabalho de equipa, porque “nenhum docente é eficiente e eficaz sozinho” (Idem, p. 121).

Parece-nos poder, neste momento, concluir que os saberes do professor, mais precisamente os saberes do Director de Turma, fazem parte de uma problemática que se associa a um leque variado de factores: por um lado, a Gestão Curricular e por outro o Conselho de Turma. Associados a estes, existem os restantes problemas intrínsecos a este cargo que são, no nosso entender, os seguintes:

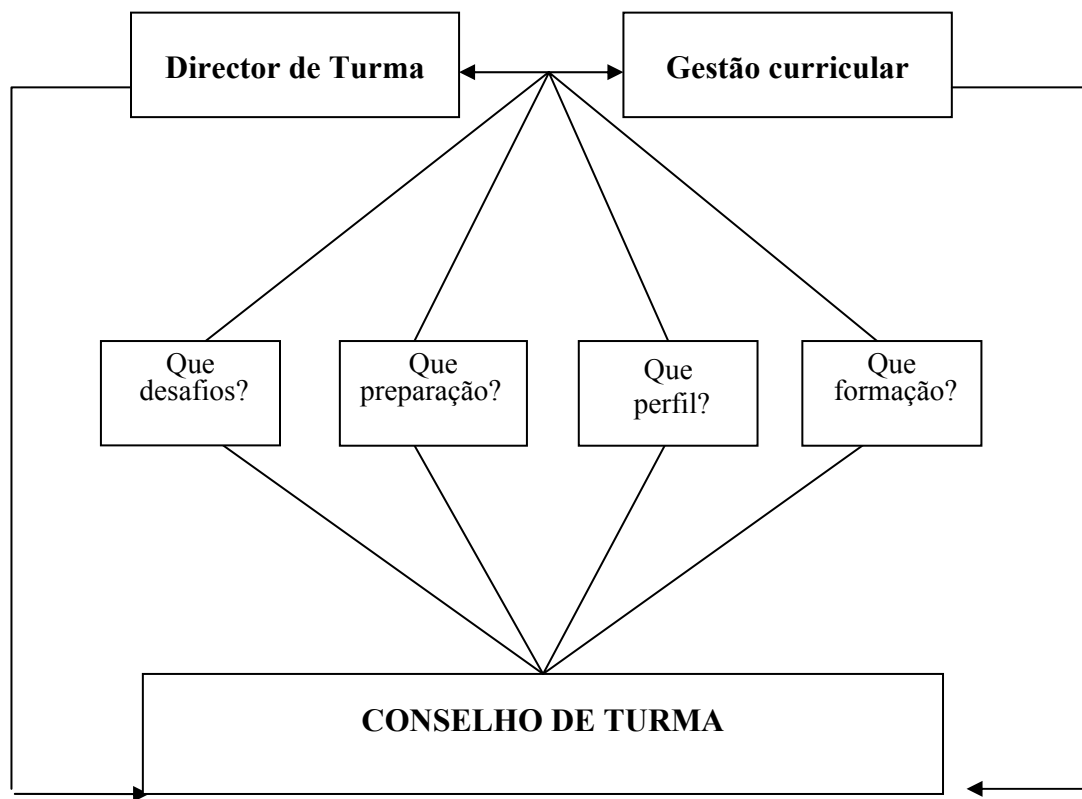
– Que desafios?



- Que tipo de preparação?
- Que perfil?
- Que formação?

Assim, e de uma forma esquematizada, apresentamos, de seguida o quadro (n.º 3) – **Ideário do trabalho – da problemática aos problemas**, para uma mais fácil visualização e compreensão desta questão complexa que é ser DT.

QUADRO 3
Ideário do trabalho – da problemática aos problemas



5.2. Formação – Que Finalidades?

Se a relação Escola/Família é importante para o sucesso educativo, então, pressupõe-se que a **formação inicial e contínua** de professores deve abordar esta temática. A formação deve sensibilizar não só os DT, como também os representantes do conselho executivo e os professores em geral, para as vantagens do envolvimento entre a escola e a família e, ao mesmo tempo, os conduza a reflectir sobre o tipo de



envolvimento que deve ser feito, as estratégias a utilizar e a que tipo de Pais/encarregados de educação podem ser aplicadas.

Segundo Perrenoud (2002, p. 21), para haver uma verdadeira autonomia e a cidadania nas escolas, estas precisam de professores e principalmente Directores de Turma que sejam pessoas com certas qualidades e com um certo perfil que só serão desenvolvidos na formação de DT.

Como diz Nóvoa (2002, pp. 24-25), “é necessário aprender a saber relacionar e saber relacionar-se”, ou seja, a formação deverá contemplar “família de competências”, como, por exemplo, **comunicacionais, expressivas, sociais, tecnológicas e pedagógicas**. Valorizando as “competência dos saberes e capacidades colectivas”, porque, como já foi referido, a soma das capacidades e competências de um grupo é mais eficaz do que a das competências e saberes individuais. A troca e a partilha são fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura de “colectivo e de colegialidade” na profissão docente.

Deste modo, a finalidade da formação deve passar pela discussão de questões que se põem neste domínio, quer as que se prendem com a formação inicial, quer com a formação contínua, quer com a ligação desta à progressão na carreira e à avaliação do desempenho, valorizando e motivando todos os docentes na adesão à mudança tão necessária nas nossas escolas.

5.3. Importância da formação do DT e restantes professores

O desenvolvimento do Director de Turma e restantes professores enquanto profissionais deixa de ser um direito e passa a ser um dever, na medida em que para o sucesso do ensino se torna necessário desenvolver novas atitudes e metodologias de trabalho. Num processo de mudança como aquele que se cria com a Gestão Flexível do Currículo esta formação torna-se um ponto de partida essencial e tem de estar profundamente ligada ao ambiente escolar e às necessidades sentidas no desenrolar do processo. A experiência concreta da Gestão Flexível do Currículo, em colaboração com os restantes docentes e alunos, juntamente com uma formação eficiente ditarão o sucesso dessa mesma gestão curricular. O Despacho n.º 9590/99 (Anexo 2 alínea c) legisla sobre a Gestão Flexível do Currículo refere que esta gestão pretende promover: “O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de



decisões em áreas chave do currículo, adoptando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores”.

A importância da formação docente é confirmada por vários autores. Entre outros, destacamos: O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – onde Delors (2003, p. 137), na área da formação, refere “(...) a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial”.

Por sua vez Sá-Chaves (2000, p. 34) justifica a importância fundamental da formação inicial e contínua dos professores, como desencadeadora de mudanças quanto às finalidades da sua acção como docentes, quer quanto às suas concepções, quer quanto às suas práticas para atingir essa mudança.

Nóvoa (2004, p. 25) evidencia as palavras de Di Giorgi (1975, p. 92) “A formação de professores é então o factor fundamental para uma escola diferente”.

O projecto global organizado pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1987), referido por Moraes, Pacheco & Evangelista (2003, p. 107), pode ler-se o seguinte: “É indispensável melhorar a pertinência e a qualidade da formação inicial – de raiz e em serviço – dos professores”.

De entre outros autores destacamos Roldão (1995); Barroso (1995); Barreiros (1996); Carvalho & Diogo (2001); Maya (2002); Moraes, Pacheco & Evangelista (2003) referem Jorge N. Silva; Roberto Carneiro (2004) e Vicente (2004).

Face às opiniões destes autores, percebemos como é pertinente a formação dos professores. De entre os professores destacamos aqui o papel de Director de Turma que, além de toda esta formação inicial e contínua que atrás foi fortemente valorizada e vista como necessária, exerce um cargo de suprema importância, na medida em que a sua relação com os alunos não é de uma simples transmissão de conhecimentos mas é o exercício de relações interpessoais, de gestão curricular que exige um conhecimento do aluno e de tudo o que o envolve, bem como a coordenação de todo este processo junto dos vários intervenientes. Para exercer esta tarefa apercebemo-nos que, cada vez mais, é imprescindível uma formação específica que contemple, no mínimo, as áreas de **gestão**, de **liderança** e de **relações**.

Assim, como diz Roldão (1995, p. 10) “(...) estas funções do director de turma situam-se entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão”. Como já foi referido anteriormente, e diante do perfil de uma turma deve ser escolhido um professor que se adapte ao cargo requerendo para isso que o **docente tenha a formação necessária**, tal



como o refere Artigo 9.º, Portaria nº 921/92 “1- O director de turma, 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”.

Maya (2002, pp. 18-19) alerta-nos, não só, para uma actualização e aprofundamento da formação inicial dos professores, através de uma formação contínua, sendo esta cada vez mais indispensável numa sociedade, que como já sabemos, o conhecimento está em constante transformação e em que os media o coloca ao alcance de todos de uma forma fácil e agradável, como também, para uma maior importância na formação pedagógica, em que esta deve passar pela experimentação de vários métodos pedagógicos para, deste modo, os professores, poderem adaptá-los às diversas disciplinas e aos diferentes contextos. Acrescentando que “Quanto mais conscientes os professores estiverem das vantagens e inconvenientes de cada método, melhor saberão gerir a aula e motivar os alunos”. Porém, a competência pedagógica está estritamente dependente das capacidades interpessoais do professor, sendo igualmente indispensável actualizar e desenvolver estas capacidades às reais necessidades dos tempos actuais.

No novo contexto de autonomia e gestão escolar, Vicente (2004, p. 37) defende que “não tem sido feito o necessário e indispensável investimento em formação de qualidade ao nível pessoal, profissional e organizacional que permita que na escola se exerça uma efectiva função directiva”. Assim, “torna-se urgente o investimento numa formação de qualidade, num novo paradigma organizacional, na aplicação de novas técnicas de gestão onde o consultor externo e o consultor interno poderão proporcionar uma inestimável ajuda”. No seu estudo das três abordagens sobre a “Qualidade”, salienta, na abordagem japonesa, entre outros, os seguintes pontos: melhoria contínua providenciando a aprendizagem de novos métodos; introduzir a formação; implantar a liderança e destruir as fronteiras entre departamentos; inserir programas activos de educação, formação e reciclagem, ou seja, formar e voltar a formar (Idem, p. 43-44).

Roberto Carneiro (2004, p. 119) alerta-nos para o desempenho escolar, através de um dado de investigação bastante crítico, que evidencia a qualidade da educação – o profissionalismo e as condições de desenvolvimento pessoal dos professores – afirmando que “(...) só um educador de eleição pode transmitir ao jovem educando a



sede de saber, no qual ele pode beber o sentido da vida e a riqueza da descoberta do outro”.



CAPÍTULO III – CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR

1. O Currículo: conceptualização e problemática

O interesse pelo significado do termo currículo é relativamente recente. Actualmente é muito utilizado em diferentes contextos pelos políticos, docentes, pais, encarregados de educação e alunos, mas nem sempre com o mesmo sentido e significado.

Segundo Pacheco (2001, p. 15) a sua crescente relevância na educação quer a nível das organizações educativas quer ao nível das organizações não educativas tem acentuado as divergências no pensamento curricular.

Apesar do currículo ser hoje um termo frequentemente utilizado, não é muito clarificado, em virtude de encerrar em si muita complexidade. É um conceito polissémico, ambíguo, reconhecendo-se que não possui um sentido unívoco. Ribeiro (1996, p. 11) refere que a diversidade de funções e de conceitos de currículo depende das perspectivas que se adoptam e este facto traduz-se em algumas medidas na imprecisão da sua natureza e âmbito. Assim, sendo uma construção social e historicamente condicionada, o currículo acaba por ser o resultado do conflito de interesses e dos valores dominantes que regem os processos educativos.

Falar de currículo, é entrar num campo onde se entrecruzam e confluem inúmeros elementos. Currículo, constituindo um sistema de um macrossistema social, e recebendo por isso múltiplas influências, inclui também vários subsistemas que mantêm entre si várias inter-relações que emitem outras tantas influências, originando uma complexa teia dinâmica em constante mutabilidade.

Morgado & Paraskeva (2000, p. 28) refere-se ao currículo, como sendo o ponto central de referência para a melhoria da qualidade do ensino, das práticas docentes e da renovação da organização escolar em geral. Percebe-se que estamos perante uma questão central em todo o processo educativo, directamente ligada à qualidade do ensino e aprendizagem e que envolve várias dimensões físicas e humanas e vários contextos próximos e mais remotos.

Apesar das inúmeras definições existentes acerca de currículo parece encontrar-se uma base comum. De alguma forma todos consideram que currículo tem associado a si a ideia de projecto e prática, apesar de acentuarem de forma distinta as duas



dimensões. Qualquer que seja a natureza de definição do currículo, refere-se sempre, a um conjunto de intenções para serem resolvidas na prática.

Tal como refere Gimeno (1988, cit. por Morgado & Paraskeva, 2000, p. 29) é “ao nível do plano das intenções que currículo se relaciona com projecto, projecto esse que traz associada a ideia da sua concretização prática”. Nesta linha, Vilar (1994, p. 14) afirma que currículo “é simultaneamente projecto e prática, na medida em que à escola compete concretizar, na prática, um determinado projecto”.

Pacheco (2001, p. 41) entende que o processo de desenvolvimento do currículo é político na medida em que envolve significados em conflito. Nesta macroteoria, caberiam então todas as teorizações que pretendem essencialmente iluminar os processos educativos enquanto sujeitos a conflitos de valores, necessidades e interesses.

Pensando que a organização e o desenvolvimento curriculares não se fazem à margem de realidade, poder-se-á dizer que o currículo é essencialmente um projecto cultural que ocorre no contexto de determinadas condições políticas, administrativas, institucionais e outras. Segundo a ideia de Pacheco (Idem, p. 43) o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve.

Actualmente, ao nível da investigação curricular, discute-se a emergência da reconceptualização do currículo. Atendendo às características da contemporaneidade parecem não fazer muito sentido propostas para o desenvolvimento do currículo assentes em formas lineares e determinadas. Assim, e de acordo com Vilar (2001), hoje, em vez da certeza assume-se a imprevisibilidade e em vez do mecanismo temos a auto-regulação e a espontaneidade entre tantas outras características da contemporaneidade.

No entanto, seja qual for o paradigma e perspectiva que se adopte, parece que o docente é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo. Assim, o docente dever-se-á “curricularizar” como defende Zabalza (2000, p. 11). Deverá deixar de ser um mero consumidor de currículo para passar a ser o próprio arquitecto do currículo. É urgente uma atitude investigativa, reflexiva e crítica e sobretudo uma cultura colaborativa entre os docentes.



2. Autonomia Curricular

Tal como o currículo, autonomia é também um termo polissémico pois assume diferentes concepções consoante os distintos contextos e dimensões em que se utiliza.

Segundo Banks (1998 cit. por Morgado & Paraskeva, 2000, p. 48) qualquer que seja a perspectiva adoptada, a autonomia deve continuar a seguir a noção de pluripertença, pois relaciona-se com o lado de cada um, individualmente ou em grupo, mas na base de um conjunto de vivências que são do comum, do colectivo, devendo por isso ser vista como um percurso favorável à diversidade e não como um obstáculo à mesma.

Numa vertente jurídico-administrativa poder-se-á considerar que uma organização tem autonomia se se auto-regular, se tiver competências para se auto-gerir e se, sobretudo, juridicamente tiver capacidade e competências próprias de decisão.

Formosinho, Fernandes & Sarmiento (1999a) referem que a autonomia se traduz em cinco níveis significativos: **a autonomia política** – que decorre do exercício do poder político, sendo uma política total, no caso do Estado, e uma autonomia política parcial, no caso das regiões autónomas e das municipais; **a autonomia administrativa** – que surge do exercício da função jurídica da administração com poder próprio de decisão e traduz-se na execução de diferentes actos administrativos, tais como gestão de património, provisão de pessoal, entre outros, e na assunção cumulativa dos poderes regulamentação e de direcção; **a autonomia financeira** – que consiste no poder de elaborar num orçamento privativo, produzir, gerir e assumir receitas e despesas próprias; **a autonomia científica** – que se traduz na livre escolha de um projecto científico, definição e criação de estudo e investigação; **a autonomia pedagógica** – que se define pelo poder de escolher e/ou definir livremente métodos e técnicas de ensino estruturas organizativas do processo de ensino aprendizagem e de avaliação.

A escola é um subsistema de um sistema alargado – a sociedade – que como tal, faz parte de uma complexa rede social. As trocas permanentes que se estabelecem entre a organização escolar e a sociedade fazem com que não possamos ver a escola como uma unidade independente e isolada. Fernandes (2000) considera que as relações que existem, e sempre existiram, entre a escola e a sociedade são inevitavelmente determinantes e determinadas.

Quando se fala de autonomia de escola, não podemos confundir com a ideia de reparação ou isolamento. A autonomia de qualquer organização é sempre relativa, uma



vez, que essa mesma organização, se encontra dependente de alguma forma, do contexto onde se insere. É bom que as organizações escolares mantenham relações estreitas com o supra-sistema, pois pretende-se acima de tudo que a escola desenvolva aprendizagens contextualizadas e significativas, ajudando os seus alunos a tornarem-se indivíduos integrados, participativos, interventivos e críticos numa sociedade que se deseja pluralista e democrática.

Referindo-se à autonomia da escola, Morgado & Paraskeva (2000, pp. 53-54) identifica dois tipos de autonomia: **a autonomia decretada e a autonomia construída**. A primeira será aquela que é determinada pelo poder central e que confere à escola determinadas competências, mas sempre sob o poder de tutela da administração. Em oposição à autonomia decretada, temos a autonomia construída, que consiste no reconhecimento efectivo das capacidades autónomas, quer da organização escolar quer de cada um dos elementos que a integram, sendo a autonomia vista como um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência, como, por exemplo, a própria administração, os pais, os docentes e outros agentes do meio social onde a escola se insere.

A grande diferença entre estes dois tipos de autonomia que Morgado & Paraskeva (Ibidem) nos apresentam é que uma, diz respeito a uma autonomia apenas no âmbito jurídico-administrativo e a outra será mais no âmbito sociológico.

Aumentar a autonomia curricular passa por revitalizar o papel das escolas, possibilitar que elas se tornem espaços de decisão, de reflexão e partilha, (des)construção e construção, para assim se poderem construir verdadeiros núcleos geradores de mudança. Para falar de autonomia curricular torna-se necessário relembrar a flexibilidade curricular.

Diogo & Vilar (2000) referem que é necessário um maior protagonismo nas escolas em relação ao currículo, sendo que esse facto exige um maior trabalho cooperativo dos docentes e destes com os alunos e ainda uma maior atenção dos órgãos de gestão escolar às questões da elaboração e do desenvolvimento do currículo nas escolas.

Em suma, é necessário que passe a pertencer à escola a conceptualização e desenvolvimento curricular a fim de possibilitar uma maior aproximação dos conteúdos curriculares à experiência quotidiana dos alunos.

Flexibilizar o currículo é dar respostas diferenciadas a situações diversas e particulares. A gestão flexível do currículo exige uma mudança organizacional pois os



modelos organizacionais nas nossas escolas inviabilizam o processo de flexibilização curricular (Roldão, 1999a, p. 42).

Na sociedade actual, o interesse crescente pelas liberdades individuais e colectivas, pelo trabalho de equipa e pelas comunidades de aprendizagem, a organização escolar tem que se constituir ela própria como unidade de formação neste domínio.

Podemos falar de autonomia curricular, quando a escola assumir a gestão flexível do currículo, podendo operar em todas as suas variáveis sem imposições do poder central. Na autonomia curricular seria então a reunião da autonomia pedagógica, da autonomia científica e ainda administrativo-organizativa (Pacheco, 2000).

3. O DT no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico, surge da necessidade de reorganizar, reformular e adequar a escola à heterogeneidade social e, segundo o seu preâmbulo:

O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

Com a aprovação do Decreto-Lei, pretende-se uma escola mais humana e criativa que possa formar integralmente os jovens, futuros homens do amanhã.

O referido Decreto-Lei 6/2001 tem como princípio orientador, a coerência e sequencialidade entre os ciclos do Ensino Básico e deste com o Ensino Secundário. Estabelece, ainda que as escolas deverão garantir uma diversidade de ofertas curriculares, para que todos os alunos adquiram as competências definidas para cada um dos ciclos e concluam a escolaridade obrigatória.

Este novo quadro legal parece determinar a edificação de um novo modelo organizacional da Administração da Educação, assente no desenvolvimento da autonomia das escolas, enaltecendo a identidade de cada uma através de Projecto Educativo próprio e da sua organização pedagógica flexível.

As estratégias para o desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola. Este deverá ser adaptado ao contexto dos usuários da escola, constituindo ponto de partida para um



Projecto Curricular de Turma, este sim, concebido no contexto específico de cada turma.

No dizer de Lemos & Conceição (2001, p. 269) “compete às estruturas de Orientação Educativa responsáveis pela organização das actividades da turma – a responsabilidade de aprovar, conceber e avaliar o projecto curricular de turma”. Este documento destina-se a promover as condições de aprendizagem e a articulação escola-família e deve conter estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma.

Cabe referenciar, uma vez mais, que a coordenação do desenvolvimento do plano de trabalho do Conselho de Turma é da responsabilidade do Director de Turma, segundo o n.º 2 do artigo 36.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e artigo 7.º do Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho, enfatizando desta forma o papel de coordenador e líder de uma equipa pedagógica.

Este é talvez, a dimensão menos explorada e praticada nas escolas, mas à qual a reorganização curricular dá extrema importância. A este propósito, Sá (1997, pp. 232-233) refere que em finais do século XIX as ideologias pedagógicas e o discurso político no campo da educação, proclamavam a necessidade de o ensino de diferentes disciplinas a um mesmo grupo de alunos ter de obedecer a critérios de integração e ao princípio da interdisciplinaridade.

Volvidos mais do que um século, Carneiro (2004, p. 121) refere a este propósito que “nenhum docente é eficiente e eficaz sozinho. Os saberes colaborativos, que lhe permitem integrar e contribuir para aproveitar plenamente as redes de trabalho docente – presenciais e virtuais – são verdadeiramente estratégicos”.

3.1. Construção do currículo

Com a actual reforma do sistema educativo pretendeu-se diferenciar o programa do Ensino Básico e da construção do Currículo. Até então, o documento rígido e estático que é o programa era seguido, por todas as escolas, com sendo um dogma intocável. Havia uma coincidência entre programa e currículo à qual não se podia fugir. Tal situação criava muita insatisfação às escolas, pois não contemplava as diferenças de ritmo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Após a introdução da nova reforma pretende-se que esta rigidez seja mais flexível. É daqui que temos de partir para a ideia de construção do currículo (Vicente, 2004, p. 69).



Machado, Gonçalves & Formosinho (1999a, p. 99) consideram quatro os elementos fundamentais na construção do currículo:

- “**Os Alunos e o processo de aprendizagem**” – a informação obtida acerca da natureza dos alunos e do seu processo de aprendizagem oferecem também outro grupo de critérios fundamentais para o desenvolvimento de um currículo (Ibidem);

- “**O conteúdo das disciplinas**” – a natureza do conhecimento e das características específicas de cada disciplina dá origem ao conteúdo curricular (Ibidem);

- “**O processo de aprendizagem e as exigências culturais**” – nem todas as culturas requerem o mesmo tipo de conhecimento, e uma mesma cultura pode não precisar das mesmas capacidades intelectuais e das mesmas competências em todas as épocas. Logo, se se fizer uma análise da cultura e da sociedade, pode obter-se uma indicação para determinar os objectivos principais da educação, para a selecção dos conteúdos e para a adopção das actividades de ensino-aprendizagem (Ibidem).

Neste ponto, os autores Cachapuz; Paraia & Jorge (2000, p. 45) realçam dois critérios:

1– **Os conteúdos** – “importa equacionar a questão do papel dos conteúdos do ensino, colocando-os ao serviço da Educação em Ciência e não meramente da instrução” (Ibidem);

2– **Os interesses quotidianos e pessoais dos alunos**: actualmente requer-se uma visão mais relevante e actual do ponto de vista educacional, “ligada aos interesses quotidianos e pessoais dos alunos, socialmente e culturalmente situada e geradora de maior motivação” (Ibidem).

Schwab (1985, p. 205), referenciado por Pacheco (2001, p. 38), propõe quatro elementos que se conjugam através da prática: **os alunos, os professores, o meio e os conteúdos**. Pacheco, referindo-se ainda a este autor, salienta que “Mais do que centrar o debate no lado da teoria” o autor Schwab “desloca-o para o lado da prática”.

Ainda sobre a elaboração do currículo, retomamos a opinião dos autores Machado, Gonçalves & Formosinho (1999a, p. 100) ao apresentarem-nos uma sequência de elementos indispensáveis para a elaboração do currículo concebido e planeado cuidadosamente, que passamos a referir:

- “diagnóstico das necessidades (escola e alunos)”;
- “formulação dos objectivos e finalidades da educação”;
- “selecção dos conteúdos”;
- “organização e adequação dos conteúdos”;



- “selecção das experiências de aprendizagem”;
- “organização dessas experiências”;
- “avaliação” – determinar o que deve ser avaliado, bem como dos processos e meios para o fazer (Ibidem).

Deste modo, constatamos, através destes autores, que todos os actores da acção educativa são elementos fundamentais e desempenham um papel preponderante ao intervirem activamente na gestão curricular.

É notória a questão da divergência de opiniões dos investigadores relacionada com os elementos do currículo, verificando-se que as componentes do currículo dependem do ponto de vista de quem estuda a teoria curricular do currículo enquanto questionamento explicativo de uma noção conceptual do currículo e, por outro lado, o currículo como “*praxis reconstrutora*” e produtora de significados, incluída num conjunto de raízes científicas de análise, na medida em que no currículo, enquanto fenómeno social construído e complexo, se misturam e interagem, em cada momento histórico, campos tão diversos: como as necessidades e interesse sociais, económicos e políticos; os progressos dos conhecimentos científicos; a natureza dos processos cognitivos; as estruturas organizacionais nos diversos níveis de decisão e operacionalização e os determinados conceitos e preconceitos culturais e sociais.

A investigação curricular, especialmente a associada à sociologia do currículo e à teoria crítica e pós-crítica, posicionou o currículo num lugar de destaque, mas fixando-se especialmente nos mecanismos de poder e de hierarquização e legitimação do conhecimento que subjazem ao currículo e à sua construção social (Ibidem).

Para Estrela et al. (1998) a construção do currículo deve contemplar o facto de ser “aberto e flexível”, condição fundamental para que possa aceitar a probabilidade da complexidade de contextos, da diversidade e pluralismo socioculturais, quer a nível familiar dos alunos quer dos docentes, das atitudes, metodologias e decisões profissionais destes últimos, para agirem de modo adequado e imparcial em cada situação futura, bem como ter sempre presente o sucesso para todos os alunos.

No entanto, só muito raramente se questiona a própria estrutura de aprendizagens propostas e se faz uma análise sobre a sua utilidade e coesão como um todo curricular adequado ou não às competências e saberes necessários aos alunos e à sociedade. Assim, estudar o currículo segundo uma racionalidade interpretativa, deve ser sempre que possível associada ao modo de execução regulado ou recomendado, em termos de orientações políticas e curriculares, mas também à aplicação dessas prescrições pelo



discurso político, institucional, profissional e, não menos importante, pelas próprias percepções e práticas correntes dos docentes. Torna-se fundamental situar a análise do currículo em cada situação individual de aprendizagem em contexto de currículo escolar explícito, para melhor compreender de que modo as condicionantes sociais e culturais, o contexto e os métodos organizativos da situação de ensino, bem como o percurso e as respostas individuais de cada aluno, interagem na construção das aprendizagens (Ibidem).

A interpretação do conceito de **diferenciação curricular**, (Roldão, 2003, p. 22), tem alcançado uma diversidade de contornos quer pelo “plano de acção” (como mostram o sistema, a escola, a turma e o aluno), quer pela compreensão da sua “natureza e finalidades” em termos de aprendizagem final a desenvolver. Assim, em conformidade com o conjunto destes dois factores, a autora apresenta três níveis de operacionalização deste conceito (diferenciação curricular), estando em causa, em todos eles (os três níveis), a problemática da gestão a ter como objectivo principal, articular a finalidade do currículo, ou seja, unificar com os diversos percursos e contextos dos alunos e nivelar e diferenciar a função da escola.

Corroborando com o anteriormente apresentado, Vicente (2004, p. 65) diz-nos que “num sistema complexo de relações, o saber é substituído pelo currículo, que passa a representar um conjunto de aprendizagens e competências – saber em acção – que integram os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos”. Salientando que o processo educativo é fortemente influenciado pelo currículo, “mas sobretudo pela forma como o modelo organizativo permite que o mesmo seja gerido e adaptado, pela forma como o modelo organizativo favorece as relações educador/aluno e pelo clima, cultura e ambiente que o modelo organizativo propicia dentro de cada centro educativo” (Ibidem).

Toda a aprendizagem deve ser orientada, em níveis satisfatórios, para aquilo que se considera necessário que a escola proporcione, a todos, em geral, e que a mesma não contribua para agravar os níveis da exclusão social.

Não é tarefa fácil para os professores/escola despertar o interesse e motivação dos alunos, quando a escola se depara com uma sociedade de publicidade e sedução. Esta, pelo contrário, apresenta-se como um espaço pouco fascinante por se tornar: uma obrigatoriedade, um local de trabalho, exigindo muitas das vezes a substituição de um prazer imediato por um esforço continuado e em que, à partida, a aprendizagem das competências e dos saberes/conteúdos não estão garantidos nem ajustados por forma a



preparar os alunos para uma vida futura. A escola de hoje, mais do que nunca, confrontar-se com uma realidade exterior em constante mutação, uma sociedade de consumidores em que tudo é apresentado numa perspectiva da sedução e do prazer, em que muitos desejos tendem a ser satisfeitos de modo imediato e com o mínimo esforço possível (Maya, 2002, p. 28).

Deste modo, é necessário conferir uma margem de autonomia de adaptação curricular aos docentes, para que a gestão flexível do currículo se processe com sucesso, bem como proporcionar-lhes o ambiente adequado, recursos materiais e a formação inicial e contínua quer a nível das novas tecnologias de comunicação e informação, quer na flexibilização do currículo, tornando-se, deste modo, motivados e orgulhosos do trabalho que realizam, fazendo face aos reptos que a sociedade actual lhes lança.

Com base nestes pressupostos, passamos a citar Morgado & Paraskeva (2000, p. 25):

Só tem sentido apoiar a descentralização como prática curricular se ela se constituir para um processo interventivo de ensino, para o êxito do professor, êxito este que, segundo Yinger (1986), depende da sua capacidade de gerir a complexidade e resolver os problemas práticos através da integração inteligente e criativa do conhecimento.

Assim, o professor deve potencializar e activar constantemente todas as suas competências e conhecimentos. Todo o corpo docente, em particular o Director de Turma, tem um papel acrescido, decisivo e activo na dinâmica e gestão do currículo, o qual é reconhecido através do PCT.

Por conseguinte, o Director de Turma é um agente fundamental na gestão flexível do currículo, sendo essencial que para o cargo de DT seja convidado e seleccionado o professor em função do seu perfil e, em simultâneo, tendo em conta o perfil de turma que irá liderar. Diante da turma de que é director é-lhe exigida a tarefa de gestor de todo o processo, é ele que dá a dinâmica a esta acção, daí que seja tão debatida a necessidade de um perfil de DT para determinada turma. É de realçar a importância das diferentes funções do Director de Turma, como pedra basilar no sucesso educativo dos alunos e consequentemente da escola, sendo, também, o elo de ligação entre os diferentes actores educativos (reunindo, dialogando e incentivando uma participação mais activa de todos eles) com a organização escolar e a comunidade educativa. O DL 30/2002 refere o DT do seguinte modo:

(...) enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é 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.

Como referimos anteriormente, na reorganização curricular em curso, o desenvolvimento das três áreas curriculares não disciplinares são da responsabilidade do Conselho de Turma. Cabendo ao Director de Turma a coordenação do Conselho de Turma, as suas responsabilidades são acrescidas.

O Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho, regulamenta o disposto no n.º 1 do artigo 12.º do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, em matéria de avaliação de aprendizagem dos alunos dos três ciclos de Ensino Básico, entendia como “um processo regulamentador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”.

A avaliação incidirá sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional e ainda sobre as aprendizagens ligadas às componentes do currículo de carácter transversal.

O presente decreto consagra que a avaliação deverá constituir um reforço positivo de carácter eminentemente formativo, que incremente a confiança social na escola. Deverá ser valorizada a lógica de ciclo e reforçada a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, dando atenção especial à evolução do aluno (Morgado & Paraskeva, 2000).

Para o efeito, os modos e instrumentos de avaliação deverão ser adequados à diversidade e natureza das aprendizagens, bem como aos diferentes contextos em que ocorrem.

A avaliação concebe uma componente formativa que deverá estar sempre presente e uma avaliação sumativa, a realizar no final de cada período, exprimindo-se nas áreas disciplinares numa escala de um a cinco e de forma qualitativa, nas áreas curriculares não disciplinares.

Ressalta ainda que ao longo de todo o ensino básico o aluno é acompanhado de um “dossier individual”, funcionando como registo de todo o seu percurso escolar, sendo o mesmo da responsabilidade do Director de Turma nos segundos e terceiros ciclos.

A adicionar às suas responsabilidades surge a Lei 30/2002, de 20 de Dezembro, quando aprova o “Estatuto do aluno do Ensino não Superior”, onde no ponto 2 do artigo 5.º vem referido que o Director de Turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma



é responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intenção 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.

De salientar nesta Lei, a competência do Director de Turma, no caso de infracção disciplinar do aluno, a quem compete, segundo o ponto 2 do artigo 39.º “(...) aplicar as medidas disciplinares de advertência, repreensão e repreensão registada” (Ibidem, p. 7948).



PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA



CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS

1. A Metodologia

Neste capítulo apresentamos os procedimentos usados especificando a natureza da investigação, os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como a apresentação, interpretação e análise dos dados recolhidos.

Assim, pretendemos através deste estudo, realçar a importância das diferentes funções do Director de Turma, como pedra basilar no sucesso educativo dos alunos e consequentemente da escola, sendo, também, o elo de ligação entre os diferentes actores educativos (reunindo, dialogando e incentivando uma participação mais activa de todos eles com a organização escolar e a comunidade educativa), muito embora na realidade presente essa importância ainda não lhe seja devidamente reconhecida e valorizada – imputando-se-lhe muitas vezes, pelo contrário, injustamente, “todas” as culpas do insucesso escolar. Foi, sobretudo, nossa intenção verificar se existe consenso ou conflito na gestão curricular a nível, principalmente, do Conselho de Turma e também, de um modo geral, nos restantes docentes, incluindo o Conselho Executivo.

Na opinião de Cohen & Manion (1990, p. 3) o método a utilizar na pesquisa, depende do conceito de realidade social e do modo de interpretar por parte do investigador. Deste modo, neste estudo recorrer-se-á a técnicas de recolha de dados quantitativos – os inquéritos por questionário.

Considerando as razões expostas, para enquadrar esta investigação na pesquisa quantitativa pode sintetizar-se afirmando que este envolve, na opinião de Carmo & Ferreira (1988, p. 178), a utilização de métodos essencialmente ligados “à investigação experimental ou quasi-experimental”, que subentende o estudo de fenómenos e enunciação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a amostra e a verificação ou rejeição das hipóteses.

Assim, os objectivos da investigação quantitativa consistem, segundo os mesmos autores em “fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (Ibidem), e como se utilizou um inquérito por questionário, procedeu-se à selecção de uma amostra que é representativa da população em estudo, para que os resultados possam ser generalizados a essa mesma população, o que implica a selecção aleatória dos sujeitos de investigação.



Na obtenção de dados que permitam clarificar a problemática, optámos por uma metodologia de carácter quantitativo, com recurso a inquéritos por questionário a elementos do Conselho Executivo, Directores de Turma, professores (que não são DT) e Pais e Encarregados de Educação (Anexo I), através dos quais se pretende realizar a descrição das percepções pessoais do Conselho Executivo, dos Directores de Turma, dos restantes Professores, e Encarregados de Educação. Esta pesquisa quantitativa, baseia-se no pressuposto de que só é possível esclarecer o percurso da experiência humana a partir da forma como as pessoas a descrevem e definem.

Este estudo, realizado sem pretensões a generalização, incidiu no interesse de saber, de um modo particular, qual a relevância que é dada e praticada na gestão e na flexibilização do currículo do aluno, que a legislação actual incumbe às escolas e professores, e ainda, de um modo geral, saber qual a importância dada à multiplicidade de papéis do Director de Turma, ao seu perfil e à sua formação inicial e contínua.

Deste modo, pretendemos alertar para algumas das inúmeras dificuldades e obstáculos que os Directores de Turma enfrentam e se confrontam diariamente no contexto actual das organizações escolares e das normas legislativas e, em fase posterior, será feita a análise e tratamento dos dados obtidos.

Atendendo ao acima exposto e considerando a Direcção de Turma de interesse fundamental nas organizações escolares, o nosso trabalho terá como pano de fundo o **Estudo de Caso** comparativo entre as escolas sede de dois agrupamentos de escolas do Ensino Básico Público (2.º Ciclo).

1.1. Problemática

Pretendemos mostrar o que os Directores de Turma pensam do seu trabalho, das condições em que o exercem, da formação que têm, dos apoios e das dificuldades que encontram, enfim, demonstrar as suas necessidades mais prementes: ter um apoio maior quer valorativo quer legislativo; ter uma formação inicial e contínua adequada à realidade escolar actual, de forma a poderem responder aos inúmeros desafios que a sociedade, directa ou indirectamente, impõe às organizações escolares e seus alunos; ter uma adequada formação na gestão flexível do CN, adaptando-o às reais necessidades e competências dos alunos e, sobretudo, face às características da comunidade local dos mesmos; ter formação na capacitação para resolver os problemas de alguns alunos (de



ordem social e, principalmente, comportamental, dando origem ao abandono e insucesso escolares); ter mais horas disponíveis, no horário do DT, para ajudar, de uma forma mais adequada, estudar e resolver os problemas e solicitações dos seus alunos e Encarregados de Educação – aplicando a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, Lei n.º 24/99, de 22 de Abril e Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho), e ainda, por ser da incumbência e da autonomia de cada Escola, como parte do SE, seleccionar o DT com o melhor perfil para a turma que irá direccionar e, até atribuir-lhe mais horas para que possa exercer com sucesso, as múltiplas funções que o cargo desta direcção lhe impõe. Porque será que na presente realidade, o que se verifica, numa grande maioria de CE, é que a libertação deste crédito de horas não é distribuída aos DT? – O porquê deste facto só os CE o poderão explicar.

Tendo o devido respeito e consideração pela importância e complexidade da Direcção de Turma, bem como a motivação pessoal e profissional pela temática deste estudo, equacionámos o problema que será o pilar do nosso trabalho em causa – **Os elementos essenciais à definição de um perfil de DT, no quadro da gestão curricular no respectivo Conselho de Turma, são tidos em consideração a quando a nomeação de um docente para o cargo de DT?**

Ao Conselho Executivo confrontámo-lo com a relevância do papel do DT após a introdução da reorganização curricular, bem como a necessidade de, não prejudicar outras funções, dedicar mais tempo a actividades de carácter pedagógico incluindo a gestão flexível do currículo. Aos DT confrontámo-los com as mesmas questões, de forma a perceber se o tempo dedicado à direcção de turma é suficiente para responder aos inúmeros papéis que estão inerentes ao seu cargo, bem como a formação que lhe é proporcionada para o exercício da mesma. À restante comunidade docente relacionámo-la com a necessidade do trabalho colaborativo e em equipa com o DT, e da urgência na aplicação da gestão flexível do currículo. Aos EE/Pais inquirimo-los sobre o esclarecimento e benefício que têm acerca do papel do DT, bem como a falta de tempo, no seu horário, para a execução da multiplicidade de funções que tal cargo exige.

Desta multiplicidade de problemas, formularam-se objectivos, considerados básicos nas linhas orientadoras deste nosso trabalho:

- Considerar algumas medidas que podem ser tomadas no sentido de eliminar ou minorar os obstáculos sentidos pelos DT no desempenho das suas funções;
- Identificar os elementos essenciais à definição de um perfil de DT, no quadro da gestão curricular no respectivo Conselho de Turma.



Compreender esta realidade, permitirá estabelecer relações entre o que sentem os DT e o que se torna desejável – as características pessoais e profissionais que possuem para executarem uma gestão curricular eficaz, que mereça o apoio dos restantes elementos do Conselho de Turma e do respectivo Conselho Pedagógico e CE.

2. A População Alvo

Segundo Bisquerra (1989, p. 85) entende-se por população “el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno” e considerando que este estudo incide sobretudo nos contributos dos Directores de Turma no 2.º Ciclo do Ensino Básico, considerou-se que as informações pertinentes a esta investigação seriam emitidas com maior precisão, através de um Inquérito por Questionário ao Conselho Executivo, Directores de Turma, restantes Professores, e Encarregados de Educação das escolas Alfa e Beta.

a) Na Escola Alfa

Nesta Escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico o total da população dos quatros grupos é a seguinte:

- do Conselho Executivo 4 – retorno de 4;
- dos Directores de Turma 20 – o retorno foram 10;
- dos professores sem cargo de DT – 34 – o retorno foram 23;
- dos encarregados de educação/pais – 416 – retorno foram 193.

b) Na Escola Beta

Esta Escola também do 2.º ciclo do Ensino Básico tem um total de população, a saber:

- do Conselho Executivo 4 – retorno de 4;
- dos Directores de Turma 9 – o retorno foram 7;
- dos professores sem cargo de DT – 26 – o retorno foram 17;
- dos encarregados de educação/pais – 203 – retorno foram 127.

Os motivos que levaram alguns dos inquiridos a não responderem e não devolverem os respectivos inquéritos pode ter sido de vária ordem, a saber: a falta de



tempo, indisponibilidade e também de predisposição de alguns docentes; o extravio e desconhecimento da existência dos mesmos por parte dos encarregados de educação, devido à falta de responsabilidade de alguns alunos; a não predisposição e inibição no preenchimento dos mesmos, por parte dos EE, motivada pelo baixo nível de escolaridade e/ou meio sociocultural de alguns deles; a percepção da morosidade de todo este processo e um tempo limite da nossa parte para o obter na sua totalidade, o que no nosso entender iria ser uma espera ilimitada.

2. Descrição do Contexto

Os dois Agrupamentos de Escolas onde decorreu a nossa observação, foram seleccionados pelo seu carácter de desigualdade, isto é, os critérios seleccionados são diferentes, como por exemplo, cerca do dobro de alunos/EE, de DT, e bem como pela sua localização, muito embora se situam no centro do nosso país, estão localizados em espaços geográficos completamente diferentes: a Escola Alfa é uma cidade do centro litoral e a Escola Beta é uma vila do centro interior do país.

Para uma melhor compreensão desta desigualdade de critérios apresentamos o seguinte quadro (n.º 4):

QUADRO 4

Comparação das características das duas escolas inquiridas

CRITÉRIOS	ESCOLA ALFA	ESCOLA BETA
Localização geográfica	Centro litoral	Centro interior
Tipo de povoação	Cidade litoral	Vila interior
Tipo de agrupamento	EB 1.º, 2.º, 3.º Ciclos	EB 1.º, 2.º Ciclos
Meio sociocultural	Industrial e fabril	Construção civil e empresas
Nível económico/EE	Baixo	Médio alto
Tipo de arquitectura da sede (agrupamento)	Por Blocos 1 piso	Monobloco 2 pisos
N.º de sala de aulas	33	8
Total de alunos (agrupamento)	1843	1700
Total de Professores (Agrupamento)	154	100
Auxiliares da Acção Educativa	60	46



Diferenças relacionadas unicamente com o 2.º Ciclo, nas duas Escolas		
Total de Professores	54 (34 mulheres e 20 homens)	26 (20 mulheres e 7 homens)
Total de DT	20 (17 mulheres e 3 homens)	9 (7 mulheres e 2 homens)
Total Auxiliares de Educação	30	11
Total de alunos	416 (230 rapazes e 186 raparigas)	203 (108 rapazes e 95 raparigas)

a) Escola Alfa:

A Escola Alfa é a sede de um agrupamento do tipo EBI – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, localizada no centro da cidade X, inserida num meio sociocultural industrializado, sendo o nível do poder económico e familiar, da maioria dos encarregados de educação dos alunos, muito baixo, devido à alta taxa de desemprego que se faz sentir nessa região.

O edifício sede foi construído há cerca de 30 anos, com uma arquitectura em blocos. É formado por: 33 salas de aula; 1 ginásio; 2 campos de jogos ao ar livre e um pavilhão polivalente; 1 sala de DT com 2 computadores a funcionar que serve também de sala de atendimento aos EE; 1 sala de professores com 4 computadores a funcionar; 3 salas de informática, respectivamente, com 26, 22 e 14 computadores a funcionarem. No bloco principal deste edifício ainda existe: uma sala para o CE; uma secretaria com oito funcionários; uma reprografia para todo o agrupamento; uma sala para o SASE e um gabinete para uma psicóloga (a tempo inteiro); uma biblioteca com 2 professores responsáveis (a tempo parcial – 10 e 8 horas cada um) e uma auxiliar da acção educativa (a tempo inteiro); um refeitório com cerca de 90 lugares e, num espaço único e muito amplo, há um bar, uma papelaria e uma sala de alunos com mesas e cadeiras. Esta sede, também, possui um local coberto para a recolha de bicicletas (visto estar inserida numa zona plana), jardins e bastante espaço ao ar livre que circunda toda a escola.

Como a maioria dos agrupamentos do nosso país, este também exhibe algumas dificuldades relacionadas, principalmente, com as instalações.

A população discente deste Agrupamento é constituída por um total de 1843 alunos (de idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos) distribuídas por turmas de jardim-escola, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. O corpo docente do agrupamento é formado por 154 professores. Os funcionários Auxiliares da Acção Educativa são 60.



Também fazem parte do mesmo agrupamento, 7 jardins-de-infância (com 415 alunos distribuídos por 18 turmas) 8 escolas do 1.º Ciclo (com um total de 694 alunos, distribuídos por 35 turmas).

Relativamente ao Conselho Executivo, este é formado por 4 docentes: uma Educadora, um Professor do 1.º ciclo e dois professores do 3.º Ciclo.

Nesta sede de agrupamento encontram-se a leccionar 87 professores. O 2.º Ciclo é representado por 54 docentes (34 são do sexo feminino e 20 do sexo masculino). Destes docentes 36 são do QND desta escola, 4 do QND de outra escola, 8 do Quadro de Zona e 6 professores Contratados.

Dos referidos professores 20 são DT (17 mulheres e 3 são homens). E ainda 30 auxiliares da acção educativa (16 efectivos, 5 com contrato e 9 no Programa de Ocupação do IEFP) e 2 guardas-nocturnos.

O total de alunos que frequenta o 2.º e 3.º Ciclos é 743. Destes 416 alunos (230 são rapazes e 186 são raparigas) frequentam o 2.º Ciclo, cuja maioria é oriunda do centro da cidade e uma minoria de locais ou freguesias vizinhas.

b) Escola Beta:

A Escola Beta com uma estrutura muito antiga, com mais de 40 anos de existência, cuja arquitectura é do tipo monobloco (com dois pisos) encontra-se situada no centro da vila Y, inserida num meio sociocultural considerado de construção civil e empresas, cujo poder económico e familiar da maioria dos EE dos alunos se considera de nível médio alto.

Esta Escola tornou-se recentemente sede dum agrupamento vertical do tipo EBI – 1.º e 2.º Ciclos, comportando um total de cerca de 1700 alunos (com idades compreendidas entre os 3 e os 16 anos), de 100 professores e 46 auxiliares da acção educativa e um guarda-nocturno. Fazem também parte da sua constituição 12 jardins-de-infância (com 18 salas) e 21 escolas do 1.º Ciclo (com 56 salas).

A Escola sede possui: 8 salas de aula; 1 ginásio; 1 campo de jogos ao ar livre; 1 sala de DT com 2 computadores a funcionar que serve também de sala de atendimento aos EE; 1 sala de professores com 2 computadores a funcionar; 1 sala de informática com 13 computadores a funcionar; 1 sala para o CE; uma secretaria com 7 funcionários onde também trabalha um funcionário do SASE; uma reprografia para todo o agrupamento com uma auxiliar da acção educativa; um pequeno gabinete para uma psicóloga (a tempo parcial – 4 horas semanais); uma biblioteca com uma auxiliar da



acção educativa (a tempo inteiro) e 1 professor responsável (a tempo parcial e outros professores que vão fazendo actividades rotativas) e um refeitório com cerca de 70 lugares; e num espaço amplo mas muito reduzido existe um bar, uma papelaria e uma sala de alunos com algumas mesas e cadeiras.

Como na maioria dos agrupamentos, este também apresenta algumas dificuldades, prioritariamente, de ordem económica, de instalações e de recursos humanos e materiais.

O Conselho Executivo é constituído por 4 docentes: uma Educadora, dois Professores do 1.º Ciclo e um Professor do 2.º Ciclo.

Nesta sede de agrupamento também se encontram em exercício 26 professores (20 do sexo feminino e 7 do sexo masculino), 13 docentes são pertencentes ao QND desta escola, 2 do QND de outra escola, 5 ao Quadro de Zona e 6 professores Contratados. Destes, 10 docentes são DT (8 mulheres e 2 homens).

Nesta sede também exercem funções 11 Auxiliares da Acção Educativa (3 são efectivos e 8 estão a contrato) e um guarda-nocturno.

O total de alunos que frequenta o 2.º Ciclo é 203 (95 são raparigas e 108 são rapazes), oriundos, na sua maioria, de locais ou freguesias vizinhas e, uma minoria, do centro da vila.

4. Recolha de Dados

A primeira operação que se deve efectuar na etapa da observação, no parecer de Quivy & Campenhondt (2003, p. 181) consiste em “conceber um primeiro instrumento capaz de produzir todas as informações adequadas e necessárias para pagar as hipóteses”. Estes instrumentos podem ser através de um inquérito por questionário, que por vezes obriga a um pré-questionário como complemento da fase exploratória.

Desta forma, o inquérito por questionário destina-se à pessoa inquirida e é lido e preenchido por ela, e por isso, é fundamental que as perguntas sejam claras e concisas, enunciadas de tal forma que todas as pessoas interpeladas as interpretem da mesma maneira (Ibidem).

O inquérito por questionário foi feito às duas escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em atenção ao CE, DT, professores não DT e EE.



Para dar alguma base de resposta aos aspectos atrás evidenciados considerámos pertinente realizar inquéritos a diferentes elementos da comunidade educativa no sentido de averiguar se:

1. – No actual contexto escolar, o Director de Turma teve algum tipo de formação (inicial ou contínua) de modo a dar resposta às complexas e variadas questões que este cargo lhe exige?

2. – Com a nova autonomia das organizações escolares, será que foram criadas condições e disponibilidades para que todos os DT auferissem formação na Gestão Flexível do Currículo Nacional adaptando-o às reais necessidades e competências dos alunos tendo em atenção ao contexto local?

3. – Será que o método de selecção dos Directores de Turma tem em consideração que os docentes, além de terem formação na Gestão Flexível do Currículo, devem também saber fazer/aplicar a interdisciplinaridade e integração dos saberes entre os professores do seu Conselho de Turma?

4. – Será que o Director de Turma é seleccionado de acordo com um determinado perfil que se adequa ao perfil da turma que irá direccionar de forma a poder responder aos inúmeros desafios que a sociedade, directa ou indirectamente, impõe às organizações escolares e seus alunos?

5. – Perante um leque cada vez mais extensivo de funções legadas ao Director de Turma, será que o tempo marcado no seu horário será suficiente para o cumprimento integral dos diferentes papéis que lhe são atribuídos, não se abstraindo do seu papel de gestor pedagógico?

6. – Será que por falta de tempo no seu horário, o Director de Turma se tornou numa mera figura burocrática ou num verdadeiro gestor curricular?

7. – Será que a selecção do Director de Turma é feita com base no perfil adequado (baseado nas suas características de coordenação e formação para o cargo) a fim de executar e liderar, com segurança e sucesso os inúmeros papéis que este cargo acarreta sem descuidar nenhum deles, ou a sua escolha é feita no sentido de completar o horário do docente?

8. – Será o DT a um verdadeiro líder capaz de conciliar vontades, responsabilizar alunos e docentes, dinamizar projectos além de promover a sua elaboração com base no perfil e necessidades da turma, zelar pelos interesses da turma diante de toda a Comunidade Educativa.



Após a recolha dos inquéritos trabalhamos o tratamento de dados obtidos de modo a efectuar a apresentação, a análise e interpretação dos resultados e calcularem-se as totalidades e as percentagens das respostas dos inquiridos.

5. Apresentação dos dados

Nesta fase do nosso estudo, apresentaremos os dados recolhidos do Conselho Executivo, seguido dos Directores de Turma, Professores não DT e dos Encarregados de Educação/Pais.

1. Conselho Executivo – Alfa

As respostas respeitantes ao CE são:

Questão 1 (I Parte) – **“Habilitações Académicas de cada elemento do CE”** – confirma-se que todos os elementos obtiveram a licenciatura.

Questão 2 (I Parte) – **“Anos de serviço docente de cada elemento do CE”** – verifica-se que o elemento (a) tem 28 anos; o (b) 22 anos; o (c) 31 anos e o elemento (d) tem 14 anos, cuja média é de 24 anos de serviço docente.

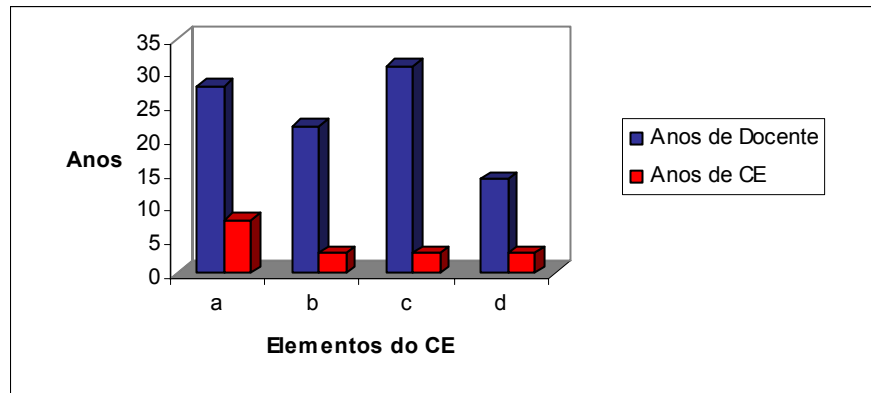
Questão 3 (I Parte) – **“Anos de serviço como elementos de CE”** – averigua-se que o elemento (a) executou 8 anos; o elemento (b), (c) e (d) com 3 anos de tempo de serviço. A média de anos de serviço no CE é de 4.

Deste modo, passamos a identificar a amostra das questões 2 e 3 (I Parte), de acordo com o seguinte gráfico (n.º 1):



GRÁFICO 1

Distribuição de frequência do tempo de serviço docente/anos de serviço no CE



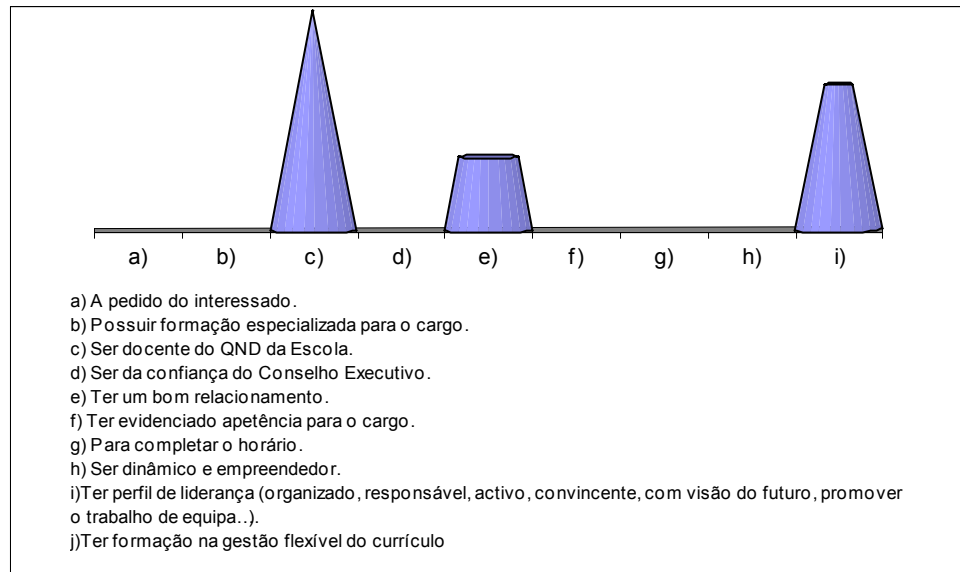
Questão 4 (I Parte) – “**Anos de serviço, de cada elemento, em órgãos de orientação educativa**” – verifica-se que a maioria (3) dos elementos do CE exerceu o cargo de DT superior a 15 anos e o elemento (d) exerceu-o durante 8 anos. Nas questões: “Departamento curricular” e “Departamento de Formação” existem dois elementos, (a) e (d), que exerceram, respectivamente, 3 e 14 anos de serviço.

Questão 1 (II Parte) – “**Que factores contribuíram para a selecção/nomeação do cargo de DT?**” – da observação do gráfico (n.º 2), constata-se que das 10 opções apresentadas as três eleitas pelo CE são as seguintes: em primeiro lugar “Ser docente do QND Escola”; segundo lugar “Ter perfil adequado ao cargo (responsável, organizado, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...)” e por último “Ter um bom relacionamento”.



GRÁFICO 2

Distribuição de frequência dos factores que contribuíram para a selecção/nomeação do cargo de DT



Questão 2 (II Parte) – “**Quais as razões da não atribuição do cargo de DT a ‘qualquer’ docente?**” – das 9 opções propostas, as três escolhidas pelo CE são: “Falta de perfil adequado, nomeadamente estar preparado e informado para o cargo, ter formação na gestão flexível do currículo, ser bom orientador...”, “Falta de competência” e “Falta de perfil de liderança (responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...)”.

Questão 3 (II Parte) – “**Pensa que após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?**” – a resposta indicada pelo CE incide no factor “**Não**”.

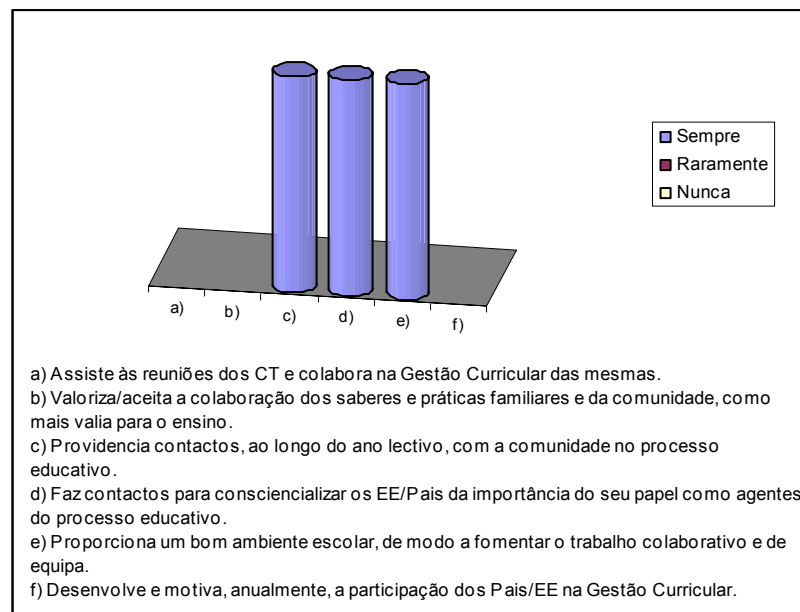
Questão 4 (II Parte) – “**Que tipo de relacionamento tem o Conselho Executivo com a Comunidade Educativa?**” – da leitura do gráfico (n.º 3), constata-se que no factor “**Sempre**” as opiniões do CE incorreram nas questões: “Providencia contactos, ao longo do ano lectivo, com a comunidade no processo educativo”, “Faz contactos para consciencializar os EE/Pais da importância do seu papel como agentes do processo educativo” e “Proporciona um bom ambiente escolar, de modo a fomentar o trabalho colaborativo e de equipa”.



Nas restantes questões não se verificou nenhuma opinião, relativamente aos três restantes factores “**Sempre**”, “**Raramente**” ou “**Nunca**”.

GRÁFICO 3

Distribuição de frequência do tipo de relacionamento que o CE tem com a Comunidade Educativa



Questão 5 (II Parte) – “**No novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?**” – a opinião do CE incide no factor “**Sem Importância**”.

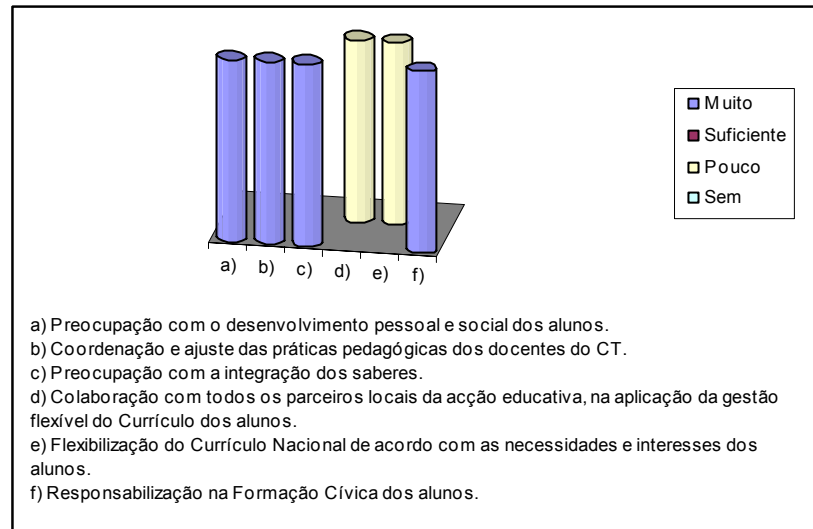
Questão 6 (II Parte) – “**Relativamente ao Projecto Curricular de Escola (PCE) pergunta-se:**” – as respostas às respectivas alíneas foram as seguintes:

- a) “Quando é que foi elaborado?” – “**Este ano lectivo**”;
- b) “Quem participou na elaboração do PCE?” – “**Só os Coordenadores de Ciclo**”;
- c) Neste ano lectivo todos os professores tiveram conhecimento do PCE?” – “**Sim**”.



GRÁFICO 4

Distribuição de frequência da importância que CE atribui ao papel do DT na Reorganização Curricular



Da análise do gráfico (n.º 4), correspondendo à pergunta 7 (II Parte), constata-se que no factor “**Muito Importante**”, considerado pelo CE, incide nas questões: “Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos”; “Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT”; “Preocupação com a integração dos saberes” e “Responsabilidade na Formação Cívica dos alunos”. O factor “**Pouco Importante**” incorre nas questões: “Colaboração com todos os parceiros locais da acção educativa, na aplicação da gestão flexível do Currículo dos alunos” e “Flexibilização do Currículo Nacional de acordo com as necessidades e interesses dos alunos”. Os dois restantes factores – “**De Importância Suficiente**” e “**Sem Importância**” – não obtiveram qualquer votação.

Questão 8 (II Parte) – “Se os CE tivessem a possibilidade de construir um currículo alternativo para os alunos que ficam retidos e não estão abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91, isso traduzir-se-ia em benefício para esses alunos, ou seja, combatiria o insucesso/abandono escolar dos mesmos?” – o CE assinalou o factor “**Muito Importante**”.

Na questão 9 (II Parte) – “As adaptações curriculares feitas durante o ano lectivo traduzem-se em sucesso nos alunos?” – o CE indicou como grau de importância o factor “**Muito Importante**” e ainda comentou o seguinte: “**Só por si são**



insuficientes. É necessário a colaboração dos pais e dos alunos, por exemplo a nível de regras e métodos de estudo em casa”.

Questão 10 (II Parte) – **“Relativamente à Gestão Flexível do currículo”** – as respostas do CE às alíneas (a, b, c) foram as seguintes:

“a) A Escola fez alterações dos tempos lectivos/semanais?” – a resposta apresentada foi o **“Sim”** e o motivo foi **“Principalmente a nível da Língua Portuguesa devido às enormes lacunas que os alunos apresentam”**.

“b) Houve adaptações dos conteúdos (programas) em função da natureza dos alunos?” – a resposta indicada foi o **“Não”**.

“c) Houve alterações curriculares nos Projectos Curricular de Turma de modo a assegurar a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo?”:

⇒ **“Só para alunos com NEE”** – a opção foi o **“SIM”**;

⇒ **“Para todos os alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área curricular”** – a resposta evidenciada foi o **“NÃO”**.

“d) Foi feita a interdisciplinaridade?” – a indicação dada foi o **“SIM”**.

2. Directores de Turma – Alfa

As respostas respeitantes aos DT são:

Questão 1 (I Parte) – **“Idade”** – o quadro (n.º 5) apresenta a idade dos DT e respectivos dados através dos seguintes indicadores: (anos) – Grupos de Idades, (F) – Frequência; (%) – Percentagem; Mínimo; Máximo; Média e o Desvio Padrão, das respectivas idades referentes a cada um dos grupos seleccionados.



QUADRO 5

Idade dos Directores de Turma

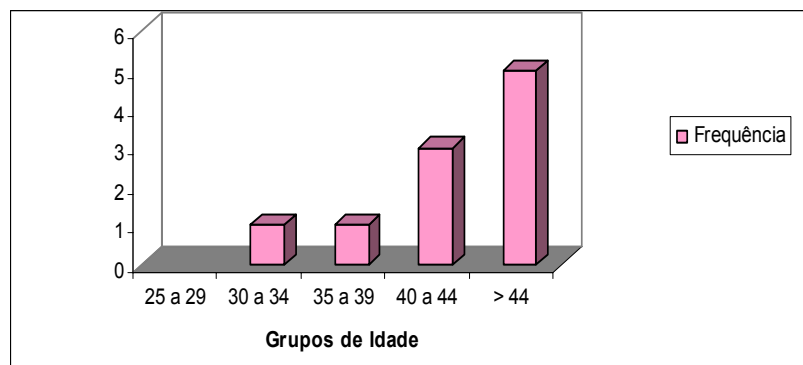
Grupo de Idade (anos)	Frequência (F)	%	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
25 a 29		0%	34	54	45	6,29
30 a 34	1	10%				
35 a 39	1	10%				
40 a 44	3	30%				
> 44	5	50%				
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100%</i>				

Através da leitura do mesmo quadro constata-se que o maior grupo de idades dos DT é superior a 44 anos, com 50%. A idade deste grupo de docentes varia entre os 34 e os 54 anos de idade, a média é de 45 anos e o desvio padrão é de 6,29 anos de idade.

Assim, para uma melhor visualização das informações obtidas sobre a questão 1 (I Parte) apresentamos o seguinte gráfico (n.º 5):

GRÁFICO 5

Distribuição de frequência dos DT em função da idade



Questão 1.1 (I Parte) – “Sexo” – da leitura do quadro (n.º 6), observa-se a distribuição de frequência e percentagens dos DT em função do sexo, que passamos a identificar nomeadamente por (F) os valores absolutos e (%) as percentagens.

A grande maioria, 90% (9 DT), é constituída por professores do sexo feminino e 1 professor, (10%), é do sexo masculino.



QUADRO 6

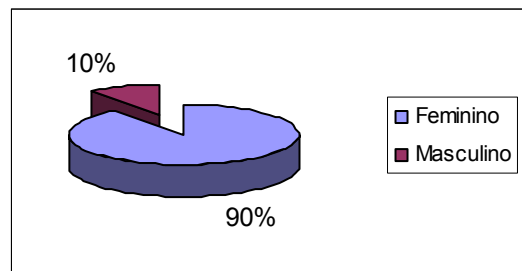
Identificação dos Directores de Turma

Sexo	Frequência (F)	Percentagem (%)
Feminino	9	90%
Masculino	1	10%
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100%</i>

Deste modo, apresentamos o gráfico (n.º 6) para a visualização e análise dos referidos valores.

GRÁFICO 6

Distribuição de frequência dos DT em função do sexo



Questão 2 (I Parte) – “**Habilitações académicas**” – o resultado foi o seguinte: 90% – (9 DT) são licenciados e 10% – (1 DT) obteve o bacharelato.

QUADRO 7

Tempo de Serviço Docente dos Directores de Turma

Intervalo (anos)	Frequência (F)	%	Mín.	Max.	Média	Desvio Padrão
0 a 5		0,0%	6	31	18	7,48
6 a 10	2	20,0%				
11 a 15	2	20,0%				
16 a 20	2	20,0%				
> 20	4	40,0%				
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100,0%</i>				



Questão 3 (I Parte) – “**Anos de serviço docente**” da leitura do quadro (n.º 7), exposto anteriormente, verifica-se que a média do tempo de serviço dos DT é de 18 anos, o mínimo é de 6 anos, o máximo é de 31 anos e o desvio padrão é de 7,48 anos.

Questão 4 (I Parte) – “**Anos de serviço como DT**” – o tempo de serviço efectuado pelos DT com maior frequência verifica-se no intervalo de 6 a 10 anos de experiência em direcção de turma com 30%. O tempo de serviço neste cargo varia entre 3 e 26 anos de idade mínima e máxima, respectivamente, a média é de 12 anos e o desvio padrão é de 6,98 anos, conforme podemos observar pelo respectivo quadro (n.º 8) que expomos em seguida.

QUADRO 8

Experiência em Direcção de Turma

Intervalo (anos)	Frequência (F)	%	Mín.	Max.	Média	Desvio Padrão
0 a 5	2	20,0%	3	26	12	6,98
6 a 10	3	30,0%				
11 a 15	2	20,0%				
16 a 20	2	20,0%				
> 20	1	10,0%				
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100,0%</i>				

Questão 5 (I Parte) – “**Anos de serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar**” – constata-se que unicamente um DT prestou serviço neste tipo de órgão escolar durante 5 anos. Ou seja, 9 DT só exerceram este tipo de serviço num tempo inferior a 5 anos. Logo a média é de 4 anos, o mínimo é de 2 anos e o máximo de 5 anos de tempo de serviço efectuado.

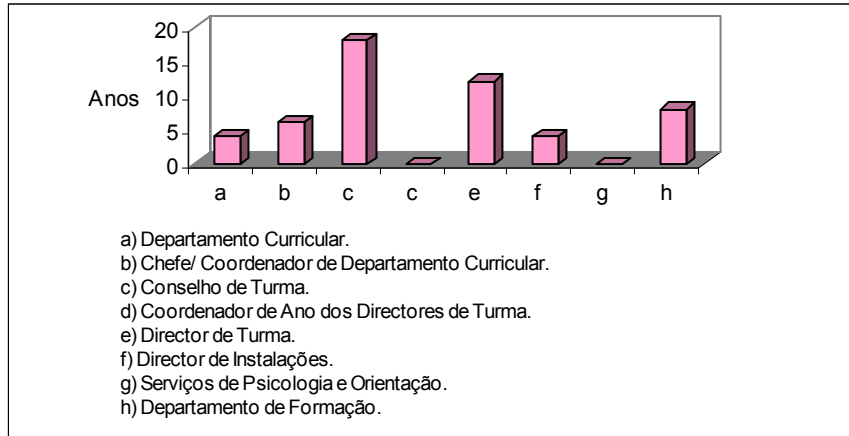
Questão 6 (I Parte) – “**Anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa**” – nestas Estruturas de Orientação Educativa constata-se, pela análise do gráfico (n.º 7), que a totalidade dos DT (10) obteve experiência no cargo de DT, cuja média é de 12 anos de tempo de serviço efectuado, o mínimo é de 3 anos e o máximo é de 26 anos. A média de serviço que os DT fizeram parte do “Conselho de Turma” é de 18 anos (10 DT), com um mínimo de 6 anos e um máximo de 31 anos. No “Departamento de Formação” verifica-se que 1 DT prestou 8 anos de serviço neste tipo de estrutura educativa; como “Coordenadores de Departamentos Curriculares”, constata-se que 2



DT prestaram 6 anos de serviço, a média é de 4 anos, o mínimo de 2 anos e um máximo de 6 anos de tempo de serviço.

GRÁFICO 7

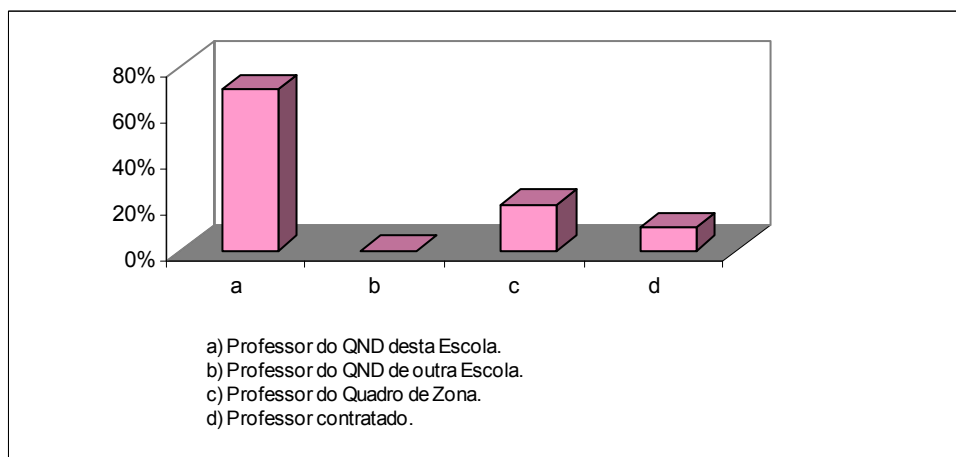
Distribuição de frequência dos anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa



Questão 7 (I Parte) – “Qual a sua categoria profissional?” – o gráfico (n.º 8) mostra que a grande maioria dos DT, 70% – (7 DT), pertence ao “QND da Escola”, 20% – (2 DT) correspondem ao “Quadro de Zona” e 10% – (1 DT) pertence à categoria de “Professor Contratado”.

GRÁFICO 8

Distribuição de frequência dos DT em função da categoria profissional

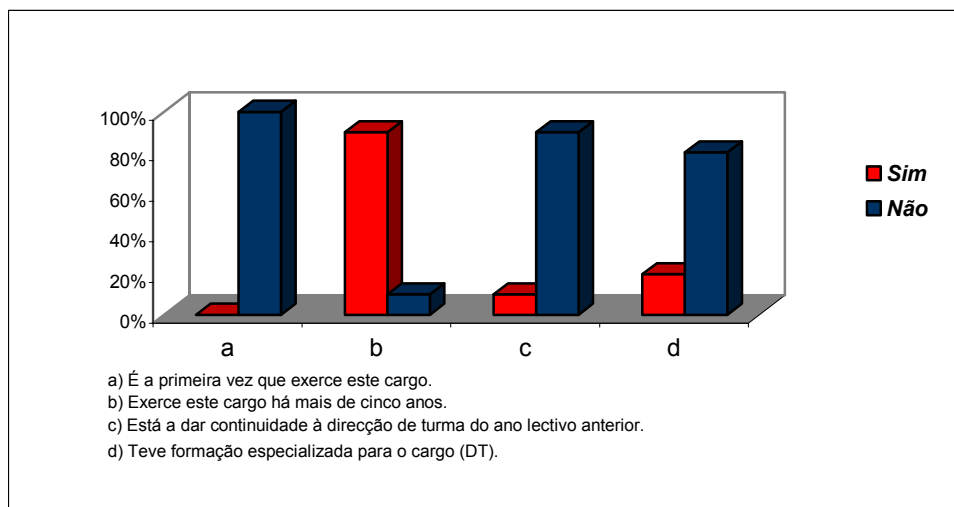




Questão 8 (I Parte) – “Qual a sua situação relativamente ao exercício do cargo de DT?” – pela observação do gráfico (n.º 9) constata-se que a grande maioria dos DT, 80% – (8 DT), não tiveram formação para o cargo de (DT); 90% – (9 DT) exercem o cargo há mais de cinco anos e 90% – (9 DT) não estão a dar continuidade à direcção de turma do ano lectivo anterior.

GRÁFICO 9

Distribuição de frequência da situação relacionada com o exercício do cargo de DT



Questão 1 (II Parte) – “Quais as razões que lhe pareceram relevantes para a sua nomeação para DT?” – apurou-se que existem vários factores que levaram à nomeação do cargo de DT. Como se pode verificar através do gráfico (n.º 10) os 3 factores com maior percentagem são os seguintes: com 33% – (7 DT) “Sou docente do QND da Escola” e “Já estava no horário/completar horário”, com 19% – (4 DT) “Tenho boa capacidade de relacionamento” e com 14% (3 DT) “Tenho perfil adequado ao cargo (responsável, organizado, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...)”.



GRÁFICO 10

Distribuição de frequência das razões que lhe pareceram ser relevantes para a nomeação de DT

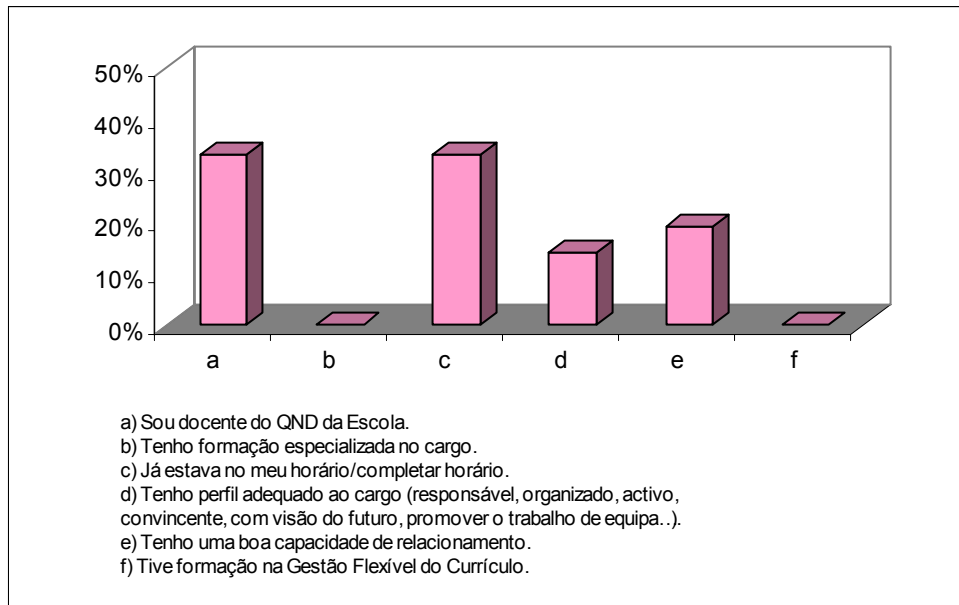
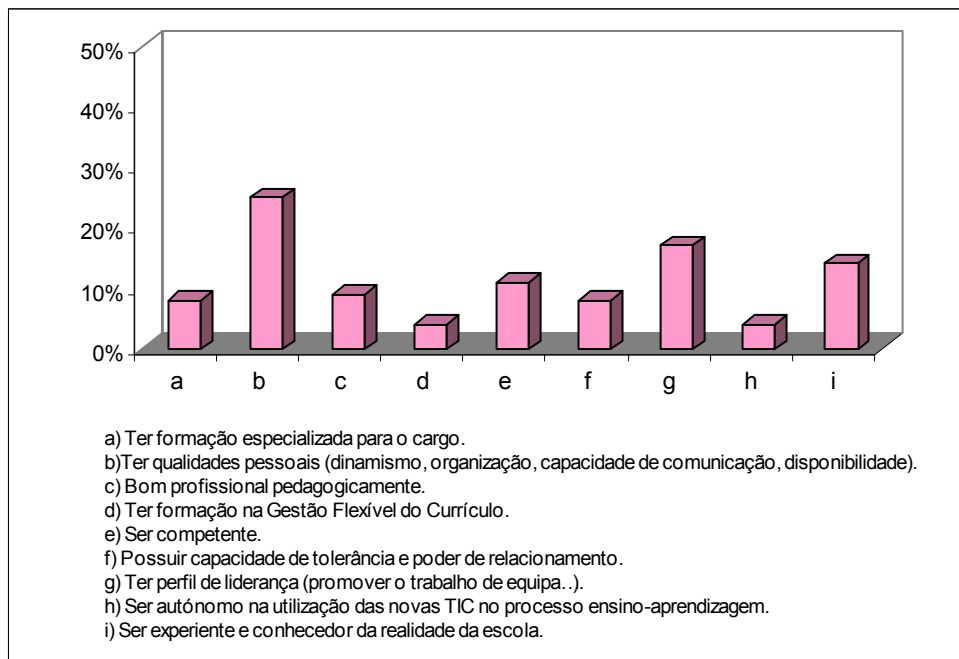


GRÁFICO 11

Distribuição de frequência das características que os DT consideram mais necessárias num perfil do DT





Questão 2 (II Parte) – **“Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?”** – no quadro (n.º 11) verifica-se que das 9 características expostas, as que os DT consideram como mais necessárias para um perfil de DT são, respectivamente:

- 25% “Ter qualidades pessoais (dynamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade)”;
- 17% “Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...)”;
- 14% “Ser experiente e conhecedor da realidade da escola”.

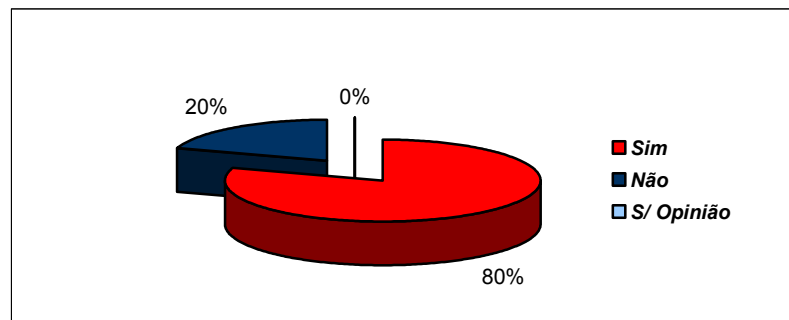
As menores percentagens recaíram nas seguintes questões:

- 4% “Ter formação na Gestão Flexível do Currículo” e “Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem”.

Questão 3 (II Parte) – **“Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?”** – apurou-se que 80% – (8 DT) pensam que “Sim” e 20% – (2 DT) consideram que não é importante, de acordo com a leitura do gráfico (n.º 12).

GRÁFICO 12

Distribuição de frequência no modo como o DT pensa que, após a introdução da reorganização curricular, o papel do DT se tornou mais relevante



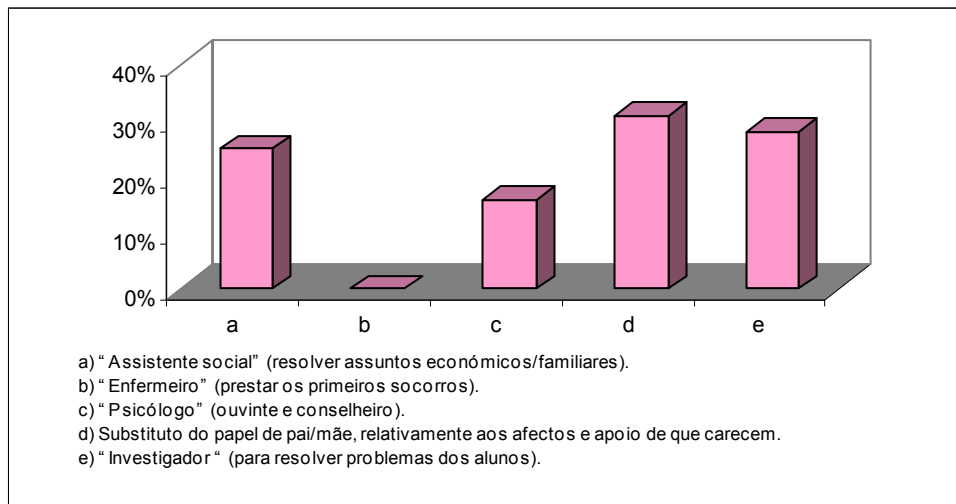
Questão 4 (II Parte) – **“Que funções considera que desempenha relacionadas com o seu cargo de DT?”** – averigua-se que das cinco opções apresentadas e da análise do gráfico (n.º 13) a função “Substituto do papel de pai/mãe, relativamente aos afectos e apoio de que carecem” apresenta 31% – (10 DT), seguida da “Investigador (para resolver problemas dos alunos)” com 28% – (9 DT); da “Assistente social (resolver



assuntos económicos/familiars)” com 25% – (8 DT) e da “ Psicólogo (ouvinte e conselheiro)” com 16% – (5 DT).

GRÁFICO 13

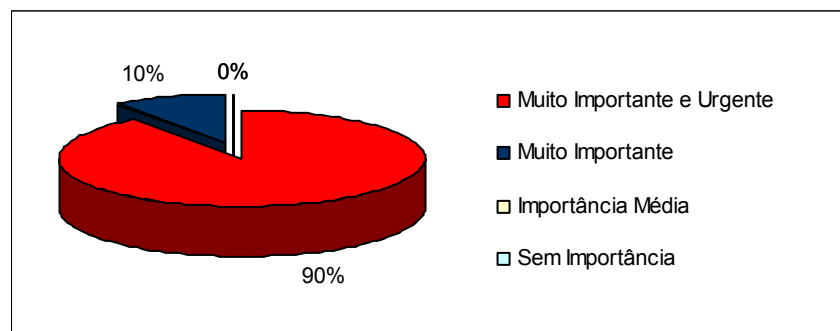
Distribuição de frequência das funções desempenhadas para além das específicas do cargo de DT



Questão 5 (II Parte) – “**Parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar?**” – evidencia-se a existência de unanimidade nas opiniões dos DT relativamente aos dois factores com maior percentagem: “**Muito Importante e Urgente**” com 90% – (9 DT) e “**Muito Importante**” com 10% – (1 DT), como o evidencia o gráfico (n.º 14).

GRÁFICO 14

Distribuição de frequência da importância na inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar

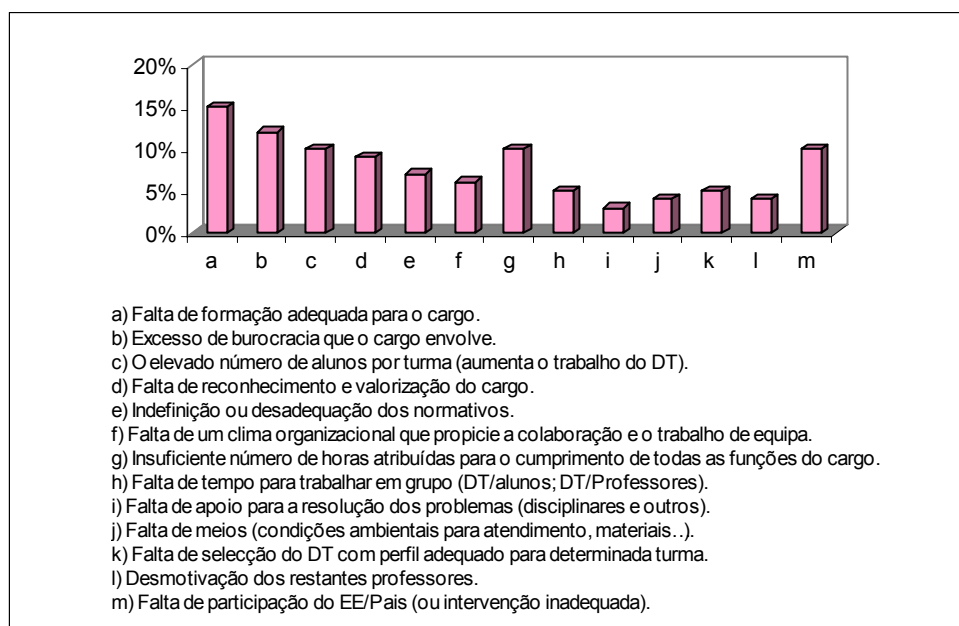




Questão 6 (II Parte) – “**Que dificuldades encontra (ou encontrou) no desempenho das funções de DT?**” – das treze questões apresentadas todas foram expressas como factor de dificuldade no desempenho das funções dos DT. Assim, e pela leitura do gráfico (n.º 15), verifica-se que as maiores percentagens distribuíram-se pelas seguintes questões: com 15% “Falta de formação adequada para o cargo”; 12% “Excesso de burocracia que o cargo envolve”; com 10% “O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT)”, “Insuficiente número de horas atribuídas para o cumprimento de todas as funções do cargo”, “Falta de participação dos EE/Pais (ou intervenção inadequada)” e com 9% “Falta de reconhecimento e valorização do cargo”.

GRÁFICO 15

Distribuição de frequência das dificuldades encontradas pelos DT no desempenho das suas funções



Questão 7 (II Parte) – “**Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?**” – de uma lista de oito assuntos mais relevantes a serem tratados nas reuniões do CT, visível no gráfico (n.º 16), os DT designaram com maior percentagem no factor “**Muito Importante**” as seguintes questões: com 90% – (9 DT) “Resolução de assuntos quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos”, “Avaliação dos alunos” e “Informação dos resultados dos contactos obtidos entre DT/EE e DT/alunos...”.

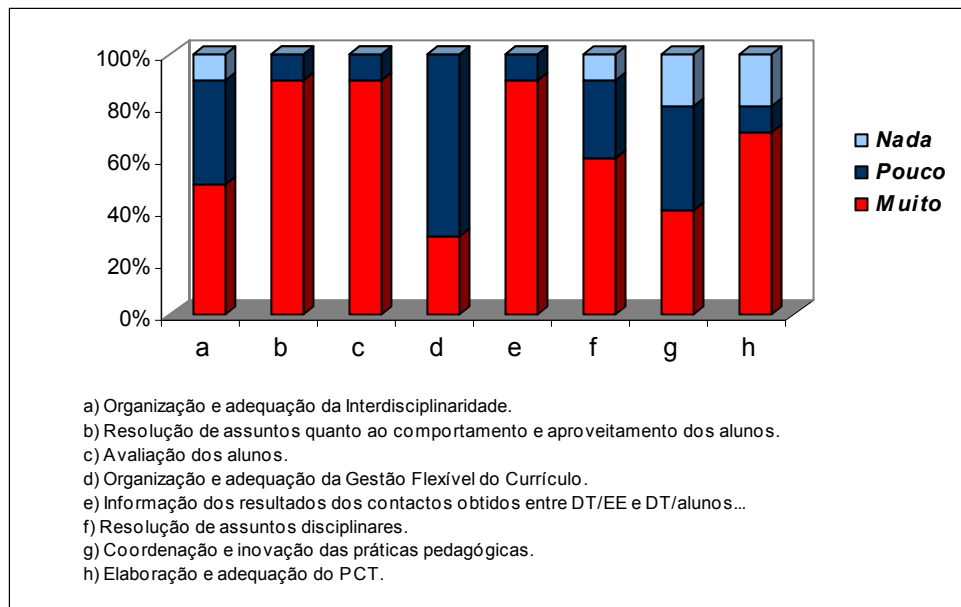


No factor “**Pouco Importante**” as maiores percentagens recaíram nas questões: “Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo” com 70% – (7 DT); com 40% – (4 DT) “Coordenação e inovação das práticas pedagógicas” e “Organização e adequação da Interdisciplinaridade”.

No factor “**Nada Importante**” as maiores percentagens recaíram nas seguintes questões: 20% – (2 DT) na “Elaboração e adequação do PCT” e na “Coordenação e inovação das práticas pedagógicas”; com 10% – (1 DT) na “Resolução de assuntos disciplinares” e também na “Organização e adequação da Interdisciplinaridade”.

GRÁFICO 16

Distribuição de frequência dos assuntos que os DT consideram de maior importância a tratar nas reuniões do CT



Questão 8 (II Parte) – “Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a Gestão Flexível do Currículo?” – o gráfico (n.º 17) exhibe uma lista de doze “conhecimentos” apresentados aos DT. Da leitura do mesmo, verifica-se que as 3 primeiras posições com maior percentagem, no factor “**Muito importante**”, são as seguintes: 100% “Conhecer muito bem as dificuldades e necessidades dos alunos”; 90% “Ter um conhecimento aprofundado do meio escolar e local, nas várias vertentes: familiar, cultural, económica e social” e “Envolvimento de todos os docentes do CT”, com 89% “Saber gerir o currículo para determinada turma” e “Preocupação na formação cívica dos alunos”.

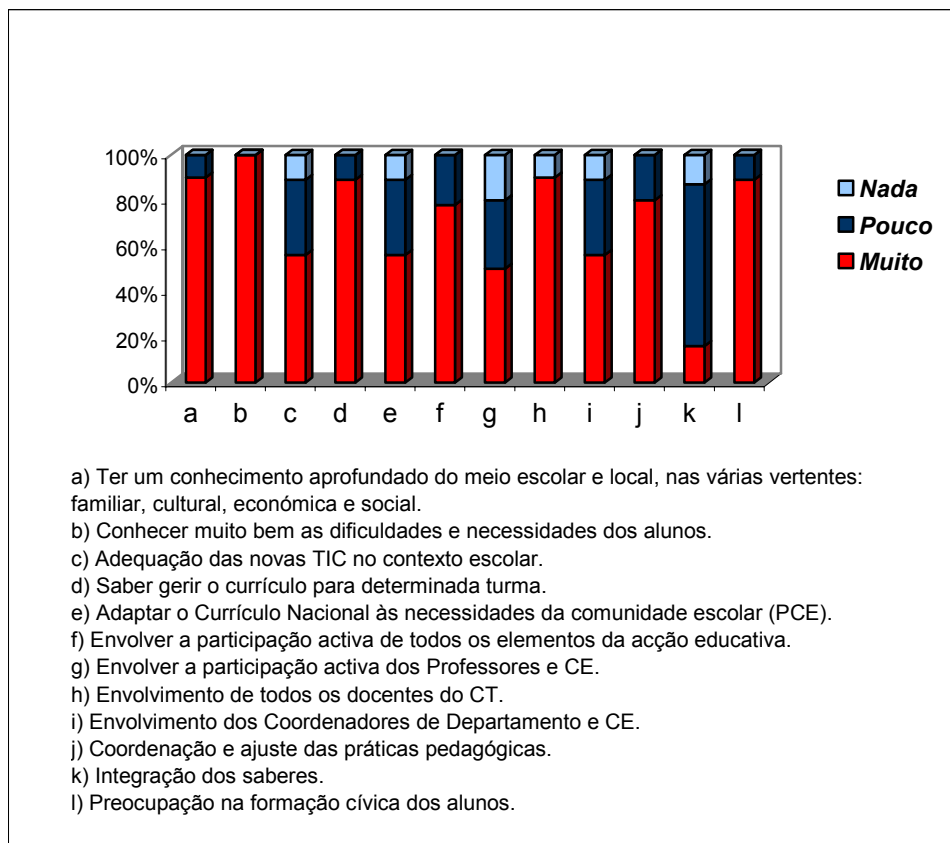


Para o factor “**Pouco Importante**” as 3 percentagens mais elevadas são: 33% “Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE”, “Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE)” e “Adequação das novas TIC no contexto escolar” e, por último, com 30% “Envolver a participação activa dos professores e CE”.

No factor “**Nada Importante**” as 3 maiores percentagens recaíram nas questões: “Envolver a participação activa dos professores e CE” com 20%; com 13% “Integração dos saberes”; com 11% “Adequação das novas TIC no contexto escolar”, com 11% “Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE)” e “Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE” e, por último, com 10% “Envolvimento de todos os docentes do CT”.

GRÁFICO 17

Distribuição de frequência da importância de dominar conhecimentos sobre a Gestão Flexível do Currículo





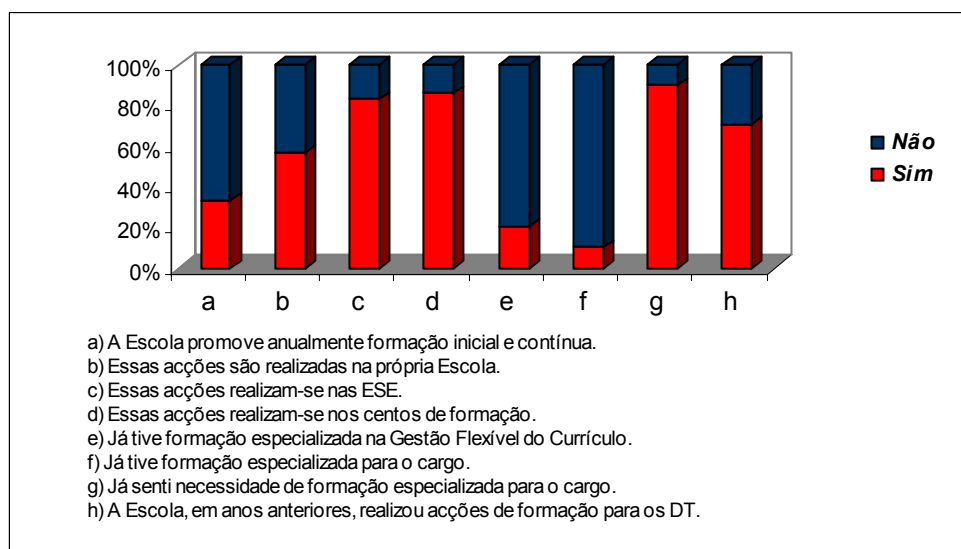
Questão 9 (II Parte) – **“Que formação especializada deve ser promovida para um DT?”** – no gráfico (n.º 18) observa-se que das 8 questões sugeridas as 3 com maior percentagem em cada factor são as seguintes:

– **“Sim”** – 90% – (9 DT) “Já senti necessidade de formação especializada para o cargo”; 86% – (6 DT) “Essas acções realizam-se nos centros de formação” e 83% – (5 DT) “Essas acções realizam-se nas ESE”;

– **“Não”** – com 90% (9 DT) “Já tive formação especializada para o cargo”, 80% – (8 DT) “Já tive formação especializada na Gestão Flexível do Currículo” e com 67% – (2 DT) “A Escola promove anualmente formação inicial e contínua”.

GRÁFICO 18

Distribuição de frequência da formação especializada que deve ser promovida para um DT



Questão 10 (II Parte) – **“Que situações identifica como indicadores da falta de preparação especializada para o cargo de DT?”** – o gráfico (n.º 19) mostra os indicadores da falta de preparação especializada para o cargo de DT. Assim, as 4 maiores percentagens seleccionadas pelos DT são: 23% – (10 DT) “Dificuldades na aplicação da Interdisciplinaridade”; 20% – (9 DT) sentem “Dificuldades relacionadas com os comportamentos dos alunos”, 16% – (7 DT) admitem ter “Dificuldade em saber gerir conflitos” e 14% – (6 DT) deparam-se com falta de preparação em “Actualizar as práticas pedagógicas com as novas TIC”.



GRÁFICO 19

Distribuição de frequência dos DT na identificação de situações consideradas como indicadores da falta de preparação especializada para o cargo

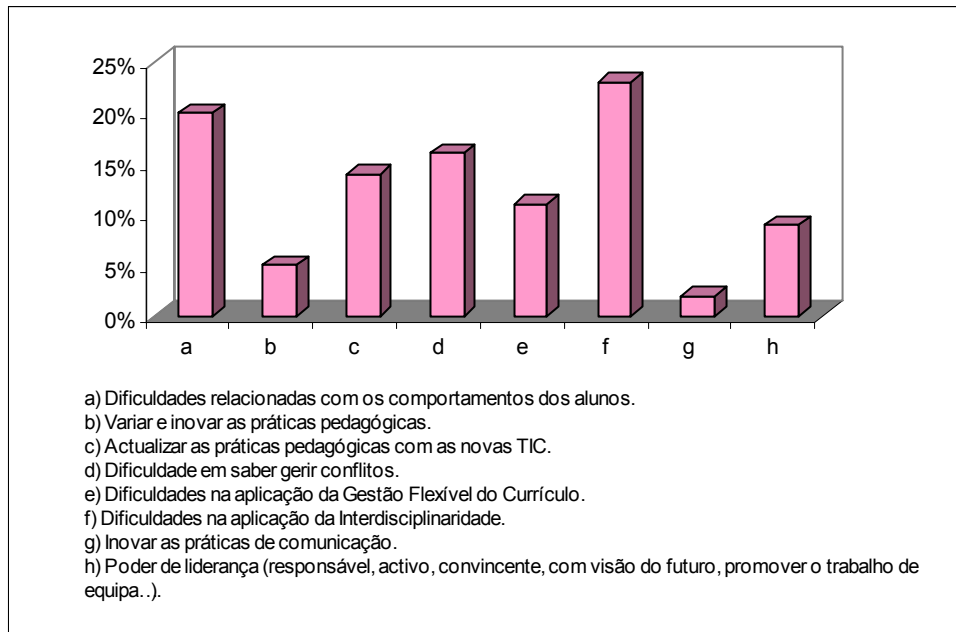
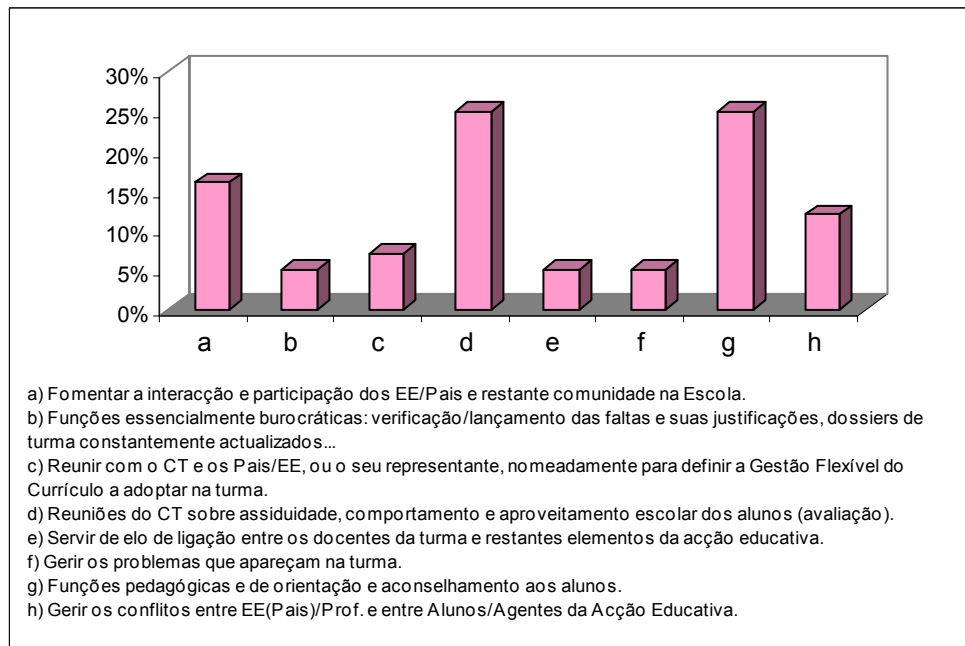


GRÁFICO 20

Distribuição de frequência das funções, que os DT, consideram como mais necessárias no exercício do seu cargo



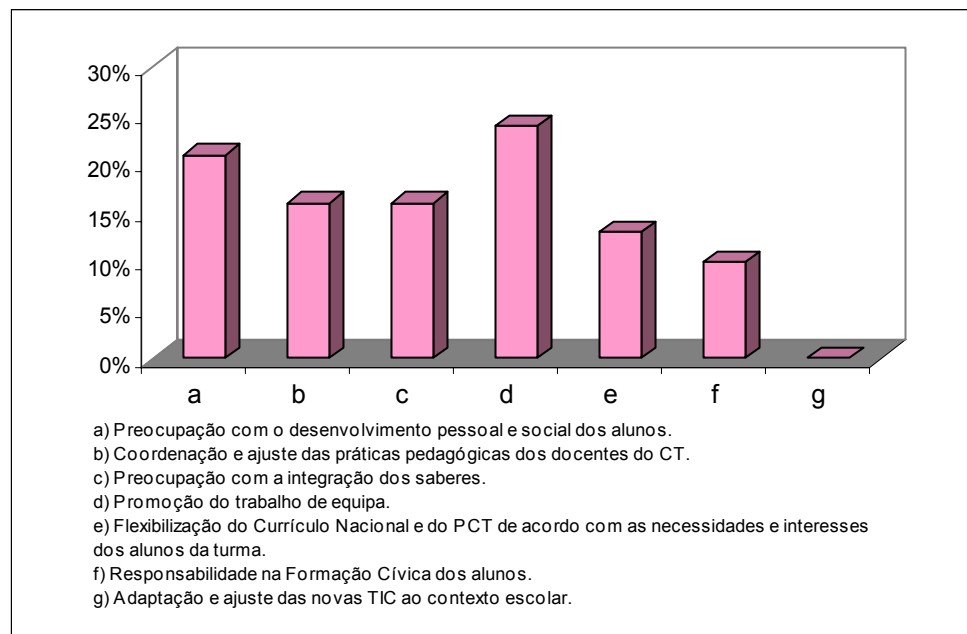


Questão 11 (II Parte) – “**Que funções considera mais necessárias no exercício do seu Cargo?**” – da leitura do gráfico (n.º 20) verifica-se que das 8 funções anunciadas as que foram consideradas, pelos DT, como sendo mais necessárias para o exercício do seu cargo são as seguintes: com 25% “Funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento aos alunos” e “Reuniões do CT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos (avaliação)”; 16% “Fomentar a interação e participação dos EE/Pais e restante comunidade na Escola” e com 12% “Gerir os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes da Acção Educativa”.

As 3 questões consideradas com menor percentagem são: com 5% “Funções essencialmente burocráticas: verificação/lançamento das faltas e suas justificações, dossiers de turma constantemente actualizados...”, “Servir de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa” e “Gerir os problemas que apareçam na turma” e, em terceira posição, com 7% “Reunir com o CT os pais/EE, ou o seu representante, para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma”.

GRÁFICO 21

Distribuição de frequência das situações mais relevantes como Gestor Curricular, consideradas pelos DT



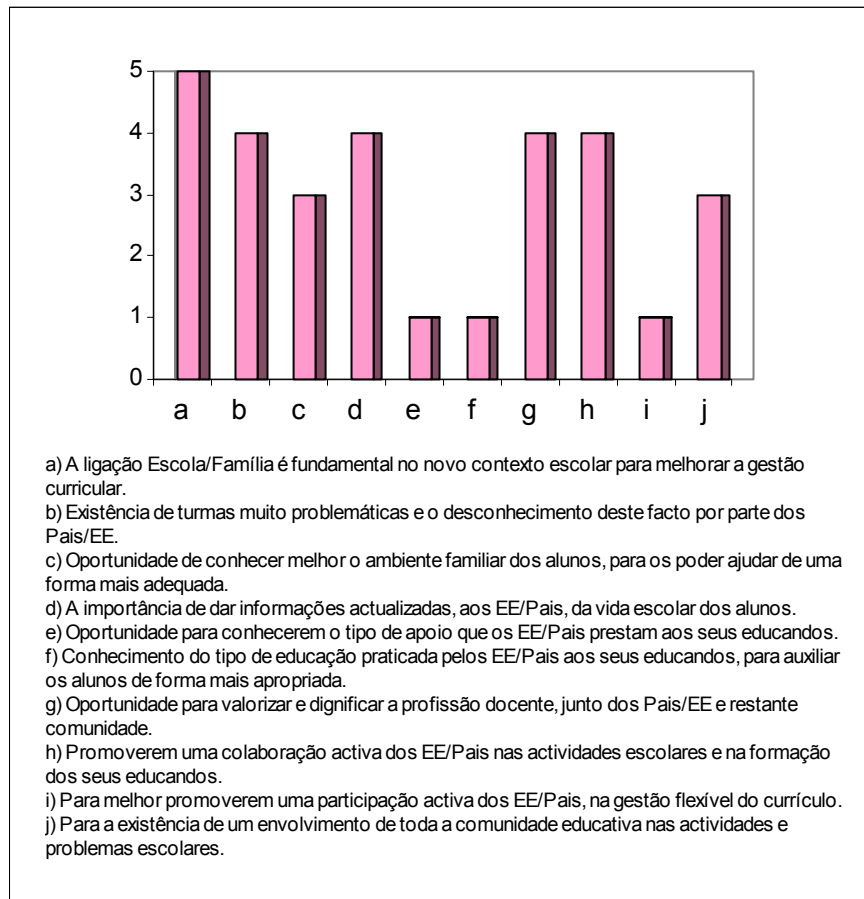
Questão 12 (II Parte) – “**Que situações considera mais relevantes como gestor curricular?**” – da análise do gráfico (n.º 21) constata-se que as 3 funções consideradas com maior relevância são as seguintes: com 24% – (9 DT) “Promoção do trabalho de



equipa”; com 21% – (8 DT) “Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” e com 16% – (6 DT) “Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT” e “Preocupação com a integração dos saberes”.

GRÁFICO 22

Distribuição de frequência das situações que considera mais importantes na Relação Escola/Família? (sendo 1 mais importante)



Questão 13 (II Parte) – “De entre as situações que se apresentam, quais as que considera mais importantes, na relação Escola/Família?” – numa lista de 10 situações apresentadas no gráfico (n.º 22), as 3 que foram consideradas, pelos DT, com maior e menor valor são:

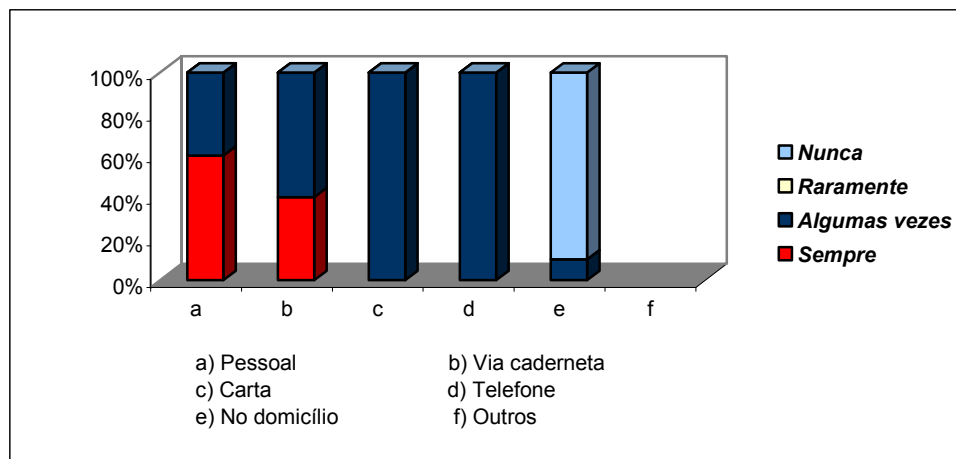
– Valores 1 (maior grau de importância) são: “Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos”, “Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada” e “Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo”.



– Valores 4 e 5 (menor grau de importância) são: valores 4 – “Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE”, “A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos”, “Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade” e “Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos” e no valor 5 – “A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular”.

Gráfico 23

Distribuição de frequência dos meios de contacto que os DT estabelecem com os Pais/EE



Questão 14 (II Parte) – “**Que meios de contacto estabelece com os Pais/EE?**” – através da leitura do gráfico 23, acima exposto, averigua-se que os “Meios de contacto” com maior adesão por parte dos DT nos três factores são:

- “**Sempre**” com 60% – (6 DT) “Pessoal” e 40% – (4 DT) “Via caderneta”;
- “**Algumas vezes**” com 90% – (9 DT) “Carta”; 100% – (10 DT) “Telefone”; com 60% – (6 DT) “Via caderneta”;
- “**Nunca**” com 90% – (9 DT) “No domicílio”.



3. Professores – Alfa

As respostas respeitantes aos Professores são:

Pergunta 1 (I Parte) – “**Idade dos Professores**” – da leitura do quadro (n.º 9) observa-se que o maior grupo de idades recai sobre a faixa etária dos 40 a 44 anos com 30,4%. A idade deste grupo de docentes varia entre 25 e 68 anos, a média é de 42 anos e o desvio padrão é de 10,95 anos de idade.

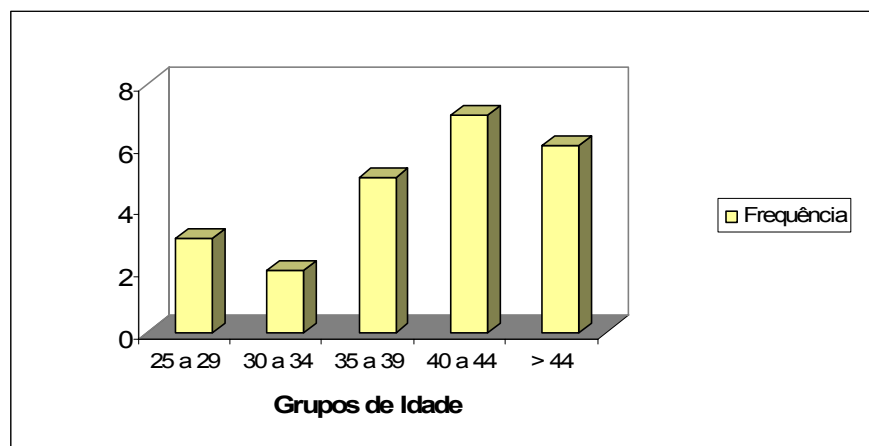
QUADRO 9

Idade dos Professores (Alfa)

Grupo de Idade (anos)	Frequência (F)	%	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
25 a 29	3	13,0%	25	68	42	10,95
30 a 34	2	8,7%				
35 a 39	5	21,7%				
40 a 44	7	30,4%				
> 44	6	26,1%				
<i>Total</i>	<i>23</i>	<i>100,0%</i>				

GRÁFICO 24

Distribuição de frequência da idade dos Professores





QUADRO 10

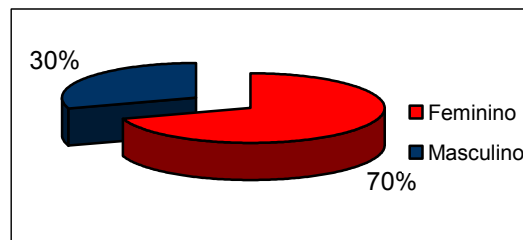
Identificação dos Professores em função do sexo

Sexo	Frequência (F)	Percentagem (%)
Feminino	16	70%
Masculino	7	30%
<i>Total</i>	<i>23</i>	<i>100%</i>

Pergunta 1.1 (I Parte) – “Sexo” – da análise do quadro (n.º 10) e do gráfico (n.º 25), observa-se que a grande maioria dos professores, 70% são do sexo feminino e 30% são do sexo masculino.

GRÁFICO 25

Distribuição de frequência dos Professores em função do sexo



Questão 2 (I Parte) – “Habilitações académicas dos Professores” apurou-se os seguintes resultados: 87% – (20 prof.) têm o grau de licenciatura, 9% – (2 prof.) o bacharelato e 4% – (1 prof.) o mestrado.

QUADRO 11

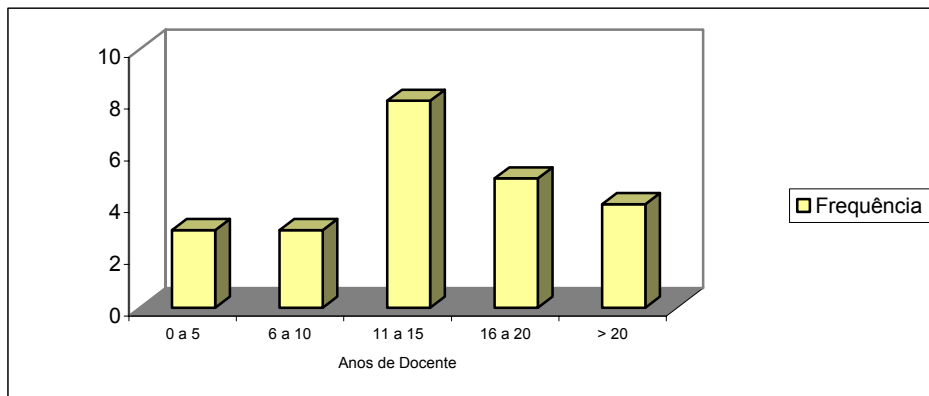
Tempo de serviço docente dos Professores (Alfa)

Intervalo (anos)	Frequência (F)	%	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
0 a 5	3	13,0%	1	32	15	8,1
6 a 10	3	13,0%				
11 a 15	8	34,8%				
16 a 20	5	21,7%				
> 20	4	17,4%				
<i>Total</i>	<i>23</i>	<i>100,0%</i>				



GRÁFICO 26

Distribuição de frequência do tempo de serviço docente dos Professores



Questão 3 (I Parte) – “**Anos de serviço docente**” – da leitura do quadro (n.º 11) e do gráfico (n.º 26) observa-se que o maior intervalo de anos de serviço docente dos professores incide sobre 11 a 15 anos com 34,8%. A média de tempo de serviço dos Professores de 15 anos, um mínimo de 1 ano, o máximo de 32 anos e o desvio padrão de 8,1 anos de serviço.

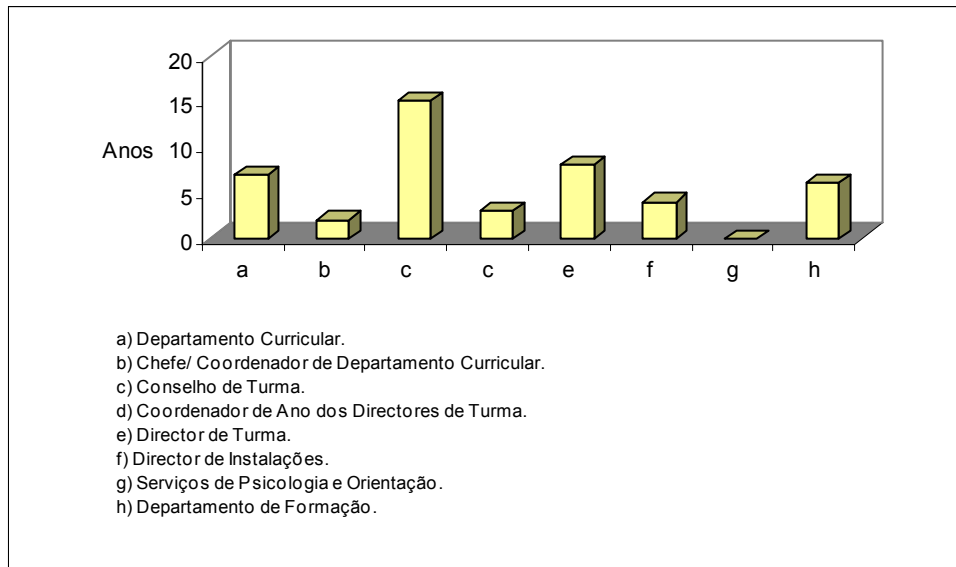
Questão 4 (I Parte) – “**Anos de serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar**” – verifica-se, através da análise do gráfico (n.º 26), que uma grande minoria dos professores não prestou serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar, a média é de 5 anos. Ou seja, só 2 professores exerceram este serviço: um com 5 e outro com 6 anos.

Questão 5 (I Parte) – “**Anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa (nesta ou em outra Escola)**” – da observação do gráfico (n.º 27) constata-se que no “Departamento Curricular” a média é de 7 anos de tempo de serviço; na estrutura “Directores de Turma” a média é de 8 anos de tempo de serviço; e no “Departamento de Formação” de média efectuaram 6 anos de tempo de serviço.



GRÁFICO 27

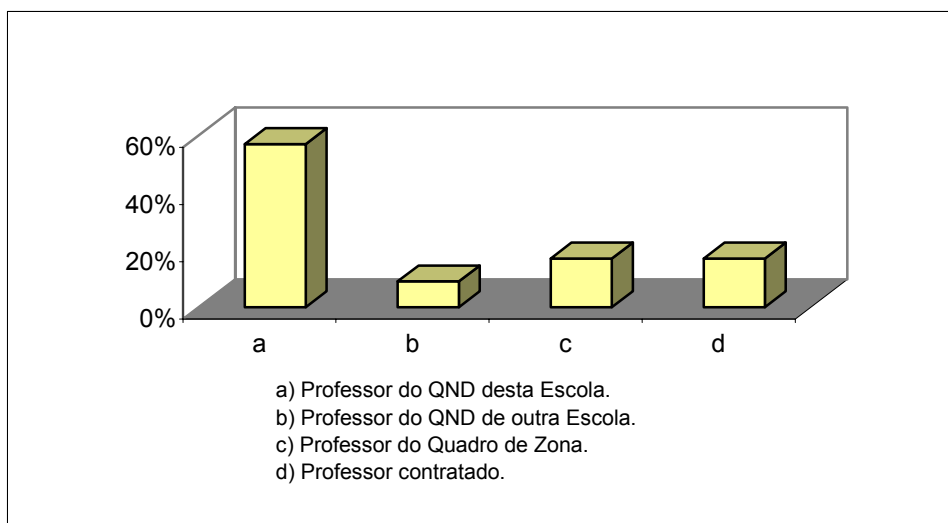
Distribuição de frequência dos anos de serviço, dos Professores, em órgãos de Orientação Educativa



Questão 6 (I Parte) – “Qual a categoria profissional?” – o gráfico (n.º 28) indica que cerca de metade, 57% – (13 prof.) pertencem ao “QND da Escola” e 34% – (8 prof.) pertencem ao “Quadro de Zona” e ao “Professor contratado”, sendo 17% – (4 prof.) pertencentes a cada uma destas categorias profissionais.

GRÁFICO 28

Distribuição de frequência da função da categoria profissional dos Professores

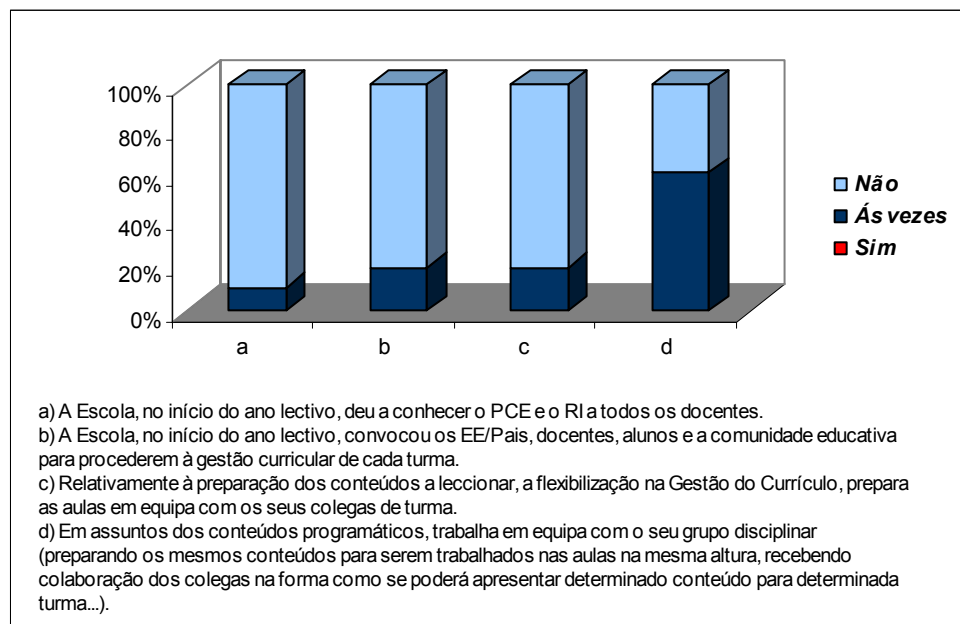




Questão 1 (II Parte) – “Qual o clima organizacional da Escola?” – da leitura do gráfico (n.º 29) salienta-se que a grande maioria dos professores 61% assinalaram o factor “**Às Vezes**” para a questão “Em assuntos dos conteúdos, trabalha em equipa com o seu grupo disciplinar (preparando os mesmos conteúdos para serem trabalhados nas aulas na mesma altura, recebendo colaboração dos colegas na forma como se poderá apresentar determinado conteúdo para determinada turma...” como sendo a mais representativa do Clima Organizacional da Escola. E ainda, no factor “**Não**” as maiores percentagens destacam-se nas questões: com 90% “A Escola, no início do ano lectivo, deu a conhecer o PCE e o RI a todos os docentes”, 81% “A Escola, no início do ano lectivo, convocou os EE/Pais, docentes, alunos e a comunidade educativa para procederem à gestão curricular de cada turma” e “Relativamente à preparação dos conteúdos a leccionar, a flexibilização na Gestão do Currículo, prepara as aulas em equipa com os seus colegas de turma”.

GRÁFICO 29

Distribuição de frequência do clima organizacional da Escola



Questão 2 (II Parte) – “Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a **gestão flexível do currículo?**” – das 12 situações propostas, o gráfico (n.º 30) revela as seguintes informações:

– No factor “**Muito Importante**” as três maiores percentagens incidem nas questões: 100% “Conhecer muito bem as dificuldades e necessidades dos alunos” e



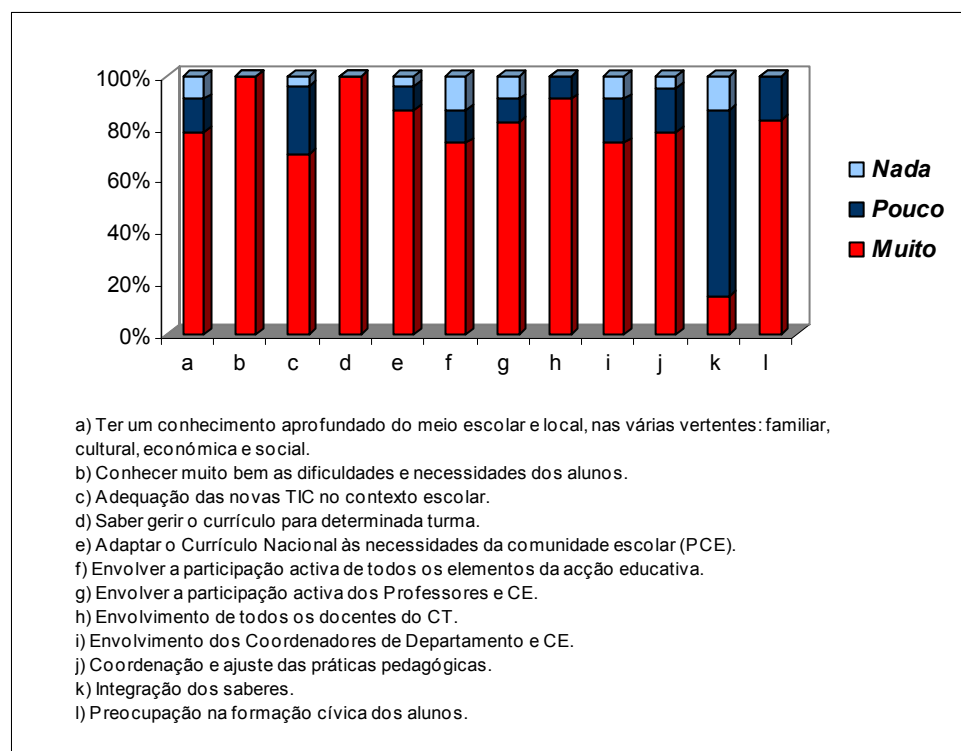
“Saber gerir o Currículo para determinada turma”; 91% “Envolvimento de todos os docentes do CT” e em 3.^a posição com 87% “Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE)”.

– No factor “**Pouco Importante**”: com 72% – (17 prof.) “Integração dos saberes”, com 26% – (6 prof.) “Adequação das novas TIC no contexto escolar” e com 17% – (4 prof.) “Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE” e “Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas”.

– No factor “**Nada Importante**” a maior percentagem verifica-se nas questões: com 13% – (3 prof.) “Envolver a participação activa de todos os elementos da acção educativa” e “Integração dos saberes” e com 9% – (2 prof.) “Envolver a participação activa dos professores e CE”, “Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE” e “Ter um conhecimento aprofundado do meio escolar e local, nas várias vertentes: familiar, económica e social”.

GRÁFICO 30

Distribuição de frequência da importância que os Professores têm em dominarem conhecimentos sobre a gestão flexível do currículo

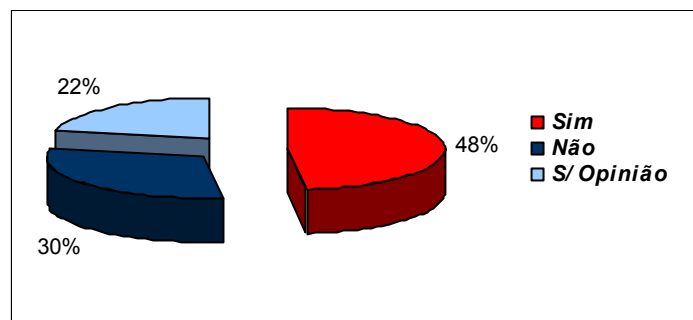




Questão 3 (II Parte) – “**Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?**” – cerca de metade dos professores, 48% – (11 prof.), responderam “**Sim**”; 30% – (7 prof.) pensam que “**Não**” e 22% – (5 prof.) assinalaram o factor “**Sem opinião**”.

GRÁFICO 31

Distribuição de frequência no modo como os Professores pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante



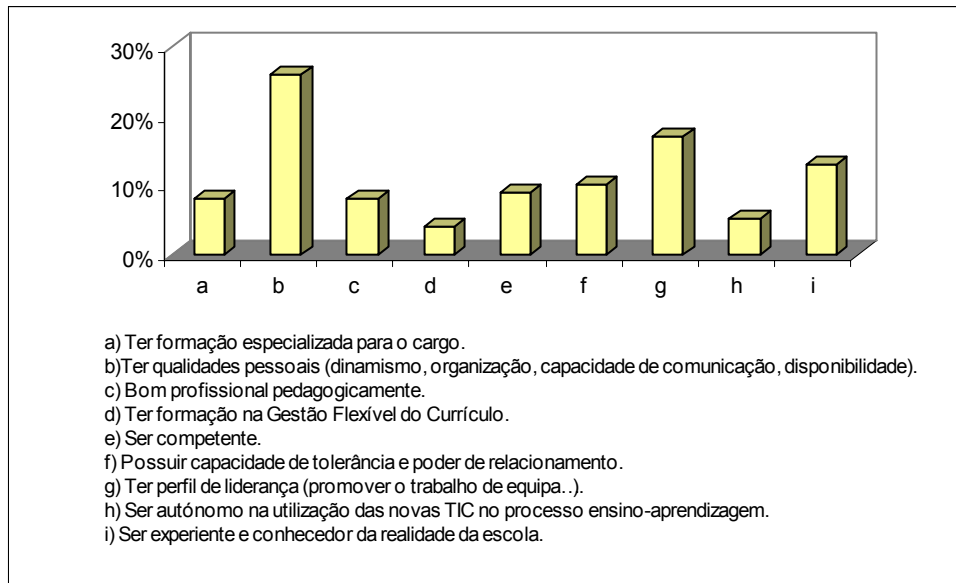
Questão 4 (II Parte) – “**Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?**” – das 9 características anunciadas no gráfico (n.º 32) todas foram consideradas como necessárias ao perfil de um DT, por parte deste grupo de docentes. Porém, as características com maior representatividade são as seguintes: com 26% “Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade)”, 17% “Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...)”, 13% “Ser experiente e conhecedor da realidade da escola” e com 10% “Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento”.

As menores percentagens incidiram nas questões: 4% “Ter formação na Gestão Flexível do Currículo”, 5% “Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem”, com 8% “Ter formação especializada para o cargo” e “Bom profissional pedagogicamente”.



GRÁFICO 32

Distribuição de frequência das características que os Professores consideram ser mais necessárias num perfil do DT

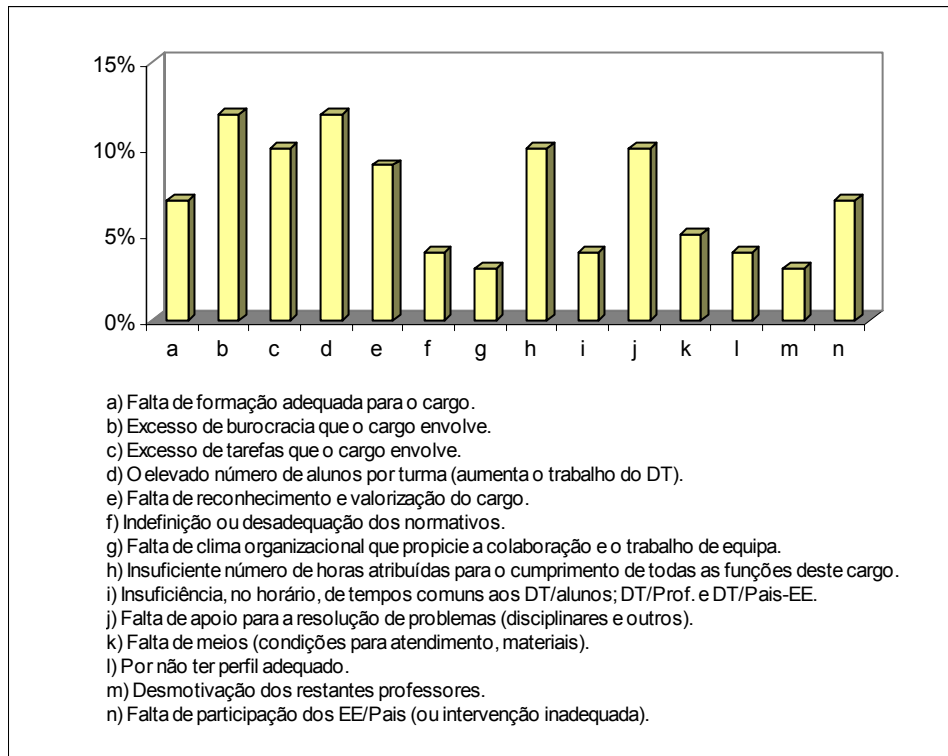


Questão 5 (II Parte) – “**Que factores condicionam os docentes a ‘não gostarem’ do cargo de DT?**” – da análise do gráfico (n.º 33) verifica-se que das 14 opções descritas, as 3 maiores percentagens incidem nos seguintes factores: com 12% “Excesso de burocracia que o cargo envolve” e “O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT)”, com 10% “Excesso de tarefas que o cargo envolve”, Insuficiente número de horas atribuídas para o cumprimento de todas as funções deste cargo” e “Falta de apoio para a resolução de problemas (disciplinares e outros)” e com 9 % “Falta de reconhecimento e valorização do cargo”.



GRÁFICO 33

Distribuição de frequência dos factores que condicionam os docentes a “não gostarem” do cargo de DT



Questão 6 (II Parte) – “Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?” – numa lista de oito assuntos supostamente a serem tratados nas reuniões do CT, apresentados no gráfico (n.º 34), os professores designaram com maior representatividade, em cada um dos três factores, as seguintes percentagens:

– “**Muito Importante**” com 96% – (22 prof.) “Resolução de assuntos quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos”, 91% – (21 prof.) “Avaliação dos alunos” e com 83% – (19 prof.) “Resolução de assuntos disciplinares”.

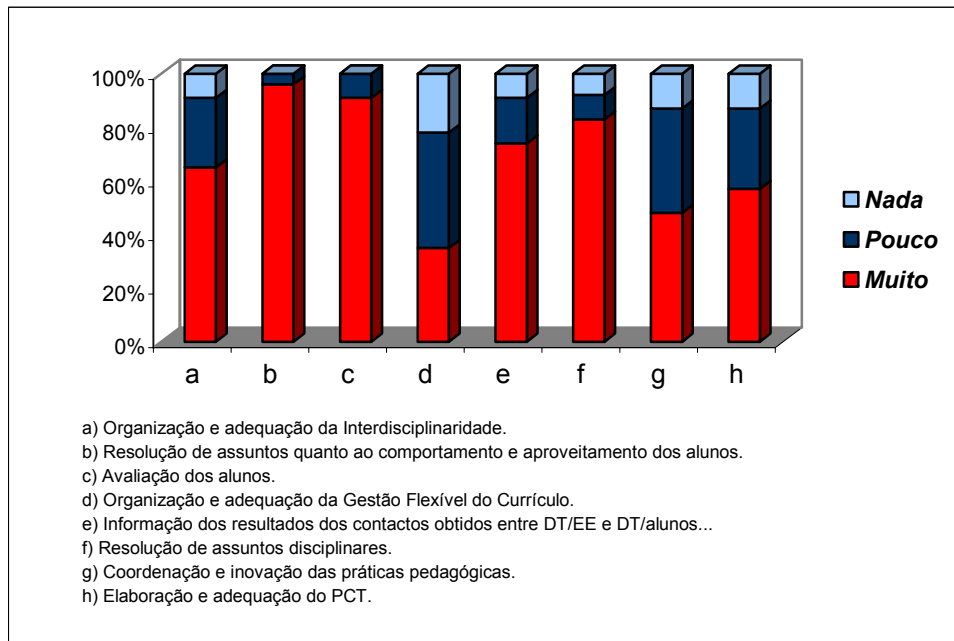
– “**Pouco Importante**” com 43% – (10 prof.) “Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo”; 39% (9 prof.) “Coordenação e inovação das práticas pedagógicas” e com 30% – (7 prof.) “Elaboração e adequação do PCT”.

– “**Nada Importante**” com 22% – (5 prof.) “Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo”; 13% – (3 prof.) “Coordenação e inovação das práticas pedagógicas” e “Elaboração e adequação do PCT”.



GRÁFICO 34

Distribuição de frequência dos assuntos que os Professores consideram mais importantes a tratar nas reuniões do CT



Questão 7 (II Parte) – “**Como caracteriza o perfil de um DT, no seu contexto escolar?**” – das 8 opções sugeridas (gráfico n.º 35) as 3 com maior representatividade são as seguintes: com 23% “DT que cumpre os aspectos burocráticos e vai tentando contactar/receber os EE/Pais, professores e alunos do seu CT” e “DT que para cumprir todas as funções que o cargo exige, tem de o fazer nas suas horas livres”; com 22% “DT que cumpre os aspectos burocráticos do cargo, mas não tem tempo para aplicar a gestão flexível do currículo” e com 17% “DT que cumpre algumas funções, mas não tem tempo para coordenar e aplicar a interdisciplinaridade”.



GRÁFICO 35

Distribuição de frequência da caracterização do perfil de um DT, pelos Professores, no seu contexto escolar

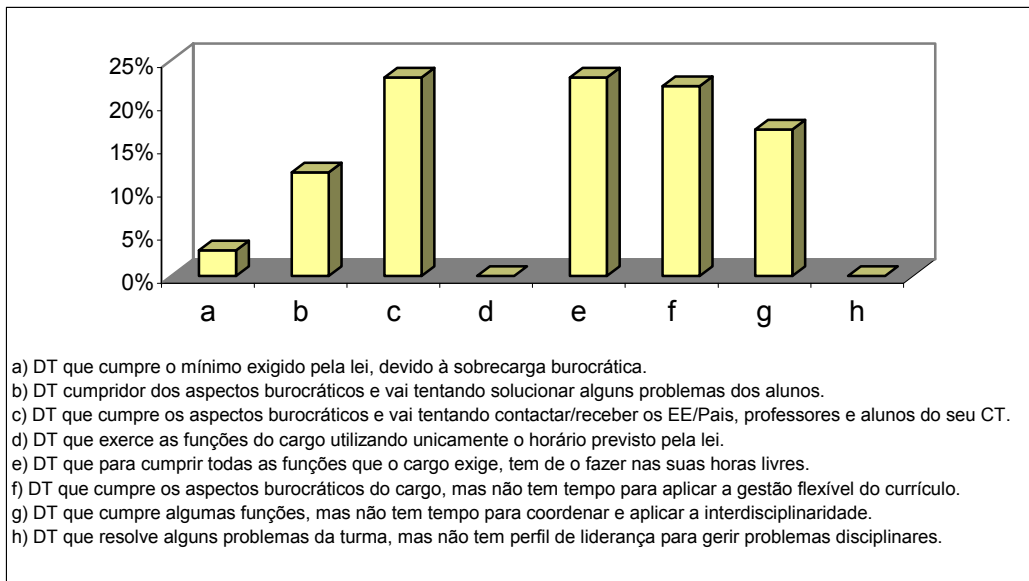
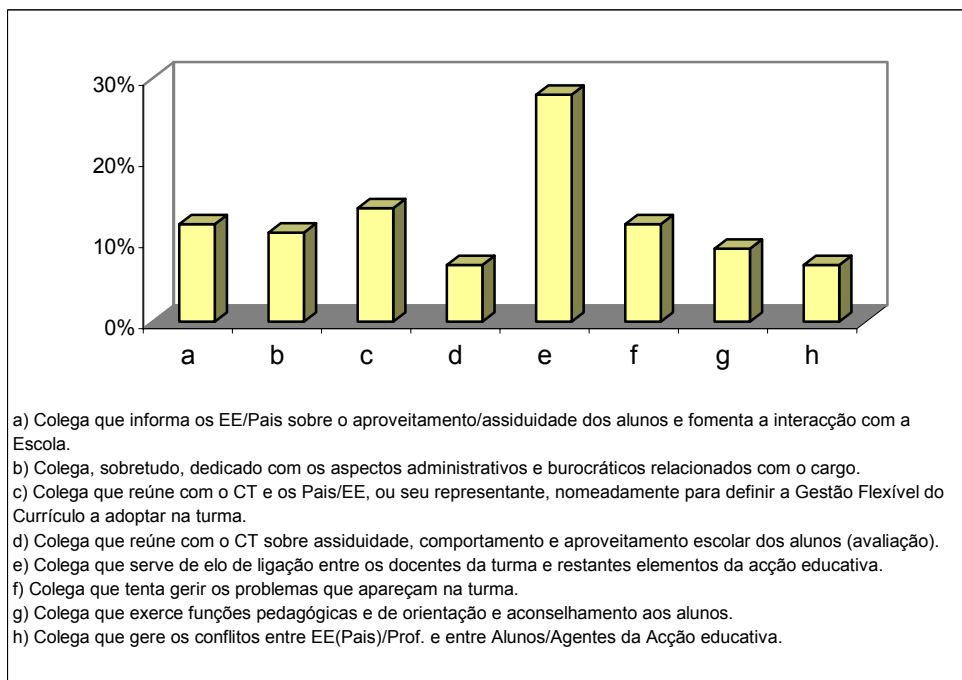


GRÁFICO 36

Distribuição de frequência da “visão” de um DT no exercício das suas funções, na perspectiva dos Professores

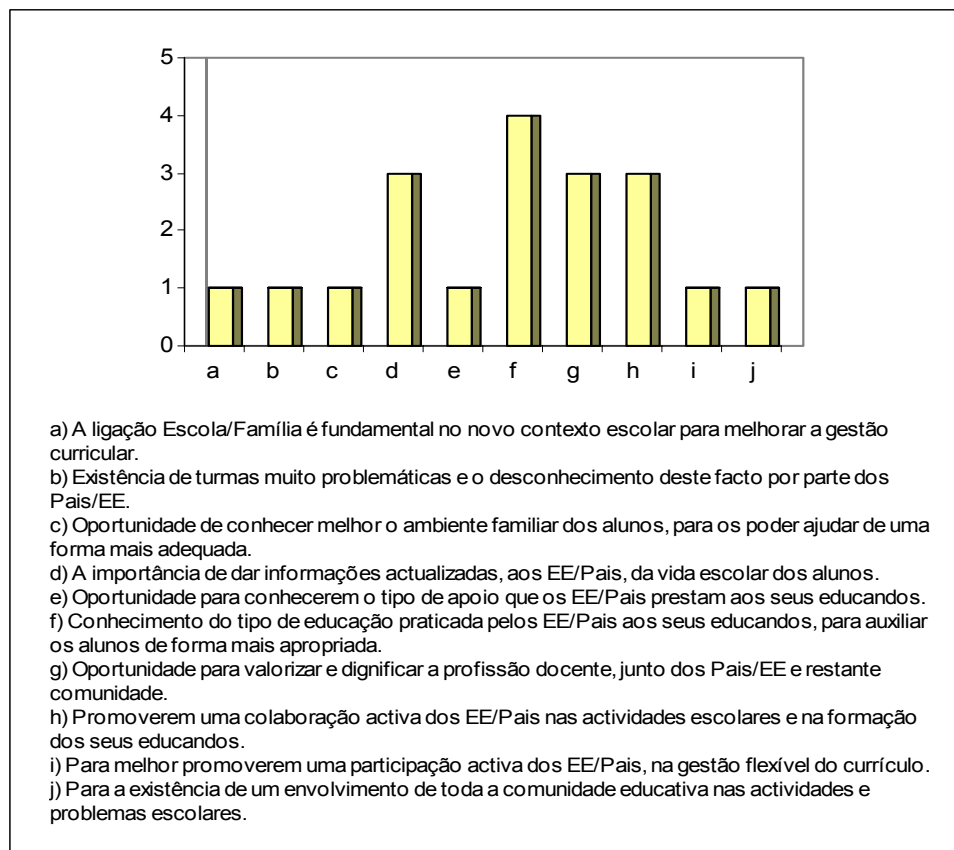




Questão 8 (II Parte) – “**Como ‘vê’ um DT no exercício das suas funções?**” – através da análise do gráfico (n.º 36) reconhece-se que as 4 situações mais relevantes são: com 28% “Colega que serve de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa”, 14% “Colega que reúne com o CT e os Pais/EE, ou seu representante, nomeadamente para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma”, 12% “Colega que informa os EE/Pais sobre o aproveitamento/assiduidade dos alunos e fomenta a interacção com a Escola” e “Colega que tenta resolver problemas que apareçam na turma” e por último, com 11% “Colega, sobretudo, dedicado com os aspectos administrativos e burocráticos relacionados com o cargo”.

GRÁFICO 37

Distribuição de frequência das situações que os Professores consideram mais importantes na relação Escola/Família





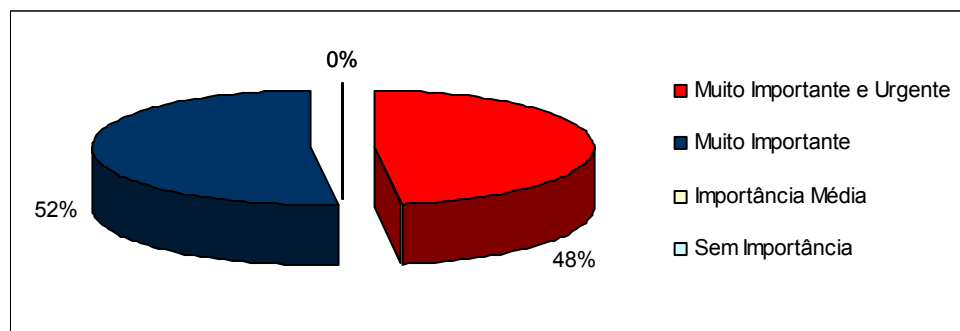
Questão 9 (II Parte) – “**De entre as situações que se apresentam quais as que considera mais importantes na relação Escola/Família?**” – das 10 situações anunciadas gráfico (n.º 37) as consideradas como mais importantes, pelos professores, estão assinaladas com o valor 1, a saber: “A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a Gestão curricular”, “Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE”, “Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada”, “Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos”, “Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo” e “Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares”.

A situação menos valorizada pelos professores, obtendo o valor 4, foi a questão “Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada”.

Questão 10 (II Parte) – “**No novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?**” – da análise do gráfico (n.º 38) verifica-se que os professores seleccionaram com maior importância os factores a saber: “**Muito Importante e Urgente**” com 48% – (11 prof.) e “**Muito Importante**” com 52% – (12 prof.).

GRÁFICO 38

Distribuição de frequência da importância que os Professores atribuem à inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar





4. Encarregados de Educação – ALFA

As respostas respeitantes aos EE são:

Questão 1 (I Parte) – “Identificação dos Encarregado de Educação” o quadro (n.º 12) e gráfico (n.º 39), que se seguem, apresentam os seguintes dados:

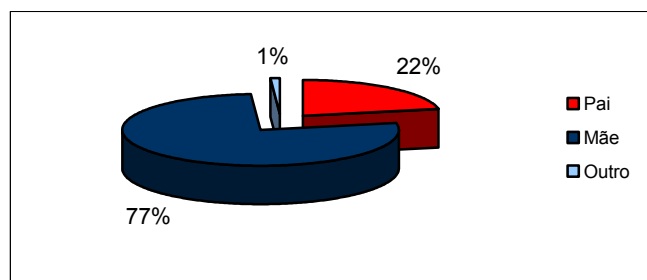
QUADRO 12

Identificação dos Encarregados de Educação (Alfa)

Encarregado Educação	Frequência (F)	Percentagem (%)
Pai	42	22%
Mãe	148	77%
Outro	3	1%
<i>Total</i>	<i>193</i>	<i>100%</i>

GRÁFICO 39

Identificação dos Encarregados de Educação (Alfa)



Verifica-se que uma grande maioria dos EE são Mães (148), representadas com 77% e em segunda posição são os Pais (42) com 22%.

Deste modo, constatámos que a idade destes três tipos de encarregados de educação é a seguinte:

- Mães – a idade varia entre 28 a 58 anos, sendo a média de 39 anos de idade;
- Pais – a idade varia entre 29 a 73 anos e a sua média é de 42 anos de idade;
- Outra Pessoa – a idade varia entre 23 e 73 anos e a sua média é de 40 anos de idade.



Questão 2 (I Parte) – “**Idade dos EE**” – analisando o quadro (n.º 13) e o gráfico (n.º 40) constatamos que o grupo etário mais elevado dos EE é entre os 40 a 44 anos de idade, que representa 35%. Também se verifica que a idade mínima é de 23 anos, a máxima de 73 anos, a média 40 anos e o desvio padrão é de 5,8 anos de idade.

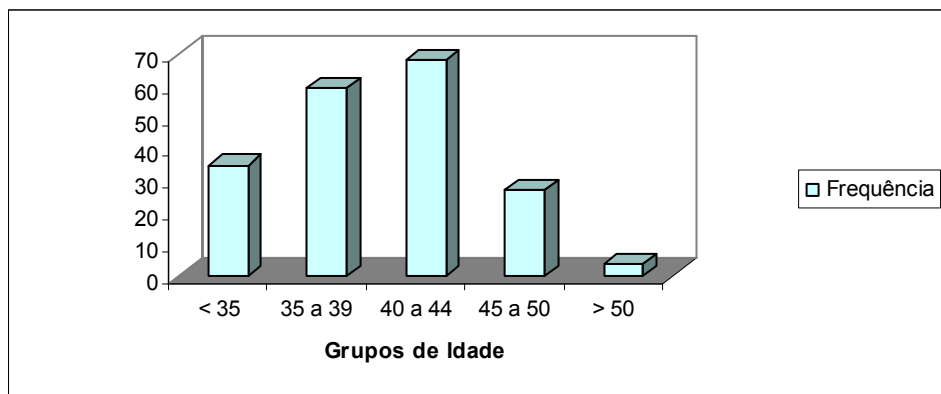
QUADRO 13

Idade dos Encarregados de Educação (Alfa)

Grupo de Idade (anos)	Frequência (F)	%	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
< 35	35	18%	23	73	40	5,8
35 a 39	59	31%				
40 a 44	68	35%				
45 a 50	27	14%				
> 50	4	2%				
<i>Total</i>	<i>193</i>	<i>100,0%</i>				

GRÁFICO 40

Distribuição de frequência dos EE em função da idade



Questão 3 (I Parte) – “**Grau de Escolaridade dos EE/ Habilitações Académicas**” – observa-se que os EE (Mães) têm uma escolaridade que varia entre 4.º ano de escolaridade e a licenciatura e a média é o 12.º ano que corresponde a 21% – (41 Mães). Os EE (Pais) apresentam uma escolaridade que varia entre o 4.º ano de escolaridade e a licenciatura e a sua média é o 9.º ano, equivalendo a 22% – (41 Pais). Os EE (Outra pessoa) – o grau de escolaridade varia entre o 4.º ano e o 6.º ano de escolaridade. A média é o 4.º ano de escolaridade, representando 75%.

Por conseguinte, depreende-se que a média de escolaridade destes 3 grupos de EE é de 23% – (44) com o 9.º ano de escolaridade.



Questão 4 (I Parte) – “**Profissão dos EE**” – o quadro (n.º 14) apresenta as três profissões com maior relevo em cada um dos 3 tipos de EE, que passamos a descrever:

1. “**Pai**” – operário fabril com 37% – (70), empresário com 14% – (25) e desempregados com 10% – (17);

2. “**Mãe**” – doméstica com 18% – (35), empregada no sector serviços com 17% (32) e operária fabril com 14% – (25);

3. “**Outra Pessoa**” – com 34% – (1) doméstica, 33% – (1) cozinheira e 33% – (1) operário fabril;

Total – “**Encarregados de Educação**” – operário/a fabril com 18% – (32), serviços com 16% – (29) e doméstica 15% – (27);

QUADRO 14

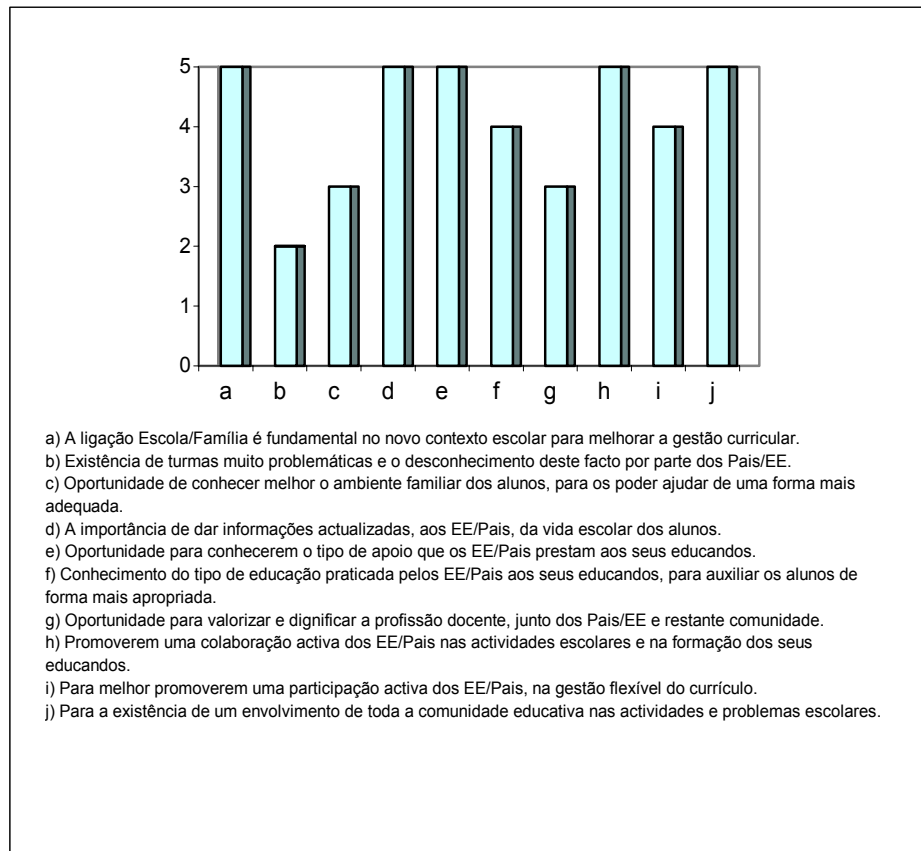
Profissão dos Encarregados de Educação (Alfa)

Pai		Mãe		Outra Pessoa		Total - EE	
<i>Profissão</i>	%	<i>Profissão</i>	%	<i>Profissão</i>	%	<i>Profissão</i>	%
Operário Fabril	37%	Doméstica	18%	Cozinheira	33%	Operário Fabril	18%
Empresário	14%	Serviços	17%	Operário Fabril	33%	Serviços	16%
Desempregado	10%	Operário Fabril	14%	Doméstica	34%	Doméstica	15%



GRÁFICO 41

Distribuição de frequência das situações que os EE consideram mais importantes nas relações Escola/Família



Questão 1 (II Parte) – “De entre as situações que se apresentam, quais as que considera mais importantes nas relações Escola/Família?” – de entre as 10 situações apresentadas no gráfico (n.º 41), todas foram seleccionadas pelos EE com sendo importantes nas relações Escola/família. No entanto, as 5 questões com maior ênfase, representadas com o grau 5 de importância, recaíram nas seguintes questões: (a) “Ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular”, (d) “A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos”, (e) “Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos”, (h) “Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos” e (j) “Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares”.

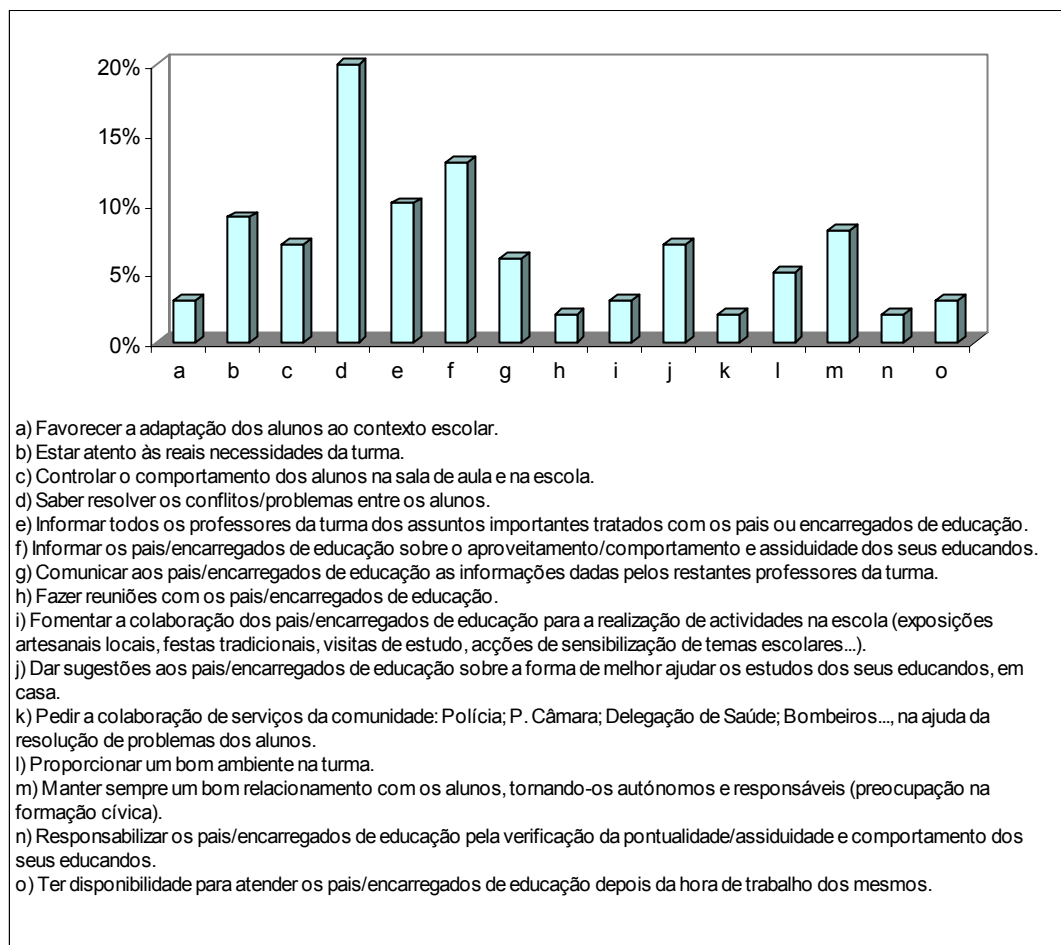
As 3 situações com menor importância, assinaladas com os valores 2 e 3, são: (b) “Existência de Turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte



dos Pais/EE” com o valor 2 e com o valor 3 - (g) “Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade” e (c) “Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada”.

GRÁFICO 42

Distribuição de frequência das tarefas que os EE consideram mais importantes nas funções do DT



Questão 2 (II Parte) – “Tendo em consideração que o Director de Turma é o principal interlocutor Escola/Família, que tarefas considera mais importantes no domínio das suas funções?” – das 15 questões indicadas, o gráfico (n.º 42) informa o seguinte:

– As 4 tarefas que foram consideradas como mais importantes pelos Pais/EE são as seguintes: com 20% “Saber resolver os conflitos/problemas entre os alunos”, 13% “Informar os pais/encarregados de educação sobre o aproveitamento/comportamento e



assiduidade dos seus educandos”, 10% “Informar todos os professores da turma dos assuntos importantes tratados com os pais ou encarregados de educação” e com 9% “Estar atento às reais necessidades da turma”.

– As 4 tarefas vistas como menos importantes são as seguintes: 2% “Fazer reuniões com os pais/encarregados de educação”, “Pedir a colaboração de serviços da comunidade: Polícia; Presidente de Câmara; Delegação de Saúde; Bombeiros..., na ajuda da resolução de problemas dos alunos” e “Responsabilizar os pais/encarregados de educação pela verificação da pontualidade/assiduidade e comportamento dos seus educandos”, “Responsabilizar os pais/encarregados de educação pela verificação da pontualidade/assiduidade e comportamento dos seus educandos”, com 3% “Favorecer a adaptação dos alunos ao contexto escolar”, “Fomentar a colaboração dos pais/encarregados de educação para a realização de actividades na escola (exposições artesanais locais, festas tradicionais, visitas de estudo, acções de sensibilização de temas escolares...)” e “Ter disponibilidade para atender os pais/encarregados de educação depois da hora de trabalho dos mesmos”.

Questão 3 (II Parte) – **“Quais as características que considera necessárias num perfil do DT, no contexto escolar actual?”** – da leitura do gráfico (n.º 43), observa-se que das 9 características sugeridas todas foram consideradas necessárias num perfil do DT pelos EE/Pais.

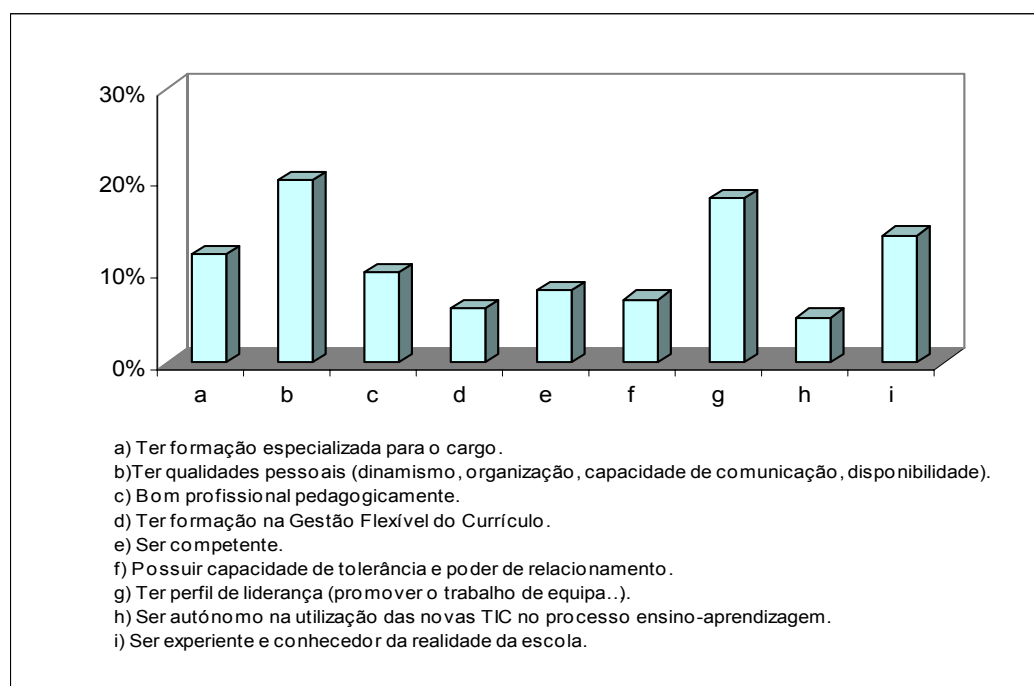
No entanto, as 4 características mais valorizadas, pelos mesmos inquiridos, foram as seguintes: com 20% – (175 EE) “Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade)”; com 18% – (158 EE) “Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...)”; com 14% – (134 EE) “Ser experiente e conhecedor da realidade da escola” e com 12% – (125) “Ter formação especializada para o cargo”.

As características com menor percentagem são as seguintes: com 5% – (52 EE) “Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem”, 6% – (65 EE) “Ter formação na Gestão Flexível do Currículo” e com 7% – (64 EE) “Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento”.



GRÁFICO 43

Distribuição de frequência das características que os EE consideram necessárias num perfil do DT, no contexto escolar actual



Questão 4 (II Parte) – “É importante para si, a inclusão de mais horas no horário do Director de Turma, de modo a ter mais tempo disponível para atender e reunir com os pais/encarregados de educação e poder dar um atendimento e acompanhamento mais personalizado aos alunos?” – o gráfico (n.º 44) permite verificar que a esmagadora maioria dos EE concorda com a importância desta pergunta.

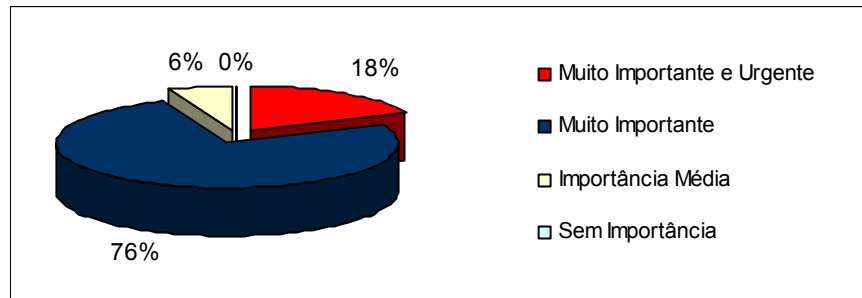
Assim, a sua classificação foi distribuída pelos 3 factores do seguinte modo:

- “**Muito Importante e Urgente**” com 18% (34 EE);
- “**Muito Importante**” com 76% (147 EE);
- “**De Importância Média**” com 6% (12 EE).



GRÁFICO 44

Distribuição de frequência da importância, dada pelos EE, na inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar



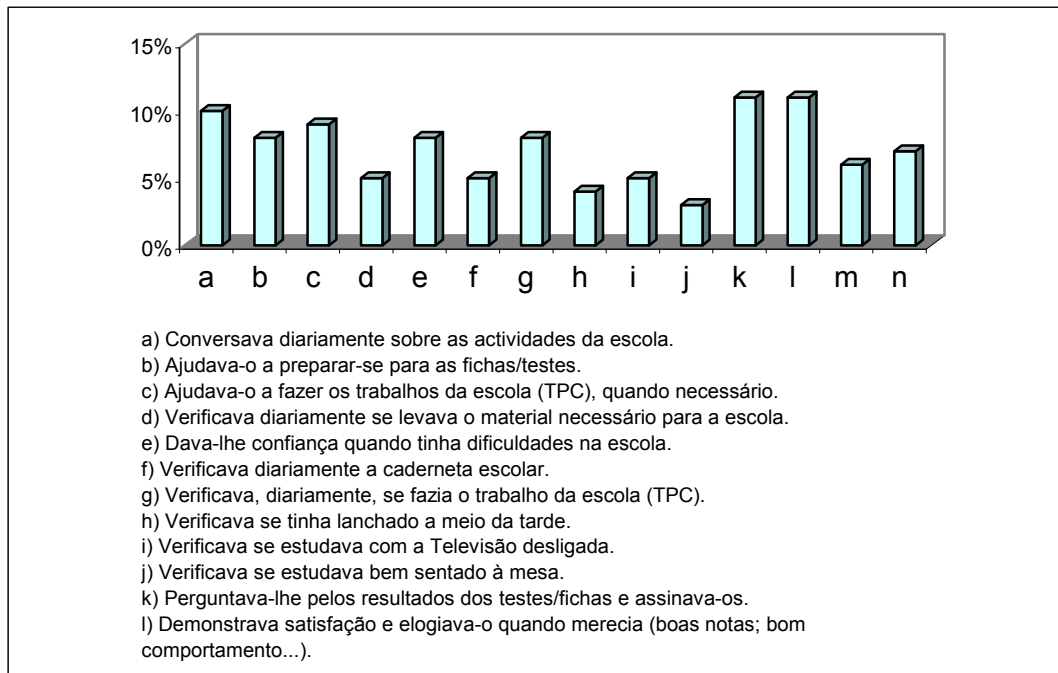
Questão 5 (II Parte) – **“Durante o ano lectivo que decorre, que tipo de situações, das abaixo indicadas, se verificou nas suas relações com o seu educando?”** – das 14 hipotéticas situações apresentadas no gráfico (n.º 45) todas mereceram uma opinião positiva dos EE/Pais.

Assim, as situações com maior concordância dos EE/Pais são as seguintes: com 11% (172 EE) “Perguntava-lhe pelos resultados dos testes/fichas e assinava-os” e “Demonstrava satisfação e elogiava-o quando merecia (boas notas; bom comportamento...)”, com 10% (152 EE) “Conversava diariamente sobre as actividades da escola” e com 9% (146 EE) “Ajudava-o a fazer os trabalhos da escola (TPC), quando necessário”.



GRÁFICO 45

Distribuição de frequência do tipo de situações que se verificaram nas relações EE/Educando, durante este ano lectivo



b) Escola Beta:

1. Conselho Executivo – Beta

As respostas respeitantes ao CE são:

Quanto à questão 1 (I Parte) – “**Habilitações Académicas de cada elemento do CE**” – verifica-se que os elementos (a), (b) e (c) obtiveram o grau de licenciados e o elemento (d) pós-graduação.

Questão 2 (I Parte) – “**Anos de serviço docente de cada elemento do CE**” – apurou-se o seguinte: o elemento (a) exerceu 31 anos de serviço; o elemento (b) 15 anos; o elemento (c) 19 anos e o elemento (d) tem 7 anos. A média é de 24 anos de serviço docente.

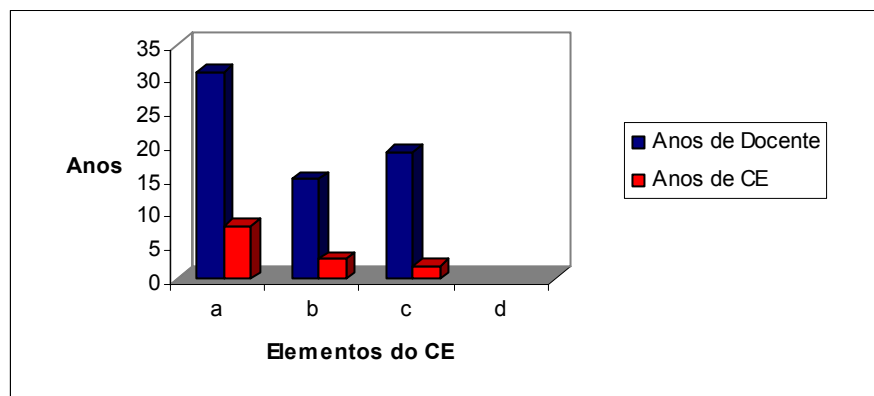


Questão 3 – “**Anos de serviço como elementos do CE**” – averigua-se que o elemento (a) exerceu funções no órgão do CE durante 8 anos, e os elementos (b), (c) e (d) com 2 anos de tempo de serviço. A média de tempo de serviço no CE é de 3,5 anos.

Deste modo, passamos a identificar a amostra destas últimas duas questões, de acordo com o seguinte gráfico (n.º 46):

GRÁFICO 46

Distribuição de frequência do tempo de serviço docente/anos no CE



De seguida identificaremos a amostra respeitante às restantes questões, na sua maioria, acompanhadas pelos respectivos quadros e/ou gráficos, para uma melhor compreensão e visualização das informações recolhidas.

Questão 4 (I Parte) – “**Anos de serviço, de cada elemento, em órgãos de orientação educativa**” – constata-se que dois elementos, (a) e (b), do CE exerceram o cargo de DT durante um período igual ou superior a 15 anos e o elemento (d) exerceu-o durante 5 anos. Já o elemento (c) nunca exerceu este cargo. Nas questões: “Departamento curricular”, “Chefe/Coordenador de Departamento Curricular”, “Coordenador de Ano dos Directores de Turma” e “Departamento de Formação” nenhum elemento do CE prestou qualquer serviço nestes órgãos. O elemento (a) exerceu durante 30 anos a função de “Director de Instalações” e o elemento (c) fez parte do “Conselho de Turma” durante 19 anos.

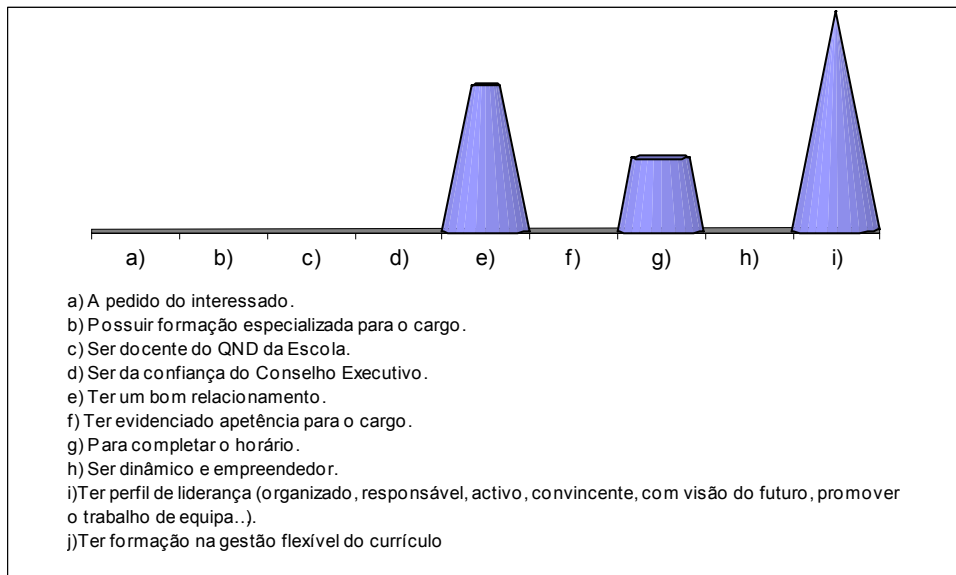
Questão 1 (II Parte) – “**Que factores contribuíram para a selecção/nomeação do cargo de DT?**” – das 10 opções apresentadas no gráfico (n.º 47) os 3 factores, seleccionados pelo CE para a nomeação do cargo de DT são: **1.ª posição** – “Ter perfil



adequado ao cargo (responsável, organizado, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...); **2.ª posição** – “Ter um bom relacionamento”; **3.ª posição** – “Para completar o horário”.

GRÁFICO 47

Distribuição de frequência dos factores que contribuíram para a selecção/nomeação do cargo de DT



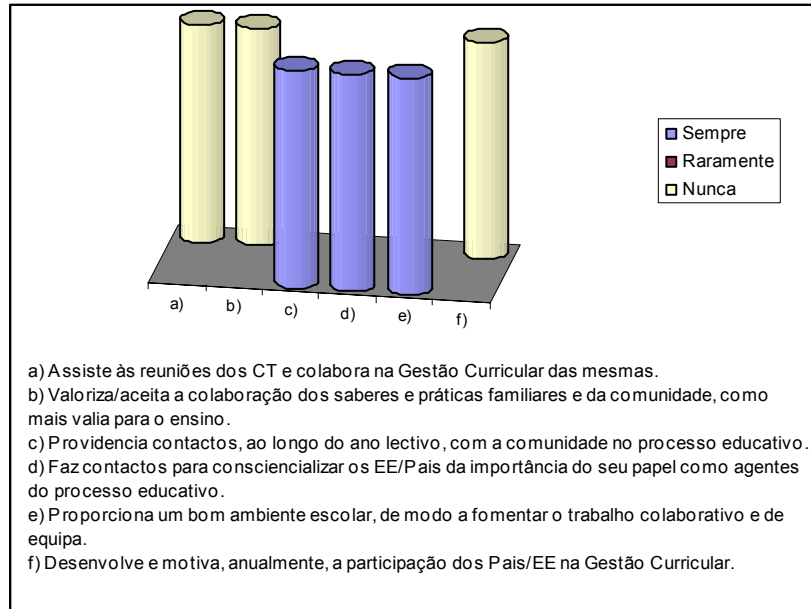
Questão 2 (II Parte) – “Quais as razões da não atribuição do cargo de DT a “qualquer” docente?” – as três questões distinguidas pelo CE são as seguintes: “falta de perfil adequado, nomeadamente estar preparado e informado para o cargo, ter formação na gestão flexível do currículo, ser bom orientador...”, “Falta de competência” e “Falta de tolerância e poder de relacionamento”.

Questão 3 (II Parte) – “Pensa que após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?” – a resposta indicada pelo CE incide no factor “SIM”.



GRÁFICO 48

Distribuição de frequência do tipo de relacionamento que o CE tem com a Comunidade Educativa



Questão 4 (II Parte) – observando o gráfico (n.º 48) verifica-se que o tipo de relacionamento seleccionado pelo CE nos 3 factores é o seguinte:

– “**Sempre**” incide nas seguintes questões: “Providencia contactos, ao longo do ano lectivo, com a comunidade no processo educativo”, “Faz contactos para consciencializar os EE/Pais da importância do seu papel como agentes do processo educativo” e “Proporciona um bom ambiente escolar, de modo a fomentar o trabalho colaborativo e de equipa”;

– “**Nunca**” incide nas questões: “Assiste às reuniões dos CT e colabora na Gestão Curricular das mesmas”, “Valoriza/aceita a colaboração dos saberes e práticas familiares e da comunidade, como mais valia para o ensino” e “Desenvolve e motiva, anualmente, a participação dos Pais/EE na Gestão Curricular”;

– “**Raramente**” não se verificou qualquer opinião, relativamente a nenhuma das 6 questões apresentadas.

Questão 5 (II Parte) – “**No novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?**” – a opinião do CE incorre no factor “**Muito Importante e Urgente**”.

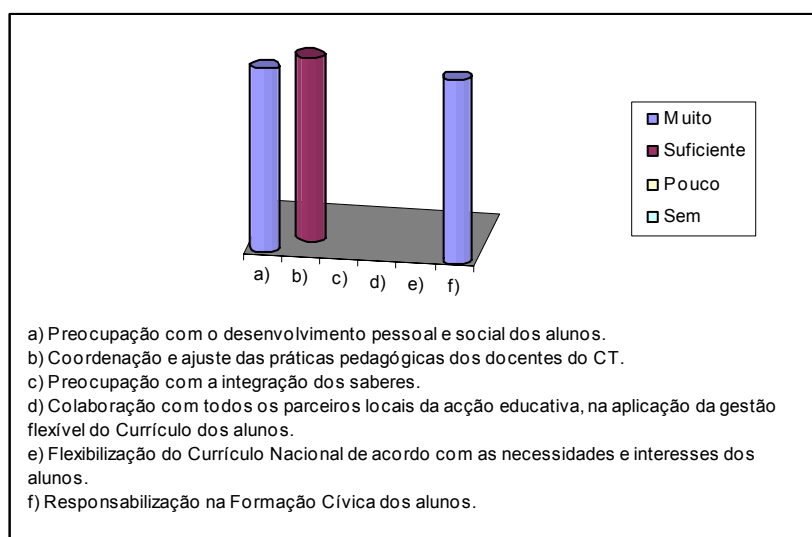


Questão 6 (II Parte) – **“Relativamente ao Projecto Curricular de Escola (PCE) pergunta-se:”** – as respostas às respectivas alíneas desta pergunta foram as seguintes:

- a) “Quando é que foi elaborado?” – **“Ainda não foi elaborado”**;
- b) “Quem participou na elaboração do PCE?” – **sem resposta**;
- c) “Neste ano lectivo todos os professores tiveram conhecimento do PCE?” – **sem resposta**.

GRÁFICO 49

Distribuição de frequência da importância que o CE atribui ao papel do DT na Gestão Curricular



Questão 7 (II Parte) – **“Que importância atribui ao papel do DT na Gestão Curricular?”** – da análise do gráfico (n.º 49) verifica-se que no factor **“Muito Importante”**, considerado pelo CE, recai nas seguintes questões: “Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” e “Responsabilização na Formação Cívica dos alunos”.

No factor **“Suficientemente Importante”** incide na questão “Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT”.

Os factores **“Pouco Importante”** e **“Sem Importância”** não se observa qualquer opinião por parte do CE em nenhuma das 6 questões apresentadas.

Questão 8 (II Parte) – **“Se os CE tivessem a possibilidade de construir um currículo alternativo para os alunos que ficam retidos e não estão abrangidos pelo**



Decreto-Lei 319/91, isso traduzir-se-ia em benefício para esses alunos, ou seja, combatiria o insucesso/abandono escolar dos mesmos?” – o CE indicou, para esta questão, o factor **“Importância Média”**.

Questão 9 (II Parte) – **“As adaptações curriculares feitas durante o ano lectivo traduzem-se em sucesso nos alunos?”** – o CE assinalou o factor **“Importância Média”**.

Questão 10 (II Parte) – **“Relativamente à Gestão Flexível do currículo”** – as respostas do CE às alíneas (a, b, c) foram as seguintes:

“a) A Escola fez alterações dos tempos lectivos/semanais?” – **“SIM”** e o motivo justificativo foi **“Para colmatar dificuldades.”**

“b) Houve adaptações dos conteúdos (programas) em função da natureza dos alunos?” – a resposta foi **“SIM”**.

“c) Houve alterações curriculares nos Projectos Curricular de Turma, de modo a assegurar a todos os alunos as condições à obtenção do sucesso educativo?”:

⇒ **“Só para os alunos com NEE”** – a resposta indicada foi o **“SIM”**;

⇒ **“Para todos os alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área curricular.”** – a escolha apontada foi o **“NÃO”**.

“d) Foi feita a interdisciplinaridade?” – a opção foi o **“SIM”**.

2. Directores de Turma – Beta

As respostas apresentadas pelos DT são:

Questão 1 (I Parte) – **“Idade dos DT”** – da observação do quadro (n.º 15) e do gráfico (n.º 50) verifica-se que o maior grupo de idades dos DT incide na faixa etária dos 30 a 34 anos correspondendo a 28,6%. A idade mínima deste grupo de docentes é de 28 anos, a máxima é de 51 anos, a média é de 38 anos e o desvio padrão é de 8,4 anos.



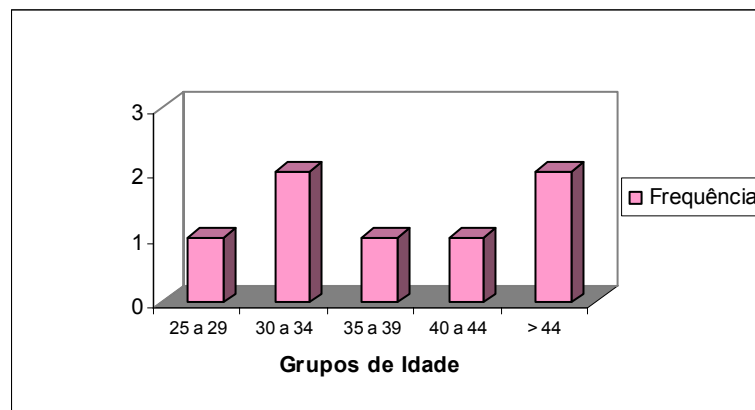
QUADRO 15

Idade dos Directores de Turma (Beta)

Grupo de Idade (anos)	Frequência (F)	%	Mín.	Max.	Média	Desvio Padrão
25 a 29	1	14,3%	28	51	38	8,4
30 a 34	2	28,6%				
35 a 39	1	14,3%				
40 a 44	1	14,3%				
> 44	2	28,5%				
<i>Total</i>	<i>7</i>	<i>100,0%</i>				

GRÁFICO 50

Distribuição de frequência dos DT em função da idade



Questão 1.1. (I Parte) – “Sexo” – o quadro (n.º 16) e o gráfico (n.º 51) apresentam a percentagem dos Directores de Turma em função do sexo. Deste modo, a sua grande maioria 71% – (5 DT) é constituída por docentes do sexo feminino e 29% – (2 DT) são do sexo masculino.

QUADRO 16

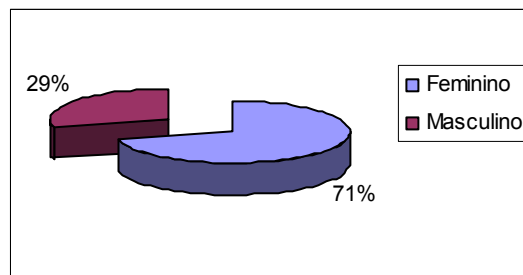
Identificação dos Directores de Turma

Sexo	Frequência (F)	Percentagem (%)
Feminino	5	71%
Masculino	2	29%
<i>Total</i>	<i>7</i>	<i>100%</i>



GRÁFICO 51

Distribuição de frequência dos DT em função do sexo



Questão 2 (I Parte) – “**Habilitações académicas**” – verifica-se que todos os DT são licenciados.

Questão 3 (I Parte) – “**Anos de serviço docente**” – observa-se pela leitura do quadro (n.º 17) que o maior intervalo de anos de serviço docente, dos DT, recai sobre 16 a 20 anos, com 30%. A média do tempo de serviço dos DT é de 15 anos, o mínimo é de 3 anos, o máximo é de 31 anos e o desvio padrão é de 9,77 anos.

QUADRO 17

Tempo de Serviço Docente dos Directores de Turma

Intervalo (anos)	Frequência (F)	%	Mín.	Max.	Média	Desvio Padrão
0 a 5	1	10,0%	3	31	15	9,77
6 a 10	1	10,0%				
11 a 15	1	10,0%				
16 a 20	3	30,0%				
> 20	1	10,0%				
<i>Total</i>	<i>7</i>	<i>70,0%</i>				

Questão 4 (I Parte) – “**Anos de serviço como DT**” – da leitura do quadro (n.º 18) podemos verificar que a maior frequência de anos de experiência em Direcção de Turma incorre no intervalo 6 a 10 anos, com 43%. Também se averigua que o tempo de serviço realizado pelos DT varia entre os 2 anos (mínimo) e 26 anos (máximo). A média é de 10 anos de tempo de serviço e o desvio padrão é de 8,88 anos.



QUADRO 18

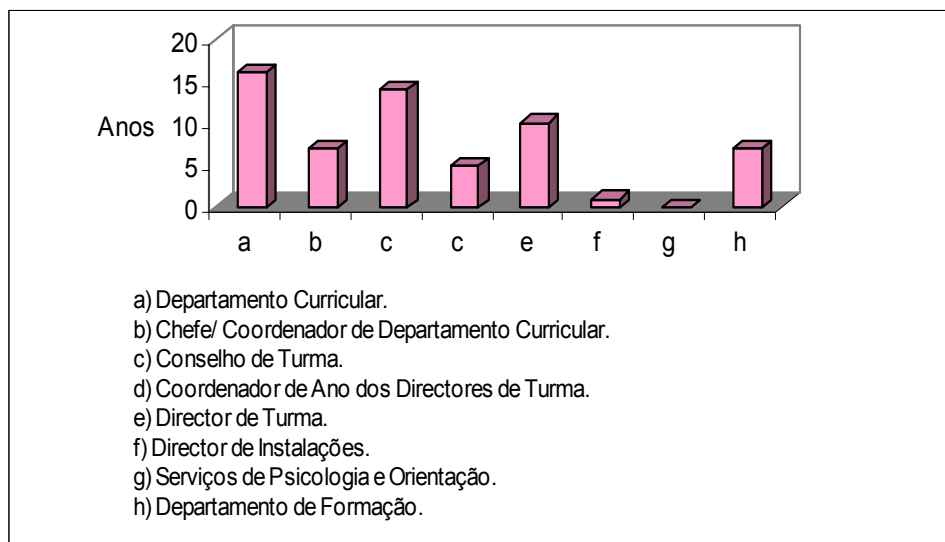
Experiência em Direcção de Turma

Intervalo (anos)	Frequência (F)	%	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
0 a 5	2	29%	2	26	10	8,88
6 a 10	3	43%				
11 a 15	0	0%				
16 a 20	1	14%				
> 20	1	14%				
<i>Total</i>	7	100,0%				

Questão 5 (I Parte) – “Anos de serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar” – constata-se que a esmagadora maioria (6 DT) não exerceu funções neste tipo de órgão, unicamente um DT prestou serviço neste cargo durante 16 anos.

GRÁFICO 52

Distribuição de frequência dos anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa



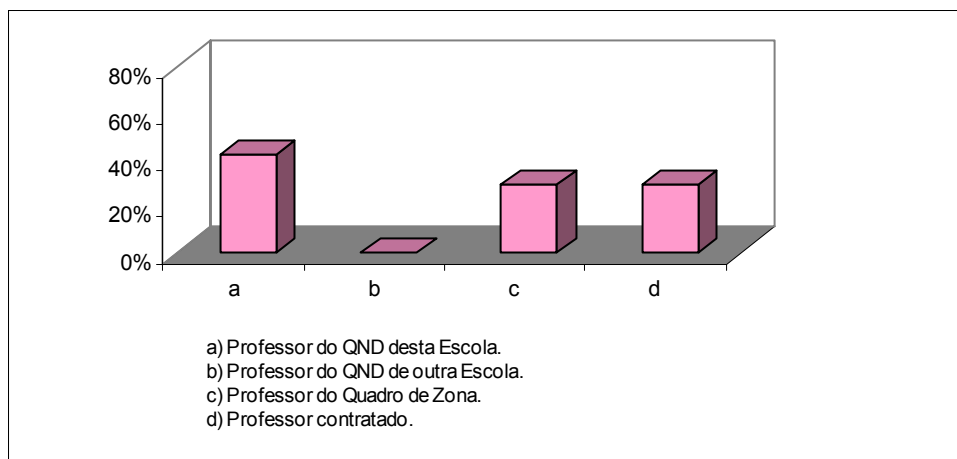
Questão 6 (I Parte) – “Anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa (nesta ou em outra Escola)” – observando o gráfico (n.º 52) reconhece-se que a maioria dos DT (6) efectuou 10 anos de média de tempo de serviço no cargo de “Director de Turma”, o mínimo é de 2 anos e o máximo é de 26 anos. No “Departamento Curricular” 4 DT prestaram 16 anos de serviço de média neste órgão. No órgão “Chefe/Coordenador de Departamentos Curricular” (3 DT) exerceram serviço durante uma média de 7 anos. A média dos anos de serviço em que os DT fizeram parte



do “Conselho de Turma” é de 14 anos correspondendo a 6 docentes, sendo o mínimo de 2 anos e um máximo de 26 anos. No órgão de “Coordenador de Ano dos DT” verifica-se que só 4 dos DT desempenharam, em média, 5 anos de serviço. Na questão “Director de Instalações” um DT prestou serviço neste órgão durante 1 ano. No “Departamento de Formação” (2 DT) prestaram 7 anos de serviço em média.

GRÁFICO 53

Distribuição de frequência dos DT em função da sua categoria profissional



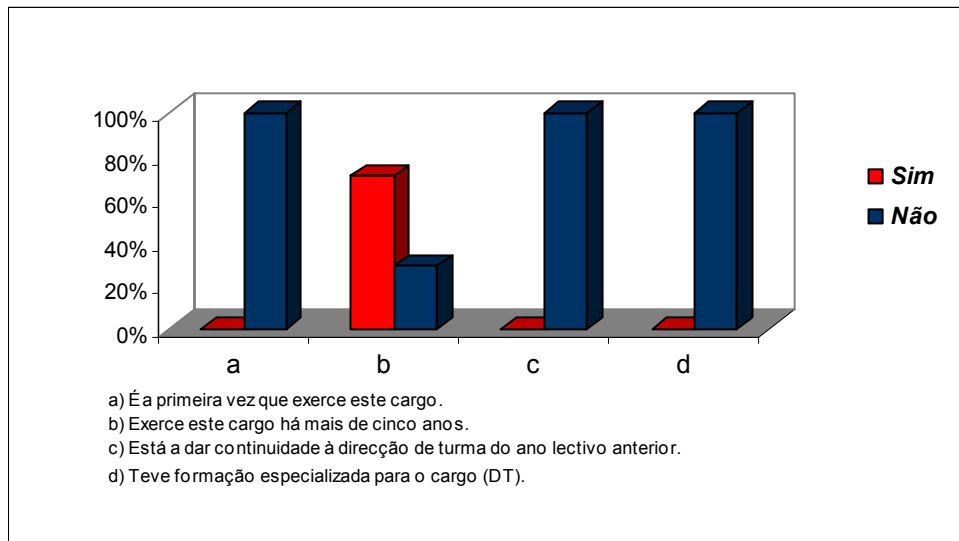
Questão 7 (I Parte) – “Qual a sua categoria profissional?” – o gráfico (n.º 53), acima exposto, mostra-nos que menos de metade dos DT, 42% (7 DT), pertence ao “QND da Escola” e a maioria dos DT (58%) pertencem aos “Quadro de Zona” e ao de “Professor Contratado” – com 29% para cada uma destas duas categorias profissionais.

Questão 8. (I Parte) – “Qual a sua situação relativamente ao exercício do cargo de DT?” – da leitura do gráfico (n.º 54), exposto a seguir, averigua-se que a totalidade dos Directores de Turma, (100%), não tiveram formação para o cargo; nem estão a dar continuidade à direcção de turma do ano lectivo anterior e também não é a primeira vez que exercem este cargo. Verifica-se que 71% dos DT exerceram este cargo há mais de cinco anos.



GRÁFICO 54

Distribuição de frequência da situação relacionada com o exercício do cargo de DT



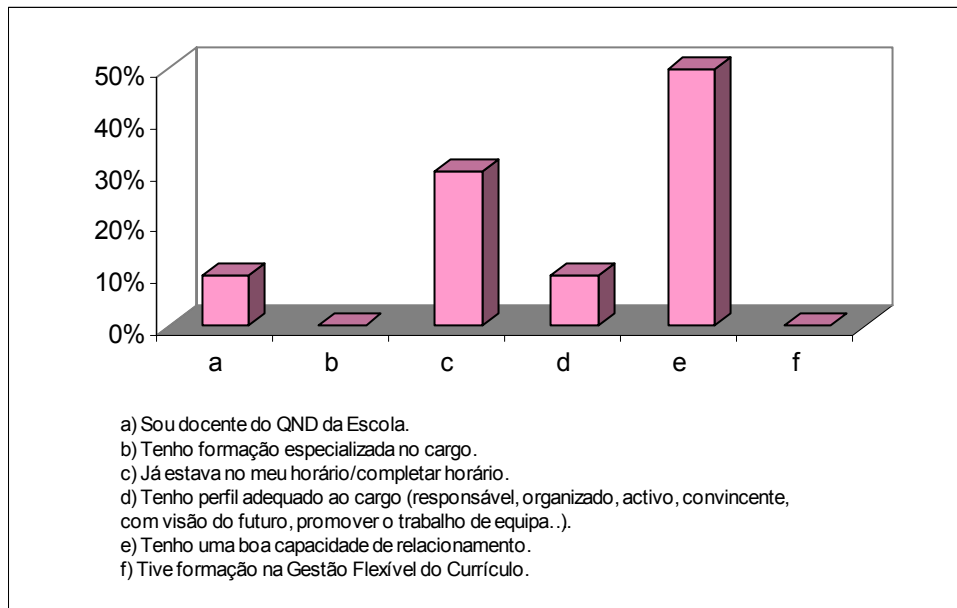
Questão 1 (II Parte) – “Quais as razões que lhe pareceram relevantes para a sua nomeação para DT?” – pela análise do gráfico (n.º 55) reconhece-se que existem vários factores que levaram à nomeação do cargo de DT. Verificando-se que os 3 factores com maior percentagem são os seguintes:

- 50% “Tenho boa capacidade de relacionamento”;
- 30% “Já estava no horário/completar horário”;
- 10% “Sou docente do QND da Escola” e “Tenho perfil adequado ao cargo (responsável, organizado, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).



GRÁFICO 55

Distribuição das razões que parecem ser relevantes para a nomeação de um DT



Questão 2 (II Parte) – “**Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?**” – da análise do gráfico (n.º 56) verifica-se que das 9 características expostas, todas elas foram consideradas importantes. No entanto, foram mais valorizadas pelos DT as seguintes características:

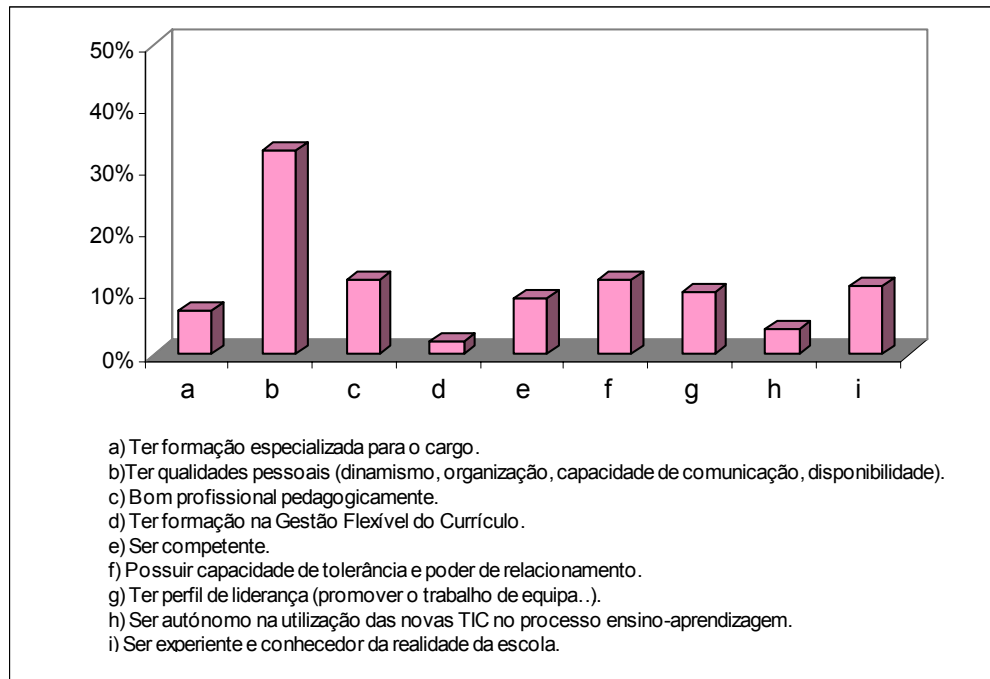
- 33% “Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade)”;
- 12% “Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento”;
- 11% “Ser experiente e conhecedor da realidade da escola”;
- 10% “Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...)”.

As menores percentagens recaíram nas seguintes questões: com 2% “Ter formação na Gestão Flexível do Currículo” e com 4% “Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem”.



GRÁFICO 56

Distribuição de frequência das características que os DT consideram mais necessárias num perfil do DT



Questão 3 (II Parte) – “**Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?**” – apresentamos, de seguida, o respectivo gráfico (n.º 57) para melhor compreensão/visualização dos resultados obtidos. Da leitura do mesmo, verifica-se que 29% dos DT pensam que **sim**; 57% consideram que **“não”** e 14% **não manifestaram qualquer opinião** a este respeito.

GRÁFICO 57

Distribuição de frequência da relevância do papel do DT, após a introdução da Reorganização Curricular

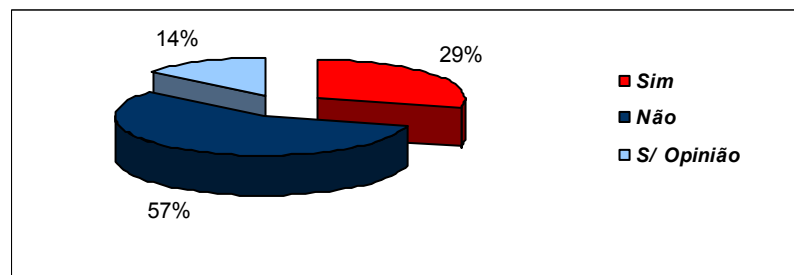
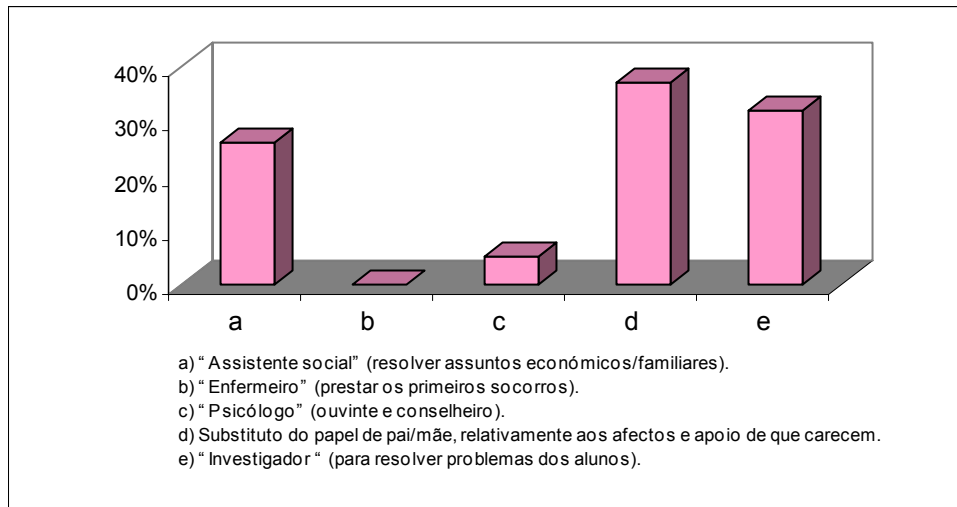




GRÁFICO 58

Distribuição de frequência das funções desempenhadas, pelos DT, para além das específicas no seu cargo



Questão 4 (II Parte) – **“Que funções considera que desempenha relacionadas com o cargo de DT?”** – observando o gráfico (n.º 58), exposto anteriormente, alusivo a esta questão, verifica-se que das cinco opções apresentadas a função “Substituto do papel de pai/mãe, relativamente aos afectos e apoio de que carecem” apresenta 37% – (7 DT), seguida da “Investigador (para resolver problemas dos alunos)” com 32% – (5 DT); da “Assistente social (resolver assuntos económicos/familiares)” com 26% – (6 DT) e da “Psicólogo (ouvinte e conselheiro)” com 5% (1 DT).

Questão 5 (II Parte) – **“Parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT, no Novo Contexto Escolar?”** – existe unanimidade nas opiniões dos DT relativamente aos dois factores com maior percentagem: com 29% **“Muito Importante e Urgente”** e com 71% **“Muito Importante”**, como podemos constatar pelo seguinte gráfico (n.º 59).



GRÁFICO 59

Distribuição de frequência da inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar

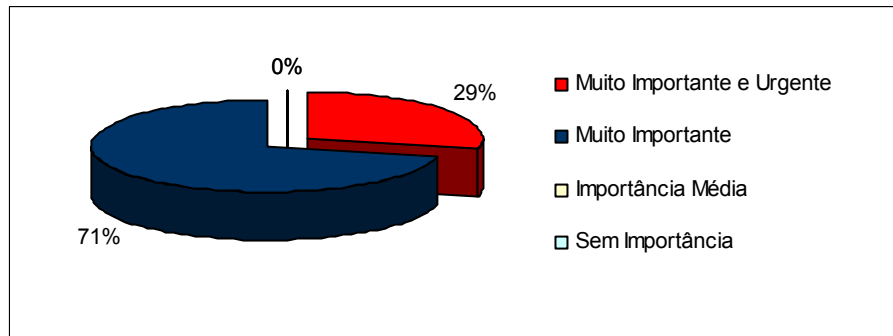
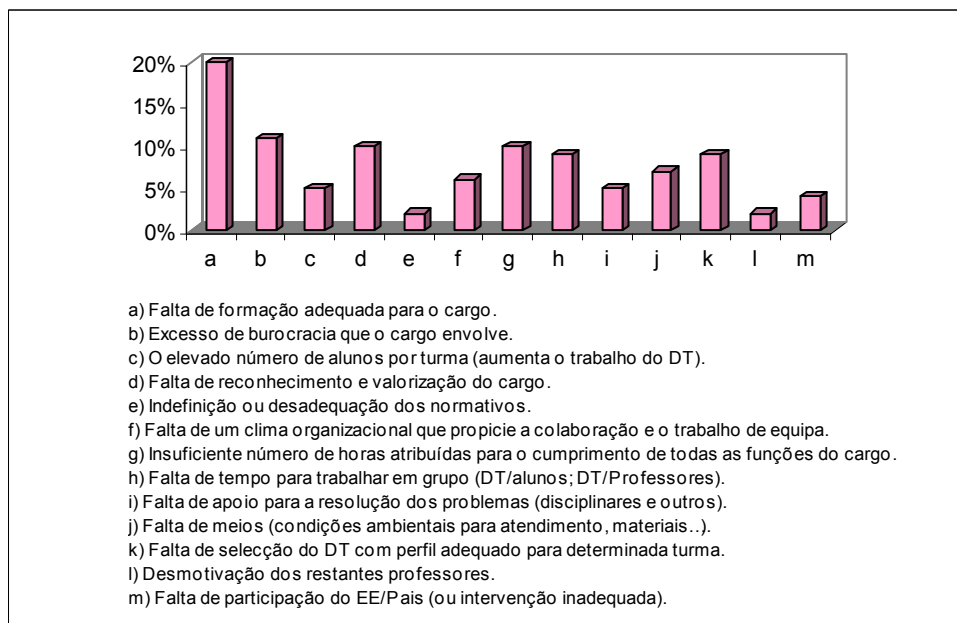


GRÁFICO 60

Distribuição de frequência das dificuldades encontradas pelos DT no desempenho das suas funções



Questão 6 (II Parte) – “**Que dificuldades encontra (ou encontrou) no desempenho das funções de DT?**” – da leitura do gráfico (n.º 60) verifica-se que das 13 dificuldades apresentadas todas foram indicadas como factor de dificuldade no desempenho das funções dos DT.

Assim, as maiores percentagens repartiram-se pelas seguintes questões:

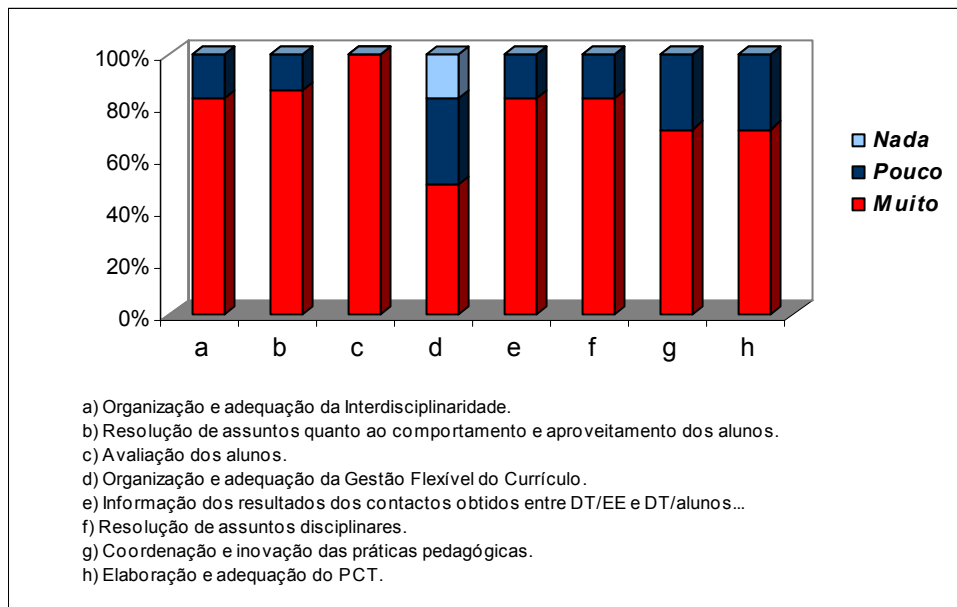
– 15% “Falta de formação adequada para o cargo”;



- 11% “Excesso de burocracia e de tarefas que o cargo envolve”;
- 10% “Falta de reconhecimento e valorização do cargo” e “Insuficiente número de horas atribuídas para o cumprimento de todas as funções do cargo”;
- 9% “Falta de tempo para trabalhar em grupo (DT/alunos; DT/Professores)” e “Falta de selecção do DT com perfil adequado para determinada turma”;
- 7% “Falta de meios (condições ambientais para atendimento, materiais...)”;
- 6% “Falta de um clima organizacional que propicie a colaboração e o trabalho de equipa”.

GRÁFICO 61

Distribuição de frequência dos assuntos que os DT consideram mais importantes a tratar nas reuniões do CT



Questão 7 (II Parte) – “Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?” – o gráfico (n.º 61), apresentado anteriormente, exhibe uma lista de oito assuntos mais relevantes a serem tratados nas reuniões do CT. Deste modo, os DT classificaram com maior percentagem no factor “**Muito Importante**” as seguintes questões: com 100% “Avaliação dos alunos”; com 86% “Resolução de assuntos quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos”; com 83% “Organização e adequação da Interdisciplinaridade”, “Informação dos resultados dos contactos obtidos entre DT/EE e DT/alunos...” e “Resolução de assuntos disciplinares”.

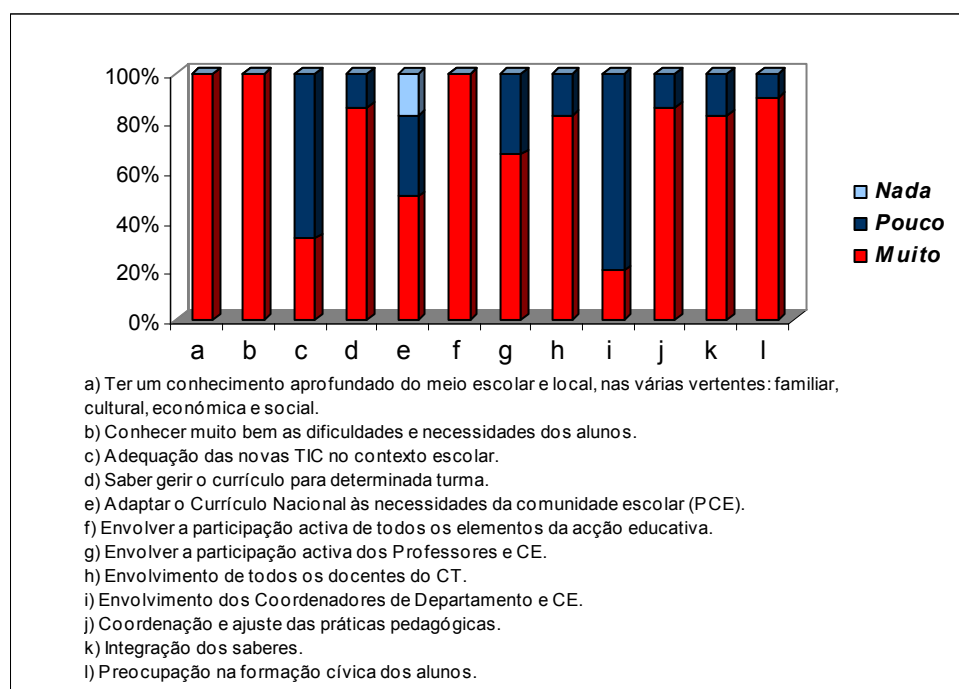


No factor “**Pouco Importante**” as 3 questões mais votadas foram as seguintes: com 33% “Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo”; com 29% “Coordenação e inovação das práticas pedagógicas” e “Elaboração e adequação do PCT”.

No factor “**Nada Importante**” a única percentagem superior a 0% incidiu na questão “Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo” com 17%.

GRÁFICO 62

Distribuição de frequência da importância de dominar conhecimentos sobre a Gestão Flexível do Currículo



Questão 8 (II Parte) – “**Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a Gestão Flexível do Currículo?**” – da análise do gráfico (n.º 62), previamente apresentado, observa-se que de uma lista de doze “conhecimentos” apresentados aos DT as 3 percentagens mais elevadas em cada um dos 3 factores são as seguintes:

– “**Muito importante**” – com 100% “Ter um conhecimento aprofundado do meio escolar e local, nas várias vertentes: familiar, cultural, económica e social”, “Conhecer muito bem as dificuldades dos alunos” e “Envolver a participação activa de todos os elementos da acção educativa”; com 90% “Preocupação na formação cívica dos alunos” e com 86% “Saber gerir o currículo para determinada turma” e “Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas”.

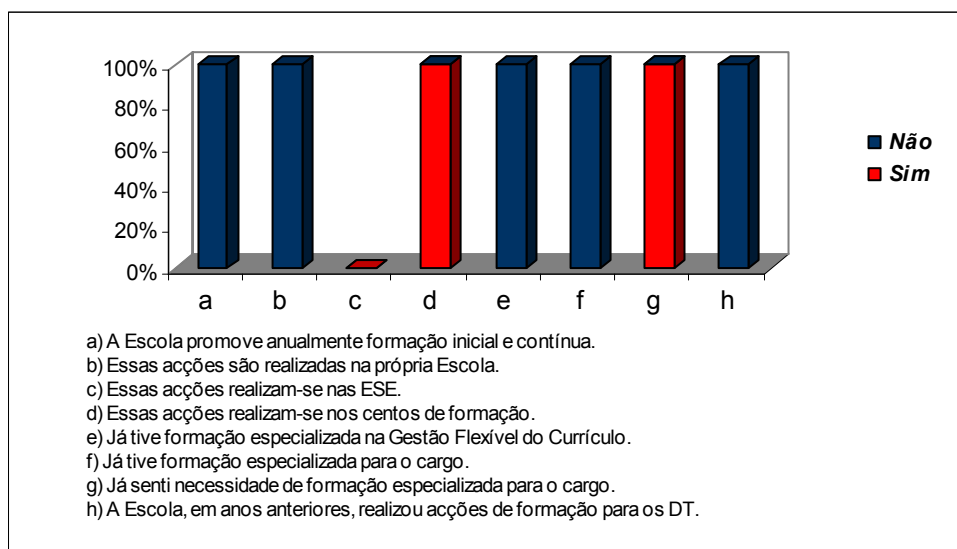


– **“Pouco Importante”** – 80% “Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE”; com 67% “Adequação das novas TIC no contexto escolar” e com 33% “Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE)” e “Envolver a participação activa dos professores e CE”.

– **“Nada Importante”** – com 17% “Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE)” foi a única questão que obteve uma percentagem superior a 0%.

GRÁFICO 63

Distribuição de frequência na formação especializada que deve ser promovida para um DT



Questão 9 (II Parte) – **“Que formação especializada deve ser promovida para um DT?”** – da análise do gráfico (n.º 63) reconhece-se que das 8 questões sugeridas as 3 com maior percentagem em cada factor são as seguintes:

– **“Sim”** – 100% “Já senti necessidade de formação especializada para o cargo” e “Essas acções realizam-se nos centros de formação”.

– **“Não”** – com 100% “A Escola promove anualmente formação inicial e contínua”, “Essas acções são realizadas na própria Escola”, “Já tive formação especializada na Gestão Flexível do Currículo”, “Já tive formação especializada para o cargo” e “A Escola, em anos anteriores, realizou acções de formação para os DT”.



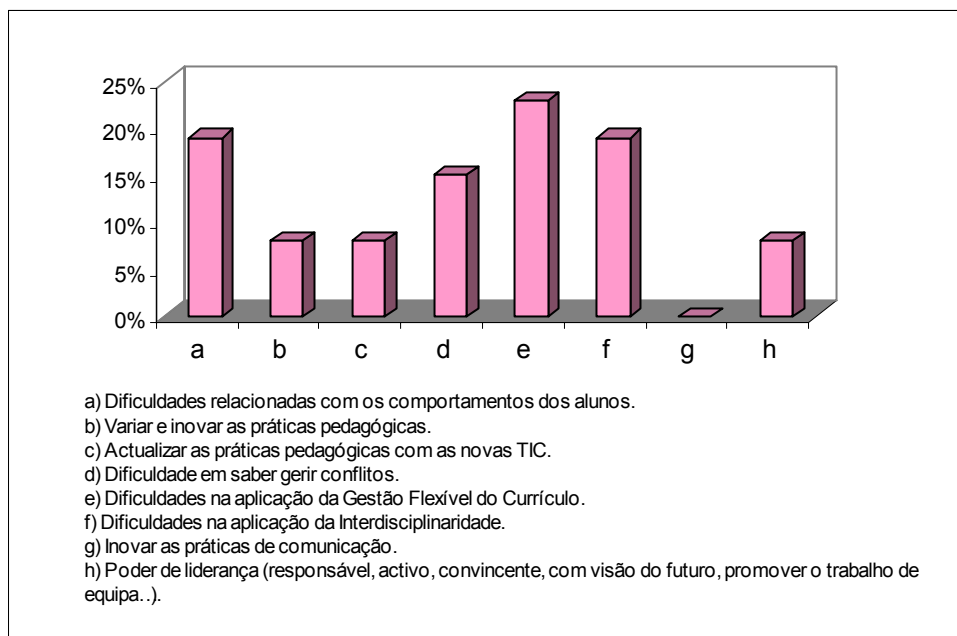
Questão 10 (II Parte) – “**Que situações identifica como indicadores da falta de preparação especializada para o cargo de DT?**” – o gráfico (n.º 64), exposto em seguida, mostra-nos uma lista de 8 indicadores da falta de preparação especializada para o cargo de DT.

Deste modo, as 4 maiores percentagens escolhidas pelos DT são as seguintes: 23% “Dificuldades na aplicação da Gestão Flexível do Currículo”; com 19% “Dificuldades relacionadas com os comportamentos dos alunos” e “Dificuldades na aplicação da Interdisciplinaridade”; com 15% “Dificuldade em saber gerir conflitos” e com 8% “Variar e inovar as práticas pedagógicas”, “Actualizar as práticas pedagógicas com as novas TIC” e “Poder de liderança (responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...)”.

Também se verifica que os DT demonstraram não ter falta de preparação para a questão “Inovar as práticas de comunicação”, a mesma obteve 0%.

GRÁFICO 64

Distribuição de frequência dos DT na identificação de situações consideradas como indicadores da falta de preparação especializada para o cargo



Questão 11 (II Parte) – “**Que funções considera mais necessárias no exercício do seu Cargo?**” – das 8 funções enumeradas no gráfico (n.º 65), as que foram consideradas como as mais necessárias para o exercício do cargo de DT são as

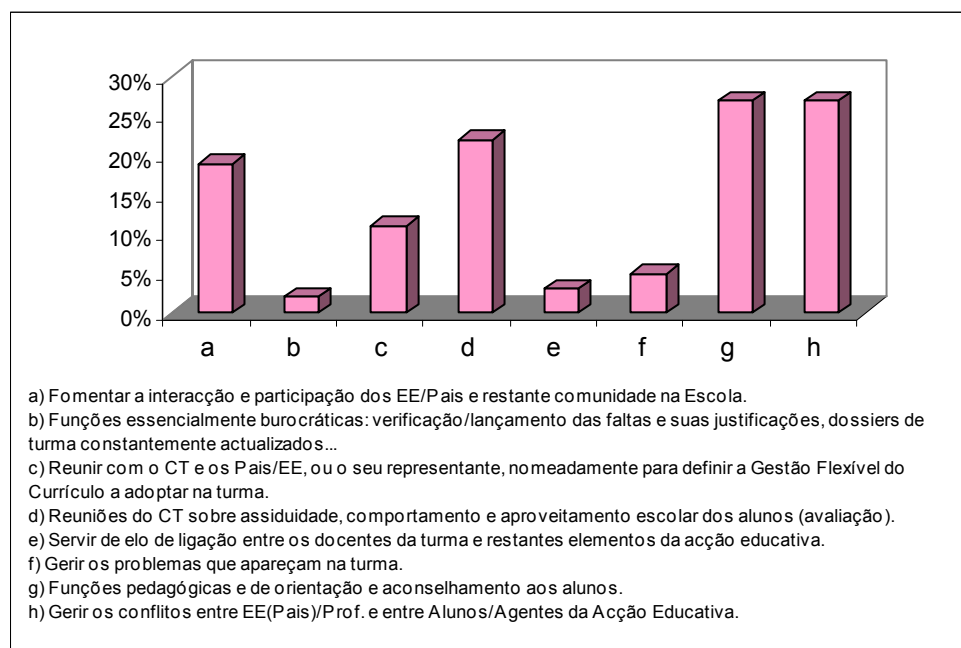


seguintes: com 27% “Funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento aos alunos” e “Gerir os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes da Acção Educativa”; com 22% “Reuniões do CT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos (avaliação)”; com 19% “Fomentar a interacção e participação dos EE/Pais e restante comunidade na Escola” e com 11% “Reunir com o CT os pais/EE, ou o seu representante, para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma”.

As 3 funções consideradas com menor percentagem são respectivamente: com 2% “Funções essencialmente burocráticas: verificação/lançamento das faltas e suas justificações, dossiers de turma constantemente actualizados...”; 3% “Servir de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa” e com 5% “Gerir os problemas que apareçam na turma”.

GRÁFICO 65

Distribuição de frequência das funções, que os DT, consideram mais necessárias no exercício do seu cargo



Questão 12 (II Parte) – “**Que situações considera mais relevantes como gestor curricular?**” – das 7 opções expostas no gráfico (n.º 66), os DT consideram como sendo as mais significativas para se ser gestor curricular as seguintes funções: com 27%

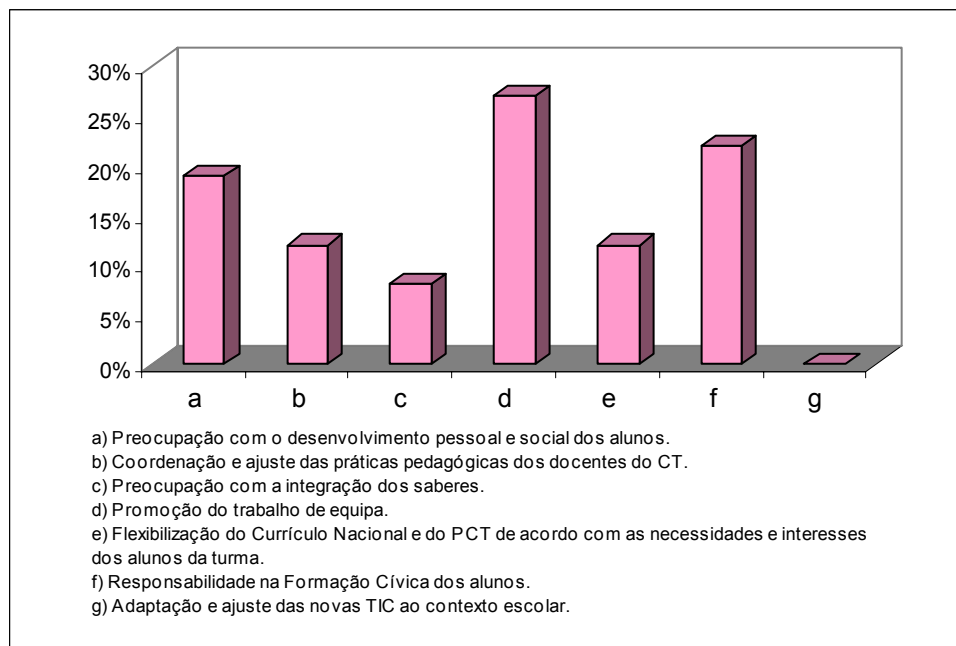


“Promoção do trabalho de equipa”; 22% “Responsabilidade na Formação Cívica dos alunos” e com 19% “Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos”.

Relativamente às com menor percentagem, os DT seleccionaram as seguintes: com 0% “Adaptação e ajuste das novas TIC ao contexto escolar” e com 8% “Preocupação com a integração dos saberes”.

GRÁFICO 66

Distribuição de frequência das funções que os DT consideram mais relevantes como gestor curricular



Questão 13 (II Parte) – “De entre as situações que se apresentam, quais as que considera mais importantes, na relação Escola/Família?” – da leitura do gráfico (n.º 67), exibido a seguir, verifica-se que das 10 situações sugeridas, os DT demarcaram com maior e menor valor as seguintes questões:

– Valores 1 e 2 (sendo o 1 o de maior importância) – “Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos” e com valor 2 “Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares”;

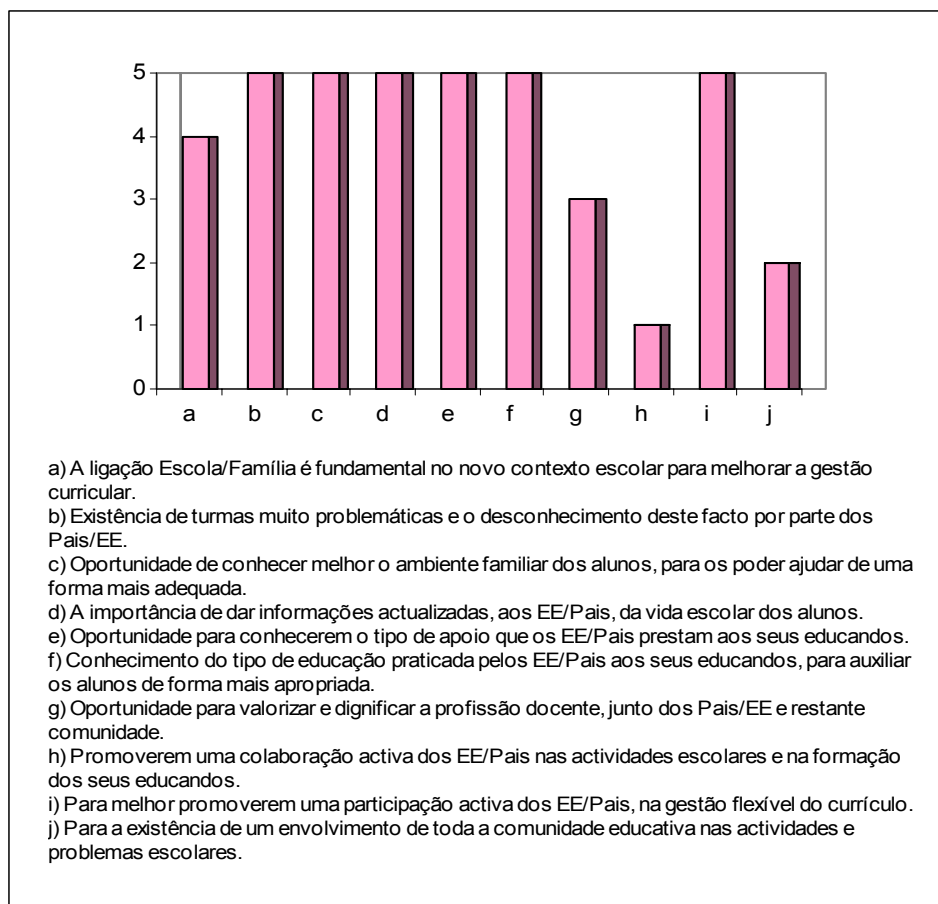
– Valor 5 (menor grau de importância) – “Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE”, “Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma



mais adequada”; “A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos”; “Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos”; “Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada” e “Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo”.

GRÁFICO 67

Distribuição de frequência das situações que os DT consideram mais importantes na relação Escola/Família



Questão 14 (II Parte) – “**Que meios de contacto estabelece com os Pais/EE?**” – verifica-se através do gráfico (n.º 68), exposto seguidamente, que os meios de contacto mais utilizados pelos DT aos Pais/EE são os seguintes:

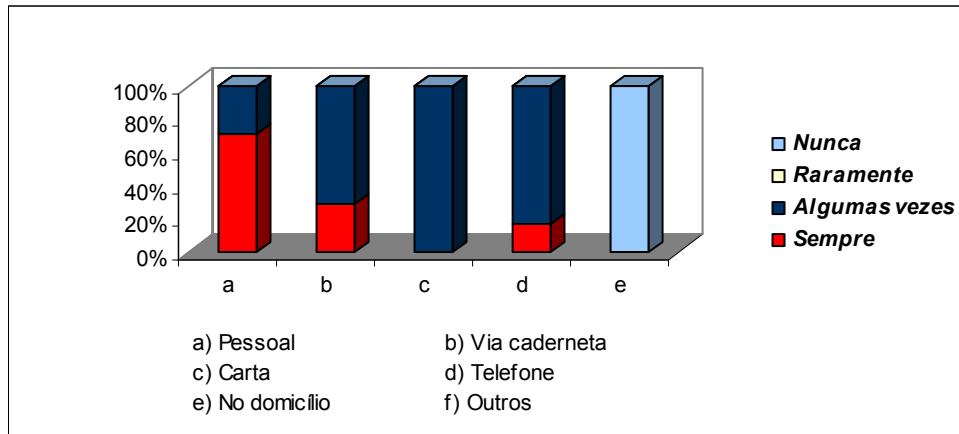
- “**Sempre**” com 71% “Pessoal”; 29% “Via caderneta” e 17% “Telefone”;
- “**Algumas vezes**” com 100% a “Carta”; 83% o “Telefone”; 71% “Via caderneta” e 29% “Pessoal”;



– “Nunca” com 100% “No domicílio”.

GRÁFICO 68

Distribuição de frequência dos meios de contacto que os DT estabelecem com os Pais/EE



3. Professores – Beta

As respostas relativas aos Professores são:

Questão 1 (I Parte) – “**Idade dos Professores**” – constata-se que o maior grupo de idade dos professores é superior a 44 anos de idade. A idade varia entre os 27 e 57 anos, a média é de 44 anos e o desvio padrão é de 10,31 anos de idade, como se pode verificar pelo quadro (n.º 19) e gráfico (n.º 69) seguintes.

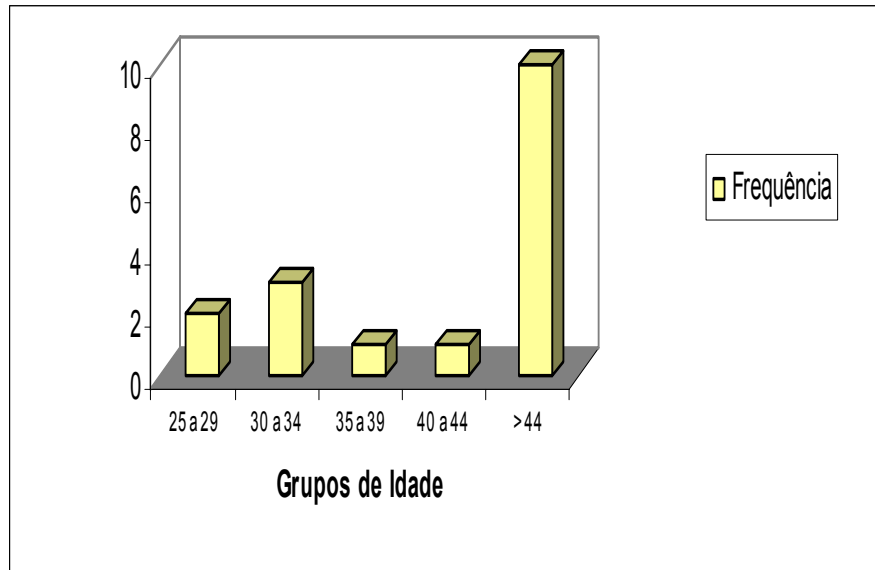
QUADRO 19

Idade dos Professores (Beta)

Grupo de Idade (anos)	Frequência (F)	%	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
25 a 29	2	11,8%	27	57	44	10,31
30 a 34	3	17,6%				
35 a 39	1	5,9%				
40 a 44	1	5,9%				
> 44	10	58,8%				
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100,0%</i>				



GRÁFICO 69
Idade dos Professores (Beta)



Questão 1.1 (I Parte) – “Sexo” – da leitura do gráfico (n.º 70) e o quadro (n.º 20) observa-se a distribuição de frequência e percentagens dos professores em função do sexo. Assim, averigua-se que a grande maioria dos professores, 65%, é do sexo feminino e 35% são do sexo masculino.

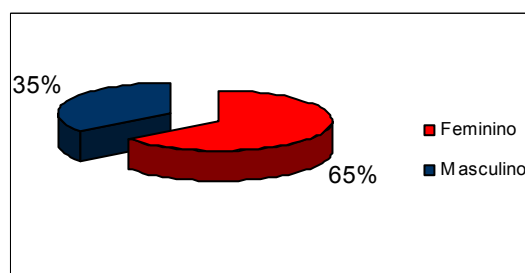
QUADRO 20

Identificação dos Professores em função do sexo

Sexo	Frequência (F)	Percentagem (%)
Feminino	11	65%
Masculino	6	35%
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100%</i>

GRÁFICO 70

Distribuição de frequência dos Professores em função do sexo





A questão 2 (I Parte) – “**Habilitações académicas dos Professores**” – verifica-se que a maioria dos professores obteve a licenciatura (76%), 12% o bacharelato e 12% o mestrado.

Questão 3 (I Parte) – “**Anos de serviço docente**” – averigua-se, quer pelo quadro (n.º 21) quer pelo gráfico (n.º 71), que o intervalo de anos de serviço docente com maior frequência é o superior a 20 anos. A média de tempo de serviço dos Professores é de 19 anos, o mínimo é de 3 anos, o máximo é de 31 anos e o desvio padrão é de 10,04 anos de serviço docente.

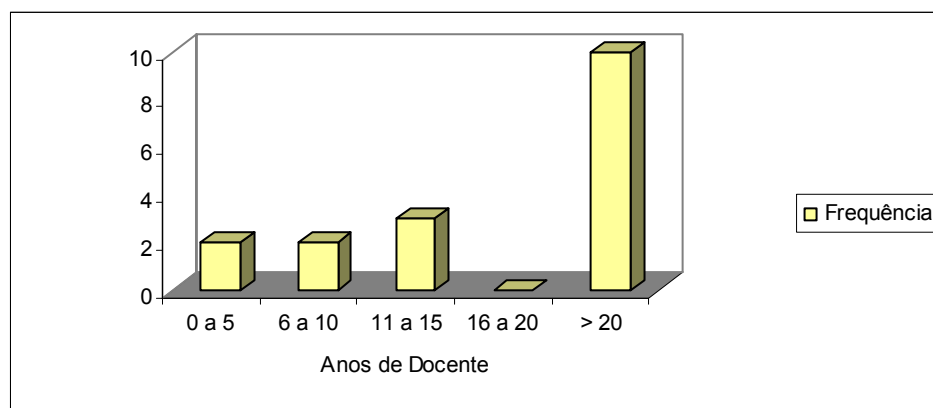
QUADRO 21

Tempo de Serviço Docente dos Professores

Intervalo (anos)	Frequência (F)	%	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
0 a 5	2	12%	3	31	19	10,04
6 a 10	2	12%				
11 a 15	3	18%				
16 a 20	0	0%				
> 20	10	59%				
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100,0%</i>				

GRÁFICO 71

Tempo de serviço docente dos Professores



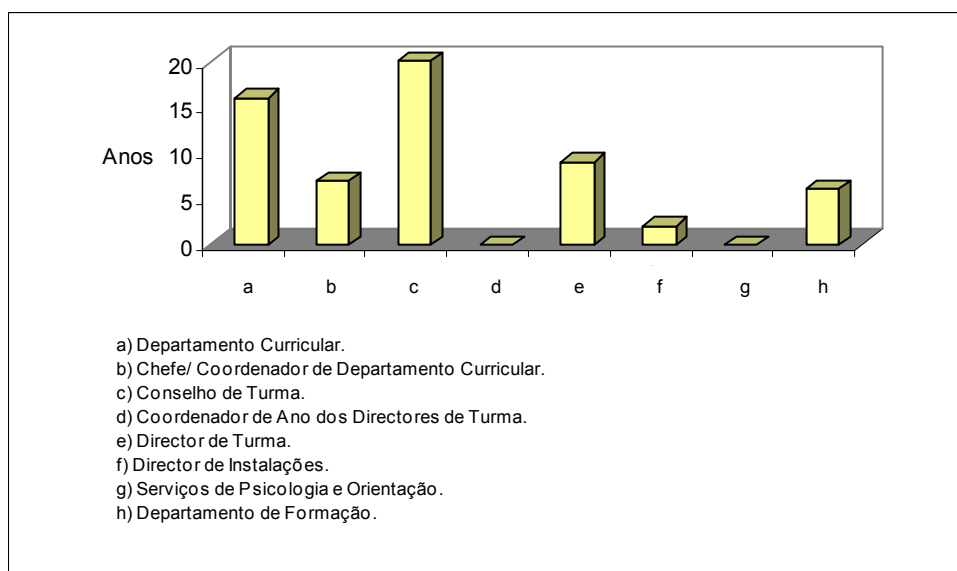
Questão 4 (I Parte) – “**Anos de serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar**” – apurou-se que só 3 professores prestaram serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar. A média é de 10 anos, o máximo é 26 anos e o mínimo é 2 anos de tempo de serviço.



Questão 5 (I Parte) – “Anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa (nesta ou em outra Escola)” – nas “Estruturas de Orientação Educativa” expostas pelo gráfico (n.º 72) verifica-se que a média do tempo de serviço efectuado, pelos professores, em cada uma das oito estruturas apresentadas é a seguinte: 16 anos no “Departamento curricular”; 7 anos como “Chefe/Coordenador de Departamento Curricular”; 20 anos no “Conselho de Turma”; 9 anos como “Director de Turma”; 2 anos como “Director de Instalações” e 6 anos no “Departamento de Formação”. Também se constata que nenhum dos professores prestou serviço nos restantes dois cargos.

GRÁFICO 72

Distribuição de frequência dos anos de serviço, dos Professores, em órgãos de Orientação Educativa



Questão 6 (I Parte) – “Qual a sua categoria profissional?” – o gráfico (n.º 73) indica que mais de metade, 59% dos professores, pertence ao “QND da Escola”, 6% ao quadro de “Professor do QND de outra Escola” e 35% pertencem ao “Quadro de Zona” e ao de “Professor contratado” – com 6% e 29% respectivamente.



GRÁFICO 73

Distribuição de frequência da categoria profissional dos Professores

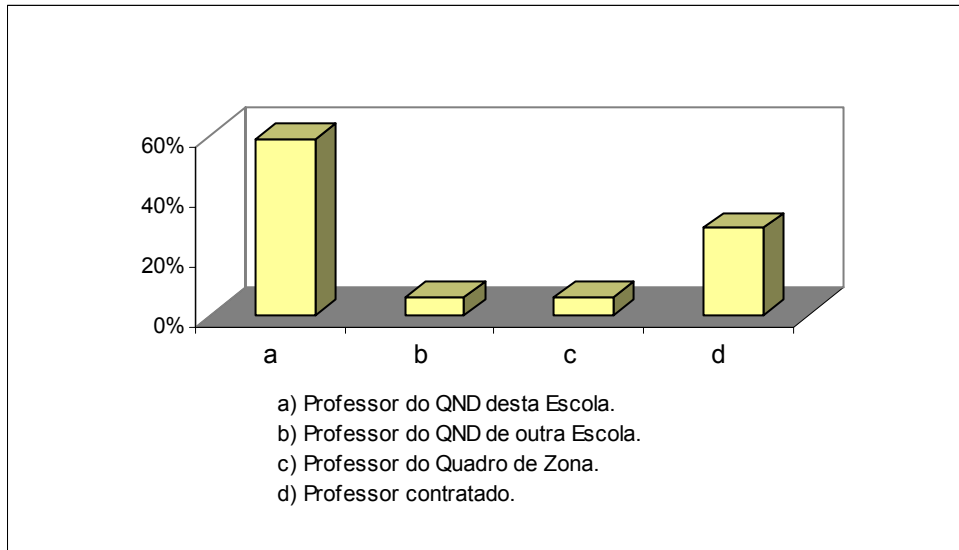
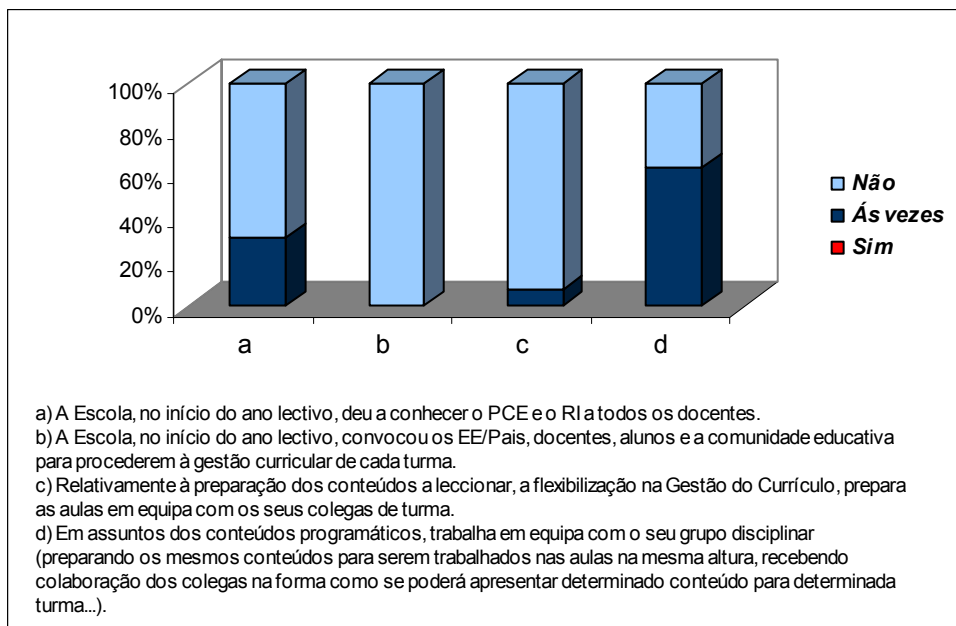


GRÁFICO 74

Distribuição de frequência do clima organizacional da Escola



Questão 1 (II Parte) – “Qual o clima organizacional da Escola?” – verifica-se através do gráfico (n.º 74) que a grande maioria dos professores, 62%, indicaram o factor “Às Vezes” para a questão “Em assuntos dos conteúdos, trabalha em equipa com o seu grupo disciplinar (preparando os mesmos conteúdos para serem trabalhados nas aulas na mesma altura, recebendo colaboração dos colegas na forma como se poderá

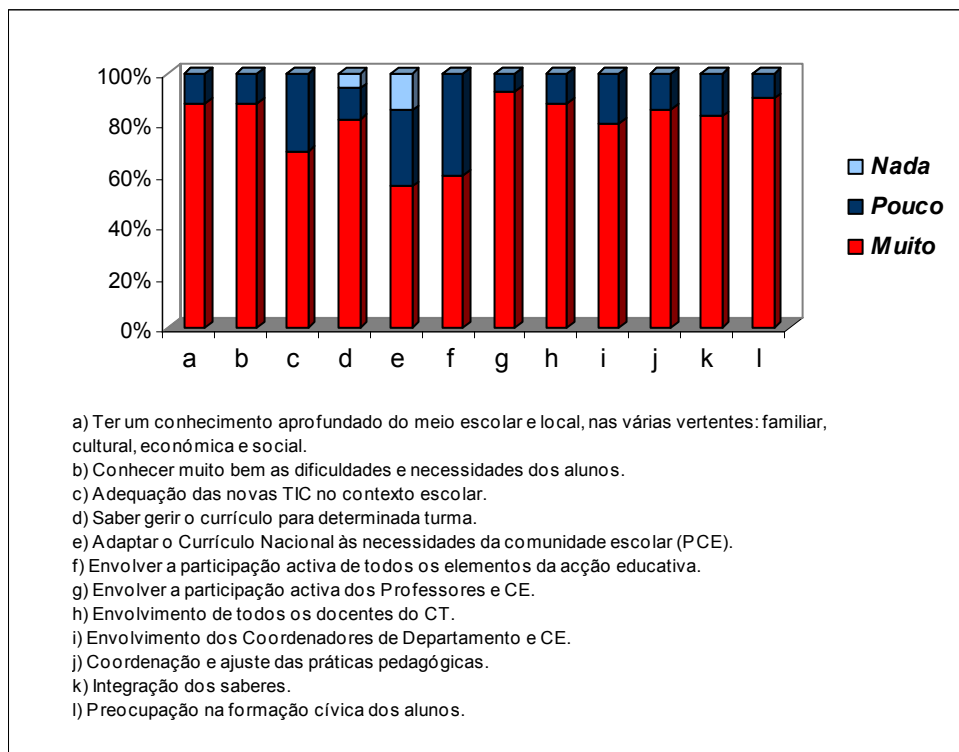


apresentar determinado conteúdo para determinada turma...” como sendo a opção mais representativa.

O factor “**Não**” evidenciou-se como sendo o mais significativo do clima organizacional da Escola. Assim, as maiores percentagens distinguem-se nas questões: “A Escola, no início do ano lectivo, deu a conhecer o PCE e o RI a todos os docentes” com 100%, “Relativamente à preparação dos conteúdos a leccionar a flexibilização na Gestão do Currículo, prepara as aulas em equipa com os seus colegas de turma” com 93% e na questão “A Escola, no início do ano lectivo, convocou os EE/Pais, docentes, alunos e a comunidade educativa para procederem à gestão curricular de cada turma” com 69%.

GRÁFICO 75

Distribuição de frequência dos Professores na importância de dominarem conhecimentos sobre a gestão flexível do currículo



Questão 2 (II Parte) – “Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a gestão flexível do currículo?” – da leitura do gráfico (n.º 75) constata-se que das 12 questões nele exibidas, as maiores percentagens repartidas pelos 3 factores são respectivamente:



– “**Muito Importante**” – 93% “Envolver a participação activa dos professores e CE”; 90% “Preocupação na formação cívica dos alunos” e com 88% “Ter um conhecimento aprofundado do meio escolar e local, nas várias vertentes: familiar, cultural, económica e social”; “Conhecer muito bem as dificuldades e necessidades dos alunos” e “Envolvimento de todos os docentes do CT”.

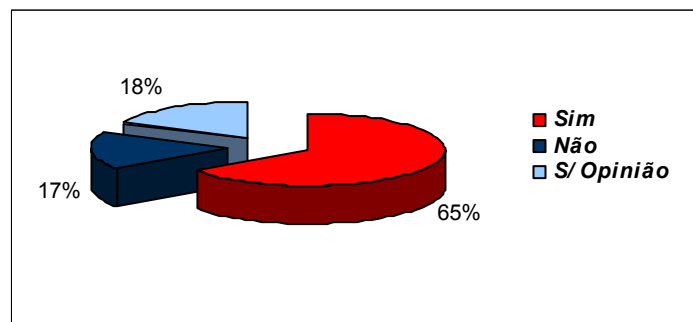
– “**Pouco Importante**” – com 40% “Envolver a participação activa de todos os elementos da acção educativa”; 35% “Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE)”; 31% “Adequação das novas TIC no contexto escolar” e 20% “Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE”.

– “**Nada Importante**” – com 6% “Saber gerir o Currículo para determinada turma”, sendo a única questão que apresenta uma percentagem superior a 0%.

Questão 3 (II Parte) – “**Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?**” – a maioria dos professores, 65%, respondeu “**Sim**”; 17% pensam que “**Não**” e 18% assinalaram o factor “**Sem opinião**”, conforme se pode observar, de seguida, através do gráfico (n.º 76).

GRÁFICO 76

Distribuição de frequência da relevância do papel do DT, após a introdução da Reorganização Curricular



Questão 4 (II Parte) – “**Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?**” – da análise do gráfico (n.º 77) verifica-se que das 9 questões apontadas como necessárias ao perfil de um DT, todas foram consideradas importantes.

No entanto, as questões com maior percentagem são as seguintes: com 29% “Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade)”; 16% “Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...)”;

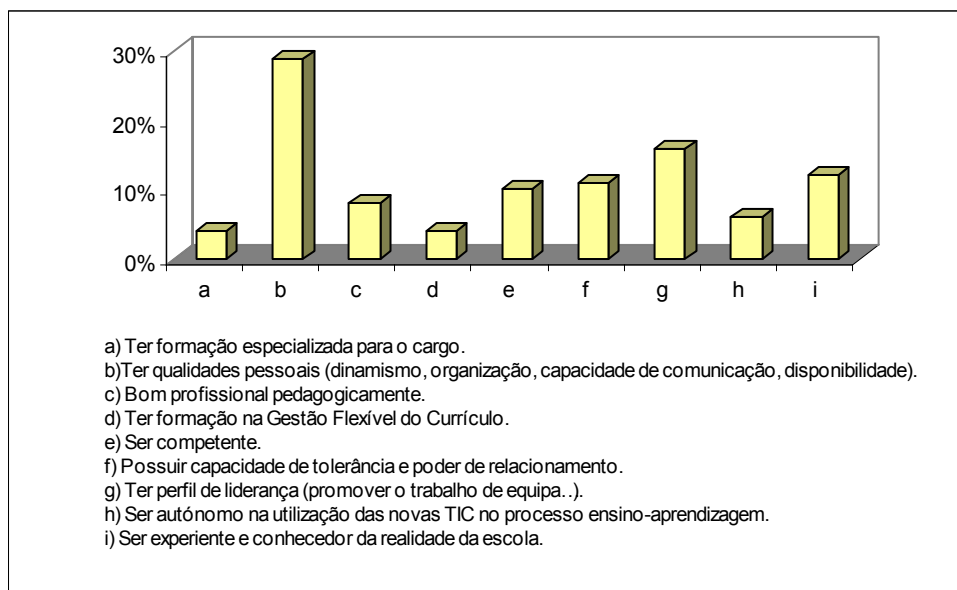


12% “Ser experiente e conhecedor da realidade da escola” e com 11% “Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento”.

As menores percentagens reflectiram-se nas questões: “Ter formação na Gestão Flexível do Currículo” com 4%; “Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem” com 6% e “Bom profissional pedagogicamente” com 8%.

GRÁFICO 77

Distribuição de frequência das características mais necessárias num perfil do DT, na opinião dos Professores



Questão 5 (II Parte) – “**Que factores condicionam os docentes a ‘não gostarem’ do cargo de DT?**” – da leitura do gráfico (n.º 78) constata-se que dos 14 factores nele enumerados, as 5 maiores percentagens incorrem nas seguintes questões: com 14% “Excesso de burocracia que o cargo envolve”; 13% “Excesso de tarefas que o cargo envolve” e “Insuficiente número de horas atribuídas para o cumprimento de todas as funções deste cargo”; 11% “Falta de reconhecimento e valorização do cargo” e “Falta de apoio para a resolução de problemas (disciplinares e outros)”; 10% “O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT)” e com 6% “Falta de clima organizacional que propicie a colaboração e o trabalho de equipa”.



GRÁFICO 78

Distribuição de frequência dos factores que condicionam os docentes a “não gostarem” do cargo de DT

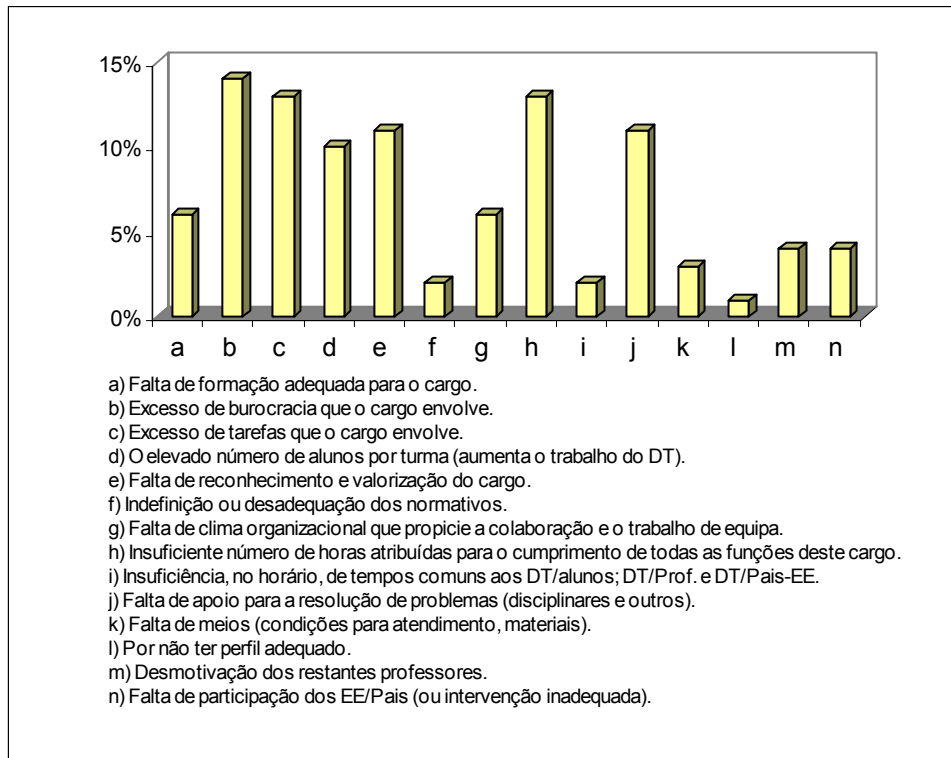
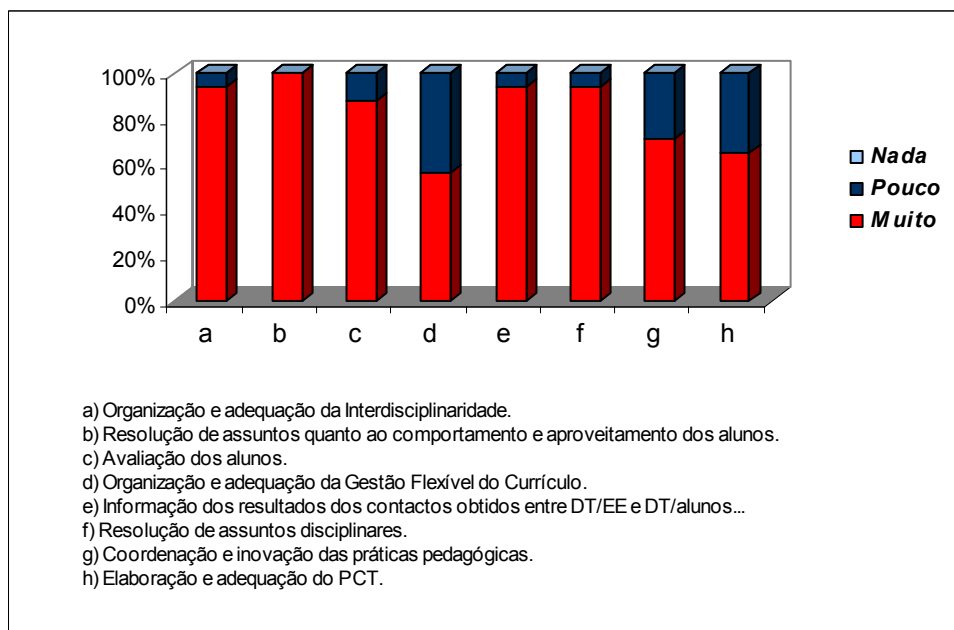


GRÁFICO 79

Distribuição de frequência dos assuntos que os Professores consideram mais importantes a tratar nas reuniões do CT





Questão 6 (II Parte) – **“Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?”** – da observação do gráfico (n.º 79), exposto anteriormente, realçamos as maiores percentagens em cada um dos três factores:

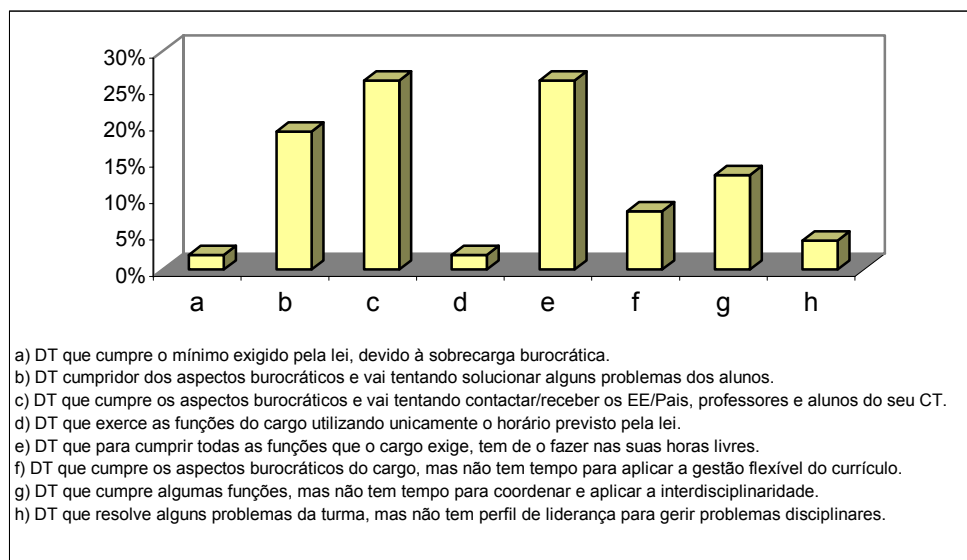
– **“Muito Importante”** – com 100% “Resolução de assuntos quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos”; 94% “Organização e adequação da interdisciplinaridade”; “Informação dos resultados dos contactos obtidos entre DT/EE e DT/alunos...” e “Resolução de assuntos disciplinares”; com 88% “Avaliação dos alunos”.

– **“Pouco Importante”** – com 44% “Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo”; 35% “Elaboração e adequação do PCT” e com 29% “Coordenação e inovação das práticas pedagógicas”.

– **“Nada Importante”** – não se verificou qualquer percentagem superior a 0% em nenhuma questão.

GRÁFICO 80

7-Distribuição de frequência da caracterização do perfil de um DT, no seu contexto escolar, ostentada pelos professores



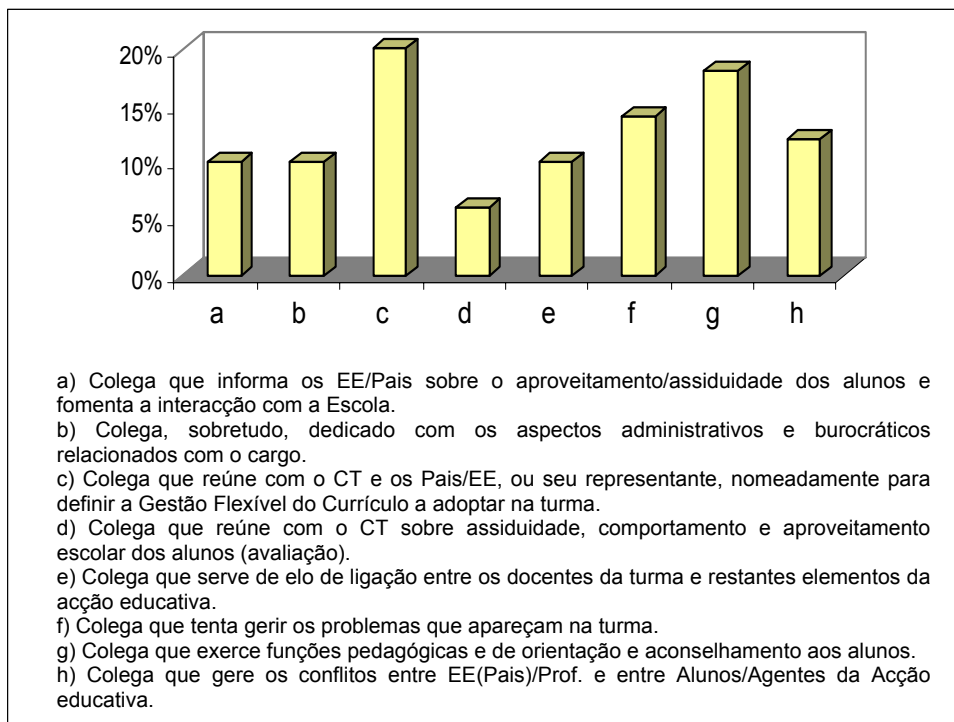
Questão 7 (II Parte) – **“Como caracteriza o perfil de um DT, no seu contexto escolar?”** – das 8 opções facultadas por esta questão e indicadas no gráfico (n.º 80), as 4 com maior percentagem são as seguintes: com 26% “DT que cumpre os aspectos burocráticos e vai tentando contactar/receber os EE/Pais, professores e alunos do seu CT” e “DT que para cumprir todas as funções que o cargo exige, tem de o fazer nas suas



horas livres”; com 19% “DT cumpridor dos aspectos burocráticos e vai tentando solucionar alguns problemas dos alunos”; com 13% “DT que cumpre algumas funções, mas não tem tempo para coordenar e aplicar a interdisciplinaridade” e com 8% “DT que cumpre os aspectos burocráticos do cargo, mas não tem tempo para aplicar a gestão flexível do currículo”.

GRÁFICO 81

Distribuição de frequência da “visão” dos Professores em relação ao exercício das funções de um DT



Questão 8 (II Parte) – “Como ‘vê’ um DT no exercício das suas funções?” – da observação do gráfico (n.º 81) constata-se que as questões com maior representatividade são as seguintes: com 20% “Colega que reúne com o CT e os Pais/EE, ou seu representante, nomeadamente para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma”; 18% “Colega que exerce funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento aos alunos”; 14% “Colega que tenta gerir os problemas que apareçam na turma”; com 12% “Colega que gere os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes da Acção educativa”.

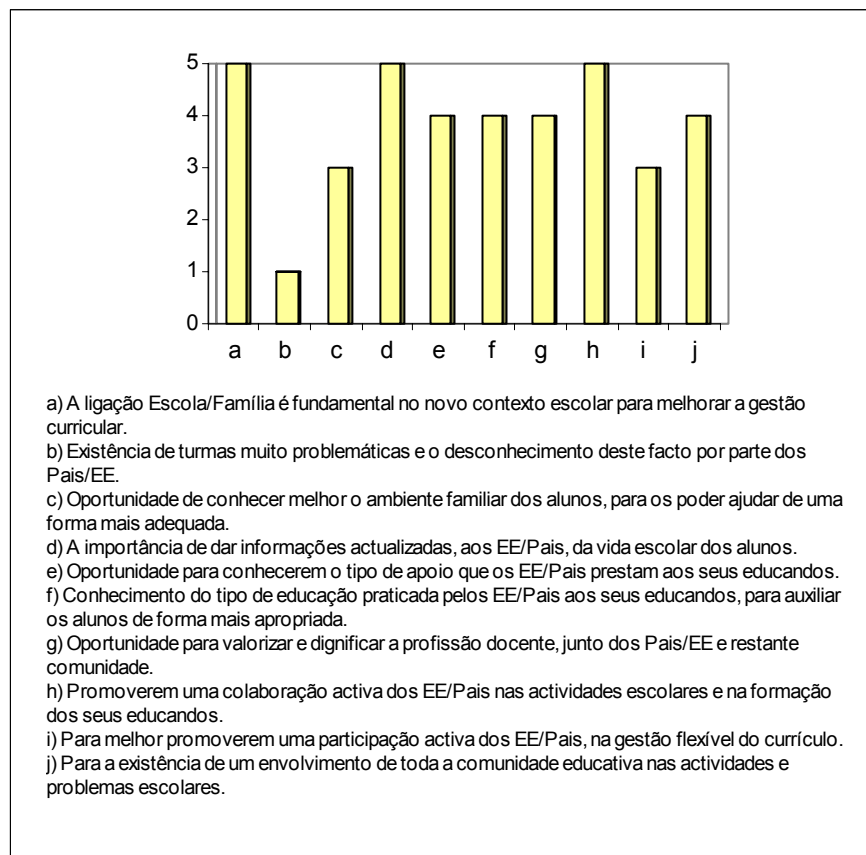
As três menores percentagens verificadas nesta pergunta são: com 6% “Colega que reúne como CT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos



alunos (avaliação)” e com 10% “Colega que informa os EE/Pais sobre o aproveitamento/assiduidade dos alunos e fomenta a interacção com a Escola”, “Colega, sobretudo, dedicado com os aspectos administrativos e burocráticos relacionados com o cargo” e ainda com 10% “Colega que serve de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa”.

GRÁFICO 82

Distribuição de frequência das situações que os Professores consideram mais importantes na relação Escola/Família



Questão 9 (II Parte) – “**De entre as situações que se apresentam quais as que considera mais importantes na relação Escola/Família?**” – numa lista de 10 hipotéticas situações referidas nesta pergunta e que são visíveis através da leitura do gráfico (n.º 82), as que os professores consideram como mais relevantes (valor 1) e menos relevantes (valor 4 e 5) são as seguintes:

– valor 1 – “Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE”.



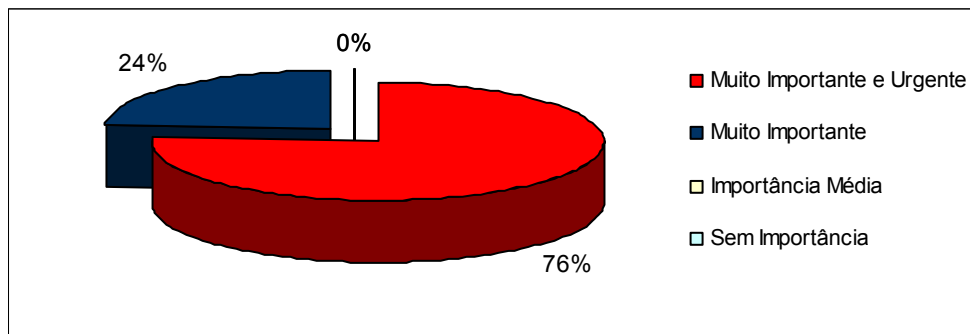
– valor 5 – “A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a Gestão curricular”, “A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos”, “Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos”.

– valor 4 – “Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos”, “Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada”, “Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade” e “Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares”.

Questão 10 (II Parte) – “**No Novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?**” – da observação do gráfico (n.º 83) verifica-se que os professores seleccionaram com maior importância os dois seguintes factores: “**Muito Importante e Urgente**” com 76% e “**Muito Importante**” com 24%.

GRÁFICO 83

10-Distribuição de frequência da importância que os Professores atribuem à inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar



4. Encarregados de Educação – BETA

As respostas respeitantes aos EE são:

Questão 1 (I Parte) – “**Identificação dos Encarregado de Educação**” – constata-se que a grande maioria dos EE são Mães (109), representadas com 86%, em segunda

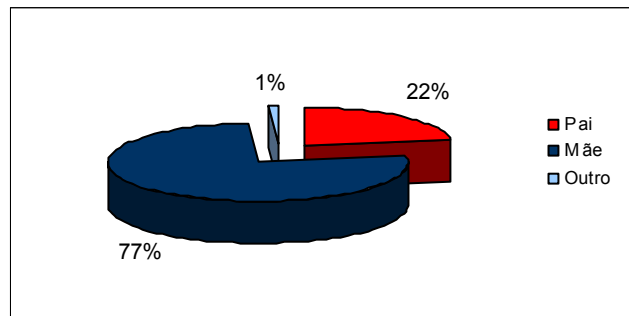


posição são os Pais (17) com 13% e por último “Outra Pessoa” com 1% (1 EE). Assim, e pela observação do gráfico (n.º 84) reconhece-se que a idade dos EE, para cada grupo, é a seguinte:

- Mães – a idade varia entre 29 e 72 anos e a média é de 39 anos;
- Pais – a idade varia entre 30 e 66 anos e a média é de 42 anos;
- Outra Pessoa – tem 17 anos de idade.

GRÁFICO 84

Identificação dos Encarregados de Educação



QUADRO 22

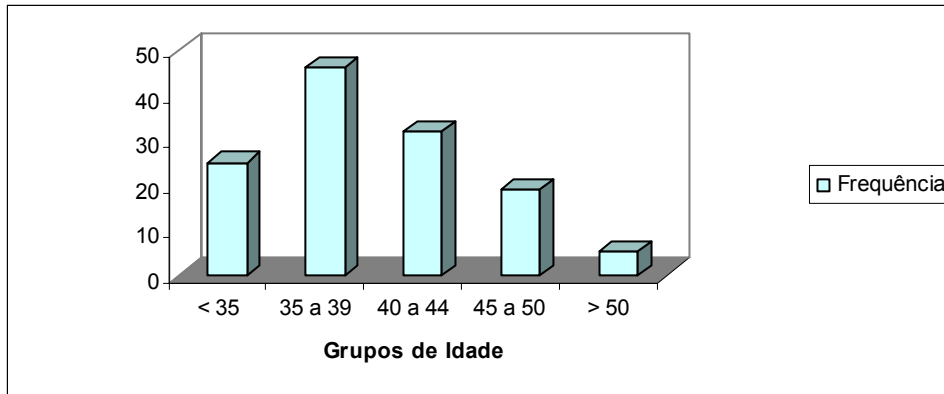
Idade dos Encarregados de Educação

Grupo de Idade (anos)	Frequência (F)	%	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
< 35	25	20%	29	72	40	6,26
35 a 39	46	36%				
40 a 44	32	25%				
45 a 50	19	15%				
> 50	5	4%				
<i>Total</i>	<i>127</i>	<i>100%</i>				



GRÁFICO 85

Distribuição de frequência dos EE em função da idade



Questão 2 (I Parte) – “**Idade dos EE**” – examinando o quadro (n.º 22) e gráfico (n.º 85), expostos anteriormente, verifica-se que a faixa etária mais elevada dos EE pertence ao grupo com 35 e 39 anos, que representa 36%. Ainda se verifica que a idade dos EE, para cada grupo, é a seguinte:

- Mães – a idade varia entre 29 e 72 anos e a média de 39 anos;
- Pais – a idade varia entre 30 e 66 anos e a média é de 42 anos;
- Outra pessoa – tem 17 anos de idade.

Também se apurou que a idade mínima é de 29 anos, a máxima de 72 anos, a média 40 anos e o desvio padrão é de 6,26 anos de idade.

Questão 3 (I Parte) – “**Grau de escolaridade dos EE/ Habilitações académicas**” – constata-se que os EE (Mães) têm uma escolaridade que varia entre o 4.º ano de escolaridade até à licenciatura e a média tem o 6.º ano, correspondendo a 25%. Os EE (Pais) apresentam uma escolaridade que varia desde o 4.º ano de escolaridade até à licenciatura, a média obteve o 4.º ano de escolaridade, equivalendo a 27%. Os EE (Outra pessoa) – tem o 9.º ano de escolaridade.

Por conseguinte, depreende-se que a média de escolaridade destes 3 grupos de EE é o 6.º ano, correspondendo a 24% – (31).



QUADRO 23

Profissões dos Encarregados de Educação

Pai		Mãe		Outra Pessoa		Total EE	
<i>Profissão</i>	%	<i>Profissão</i>	%	<i>Profissão</i>	%	<i>Profissão</i>	%
Construtor Civil	12%	Doméstica	20%	Estudante	100%	Doméstica	20%
Empresário	10%	Operário Fabril	19%			Operário Fabril	18%
Motorista	8%	Professora	10%			Professora	10%

Questão 4 (I Parte) – “**Profissão (que exerce presentemente, incluindo se está numa situação de desempregado/a)**” – da leitura do quadro (n.º 23) averigua-se que as três profissões com maior realce em cada um dos 3 tipos de EE são as seguintes:

– “**Pais**” – 12% (14 pais) são construtores; 10% (12 pais) são empresários e 8% (11 pais) são motoristas;

– “**Mães**” – 20% (24 mães) são domésticas; 19% (23 mães) são operárias fabris e com 10% (11 mães) são professoras;

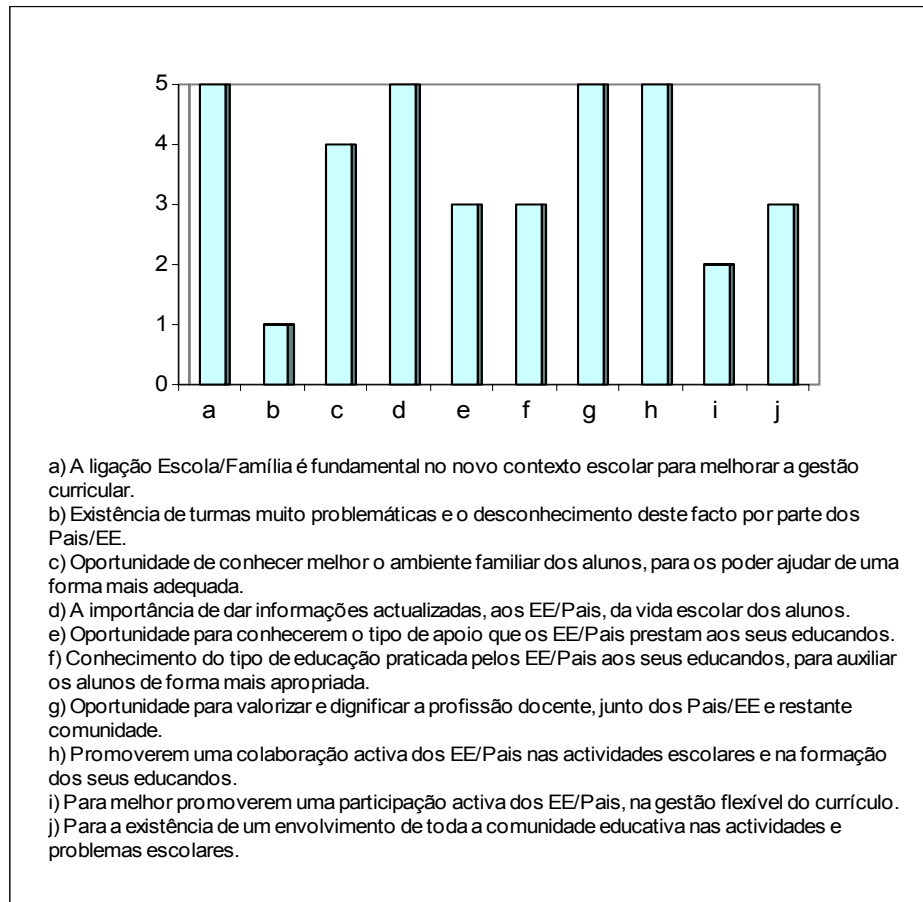
– “**Outra Pessoa**” – 100% (1 EE) é estudante.

– “**Total dos EE**” – 20% (24) são domésticas; 18% (21) são operárias fabris e com 10% (11) são professoras.



GRÁFICO 86

Distribuição de frequência das situações que os EE consideram mais importantes nas relações Escola/Família



Questão 1 (II Parte) – “De entre as situações que se apresentam, quais as que considera mais importantes nas relações Escola/Família?” – de entre as dez situações anunciadas, conforme se pode verificar pela leitura do gráfico (n.º 86), todas foram seleccionadas pelos EE com sendo necessárias nas relações Escola/família. Contudo, as 5 questões com maior relevo, marcadas pelos EE/Pais com o valor 5, incidiram nas seguintes situações:

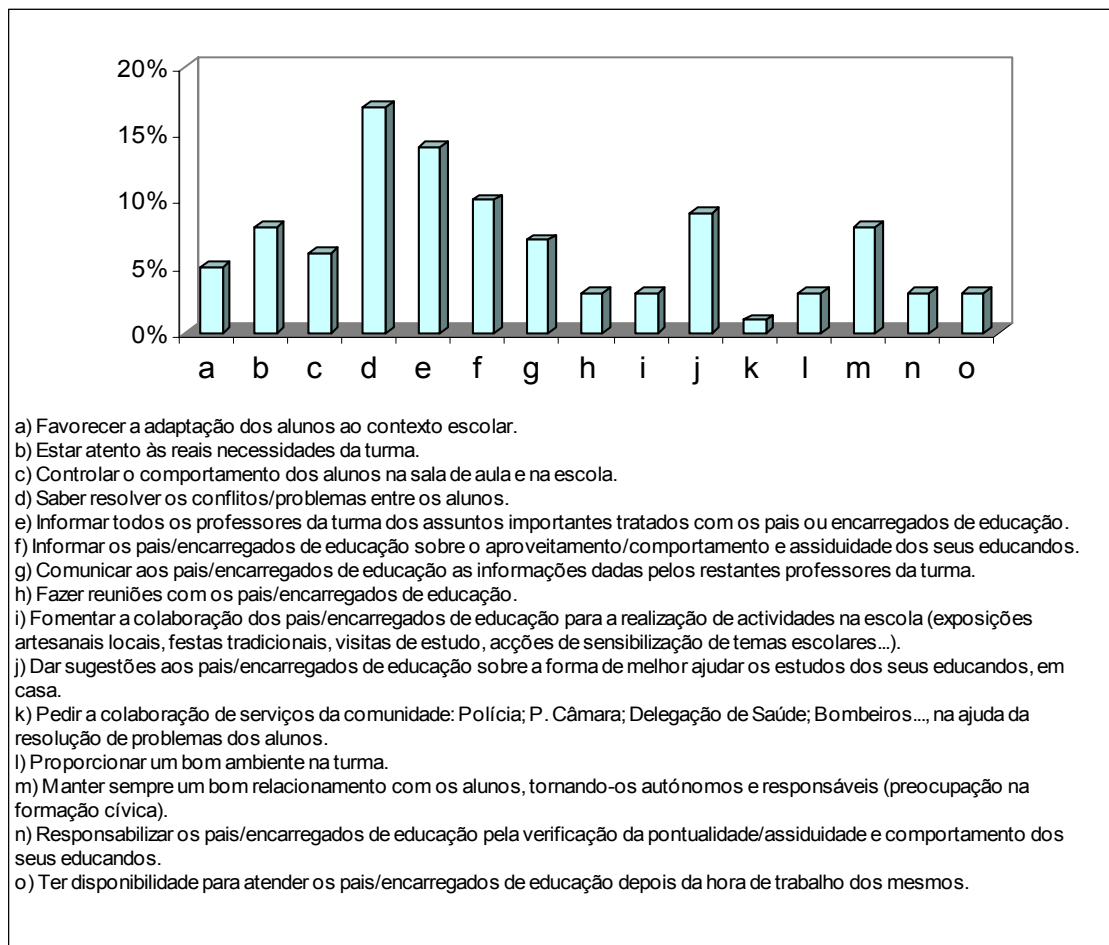
– **Maior importância** – com valor 5 “Ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular”; “A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos”; “Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos”, “Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade” e “Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos”.



– **Menor importância** – com valor 1 “Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE” e com valor 2 “Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo”.

GRÁFICO 87

Distribuição de frequência das tarefas que os EE consideram mais importantes nas funções do DT



Questão 2 (II Parte) – “Tendo em consideração que o Director de Turma é o principal interlocutor Escola/Família, que tarefas considera mais importantes no domínio das suas funções?” – da observação do gráfico (n.º 87), apresentado anteriormente, verificam-se as percentagens indicadas para cada uma destas 15 tarefas nele citadas.

As 4 tarefas que foram avaliadas como mais importantes pelos Pais/EE são as seguintes: com 17% “Saber resolver os conflitos/problemas entre os alunos”; 14% “Informar todos os professores da turma dos assuntos importantes tratados com os pais ou encarregados de educação”; 10% “Informar os pais/encarregados de educação sobre



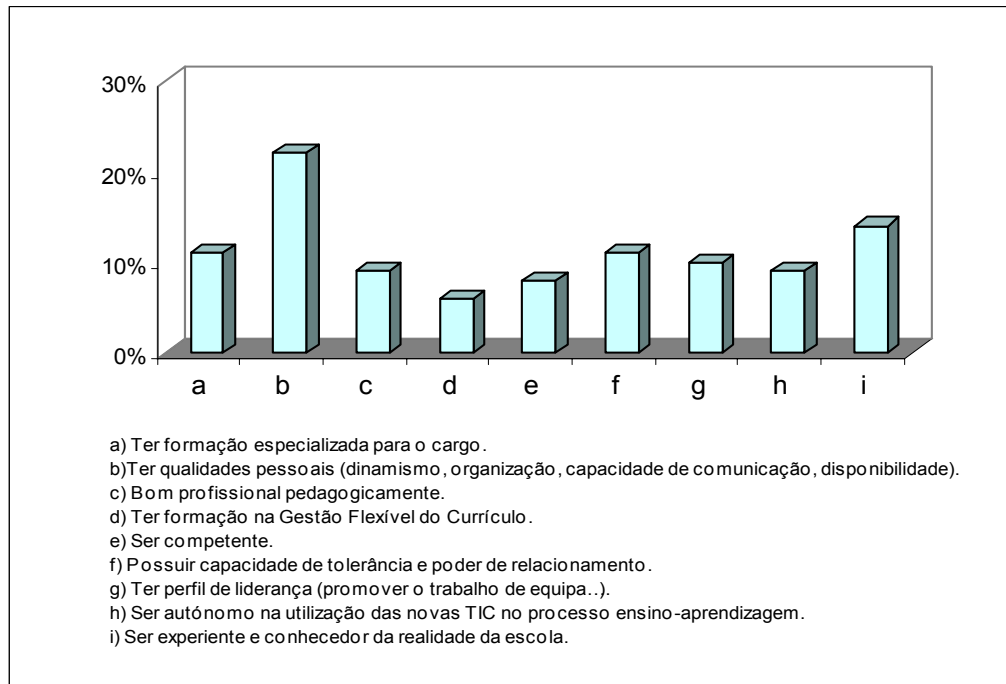
o aproveitamento/comportamento e assiduidade dos seus educandos” e com 9% “Dar sugestões aos pais/encarregados de educação sobre a forma de melhor ajudar os estudos dos seus educandos, em casa”.

As 4 menores percentagens assinaladas pelos EE são as seguintes: com 1% “Pedir a colaboração de serviços da comunidade: Polícia; Presidente de Câmara; Delegação de Saúde; Bombeiros..., na ajuda da resolução de problemas dos alunos”; com 3% “Fazer reuniões com os pais/encarregados de educação”, “Fomentar a colaboração dos pais/encarregados de educação para a realização de actividades na escola (exposições artesanais locais, festas tradicionais, visitas de estudo, acções de sensibilização de temas escolares...)”, “Proporcionar um bom ambiente na turma”, “Responsabilizar os pais/encarregados de educação pela verificação da pontualidade/assiduidade e comportamento dos seus educandos” e “Ter disponibilidade para atender os pais/encarregados de educação depois da hora de trabalho dos mesmos” e com 5% “Favorecer a adaptação dos alunos ao contexto escolar”.



GRÁFICO 88

Distribuição de frequência das características que os EE consideram necessárias num perfil do DT, no contexto escolar actual



Questão 3 (II Parte) – **“Quais as características que considera necessárias num perfil do DT, no contexto escolar actual?”** – da observação do gráfico (n.º 88) verifica-se que todas as 9 características apresentadas aos EE/Pais nesta questão foram encaradas necessárias num perfil do DT. Contudo, as 4 características com maior percentagem são as seguintes: com 22% “Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade)”; 14% “Ser experiente e conhecedor da realidade da escola”; 11% “Ter formação especializada para o cargo”, “Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento” e com 10% “Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...)”.

Questão 4 (II Parte) – **“É importante, para si, a inclusão de mais horas no horário do Director de Turma, de modo a ter mais tempo disponível para atender e reunir com os pais/encarregados de educação e poder dar um atendimento e acompanhamento mais personalizado aos alunos?”** – da análise do gráfico (n.º 89) verifica-se que a esmagadora maioria concorda ser importante a inclusão de mais horas no horário do DT.



Assim, a pontuação apresentada pelos EE está distribuída pelos 3 factores do seguinte modo:

- “**Muito Importante e Urgente**” com 12%;
- “**Muito Importante**” com 76%;
- “**De Importância Média**” com 12%.

GRÁFICO 89

Distribuição de frequência da importância na inclusão de mais horas no horário do DT

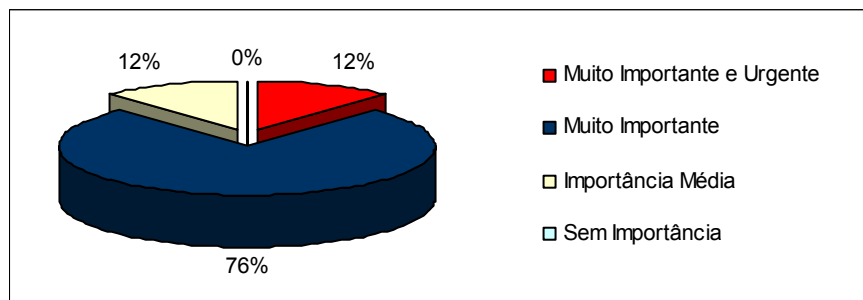
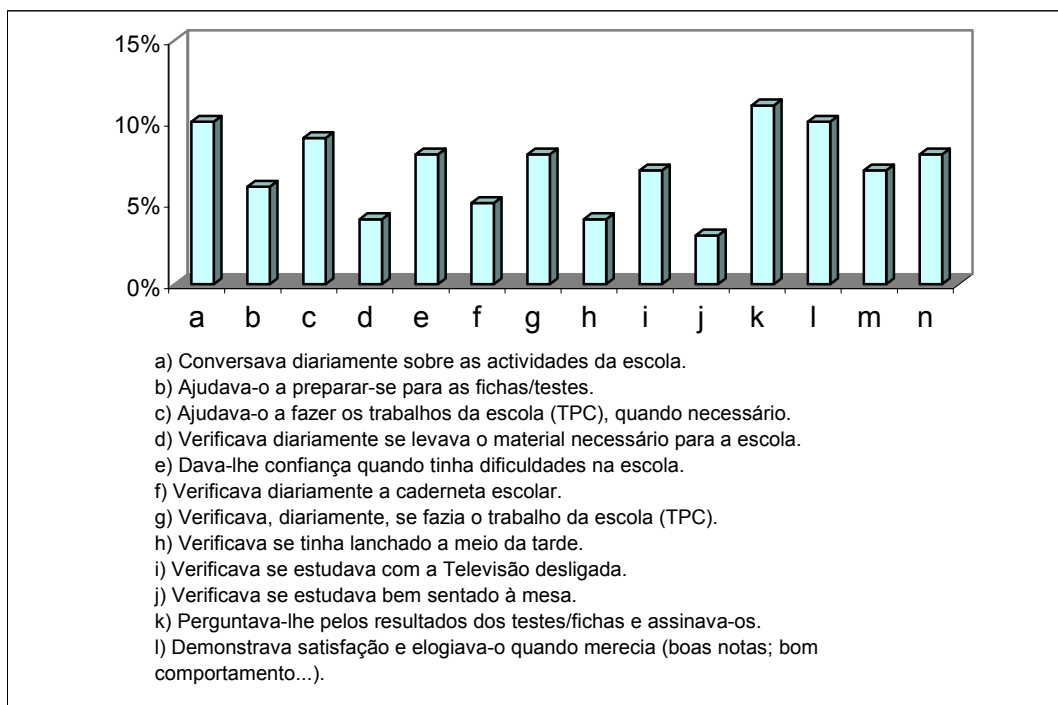


GRÁFICO 90

Distribuição de frequência do tipo de situações que se verificaram nas relações EE/Educando, durante este ano lectivo





Questão 5 (II Parte) – “**Durante o ano lectivo que decorre, que tipo de situações, das abaixo indicadas, se verificou nas suas relações com o seu educando?**” – das 14 hipotéticas situações sugeridas nesta pergunta, todas obtiveram uma opinião positiva pelos EE/Pais, como se pode averiguar através da leitura do gráfico (n.º 90). No entanto, as 4 situações com maior relevância para os EE/Pais são as seguintes: com 11% “Perguntava-lhe pelos resultados dos testes/fichas e assinava-os”; 10% “Conversava diariamente sobre as actividades da escola”; e “Demonstrava satisfação e elogiava-o quando merecia (boas notas; bom comportamento...)”; 9% “Ajudava-o a fazer os trabalhos da escola (TPC), quando necessário” e com 8% “Dava-lhe confiança quando tinha dificuldades na escola”, “Verificava, diariamente, se fazia o trabalho da escola (TPC)” e “Procurava se tinha almoçado e o que tinha comido”.

6. A validade da investigação

Numa investigação, além de serem considerados os critérios de objectividade e fidelidade, deve ser também respeitada a validade. Esta é um dos critérios fundamentais a ter em conta num trabalho de pesquisa científica.

Assim, a validade tem-se apresentado como uma preocupação na definição dos diferentes aspectos por alguns autores. Contudo, os autores Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1999, p. 68) citam-nos o seguinte: “A *validade* levanta o problema de saber se o investigador «observa realmente aquilo que pensa estar a observar», isto é, se os dados ou medidas obtidos possuem valor de representação e se os fenómenos estão correctamente denominados...”. E ainda “...a determinação dos dados de uma investigação (...) passa por uma fase de codificação dos resultados e o seu tratamento ulterior” (Idem, p. 70).

Face ao exposto e dada a população alvo ser pouco significativa quanto à **validade externa**, por só envolver duas organizações escolares públicas, entendemos que os resultados obtidos não poderão ser generalizados. Relativamente à **validade interna**, pensamos que esta pode ser afectada por condicionalismos inerentes à instrumentação, dado que todo o instrumento de medida não é rigorosamente válido e objectivo e ainda, porque estamos a trabalhar com indivíduos, cujas respostas aos questionários transportam sempre uma carga de subjectividade e influências diversas. Mesmo com todas estas limitações a investigação realizada tem a sua importância e pertinência na



medida em que nos alerta para aspectos relativos ao DT e Gestão Curricular que estão verdadeiramente assimilados pelos vários elementos da comunidade educativa.

6.1. Limitações do estudo

O âmbito do presente trabalho, obrigar-nos-ia a uma investigação e estudo mais aprofundado e ampliado, podendo ser complementado com entrevistas aos diversos elementos da comunidade educativa e dilatado a um leque de escolas, não só públicas como particulares.

Apesar de não se fazer um estudo tão profundo como o tema exige e como gostaríamos se nos tivesse sido possível, esperamos que estas limitações não impeçam, de modo algum, que a validade e seriedade do nosso trabalho, tenha sido enriquecedora e constitua um campo de futuras investigações.



CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

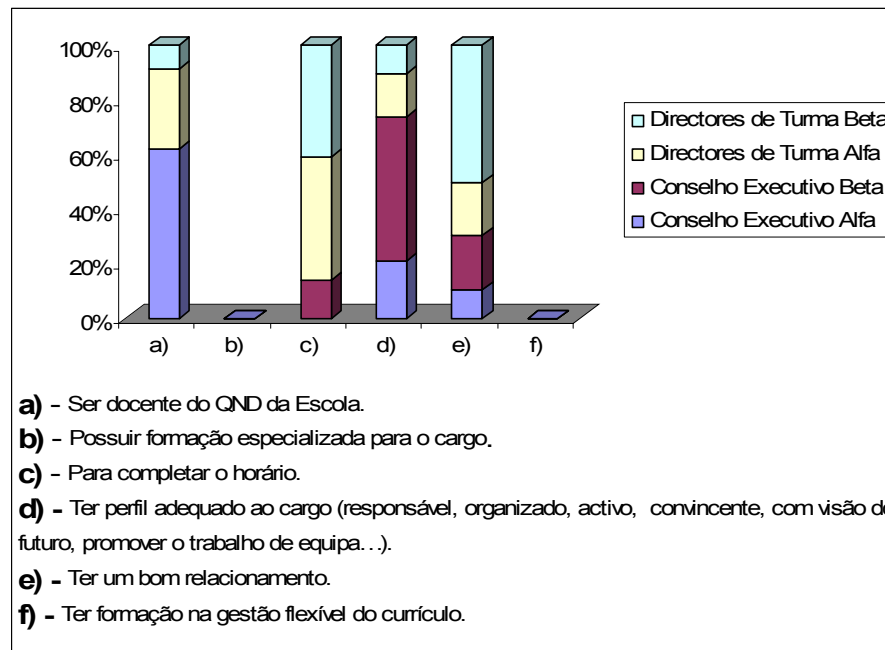
1. Análise Interpretativa dos Resultados

Feita a análise de cada escola procedemos agora ao cruzamento e comparação de dados homólogos entre os elementos da população de cada uma das escolas.

Foram equacionados como dados a comparar os seguintes, todos eles constantes da segunda parte dos questionários aplicados:

– 1.º “Que factores contribuíram para a selecção/nomeação do cargo de DT?”

Gráfico 91



– Na escola Alfa verifica-se que existem umas pequenas divergências relativamente à escolha dos factores que serviram de selecção/nomeação do cargo de DT, por parte desses dois grupos de inquiridos (CE e DT). Assim, o CE não valoriza a questão assinalada pelos DT como uma das que ficou em 1.º lugar – (c) “Já estava no meu horário/completar horário”.

Anotamos também que nenhum destes grupos (CE e DT) deu importância a dois factores: (b) “Possuir formação especializada para o cargo” e (f) “Ter formação na gestão flexível do currículo”.



– Na escola Beta constata-se que existem algumas diferenças entre os dois grupos de inquiridos. Assim, os DT consideram em 1.º, 2.º e 3.º lugares, respectivamente, as questões – (e) “Tenho uma boa capacidade de relacionamento”, (c) “Já estava no meu horário/completar horário” e (a) “Sou docente do QND da Escola”. Enquanto que o CE considerou as questões – (e) “Ter um bom relacionamento” e (c) “Para completar o horário” com o 2.º e 3.º lugares respectivamente.

A única questão em que estão de acordo, porém, com graus de preferência opostos (3.º lugar nos DT e 1.º lugar no CE) é a questão – (d) “Ter perfil adequado ao cargo (responsável, organizado, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...)”.

Deste modo, concluímos que em ambas as escolas – Alfa e Beta – não há na realidade uma unanimidade de opiniões em relação à importância desta questão. Pelo já referido anteriormente e confirmado pelos gráficos, existem algumas diferenças de opinião, quer por parte dos CE, quer pelos DT de ambas as escolas. Assim, o factor (a) “Ser docente do QND da Escola” só foi considerado importante pelo CE da escola Alfa. Já os DT de ambas as escolas o consideraram com alguma relevância para serem seleccionados para este cargo, no entanto os DT da escola Beta classificam-no como pouco importante.

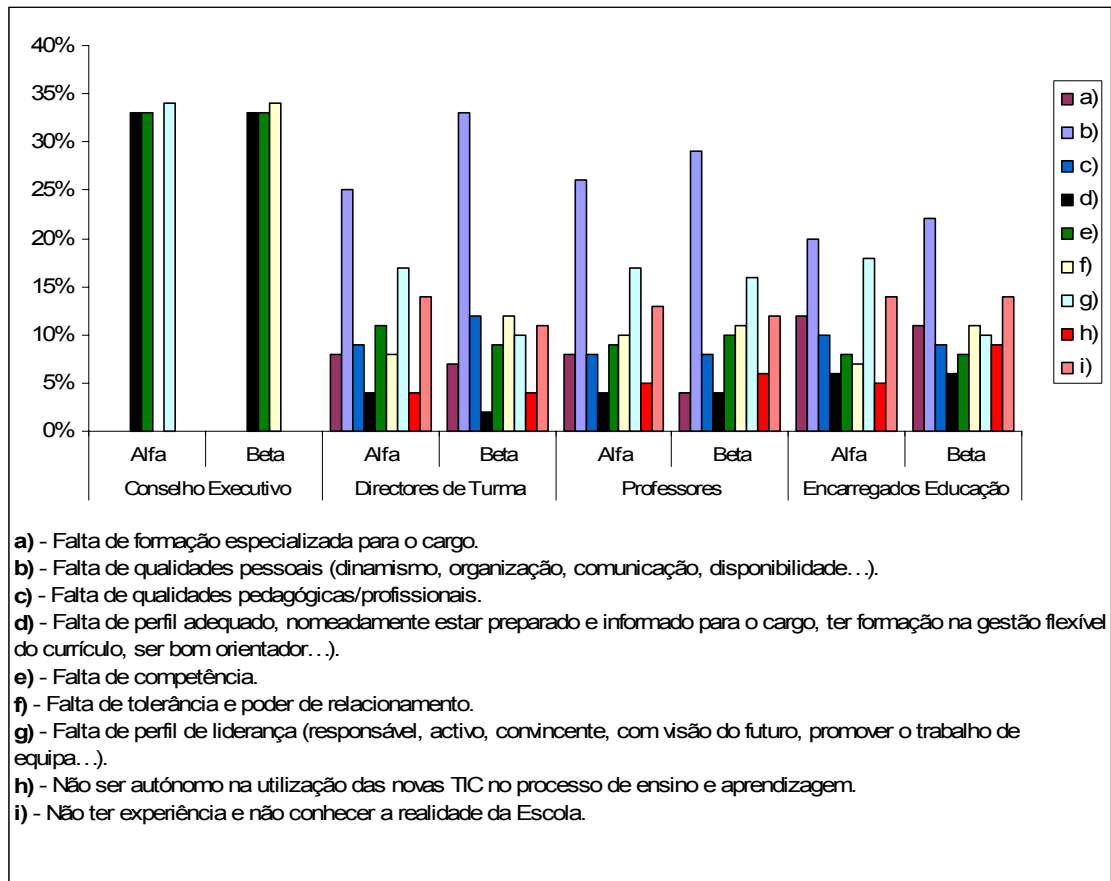
Perante estas opiniões, podemos verificar que as escolas em análise não seguem as recomendações de Delors (2003, p. 137) ao considerar o factor – “O recrutamento e afectação dos professores” – como uma exigência para a melhoria da qualidade do ensino.

Destaca-se o facto de que ambos os grupos (CE e DT) das duas Escolas não demonstraram nenhum interesse relevante às questões (b) e (d), respectivamente – “Possuir formação especializada para o cargo” e “ter formação na gestão flexível do currículo”. Posição que contraria a ideia de Sá Chaves, (2000, p. 37) que nos alerta para a importância da formação dos docentes como condição imprescindível para a inovação curricular, como é actualmente a gestão flexível do currículo. O mesmo pensa Castro (1995, pp. 84-85) que considera fundamental a existência de uma especialização ou formação adequada ao cargo de DT. Barreiros (1996, p. 179) corrobora destas ideias ao dizer-nos que as estratégias flexibilizadoras, usadas pelos docentes/DT, ao grupo turma, devem ser permanentemente actualizadas ao contexto escolar, ou seja, saber gerir e aplicar a gestão flexível do currículo dos alunos, é uma característica fundamental em qualquer formação dos docentes/DT.



– 2.º “Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?”:

GRÁFICO 92



– Na escola Alfa as respostas dadas pelos quatro grupos de investigados (CE, DT, Prof. e EE/Pais) apresentam algumas diferenças. Porém as mais acentuadas verificam-se no CE que não valoriza como prioritário nas características necessárias para um perfil de DT as questões: “Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade...)”, “Ser experiente e conhecedor da realidade da escola”, “Ter formação para o cargo” e “Bom profissional pedagogicamente” – consideradas, respectivamente, em 1.º, 3.º, 4.º e 5.º lugares pelos restantes grupos.

Também há a realçar dois factos nas seguintes questões:

– “Ter formação na gestão flexível do currículo” e “Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento” foram muito pouco valorizadas, principalmente pelos DT e professores.



– “Ter formação especializada para o cargo” foi reconhecida pelos EE/Pais com maior grau de importância.

– Na escola Beta, dos mesmos quatro grupos de inquiridos (CE, DT, Prof. e EE/Pais), além de existirem opiniões similares entre alguns grupos, como por exemplo na questão “Falta de perfil adequado, nomeadamente estar preparado e informado para o cargo na gestão flexível do currículo, ser bom orientador...)” entre CE e os professores e “Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento” entre CE, DT e EE. Entre DT, Prof. e EE em duas questões: “Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade...)” e “Ser experiente e conhecedor da realidade da escola”. Entre os DT e EE a questão – “Ser experiente e conhecedor da realidade da escola”. Verifica-se, no entanto, as seguintes diferenças de opiniões, relativamente a esta pergunta:

1. Só o CE considerou importante as duas questões – “Falta de Competência” e “Falta de tolerância e poder de relacionamento”;
2. Os DT escolheram a questão “Bom profissional pedagogicamente” em 2.º lugar;
3. Os EE/Pais consideram as questões – “Ter formação especializada para o cargo” e “Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento” em 3.º lugar com 11%.

Nesta questão além de existirem opiniões similares entre alguns grupos, de ambas as escolas, como anteriormente foi referido, também não há concordância, principalmente entre os CE entre si, por exemplo na questão (g) “Possuir um perfil de liderança (responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...)” considerada uma das mais importantes pelo CE da escola Alfa e sem valor para o CE da escola Beta e ainda, esta última, dá um destaque de topo para a questão (f) “Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento” enquanto que o CE da Alfa não a encara como importante.

Deste modo, concluímos que em ambas as escolas – Alfa e Beta – não há na realidade uma unanimidade de opiniões em relação à importância desta questão. Pelo já referido anteriormente e confirmado pelos gráficos, existem algumas diferenças de opinião, quer por parte dos CE, quer pelos DT de ambas as escolas. Assim, o factor (a) “Ser docente do QND da Escola” só foi considerado importante pelo CE da escola Alfa. Já os DT de ambas as escolas o consideraram com alguma relevância para serem



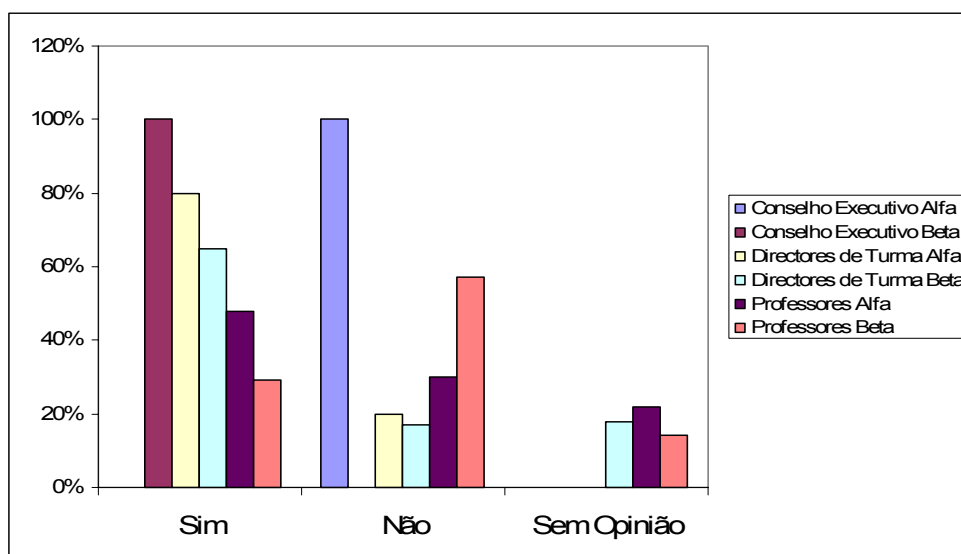
seleccionados para este cargo, no entanto, os DT da escola Beta classificam-no como pouco importante.

Face a estas opiniões, averiguamos que os DT destas escolas em estudo não seguem as advertências de Delors (2003, p. 137) que considera este factor – “O recrutamento e afectação dos professores” – como uma exigência para a melhoria da qualidade do ensino, como já foi referido anteriormente.

Destaca-se o facto de que ambos os grupos (CE e DT) das duas Escolas não demonstraram nenhum interesse relevante às questões (b) e (d), respectivamente – “Possuir formação especializada para o cargo” e “ter formação na gestão flexível do currículo”. Uma vez mais, Sá Chaves, (2000, p. 37) alerta-nos para a importância da formação dos docentes como condição imprescindível para a inovação curricular, como é actualmente a gestão flexível do currículo. E Castro (1995, pp. 84-85) que considera fundamental a existência de uma especialização ou formação adequada ao cargo de DT. Por sua vez, Barreiros (1996, p. 179) declara-nos que as estratégias flexibilizadoras, usadas pelos docentes/DT, ao grupo turma, devem ser permanentemente actualizadas ao contexto escolar, ou seja, saber gerir e aplicar a gestão flexível do currículo dos alunos, é uma característica fundamental em qualquer formação dos docentes/DT.

– 3.º “Pensa que após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?”

GRÁFICO 93





– Na escola Alfa reconhece-se que os grupos de DT e professores estão em desacordo com o CE. Enquanto os primeiros colocaram a tónica na resposta “Sim” o CE respondeu “Não”.

– Na escola Beta, só os dois dos grupos de inquiridos (CE e Prof.) pensam que o papel do DT se tornou mais relevante após a introdução da Reorganização Curricular – (CE – Sim = 100%; Prof. – Sim = 65%, Não = 17% e Sem Opinião = 18%). No entanto, os DT consideraram esta questão pouco relevante (Sim = 29%, Não = 57%, Sem Opinião = 14%).

Conclui-se não existir unanimidade de opiniões, principalmente em relação aos elementos dos CE, estando em extremos opostos: o da escola Alfa não considera relevante e o da Beta considera-o 100% relevante. Consideramos que os restantes grupos de inquiridos das duas escolas têm uma opinião idêntica. No entanto, os DT consideram-na pouco relevante.

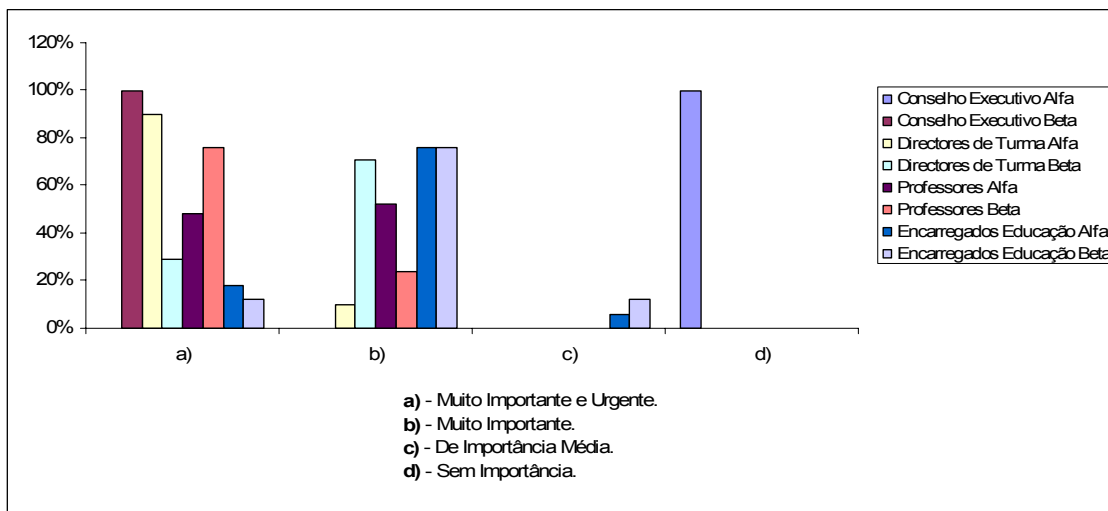
Assim, verificamos que actualmente, alguns órgãos superiores de gestão e administração escolar (CE) não valorizam os objectivos propostos pelo DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, como é a reorganização curricular e não concordam com as opiniões de alguns autores, entre outros, apresentamos: Roldão (1999, p. 42) defende que para existir a gestão flexível do currículo é necessário uma mudança organizacional das nossas escolas, que inviabilizam o processo de flexibilização curricular; Zabalza (2000, p. 11) advoga que o docente deverá deixar de ser um mero consumidor de currículo para passar a ser o próprio arquitecto do mesmo; Morgado & Paraskeva (2000, pp. 53-54) afirmam que na autonomia curricular é necessário relembrar a flexibilidade curricular e, por sua vez, Pacheco (2001, p. 41) é peremptório em afirmar que o currículo só tem valor em função das reais condições em que se desenvolve.

Quanto ao papel fundamental e particular dos DT, como coordenador do PCT e da aplicação da gestão flexível do currículo, apresentamos, entre outros, a opinião comum de alguns autores: Vicente (2004), Roldão (2003), Maya (2002) e Morgado & Paraskeva (2000) que enfatizam a diferenciação das estratégias, percursos e modos de organização do trabalho (recorrendo ao trabalho em equipa e à integração criativa e inteligente do conhecimento, activando constantemente quer as competências quer os conhecimentos) de ensinar e aprender face a aprendizagens comuns, tendo sempre em mente o ritmo de ensino e aprendizagem dos alunos.



– 4.º “**No novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?**”

GRÁFICO 94



– Na escola Alfa reconhece-se que os 3 grupos indagados (DT, Prof. e EE/Pais) estão de acordo e reconhecem que a atribuição de mais horas no horário do DT é uma condição muito importante e urgente. Já o CE considera o contrário.

– Na escola Beta investigamos existir unanimidade relativamente à elevada importância que esta questão representa por todos os grupos de inquiridos: CE, DT, Prof. e EE/Pais, conforme leitura do quadro n.º 24.

QUADRO 24

A Importância na atribuição de mais horas no horário do DT

Escola Beta	
<p>O CE (II Parte - 5)</p> <p>100% “Muito Importante e Urgente”.</p>	<p>Os DT (II Parte - 5)</p> <p>29% “Muito Importante e Urgente”, 71% “Muito Importante”.</p>
<p>Os EE- (II Parte - 4).</p> <p>12% “Muito Importante e Urgente”; 76% “Muito Importante”; 12% “De Importância Média.”.</p>	<p>Os professores (II Parte - 10)</p> <p>76% “Muito Importante e Urgente”; 24% “Muito Importante”;</p>



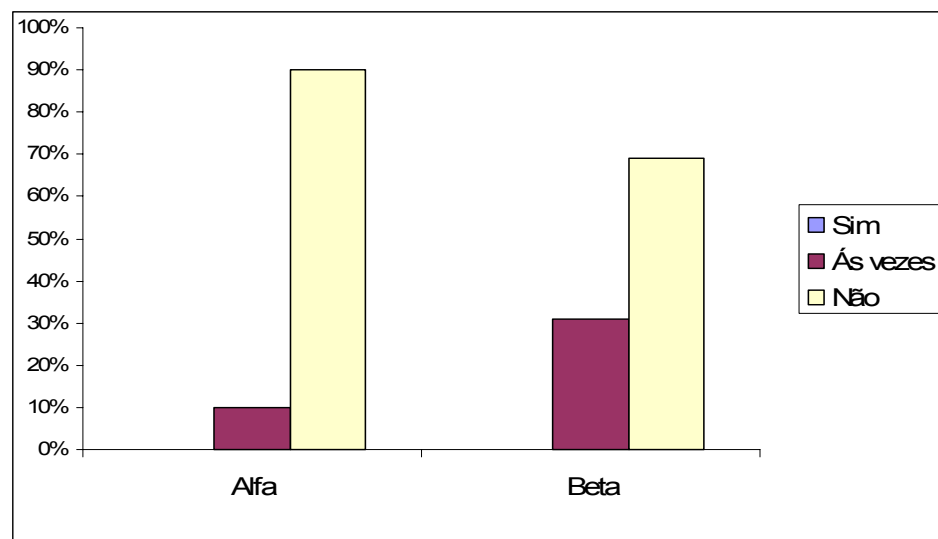
Conclui-se que só os elementos dos CE das duas escolas têm opiniões diferentes quanto ao grau de importância desta questão: a escola Alfa considera-a sem importância enquanto a Beta vê-a como muito importante. Nos restantes grupos de inquiridos (CE, DT, Prof. e EE/Pais) existe unanimidade relativamente à elevada importância que esta questão representa por todos eles.

Concordando com a importância que deve ser dada a esta questão, Castro (1995, pp. 82-85) alerta-nos para o “vasto leque de funções” quer as legisladas quer as directamente ligadas ao acompanhamento e coordenação “dos Novos Modelos da Reforma Educativa” (Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro), como ainda se surpreende não existir nenhuma legislação que faça qualquer referência ao necessário acréscimo de horas de redução a atribuir ao DT, adequadas com este elevado número de competências e funções que lhe são atribuídas, sendo este cargo considerado de uma importância fundamental na organização escolar.

– 5.º “Neste ano lectivo todos os professores tiveram conhecimento do PCE?”:

Escola Alfa:

GRÁFICO 95



– Na escola Alfa verifica-se uma oposição de opiniões: o CE informa que deu conhecimento a todos os docentes, no entanto, 90% dos professores responde que não e 10% só às vezes é que lhe dão conhecimento.



– Na escola Beta constatamos que não existe unanimidade nas respostas dos dois grupos de inquiridos (CE e professores). Assim, vejamos: CE – não deu resposta, porque ainda não tinha elaborado o PCE, enquanto que os professores responderam 31% “Às vezes” e 69% “Não”.

Relacionando a escola Alfa com a escola Beta também as opiniões dos CE são diferentes:

– na escola Alfa o CE informa que deu conhecimento a todos os docentes, no entanto, a esmagadora maioria dos professores responde que não;

– na escola Beta o CE admitiu que ainda não tinham elaborado o PCE, por esse motivo não informou os docentes, mas alguns professores asseguram terem sido informados.

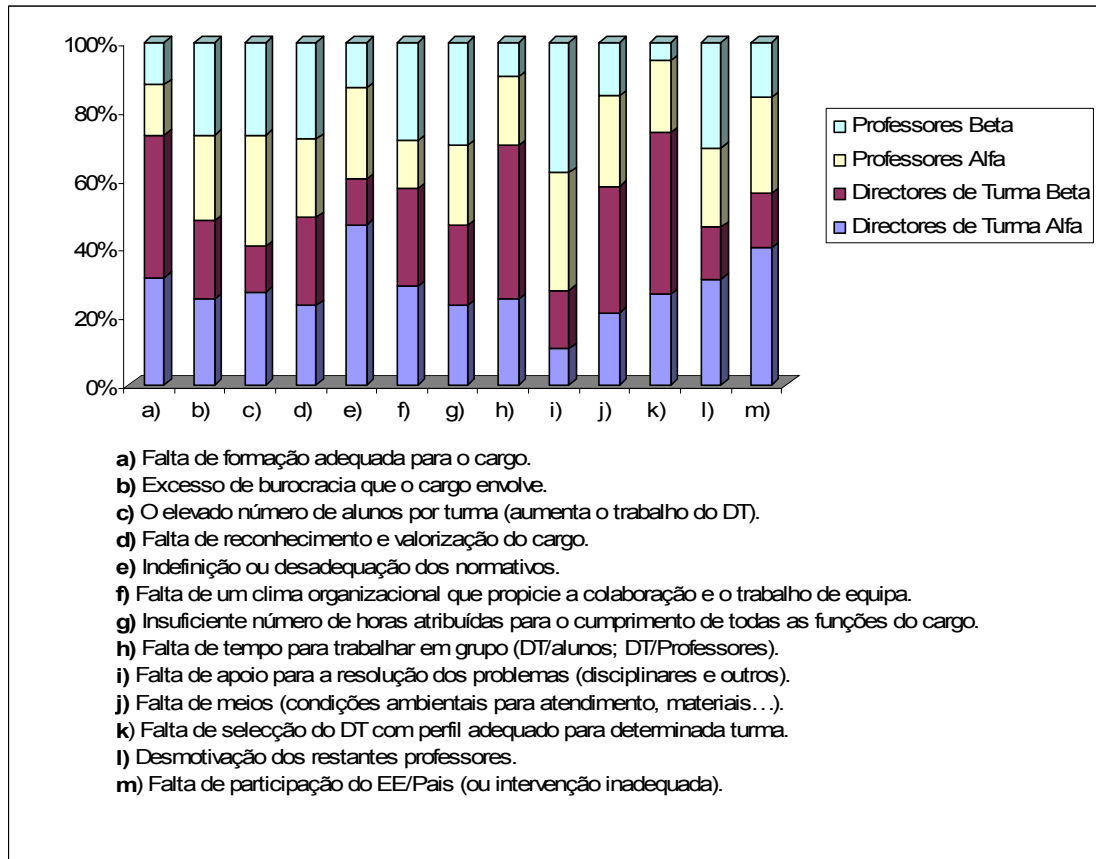
De acordo com Roldão (1995, p. 11) os professores devem ser os principais actores do desenvolvimento curricular, mas não são os únicos responsáveis já que o sistema escolar é constituído pelos diferentes subsistemas (conselhos de departamentos de áreas disciplinares e de disciplina, conselhos de directores de turma e conselhos de turma). Na opinião de Carvalho & Diogo (2001, p. 87) o PCE deve desempenhar três funções importantes: indicar “num modelo de intervenção didáctica a concepção de educação” adoptada no PEE; “confrontar o Currículo Prescrito com o PEE” fazendo a adequação daquele às características do seu contexto escolar; “dar unidade e coesão às práticas curriculares na escola” e garantir a interacção de todas as actividades escolares. Assim sendo, o PCE surge a partir do PEE, sendo este um documento de cariz pedagógico que deve ser construído com a participação e recurso da comunidade educativa. Sendo esta comunidade constituída pelos EE, professores e alunos, autarcas e agentes culturais e económicos (Idem, p. 107). A participação e o conhecimento do PCE, bem como dos restantes Projectos da escola é, por conseguinte, indispensável a qualquer docente para adaptar e ajustar as suas metodologias e práticas pedagógicas de acordo com os objectivos traçados nesses Projectos e em função das reais necessidades dos seus alunos.

Ao notar-se esta disparidade de opiniões há que questionar que tipo de PCE é que as referidas escolas têm.



– 6.º “Que dificuldades encontra (ou encontrou) no desempenho das funções de DT?”

GRÁFICO 96



– Na escola Alfa reconhece-se que existe algumas diferenças em alguns dados, produzidos por estes dois grupos de inquiridos (DT e Professores), sobre as seguintes questões:

1. “Falta de formação adequada para o cargo”, “Falta de clima organizacional que propicie a colaboração e o trabalho de equipa”, “Falta de participação dos EE/Pais (ou intervenção inadequada)” e “Indefinição ou desadequação dos normativos” foram valorizadas em cerca do dobro pelos DT;

2. “Falta de apoio para a resolução de problemas (disciplinares e outros)” Os professores classificaram-na com mais do dobro da importância do que os DT.

– Também na escola Beta se averigua uma certa diferença de opiniões nos dois grupos de inquiridos (DT e dos professores) relativamente a algumas questões. Os DT consideram com um grau maior de importância as seguintes questões: DT 20% e prof.



6% – “Falta de formação adequada para o cargo”, DT 9% e prof. 1% – “Falta de selecção do DT com perfil adequado para determinada turma”, DT 7% e prof. 3% – “Falta de meios (condições ambientais para atendimento, materiais...)”; DT 5% e prof. 10% – “O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT)” e DT 2% e prof. 4% “Desmotivação dos restantes professores”.

Após uma análise em separado de cada escola e dos grupos inquiridos vemos que entre eles há uma semelhança visível e que passa, precisamente, pela necessidade sentida pelos DT na formação adequada para o cargo.

Um outro aspecto que ressalta aos nossos olhos prende-se com a alínea (m) sobre a falta de envolvimento dos pais que a escola Alfa apresenta como um aspecto importante ao passo que a escola Beta desvaloriza bastante. A legislação coloca esta participação do EE/pais em relevo apresentando-a como necessária.

Como já focamos anteriormente, a falta de formação adequada para o cargo é defendida por vários autores: Sá-Chaves (1989 e 2000); Castro (1985); Rodrigues & Esteves (1993); Patrício (1994); Barroso (1995); Roldão & Marques (2000); Nóvoa (2002); Delors (2003); Roberto Carneiro (2004), estes são apenas alguns autores que destacamos.

Cachapuz, Praia & Jorge (2002, p. 43) salientam que nem a formação inicial de professores nem a continua acompanharam as mudanças que se têm verificado na esfera educacional. Daqui concluímos o porquê desta dificuldade apresentada pelos DT.

Relativamente à – “Falta de clima organizacional que propicie a colaboração e o trabalho de equipa” – são vários os autores defensores de um clima, que proporcione um melhor “bem-estar” dos professores (incluindo todos os elementos da acção educativa da organização escolar) e que fomente um ambiente de trabalho colaborativo e de equipa extensivo a todos estes elementos, entre outros, destacamos Carneiro (2004); Firmino (2002); Lima (2002) e Barroso (1995).

Assim, um bom clima escolar é um factor determinante para a existência de um maior rendimento escolar. Para isso, será indispensável uma boa administração e gestão da organização escolar, ou seja, o órgão do CE deve proporcionar um ambiente acolhedor, participativo entre toda a comunidade educativa (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002, p. 340).

Quanto à – “Falta de participação dos EE/Pais (ou intervenção inadequada)” – Perrenoud (2002, p. 21) defende que a relação Escola/família é importante para o sucesso educativo, deste modo alerta para que a formação inicial e continua aborde esta



temática, por forma a que os professores encarem a presença dos pais não como uma perda de autonomia e profissionalismo mas como uma mais valia no envolvimento e no trabalho colaborativo da família na escola. Para tal, será também necessário fomentar e habilitar a família preparando-a e ajudando-a a reflectir sobre o tipo de envolvimento que deve ser feito, as estratégias a utilizar e a que tipo de Pais/EE podem ser aplicadas.

Opinião partilhada pelos autores: Davies, Marques & Silva (1993, pp. 29-30) e Guerra (2002, pp. 51-67) salientam que para haver uma verdadeira participação de toda a comunidade educativa é necessário não só ter vontade e desejo de participar como também são imprescindíveis que a escola crie estruturas democráticas de participação.

O DL n.º 172/92, de 10 de Maio, substancia os princípios de democraticidade, representatividade e integração comunitária na organização escolar, exigindo “o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola” (Ibidem, p. 2521).

Relativamente a outros dois problemas apresentados – o “O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT)” e a “Falta de meios (condições ambientais para atendimento, materiais...)” – estas ocorrências estão de acordo com a opinião de Marques (2002, pp. 24-25) quando nos salienta, além de outras, estas dificuldades (o elevado número de alunos por turma e a falta de meios) com o que o DT se defronta, dificultando uma boa e personalizada orientação e a sua liderança.

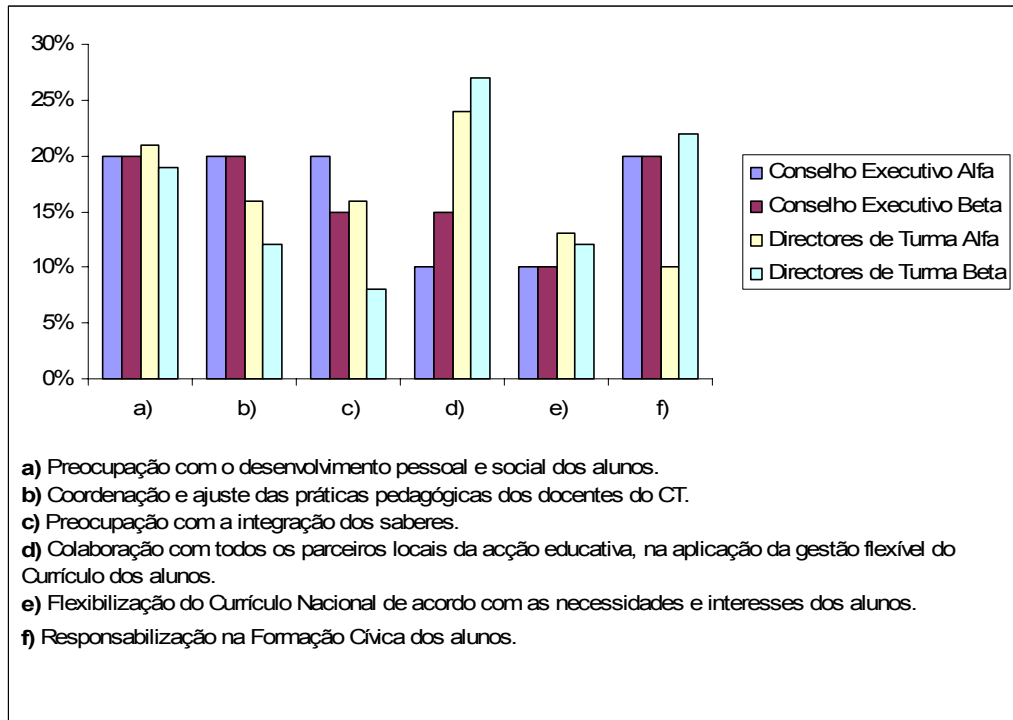
Estes factos são na realidade incontestáveis, pois quanto maior for o número de alunos maior será o trabalho do DT com essa direcção de turma, em todos os aspectos que o cargo engloba e quanto menos forem os meios maior são as dificuldades para liderar.



– 7.º “**Que situações considera mais relevantes como gestor curricular?**”

Escola Alfa:

Gráfico 97



– Na escola Alfa existe uma certa harmonia de opiniões pelos dois grupos (CE e DT), na maioria das questões apresentadas, ao considerá-las como muito importantes, as quais passamos a expor: “Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos”, “Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT” e “Preocupação com a integração dos saberes”.

No entanto, a questão “Responsabilidade na Formação Cívica dos alunos” foi considerada em última posição pelos DT e no CE foi classificada como sendo muito importante.

Verifica-se uma diferença de ideias na questão: “Colaboração com todos os parceiros locais da acção educativa, na aplicação da gestão flexível do Currículo dos alunos” em que o CE só a considera pouco importante.

– Na escola Beta verificámos que também existe uma certa harmonia de opiniões, entre o CE e os DT, mas unicamente no que respeita a três questões, que seguidamente expomos: “Responsabilidade na Formação Cívica dos alunos”, “Preocupação com o



desenvolvimento pessoal e social dos alunos” e “Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT”.

O mesmo não podemos dizer quanto às questões – “Flexibilização do Currículo Nacional e do PCT de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da turma” e “Preocupação com a integração dos saberes” que foram mais valorizadas pelos CE.

Deste modo, apresentamos o seguinte quadro (n.º 25) com a respectiva informação.

QUADRO 25

Importância da flexibilização do CN e do PCT de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da turma

ESCOLA BETA	
<p style="text-align: center;">DT (II Parte - 13)</p> <p style="text-align: center;">Muito Importante:</p> <p>- Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo.</p> <p style="text-align: center;">DT (II Parte - 12)</p> <p style="text-align: center;">Muito Importante:</p> <p>27% - Promoção do trabalho de equipa. 22% - Responsabilidade na Formação Cívica dos alunos. 19% - Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.</p> <p style="text-align: center;">De Importância Suficiente:</p> <p>12% - Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT. 12% - Flexibilização do Currículo Nacional e do PCT de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da turma. 8% - Preocupação com a integração dos saberes.</p>	<p style="text-align: center;">CE (II Parte - 7)</p> <p style="text-align: center;">Muito Importante:</p> <p>- Responsabilização na Formação Cívica dos alunos. - Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.</p> <p style="text-align: center;">De Importância Suficiente:</p> <p>- Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT.</p> <p style="text-align: center;">Sem Resposta</p> <p>- Preocupação com a integração dos saberes. - Colaboração com todos os parceiros locais da acção educativa, na aplicação da gestão flexível do Currículo dos alunos. - Flexibilização do Currículo Nacional de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.</p>



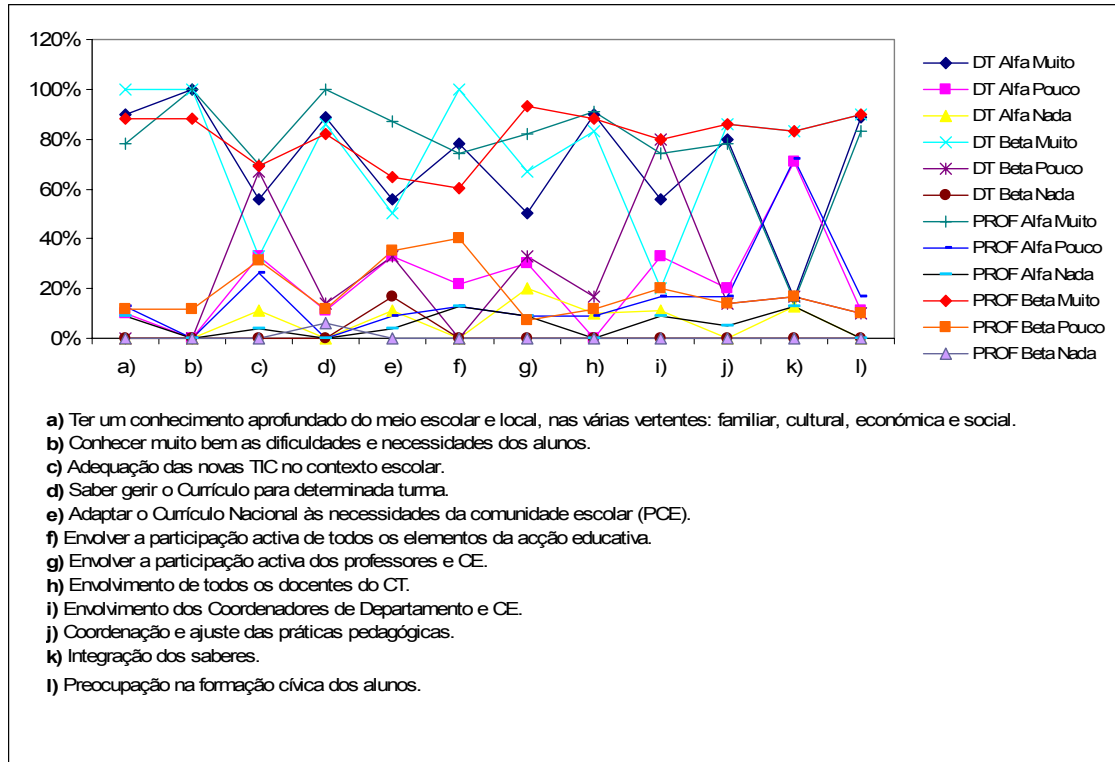
Tal como encontramos harmonia entre os grupos inquiridos em cada escola, também encontramos essa mesma harmonia nos aspectos que são valorizados por um lado pelos CE e por outro pelos DT.

Há que fazer aqui uma ressalva em relação à alínea (d) “Colaboração com todos os parceiros locais da acção educativa, na aplicação da gestão flexível do Currículo dos alunos”, na qual a discrepância é enorme, quer numa escola, quer na outra, na valorização dada pelos DT e CE. Enquanto que esta alínea é a mais valorizada pelos DT das duas escolas é a menos valorizada pelos CE. Note-se que o DL n.º 172/92, de 10 de Maio, foca esta envolvência de toda a comunidade educativa de uma forma activa é uma necessidade para o sucesso do processo educativo. Por outro lado, a questão menos importante para os dois grupos é a alínea (e) – “Flexibilização do Currículo Nacional de acordo com as necessidades e interesses dos alunos”. Esta constatação pode dever-se ao receio, dos dois grupos, serem ousados numa verdadeira flexibilização do currículo tendo em conta a rigidez e extensão dos programas que são apresentados às escolas como necessários seguir, sendo esta a opinião do autor Schwab (1985, cit. por Pacheco, 2001, p. 38). Por sua vez, Diogo & Vilar (2000) defendem ser imprescindível uma maior atenção por parte dos órgãos de gestão escolar às questões da elaboração e do desenvolvimento do currículo nas escolas.



– 8.º “Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a Gestão Flexível do Currículo?”

GRÁFICO 98



– Na escola Alfa existe uma opinião bastante idêntica sobre esta questão nos dois grupos inquiridos (DT e professores).

– Na escola Beta verifica-se que tanto os DT como os professores têm um parecer muito semelhante sobre a maioria das questões apresentadas. Porém, regista-se algumas diferenças, a saber:

1. Enquanto os DT dão mais importância (100%) à questão (f) “Envolver a participação activa de todos os elementos da acção educativa” os professores pensam não ter esse grau de importância, por isso só foi valorizada com 60%;

2. Já a questão (c) “Adequação das novas TIC no contexto escolar” foi uma das menos valorizadas pelos DT (33%) mas teve cerca do dobro da importância para os professores (69%);

3. Considerada nada importante a questão (e) “Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE)” – foi a que obteve maior percentagem (17%) para os DT, e menor para os professores (0%).



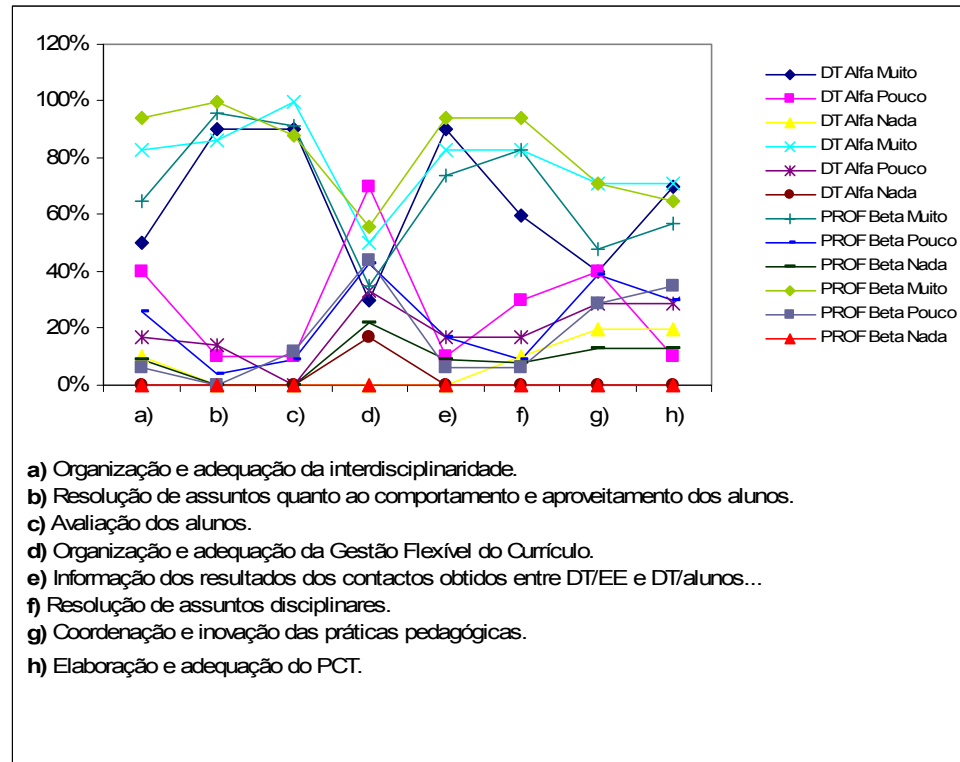
As linhas que este gráfico nos apresenta não são muito díspares entre uma escola e outra. Se atrás constatamos uma grande semelhança entre os dois grupos inquiridos, aqui, podemos aperceber-nos que também entre as duas escolas essa semelhança é inegável. Similarmente nesta questão há uma desvalorização da “Adaptação do CN às necessidades da comunidade escolar”, aspecto bastante importante para uma verdadeira Gestão Flexível do Currículo que ao não ser feita revela uma certa apatia nesta gestão.

Assim, verifica-se que algumas escolas não estão a aplicar de modo correcto a legislação (Artigo 3.º do Decreto Regulamentar N.º 10/99, de 21 de Julho e o DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro). Esta opinião é partilhada por vários autores, já anteriormente referidos, e por Estrela et al. (1998) ao defender que a condição fundamental para que se possa aceitar a probabilidade da complexidade de contextos, da diversidade e pluralismo socioculturais, quer a nível familiar dos alunos quer dos docentes (atitudes, metodologias e decisões profissionais) a construção do currículo deve contemplar o facto de este ser “aberto e flexível”, de modo a ter sempre presente o sucesso de todos os alunos.



– 9.º “Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?”

GRÁFICO 99



– Na escola Alfa constata-se que existe uma certa semelhança nos assuntos seleccionados como mais importantes para serem tratados nas reuniões do CT quer pelos DT quer pelos professores. No entanto, salienta-se o facto de que estes dois grupos classificaram como pouco importantes as questões: (d) “Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo” e (g) “Coordenação e inovação das práticas pedagógicas”, relativamente às restantes.

Os professores também classificaram a questão (h) “Elaboração e adequação do PCT” com sendo de importância média relativamente às restantes questões. Já os DT a consideram em 2.ª posição no grau de importância.

– Na escola Beta, relativamente aos DT e professores verifica-se que os valores são muito idênticos. Salienta-se que os DT consideraram em 1.º lugar a alínea (c) “Avaliação dos alunos” com um grau de importância de 100% e os professores consideraram-na em 3.º lugar com 88%.

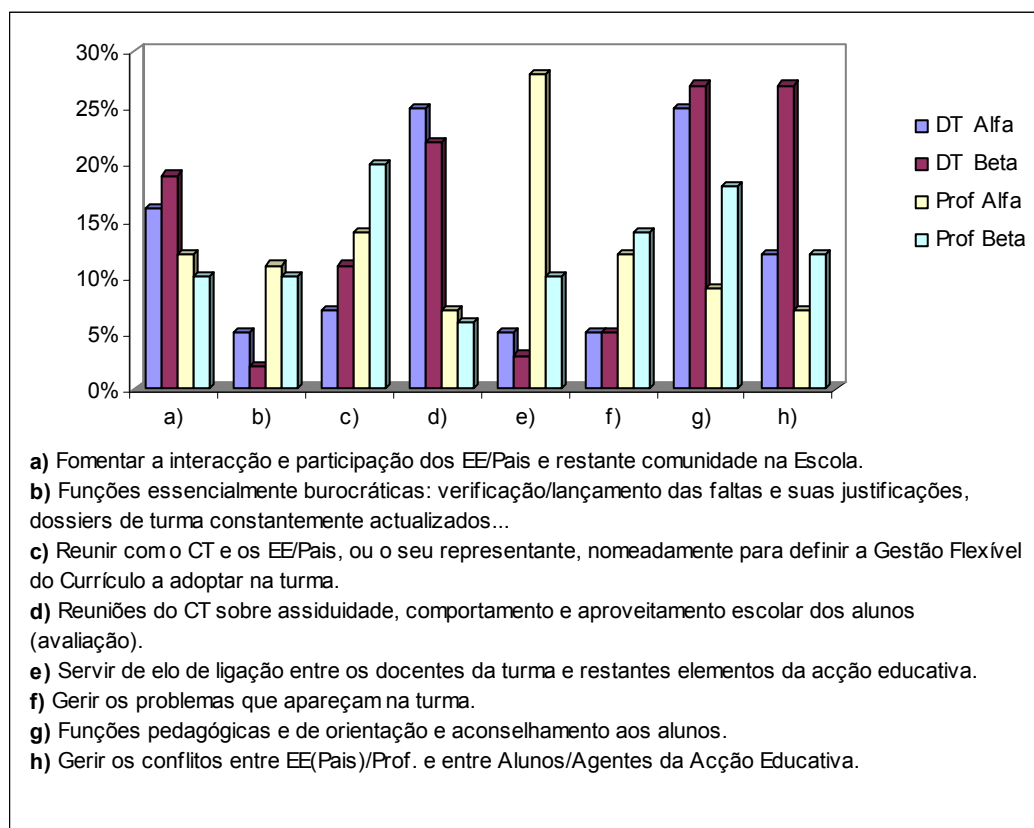


Outro aspecto a destacar é o facto da alínea (d) “Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo” foi considerada como a menos importante quer nos DT quer nos professores. Seguida das alíneas (g) “Coordenação e inovação das práticas pedagógicas” e (h) “Elaboração e adequação do PCT”.

Nesta questão os valores das duas escolas são, também eles, muito idênticos. A atribuição do grau de importância aos assuntos tratados revela-nos aquele que é o nosso receio: um CT que está demasiado preocupado com as avaliações e bastante menos com os meios para atingir os objectivos. Depreende-se isto da fraca classificação da alínea (d) “Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo” – em ambos os grupos e em ambas as escolas. Facto que já anteriormente foi apresentado. Assim, também esta opinião não está de acordo com os autores, previamente referenciados (Morgado, 2000, p. 28; Diogo & Vilar, 2000 e a relativa legislação).

– 10.º “Que funções considera mais necessárias no exercício do seu Cargo?”

GRÁFICO 100





Comparativamente a esta questão reconhece-se algumas diferenças entre os dois grupos de docentes (DT e professores) da **Escola Alfa**, relativamente às seguintes questões:

– (c) “Reunir com o CT e os Pais/EE, ou o seu representante, nomeadamente para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma” os professores consideram-na em 2.º lugar com 14% e os DT só a avaliam com metade, ou seja 7%;

– (e) “Servir de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa” o grupo de DT classifica-a em última posição com 5% e os professores consideram-na a mais importante de todas com 28%.

– (f) “Gerir os problemas que apareçam na turma” foi considerada pelos DT como uma das últimas com 5% de importância e os professores classificaram-na em 3.ª posição com 12%.

– (g) “Funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento aos alunos” ponderada como a mais importante para os DT com 25% da cotação, no entanto, para os professores foi considerada como uma das últimas com 7%.

– (h) “Gerir os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes da Acção Educativa” indicada pelos DT em 3.ª posição no grau de importância, já os professores a apontaram em última posição com 7%.

Também se constata algumas diferenças entre os dois grupos de docentes (DT e professores) da **Escola Beta**, a saber:

1.º – Os DT em relação aos professores dão maior ênfase às seguintes questões:

– (a) “Fomentar a interacção e participação dos EE/Pais e restante comunidade na Escola”, os DT atribuíram cerca do dobro do valor, (DT = 19%) e (prof. = 10%);

– (d) “Reuniões do CT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos (avaliação)”, os DT concederam uma importância de cerca de quatro vezes mais (DT = 22%) e (prof. = 6%);

– (h) “Gerir os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes da Acção Educativa”, considerada, pelos DT como muito importante, sendo uma das primeiras, com mais do dobro do valor atribuído pelos professores, (DT = 27%) e (prof. = 12%).

2.º – Os professores em relação aos DT dão maior importância às seguintes questões:

– (b) “Funções essencialmente burocráticas: verificação/lançamento das faltas e suas justificações, dossiers de turma constantemente actualizados...”, cinco vezes mais importante para os professores, (prof. = 10%) e (DT = 2%);



– (c) “Reunir com o CT e os Pais/EE, ou o seu representante, nomeadamente para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma”, cerca do dobro da importância para os professores, (prof. = 20%) e (DT = 11%);

– (e) “Servir de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa”, os professores atribuíram-lhe um relevo superior a três vezes mais, (prof. = 10%) e (DT = 3%).

Frente às respostas, é facto que os DT consideram muito pouco importante “e) Servir de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa” e executarem “b) Funções essencialmente burocráticas: verificação/lançamento das faltas e suas justificações, dossiers de turma constantemente actualizados...”. Já os professores consideram pouco importante a “Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo” e a “Elaboração e adequação do PCT”.

Há que considerar curioso o aspecto visual dos dados de cada escola. Requerer-se-ia que houvesse uma unidade maior revelando um consenso sobre esta questão, tal como sobre todas as outras, mas tal não acontece. Por um lado, verifica-se falta de unanimidade em grande escala nos diferentes grupos de cada escola, depois mesmo entre as duas escolas essa disparidade é evidente. Urge caminhar cada vez mais e com maior urgência para uma clarificação de tudo o que diz respeito ao DT nomeadamente nas funções que são mais pertinentes exercer. Quanto à ilação que podemos tirar relativamente ao tema do nosso trabalho é que a Gestão Flexível do Currículo, segundo os DT, não é de modo algum uma função necessária ao exercício do seu cargo. Os restantes professores, pelo contrário, dão-lhe um peso bastante maior colocando-a (escola Alfa) em segundo lugar e os professores da escola Beta em primeiro.

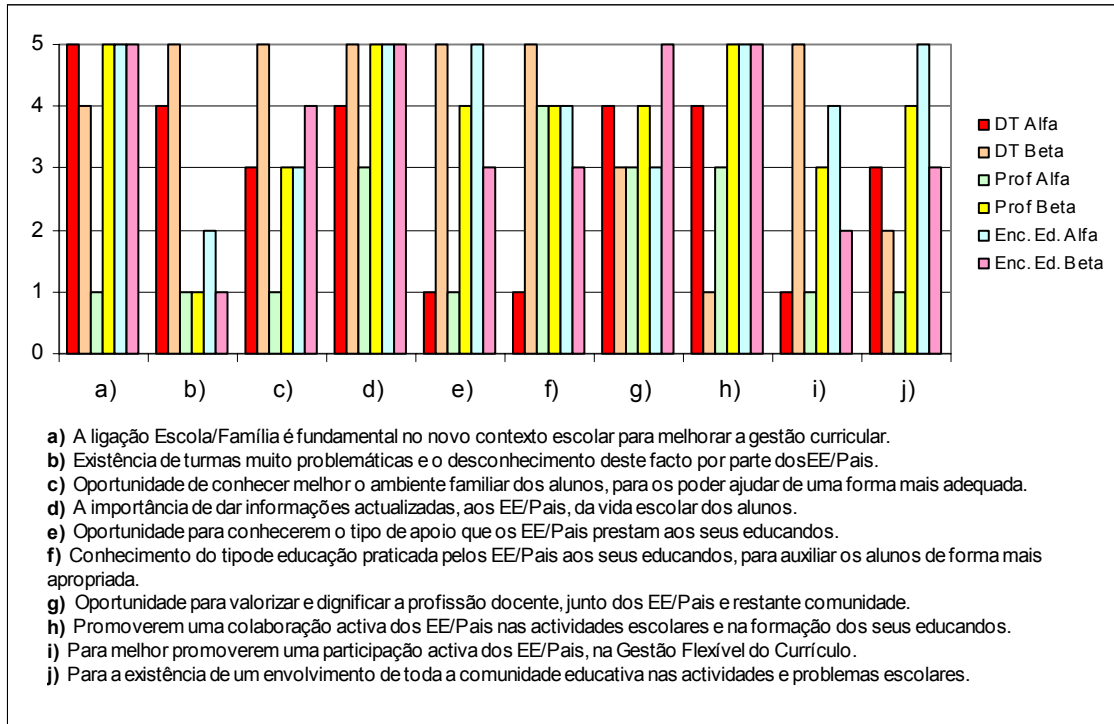
Concluimos, uma vez mais, que os docentes não estão sensibilizados nem minimamente preparados ou esclarecidos sobre a importância fundamental destas duas questões – “Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo” e “Elaboração e adequação do PCT”. Assim, nos tempos actuais, é fundamental a elaboração destas questões em projectos viáveis para cada turma, para progressivamente, promover o sucesso educativo e a minimização do abandono escolar.

Entre outros destacamos os autores: Machado, Gonçalves & Formosinho (1999); Morgado & Paraskeva (2000); Vicente, (2004) e ainda a respectiva legislação (DL n.º 30/2002, 20 de Dezembro; DL n.º 6/2001 de 18 de Janeiro e a Portaria n.º 921/92 de 23 de Setembro).



– 11.º “De entre as situações que se apresentam, quais as que considera mais importantes, na relação Escola/Família?”

GRÁFICO 101



Reconhecemos que ocorrem algumas diferenças relativamente aos 3 grupos indagados (DT, professores e EE/Pais) da **Escola Alfa**. Assim, os DT consideram como mais importantes as questões: (a) “A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular” seguida de: (b) “Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos EE/Pais”, (d) “A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos”, (g) “Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos EE/Pais e restante comunidade” e (h) “Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos”. Consideram com uma importância diminuta as questões (e), (f) e (j).

Os Professores não DT dão um valor de destaque à questão (f) “Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma apropriada”, seguida das questões: (d), (g) e (h). Presenciam as questões (a), (b), (c), (e), (i) e (j) nada relevantes.



Os Encarregados de Educação desta escola (Alfa) reconhecem cinco questões de topo relativamente à sua importância, a saber: (a), (d), (e), (h) e (j).

Também na escola Beta, constatamos que a opinião dos 3 grupos de inquiridos não é unânime. O grupo dos DT considera no topo da importância seis questões: (b) “Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos EE/Pais”, “Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada”, (d) “A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos”, (e) “Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos”, (f) “Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada” e (i) “Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/pais, na gestão flexível do currículo”. Em segunda posição, a questão (a) “A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular”. Menos valorizada foi a questão (h).

Enquanto que nos Professores não DT e nos EE verifica-se uma concordância nas suas opções. Quanto ao grau de importância, estes dois grupos indicaram três questões: (a) “A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular”, (d) “A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos” e a (h) “Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos”. Em segunda posição, foram seleccionadas as questões: (f), (g), (j) e (e). Encarada como menos importante é a questão (b), que também é coincidente nestes dois grupos de inquiridos.

Como na maioria das questões, encontramos algumas diferenças de opiniões nas duas escolas, por exemplo a questão (a) “A ligação Escola/família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular” é das menos valorizadas pelos professores não directores da escola Alfa. Na questão (h) “Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos” os DT da escola Beta não a consideram importante comparativamente com as restantes em oposição à escola Alfa. Já a questão (i) “Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo” é considerada uma das menos valorizadas pelos DT e prof. não DT da escola Alfa e muito valorizada pelos DT da escola Beta.

Pretender-se-ia que houvesse uma unidade maior revelando um consenso sobre esta questão, bem como sobre todas as outras, mas tal não acontece. Continuamos a



verificar falta de unanimidade nos diferentes grupos de cada escola e mesmo entre as duas escolas essa divergência é indiscutível. Persiste-se caminhar cada vez mais e com maior insistência para a clarificação de tudo o que diz respeito à Gestão Flexível do Currículo e a importância fundamental de uma boa colaboração, cooperação e relação **Escola/Família**.

Concluimos, que ainda permanece, em alguns docentes, a pouca sensibilidade e abertura às relações Família/Escola, quer na valorização e participação destas nas actividades escolares, quer na participação da gestão flexível do currículo. Assim, os autores Morgado & Paraskeva (2000, p. 28) atestam que existe nos docentes uma insuficiência de esclarecimento sobre a problemática da autonomia curricular.

A legislação alerta a Escola e todos os seus órgãos para a importância da participação e envolvimento activo dos EE/Pais na vida escolar dos seus educandos:

– A Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, no artigo 6.º, alíneas (d) e (e) incumbe aos pais um papel determinante ao contribuírem na elaboração e execução do PEE, do RI, participarem na vida da escola e colaborarem no processo de ensino aprendizagem dos educandos, bem como, cooperarem com os docentes no desempenho da sua função pedagógica, quando forem solicitados;

– O Despacho n.º 9590/99 (2.ª Série), de 14 de Maio, (Anexo 2, alínea c) legisla sobre o desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomar decisões sobre a Gestão Flexível do Currículo, o que carece da participação dos EE/Pais na execução e elaboração do PEE, sendo este o documento de base a todos os restantes projectos escolares, como o é o PCE.

Quer os docentes valorizem ou não, é facto de que existe e sempre existiu relações entre a escola e a sociedade. Na opinião de Fernandes (2000) “elas são inevitavelmente determinantes e determinadas e que existem, e sempre existiram”.

– **12.º** – (Questão 8 – II Parte – CE) “**Se os CE tivesse a possibilidade de construir um currículo alternativo para os alunos que ficam retidos e não estão abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91, isso traduzir-se-ia em benefício para esses alunos, ou seja, combateria o insucesso/absentismo escolar dos mesmos?**”

– **12.º a.** – (Questão 9 – II Parte – CE) “**As adaptações curriculares feitas durante o ano lectivo traduzem-se em sucesso nos alunos?**”

Nestas duas questões verifica-se que os CE das duas escolas também não estão em harmonia. A escola Alfa assinalou o factor “**Muito Importante**” para ambas as



perguntas. Já a escola Beta seleccionou o factor “**Importância Média**” para ambas as questões apresentadas.

Na pergunta 9 a escola Alfa ainda nos informou que estas adaptações curriculares “Só por si são insuficientes. É necessário a colaboração dos pais e dos alunos, por exemplo a nível de regras e métodos de estudo em casa”.

– **12.b.** – (Questão 10 – II Parte – CE) “**Relativamente à gestão flexível do currículo pergunta-se:**”

– (10.a) “**A escola fez alterações dos tempos lectivos/semanais?**”: questão colocada ao CE das duas escolas.

Verifica-se unanimidade de opiniões nas respostas dadas pelos CE das duas escolas. Ambas as respostas incidem no factor “**Sim**”, bem como o motivo apresentado por cada CE no fundo são idênticos. No entanto, salienta-se que a escola Alfa foi mais explícita na apresentação do referido motivo, a saber: “Principalmente a nível da Língua Portuguesa devido às enormes lacunas que os alunos apresentam”. A resposta pouco elucidativa da escola Beta foi para “Para colmatar dificuldades”.

– **12.º c.** – (10.b) “**Houve adaptações dos conteúdos curriculares (programas) em função da natureza e necessidades dos alunos?**”: questão colocada aos CE.

Certifica-se que os CE das duas escolas também não estão de acordo quanto a esta questão: a escola Alfa assinalou o factor “**Não**” e a escola Beta optou pelo “**SIM**”.

– **12.º d.** – (10.c) “**Só para alunos com NEE?**”

Constata-se que nesta alínea da questão (10.c) os dois CE foram unânimes nas suas respostas, ou seja, ambas as escolas só fizeram alterações/adaptações curriculares nos PCT para os alunos com NEE, a verificar-se pela selecção do factor “**SIM**”.

– **12.º e.** – (10.c.1) “**Para todos os alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área curricular?**”

Na segunda alínea desta questão, o factor distinguido, pelos CE das duas escolas foi o “**NÃO**”, evidenciando, deste modo, não ter existido algum tipo de adaptações dos conteúdos curriculares (programas) aos restantes alunos.

– **12.º f.** – (10. d) “**Foi feita a interdisciplinaridade?**”

Nesta questão também se verifica concordância de opiniões dos CE. A opção seleccionada pelas duas escolas inquiridas foi o factor “**SIM**”.

No entanto, constata-se que os DT das duas escolas (Alfa e Beta) apresentam 23% e 19% na questão (10.f. – II Grupo) “**Dificuldades na aplicação da Interdisciplinaridade**” e salientam que este tema é considerado muito importante para



ser tratado nas reuniões do CT – (questão 7.a – DT – II Grupo), a escola Alfa com 50% no factor “**Muito Importante**” e a escola Beta com 83% no mesmo factor. Também se verifica a mesma opinião por parte dos Professores das duas escolas – (questão 6.a – DT – II Grupo) consideraram o factor “**Muito Importante**” com 94% e 65% respectivamente para a Alfa e para a Beta.

Nesta questão parece efectivamente que em ambas as escolas a gestão flexível do currículo está a ser feita, no entanto, as respostas revelam bastante falta de ousadia. No fundo só se faz gestão curricular quando já não há alternativa, uma vez que só há alterações do currículo para os NEE e não se alarga o mesmo a todos os alunos que revelam dificuldades.

De acordo com o Artigo 11.º do DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, o ponto 2 diz-nos que “Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas e diversificadas da oferta curricular” (DR I Série A, n.º 15, p. 261).

Diogo & Vilar (2000) salientam que é necessário um maior protagonismo nas escolas em relação ao currículo e ainda uma maior atenção dos órgãos de gestão escolar às questões da elaboração e do desenvolvimento do mesmo. Pacheco (2000) refere que a esta autonomia curricular, a escola deve assumir a gestão flexível do currículo sem imposições do poder central. E ainda vai mais longe, quando afirma ser fundamental, para a autonomia curricular, a reunião da autonomia pedagógica, da científica e da administrativo-organizativa.

No respeitante à interdisciplinaridade há um certo contra-senso pois os DT dizem-nos que há dificuldades na sua aplicação, enquanto que os CE nos dizem que a mesma está a ser feita.

Por sua vez, Sá (1997, pp. 232-233) menciona que já em finais do século XIX as ideologias pedagógicas e o discurso político, no campo da educação, defendiam a necessidade da interdisciplinaridade. Recentemente, desde 1999, o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Junho, artigo 3.º – Articulação Curricular – adopta o reforço da articulação da interdisciplinaridade.

Perrenoud (2003, p. 48) corrobora destas ideias ao referir a importância dos saberes disciplinares e da elaboração de projectos interdisciplinares para a melhoria do currículo.

Uma vez mais, Carneiro (2004, p. 121) salienta a importância dos saberes colaborativos dos docentes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração destas conclusões assenta em duas reflexões. A primeira, relaciona-se com a revisão da teoria apresentada no respeitante ao Director de Turma, ao Currículo e Gestão Curricular. A segunda, pretende fazer um apanhado geral daquelas que foram as constatações dos inquéritos feitos, das sugestões para ultrapassar as limitações sentidas.

O Director de Turma é assumido como um elemento essencial no meio de todo o processo educativo e a legislação actual apresenta-o, bem como às suas funções, de uma forma perfeitamente clara. Antes de tudo cada Director de Turma deve assumir-se como um verdadeiro “tutor” no sentido de protector, conselheiro, orientador do desenvolvimento escolar e pessoal de cada aluno, um professor que, além de transmitir conhecimentos disciplinares conhece, dinamiza e ajuda cada um dos elementos da turma que está ao seu cuidado. Ele é o eixo à volta do qual gira toda a relação educativa. A característica de liderança deste grupo deve fazer com que se crie um ambiente de partilha de experiências e preocupações, para isso o DT deve ser comunicativo, expressivo, aberto, tolerante, dinâmico, mas ao mesmo tempo firme, responsável e decidido.

As funções do Director de Turma são definidas pela legislação em cinco grupos: pedagógica, de coordenação, administrativa, de orientação escolar e de relacionamento escolar. A **função pedagógica** é apresentada aqui em primeiro lugar porque é uma das mais importantes uma vez que é através dela que os papéis do DT conseguem ir mais longe. Para exercer esta função em pleno, exige-se que o DT seja um verdadeiro líder capaz de conciliar vontades, responsabilizar alunos e docentes, dinamizar projectos além de promover a sua elaboração com base no perfil e necessidades da turma, zelar pelos interesses da turma diante de toda a comunidade educativa. A **função de coordenação** pretende dar-lhe um cariz de gestor de relações entre ele mesmo, CE e CT, bem como para com os alunos e EE. Compete-lhe presidir às reuniões do CT e dar andamento a todas as decisões que dali advém, tal como levar à avaliação deste Conselho a cada um dos alunos. Compete-lhe ainda ser intermediário nas relações escola/família e escola/comunidade educativa. A **função administrativa** é considerada a função mais burocrática e menos pedagógica do que qualquer uma das outras. No



entanto, é aquela função que o CE exige como fundamental. Desta função fazem parte algumas tarefas como são: organização e eleição dos delegado e subdelegado de turma; organização do dossier de aluno e de turma; controle de faltas; informações aos EE; entre outras. O conhecimento da realidade dos alunos leva-o à **função de orientação** escolar. Aqui tem como princípio a promoção e desenvolvimento das capacidades dos seus alunos, atendendo às suas características individuais e ao seu contexto familiar, socioeconómico e cultural. Ligada ao relacionamento do DT com os alunos e EE encontramos a **função de relacionamento**. Nesta função compete-lhe promover e orientar formas de contacto com os EE, bem como o atendimento personalizado dos mesmos a fim de os motivar para que possam contribuir com uma participação activa do PEE em prol do sucesso escolar dos seus educandos.

A preparação para o exercício deste cargo é uma das grandes apostas a ser levada em conta. As qualidades que se requerem para um DT são inúmeras. Sabemos que não é fácil que todo e qualquer professor as possua na totalidade, mas convém deixar a nota de que o DT deve ser escolhido para cada turma conforme o perfil que esta exija. Além disso, não se pode prescindir de escolher para este cargo docentes capacitados com a faculdade de saber gerir e aplicar a gestão flexível do currículo também debatida neste trabalho. É neste campo que os professores sentem maior dificuldade, uma vez que, a sua formação não contemplava esta tarefa. Se, antigamente, ser professor não era necessário senão ter conhecimentos, dominá-los e transmiti-los, hoje em dia as coisas não são assim tão lineares, há que ter uma preparação pedagógica mais alargada, desenvolver novas competências e estar preparado para uma escola e sociedade que vivem numa mutação constante e rápida.

A gestão curricular é outro dos pontos do nosso trabalho, estreitamente ligado ao papel do DT. Aparece com intuito de fazer com que o ensino seja mais eficiente para cada escola e aluno. Com esta gestão pretende promover-se uma mudança gradual nas práticas de gestão flexível do currículo. A cada escola cabe o papel de gerir e organizar esta gestão, de modo autónomo mas também flexível, com fim de dar resposta às necessidades específicas mantendo sempre os limites do CN (Decreto-Lei n.º 6/2001, DR n.º 15 de 18 de Janeiro). O CN, além de referir os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, apresenta ainda um conjunto de competências fundamentais: as competências gerais, específicas e essenciais. Nas competências gerais estipula-se um perfil do aluno à saída do Ensino Básico que se tornam necessárias para os estudos subsequentes e para competirem no mercado de trabalho e que deve ser



respeitado por um plano de gestão flexível do currículo. Com esta gestão flexível do currículo as escolas e os próprios professores têm oportunidade de definir os conteúdos e as actividades disciplinares que consideram essenciais, organizando-os no tempo, no método e nos conteúdos, tendo em vista os contextos escolares e a própria Comunidade Educativa. Desta forma atender-se-á às necessidades específicas de determinados alunos de um contexto económico, social e cultural distinto. A questão surge aqui em saber quais os limites que são estabelecidos. O PEE e, conseqüentemente, o PCT quando são elaborados atendem ao contexto e às necessidades da sua realidade escolar e local motivando as crianças e jovens a gostar da escola, ou unicamente transportam as directrizes do modelo único do CN. Roldão (1995, p. 9), já citada no decorrer do trabalho, constata-nos: “No contexto do sistema educativo português, os currículos são definidos a nível nacional, com relativamente escassa margem de flexibilidade”.

Quando a escola pretende definir um currículo que seja o mais apropriado para alcançar os resultados desejados para os seus alunos, é necessário ter sempre presente alguns elementos fundamentais que servem de base à construção do mesmo. Constatamos também que todos os actores da acção educativa são elementos fundamentais ao intervirem activamente na gestão curricular. O professor, principalmente o DT, é considerado como um construtor e gestor de currículos. Tem de haver uma solidariedade curricular mas, para tal, será necessário haver um compromisso colectivo de todos os intervenientes não só docentes mas de toda a restante comunidade educativa. A valorização dos saberes informais e experiências dos alunos, a flexibilização dos horários, a estruturação dos espaços educativos, a clarificação dos objectivos e das competências fundamentais, são alguns dos aspectos que ao longo do nosso estudo percebemos como possíveis e mesmo necessários para levar a cabo uma gestão flexível do currículo.

Face ao exposto sobre o DT e o Gestão Curricular aparece-nos numa segunda parte do nosso trabalho, o inquérito por questionário realizado a duas escolas que denominámos Alfa e Beta. Perante os resultados surge-nos a interpelação de até que ponto se pode articular a teoria apresentada à prática de cada escola envolvendo todos os elementos da comunidade. Cabe ressaltar que as conclusões que foram apresentadas e que aqui focamos referentes aos inquéritos não são nem pretendem ser generalizáveis. São reflexos de contextos específicos, não necessariamente espelho de todas as escolas. Contudo, há que tirar daqui elações mais abrangentes.



À primeira vista aquilo que se nos desperta de mais pertinente é a grande necessidade de esclarecimento do papel quer do DT, quer da necessidade que todas as escolas têm em fazer uma gestão flexível do currículo, inclusive, por parte de quem elabora o PEE e o PCE. Aparece aqui também uma certa relutância em admitir “publicamente” a necessidade desta gestão para fazer face a problemas graves, quer a nível de comportamentos, quer de conhecimentos curriculares necessários ao perfil do aluno no final de cada ciclo. Embora os PCT normalmente identifiquem estes problemas, os DT ficam de certa forma impotentes para os resolver, por um lado porque não há apoio documental, isto é, não constam do PEE, por outro porque não estando definido no PEE também não haverá a colaboração e acordo dos restantes órgãos da escola. Não encontramos uniformidade nos aspectos a valorizar, nem da sua pertinência. Enquanto que os CE valorizam uns aspectos, muitas vezes os mais administrativos e burocráticos, os DT valorizam outros, mais pedagógicos e de relacionamento. A mesma falta de uniformidade se constata, ainda que em menor escala, nos outros dois grupos inquiridos: Professores não DT e Encarregados de Educação. No âmbito da comparação das duas escolas inquiridas sente-se igualmente esta uniformidade de sensibilidades. Daqui podemos tirar a elação que se prende com o tema do nosso trabalho que não há um consenso nem no papel do DT e do que é mais importante ele realizar, nem mesmo na questão da GFC. Como dissemos nas conclusões às questões do inquérito achamos que há uma falta de ousadia no sentido de lançar verdadeiras alternativas ao Currículo Nacional. Não se pode encarar o Currículo Nacional como um “monstro” que faz temer quem lhe mexe devemos, sim, olhá-lo como um “farol” que nos quer indicar o caminho.

Sente-se a necessidade de esclarecer e valorizar o cargo de DT, bem como rever o que leva à sua escolha para determinada turma. Não é qualquer docente que está preparado para exercer esta tarefa. Ainda que todos o possam fazer, urge que a escolha seja feita com base no perfil adequado a fim de executar e liderar com segurança e sucesso os inúmeros papéis que este cargo acarreta sem descuidar nenhum deles. Pelo que constatámos os DT sentem que a sua escolha é feita mais no sentido de completar horário e não com base nas suas características de coordenação e formação para o cargo.

Apercebemo-nos no decorrer da investigação de uma série de obstáculos sentidos e que é necessário ultrapassar, sejam eles de origem pessoal, como são a falta de formação, principalmente a específica nesta área, a falta de motivação pessoal para exercer o cargo, entre outras, ou ainda obstáculos de origem institucional como são a falta de coordenação da equipa pedagógica, a falta de possibilidade de formação



específica principalmente na área da gestão flexível do currículo, a falta de meios, o elevado número de alunos por turma e cargas lectivas elevadas.

É um caminho a fazer, ainda que continuando com alguns obstáculos podem ser ultrapassados, como referimos largamente, quer pela formação de base, quer pela formação contínua. Não podemos concluir este trabalho sem referir o crescimento e formação profissional e pessoal que toda esta investigação gerou em nós, levando-nos também a uma maior consciencialização de que a formação não é um processo estagnado, nunca está concluído, mas que é feito cada dia e por toda a vida.

A partir deste momento, encontramos-nos preparados de uma forma diferente. Ainda que haja alguma lacuna na nossa formação, a este nível surgiu uma maior consciência e sensibilidade sobre a problemática, pelo que, assumindo o cargo de DT reconhecemos a necessidade de acumular uma formação complementar de modo a dar, resposta a uma boa gestão flexível do currículo, a uma verdadeira interdisciplinaridade, a integração dos saberes e das metodologias relacionadas com os comportamentos dos alunos, de todos os docentes do CT, motivar e promover os colegas a trabalhar em equipa e partilharmos as nossas experiências profissionais, mobilizar os restantes grupos disciplinares e o próprio CE a aderirem a uma maior abertura e partilha com os EE e comunidade local, caso venha a ocupar cargos que me permitam fazê-lo.

Quanto à pergunta de partida – **Os elementos essenciais à definição de um perfil de DT, no quadro da gestão curricular no respectivo Conselho de Turma, são tidos em consideração a quando a nomeação de um docente para o cargo de DT?** – cremos, pelos dados que recolhemos dos inquéritos que continua numa fase de conflito, a qual só será ultrapassada quando todos os elementos da Comunidade Educativa fizerem um esforço de se formarem convenientemente sobre o benefício e pertinência que são o papel do DT e da Gestão Curricular para o êxito dos alunos e ainda através de uma legislação que não deve ter parâmetros de avaliação das organizações escolares iguais para todo o país, tais como o sucesso/insucesso dos alunos, sendo este muito relativo, se se não verificar o PEE e o PCE de cada organização escolar, se está ou não a ser contemplada a gestão flexível do currículo nacional adaptando-o às características, necessidades e contexto do público alvo de cada organização. Sabendo que nenhum contexto é igual ao outro, então como se podem usar itens de avaliação iguais para realidades escolares bem diferentes?

No sentido confirmar ou não as nossas hipóteses, formuladas inicialmente, concluímos que:



– **Hipótese 1:** As imagens que se formaram sobre a função do Director de Turma estão em consonância com o que é exigido pela legislação – Os inquéritos que realizámos, revelam-nos que esta hipótese foi infirmada. Quer os restantes docentes da escola, quer o próprio CE como os pais/EE e toda a comunidade educativa não dão o devido valor ao cargo de DT. Isto verifica-se, na nossa perspectiva, porque o professor DT é tido como aquele que trata de papéis, aquele que “enfrenta” os pais/EE e não tanto como a totalidade das funções que a legislação exige.

– **Hipótese 2:** As interacções envolvendo o Director de Turma numa gestão flexível são promotoras do sucesso educativo – Aqui somos levados a dizer que se sente no DT uma forte interacção. O problema sentido passa mais por chegar a uma verdadeira e audaciosa GFC, bem como o seu alargamento a um grupo maior e não reduzi-lo simplesmente àqueles em que não se tem outra alternativa. A hipótese foi assim confirmada.

– **Hipótese 3:** Os obstáculos sentidos pelos DT, no desempenho das suas funções, são acto de reflexão, por parte dos CE, no sentido de eliminar os mesmos – Os dados recebidos fruto do inquérito, levam-nos a dizer que não há uma verdadeira reflexão. Os professores DT são “lançados” nesta função e exigem-lhe que consigam exercer o seu papel convenientemente, principalmente o burocrático. Terá de haver uma redescoberta e um despertar da “consciência pedagógica” para as problemáticas centradas na figura do DT que têm um papel de pedra-chave na gestão intermédia no quadro das estruturas de orientação educativa. A hipótese foi infirmada.

O presente trabalho também não é visto por nós como uma investigação fechada, todas as hipóteses aqui reflectidas e investigadas continuam em aberto para estudos subsequentes, talvez com um leque de investigação mais alargado, sendo dessa forma mais conclusivo do estado da educação em Portugal.

No referente a aspectos práticos sugerimos a atribuição a um funcionário administrativo de algumas tarefas burocráticas que não tenham carga pedagógica do cargo do DT, no sentido de aliviar a sobrecarga de funções deste, como por exemplo, a marcação de faltas, a comunicação das mesmas aos EE/Pais, a aceitação de justificações, contactos escritos por carta ou o envio de documentação (Avaliações periódicas) aos EE que não comparecerem às reuniões, entre outras.



BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Paulo (Coor.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, Paulo et al. (2001). A Gestão Flexível do Currículo: O Ponto de Vista da Administração, *in Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. (pp. 23-30) Lisboa: Texto Editora, Ld.^a.
- Abrantes, Paulo (Dir.) (2002). *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves, José Matias (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. 6.^a ed. Porto: Asa.
- Apple, Michael W. (1999a). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, Michael W. (1999b). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Apple, Michael W. (1999c). *Poder Significado e Identidade: Ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.
- Apple, Michael W. (2000). *Manuais Escolares e Trabalho Docente*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Ball, Stephen. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: PAIDÓS/MEC.



- Barreiros, João Carlos (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas: Estudo Prévio Realizado de Acordo com o Despacho n.º 130/ME/96*. Lisboa: ME.
- Barroso, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (ME).
- Becker, D. (1986). *Uma Análise dos Programas de Intervenção Precoce: questões a tratar e direcções futuras*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Benavente, A. (1990). *Escola professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bilhim, João (2001). *Teoria Organizacional: estrutura e pessoa*. 2.^a ed. Lisboa: ISCSP
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía practica*. Barcelona: CEAC
- Boutinet, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brito, Carlos (1991). *Gestão escolar participada*. Lisboa: Texto Editora.
- Broch, M. & Cros, F. (1992). *Ils ont voulu un projet d'établissement. Stratégies et méthodes*. Paris: INRP.
- Bryman, A. (1996). Liderança nas organizações. In: Clegg, S.; Hardy, C. & Nord, W.R. (eds) *Handbook de estudos organizacionais*. (pp.-276-292). São Paulo: Atlas.



- Cabral, Maria (2002). *A Universidade e a formação de professores*. Algarve: Universidade do Algarve.
- Cachapuz, António; Praia, João & Jorge, Manuela (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cachapuz, António; Praia, João & Jorge, Manuela (2000). *Perspectivas de Ensino: Formação de Professores – Ciências*. Porto CEEC.
- Caetano, António & Vala, Jorge; et al. (1995). Socialização Organizacional, in *Psicologia Social das Organizações – Estudos em Empresas Portuguesas*. 2.^a ed.. (pp. 51-52) Oeiras: Celta.
- Canário, Rui (1992a). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, Rui (1992b). *O estabelecimento de ensino no contexto local*. Lisboa: Educa.
- Canavarro, José (2002). Entrevista conduzida por Ana Neves. <http://www.klom.pt>
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela (1988). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carneiro, Roberto (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, Adalberto Dias de (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação*. 3.^a ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, Adalberto Dias (1993). *A construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.



- Carvalho, Rómulo de (2001). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. 3.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cascão, Ferreira; Neves, Augusto (2001). *Liderança e Animação de Equipas*. 2.^a ed. Porto: Edições IPAM.
- Castro, Engrácia (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, Idalberto (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 6.^a ed. Rio de Janeiro: Campus.
- Cohen, L. & Marrion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Correia, José Alberto (1999). *Os «Lugares-Comuns» na Formação de Professores*. Porto: Asa.
- Correia, José Alberto (Org.); Lopes, Amélia; Matos, Manuel (1999). *Formação de Professores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Asa.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, Luísa; Leite, Carlinda & Pacheco, José (2003). *Trabalhar por projectos de Educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Costa, Ana Cristina; Curado, Ana Paula (1995). *Projectos Educativos de Escola: concepções subjacentes (Desenvolvimento das organizações Escolares; 1)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.



- Costa, Jorge Adelino (2003a). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. 3.^a ed. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino (2003b). *Imagens Organizacionais da Escola*. 3.^a ed. Porto: Asa.
- Costa, Jorge Adelino (1999). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. 5.^a ed. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, Jorge Adelino; Ventura, Carlos; Dias, Carlos (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais, *in Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 63-93) Lisboa: ME.
- Costa, Jorge Adelino, Mendes, António Neto & Ventura, Alexandre (2000). *Liderança e estratégias nas organizações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, Maria de Sousa (1998). *O papel do Director de Turma na escola actual*. Porto: Porto Editora.
- Davies, Don (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, Jacques (2001). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 7.^a ed. Porto: Asa.
- Diogo, José M. L. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.



- Esteves, Manuela (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola, in *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 23-30) Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, Albano et al. (1998). *Investigação e reforma Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, J. M. Carvalho; Neves, José; Caetano, António (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal. Ld.^a.
- Firmino, Manuel Brazinha (2002). *Gestão das Organizações: Conceitos e Tendências Actuais*. Lisboa: Escolar Editora.
- Fontoura, Madalena (2001). Projecto Educativo da escola: realidade ou ficção? *Revista de Educação*, X (1), 123-137.
- Formosinho, João et al. (1999b). De Serviço do Estado A comunidade Educativa: Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa, in *Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica*. (pp. 27-65) Braga: Livraria Minho – Ferreira e Salgado.
- Formosinho, João et al. (1999b). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada, in *Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica*. (pp. 73-85) Braga: Livraria Minho – Ferreira e Salgado Ld.^a.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



- Freitas, C. Varela de et al. (2001). Novos Currículos para o Sucesso Educativo, in *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. (pp. 10-14) Lisboa: Texto Editora, Ld.^a.
- Freitas, Cândido M. Varela de (1999). Conceber, construir e avaliar um currículo, in *IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo – Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. (pp. 43-58) Algarve: AEEP.
- Freitas, C. et al. (1997). *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Galvão, Cecília & Lopes, Ana Maria (2002). Os projectos curriculares de turma no contexto da gestão Flexível do Currículo, in *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 97-115) Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, Duarte (2000). *Cultura Organizacional: Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa
- Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos, in *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 41- 61). Lisboa: ME.
- Lemos, Jorge; Conceição, José Manuel (2001). *Currículo e Autonomia: Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.



- Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1990). *Investigação Qualitativa : Fundamentos E Práticas*. Lisboa: Instituto Peaget.
- Lima, Licínio (1991). Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: Problemas de Focalização no Estudo da Escola como Organização. *Revista Portuguesa de Educação*. 4 (2), n.º 1, 139-162.
- Lima, Licínio (1986). *O Conselho de Turma: um exercício em simulação*. Braga: Universidade do Minho.
- Macedo, Berta (1995). *A Construção do projecto Educativo de Escola: Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Machado, Joaquim & Campilho, Gualter (1999). *Escola e Projecto*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Machado, Fernando Augusto; Gonçalves, Fernanda M. (1999a). *Currículo E Desenvolvimento Curricular*. 2.ª ed. Porto: Asa.
- Machado, Fernando Augusto; Gonçalves, Fernanda M. (1999b). *Currículo – Problemas e Perspectivas*. 2.ª ed. Porto: Asa.
- Marques, Carlos A.; Cunha, Miguel Pina e (2000). *Comportamento organizacional e gestão de Empresas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Marques, Ramiro (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Presença.
- Marques, Ramiro (1996). *Professores, Família e Projecto Educativo*. Porto: Asa.



- Marques, Ramiro (1993). *O Director de Turma O Orientador de Turma: Estratégias e Actividades*. 4.^a ed. Lisboa: Texto Editora.
- Moraes, Maria Célia; Pacheco, José Augusto & Evangelista, Maria Olinda (2003). *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, António F. Barbosa; Macedo, Elizabeth Fernandes de (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, José Carlos; Paraskeva, João Menelau (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Asa.
- Nóvoa, António (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Peralta, Helena (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola, in *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 13-21) Lisboa: Ministério da Educação.
- Peixoto, Maria José; Oliveira, Vítor (2003). *Manual do Director de Turma – Contextos, Relações, Roteiros*. Porto: Asa.
- Perrenoud, Philippe (2003). *Porquê construir competências a partir da escola?: Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. 2.^a ed. Porto: Asa.
- Perrenoud, Philippe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.



- Perrenoud, Philippe et al. (2002). *Espaces-Temps De Formation Et Organization Du Travail*, in *Espaços De Educação Tempos de Formação*. (pp. 201-233) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, Philippe (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2.^a ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3.^a ed. Lisboa: Grávida.
- Rego, Arménio & Cunha, Miguel Pina (2003). *A Essência da Liderança: Mudança - Resultados - Integridade*. Lisboa: Editora RH.
- Rego, Arménio (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento curricular*. 2.^a ed. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, Abel Paiva da (1998). *Projecto Educativo de Escola Administração Participada e Inovadora*. 2.^a ed. Porto: Asa.
- Rodrigues, Ângela & Esteves, Manuela (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu et al. (2002). Para uma estratégia de formação sustentada, in *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 121-152) Lisboa: ME.



- Roldão, Maria do Céu et al. (2001). Currículo e Políticas Educativas: Tendências e Sentidos de Mudança: Abordagem Sociológica, in *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. (pp. 60-68) Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, Maria Do Céu; Marques, Ramiro (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (1999a). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Roldão, Maria do Céu (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu et al. (1999c). Educação Escolar e o Currículo, in *IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo – Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. (pp. 9-21) Algarve: AEEP.
- Roldão, Maria do Céu (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (ME).
- Sá, Maria Helena de Araújo (Org.) (2000). *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Sá, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – ME.
- Sá, Virgínio (1996). O Director De Turma na Escola Portuguesa: da Grandiloquência dos Discursos ao Vazio dos Poderes. *Revista Portuguesa de Educação*. 9, (1), 139-162.



- Sá-Chaves, Idália (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, Idália (1999). O currículo como meio ou instrumento, *in IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo – Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. (pp. 26-38) Algarve: AEEP.
- Sá-Chaves, Idália (1989). *Professores, Eixos de Mudança: pensamento pedagógico na post-modernidade*. Aveiro: Estante Editora.
- Santomé, Jurjo Torres (1995). *O Curriculum Oculto*. Porto: Porto Editora, Ld.^a.
- Sarmiento, Manuel Jacinto; Formosinho, João; et al. (1999). A Dimensão Sócio-Organizacional da Escola-Comunidade Educativa, *in Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica*. (pp. 71-85) Braga: Livraria Minho.
- Saylor, Wayne (1981). Full inclusion and school restructuring *In: Martha. E. SNELL* (Ed.). *Instruction of students with severe disabilities*. (pp. 1-30) Columbus, OH: Merrill.
- Schermerhorn, John R. Jr; Hunt, James G.; Osborn, Richard N. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. 2.^a ed. Porto Alegre: Bookman.
- Silva, Maria Isabel Lopes da (Julho/ Outubro 1994). Projectos na Escola e o PEE (Projecto Educativo de Escola). *Revista Noesis*. 15-19.
- Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.



- Silva, Tomaz Tadeu da (2000). *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Simão, Ana Margarida Veiga (2002). Perspectivas sobre as áreas transversais do currículo e relações com as áreas disciplinares, in *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 31-38) Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, António de (1990). *Introdução à Gestão: Uma abordagem Sistémica*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Sousa, Liliana (1998). *Crianças (Con) Fundidas entre a Escola e a Família – Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Tecnologias (As) de Informação e Comunicação E a Qualidade das Aprendizagens – Estudos de caso em Portugal – OCDE (2002)*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Vala, Jorge et al. (1995). Introdução, in *Psicologia Social das Organizações – Estudos em Empresas Portuguesas*. 2.^a. ed. (pp. 1-11) Oeiras: Celta Editora, Ld.^a.
- Vieira, Maria Manuela et al. (2001). A Gestão Flexível do Currículo: Abordagem Sociológica, in *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. (pp. 16-22) Lisboa: Texto Editora, Ld.^a.
- Vincente, Nuno Augusto Lopes (2004). *Guia do gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: ASA.



Xavier; Pedro (1998). *Currículos Alternativos no ensino básico Guia prático*. 2.^a ed.
Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Zabalza, Miguel A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 6.^a
ed. Porto: Asa Editores II, S.A..



REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS:

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, I Série A 166 (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino)

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, I Série 294 (Estatuto do Aluno do Ensino não Superior)

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, I Série 94 (Primeira Alteração do DL n.º 115-A/98)

Lei n.º 46/86, de 14 Outubro, I Série 237 (Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 115/97, de 19 Setembro, I Série 217 (Lei de Bases do Sistema Educativo) / *LBSE (1997)*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Portugal. DECRETO-LEI n.º 209/2002. DR I Série A. 240 (02.10.17)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 6/2001. DR I Série A. 15 (01.01.18)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 115 A/98. DR I Série. 102 (98.04.05)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 4/98. DR I Série. 6 (98.01.08)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 133/93. DR I Série A. 97 (93.04.26)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 141/93. DR I Série. 97 (93.04.26)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 249/92. DR I Série. 259 (92.11.09)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 319/91 de 23 de Agosto. DR I Série. 193 (91.08.23)



Portugal. DECRETO-LEI n.º 172/91. DR I Série. 107 (91.05.10)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 139-A/90. DR I Série. 98 (90.04.28)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 344/89. DR I Série. 234 (89.10.19)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 43/89. DR I Série. 29 (89.02.03)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 101/86. DR I Série MEC. 112 (86.05.17)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 48 572/1968. DR I Série. 213 (68.09.09)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 27: 084/1936. DR I Série. 241 (36.10.14)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 15: 392/1928. DR I Série. 88 (28.04.18)

Portugal. DECRETO-LEI n.º 12: 425/1926. DR I Série. 220 (26.10.02)

Portugal. DECRETO-REGULAMENTAR n.º 12/2000. DR I Série B. 199 (2000.08.29)

Portugal. DECRETO-REGULAMENTAR n.º 10/99. DR I Série B. 168 (99.07.21)

DESPACHO 9590/99, de 14 de Maio, DR II Série. 112 (99-05-14)

DESPACHO 22/SEEI/96, de 19 de Junho, DR II Série. 140 (96-06-19)

DESPACHO 178 A/ME/93, de 30 de Julho, DR II Série. 177 (93-07-30)

DESPACHO n.º 113/ME/93. DR II Série. 145 (93-06-23)

DESPACHO n.º 38/SERE/91. DR II Série. 232 (91-10-09)



DESPACHO n.º 32/SERE/91. DR II Série. 145 (93-06-23)

DESPACHO n.º 68/SERE/90. DR II Série. 265 (90-11-16)

DESPACHO n.º 8/SERE/89. DR II Série. 32 (89.02.08)

DESPACHO Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho. DR II Série. 149 (97-07-01)

DESPACHO Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro. DR I Série B. 215 (05-11-09)

DESPACHO Normativo n.º 98-A /92, de 20 de Junho. DR I Série B. 140 (92-06-20)

PORTARIA n.º 921/92. DR I Série B. 220 (92-09-23)

PORTARIA n.º 243/88. DR I Série B. 91 (88-04-19)

REFORMA DO ENSINO LICEAL DE 1985 (1895.08.14)



ANEXOS



ANEXO I

Questionários Originais



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique

Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

AO CONSELHO EXECUTIVO

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. Habilitações académicas de cada elemento do CE (Indique a mais elevada de cada):

- a) _____; b) _____;
c) _____; d) _____.

2. Anos de serviço docente de cada elemento do CE: a) _____; b) _____;
c) _____; d) _____.

3. Anos de serviço como elementos de CE: a) _____; b) _____;
c) _____; d) _____.



4. Anos de serviço, de cada elemento, em órgãos de orientação educativa (nesta ou em outra Escola).

Estruturas de orientação educativa	Anos de serviço de cada elemento			
	a)	b)	c)	d)
a) Departamento Curricular.				
b) Chefe /Coordenador de Departamento Curricular.				
c) Conselho de Turma.				
d) Coordenador de Ano dos Directores de Turma.				
e) Director de Turma/ Prof. Titular da turma.				
f) Director de Instalações.				
g) Serviços de Psicologia e Orientação.				
h) Departamento de Formação.				

II PARTE

1. Que factores contribuíram para a selecção/nomeação do cargo de DT?

⇒ (Selecione unicamente **três opções**, assinalando o **valor 1** para a **mais importante** e o **valor 3** para a **menos importante**).

a) A pedido do interessado.	
b) Possuir formação especializada para o cargo.	
c) Ser docente do QND da Escola.	
d) Ser da confiança do Conselho Executivo.	
e) Ter um bom relacionamento.	
f) Ter evidenciado apetência para o cargo.	
g) Para completar o horário.	
h) Ser dinâmico e empreendedor.	
i) Ter perfil de liderança (organizado, responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	
j) Ter formação na gestão flexível do currículo.	

2. Quais as razões da não atribuição do cargo de DT a “qualquer” docente?

⇒ (Selecione unicamente **três opções**, assinalando-as com **X**).

a) Falta de formação especializada para o cargo.	
b) Pela falta de qualidades pessoais (dinamismo, organização, comunicação, disponibilidade...).	
c) Pela falta de qualidades pedagógicas/profissionais.	
d) Falta de perfil adequado, nomeadamente estar preparado e informado para o cargo, ter formação na gestão flexível do currículo, ser bom orientador...).	
e) Falta de competência.	
f) Falta de tolerância e poder de relacionamento.	



g) Falta de perfil de liderança (responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	
h) Não ser autónomo na utilização das novas TIC no processo de ensino e aprendizagem.	
i) Não ter experiência e não conhecer a realidade da Escola.	

3. Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?

⇒ (Assinale com um (X) de acordo com a sua opinião).

- a) SIM: ; b) NÃO: ; c) SEM OPINIÃO: .

4. Que tipo de relacionamento tem o Conselho Executivo com a Comunidade Educativa?

⇒ (Assinale com um (X), adequadamente, em cada uma das opções).

	Sempre	Raramente	Nunca
a) Assiste às reuniões dos CT e colabora na Gestão Curricular das mesmas.			
b) Valoriza/aceita a colaboração dos saberes e práticas familiares e da comunidade, como mais valia para o ensino.			
c) Providencia contactos, ao longo do ano lectivo, com a comunidade no processo educativo.			
d) Faz contactos para consciencializar os EE/Pais da importância do seu papel como agentes no processo educativo.			
e) Proporciona um bom ambiente escolar, de modo a fomentar o trabalho colaborativo e de equipa.			
f) Desenvolve e motiva, anualmente, a participação dos Pais/EE na Gestão Curricular.			

5. No novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e Urgente <input type="checkbox"/>	b) Muito Importante <input type="checkbox"/>	c) De Importância Média <input type="checkbox"/>	d) Sem Importância <input type="checkbox"/>
--	--	--	---



6. Relativamente ao Projecto Curricular de Escola (PCE) pergunta-se:

a) Quando é que o PCE foi elaborado?

a) Este ano lectivo		b) 1 ano		c) 2 anos		d) 3 ou mais anos	
e) Ainda não foi elaborado							

b) Quem participou na elaboração do PCE?

a) Representantes de toda a Comunidade Educativa		b) Alguns órgãos da Comunidade local		c) Só os Coordenadores do Departamento Curricular	
d) Só os Coordenadores de Ciclo		e) Os representantes dos Pais/EE		f) Só os Coordenadores de Ciclo e o CE	

c) Neste ano lectivo todos os professores tiveram conhecimento do PCE?

a) Sim		b) Não	
--------	--	--------	--

7. Que importância atribui ao papel do DT na Gestão Curricular?

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que representa para si cada situação).

	MUITO IMP.	SUFIC. IMP.	POUCO IMP.	SEM IMP.
a) Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.				
b) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT.				
c) Preocupação com a integração dos saberes.				
d) Colaboração com todos os parceiros locais da acção educativa, na aplicação da gestão flexível do Currículo dos alunos.				
e) Flexibilização do Currículo Nacional de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.				
f) Responsabilização na Formação Cívica dos alunos.				



8. Se os CE tivessem a possibilidade de construir um currículo alternativo para os alunos que ficam retidos e não estão abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91, isso traduzir-se-ia em benefício para esses alunos, ou seja, combatiria o insucesso/abandono escolar dos mesmos?

⇒ (Assinale com um **X** de acordo com o **grau de importância** que esta questão representa para si).

a) Muito Importante <input type="checkbox"/>	b) Importância Média <input type="checkbox"/>	c) Importância Pouca <input type="checkbox"/>	d) Nada Importante <input type="checkbox"/>
--	---	---	---

9. As adaptações curriculares feitas durante o ano lectivo traduzem-se em sucesso nos alunos?

⇒ (Assinale com um **X** de acordo com o **grau de importância** que esta questão representa para si).

a) Muito Importante <input type="checkbox"/>	b) Importância Média <input type="checkbox"/>	c) Importância Pouca <input type="checkbox"/>	d) Nada Importante <input type="checkbox"/>
--	---	---	---

10. Relativamente à Gestão Flexível do Currículo pergunta-se:

a) A Escola fez alterações dos tempos lectivos/semanais?

Mais horas?	Qual o motivo?
Sim <input type="checkbox"/>	
Não <input type="checkbox"/>	

b) Houve adaptações dos conteúdos curriculares (programas) em função da natureza e necessidades dos alunos?

Sim: ; Não: .

c) Houve alterações curriculares nos Projectos Curricular de Turma de modo a assegurar a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo?

⇒ Só para alunos com NEE. Sim: ; Não: .

⇒ Para todos os alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área curricular.

Sim: ; Não: .

d) Foi feita a interdisciplinaridade?

Sim: ; Não: .



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique
Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

AOS DIRECTORES DE TURMA

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. Idade: _____ anos;

1.1. Sexo: Feminino ; Masculino .

2. Habilitações académicas: _____.

3. Anos de serviço docente: _____;

4. Anos de serviço como DT: _____.

5. Anos de serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar (em qualquer Escola):

_____.



6. Anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa (nesta ou em outra Escola).

⇒ (Assinale a(s) sua(s) resposta (s)).

Estruturas de orientação educativa	Anos de Serviço
a) Departamento Curricular.	
b) Chefe/ Coordenador de Departamento Curricular.	
c) Conselho de Turma.	
d) Coordenador de Ano dos Directores de Turma.	
e) Director de Turma.	
f) Director de Instalações.	
g) Serviços de Psicologia e Orientação.	
h) Departamento de Formação.	

7. Qual a sua categoria profissional?

⇒ (Assinale com um **X** a sua resposta).

a) Professor do QND desta Escola.	
b) Professor do QND de outra Escola.	
c) Professor do Quadro de Zona.	
d) Professor contratado.	

8. Qual a sua situação relativamente ao exercício do cargo de DT?

⇒ (Assinale com um **X** a sua opção para cada questão).

	SIM	NÃO
a) É a primeira vez que exerce este cargo.		
b) Exerce este cargo há mais de cinco anos.		
c) Está a dar continuidade à direcção de turma do ano lectivo anterior.		
d) Teve formação especializada para o cargo (DT).		

II PARTE

1. Quais as razões que lhe pareceram relevantes para a sua nomeação para DT?

⇒ (Assinale com um **X** de acordo com o seu caso pessoal).

a) Sou docente do QND da Escola	
b) Tenho formação especializada no cargo.	
c) Já estava no meu horário/completar horário.	



d) Tenho perfil adequado ao cargo (responsável, organizado, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	
e) Tenho uma boa capacidade de relacionamento.	
i) Tive formação na Gestão Flexível do Currículo.	

2. Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?

⇒ (Assinale com um **X** a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Ter formação especializada para o cargo.		f) Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento.	
b) Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade).		g) Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...).	
c) Bom profissional pedagogicamente.		h) Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem.	
d) Ter formação na Gestão Flexível do Currículo.		i) Ser experiente e conhecedor da realidade da escola.	
e) Ser competente.			

3. Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?

⇒ (Assinale com um **(X)** de acordo com a sua opinião).

a) SIM: ; b) NÃO: ; c) SEM OPINIÃO: .

4. Que funções considera que desempenha relacionadas com o seu cargo de DT?

⇒ (Assinale com um **X** na sua resposta).

a) “Assistente social” (resolver assuntos económicos/familiares).	
b) “Enfermeiro” (prestar os primeiros socorros).	
c) “Psicólogo” (ouvinte e conselheiro).	
d) Substituto do papel de pai/mãe, relativamente aos afectos e apoio de que carecem.	
d) “Investigador “ (para resolver problemas dos alunos).	



5. Parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar?

⇒ (Assinale com um **X** de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e Urgente <input type="checkbox"/>	b) Muito Importante <input type="checkbox"/>	c) De Importância Média <input type="checkbox"/>	d) Sem Importância <input type="checkbox"/>
--	--	--	---

6. Que dificuldades encontra (ou encontrou) no desempenho das funções de DT?

⇒ (Assinale com um **(X)** as suas opções).

a) Falta de formação adequada para o cargo.	
b) Excesso de burocracia que o cargo envolve.	
c) O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT).	
d) Falta de reconhecimento e valorização do cargo.	
e) Indefinição ou desadequação dos normativos.	
f) Falta de um clima organizacional que propicie a colaboração e o trabalho de equipa.	
g) Insuficiente número de horas atribuídas para o cumprimento de todas as funções do cargo.	
h) Falta de tempo para trabalhar em grupo (DT/alunos; DT/Professores).	
i) Falta de apoio para a resolução dos problemas (disciplinares e outros).	
j) Falta de meios (condições ambientais para atendimento, materiais...).	
k) Falta de selecção do DT com perfil adequado para determinada turma.	
l) Desmotivação dos restantes professores.	
m) Falta de participação do EE/Pais (ou intervenção inadequada).	

7. Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?

⇒ (Assinale com um **X** as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Organização e adequação da Interdisciplinaridade.			
b) Resolução de assuntos quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos.			
c) Avaliação dos alunos.			
d) Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo.			
e) Informação dos resultados dos contactos obtidos entre DT/EE e DT/alunos...			
f) Resolução de assuntos disciplinares.			
g) Coordenação e inovação das práticas pedagógicas.			
h) Elaboração e adequação do PCT.			



8. Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a Gestão Flexível do Currículo?

⇒ (Assinale com um **X** as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Ter um conhecimento aprofundado do meio escolar e local, nas várias vertentes: familiar, cultural, económica e social.			
b) Conhecer muito bem as dificuldades e necessidades dos alunos.			
c) Adequação das novas TIC no contexto escolar.			
d) Saber gerir o currículo para determinada turma.			
e) Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE).			
f) Envolver a participação activa de todos os elementos da acção educativa.			
g) Envolver a participação activa dos professores e CE.			
h) Envolvimento de todos os docentes do CT.			
i) Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE.			
j) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas.			
k) Integração dos saberes.			
l) Preocupação na formação cívica dos alunos.			

9. Que formação especializada deve ser promovida para um DT?

⇒ (Assinale com um **X** a (s) sua (s) resposta (s)).

	SIM	NÃO
a) A Escola promove anualmente formação inicial e contínua.		
b) Essas acções são realizadas na própria Escola.		
c) Essas acções realizam-se nas ESE.		
d) Essas acções realizam-se nos centros de formação.		
e) Já tive formação especializada na Gestão Flexível do Currículo.		
f) Já tive formação especializada para o cargo.		
g) Já senti necessidade de formação especializada para o cargo.		
h) A Escola, em anos anteriores, realizou acções de formação para os DT.		



10. Que situações identifica como indicadores da falta de preparação especializada para o cargo de DT?

⇒ (Assinale com um **X** a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Dificuldades relacionadas com os comportamentos dos alunos.	
b) Variar e inovar as práticas pedagógicas.	
c) Actualizar as práticas pedagógicas com as novas TIC.	
d) Dificuldade em saber gerir conflitos.	
e) Dificuldades na aplicação da Gestão Flexível do Currículo.	
f) Dificuldades na aplicação da Interdisciplinaridade.	
g) Inovar as práticas de comunicação.	
h) Poder de liderança (responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	

11. Que funções considera mais necessárias no exercício do seu Cargo?

⇒ (Assinale com um **X** a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Fomentar a interacção e participação dos EE/Pais e restante comunidade na Escola.	
b) Funções essencialmente burocráticas: verificação/lançamento das faltas e suas justificações, dossiers de turma constantemente actualizados...	
c) Reunir com o CT e os Pais/EE, ou o seu representante, nomeadamente para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma.	
d) Reuniões do CT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos (avaliação).	
e) Servir de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa.	
f) Gerir os problemas que apareçam na turma.	
g) Funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento aos alunos.	
h) Gerir os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes da Acção Educativa.	



12. Que situações considera mais relevantes como gestor curricular?

⇒ (Assinale com um **X** a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.	
b) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT.	
c) Preocupação com a integração dos saberes.	
d) Promoção do trabalho de equipa.	
e) Flexibilização do Currículo Nacional e do PCT de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da turma.	
f) Responsabilidade na Formação Cívica dos alunos.	

13. De entre as situações que se apresentam, quais as que considera mais importantes, na relação Escola/Família?

⇒ (Assinale de **1 a 5** — sendo o valor **(1)** o **mais importante**).

a) A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular.	
b) Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE.	
c) Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada.	
d) A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos.	
e) Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos.	
f) Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada.	
g) Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade.	
h) Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos.	
i) Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo.	
j) Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares.	

14. Que meios de contacto estabelece com os Pais/EE?

⇒ (Assinale com um **X** as suas opções).

Meios	Sempre	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
a) Pessoal				
b) Via caderneta				
c) Carta				
d) Telefone				
e) No domicílio				
f) Outros				



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique

Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

AOS PROFESSORES

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. **Idade:** _____ anos;

1.1 **Sexo:** Feminino ; Masculino .

2. **Habilitações académicas:** _____.

3. **Anos de serviço docente:** _____;

4. **Anos de serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar** (em qualquer Escola):

_____.



5. Anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa (nesta ou em outra Escola).

⇒ (Assinale a(s) sua(s) resposta (s)).

Estruturas de orientação educativa	Anos de Serviço
a) Departamento Curricular.	
b) Chefe/ Coordenador de Departamento Curricular.	
c) Conselho de Turma.	
d) Coordenador de Ano dos Directores de Turma.	
e) Director de Turma.	
f) Director de Instalações.	
g) Serviços de Psicologia e Orientação.	
h) Departamento de Formação.	

6. Qual a sua categoria profissional?

⇒ (Assinale com um **X** a sua resposta).

a) Professor do QND desta Escola.	
b) Professor do QND de outra Escola.	
c) Professor do Quadro de Zona.	
d) Professor contratado.	

II PARTE

1. Qual o clima organizacional da Escola?

⇒ (Assinale com um **X** a (s) sua (s) resposta (s)).

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
a) A Escola, no início do ano lectivo, deu a conhecer o PCE e o RI a todos os docentes.			
b) A Escola, no início do ano lectivo, convocou os EE/Pais, docentes, alunos e a comunidade educativa para procederem à gestão curricular de cada turma.			
c) Relativamente à preparação dos conteúdos a leccionar, a flexibilização na Gestão do Currículo, prepara as aulas em equipa com os seus colegas de turma.			
d) Em assuntos dos conteúdos programáticos, trabalha em equipa com o seu grupo disciplinar (preparando os mesmos conteúdos para serem trabalhados nas aulas na mesma altura, recebendo colaboração dos colegas na forma como se poderá apresentar determinado conteúdo para determinada turma...).			



2. Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a gestão flexível do currículo?

⇒ (Assinale com um **X** as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Ter um conhecimento aprofundado do meio escolar e local, nas várias vertentes: familiar, cultural, económica e social.			
b) Conhecer muito bem as dificuldades e necessidades dos alunos.			
c) Adequação das novas TIC no contexto escolar.			
d) Saber gerir o Currículo para determinada turma.			
e) Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE).			
f) Envolver a participação activa de todos os elementos da acção educativa.			
g) Envolver a participação activa dos professores e CE.			
h) Envolvimento de todos os docentes do CT.			
i) Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE.			
j) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas.			
k) Integração dos saberes.			
l) Preocupação na formação cívica dos alunos.			

3. Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?

⇒ (Assinale com um **(X)** de acordo com a sua opinião).

a) SIM: ; b) NÃO: ; c) SEM OPINIÃO: .

4. Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?

⇒ (Assinale com um **X** a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Ter formação especializada para o cargo.		f) Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento.	
b) Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade).		g) Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...).	
c) Bom profissional pedagogicamente.		h) Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem.	
d) Ter formação na Gestão Flexível do Currículo.		i) Ser experiente e conhecedor da realidade da escola.	
e) Ser competente.			



5. Que factores condicionam os docentes a “não gostarem” do cargo de DT?

⇒ (Selecione **6 opções** assinalando-as com um **X**).

a) Falta de formação adequada para o cargo.	
b) Excesso de burocracia que o cargo envolve.	
c) Excesso de tarefas que o cargo envolve.	
d) O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT).	
e) Falta de reconhecimento e valorização do cargo.	
f) Indefinição ou desadequação dos normativos.	
g) Falta de clima organizacional que propicie a colaboração e o trabalho de equipa.	
h) Insuficiente número de horas atribuídas para o cumprimento de todas as funções deste cargo.	
i) Insuficiência, no horário, de tempos comuns aos DT/alunos; DT/Prof. e DT/Pais-EE.	
j) Falta de apoio para a resolução de problemas (disciplinares e outros).	
k) Falta de meios (condições para atendimento, materiais).	
l) Por não ter perfil adequado.	
m) Desmotivação dos restantes professores.	
n) Falta de participação dos EE/Pais (ou intervenção inadequada).	

6. Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?

⇒ (Assinale com um **X** as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Organização e adequação da interdisciplinaridade.			
b) Resolução de assuntos quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos.			
c) Avaliação dos alunos.			
d) Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo.			
e) Informação dos resultados dos contactos obtidos entre DT/EE e DT/alunos...			
f) Resolução de assuntos disciplinares.			
g) Coordenação e inovação das práticas pedagógicas.			
h) Elaboração e adequação do PCT.			



7. Como caracteriza o perfil de um DT, no seu contexto escolar?

⇒ (Assinale com um **X**, unicamente **três opções**).

a) DT que cumpre o mínimo exigido pela lei, devido à sobrecarga burocrática.	
b) DT cumpridor dos aspectos burocráticos e vai tentando solucionar alguns problemas dos alunos.	
c) DT que cumpre os aspectos burocráticos e vai tentando contactar/receber os EE/Pais, professores e alunos do seu CT.	
d) DT que exerce as funções do cargo utilizando unicamente o horário previsto pela lei.	
e) DT que para cumprir todas as funções que o cargo exige, tem de o fazer nas suas horas livres.	
f) DT que cumpre os aspectos burocráticos do cargo, mas não tem tempo para aplicar a gestão flexível do currículo.	
g) DT que cumpre algumas funções, mas não tem tempo para coordenar e aplicar a interdisciplinaridade.	
h) DT que resolve alguns problemas da turma, mas não tem perfil de liderança para gerir problemas disciplinares.	

8. Como “vê” um DT no exercício das suas funções?

⇒ (Assinale com um **X** **três opções**).

a) Colega que informa os EE/Pais sobre o aproveitamento/assiduidade dos alunos e fomenta a interação com a Escola.	
b) Colega, sobretudo, dedicado com os aspectos administrativos e burocráticos relacionados com o cargo.	
c) Colega que reúne com o CT e os Pais/EE, ou seu representante, nomeadamente para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma.	
d) Colega que reúne com o CT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos (avaliação).	
e) Colega que serve de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa.	
f) Colega que tenta gerir os problemas que apareçam na turma.	
g) Colega que exerce funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento aos alunos.	
h) Colega que gere os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes da Acção educativa.	



9. De entre as situações que se apresentam quais as que considera mais importantes na relação Escola/Família?

⇒ (Assinale de **1 a 5** — sendo o valor **(1) o mais importante**).

a) A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a Gestão Curricular.	
b) Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE.	
c) Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada.	
d) A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos.	
e) Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos.	
f) Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada.	
g) Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade.	
h) Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos.	
i) Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo.	
j) Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares.	

10. No novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?

⇒ (Assinale com um **X** de acordo com o **grau de importância** que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e Urgente <input type="checkbox"/>	b) Muito Importante <input type="checkbox"/>	c) De Importância Média <input type="checkbox"/>	d) Sem Importância <input type="checkbox"/>
--	--	--	---



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique

Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. Encarregado de Educação: Pai Mãe Outra Pessoa

2. Idade: Pai _____; Mãe: _____; Encarregado de Educação: _____.

3. Que grau de escolaridade obteve/ Habilitações académicas?

Pai: _____; Mãe: _____;

Outro (EE): _____.



4. Profissão (que exerce presentemente, incluindo se está numa situação de desempregado/a):

Pai: _____; Mãe: _____;

Outro (EE): _____.

II PARTE

1. De entre as situações que se apresentam, quais as que considera mais importantes nas relações Escola/Família?

⇒ (Assinale de **1 a 5** (sendo o valor **(1)** o mais importante) unicamente **5 situações**.

a) A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular.	
b) Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE.	
c) Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada.	
d) A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos.	
e) Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos.	
f) Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada.	
g) Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade.	
h) Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos.	
i) Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na Gestão Flexível do Currículo.	
j) Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares.	



2. Tendo em consideração que o Director de Turma é o principal interlocutor Escola/Família, que tarefas considera mais importantes no domínio das suas funções?

⇒ (Assinale com um **X**, as **5 opções** que considera **mais importantes**).

a) Favorecer a adaptação dos alunos ao contexto escolar.	
b) Estar atento às reais necessidades da turma.	
c) Controlar o comportamento dos alunos na sala de aula e na escola.	
d) Saber resolver os conflitos/problemas entre os alunos.	
e) Informar todos os professores da turma dos assuntos importantes tratados com os pais ou encarregados de educação.	
f) Informar os pais/encarregados de educação sobre o aproveitamento/comportamento e assiduidade dos seus educandos.	
g) Comunicar aos pais/encarregados de educação as informações dadas pelos restantes professores da turma.	
h) Fazer reuniões com os pais/encarregados de educação.	
i) Fomentar a colaboração dos pais/encarregados de educação para a realização de actividades na escola (exposições artesanais locais, festas tradicionais, visitas de estudo, acções de sensibilização de temas escolares...).	
j) Dar sugestões aos pais/encarregados de educação sobre a forma de melhor ajudar os estudos dos seus educandos, em casa.	
k) Pedir a colaboração de serviços da comunidade: Polícia; P. Câmara; Delegação de Saúde; Bombeiros..., na ajuda da resolução de problemas dos alunos.	
l) Proporcionar um bom ambiente na turma.	
m) Manter sempre um bom relacionamento com os alunos, tornando-os autónomos e responsáveis (preocupação na formação cívica).	
n) Responsabilizar os pais/encarregados de educação pela verificação da pontualidade/assiduidade e comportamento dos seus educandos.	
o) Ter disponibilidade para atender os pais/encarregados de educação depois da hora de trabalho dos mesmos.	

3. Quais as características que considera necessárias num perfil do DT, no contexto escolar actual?

⇒ (Assinale com um **X** a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Ter formação especializada para o cargo.		f) Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento.	
b) Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade).		g) Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...).	
c) Bom profissional pedagógicamente.		h) Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem.	
d) Ter formação na Gestão Flexível do Currículo.		i) Ser experiente e conhecedor da realidade da escola.	
e) Ser competente.			



4. É importante, para si, a inclusão de mais horas no horário do Director de Turma, de modo a ter mais tempo disponível para atender e reunir com os pais/encarregados de educação e poder dar um atendimento e acompanhamento mais personalizado aos alunos?

❖ (No novo contexto escolar, isto é, neste momento, o Director de Turma tem **45 minutos por semana** para atender os pais/EE e outros **45 minutos/semana** – na Formação Cívica – para as restantes funções do cargo incluindo o atendimento e acompanhamento dos alunos).

⇒ (Assinale com um **X** de acordo com o **grau de importância** que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e Urgente <input type="checkbox"/>	b) Muito Importante <input type="checkbox"/>	c) De Importância Média <input type="checkbox"/>	d) Sem Importância <input type="checkbox"/>
--	--	--	---

5. Durante o ano lectivo que decorre, que tipo de situações, das abaixo indicadas, se verificou nas suas relações com o seu educando?

⇒ (Assinale com um **X** as suas opções).

a) Conversava diariamente sobre as actividades da escola.	
b) Ajudava-o a preparar-se para as fichas/testes.	
c) Ajudava-o a fazer os trabalhos da escola (TPC), quando necessário.	
d) Verificava diariamente se levava o material necessário para a escola.	
e) Dava-lhe confiança quando tinha dificuldades na escola.	
f) Verificava diariamente a caderneta escolar.	
g) Verificava, diariamente, se fazia o trabalho da escola (TPC).	
h) Verificava se tinha lanchado a meio da tarde.	
i) Verificava se estudava com a televisão desligada.	
j) Verificava se estudava bem sentado à mesa.	
k) Perguntava-lhe pelos resultados dos testes/fichas e assinava-os.	
l) Demonstrava satisfação e elogiava-o quando merecia (boas notas; bom comportamento...).	
m) Certificava-me se tinha tomado o pequeno-almoço em casa ou na escola.	
n) Procurava se tinha almoçado e o que tinha comido.	



ANEXO II
Dados Estatísticos da Escola Alfa



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique

Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

Conselho Executivo

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. Habilitações académicas de cada elemento do CE (Indique a mais elevada de cada):

a) Licenciado; b) Licenciado; c) Licenciado; d) Licenciado.

2. Anos de serviço docente de cada elemento do CE:

a) 28 anos; b) 22 anos; c) 31 anos; d) 14 anos.

3. Anos de serviço como elementos de CE:

a) 8 anos; b) 3 anos; c) 3 anos; d) 3 anos.



4. Anos de serviço, de cada elemento, em órgãos de orientação educativa (nesta ou em outra Escola).

Estruturas de orientação educativa	Anos de serviço de cada elemento			
	a)	b)	c)	d)
a) Departamento Curricular.				14
b) Chefe /Coordenador de Departamento Curricular.				
c) Conselho de Turma.	28	22	31	14
d) Coordenador de Ano dos Directores de Turma.				
e) Director de Turma/ Prof. Titular da turma.	15	22	31	8
f) Director de Instalações.		22	19	
g) Serviços de Psicologia e Orientação.				
h) Departamento de Formação.	3			

II PARTE

1. Que factores contribuíram para a selecção/nomeação do cargo de DT?

⇒ (Selecione unicamente **três opções**, assinalando o **valor 1** para a **mais importante** e o **valor 3** para a **menos importante**).

a) A pedido do interessado.	
b) Possuir formação especializada para o cargo.	
c) Ser docente do QND da Escola.	1.º
d) Ser da confiança do Conselho Executivo.	
e) Ter um bom relacionamento.	3.º
f) Ter evidenciado apetência para o cargo.	
g) Para completar o horário.	
h) Ser dinâmico e empreendedor.	
i) Ter perfil de liderança (organizado, responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	2.º
j) Ter formação na gestão flexível do currículo.	

2. Quais as razões da não atribuição do cargo de DT a “qualquer” docente?

⇒ (Selecione unicamente **três opções**, assinalando-as com **X**).

a) Falta de formação especializada para o cargo.	
b) Pela falta de qualidades pessoais (dinamismo, organização, comunicação, disponibilidade...).	
c) Pela falta de qualidades pedagógicas/profissionais.	
d) Falta de perfil adequado, nomeadamente estar preparado e informado para o cargo, ter formação na gestão flexível do currículo, ser bom orientador...).	X
e) Falta de competência.	X
f) Falta de tolerância e poder de relacionamento.	
g) Falta de perfil de liderança (responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	X



h) Não ser autónomo na utilização das novas TIC no processo de ensino e aprendizagem.	
i) Não ter experiência e não conhecer a realidade da Escola.	

3. Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?

⇒ (Assinale com um **(X)** de acordo com a sua opinião).

- a) SIM: b) **NÃO: X**; c) SEM OPINIÃO.

4. Que tipo de relacionamento tem o Conselho Executivo com a Comunidade Educativa?

⇒ (Assinale com um **(X)**, adequadamente, em cada uma das opções).

	Sempre	Raramente	Nunca
a) Assiste às reuniões dos CT e colabora na Gestão Curricular das mesmas.			
b) Valoriza/aceita a colaboração dos saberes e práticas familiares e da comunidade, como mais valia para o ensino.			
c) Providencia contactos, ao longo do ano lectivo, com a comunidade no processo educativo.	X		
d) Faz contactos para consciencializar os EE/Pais da importância do seu papel como agentes no processo educativo.	X		
e) Proporciona um bom ambiente escolar, de modo a fomentar o trabalho colaborativo e de equipa.	X		
f) Desenvolve e motiva, anualmente, a participação dos Pais/EE na Gestão Curricular.			

5. No novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?

⇒ (Assinale com um **X** de acordo com o **grau de importância** que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e Urgente	b) Muito Importante	c) De Importância Média	d) Sem Importância X
---	-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------



6. Relativamente ao Projecto Curricular de Escola (PCE) pergunta-se:

a) Quando é que o PCE foi elaborado?

a) Este ano lectivo	<input checked="" type="checkbox"/>	b) 1 ano	<input type="checkbox"/>	c) 2 anos	<input type="checkbox"/>	d) 3 ou mais anos	<input type="checkbox"/>
e) Ainda não foi elaborado	<input type="checkbox"/>						

b) Quem participou na elaboração do PCE?

a) Representantes de toda a Comunidade Educativa	<input type="checkbox"/>	b) Alguns órgãos da Comunidade local	<input type="checkbox"/>	c) Só os Coordenadores do Departamento Curricular	<input type="checkbox"/>
d) Só os Coordenadores de Ciclo	<input checked="" type="checkbox"/>	e) Os representantes dos Pais/EE	<input type="checkbox"/>	f) Só os Coordenadores de Ciclo e o CE	<input type="checkbox"/>

c) Neste ano lectivo todos os professores tiveram conhecimento do PCE?

a) Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	b) Não	<input type="checkbox"/>
--------	-------------------------------------	--------	--------------------------

7. Que importância atribui ao papel do DT na Gestão Curricular?

⇒ (Assinale com um **X** de acordo com o grau de importância que representa para si cada situação).

	MUITO IMP.	SUFIC. IMP.	POUCO IMP.	SEM IMP.
a) Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Preocupação com a integração dos saberes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Colaboração com todos os parceiros locais da acção educativa, na aplicação da gestão flexível do currículo dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Flexibilização do Currículo Nacional de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Responsabilização na Formação Cívica dos alunos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



8. Se os CE tivessem a possibilidade de construir um currículo alternativo para os alunos que ficam retidos e não estão abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91, isso traduzir-se-ia em benefício para esses alunos, ou seja, combatiria o insucesso/abandono escolar dos mesmos?

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante	b) Importância Média X	c) Importância Pouca	d) Nada Importante
-------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	------------------------------

9. As adaptações curriculares feitas durante o ano lectivo traduzem-se em sucesso nos alunos?

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante	b) Importância Média X	c) Importância Pouca	d) Nada Importante
-------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	------------------------------

Comentários:

Só por si são insuficientes. É necessário a colaboração dos pais e dos alunos, por exemplo a nível de regras e métodos de estudo em casa.

10. Relativamente à Gestão Flexível do Currículo pergunta-se:

a) A Escola fez alterações dos tempos lectivos/semanais?

Mais horas?	Qual o motivo?
Sim: X	Principalmente a nível da Língua Portuguesa devido às enormes lacunas que os alunos apresentam.
Não	

b) Houve adaptações dos conteúdos curriculares (programas) em função da natureza e necessidades dos alunos?

NÃO: X

c) Houve alterações curriculares nos Projectos Curricular de Turma de modo a assegurar a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo?

⇒ Só para alunos com NEE. **SIM: X**

⇒ Para todos os alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área curricular.

NÃO: X

d) Foi feita a interdisciplinaridade?

SIM: X



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique

Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

AOS DIRECTORES DE TURMA

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. Idade: Média – 45; Máxima – 54; Mínima. – 34.

1.1. Sexo: Feminino – 90% – (9); Masculino – 10% – (1).

2. Habilitações Académicas: Licenciado – 90% – (9); Bacharelato – 10% – (1);
Mestrado – 0% – (0).

3. Anos de serviço docente: 18 – (Média); Máximo – 31; Mínimo – 6.

4. Anos de serviço como DT: 12 – (Média); Máximo – 26; Mínimo – 3.

5. Anos de serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar (em qualquer Escola): Média – 4; Máxima – 5; Mínima – 2 – *(1 DT com + de 5 anos de serviço docente).



6. Anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa (nesta ou em outra Escola).

⇒ (Assinale a(s) sua(s) resposta (s)).

Estruturas de orientação educativa	Anos de Serviço	F
a) Departamento Curricular.	4	2
b) Chefe/ Coordenador de Departamento Curricular.	6	2
c) Conselho de Turma.	18	10
d) Coordenador de Ano dos Directores de Turma.	0	0
e) Director de Turma.	12	10
f) Director de Instalações.	4	1
g) Serviços de Psicologia e Orientação.	0	0
h) Departamento de Formação.	8	1

7. Qual a sua categoria profissional?

⇒ (Assinale com um **X** a sua resposta).

a) Professor do QND desta Escola.	70%
b) Professor do QND de outra Escola.	0%
c) Professor do Quadro de Zona.	20%
d) Professor contratado.	10%

8. Qual a sua situação relativamente ao exercício do cargo de DT?

⇒ (Assinale com um **X** a sua opção para cada questão).

	SIM	NÃO
a) É a primeira vez que exerce este cargo.	0%	100%
b) Exerce este cargo há mais de cinco anos.	90%	10%
c) Está a dar continuidade à direcção de turma do ano lectivo anterior.	10%	90%
d) Teve formação especializada para o cargo (DT).	20%	80%

II PARTE

1. Quais as razões que lhe pareceram relevantes para a sua nomeação para DT?

⇒ (Assinale com um **X** de acordo com o seu caso pessoal).

a) Sou docente do QND da Escola.	33%
b) Tenho formação especializada no cargo.	0%
c) Já estava no meu horário/completar horário.	33%
d) Tenho perfil adequado ao cargo (responsável, organizado, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	14%
e) Tenho uma boa capacidade de relacionamento.	19%
i) Tive formação na Gestão Flexível do Currículo.	0%



2. Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?

⇒ (Assinale com um **X** a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Ter formação especializada para o cargo.	8%	f) Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento.	8%
b) Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade).	25%	g) Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...).	17%
c) Bom profissional pedagogicamente.	9%	h) Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem.	4%
d) Ter formação na Gestão Flexível do Currículo.	4%	i) Ser experiente e conhecedor da realidade da escola.	14%
e) Ser competente.	11%		

3. Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?

⇒ (Assinale com um **(X)** de acordo com a sua opinião).

a) SIM – 80%; b) NÃO – 20%; c) SEM OPINIÃO – 0%.

4. Que funções considera que desempenha relacionadas com o seu cargo de DT?

⇒ (Assinale com um **X** na sua resposta).

a) “Assistente social” (resolver assuntos económicos/familiares).	25%
b) “Enfermeiro” (prestar os primeiros socorros).	0%
c) “Psicólogo” (ouvinte e conselheiro).	16%
d) Substituto do papel de pai/mãe, relativamente aos afectos e apoio de que carecem.	31%
d) “Investigador “ (para resolver problemas dos alunos).	28%

5. Parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar?

⇒ (Assinale com um **X** de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e Urgente. 90%	b) Muito Importante. 10%	c) De Importância Média. 0%	d) Sem Importância. 0%
---	---------------------------------------	--	-------------------------------------

6. Que dificuldades encontra (ou encontrou) no desempenho das funções de DT?

⇒ (Assinale com um **(X)** as suas opções).

a) Falta de formação adequada para o cargo.	15%
b) Excesso de burocracia que o cargo envolve.	12%
c) O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT).	10%
d) Falta de reconhecimento e valorização do cargo.	9%



e) Indefinição ou desadequação dos normativos.	7%
f) Falta de um clima organizacional que propicie a colaboração e o trabalho de equipa.	6%
g) Insuficiente número de horas atribuídas para o cumprimento de todas as funções do cargo.	10%
h) Falta de tempo para trabalhar em grupo (DT/alunos; DT/Professores).	5%
i) Falta de apoio para a resolução dos problemas (disciplinares e outros).	3%
j) Falta de meios (condições ambientais para atendimento, materiais...).	4%
k) Falta de selecção do DT com perfil adequado para determinada turma.	5%
l) Desmotivação dos restantes professores.	4%
m) Falta de participação do EE/Pais (ou intervenção inadequada).	10%

7. Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?

⇒ (Assinale com um X as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Organização e adequação da Interdisciplinaridade.	50%	40%	10%
b) Resolução de assuntos quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos.	90%	10%	0%
c) Avaliação dos alunos.	90%	10%	0%
d) Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo.	30%	70%	0%
e) Informação dos resultados dos contactos obtidos entre DT/EE e DT/alunos...	90%	10%	0%
f) Resolução de assuntos disciplinares.	60%	30%	10%
g) Coordenação e inovação das práticas pedagógicas.	40%	40%	20%
h) Elaboração e adequação do PCT.	70%	10%	20%

8. Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a Gestão Flexível do Currículo?

⇒ (Assinale com um X as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Ter um conhecimento aprofundado do meio escolar e local, nas várias vertentes: familiar, cultural, económica e social.	90%	10%	0%
b) Conhecer muito bem as dificuldades e necessidades dos alunos.	100%	0%	0%
c) Adequação das novas TIC no contexto escolar.	56%	33%	11%
d) Saber gerir o currículo para determinada turma.	89%	11%	0%
e) Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE).	56%	33%	11%
f) Envolver a participação activa de todos os elementos da acção educativa.	78%	22%	0%
g) Envolver a participação activa dos Professores e CE.	50%	30%	20%
h) Envolvimento de todos os docentes do CT.	90%	0%	10%
i) Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE.	56%	33%	11%
j) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas.	80%	20%	0%
k) Integração dos saberes.	16%	71%	13%
l) Preocupação na formação cívica dos alunos.	89%	11%	0%



9. Que formação especializada deve ser promovida para um DT?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

	SIM	NÃO
a) A Escola promove anualmente formação inicial e contínua.	33%	67%
b) Essas acções são realizadas na própria Escola.	57%	43%
c) Essas acções realizam-se nas ESE.	83%	17%
d) Essas acções realizam-se nos centros de formação.	86%	14%
e) Já tive formação especializada na Gestão Flexível do Currículo.	20%	80%
f) Já tive formação especializada para o cargo.	10%	90%
g) Já senti necessidade de formação especializada para o cargo.	90%	10%
h) A Escola, em anos anteriores, realizou acções de formação para os DT.	71%	29%

10. Que situações identifica como indicadores da falta de preparação especializada para o cargo de DT?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Dificuldades relacionadas com os comportamentos dos alunos.	20%
b) Variar e inovar as práticas pedagógicas.	5%
c) Actualizar as práticas pedagógicas com as novas TIC.	14%
d) Dificuldade em saber gerir conflitos.	16%
e) Dificuldades na aplicação da Gestão Flexível do Currículo.	11%
f) Dificuldades na aplicação da Interdisciplinaridade.	23%
g) Inovar as práticas de comunicação.	2%
h) Poder de liderança (responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	9%

11. Que funções considera mais necessárias no exercício do seu Cargo?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Fomentar a interacção e participação dos EE/Pais e restante comunidade na Escola.	16%
b) Funções essencialmente burocráticas: verificação/lançamento das faltas e suas justificações, dossiers de turma constantemente actualizados...	5%
c) Reunir com o CT e os Pais/EE, ou o seu representante, nomeadamente para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma.	7%
d) Reuniões do CT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos (avaliação).	25%
e) Servir de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa.	5%
f) Gerir os problemas que apareçam na turma.	5%
g) Funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento aos alunos.	25%
h) Gerir os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes da Acção Educativa.	12%



12. Que situações considera mais relevantes como gestor curricular?

⇒ (Assinale com um **X** a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.	21%
b) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT.	16%
c) Preocupação com a integração dos saberes.	16%
d) Promoção do trabalho de equipa.	24%
e) Flexibilização do Currículo Nacional e do PCT de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da turma.	13%
f) Responsabilidade na Formação Cívica dos alunos.	10%

13. De entre as situações que se apresentam, quais as que considera mais importantes, na relação Escola/Família?

⇒ (Assinale de **1 a 5** — sendo o valor **(1)** o **mais importante**).

a) A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular.	5
b) Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE.	4
c) Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada.	3
d) A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos.	4
e) Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos.	1
f) Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada.	1
g) Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade.	4
h) Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos.	4
i) Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo.	1
j) Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares.	3

14. Que meios de contacto estabelece com os Pais/EE?

⇒ (Assinale com um **X** as suas opções).

Meios	Sempre	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
a) Pessoal	60%	40%	0%	0%
b) Via caderneta	40%	60%	0%	0%
c) Carta	0%	100%	0%	0%
d) Telefone	0%	100%	0%	0%
e) No domicílio	0%	10%	0%	90%
f) Outros	0%	0%	0%	0%



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique

Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

AOS PROFESSORES

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. Idade: Média – 42; Máxima – 68; Mínima – 25.

1.1. Sexo: Feminino – 70% – (16); Masculino – 30% – (7).

2. Habilitações académicas:

Licenciado – 87% – (20); Bacharelato – 9% – (2); Mestrado – 4% – (1).

3. Anos de serviço docente: Média – 15; Máximo – 32; Mínimo – 1.

4. Anos de serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar (em qualquer Escola):

Média – 5; Máximo – 6; Mínimo – 4 – *(com + de 5 anos 3 prof.)



5. Anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa (nesta ou em outra Escola).

⇒ (Assinale a(s) sua(s) resposta (s)).

Estruturas de orientação educativa	Anos de Serviço
a) Departamento Curricular.	7
b) Chefe/ Coordenador de Departamento Curricular.	2
c) Conselho de Turma.	15
d) Coordenador de Ano dos Directores de Turma.	3
e) Director de Turma.	8
f) Director de Instalações.	4
g) Serviços de Psicologia e Orientação.	0
h) Departamento de Formação.	6

6. Qual a sua categoria profissional?

⇒ (Assinale com um X a sua resposta).

a) Professor do QND desta Escola.	57%
b) Professor do QND de outra Escola.	9%
c) Professor do Quadro de Zona.	17%
d) Professor contratado.	17%

II PARTE

1. Qual o clima organizacional da Escola?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
a) A Escola, no início do ano lectivo, deu a conhecer o PCE e o RI a todos os docentes.	0%	10%	90%
b) A Escola, no início do ano lectivo, convocou os EE/Pais, docentes, alunos e a comunidade educativa para procederem à gestão curricular de cada turma.	0%	19%	81%
c) Relativamente à preparação dos conteúdos a leccionar, a flexibilização na Gestão do Currículo, prepara as aulas em equipa com os seus colegas de turma.	0%	19%	81%
d) Em assuntos dos conteúdos programáticos, trabalha em equipa com o seu grupo disciplinar (preparando os mesmos conteúdos para serem trabalhados nas aulas na mesma altura, recebendo colaboração dos colegas na forma como se poderá apresentar determinado conteúdo para determinada turma...).	0%	61%	39%



2. Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a gestão flexível do currículo?

⇒ (Assinale com um **X** as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Ter um conhecimento aprofundado do meio escolar e local, nas várias vertentes: familiar, cultural, económica e social.	78%	13%	9%
b) Conhecer muito bem as dificuldades e necessidades dos alunos.	100%	0%	0%
c) Adequação das novas TIC no contexto escolar.	70%	26%	4%
d) Saber gerir o Currículo para determinada turma.	100%	0%	0%
e) Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE).	87%	9%	4%
f) Envolver a participação activa de todos os elementos da acção educativa.	74%	13%	13%
g) Envolver a participação activa dos professores e CE.	82%	9%	9%
h) Envolvimento de todos os docentes do CT.	91%	9%	0%
i) Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE.	74%	17%	9%
j) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas.	78%	17%	5%
k) Integração dos saberes.	15%	72%	13%
l) Preocupação na formação cívica dos alunos.	83%	17%	0%

3. Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?

⇒ (Assinale com um **(X)** de acordo com a sua opinião)

a) SIM – 48% ; b) NÃO – 30% ; c) SEM OPINIÃO – 22% .

4. Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?

⇒ (Assinale com um **X** a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Ter formação especializada para o cargo.	8%	f) Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento.	10%
b) Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade).	26%	g) Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...)	17%
c) Bom profissional pedagogicamente.	8%	h) Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem	5%
d) Ter formação na Gestão Flexível do Currículo.	4%	i) Ser experiente e conhecedor da realidade da escola	13%
e) Ser competente.	9%		



5. Que factores condicionam os docentes a “não gostarem” do cargo de DT?

⇒ (Selecione **6 opções** assinalando-as com um **X**).

a) Falta de formação adequada para o cargo.	7%
b) Excesso de burocracia que o cargo envolve.	12%
c) Excesso de tarefas que o cargo envolve.	10%
d) O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT).	12%
e) Falta de reconhecimento e valorização do cargo.	9%
f) Indefinição ou desadequação dos normativos.	4%
g) Falta de clima organizacional que propicie a colaboração e o trabalho de equipa.	3%
h) Insuficiente número de horas atribuídas para o cumprimento de todas as funções deste cargo.	10%
i) Insuficiência, no horário, de tempos comuns aos DT/alunos; DT/Prof. e DT/Pais-EE.	4%
j) Falta de apoio para a resolução de problemas (disciplinares e outros).	10%
k) Falta de meios (condições para atendimento, materiais).	5%
l) Por não ter perfil adequado.	4%
m) Desmotivação dos restantes professores.	3%
n) Falta de participação dos EE/Pais (ou intervenção inadequada).	7%

6. Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?

⇒ (Assinale com um **X** as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Organização e adequação da interdisciplinaridade.	65%	26%	9%
b) Resolução de assuntos quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos.	96%	4%	0%
c) Avaliação dos alunos.	91%	9%	0%
d) Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo.	35%	43%	22%
e) Informação dos resultados dos contactos obtidos entre DT/EE e DT/alunos...	74%	17%	9%
f) Resolução de assuntos disciplinares.	83%	9%	8%
g) Coordenação e inovação das práticas pedagógicas.	48%	39%	13%
h) Elaboração e adequação do PCT.	57%	30%	13%



7. Como caracteriza o perfil de um DT, no seu contexto escolar?

⇒ (Assinale com um **X**, unicamente **três opções**).

a) DT que cumpre o mínimo exigido pela lei, devido à sobrecarga burocrática.	3%
b) DT cumpridor dos aspectos burocráticos e vai tentando solucionar alguns problemas dos alunos.	12%
c) DT que cumpre os aspectos burocráticos e vai tentando contactar/receber os EE/Pais, professores e alunos do seu CT.	23%
d) DT que exerce as funções do cargo utilizando unicamente o horário previsto pela lei.	0%
e) DT que para cumprir todas as funções que o cargo exige, tem de o fazer nas suas horas livres.	23%
f) DT que cumpre os aspectos burocráticos do cargo, mas não tem tempo para aplicar a gestão flexível do currículo.	22%
g) DT que cumpre algumas funções, mas não tem tempo para coordenar e aplicar a interdisciplinaridade.	17%
h) DT que resolve alguns problemas da turma, mas não tem perfil de liderança para gerir problemas disciplinares.	0%

8. Como “vê” um DT no exercício das suas funções?

⇒ (Assinale com um **X** **três opções**).

a) Colega que informa os EE/Pais sobre o aproveitamento/assiduidade dos alunos e fomenta a interação com a Escola.	12%
b) Colega, sobretudo, dedicado com os aspectos administrativos e burocráticos relacionados com o cargo.	11%
c) Colega que reúne com o CT e os Pais/EE, ou seu representante, nomeadamente para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma.	14%
d) Colega que reúne com o CT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos (avaliação).	7%
e) Colega que serve de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa.	28%
f) Colega que tenta gerir os problemas que apareçam na turma.	12%
g) Colega que exerce funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento aos alunos.	9%
h) Colega que gere os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes da Acção educativa.	7%



9. De entre as situações que se apresentam quais as que considera mais importantes na relação Escola/Família?

⇒ (Assinale de **1 a 5** — sendo o valor **(1) o mais importante**).

a) A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a Gestão Curricular.	1
b) Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE.	1
c) Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada.	1
d) A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos.	3
e) Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos.	1
f) Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada.	4
g) Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade.	3
h) Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos.	3
i) Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo.	1
j) Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares.	1

10. No novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?

⇒ (Assinale com um **X** de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e urgente. 48%	b) Muito Importante. 52%	c) De Importância Média. 0%	e) Sem Importância. 0%
---	---------------------------------------	--	-------------------------------------



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique

Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. Encarregado de Educação:

Pai: 22% – (42); Mãe – 77% – (148); Outra Pessoa: 1% – (3).

2. Idade: – Pai: 42 (Média); 73 (Máxima) e 29 (Mínima). – Mãe: 39 (média); 58 (Máxima) e 28 (Mínima).

– Outra Pessoa: 35 (Média); 43 (Máxima.) e 23 (Mínima).

– Total dos EE: 40 (Média); 73 (Máxima) e 23 (Mínima).

3. Que grau de escolaridade obteve/ Habilitações académicas?

Médias:

– Pai: 9º Ano – 22% (41 pais = 9.º ano);



- Mãe: 12º Ano – 21% (40 mães = 12.º ano);
- Outra Pessoa: 4º Ano – 75% (=2 com 4.º ano).
- **Total dos EE:** – 9º Ano – 23% – *(6.º ano de escolaridade média).

4. Profissão:

PAI	MÃE	OUTRA PESSOA	TOTAL – EE
Operário Fabril – 37%	Doméstica – 18%	Cozinheira – 33%	Cozinheira – 33%
Empresário – 14%	Serviços – 17%	Operário Fabril – 33%	Serviços – 16%
Desempregado – 10%	Operário Fabril – 14%	Doméstica – 34%	Doméstica – 15%

II PARTE

1. De entre as situações que se apresentam, quais as que considera mais importantes nas relações Escola/Família?

⇒ (Assinale de 1 a 5 (sendo o valor (1) o mais importante) unicamente 5 situações.

a) A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular.	5
b) Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE.	2
c) Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada.	3
d) A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos.	5
e) Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos.	5
f) Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada.	4
g) Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade.	3
h) Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos.	5
i) Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na Gestão Flexível do Currículo.	4
j) Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares.	5



2. Tendo em consideração que o Director de Turma é o principal interlocutor Escola/Família, que tarefas considera mais importantes no domínio das suas funções?

⇒ (Assinale com um X, as 5 opções que considera mais importantes).

a) Favorecer a adaptação dos alunos ao contexto escolar.	3%
b) Estar atento às reais necessidades da turma.	9%
c) Controlar o comportamento dos alunos na sala de aula e na escola.	7%
d) Saber resolver os conflitos/problemas entre os alunos.	20%
e) Informar todos os professores da turma dos assuntos importantes tratados com os pais ou encarregados de educação.	10%
f) Informar os pais/encarregados de educação sobre o aproveitamento/comportamento e assiduidade dos seus educandos.	13%
g) Comunicar aos pais/encarregados de educação as informações dadas pelos restantes professores da turma.	6%
h) Fazer reuniões com os pais/encarregados de educação.	2%
i) Fomentar a colaboração dos pais/encarregados de educação para a realização de actividades na escola (exposições artesanais locais, festas tradicionais, visitas de estudo, acções de sensibilização de temas escolares...).	3%
j) Dar sugestões aos pais/encarregados de educação sobre a forma de melhor ajudar os estudos dos seus educandos, em casa.	7%
k) Pedir a colaboração de serviços da comunidade: Polícia; P. Câmara; Delegação de Saúde; Bombeiros..., na ajuda da resolução de problemas dos alunos.	2%
l) Proporcionar um bom ambiente na turma.	5%
m) Manter sempre um bom relacionamento com os alunos, tornando-os autónomos e responsáveis (preocupação na formação cívica).	8%
n) Responsabilizar os pais/encarregados de educação pela verificação da pontualidade/assiduidade e comportamento dos seus educandos.	2%
o) Ter disponibilidade para atender os pais/encarregados de educação depois da hora de trabalho dos mesmos.	3%

3. Quais as características que considera necessárias num perfil do DT, no contexto escolar actual?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Ter formação especializada para o cargo.	12%	f) Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento.	7%
b) Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade).	20%	g) Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...).	18%
c) Bom profissional pedagogicamente.	10%	h) Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem.	5%
d) Ter formação na Gestão Flexível do Currículo.	6%	i) Ser experiente e conhecedor da realidade da escola.	14%
e) Ser competente.	8%		



4. É importante, para si, a inclusão de mais horas no horário do Director de Turma, de modo a ter mais tempo disponível para atender e reunir com os pais/encarregados de educação e poder dar um atendimento e acompanhamento mais personalizado aos alunos?

❖ (No novo contexto escolar, isto é, neste momento, o Director de Turma tem **45 minutos por semana para atender os pais/EE** e outros **45 minutos/semana – na Formação Cívica** – para as restantes funções do cargo incluindo o atendimento e acompanhamento dos alunos).

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e Urgente. 18%	b) Muito Importante. 76%	c) De Importância Média. 6%	d) Sem Importância. 0%
---	---------------------------------------	--	-------------------------------------

5. Durante o ano lectivo que decorre, que tipo de situações, das abaixo indicadas, se verificou nas suas relações com o seu educando?

⇒ (Assinale com um X as suas opções).

a) Conversava diariamente sobre as actividades da escola.	10%
b) Ajudava-o a preparar-se para as fichas/testes.	8%
c) Ajudava-o a fazer os trabalhos da escola (TPC), quando necessário.	9%
d) Verificava diariamente se levava o material necessário para a escola.	5%
e) Dava-lhe confiança quando tinha dificuldades na escola.	8%
f) Verificava diariamente a caderneta escolar.	5%
g) Verificava, diariamente, se fazia o trabalho da escola (TPC).	8%
h) Verificava se tinha lanchado a meio da tarde.	4%
i) Verificava se estudava com a Televisão desligada.	5%
j) Verificava se estudava bem sentado à mesa.	3%
k) Perguntava-lhe pelos resultados dos testes/fichas e assinava-os.	11%
l) Demonstrava satisfação e elogiava-o quando merecia (boas notas; bom comportamento...).	11%
m) Certificava-me se tinha tomado o pequeno-almoço em casa ou na escola.	6%
n) Procurava se tinha almoçado e o que tinha comido.	7%



ANEXO III
Dados Estatísticos da Escola Beta



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique

Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

AO CONSELHO EXECUTIVO

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. Habilitações académicas de cada elemento do CE (Indique a mais elevada de cada):

a) Licenciado; b) Licenciado; c) Licenciado; d) Pós-graduação.

2. Anos de serviço docente de cada elemento do CE:

a) 31 anos; b) 15 anos; c) 19 anos; d) 7 anos.

3. Anos de serviço como elementos de CE:

a) 8 anos; b) 2 anos; c) 2 anos; d) 2 anos.



4. Anos de serviço, de cada elemento, em órgãos de orientação educativa (nesta ou em outra Escola).

Estruturas de orientação educativa	Anos de serviço de cada elemento			
	a)	b)	c)	d)
a) Departamento Curricular.				
b) Chefe /Coordenador de Departamento Curricular.				
c) Conselho de Turma.			19	
d) Coordenador de Ano dos Directores de Turma.				
e) Director de Turma/ Prof. Titular da turma.	31	15		5
f) Director de Instalações.	30			
g) Serviços de Psicologia e Orientação.				
h) Departamento de Formação.				

II PARTE

1. Que factores contribuíram para a selecção/nomeação do cargo de DT?

⇒ (Seleccione unicamente três opções, assinalando o valor 1 para a mais importante e o valor 3 para a menos importante).

a) A pedido do interessado.	
b) Possuir formação especializada para o cargo.	
c) Ser docente do QND da Escola.	
d) Ser da confiança do Conselho Executivo.	
e) Ter um bom relacionamento.	2.º
f) Ter evidenciado apetência para o cargo.	
g) Para completar o horário.	3.º
h) Ser dinâmico e empreendedor.	
i) Ter perfil de liderança (organizado, responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	1.º
j) Ter formação na gestão flexível do currículo	

2. Quais as razões da não atribuição do cargo de DT a “qualquer” docente?

⇒ (Seleccione unicamente três opções, assinalando-as com X).

a) Falta de formação especializada para o cargo.	
b) Falta de qualidades pessoais (dinamismo, organização, comunicação, disponibilidade...).	
c) Falta de qualidades pedagógicas/profissionais.	
d) Falta de perfil adequado, nomeadamente estar preparado e informado para o cargo, ter formação na gestão flexível do currículo, ser bom orientador...).	X
e) Falta de competência.	X
f) Falta de tolerância e poder de relacionamento.	X
g) Falta de perfil de liderança (responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	
h) Não ser autónomo na utilização das novas TIC no processo de ensino e aprendizagem.	
i) Não ter experiência e não conhecer a realidade da Escola.	



3. Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?

⇒ (Assinale com um (X) de acordo com a sua opinião).

- a) SIM: X;** **b) NÃO;** **c) SEM OPINIÃO.**

4. Que tipo de relacionamento tem o Conselho Executivo com a Comunidade Educativa?

⇒ (Assinale com um (X), adequadamente, em cada uma das opções).

	Sempre	Raramente	Nunca
a) Assiste às reuniões dos CT e colabora na Gestão Curricular das mesmas.			X
b) Valoriza/aceita a colaboração dos saberes e práticas familiares e da comunidade, como mais valia para o ensino.			X
c) Providencia contactos, ao longo do ano lectivo, com a comunidade no processo educativo.	X		
d) Faz contactos para consciencializar os EE/Pais da importância do seu papel como agentes no processo educativo.	X		
e) Proporciona um bom ambiente escolar, de modo a fomentar o trabalho colaborativo e de equipa.	X		
f) Desenvolve e motiva, anualmente, a participação dos Pais/EE na Gestão Curricular.			X

5. No novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e Urgente. X	b) Muito Importante.	c) De Importância Média.	d) Sem Importância.
---	---------------------------------------	---	--------------------------------------



6. Relativamente ao Projecto Curricular de Escola (PCE) pergunta-se:

a) Quando é que o PCE foi elaborado?

a) Este ano lectivo		b) 1 ano		c) 2 anos		d) 3 ou mais anos	
e) Ainda não foi elaborado	X						

b) Quem participou na elaboração do PCE?

a) Representantes de toda a Comunidade Educativa		b) Alguns órgãos da Comunidade local		c) Só os Coordenadores do Departamento Curricular	
d) Só os Coordenadores de Ciclo		e) Os representantes dos Pais/EE		f) Só os Coordenadores de Ciclo e o CE	

c) Neste ano lectivo todos os professores tiveram conhecimento do PCE?

a) Sim		b) Não	
--------	--	--------	--

7. Que importância atribui ao papel do DT na Gestão Curricular?

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que representa para si cada situação).

	MUITO IMP.	SUFIC. IMP.	POUCO IMP.	SEM IMP.
a) Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.	X			
b) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT.		X		
c) Preocupação com a integração dos saberes.				
d) Colaboração com todos os parceiros locais da acção educativa, na aplicação da gestão flexível do Currículo dos alunos.				
e) Flexibilização do Currículo Nacional de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.				
f) Responsabilização na Formação Cívica dos alunos.	X			



8. Se os CE tivessem a possibilidade de construir um currículo alternativo para os alunos que ficam retidos e não estão abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91, isso traduzir-se-ia em benefício para esses alunos, ou seja, combateria o insucesso/absentismo escolar dos mesmos?

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante	b) Importância Média X	c) Importância Pouca	d) Nada Importante
--	--	---	---

9. As adaptações curriculares feitas durante o ano lectivo traduzem-se em sucesso nos alunos?

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante	b) Importância Média X	c) Importância Pouca	d) Nada Importante
--	--	---	---

10. Relativamente à Gestão Flexível do Currículo pergunta-se:

a) A Escola fez alterações dos tempos lectivos/semanais?

Mais horas?	Qual o motivo?
Sim: X	Para colmatar dificuldades.
Não	

b) Houve adaptações dos conteúdos curriculares (programas) em função da natureza e necessidades dos alunos?

SIM: X.

c) Houve alterações curriculares nos Projectos Curricular de Turma de modo a assegurar a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo?

⇒ Só para alunos com NEE.

SIM: X.

⇒ Para todos os alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área curricular.

NÃO: X.

d) Foi feita a interdisciplinaridade?

SIM: X.



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique

Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

AOS DIRECTORES DE TURMA

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. Idade: Média – 38; Máxima. – 51; Mínima – 28.

1.1. Sexo: Feminino – 71% – (5); Masculino – 29% – (2).

2. Habilitações académicas: Licenciados – 100% – (7).

3. Anos de serviço docente: Média – 15; Máximo. – 31; Mínimo – 3.

4. Anos de serviço como DT: Média – 10; Máximo – 26; Mínimo – 2.

5. Anos de serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar (em qualquer Escola):

Média – 16; Máximo – 16; Mínimo – 16 –*(1 DT).



6. Anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa (nesta ou em outra Escola).

⇒ (Assinale a(s) sua(s) resposta (s)).

Estruturas de orientação educativa	Anos de Serviço (Média)	F
a) Departamento Curricular.	16	4
b) Chefe/ Coordenador de Departamento Curricular.	7	3
c) Conselho de Turma.	14	6
d) Coordenador de Ano dos Directores de Turma.	5	4
e) Director de Turma.	10	7
f) Director de Instalações.	1	1
g) Serviços de Psicologia e Orientação.	0	0
h) Departamento de Formação.	7	2

7. Qual a sua categoria profissional?

⇒ (Assinale com um X a sua resposta).

a) Professor do QND desta Escola.	42%
b) Professor do QND de outra Escola.	0%
c) Professor do Quadro de Zona.	29%
d) Professor contratado.	29%

8. Qual a sua situação relativamente ao exercício do cargo de DT?

⇒ (Assinale com um X a sua opção para cada questão).

	SIM	NÃO
a) É a primeira vez que exerce este cargo.		100%
b) Exerce este cargo há mais de cinco anos.	71%	29%
c) Está a dar continuidade à direcção de turma do ano lectivo anterior.		100%
d) Teve formação especializada para o cargo (DT).		100%

II PARTE

1. Quais as razões que lhe pareceram relevantes para a sua nomeação para DT?

⇒ (Assinale com um X de acordo com o seu caso pessoal).

a) Sou docente do QND da Escola.	10%
b) Tenho formação especializada no cargo.	0%
c) Já estava no meu horário/completar horário.	30%
d) Tenho perfil adequado ao cargo (responsável, organizado, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	10%
e) Tenho uma boa capacidade de relacionamento.	50%
i) Tive formação na Gestão Flexível do Currículo.	0%



2. Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Ter formação especializada para o cargo.	7%	f) Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento.	12%
b) Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade).	33%	g) Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...).	10%
c) Bom profissional pedagogicamente.	12%	h) Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem.	4%
d) Ter formação na Gestão Flexível do Currículo.	2%	i) Ser experiente e conhecedor da realidade da escola.	11%
e) Ser competente.	9%		

3. Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?

⇒ (Assinale com um (X) de acordo com a sua opinião).

a) SIM: 29% ; b) NÃO: 57%; c) SEM OPINIÃO: 14%

4. Que funções considera que desempenha relacionadas com o seu cargo de DT?

⇒ (Assinale com um X na sua resposta).

	%	F
a) “Assistente social” (resolver assuntos económicos/familiares).	26%	5
b) “Enfermeiro” (prestar os primeiros socorros).	0%	0
c) “Psicólogo” (ouvinte e conselheiro).	5%	1
d) Substituto do papel de pai/mãe, relativamente aos afectos e apoio de que carecem.	37%	7
d) “Investigador “ (para resolver problemas dos alunos).	32%	5

5. Parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar?

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e Urgente.	b) Muito Importante.	c) De Importância Média.	d) Sem Importância.
29%	71%	0%	0%



6. Que dificuldades encontra (ou encontrou) no desempenho das funções de DT?

⇒ (Assinale com um (X) as suas opções).

a) Falta de formação adequada para o cargo.	20%
b) Excesso de burocracia e de tarefas que o cargo envolve.	11%
c) O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT).	5%
d) Falta de reconhecimento e valorização do cargo.	10%
e) Indefinição ou desadequação dos normativos.	2%
f) Falta de um clima organizacional que propicie a colaboração e o trabalho de equipa.	6%
g) Insuficiente número de horas atribuídas para o cumprimento de todas as funções do cargo.	10%
h) Falta de tempo para trabalhar em grupo (DT/alunos; DT/Professores).	9%
i) Falta de apoio para a resolução dos problemas (disciplinares e outros).	5%
j) Falta de meios (condições ambientais para atendimento, materiais...).	7%
k) Falta de selecção do DT com perfil adequado para determinada turma.	9%
l) Desmotivação dos restantes professores.	2%
m) Falta de participação do EE/Pais (ou intervenção inadequada).	4%

7. Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?

⇒ (Assinale com um X as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Organização e adequação da Interdisciplinaridade.	83%	17%	0%
b) Resolução de assuntos quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos.	86%	14%	0%
c) Avaliação dos alunos.	100%	0%	0%
d) Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo.	50%	33%	17%
e) Informação dos resultados dos contactos obtidos entre DT/EE e DT/alunos...	83%	17%	0%
f) Resolução de assuntos disciplinares.	83%	17%	0%
g) Coordenação e inovação das práticas pedagógicas.	71%	29%	0%
h) Elaboração e adequação do PCT.	71%	29%	0%



8. Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a Gestão Flexível do Currículo?

⇒ (Assinale com um X as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Ter um conhecimento aprofundado do meio escolar e local, nas várias vertentes: familiar, cultural, económica e social.	100%	0%	0%
b) Conhecer muito bem as dificuldades e necessidades dos alunos.	100%	0%	0%
c) Adequação das novas TIC no contexto escolar.	33%	67%	0%
d) Saber gerir o currículo para determinada turma.	86%	14%	0%
e) Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE).	50%	33%	17%
f) Envolver a participação activa de todos os elementos da acção educativa.	100%	0%	0%
g) Envolver a participação activa dos Professores e CE.	67%	33%	0%
h) Envolvimento de todos os docentes do CT.	83%	17%	0%
i) Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE.	20%	80%	0%
j) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas.	86%	14%	0%
k) Integração dos saberes.	83%	17%	0%
l) Preocupação na formação cívica dos alunos.	90%	10%	0%

9. Que formação especializada deve ser promovida para um DT?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

	SIM	NÃO
a) A Escola promove anualmente formação inicial e contínua.	0	100%
b) Essas acções são realizadas na própria Escola.	0	100%
c) Essas acções realizam-se nas ESE.	0%	0%
d) Essas acções realizam-se nos centros de formação.	100%	0%
e) Já tive formação especializada na Gestão Flexível do Currículo.	0%	100%
f) Já tive formação especializada para o cargo.	0%	100%
g) Já senti necessidade de formação especializada para o cargo.	100%	0%
h) A Escola, em anos anteriores, realizou acções de formação para os DT.	0%	100%



10. Que situações identifica como indicadores da falta de preparação especializada para o cargo de DT?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Dificuldades relacionadas com os comportamentos dos alunos.	19%
b) Variar e inovar as práticas pedagógicas.	8%
c) Actualizar as práticas pedagógicas com as novas TIC.	8%
d) Dificuldade em saber gerir conflitos.	15%
e) Dificuldades na aplicação da Gestão Flexível do Currículo.	23%
f) Dificuldades na aplicação da Interdisciplinaridade.	19%
g) Inovar as práticas de comunicação.	0%
h) Poder de liderança (responsável, activo, convincente, com visão do futuro, promover o trabalho de equipa...).	8%

11. Que funções considera mais necessárias no exercício do seu Cargo?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Fomentar a interacção e participação dos EE/Pais e restante comunidade na Escola.	19%
b) Funções essencialmente burocráticas: verificação/lançamento das faltas e suas justificações, dossiers de turma constantemente actualizados...	2%
c) Reunir com o CT e os Pais/EE, ou o seu representante, nomeadamente para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma.	11%
d) Reuniões do CT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos (avaliação).	22%
e) Servir de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa.	3%
f) Gerir os problemas que apareçam na turma.	5%
g) Funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento aos alunos.	27%
h) Gerir os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes da Acção Educativa.	27%

12. Que situações considera mais relevantes como gestor curricular?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.	19%
b) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT.	12%
c) Preocupação com a integração dos saberes.	8%
d) Promoção do trabalho de equipa.	27%
e) Flexibilização do Currículo Nacional e do PCT de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da turma.	12%
f) Responsabilidade na Formação Cívica dos alunos.	22%
g) Adaptação e ajuste das novas TIC ao contexto escolar.	0%



13. De entre as situações que se apresentam, quais as que considera mais importantes, na relação Escola/Família?

⇒ (Assinale de 1 a 5 — sendo o valor **(1) o mais importante**).

a) A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular.	4
b) Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE.	5
c) Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada.	5
d) A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos.	5
e) Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos.	5
f) Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada.	5
g) Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade.	3
h) Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos.	1
i) Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo.	5
j) Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares.	2

14. Que meios de contacto estabelece com os Pais/EE?

⇒ (Assinale com um X as suas opções).

Meios	Sempre	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
a) Pessoal	71%	29%	0%	0%
b) Via caderneta	29%	71%	0%	0%
c) Carta	0%	100%	0%	0%
d) Telefone	17%	83%	0%	0%
e) No domicílio	0%	0%	0%	100%
f) Outros	0%	0%	0%	0%



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique

Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

AOS PROFESSORES

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. Idade: Média – 44; Máxima – 57; Mínima – 27.

1.1. Sexo: Feminino – 65% – (11); Masculino – 35% – (6).

2. Habilitações Académicas:

Licenciados – 76% – (13); Bacharelato – 12% – (2); Mestrado – 12% – (2).

3. Anos de serviço docente: Média – 19; Máximo. – 31; Mínimo – 3.

4. Anos de serviço em órgãos de Administração e Gestão Escolar (em qualquer Escola):

Média – 10; Máximo. – 26; Mínimo – 2 – *(3 prof. com + de 5 anos de serviço docente).



5. Anos de serviço em órgãos de Orientação Educativa (nesta ou em outra Escola).

⇒ (Assinale a(s) sua(s) resposta (s)).

Estruturas de orientação educativa	Anos de Serviço
a) Departamento Curricular.	16
b) Chefe/ Coordenador de Departamento Curricular.	7
c) Conselho de Turma.	20
d) Coordenador de Ano dos Directores de Turma.	0
e) Director de Turma.	9
f) Director de Instalações.	2
g) Serviços de Psicologia e Orientação.	0
h) Departamento de Formação.	6

6. Qual a sua categoria profissional?

⇒ (Assinale com um X a sua resposta).

a) Professor do QND desta Escola.	59%
b) Professor do QND de outra Escola.	6%
c) Professor do Quadro de Zona.	6%
d) Professor contratado.	29%

II PARTE

1. Qual o clima organizacional da Escola?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
a) A Escola, no início do ano lectivo, deu a conhecer o PCE e o RI a todos os docentes.	0%	31%	69%
b) A Escola, no início do ano lectivo, convocou os EE/Pais, docentes, alunos e a comunidade educativa para procederem à gestão curricular de cada turma.	0%	0%	100%
c) Relativamente à preparação dos conteúdos a leccionar, a flexibilização na Gestão do Currículo, prepara as aulas em equipa com os seus colegas de turma.	0%	7%	93%
d) Em assuntos dos conteúdos programáticos, trabalha em equipa com o seu grupo disciplinar (preparando os mesmos conteúdos para serem trabalhados nas aulas na mesma altura, recebendo colaboração dos colegas na forma como se poderá apresentar determinado conteúdo para determinada turma...).	0%	62%	38%



2. Qual a importância de dominar conhecimentos sobre a gestão flexível do currículo?

⇒ (Assinale com um X as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Ter um conhecimento aprofundado do meio escolar e local, nas várias vertentes: familiar, cultural, económica e social.	88%	12%	0%
b) Conhecer muito bem as dificuldades e necessidades dos alunos.	88%	12%	0%
c) Adequação das novas TIC no contexto escolar.	69%	31%	0%
d) Saber gerir o Currículo para determinada turma.	82%	12%	6%
e) Adaptar o Currículo Nacional às necessidades da comunidade escolar (PCE).	65%	35%	0%
f) Envolver a participação activa de todos os elementos da acção educativa.	60%	40%	0%
g) Envolver a participação activa dos professores e CE.	93%	7%	0%
h) Envolvimento de todos os docentes do CT.	88%	12%	0%
i) Envolvimento dos Coordenadores de Departamento e CE.	80%	20%	0%
j) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas.	86%	14%	0%
k) Integração dos saberes.	83%	17%	0%
l) Preocupação na formação cívica dos alunos.	90%	10%	0%

3. Pensa que, após a introdução da Reorganização Curricular, o papel do DT se tornou mais relevante?

⇒ (Assinale com um (X) de acordo com a sua opinião)

a) SIM: 65% ; b) NÃO: 17%; c) SEM OPINIÃO: 18%.

4. Quais as características que considera necessárias num perfil do DT?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Ter formação especializada para o cargo.	4%	f) Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento.	11%
b) Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade).	29%	g) Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...).	16%
c) Bom profissional pedagogicamente.	8%	h) Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem.	6%
d) Ter formação na Gestão Flexível do Currículo.	4%	i) Ser experiente e conhecedor da realidade da escola.	12%
e) Ser competente.	10%		



5. Que factores condicionam os docentes a “não gostarem” do cargo de DT?

⇒ (Seleccione 6 opções assinalando-as com um X).

a) Falta de formação adequada para o cargo.	6%
b) Excesso de burocracia que o cargo envolve.	14%
c) Excesso de tarefas que o cargo envolve.	13%
d) O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT).	10%
e) Falta de reconhecimento e valorização do cargo.	11%
f) Indefinição ou desadequação dos normativos.	2%
g) Falta de clima organizacional que propicie a colaboração e o trabalho de equipa.	6%
h) Insuficiente número de horas atribuídas para o cumprimento de todas as funções deste cargo.	13%
i) Insuficiência, no horário, de tempos comuns aos DT/alunos; DT/Prof. e DT/Pais-EE.	2%
j) Falta de apoio para a resolução de problemas (disciplinares e outros).	11%
k) Falta de meios (condições para atendimento, materiais).	3%
l) Por não ter perfil adequado.	1%
m) Desmotivação dos restantes professores.	4%
n) Falta de participação dos EE/Pais (ou intervenção inadequada).	4%

6. Quais os assuntos que considera importantes a serem tratados nas reuniões do CT?

⇒ (Assinale com um X as suas opções).

	Muito	Pouco	Nada
a) Organização e adequação da interdisciplinaridade.	94%	6%	0%
b) Resolução de assuntos quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos.	100%	0%	0%
c) Avaliação dos alunos.	88%	12%	0%
d) Organização e adequação da Gestão Flexível do Currículo.	56%	44%	0%
e) Informação dos resultados dos contactos obtidos entre DT/EE e DT/alunos...	94%	6%	0%
f) Resolução de assuntos disciplinares.	94%	6%	0%
g) Coordenação e inovação das práticas pedagógicas.	71%	29%	0%
h) Elaboração e adequação do PCT.	65%	35%	0%



7. Como caracteriza o perfil de um DT, no seu contexto escolar?

⇒ (Assinale com um X, unicamente três opções).

a) DT que cumpre o mínimo exigido pela lei, devido à sobrecarga burocrática.	2%
b) DT cumpridor dos aspectos burocráticos e vai tentando solucionar alguns problemas dos alunos.	19%
c) DT que cumpre os aspectos burocráticos e vai tentando contactar/receber os EE/Pais, professores e alunos do seu CT.	26%
d) DT que exerce as funções do cargo utilizando unicamente o horário previsto pela lei.	2%
e) DT que para cumprir todas as funções que o cargo exige, tem de o fazer nas suas horas livres.	26%
f) DT que cumpre os aspectos burocráticos do cargo, mas não tem tempo para aplicar a gestão flexível do currículo.	8%
g) DT que cumpre algumas funções, mas não tem tempo para coordenar e aplicar a interdisciplinaridade.	13%
h) DT que resolve alguns problemas da turma, mas não tem perfil de liderança para gerir problemas disciplinares.	4%

8. Como “vê” um DT no exercício das suas funções?

⇒ (Assinale com um X três opções).

a) Colega que informa os EE/Pais sobre o aproveitamento/assiduidade dos alunos e fomenta a interacção com a Escola.	10%
b) Colega, sobretudo, dedicado com os aspectos administrativos e burocráticos relacionados com o cargo.	10%
c) Colega que reúne com o CT e os Pais/EE, ou seu representante, nomeadamente para definir a Gestão Flexível do Currículo a adoptar na turma.	20%
d) Colega que reúne com o CT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos (avaliação).	6%
e) Colega que serve de elo de ligação entre os docentes da turma e restantes elementos da acção educativa.	10%
f) Colega que tenta gerir os problemas que apareçam na turma.	14%
g) Colega que exerce funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento aos alunos.	18%
h) Colega que gere os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes da Acção educativa.	12%



9. De entre as situações que se apresentam quais as que considera mais importantes na relação Escola/Família?

⇒ (Assinale de 1 a 5 — sendo o valor **(1) o mais importante**).

a) A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a Gestão Curricular.	5
b) Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE.	1
c) Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada.	3
d) A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos.	5
e) Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos.	4
f) Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada.	4
g) Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade.	4
h) Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos.	5
i) Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na gestão flexível do currículo.	3
j) Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares.	4

10. No novo contexto escolar, parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT?

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e urgente.	b) Muito Importante.	c) De Importância Média.	e) Sem Importância.
76%	24%	0%	0%



Universidade Portucalense - Infante D. Henrique

Departamento de Educação



QUESTIONÁRIO

AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Este questionário faz parte de uma investigação sobre “O Director de Turma e a gestão curricular no Conselho de Turma — consenso ou conflito?”, inserida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense — Infante D. Henrique, Porto, realizada em Escolas do Ensino Básico.

Pretende-se através deste questionário, recolher dados conducentes aos seguintes objectivos:

1. Determinar os requisitos elementares para a definição do perfil dum Director de Turma adequado à gestão curricular no Conselho de Turma;
2. Identificar os principais factores que contribuem para a preparação do Director de Turma no quadro da gestão curricular no Conselho de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Muito obrigada pela colaboração.

I PARTE

1. Encarregado de Educação:

Pai – 13% – (17); Mãe – 86% – (109); Outra Pessoa – 1% – (1).

2. Idade: – Pai: Média – 42; Máxima – 66; Mínimo – 30.

– Mãe: Média – 39; Máxima – 72; Mínimo – 29.

– Outra Pessoa: 17.

Total dos EE: Média – 40; Máxima – 72; Mínima – 29.



3. Que grau de escolaridade obteve/ Habilitações académicas?

Médias:

- Pai: 4º Ano – 27%;
- Mãe: 6º Ano – 25% ;
- Outra Pessoa: 9º Ano – 100%;

Total dos EE: 6º Ano – 24%.

4. Profissão

PAI	MÃE	OUTRA PESSOA	TOTAL – EE
Construtor Civil – 12%	Doméstica – 20%	Estudante – 100%	Doméstica – 20%
Empresário – 10%	Operário Fabril – 19%		Operário Fabril – 18%
Motorista – 8%	Professora – 10%		Professora – 10%

II PARTE

1. De entre as situações que se apresentam, quais as que considera mais importantes nas relações Escola/Família?

⇒ (Assinale de 1 a 5 (sendo o valor (1) o mais importante) unicamente 5 situações.

a) A ligação Escola/Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular.	5
b) Existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos Pais/EE.	1
c) Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada.	4
d) A importância de dar informações actualizadas, aos EE/Pais, da vida escolar dos alunos.	5
e) Oportunidade para conhecerem o tipo de apoio que os EE/Pais prestam aos seus educandos.	3
f) Conhecimento do tipo de educação praticada pelos EE/Pais aos seus educandos, para auxiliar os alunos de forma mais apropriada.	3
g) Oportunidade para valorizar e dignificar a profissão docente, junto dos Pais/EE e restante comunidade.	5
h) Promoverem uma colaboração activa dos EE/Pais nas actividades escolares e na formação dos seus educandos.	5
i) Para melhor promoverem uma participação activa dos EE/Pais, na Gestão Flexível do Currículo.	2
j) Para a existência de um envolvimento de toda a comunidade educativa nas actividades e problemas escolares.	3



2. Tendo em consideração que o Director de Turma é o principal interlocutor Escola/Família, que tarefas considera mais importantes no domínio das suas funções?

⇒ (Assinale com um X, as 5 opções que considera mais importantes).

a) Favorecer a adaptação dos alunos ao contexto escolar.	5%
b) Estar atento às reais necessidades da turma.	8%
c) Controlar o comportamento dos alunos na sala de aula e na escola.	6%
d) Saber resolver os conflitos/problemas entre os alunos.	17%
e) Informar todos os professores da turma dos assuntos importantes tratados com os pais ou encarregados de educação.	14%
f) Informar os pais/encarregados de educação sobre o aproveitamento/comportamento e assiduidade dos seus educandos.	10%
g) Comunicar aos pais/encarregados de educação as informações dadas pelos restantes professores da turma.	7%
h) Fazer reuniões com os pais/encarregados de educação.	3%
i) Fomentar a colaboração dos pais/encarregados de educação para a realização de actividades na escola (exposições artesanais locais, festas tradicionais, visitas de estudo, acções de sensibilização de temas escolares...).	3%
j) Dar sugestões aos pais/encarregados de educação sobre a forma de melhor ajudar os estudos dos seus educandos, em casa.	9%
k) Pedir a colaboração de serviços da comunidade: Polícia; P. Câmara; Delegação de Saúde; Bombeiros..., na ajuda da resolução de problemas dos alunos.	1%
l) Proporcionar um bom ambiente na turma.	3%
m) Manter sempre um bom relacionamento com os alunos, tornando-os autónomos e responsáveis (preocupação na formação cívica).	8%
n) Responsabilizar os pais/encarregados de educação pela verificação da pontualidade/assiduidade e comportamento dos seus educandos.	3%
o) Ter disponibilidade para atender os pais/encarregados de educação depois da hora de trabalho dos mesmos.	3%

3. Quais as características que considera necessárias num perfil do DT, no contexto escolar actual?

⇒ (Assinale com um X a (s) sua (s) resposta (s)).

a) Ter formação especializada para o cargo.	11%	f) Possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento.	11%
b) Ter qualidades pessoais (dinamismo, organização, capacidade de comunicação, disponibilidade).	22%	g) Ter perfil de liderança (promover o trabalho de equipa...).	10%
c) Bom profissional pedagogicamente.	9%	h) Ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem.	9%
d) Ter formação na Gestão Flexível do Currículo.	6%	i) Ser experiente e conhecedor da realidade da escola.	14%
e) Ser competente.	8%		



4. É importante, para si, a inclusão de mais horas no horário do Director de Turma, de modo a ter mais tempo disponível para atender e reunir com os pais/encarregados de educação e poder dar um atendimento e acompanhamento mais personalizado aos alunos?

❖ (No novo contexto escolar, isto é, neste momento, o Director de Turma tem **45 minutos** por semana para atender os pais/EE e outros **45 minutos/semana – na Formação Cívica –** para as restantes funções do cargo incluindo o atendimento e acompanhamento dos alunos).

⇒ (Assinale com um X de acordo com o grau de importância que esta questão representa para si).

a) Muito Importante e Urgente. 12%	b) Muito Importante. 76%	c) De Importância Média. 12%	d) Sem Importância 0%
---	---------------------------------------	---	------------------------------------

5. Durante o ano lectivo que decorre, que tipo de situações, das abaixo indicadas, se verificou nas suas relações com o seu educando?

⇒ (Assinale com um X as suas opções).

a) Conversava diariamente sobre as actividades da escola.	10%
b) Ajudava-o a preparar-se para as fichas/testes.	6%
c) Ajudava-o a fazer os trabalhos da escola (TPC), quando necessário.	9%
d) Verificava diariamente se levava o material necessário para a escola.	4%
e) Dava-lhe confiança quando tinha dificuldades na escola.	8%
f) Verificava diariamente a caderneta escolar.	5%
g) Verificava, diariamente, se fazia o trabalho da escola (TPC).	8%
h) Verificava se tinha lanchado a meio da tarde.	4%
i) Verificava se estudava com a televisão desligada.	7%
j) Verificava se estudava bem sentado à mesa.	3%
k) Perguntava-lhe pelos resultados dos testes/fichas e assinava-os.	11%
l) Demonstrava satisfação e elogiava-o quando merecia (boas notas; bom comportamento...).	10%
m) Certificava-me se tinha tomado o pequeno-almoço em casa ou na escola.	7%
n) Procurava se tinha almoçado e o que tinha comido.	8%