

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Dissertação

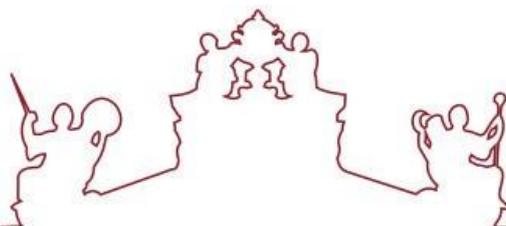
**A supervisão nos Conselhos de Turma: retrato traçado por
Professores e Diretores de Turma, num Agrupamento de Escolas**

Ana Margarida Palmela de Almeida Lopes

Orientador(es) | Isabel José Fialho

Évora 2020





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Dissertação

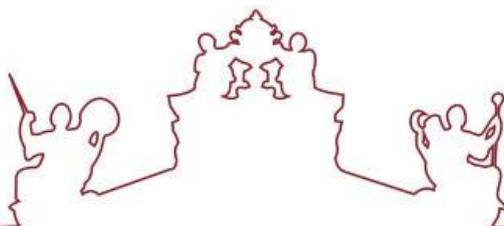
**A supervisão nos Conselhos de Turma: retrato traçado por
Professores e Diretores de Turma, num Agrupamento de Escolas**

Ana Margarida Palmela de Almeida Lopes

Orientador(es) | Isabel José Fialho

Évora 2020





A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | António Manuel Borralho (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel José Fialho (Universidade de Évora) (Orientador)
Marília Favinha (Universidade de Évora) (Arguente)

Évora 2020



A TI, minha querida, minha amiga, Avó Carlota.

Agradecimentos

Aos meus pilares: os meus filhos Miguel e Leonor e ao meu marido e companheiro que não me deixou desistir quando tive vontade de o fazer.

À minha irmã, aos meus pais e aos meus sogros que sempre me apoiaram e ajudaram quando precisei.

Às minhas colegas de percurso que foram verdadeiras companheiras, deram-me a mão e não me deixaram ficar para trás.

A todos os Professores que conheci ao longo do Mestrado pelos ensinamentos, dedicação e competência.

À minha orientadora Professora Doutora Isabel Fialho por todo o apoio e orientação.

A todas as pessoas que contribuíram para que este projeto fosse concluído.

Resumo

O cargo de Diretor de Turma é determinante na organização escolar. Compete ao Diretor de Turma (DT) a promoção de um trabalho cooperativo, entre professores e alunos com a finalidade de adequar e diversificar estratégias e metodologias de trabalho, com carácter curricular e avaliativo, com base nas especificidades de cada aluno.

A supervisão desempenhada pelo Diretor de Turma, é um processo que potencia as experiências educativas e a aprendizagem dos alunos, professores e de escola enquanto comunidade educativa aprendente, colaborativa e democrática.

Pretendemos, com este estudo, analisar a Supervisão e centrá-la no campo das práticas e dos processos que se desenvolvem ao nível do conselho de turma.

A abordagem teórica foi determinada por uma revisão da literatura que permitiu enquadrar o tema e partir para a obtenção de dados que permitiram clarificar a problemática, através de uma metodologia de carácter quantitativo, com recurso a inquéritos por questionário aplicados a Diretores de Turma e Professores de um Agrupamento de Escolas.

A análise dos dados permitiu-nos concluir que os docentes reconhecem que o DT é uma figura de gestão intermédia da escola, com grande importância na comunicação entre a escola e a família. É também reconhecido o papel do DT no sucesso escolar dos alunos e na regulação das aprendizagens.

O presente estudo revela que é fundamental que o DT mantenha um bom relacionamento com os alunos, que favorecerá, não só a relação de ensino e aprendizagem, mas também a formação pessoal e social dos alunos no Conselho de Turma.

Palavras-chave: Supervisão, Diretor de Turma, Professores, Conselhos de Turma, Desenvolvimento Profissional

Supervision in class councils: portrait drawn by Teachers and Class Directors of a Group of Schools

ABSTRACT

The job of a Class Director is a determining factor in the school organization. The Class Director (DT) is responsible for promoting cooperative work between teachers and students, with the purpose of adapting and diversifying work strategies and methodologies, with a curricular and evaluative character, based on the specificities of each student.

The Supervision performed by the Class Director is a process that amplifies the educational experiences and learning of all the students, teachers and the school as a learning, collaborative and democratic educational community.

With this study, we intend to analyze Supervision and focus it on the subject of practices and processes that are developed at the class council's level.

The theoretical approach was determined by a literature review that allowed us to approach the theme and starting to obtain data that clarified the problem, through a quantitative methodology, using questionnaire surveys applied to Class Directors and Teachers of a Grouping of Schools.

The analysis of the data allowed us to conclude that the teachers recognize that the DT is a figure of middle school management, with great importance in the communication between the school and the families. The role of DT in student's school success and in the regulation of learning is also recognized.

The present study reveals that it is essential that the DT maintains a good relationship with the students, which will favor, not only the teaching and learning relationship, but also the personal and social formation of the students in the Class Council.

Key words: Supervision, Class Director, Teachers, Class Councils

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS	x
ÍNDICE DE APÊNDICES	xii
ÍNDICE DE ANEXOS	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1- A Supervisão Pedagógica	6
<i>1.1. Conceito de Supervisão Pedagógica</i>	<i>6</i>
<i>1.2. Modelos de Supervisão Pedagógica</i>	<i>9</i>
<i>1.3. Relação entre supervisão, liderança e regulação</i>	<i>13</i>
<i>1.4. Supervisão reflexiva e desenvolvimento profissional do docente</i>	<i>20</i>
2-O Diretor de Turma.....	24
<i>2.1. A evolução do cargo do Diretor de Turma</i>	<i>24</i>
<i>2.2. O Perfil funcional do Diretor de Turma.....</i>	<i>32</i>
<i>2.3. Competências e funções do Diretor de Turma</i>	<i>35</i>
<i>2.4. O Diretor de Turma como gestor curricular do Conselho de Turma</i>	<i>39</i>
<i>2.5. O Diretor de Turma e o seu papel de Supervisão</i>	<i>45</i>
<i>2.6. A complexidade das tarefas do Diretor de Turma: dificuldades e constrangimentos</i>	<i>49</i>
CAPÍTULO II. METODOLOGIA	54
1-Enquadramento metodológico.....	55
2-Métodos e técnicas de recolha de dados.....	57
<i>2.1 Caracterização da amostra.....</i>	<i>59</i>
3-Apresentação e discussão dos resultados	60
<i>3.1. Importância do Diretor de Turma</i>	<i>61</i>
<i>3.2. Funções do Diretor de Turma.....</i>	<i>67</i>
<i>3.3. Perfil do Diretor de Turma</i>	<i>74</i>
<i>3.4. Práticas do DT</i>	<i>79</i>
<i>3.5. Fatores facilitadores do desempenho do cargo de Diretor de Turma</i>	<i>87</i>
<i>3.6. Fatores obstativos do desempenho do cargo de Diretor de Turma.....</i>	<i>93</i>
<i>3.7. Influência do DT na prática docente dos professores do Conselho de Turma</i>	<i>98</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
WEBGRAFIA.....	117
REFERÊNCIAS NORMATIVAS	119
APÊNDICES.....	122
ANEXOS	139

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Competências do DT (Fonte: Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, artigo 10º)

Tabela 1 – Distribuição das variáveis sociodemográficas

Tabela 2 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Importância do Diretor de Turma»

Tabela 2.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney para os itens da dimensão «Importância do Diretor de Turma» face ao género.

Tabela 2.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Importância do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo»

Tabela 2.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Importância do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT »

Tabela 3 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Funções do Diretor de Turma»

Tabela 3.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As funções do Diretor de Turma tendo em conta o género dos inquiridos»

Tabela 3.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As funções do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo»

Tabela 3.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As funções do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT »

Tabela 4 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Perfil do Diretor de Turma»

Tabela 4.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «O perfil do Diretor de Turma tendo em conta o género dos inquiridos»

Tabela 4.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «O Perfil do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo»

Tabela 4.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «O Perfil do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de Diretor de Turma»

Tabela 5 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Práticas do Diretor de Turma»

Tabela 5.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o género dos inquiridos»

Tabela 5.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo»

Tabela 5.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT »

Tabela 6 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Fatores facilitadores do desempenho do cargo de Diretor de Turma»

Tabela 6.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Fatores facilitadores do cargo de Diretor de Turma tendo em conta o género dos inquiridos»

Tabela 6.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo»

Tabela 6.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT tendo em conta o número de anos com cargo de DT »

Tabela 7 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Fatores obstativos do desempenho do cargo de Diretor de Turma »

Tabela 7.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o género dos inquiridos »

Tabela 7.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo»

Tabela 7.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o número de anos com cargo de DT »

Tabela 8 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Influência do DT na prática docente dos professores do CT »

Tabela 8.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Influência do DT na prática docente dos professores do CT tendo em conta o género dos inquiridos»

Tabela 8.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Influência do DT na prática docente dos professores do CT tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo»

Tabela 8.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Influência do DT na prática docente dos professores do Conselho de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT»

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Inventário de questões do questionário de opinião (Matriz)

Apêndice 2 - Inquérito por questionário

Apêndice 3 - Pedido de aprovação do estudo ao MIME

Apêndice 4 - Pedido de autorização ao Agrupamento

Apêndice 5 – Declaração de Proteção de Dados

Apêndice 6 – Declaração de consentimento informado dos Professores do Agrupamento

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Email com a aprovação do MIME

Anexo 2 - Autorização da Diretora do Agrupamento para aplicação dos questionários

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DT - Diretor de Turma

PAT - Plano de Atividades da Turma

RI- Regulamento Interno

PCT - Plano Curricular de Turma

CT - Conselho de Turma

PEI - Programa Educativo Individual

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PES - Projeto de Educação para a Saúde

EE - Encarregados de Educação

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

INTRODUÇÃO

Esta investigação não surgiu do nada, porque como refere Favinha (2006, p. 253), “a investigação nasce da interação do sujeito investigador com o real. Desta interação decorre, então, o conhecimento”. Esta investigação sobre a supervisão nos conselhos de turma, surgiu devido à regularidade com que, ao longo da nossa atividade, desempenhamos o cargo de Diretora de Turma (DT). Cargo este que se tem revelado de grande interesse e investimento pessoal.

O exercício do cargo de DT tem sido exercido sempre com a preocupação de melhorar o nosso desempenho e cientes de que vivemos numa época de constante evolução, assim sendo, é importante que a escola esteja aberta a estas mudanças e que os seus professores reflitam sobre a sua atuação, alterem e melhorem as suas práticas. Corroboramos a ideia de Gomes (2000) quando refere que, para as escolas alcançarem os objetivos a que se propõem, devem organizar-se de forma a desenvolver trabalho conjunto e criando linguagens comuns. É neste processo conjunto de uniformidade que o DT desempenha um papel fundamental, porque apresenta uma visão do conjunto – docentes do conselho de turma, alunos e Encarregados de Educação (EE) - onde a opinião de cada um é importante, os consensos e o diálogo são fundamentais assim como o debate e confronto de ideias.

Nesta perspetiva consideramos o papel do DT primordial, uma vez que dentro da organização escolar, este gestor intermédio deve ser capaz de articular, de forma harmoniosa, os diversos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, assim como, coordenar de forma eficaz estratégias de diferenciação pedagógica, interdisciplinaridade, adequação curricular em contexto de sala de aula, de forma a melhorar as condições de aprendizagem e a articulação entre escola e família. Em nossa opinião é importante que a ação do Diretor de Turma funcione como estratégia impulsionadora do trabalho coletivo agregando todas as energias.

Para se desenvolver uma verdadeira cultura de escola é fundamental que se promovam práticas de colaboração entre professores onde se vão construindo as identidades profissionais de trabalho. Este é um dos aspetos mais importante na ação do DT, uma vez que é fundamental haver uma atenção especial nas relações que se estabelecem com os outros docentes do conselho de turma, havendo uma enorme importância na sua coordenação. Esta coordenação, muitas vezes, é dificultada pelo facto de muitos professores ainda trabalharem

de “portas fechadas”, as dificuldades relacionais que existem, a ausência de tempos letivos para a observação de aulas dos colegas e posterior discussão, a ausência de uma verdadeira cultura de colaboração e cooperação entre os docentes dos Conselhos de Turma. Todos estes aspetos mencionados levam-nos a concluir que existe, por parte do DT, uma grande dificuldade na gestão e coordenação dos docentes do seu conselho de turma.

Roldão (2009) refere que o exercício integral de uma profissão presume a possibilidade, a necessidade e a capacidade de um profissional refletir sobre a sua função, analisar as suas práticas com base na experiência que possui e como fonte de novos saberes, questionar-se e questionar a eficiência da ação que desenvolve afim de aprofundar os processos, os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes.

Desta forma consideramos que a intervenção, a coordenação e orientação por parte do DT, pode resultar na realização de um trabalho por parte de todos, alunos, professores e EE. A relação professor-aluno pode constituir uma mais valia no estímulo da aprendizagem, a relação entre o DT e o aluno pode também constituir-se fulcral no desenvolvimento do aluno, uma vez que consegue desenvolver uma relação mais pessoal e emocional, onde adquire um conhecimento do aluno de uma forma mais individual e não apenas como um elemento do grupo turma.

De acordo com Modesto (2009), o DT é um professor integrante de uma organização pedagógica de gestão intermédia da Escola, centrado, em grande parte, nos alunos e no suporte dos mesmos, especializado na organização de um trabalho colaborativo entre os vários professores do Conselho de Turma (CT) que dirige, em prol do desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos. Pelas funções que desempenha, o DT deve considerar o trabalho colaborativo como uma forma de articulação e organização conjunta que permite melhorar a eficácia do desempenho docente, contribuindo para o sucesso escolar. É nesta perspetiva que consideramos a posição privilegiada do Diretor de Turma, para uma eficiente supervisão de forma a promover o desenvolvimento profissional do corpo docente do DT e o sucesso educativo dos seus alunos.

Em nossa opinião a prática da supervisão pedagógica, não se implementa e consolida de um momento para o outro, é uma construção progressiva, lenta que se depara com vários obstáculos, mentalidades dos professores, culturas organizacionais das escolas e práticas educativas, há muito enraizadas. É importante que este processo seja encarado como um suporte imprescindível de uma escola da qual faz parte uma comunidade educativa, de uma

escola aprendente, com um novo perfil de professor e uma nova organização escolar, como processo transformador da escola e das mentalidades educativas.

Pretendemos com este estudo compreender de que forma é que a supervisão pode constituir uma mais valia no trabalho do conselho de turma, avaliar as suas potencialidade e constrangimentos para a função do DT num Agrupamento de Escolas. Desta forma a questão de partida para esta investigação foi a seguinte:

- Qual é o pensamento dos professores de um agrupamento de escolas do distrito de Setúbal sobre a supervisão do diretor de turma, nos conselhos de turma?

A partir desta questão formulámos os seguintes objetivos:

- Identificar as dimensões e funções do diretor de turma à luz dos normativos legais;
- Conhecer as conceções e práticas do DT sobre o cargo de DT;
- Identificar fatores facilitadores ou obstativos ao desempenho do cargo de diretor de turma;
- Averiguar em que medida, o diretor de turma influencia os processos de ensino e de aprendizagem dos professores do Conselho de Turma;
- Conhecer as representações dos professores sobre as funções do DT;

Neste estudo participaram todos os docentes do segundo e terceiro ciclo e ensino secundário de um Agrupamento de Escolas.

Realizámos um estudo descritivo e interpretativo com recurso a uma metodologia de natureza quantitativa. Os dados foram recolhidos através de questionários que foram, posteriormente, alvo de tratamento estatístico.

O estudo que apresentamos encontra-se organizado em dois capítulos, no primeiro capítulo fazemos um enquadramento teórico onde apresentamos a revisão da literatura com uma descrição dos vários conceitos e modelos de supervisão, assim como, da sua importância no desenvolvimento profissional do docente. Fazemos ainda referência à evolução do cargo do Diretor de Turma, à complexidade das suas tarefas e desenvolvimento profissional, assim como, ao seu papel de liderança.

No segundo capítulo, abordamos a metodologia utilizada. Fazemos uma descrição da natureza do estudo, dos seus participantes, a forma como recolhemos e analisámos os dados.

Ainda neste capítulo, analisamos os resultados, fazendo uma descrição e interpretação dos resultados obtidos, de forma a responder à questão de investigação e aos objetivos definidos.

Nas considerações finais apresentaremos uma síntese dos resultados em função dos objetivos de investigação, as principais limitações do estudo bem como algumas sugestões para outras investigações.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – A Supervisão Pedagógica

1.1. Conceito de Supervisão Pedagógica

Se olharmos para a formação da palavra supervisão, verificamos que é formada pelos termos “super” (sobre) e “visão” (ação de ver) que se refere à ideia de visão geral, no sentido de “olhar de cima”.

De acordo com Candeias (2015), o conceito de supervisão aparece, nas escolas, inicialmente, ligado à avaliação dos docentes, como um processo de inspeção, cujo principal objetivo era o controlo do trabalho dos professores que conduziria a uma melhoria do ensino. A supervisão era entendida como “um processo hierárquico, impessoal de inspeção, cujas finalidades são o controlo do sistema educativo, dos seus agentes, transformando-os e modelando-os, para que reproduzam o próprio sistema da forma mais fiel possível” (Queiroga, 2007, p.12).

Nos anos setenta do século XX, o conceito de Supervisão Pedagógica aparece associado “à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores e incide na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar” (Oliveira Formosinho, & Formosinho, 2000, p. 45). Durante esta década, o sistema educativo tradicional considerava a Supervisão Pedagógica um processo, essencialmente, de transmissão de conhecimentos e técnicas de pedagogia baseadas em modelos e referências que se deviam seguir. Baseava-se, sobretudo num paradigma de “controlo”, sempre ligada às práticas pedagógicas, assumindo uma "natureza prescritiva e que confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando" (Vieira, 1992, p.60).

Alarcão e Tavares (2003), no seu livro *Supervisão da Prática Pedagógica* (2003), abordam o termo “Supervisão” num sentido de “orientação pedagógica”, que não foi muito bem aceite no meio educativo, uma vez, que o seu significado não era entendido por todos da mesma forma. Inicialmente, exercida por um supervisor pedagógico, também designado de “formador” ou “orientador”, a Supervisão Pedagógica incidia sobre o futuro professor, o formando, como um processo de avaliação. Este processo avaliativo, baseado, sobretudo, numa hierarquia vertical, do formador sobre o formando, não era considerado um trabalho de partilha, de discussão de ideias e opiniões e construção coletiva de saberes.

A partir dos anos 90 dá-se uma transformação no conceito de Supervisão Pedagógica, há uma evolução deste conceito, que passa a estar associado ao desenvolvimento profissional

dos professores e não apenas à formação inicial, à “inspeção”, “controle” e “autoritarismo”. Para Moreira (2009, p. 253)

as atuais tendências supervisivas inclinam-se para uma concepção democrática da supervisão que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento da autonomia profissional.

Glickmam (1995, citado em Oliveira-Formosinho, 2002, p. 23) define a supervisão como: “função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção”.

Este novo conceito de Supervisão Pedagógica amplia-se e surge agora responsabilizando o “todo” e não somente como uma ação avaliativa do trabalho do professor, levando à necessidade de todos se questionarem e autoavaliarem (Alarcão e Tavares, 2003). A corroborar esta ideia evocamos Alarcão (2000, citada em Oliveira-Formosinho, 2002a, p.2) que afirma que

mantendo como objeto essencial da atividade supervisiva a qualidade da formação dos professores e do ensino (...) a supervisão deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola como lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que também ela aprende e se desenvolve.

O desenvolvimento da sociedade “obrigam” a escola a adotar práticas de supervisão dirigidas, aos professores e toda a comunidade educativa e com esta ideia sublinhamos o pensamento de Maio, Silva e Loureiro (2010, pp.38-39) quando referem que “as práticas educativas no contexto da escola atual exigem uma ação concertada dos papéis supervisivos a nível dos órgãos de gestão (...) assim como das estruturas intermédias, entendidas como estruturas de coordenação e supervisão”.

O conceito de supervisão é muito mais abrangente, como referem Alarcão e Tavares (2003)

fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospetiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para

os alunos destes: focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com macrocosmos estabelecem relações ecológicas interativas: preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma super-visão.

Relativamente, ainda, sobre o conceito de supervisão, podemos, de certo modo, afirmar que a Supervisão Pedagógica, tal como hoje a conhecemos, tem origem na denominada supervisão clínica, já que se centra, sobretudo, na interação entre supervisor e formando com o duplo objetivo e simultâneo de melhorar o ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos. Desta perspetiva, evoluiu-se para uma outra mais crítica (Cortesão, 1991), onde surge a necessidade da partilha de experiências e reflexões entre os professores, considerando-os como intervenientes sociais em todo processo de Supervisão Pedagógica, mudando assim a sua perceção.

O processo superviso já não tem como principal ator o supervisor, que com a sua experiência vai orientando o professor em formação, mas assenta na partilha de saberes entre um e outro, entre estes e os pares, numa reflexão sobre a ação, na procura de professores que reflitam sobre a sua prática.

Esta ideia de um processo que implica reflexão e partilha e não só saber do supervisor é também salientado por Sá-Chaves (2000), quando considera que o conceito de supervisão vai muito para além da relação didática e dual supervisor/supervisado para uma conceção que considera a importância de contributos de outras fontes de informação e de conhecimento, que não se limitem apenas à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu conhecimento a alguém que, também supostamente, não sabe.

O processo de Supervisão Pedagógica quando centrado na observação de aulas, é utilizado em diferentes fases do percurso profissional do professor de acordo com os objetivos pretendidos. Fialho (2016, p.20) esclarece que a Supervisão Pedagógica pode ser utilizada:

na iniciação da prática profissional (estágio pedagógico), com o propósito de ajudar o estagiário a “aprender” a ser professor; no período probatório ou período de indução profissional, para a integração do professor na comunidade educativa; em contextos de formação para aplicação/experimentação de novas estratégias em sala de aula; no âmbito da avaliação de desempenho docente, com fins meramente classificatórios; na tentativa de resolução de problemas, geralmente de natureza disciplinar, que surgem na sala de aula; em contextos mais ou menos formais de supervisão a pares ou de comunidades de prática, com o propósito de melhorar as práticas docentes e promover o desenvolvimento profissional.

1.2. Modelos de Supervisão Pedagógica

A evolução do ensino e a alteração de metodologias por parte dos docentes leva ao desenvolvimento dos alunos. Para Vieira (2006, citada em Moreira, 2009, p.253), a supervisão implica “teoria e prática de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão da educação como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno”.

De acordo com Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2001, citada em Moreira, 2009) a Supervisão Pedagógica desenvolve a orientação para a eficácia do professor, a consciencialização dos docentes sobre o modo como se complementam na sequência de objetivos partilhados e constitui um estímulo para a planificação conjunta de ações. Deste modo, uma sólida “base de competências profissionais” é fundamental, para que se possa “ancorar a prática reflexiva” (Perrenoud, 1999, p. 9). Assim, tais competências incluem a organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem e a capacidade de trabalhar em equipa, para que haja envolvimento de toda a comunidade educativa.

Quando o objetivo é uma evolução nas competências dos supervisionados, é necessário desenvolver competências de várias ordens: sociais, afetivas, de compreensão, de partilha e de entreajuda. Além das aprendizagens necessárias científico-pedagógicas prévias, todas as competências são indispensáveis para o desenvolvimento profissional, independentemente da categoria e/ou da hierarquia do grupo de profissionais. Numa equipa de trabalho, é fundamental que se desenvolva um clima de desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.59), a existência de uma “atmosfera afectivo-relacional envolvente” é imprescindível. Nas práticas de Supervisão Pedagógica, na medida em que se subentende a “mútua colaboração e ajuda” entre os elementos do grupo de professores, o “diálogo permanente” implica um “bom relacionamento”, cimentado “na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas”.

Se existir um ambiente de trabalho agradável, com uma organização sólida, o desenvolvimento dos profissionais envolvidos pode ser alcançado através de diferentes percursos ou modelos.

Depois de analisarmos alguns conceitos de supervisão, baseados em alguns autores, e a sua evolução ao longo do tempo, consideramos agora importante conhecer os diferentes modelos, as suas características, potencialidades e limitações. Todos os modelos, que

apresentaremos a seguir, contribuíram de forma bastante positiva para chegarmos ao conceito de Supervisão Pedagógica que temos na atualidade, uma vez que as lacunas de alguns levaram ao aparecimento e desenvolvimento de outros resultando em algo mais completo. Alarcão e Tavares (2003, p.17) advertem para a virtualidade tácita dos cenários, pois estes “não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente”.

Os modelos que apresentamos têm por base os cenários propostos por Alarcão e Tavares (2003).

- O **cenário artesanal**, também denominado de cenário de imitação artesanal consistia em colocar o professor em formação junto de um professor mais experiente que seria o modelo de bom professor. Como o próprio nome sugere, os futuros professores deveriam aprender com o mestre. Neste modelo destacam-se as ideias de autoridade, transmissão do saber pelo mestre e a respetiva imitação, em que o saber fazer é transmitido ao longo das gerações mantendo-se a cultura pedagógica e a socialização do professor em formação sob a responsabilidade do mestre.

- O **cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** pretende levar os futuros professores a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem através da observação de diferentes professores, não com o objetivo de “avaliar” uma atuação ou o bom modelo de professor, mas sim observar a interação entre professor/aluno em contexto de sala de aula. Alarcão e Tavares (2003) baseiam-se no pensamento de Dewey e referem que a formação de professores, fundamentava-se numa integração gradual do futuro professor no mundo da docência, iniciando-se por várias observações de situações de aulas, seguindo depois para uma participação em pequenas tarefas até se assumir uma maior responsabilidade de ensino, sempre com acompanhamento do supervisor, que lhe proporcionaria técnicas e ferramentas que levariam a um crescimento profissional gradual.

Em Portugal, este modelo esteve na base dos estágios pedagógicos integrados, sobretudo nas décadas de 60 e de 70.

- O **cenário behaviorista** tem por base a investigação do comportamento e metodologia do bom professor, que se preocupa em aperfeiçoar técnicas para enfrentar, com alguma facilidade situações reais, com que se depara em sala de aula. Incide, sobretudo, em diferentes formas de atuação e de treinamento. Neste modelo são apresentados, ao professor em formação, os objetivos a atingir assim como técnicas e competências que terá que desenvolver e que serão, posteriormente, avaliadas pelo supervisor.

- O **cenário clínico**, está subjacente a uma atividade que se prolonga no tempo e que inclui tarefas de planificação, de observação, de análise e de avaliação conjuntas e de aperfeiçoamento da prática de supervisão. A função do supervisor é ajudar o formando a analisar e a repensar o seu próprio ensino, num espírito de colaboração entre ambos, com vista ao melhoramento a partir de situações reais de ensino. Como tal, supervisionar também é uma forma de ensinar, analisando práticas, razão pela qual se deve privilegiar este cenário em contextos de formação contínua (Alarcão e Tavares, 2003). Este modelo tem uma estrutura particular que inclui o ciclo da supervisão, onde estão implícitas as fases de reunião de pré-observação, de observação, de análise e de pós-observação, no entanto, cabe ao professor/formando solicitar a ajuda do supervisor para ir resolvendo as situações problemáticas com que se vai deparando ao longo da sua prática letiva, logo é fundamental que haja uma boa relação entre ambos, pois a colaboração é um fator muito importante neste cenário de supervisão.

Segundo Lourenço (2018, p.36) este “modelo pressupõe uma ação continuada de supervisão, devendo sobressair uma aprendizagem determinante para o professor, na qual a avaliação de cada ciclo supervisivo fornece feedback para um possível ciclo seguinte”.

- O **cenário psicopedagógico** permite aportar práticas atuais de Supervisão Pedagógica e permite que a supervisão seja também ensinar a ensinar, incluindo as vertentes teórica e prática. Neste modelo, também existem etapas de um ciclo supervisivo: pré-observação, observação, análise dos dados e pós-observação. Em suma, desenvolver capacidades e competências necessita de exploração de conhecimentos, para que a análise e a resolução de problemas provenientes da prática pedagógica se façam com determinação, por parte de professores informados, no entanto Alarcão e Tavares (2003) consideram que a principal fragilidade deste modelo é o facto de não se reconhecer o desenvolvimento do professor como pessoa.

- O **cenário pessoalista** baseia-se em diferentes correntes de modelos de desenvolvimento de professores, tais como Combs, Fuller, Glassberg e Sprinthall (Alarcão e Tavares, 2003). Todos estes autores realçam a importância do desenvolvimento do professor enquanto pessoa, sugerindo, sessões de autoconhecimento e autodesenvolvimento a partir da sua estrutura cognitiva e maturidade a nível psicológico. Neste modelo de supervisão, a relação entre supervisor e formando é muito importante, uma vez que o futuro professor deve ser visto como um adulto em diferentes fases de desenvolvimento. O autoconhecimento e a autorreflexão consistem no modelo de desenvolvimento psicológico e profissional do

professor. Cada um deve ser modelo de si próprio, e responsável por desenvolver as suas capacidades e competências a partir dos conhecimentos que possui.

- O **cenário reflexivo** tem como principal objetivo conduzir os orientandos, em início de carreira, à reflexão das suas próprias práticas, para que estas se possam alterar, após a experimentação. Daí a importância deste modelo no desenvolvimento pessoal e profissional do formando, na medida em que a capacidade reflexiva sobre a prática docente, deve acontecer ao longo da carreira e constituir um princípio impulsionador da sua evolução profissional. Pela reflexão, individual e conjunta, o docente é levado a questionar e a modificar a sua própria atuação, ações e atitudes, para se poderem implementar melhorias em todo o processo de ensino/aprendizagem direta e/ou indiretamente dependentes de si. Desta forma, a reflexão individual permitirá a mudança, da qual dependerá o desenvolvimento do docente e dos processos em que estiver envolvido, o que inclui, no final, as aprendizagens realizadas pelos respetivos alunos.

- O **cenário ecológico** teve a sua origem na certeza de que as experiências, os contextos e as interações têm uma importância vital. Desenvolvido por Alarcão e Sá Chaves (1994) e, mais tarde, por Oliveira-Formosinho (1997, citado em Alarcão & Tavares, 2003), este modelo foi pioneiro ao considerar a relação estabelecida entre o professor estagiário e o meio. Desta forma, há uma libertação da supervisão em relação à prática pedagógica, que permite, aos estagiários, experiências de interação com o meio onde se incluem e com as pessoas pertencentes a esse meio. Estruturado na Supervisão Pedagógica, encontra-se o envolvimento no ambiente da escola e a utilização das interações desencadeadas com os restantes agentes educativos. Este cenário permite ao formando uma adaptação mais simples ao meio onde desempenhará um papel profissional e a competência adquirida é válida para o resto da vida profissional. Na realidade, com as exigências sempre renovadas e com a assunção de novos papéis, solicitados a todos os professores, dentro de cada escola, o paradigma ecológico abandona definitivamente a ideia redutora do professor como instrutor e encara as novas funções profissionais docentes, envolvendo cada orientando nas mesmas. A Supervisão Pedagógica ter-se-á instituído, gradualmente, como instrumento transformador dos agentes e dos seus produtos, com reflexos nos contextos imediatos da ação pedagógica (Moreira, 2009).

- O **cenário dialógico**, segundo Alarcão e Tavares (2003), tem fortes raízes nas conceções antropológicas, sociológicas e linguísticas, baseado no modelo de Waite (1995). Neste cenário o discurso crítico e reflexivo do professor são fundamentais na construção do

seu conhecimento. Ao professor, compete-lhe analisar os contextos e exercer uma supervisão situacional, privilegiando mais a análise dos contextos do que a do profissional, valorizando-se mais o coletivo do que a própria individualidade. O papel do supervisor, neste cenário, assenta sobretudo numa abordagem de diálogo, resultante do seu conhecimento pessoal e das suas competências interpessoais. O diálogo é dinamizado, pelo supervisor, partindo sempre do conhecimento e da análise dos contextos, com o principal objetivo de mudança e de inovação dos contextos educativos.

Todos os cenários apresentados contribuíram para uma fundamentação das práticas de Supervisão Pedagógica, apesar de nenhum dos modelos ser seguido integralmente e de a Supervisão Pedagógica ter deixado de se restringir à formação inicial.

1.3. Relação entre supervisão, liderança e regulação

No contexto atual, o tema liderança não é um tema fácil, pois, está envolvido em processos de enorme complexidade e constitui-se como indispensável para alavancar a criatividade, a mudança e a inovação na escola.

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no entanto, o referido decreto concede uma maior eficácia ao diretor, mas também uma maior responsabilidade atribuindo-lhe o poder de nomear os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e Supervisão Pedagógica, assim como os coordenadores de ciclo, a todos estes elementos são atribuídas responsabilidades supervisivas no âmbito das suas funções. De acordo com Oliveira (2000, p. 47), “o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e de decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola”.

As escolas são organizações dinâmicas que constroem a sua história e que evoluem de acordo com o contexto em que estão inseridas, que está em permanente transformação, com os seus diversos atores que alimentam e fomentam a sua identidade. “A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral” (Delgado, 2005, p.368). O (in)sucesso das organizações, para a

maioria dos investigadores, está relacionado com a (in)eficácia da liderança. Para Goleman, Boyatzis e McKee (2007, p. 23),

em tudo que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a ação – o sucesso depende da forma como o fazem. (...). Se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia.

A liderança aparece como a “capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns” (Carvalho, Alves & Sarmiento, 1999, p.25). No processo de liderança, um dos aspetos que requer mais atenção, para cumprir os objetivos da organização, é a comunicação, porque como afirma Bothwell (1991) é através desta que os problemas são solucionados e as relações solidificadas. A liderança manifesta-se, como um “fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana, com vista à comunicação de determinados objetivos” (Fachada, 2003, p.253), ou como referem Leithwood e Luke (1999, p.67) “processo de influência relativo à escolha de objetivos e ao desenvolvimento e implementação dos meios para a sua concretização”. Por sua vez, Bolívar (2003, p.256) refere que a liderança é “uma forma especial de influência que tende a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns”. Esta influência fundamenta-se em valores pessoais e profissionais que irão permitir criar um conjunto de objetivos e metas a atingir que permitem criar a visão. Assim, “liderança é o que dá a uma organização a visão e a capacidade para transformar essa visão em realidade” (Bennis, 1988, p.18), conduzindo as pessoas a trabalhar em conjunto partilhando os objetivos fundamentais da organização.

Uma definição apresentada por House et al. (1999, citados em Cunha, Rego & Cabral-Cardoso, 2007, p.332) que resultou de proposta de uma rede de investigadores de mais de sessenta países sugerida pela equipa (GLOBE- Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) é a de que a “liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para eficácia e sucesso das organizações de que são membros”. De acordo com Afonso (2010, p.63) “na simplicidade desta definição estão subjacentes os elementos inerentes ao processo de liderança: líder, seguidores, influência, desenvolvimento e objetivos”.

Podemos afirmar que o papel da liderança, nas organizações, tem como principal objetivo, a articulação das orientações estratégicas para alcançar, de forma eficaz, as suas finalidades, indo ao encontro das necessidades e desenvolvimento da satisfação dos colaboradores, obtendo deles um compromisso e envolvimento para alcançar os mesmos fins.

A liderança é uma forma de influência direta sobre as pessoas, podendo persuadir o grupo a funcionar como uma equipa, preparada para os desafios, tendo em consideração o seu desenvolvimento, podendo optar pelos melhores caminhos e pela escolha de melhores soluções para o bem-estar individual e para o progresso institucional. Concordamos com Bolívar (2012, p.48) que entende por liderança, fundamentalmente, “a forma de determinar uma direção (objetivos, projetos, visão, etc.) e exercer influência” e acrescenta “quando estes esforços são dirigidos para a melhoria da aprendizagem dos alunos, falamos de liderança pedagógica ou educativa”, ou seja, uma liderança centrada na aprendizagem dos alunos e na organização escola.

Apesar de a escola possuir elementos de base como qualquer organização – pessoas, objetivos, estruturas, ambiente, cultura e tecnologia, - as características e finalidades que a tornam uma organização especial passam por integrar “indivíduos e grupos em interação e interdependência; desenvolver processos de divisão de trabalho, poder e responsabilidade, diferenciando funções e promovendo a especialização, desenvolver processos de coordenação e controlo intencionais” (Castro, 1994, p.124).

A singularidade da escola traduz-se numa missão de carácter pedagógico e educativo, assumindo-se como um local de democracia e pedagogia da aprendizagem, onde se promove a autonomia e a pedagogia da mesma, onde se criam climas e culturas próprias, promovidas por determinadas formas de liderança. É na adaptação organização-meio que a intervenção e criatividade são fundamentais e onde a liderança pode assumir-se como estratégia para inovar sem colocar em risco a sua sobrevivência. Fullan (2003, p.7) refere “que quanto mais complexa se torna a sociedade, mais sofisticada deve ser a liderança. Complexidade significa mudança, mas significa sobretudo mudança não linear e imprevisível, que ocorre rapidamente”, assim, é necessário saber lidar com problemas complexos que podem ser difíceis de resolver e ao mesmo tempo preparar e ensinar as pessoas a proceder também da mesma forma, por conseguinte, “a liderança não é, então, mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos” (*idem*, p.14).

No atual contexto é difícil para a escola responder e acompanhar diariamente as alterações legislativas, assim como os desafios, evoluções e incertezas que decorrem de uma sociedade em constante evolução e transformação. Segundo Silva (2012) são estas alterações e desafios que “reforçam a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades”.

A escola como sistema aberto está inserida numa determinada comunidade, onde é o principal recetor das exigências da sociedade, é também um elemento estratégico, na medida em que pode bloquear ou incentivar todo o processo de renovação do ensino, se considerarmos a sua posição hierárquica e o poder de mobilização de recursos que dispõe. Estas exigências, permitem uma adaptação, de formação, de partilha de responsabilidades e uma liderança partilhada dentro da organização. Tal como referem Koren e Moos (2012) a escola constrói-se na relação com o mundo exterior, e os líderes e a liderança têm a responsabilidade de trazer para dentro da escola as expectativas externas, tentar implementá-las e assegurar a sua aceitação, adaptando-as à conceção interna do significado da realidade escolar. Enquanto recetores da informação e das exigências exteriores, conhecendo a organização, a sua cultura, os seus profissionais têm um papel decisivo para traduzir, reformular e negociar o rumo do que necessita ser feito e que faça sentido para os professores.

A liderança de uma escola implica, cada vez mais, a capacidade para delinear uma visão estratégica, transmiti-la a todos os elementos da comunidade escolar e conseguir que estes a adotem e se envolvam em torno de objetivos comuns e no seu sucesso. Por outro lado, acarreta uma mobilização coletiva de todos os seus intervenientes e o desenvolvimento de um clima de trabalho, orientado para a melhoria dos resultados, sendo que as práticas de liderança precisam estimular o compromisso emocional dos colaboradores da organização a fazer melhor. Todo este investimento opera como um sentimento, que dá força aos membros da organização, a participarem para abranger a excelência operacional e o cumprimento perfeito da estratégia.

De acordo com Delgado (2005, p.371) a liderança é “como a função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado”. Neste sentido, Bolívar (2003) salienta como principais características para o exercício da liderança, a partilha de opiniões entre todos os intervenientes, na busca de consensos e expectativas, no apoio individual e estímulo intelectual, a descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores, visando a

promoção de uma cultura própria de colaboração. É necessário, portanto, que nas escolas se desenvolva “uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e coletivas) capazes de empreenderem as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola” (Barroso. 1997, p.75).

A supervisão escolar e a liderança aparecem fortemente ligadas, no sentido da mobilização de todos os profissionais, numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à obtenção dos objetivos da escola. Espera-se que os líderes escolares, no âmbito das suas atividades, e enquanto “detentores desses cargos apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas” (Oliveira, 2000, p. 47), além de terem a vantagem de poderem resolver muitos problemas, individual e coletivamente, que surgem a nível humano, cultural e estrutural tudo em proveito da promoção do sucesso educativo.

A supervisão e as lideranças têm um papel determinante no sentido de desenvolverem o trabalho colaborativo, assente numa reflexividade crítica, centrada nos problemas pedagógicos, na partilha de ideias e conhecimentos, e a construção de relações e decisões coletivas que contribuam para aprendizagem e renovação organizacional.

Concordamos com a ideia de Alarcão e Tavares (2007, p. 141) que situam o conceito de liderança “em relação às práticas de uma escola que se quer democrática, participada e cultivadora do caráter de cada um”. Estes autores defendem, que não obstante os líderes conceberem uma ideia para a escola, a sua orientação deve ser a de cumprir a sua função, no entanto, essa ideia, que é exigível, tem de ser discutida e partilhada, promovendo o envolvimento ativo e livre dos diferentes atores, implicando um espírito crítico, reflexivo, recetivo a novas ideias e criativo. Neste sentido, a liderança pode surgir não apenas nos níveis diretivos de topo e das estruturas de gestão intermédia, mas também de professores ou grupos de professores, que através de suas ideias e projetos influenciam as decisões de topo, ou seja, a liderança pressupõe a capacidade de se deixar liderar. Também Barroso (1997, p.75) sugere “que se desenvolva (...) uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e coletivas) capazes de “empreenderem” as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola”.

A este respeito, Alarcão e Tavares (2003) concebem a liderança associada ao diálogo, ao acesso à informação, à atenção prestada às pessoas e às iniciativas, à capacidade de saber o que se quer e o que se deseja. Segundo estes autores liderar é, também, criar condições que conduzam e encorajem os membros a caminhar na direção estabelecida, em motivar no sentido de refletirem nas suas ações e como as mesmas afetam os contextos em que estão

inseridos. A conceção do papel de liderança, deve ser dirigido no sentido de mudança e inovação, em ter-se uma atitude positiva e de assumir responsabilidade.

Na perspetiva de atribuir ao ato supervisivo a dimensão institucional, Sá-Chaves e Amaral (2001, p. 82) afirmam que “todos os professores e gestores pedagógicos são na essência destas funções, supervisores aos mais diversos níveis”, fazendo parte do coletivo da escola, e que assim sentem a responsabilidade de desenvolver iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação. Como refere Alarcão (2000, p. 19) as competências supervisivas passaram a fazer parte integrante da prática de qualquer professor,

no apoio à elaboração de projetos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola.

A supervisão numa dimensão formativa é um apoio e um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional da escola. É importante a participação de todos os professores nos processos de tomada de decisões, por sua vez, Alarcão e Tavares (2007, p.145) entendem que no contexto atual das escolas é conveniente “que existam membros do corpo docente com funções supervisivas específicas”. Assim, nesta visão do desenvolvimento qualitativo da escola adequa-se a definição de supervisor apresentada por Alarcão e Roldão (2008, p. 26),

o supervisor é [...] alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, [...] estimulando o auto--conhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional. A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.

Numa escola reflexiva, onde os supervisores lideram as comunidades educativas das quais fazem parte, devem “provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão & Tavares, 2010, p.149). Numa escola é importante que o supervisor assuma um estilo de liderança partilhada e equilibrada entre o poder e o conhecimento, mantendo as características de líder, necessárias numa estrutura educativa.

Nas nossas escolas, o diretor continua a ser uma figura representativa do poder. Para Prates, Aranha e Loureiro (2010), a liderança dentro da escola não deve ser só atribuída ao diretor, mas também a todos aqueles que são responsáveis pela gestão intermédia de estruturas de coordenação educativa e Supervisão Pedagógica. Estes autores, e de acordo com os normativos em vigor, consideram que a supervisão escolar deve estar associada à planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação com o objetivo de envolver todos os profissionais do ensino, numa ação conjunta de interação adequada aos objetivos da escola.

Alarcão (2009, p.126) defende que o supervisor é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes”. É fundamental que o supervisor mantenha as características de um líder com uma visão estratégica que poderá ser uma perspetiva para o futuro, com base em situações do passado.

Uma das funções da supervisão passa pela regulação, não só das instituições, mas também dos próprios sistemas educativos. Leal e Henning (2009) entendem a Supervisão Pedagógica num contexto de regulação, uma vez que, ressaltam o necessário “poder disciplinar” necessário à supervisão para se chegar aos resultados desejados, onde se devem incluir as observações e eventuais alterações dos procedimentos utilizados. Atribuem ao poder disciplinar o significado de método/controlo e ordem, promovendo a autorregulação, uma vez que a supervisão provoca nos supervisionados um efeito autorregulador, de uma forma, quase automática, uma vez que estes autocorrigem-se mantendo uma conduta profissional. As autoras consideram estas sequências como resultado dos “maravilhosos efeitos do poder disciplinar” (*idem*, p.256). As mesmas autoras, afirmam, no entanto, que a supervisão poderá também ter um efeito “suicida”, pois quando devidamente implementada, é considerada inútil, uma vez que, promove a autorregulação, provavelmente, a vertente com mais significado no que respeita aos resultados esperados, ou seja, qualidade na educação da ação supervisiva. As autoras chamam-lhe, habilmente, “economia do poder disciplinar” (*idem*, p.261) e acrescentam que essas transformações no professor supervisionado não se dão de forma inesperada, mas sim “sob a vigilância compreensiva e amorosa de um mestre” (Garcia, 2002, citado em Leal & Henning, ano?, p.258).

A regulação deve ter como foco principal a supervisão, tendo como base as funções da supervisão: orientação, avaliação, poder (no sentido da gestão ou direção), coordenação, normalização (o normativo), autoridade, controlo e formação. Todas estas funções, na perspetiva da eficiência e da eficácia, são abrangidas pela regulação.

É difícil regular quando não existe uma supervisão evidente e expressiva. Seabra, Pacheco e Morgado (2011) salientam a função reguladora que tem ganho destaque no nosso sistema de ensino e que tem contribuído para a centralização curricular, interessada pelas políticas de prestação de contas (*accountability*).

1.4. Supervisão reflexiva e desenvolvimento profissional do docente

Na escola atual, onde a sociedade exerce uma grande influência, já não se verifica uma centralização do saber, na figura do professor. Através da aprendizagem e dos recursos disponíveis, vamos compreendendo melhor o mundo que nos rodeia. Alarcão e Tavares (2003) compreendem que numa sociedade que aprende e se desenvolve, todo o indivíduo, ao longo da vida, é um ser aprendente, que busca conhecimento e por isso se questiona. Nesta sequência de ideias, e de acordo com os mesmos autores, coloca-se a ênfase no sujeito que aprende ao longo da vida, logo o professor, enquanto sujeito é um ser ainda em desenvolvimento, que está também num processo de autoformação e de identificação profissional.

Um professor que tem a capacidade de se auto questionar e de refletir, regularmente, sobre a sua prática profissional, revela uma maior capacidade de ajudar a desenvolver, nos seus alunos, capacidades de trabalho autónomo e colaborativo, de partilha e confronto de ideias e o desenvolvimento do espírito crítico.

Esta atitude reflexiva do professor, isto é, professores que se questionam diariamente, que supervisionam a sua prática diária, que são críticos em relação aos papéis que desempenham tornam-se mais autónomos na sua atividade e obtêm um maior desenvolvimento pessoal e profissional. A ideia de professor reflexivo, cujo conceito se alargou à ação dentro da escola e à própria escola, originou expressões como “supervisão reflexiva” ou “professor reflexivo”, muito em voga na escola atual.

A supervisão da prática pedagógica atua na ação e na reflexão sobre a ação, para tornar a ação educativa mais eficiente baseada num desenvolvimento profissional que se estabelece na crítica e no diálogo construtivo e responsável. Este processo deve resultar de uma ação conjunta e colaborativa entre os diversos profissionais como um processo potenciador de formação e desenvolvimento dos professores no contexto da escola.

Por sua vez, Perrenoud (2002, p.57) refere que a prática reflexiva do professor, ainda que não seja suficiente, é uma “condição necessária para enfrentar a complexidade” que

caracteriza a escola atual, e que por vezes, os problemas que são motivo de mal-estar, revolta ou desânimo, poderão ser ponderados e, muitas vezes, solucionados. Esta reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 1987) pode ocorrer de forma solitária (Sá-Chaves & Amaral, 2000), em que o professor é o seu próprio supervisor (Perrenoud, 2002) – estando então no campo da auto supervisão – ou, pelo contrário, contar com a colaboração de um supervisor, que o ajude a manter a objetividade (*idem*).

Em concordância com Azevedo (2013, p. 50), podemos afirmar que a supervisão “ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino” e do respetivo desenvolvimento profissional e institucional.

A supervisão é um contributo, para uma consciencialização, por parte dos professores, da necessidade do desenvolvimento de capacidades de questionar e refletir, de domínio pessoal e, sobretudo, do desenvolvimento de capacidades de colaboração e de tomada de decisões em equipa, enquanto membros de um coletivo que atuam num contexto de aprendizagem muito próprio – a escola. Assim sendo, e de acordo com Day (2001, p.17), “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se ativamente. É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” e desenvolvimento profissional, no âmbito profissional, nomeadamente através da sua formação contínua, num contexto de aprendizagem mais amplo, promotor do crescimento dos agentes educativos e das instituições, como afirma aquele autor.

No entender de Marcelo (2009), a supervisão é um processo interativo, dialógico, que, apresenta um conjunto de características específicas, de entre as quais se pode destacar uma aprendizagem reflexiva sobre a ação, já que o professor aprende de forma ativa quando se envolve em tarefas específicas de ensino, avaliação, observação e reflexão. É uma visão construtivista que relega para segundo plano os modelos transmissivos do conhecimento e que acentua a postura socrática de um questionamento permanente sobre o que nos rodeia. De acordo com Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores passa por todas as aprendizagens que potenciem um desempenho mais eficaz no microssistema da sala de aula “apropriando-se particularmente de um atitude profissional que remete para uma prática de questionamento”, onde sozinho ou em conjunto com os pares revê e valoriza “o seu papel como agente de mudança e como construtor crítico de conhecimento e das competências ao longo da vida como professor” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 13).

Neste contexto situamos a face reflexiva e praxiológica da supervisão defendida por Vieira (1993, p.28), “como uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”, numa perspetiva colaborativa do papel do supervisor por referência “nas suas dimensões analítica e interpessoal, (...) de observação como estratégia de formação” e de didática como “campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor” (*idem*, p. 31).

Verifica-se assim, a necessidade de fazer intervir a Supervisão Pedagógica na formação contínua dos professores, como processo de desenvolvimento profissional e organizacional, prevendo-se que deva gerar possibilidades para um crescimento e aprofundamento do conhecimento docente, de uma aprendizagem cognitivamente estimulante e gratificante, monitorizando os processos sistemáticos e continuados sobre a prática, através, e “numa direção comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2006, p.15), pois, “quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem” (Gómez, 1997, p.104).

Para Oliveira-Formosinho (2002, p.117) a supervisão é “um processo para promover processos”. De facto, é legítimo que a supervisão apresenta interfaces com o desenvolvimento profissional dos atores educativos e o desenvolvimento da instituição/organização, procurando obter o aperfeiçoamento de ambas as dimensões, com consequências ao nível das aprendizagens dos alunos.

Nesta perspetiva as experiências profissionais dos professores são mais eficazes quando possibilitam que estes relacionem as novas experiências com os conhecimentos prévios, num processo que podemos designar de aprendizagem significativa e metacognitiva. Assim, pode então afirmar-se que o desempenho profissional do professor se prende diretamente como o seu comportamento no seu contexto de trabalho, e que depende essencialmente da sua capacidade para operacionalizar as competências estruturantes do mesmo (Simões, 2000).

O crescimento profissional do professor deve desenvolver-se na escola onde se realizam as suas atividades diárias, associadas com as práticas em sala de aula, e que devem acentuar o seu carácter enquanto professor prático reflexivo, numa (re)construção continuada do conhecimento profissional, com novas teorias e novas práticas pedagógicas e no reforço e valorização do trabalho colaborativo, não se excluindo que possa existir espaço para o trabalho individual. É nesta dinâmica que vão as investigações de, entre outros, Sparks e

Loucks-Horsley (1990), que numa análise das modalidades formativas que promovem o desenvolvimento profissional dos professores as distinguem em cinco categorias:

- 1) Desenvolvimento profissional autónomo;
- 2) Desenvolvimento profissional com base na reflexão e supervisão;
- 3) Desenvolvimento profissional a partir do desenvolvimento curricular e organizacional;
- 4) Desenvolvimento profissional através da formação contínua;
- 5) Desenvolvimento profissional através da investigação.

A supervisão deve ser entendida como uma mais-valia para a melhoria do desempenho profissional dos docentes e para um desenvolvimento qualitativo da escola, num ambiente interativo onde seja evidenciado o potencial de cada um com vista ao desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização com a finalidade de cumprimento dos seus objetivos. Neste sentido é importante que a melhoria das escolas seja encarada como o objetivo de uma equipa e não de indivíduos de forma singular, desta forma a supervisão deve assumir contornos colaborativos. É de extrema importância a reflexão, a aprendizagem colaborativa e horizontal assim como o desenvolvimento de estratégias de auto supervisão (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006, citados em Alarcão & Roldão, 2008).

A supervisão deve ser encarada como um processo que leva a uma transformação do professor, pessoal e profissional, modificando as suas práticas de forma mais autónoma e consciente. Deve ser um processo de constante reflexão e questionamento, de forma a melhorar o “eu” e a prática profissional do sujeito que reflete (Gonçalves, 2006, p. 105 citado em Ferreira & Fernandes, 2013, p. 2626). A importância de uma atitude reflexiva na prática da supervisão do professor, resume-se de uma forma muito simples, nesta frase de Cortesão (2000, p. 37) “o ofício de ser professor exige reflexões sobre as práticas educativas”.

2. O Diretor de Turma

Neste ponto fazemos uma abordagem ao papel do DT onde iniciamos com a revisão da literatura com uma breve descrição da evolução do cargo de acordo com a legislação, é abordado o perfil funcional do DT assim como as competências e funções inerentes a este cargo. É analisada a função do DT como gestor curricular do CT assim como o seu papel de supervisor. Por fim são identificadas as dificuldades e constrangimentos à complexidade de tarefas do DT.

2.1. A evolução do cargo do Diretor de Turma

A clarificação do cargo de DT não aparece detalhada na regulamentação existente, só nos últimos anos verificamos uma maior abordagem sobre este cargo. As funções do DT fazem parte de um conjunto de normativos regulamentares, que passamos a descrever:

- **Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.**

“Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar”. Neste normativo, a função do DT, é estabelecida ao nível de outras estruturas de orientação educativa. É referenciada a forma como é selecionado. No Artigo 41.º “o director de turma é escolhido pelo director executivo de entre os professores da turma”.

- **Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.**

“Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos”, atribuindo ao DT a função de coordenar o desenvolvimento do Plano de Atividades da Turma (PAT). Este é um documento bastante importante para o trabalho do DT, e para todo o trabalho que é desenvolvido nas escolas. No artigo 36º:

“Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho (...), a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado”.

- **Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.**

Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

Este Decreto regulamenta as competências do DT remetendo para o Regulamento Interno (RI), de cada escola, a sua especificação. Ao abrigo do disposto no art.º 55.º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de maio, e estabelecido pelo Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, o Governo decreta no art.º 7.º:

- 1 – A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.
- 2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:
 - a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e Encarregados de Educação;
 - b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
 - c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
 - d) Articular as actividades da turma com os pais e Encarregados de Educação promovendo a sua participação;
 - e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
 - f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

É claro, no referido documento, que o DT deve desenvolver trabalho colaborativo para que os alunos obtenham sucesso nas suas aprendizagens e, sobretudo, no seu desenvolvimento global. É, ainda, atribuído ao DT a importante função de coordenação e desenvolvimento do denominado Plano de Trabalho da Turma.

Marques (2002) com base neste normativo que regulamenta as funções do DT, destaca a sua função colaborativa, pelas vantagens que o trabalho colaborativo deve ter entre os docentes do Conselho de Turma (CT) com vista ao sucesso educativo dos alunos. Marques

(2002) refere ainda, a importância do papel do DT, na gestão das relações entre os elementos do CT, a sua função de liderança no desenvolvimento do trabalho colaborativo e das relações pessoais e profissionais que se podem estabelecer. Segundo o mesmo autor, o DT “deverá conhecer bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas” (Marques, 2002, p. 75), sugerindo algumas estratégias de trabalho colaborativo.

- **Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro.**

Aprova a reorganização curricular do ensino básico, define os princípios orientadores da organização e gestão curricular, da avaliação das aprendizagens dos alunos e da metodologia de desenvolvimento do currículo. Este diploma legal vem dar uma resposta às necessidades de reorganização e adequação da escola às mudanças constantes que a sociedade atual exige. Permite às escolas oferecerem uma maior diversidade de alternativas curriculares, que possam garantir, a todos os alunos, hipóteses de adquirir as competências definidas para cada um dos ciclos de ensino e concluir a escolaridade obrigatória. No Capítulo III, n.º 2 do artigo 12, faz referência à responsabilidade na avaliação das aprendizagens de todo o CT, nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

- **Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho**

Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico onde é referenciada a importância do DT no acompanhamento escolar dos alunos e na respetiva avaliação.

II - Processo de avaliação

20 - Compete ao órgão de direcção executiva, sob proposta do professor titular, no 1.º ciclo, e do director de turma, nos restantes ciclos, a partir dos dados da avaliação formativa, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes no estabelecimento de ensino com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

26 - Compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao director de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação referidos nos n.º 13 e 14 do presente despacho.

Posteriormente o DT é referido legislativamente:

- a) na Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro que indica que o DT é responsável pela melhoria das condições de aprendizagem dos alunos;

- b) no Despacho Normativo n.º 7/2005, de 5 de janeiro, que responsabiliza o DT pelo processo individual do aluno;
- c) no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, onde se indica que é da competência dos DT dar conhecimento aos pais aquando da elaboração dos Planos de Recuperação para os alunos que não desenvolveram as competências necessárias.

- **Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.**

Neste Decreto as funções do DT tomaram maiores proporções, uma vez que o referido decreto, estipula a colaboração do DT na elaboração e avaliação do programa educativo individual (PEI), a aplicar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), assumindo a sua coordenação.

Artigo 10.º

2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

Artigo 11.º

1 - O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

Artigo 13.º

3 - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 - O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

- **Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril**

Estabelece que o DT deve ser nomeado pelo diretor do Agrupamento, no entanto, não clarifica os critérios em que este se deve basear, apenas refere que deve fazer parte do CT e do quadro da escola que, por sua vez, remete para critérios pedagógicos para se proceder à designação do DT. “Artigo 44.º, 2 - Para coordenar o trabalho do conselho de turma, o

director designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.”

- **Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto**

O artigo 7.º regulamenta a implementação da Educação Sexual nas escolas e responsabiliza a figura do DT pelo seu desenvolvimento do Projeto de Educação para a Saúde (PES) e Educação Sexual da Turma.

Artigo 7.º, 1 - O director de turma, o professor responsável pela educação para a saúde e educação sexual, bem como todos os demais professores da turma envolvidos na educação sexual no âmbito da transversalidade, devem elaborar, no início do ano escolar, o projecto de educação sexual da turma.

- **Despacho normativo n.º 24-A/2012 através do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho**

Regulamenta a avaliação do ensino básico estabelecendo os princípios orientadores da organização, gestão e desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos, no entanto, continua sem fazer referência específica ao cargo do DT.

- **Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro**

Define-se como um documento estruturante para o trabalho do DT nas relações com os alunos, Pais, EE e restante CT, uma vez que preconizam algumas medidas que podem ser um contributo para o sucesso das aprendizagens dos alunos, para o bom funcionamento das estruturas organizacionais da Escola e um suporte para o desempenho do DT. Este documento legal ratifica, também, o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos P ou EE e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

- **Despacho Normativo n.º 7-A-2013, de 10 de julho**

“Introduz normas relativas à distribuição do serviço aos docentes de quadro para o ano letivo de 2013-2014, de acordo com as regras estabelecidas no Despacho Normativo n.º 7/2013, de

11 de junho”. Estipula a atribuição de dois tempos letivos a cada DT em função da unidade definida pela escola, sem ultrapassar os 100 minutos. Este normativo estabelece, também que a designação do DT deve atender à necessidade de libertar desse cargo os docentes indispensáveis à implementação das medidas de promoção do sucesso escolar.

Artigo 2º

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

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

- **Despacho Normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho**

Regula a organização do ano letivo tendo como principal finalidade, a disponibilização, aos alunos de condições essenciais para a aprendizagem e para a promoção do sucesso educativo ao longo da escolaridade obrigatória. Este despacho atribui particular importância ao DT numa intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma reflexão sobre a adequação das metodologias de trabalho tendo em vista o sucesso educativo dos alunos.

Na promoção do sucesso educativo atribui -se particular importância ao diretor de turma, não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos.

- **Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho**

Estabelece o regime da educação inclusiva onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem caminhos que lhes possibilitem a aquisição de educação e formação facilitadoras da sua inclusão social. De acordo com este decreto, o DT passa a ser um dos elementos variáveis da equipa multidisciplinar. Este decreto institui o DT como coordenador da implementação das medidas propostas no relatório técnico-pedagógico do aluno.

Artigo 12.º:

4 — São elementos variáveis da equipa multidisciplinar o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno.”

Quando são determinadas, pela equipa multidisciplinar, a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de um aluno cabe ao DT comunicar aos Pais a decisão tomada.

Artigo 20.º

6 — Nos casos previstos no número anterior, o diretor devolve o processo ao professor titular de turma ou ao diretor de turma, consoante o caso, para comunicação da decisão aos pais ou encarregados de educação.

Artigo 21.º

10 — O coordenador da implementação das medidas propostas no relatório técnico -pedagógico é o educador de infância, o professor titular de turma ou o diretor de turma, consoante o caso.

- **Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho**

Com a publicação deste documento são revogados o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio e a Portaria n.º 201 -C/2015, de 10 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Este Decreto não faz referência à figura do DT.

- **Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto**

A presente portaria vem regulamentar a oferta de cursos especializados para o ensino secundário, tomando como referência a matriz curricular -base constante do Decreto-Lei n.º 55/2018.

A referida Portaria especifica os procedimentos de gestão da carga horária de acordo, com a organização das matrizes curriculares, no âmbito do projeto de autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas. Estabelece, também, as normas orientadoras e princípios de atuação relativamente aos domínios de autonomia curricular (DAC). Responsabiliza o DT pela atualização do processo individual do aluno ao longo do ensino secundário, assim como, pela coordenação do processo de tomada de decisão relativa à avaliação sumativa, garantindo a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de

avaliação referidos no artigo 23.º. É estabelecido que o DT é um dos membros do júri de avaliação da PAA.

Esta Portaria faz referência ao papel do DT nos seguintes procedimentos:

- A atualização do processo previsto no número anterior é da responsabilidade do diretor de turma. (Artigo 4.º)
- Compete ao diretor, com base em dados regulares da avaliação das aprendizagens e noutros elementos apresentados pelo diretor de turma, bem como pela equipa multidisciplinar, prevista no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos. (Artigo 22.º)
- A coordenação do processo de tomada de decisão relativa à avaliação sumativa, garantindo a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de avaliação referidos no artigo 23.º, compete ao diretor de turma. (Artigo 27.º)
- Constituinte do júri da prova de aptidão artística. (Artigo 34.º)
- Nas situações previstas no número anterior, o diretor de turma, ou quem o substitua, apresenta ao conselho de turma os elementos de avaliação de cada aluno previamente disponibilizados. (Artigo 40.º)

Em Portugal, o papel do DT, tem tido grande destaque, sobretudo, na coordenação pedagógica a desenvolver com os professores do CT com o intuito de promover o sucesso educativo dos alunos. Ao longo dos tempos a figura do DT tem vindo a ganhar notoriedade no sistema educativo, tornando-se num líder pedagógico dos seus pares, estabelecendo a ponte entre a escola e as famílias.

De acordo com Pereira (2009), cabe ao DT assegurar a monitorização da eficiência das medidas educativas implementadas para desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos.

Podemos concluir que a legislação que, regulamenta e define, as funções e responsabilidades do DT, tem sofrido alguma evolução nos últimos anos. Esta é uma função complexa que exige a esse líder intermédio uma enorme capacidade de adaptação e trabalho, devido aos vários relacionamentos que tem que manter com os diversos intervenientes no processo educativo, diferentes contextos com que se depara e os diferentes papéis que tem que assumir, nomeadamente, gestor, (de currículo, de projetos, de sentimentos, emoções...) professor, mediador, relações públicas.

Em nosso entendimento, não está ainda definida na legislação, a importância que este agente educativo deve ter para o bom funcionamento da escola.

O coordenador dos diretores de turma assume também um papel muito importante no acompanhamento e orientação a nível, pedagógico e organizativo, a todos os docentes que

desempenham este cargo. É importante que o DT esteja preparado para todas as alterações que se preveem que aconteçam na educação.

2.2. O Perfil funcional do Diretor de Turma

Da análise dos normativos, podemos verificar que nenhum concede autoridade formal ao DT. O seu poder resulta do prestígio pessoal e informal de que possa gozar, da sua eventual capacidade de liderança e da representação que dele têm os que se situam no seu campo de ação.

Não existe em nenhum normativo a indicação da necessidade do DT possuir formação específica nem contemplam a existência de um perfil. De acordo com Sá (1996, p.153), o “bom diretor de turma é aquele que é um líder natural”.

A Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro contempla alguns requisitos a ter em conta, na atribuição do cargo de direção de turma. São destacados requisitos de natureza humana:

capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites; tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo; bom senso e ponderação; espírito metódico e dinamizador; disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder; Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar (Artigo 74.1 da Portaria 970/80, de 12 de novembro).

De acordo com Duarte (2019), verifica-se que, apesar das mudanças que as organizações educativas sofreram, quer pelas constantes reformas educativas, quer pelas exigências sociais, não se verificaram mudanças significativas na regulamentação do cargo de DT. Este continua a ser designado pelo diretor, de entre os professores do CT.

Segundo Cruz (2006), para que um DT desempenhe de forma eficiente as suas funções, é importante que possua um conjunto de competências pessoais, destacando-se as de comunicação e relacionamento interpessoal.

Segundo Favinha (2010) o DT é um agente educativo que realiza diversas funções, como recolher e selecionar informação importante, tomar decisões conscientes e coletivas, avaliar os resultados e atuar, também como um mediador curricular, no sentido em que estabelece a ligação entre a escola e a família e a restante comunidade. Este agente educativo

poderá ter influência no sucesso educativo, no entanto a sua atividade é influenciada pela carga burocrática e administrativa inerentes do cargo, que reduzem a disponibilidade para a formação específica e podem levar a uma desmotivação para o exercício do cargo (Torres 2009).

Como representante da escola que mais conhecimento tem da realidade escolar de cada aluno, o DT é o agente que garante a coordenação e promoção de todo o processo escolar e educativo do aluno, o ator mais bem posicionado para promover a integração dos alunos e a aproximação das famílias à escola (Castro, 1995).

De acordo com Oliveira (2010, pp.75-76) “o DT não se faz, deve ser um líder natural cujas qualidades pessoais, se traduzem na dedicação, na capacidade de diálogo, na capacidade de negociação e na sensibilidade para tratar de assuntos delicados”, Roldão acrescenta que “o papel do diretor de turma é também relevante na gestão das próprias relações (...), dependendo muito da sua estratégia como líder a eficácia do funcionamento deste órgão” (1995, p.10). A autora manifesta também a necessidade de existir um perfil para o DT, “a necessidade de ser reequacionado o sistema de atribuição das direções 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 perfil do DT deverá ser o de um profissional de educação, “motivado e que consegue motivar”, “organizado”, “tem de acima de tudo de gostar daquilo que está a fazer”, “ter sensibilidade”, “ser uma pessoa com muito bom senso” (Saloio & Lozano, 2017. p.115).

Zenhas (2006, citado em Oliveira, 2010) faz referência a algumas características importantes para o exercício do cargo: “competências de comunicação (verbal e não verbal); de relacionamento interpessoal (empatia, autenticidade, disponibilidade para prestar apoio, cooperação, compreensão de outras culturas, perceção e respeito pelas diferenças sociais e culturais); competências de resolução de problemas; conhecimentos em gestão de conflitos” (p. 77).

Assim, Teixeira (2007, citado em Oliveira 2010), enumera um conjunto de ações que se destacam da atividade do docente DT:

➤ **Instrua:**

- promova o desenvolvimento do rendimento escolar do aluno e a qualidade das aprendizagens;
- regule o processo de ensino -aprendizagem;
- adote estratégias de diferenciação pedagógica;
- adeque os instrumentos de avaliação;

- partilhe com os seus pares informações, recursos e métodos didáticos;
- promova a participação ativa dos pais.

➤ **Eduque:**

- criando laços de cooperação com os outros parceiros educativos;
- promovendo a formação e realização integral dos alunos estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade;
- refletindo com os pares sobre o trabalho realizado;
- colaborando com os pais na partilha de responsabilidade pela educação e formação integral dos alunos;
- criando condições de integração bem sucedida dos alunos na escola;
- promovendo o enriquecimento cultural e a inserção dos educandos na comunidade;
- orientando e acompanhando os alunos nos diferentes espaços escolares;

➤ **Intervenha no meio:**

- mediante a colaboração com todos os intervenientes no processo educativo numa relação de respeito;
- que previna processos de exclusão e de discriminação;
- que colabore na prevenção e deteção de situações de risco social;
- que colabore em atividades de complemento curricular em que se procura a inserção dos educandos na comunidade;
- colabore com as famílias e com as estruturas escolares locais e regionais com o objetivo de dar aos alunos informação e orientação educacional.

(Oliveira, 2010, pp. 35-36)

A intervenção do DT em diferentes situações, deve pautar-se pela diferença, no entanto, esta capacidade de atuação exige que, este agente educativo, seja titular de um perfil adequado, com formação permanente e com um bom conhecimento sobre as suas funções, uma vez que “ele é o eixo em torno do qual gira a relação educativa” (Marques, 2002, p. 15).

Tendo em conta tudo o que já foi referido, depreende-se que, mais do que ser conhecedor da legislação e das funções que esta enuncia, este docente tem que desenvolver uma visão abrangente, de todos os recursos existentes na escola e na comunidade educativa, de forma a corresponder aos objetivos presentes no Projeto Educativo do Agrupamento escolar.

Um bom DT, segundo Favinha (2012, p. 16), tem de ter experiência, motivação, competência, organização, possuir capacidades para acompanhar o percurso escolar dos alunos, promover a aproximação entre a escola e a família. Deve ser um bom gestor, líder, mediador e comunicador capaz de catalisar pais, alunos e outros professores em prol de uma educação com qualidade, em articulação e colaboração com todos os órgãos e estruturas da Escola. No conselho de turma, o DT é “um gestor de relações que será tanto mais eficaz

quanto melhor a sua estratégia de liderança, contribuindo para um bom funcionamento deste órgão” (*idem*, p. 13).

2.3. Competências e funções do Diretor de Turma

Cabe ao DT, entre outras, a difícil tarefa de criar condições ambientais que desenvolvam as aprendizagens, a reflexão e a motivação dos alunos. A criação de um ambiente propício às aprendizagens e a gestão de sala de aula são fatores muito importantes para o desenvolvimento de um ambiente em que todos os intervenientes se sintam à vontade e confiantes para aprender.

Para Pereira (2008) existem quatro competências básicas que o DT deve possuir, destacando as competências implícita, comunicativa, teórica e por fim a competência reflexiva. A competência implícita é caracterizada pelas crenças e experiências anteriores que o DT tem sobre o significado de ensinar e aprender. Por sua vez a competência reflexiva, na opinião do mesmo autor, permite que o DT procure soluções para gerir os problemas e obstáculos, que porventura, se depara na sala de aula.

Concordamos com Duarte (2019, p.36) na medida em que “o DT deverá promover um trabalho cooperativo entre os professores, com vista ao sucesso do processo de ensino aprendizagem; o DT tem ainda um papel de mediador na relação escola/família, estabelecendo um elo de ligação entre os dois contextos”. Relativamente aos alunos, o DT deve ser um orientador, na medida em que, tendo um conhecimento das suas personalidades, poderá ajudá-los e incentivá-los a alcançar o sucesso educativo.

Marques (2002) salienta que a função de orientador do DT, implica que tenha alguns conhecimentos de psicologia e sociologia. O referido autor considera que a função orientadora do DT se pode dividir em três tipos: vocacional, escolar e pessoal. A orientação vocacional refere-se ao futuro profissional dos alunos, o DT, em parceria com os serviços de psicologia e orientação (SPO) das escolas poderão, através do conhecimento das características, necessidades e aspirações dos alunos, ajudá-los a encontrarem a sua vocação. Este tipo de orientação é muito importante, sobretudo, na entrada no ensino secundário onde têm que fazer a escolha do percurso que pretendem seguir.

A orientação escolar refere-se ao apoio que o DT pode dar, a um aluno, para que atinja o seu sucesso educativo, ajudando-o a encarar o estudo e a escola de forma favorável, inculcando-lhe hábitos e métodos de estudo e trabalho.

O DT pode ainda desempenhar a função de mediador, visando uma gestão melhorada dos conflitos, a sensibilização sobre a importância da escola, o que se pode traduzir numa redução do absentismo e numa promoção do sucesso educativo.

Na opinião de Favinha (2012), o DT poderá desempenhar o papel de dinamizador de estratégias de mediação, enquanto líder intermédio, uma vez que estabelece relações com os alunos, com o CT, com a Direção Executiva e com os EE.

O DT é o principal responsável, pela coordenação das atividades desenvolvidas ao nível do CT e pelo Plano de Turma (PT). Este documento deve ser um documento orientador, fruto de um trabalho coletivo, envolvendo todos os elementos do CT, com a principal finalidade de atender às necessidades dos alunos. Esta função do DT aparece reforçada nos Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018. O decreto-lei nº55 faz referência à “valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens” (Artigo 4.º ponto s), cabendo ao DT, enquanto coordenador do CT, mobilizar todo este processo.

Como referimos anteriormente, na análise legislativa que fizemos no ponto 2.1. a legislação mais recente (Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto) refere a importância do DT “na coordenação do processo de tomada de decisão relativa à avaliação sumativa, garantindo a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de avaliação referidos no artigo 23.º (Artigo 27.º) assim como a competência de “mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos” (Artigo 22.º).

É importante haver uma transversalidade entre as diversas áreas com uma meta comum, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo uniforme e não pareçam fragmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros.

Apesar das funções atribuídas ao DT, pelos normativos legais, existem outras com que é confrontado diariamente, que são imprescindíveis para que o seu trabalho surta efeito e, que não aparecem legisladas em parte alguma, confirmando-se o que dizem Boavista e Sousa, (2013, p.89) quando afirmam que “o Diretor de Turma exerce muito mais funções do que as que são consagradas na lei”.

Boavista e Sousa (2013), Favinha (2012) e Zenhas, (2004) referem que, das muitas tarefas do DT, as mais frequentes são: os contactos com os EE para informação da evolução dos alunos em relação ao aproveitamento, à assiduidade e ao comportamento; instauração de processos disciplinares; presidência das reuniões do CT, tanto as de avaliação de final de

período como as de caracterização dos alunos e seus agregados familiares; aconselhamento dos alunos sobre atividade escolar, problemas familiares e de relacionamento com colegas; acompanhamento dos alunos em atividades dentro e fora da escola; informação dos alunos sobre procedimentos escolares diversos; orientação vocacional; reencaminhamento dos alunos para serviços especializados, como psicologia e educação especial; promoção de iniciativas de motivação dos alunos para as atividades escolares e de preparação para a vida; dar seguimento a um conjunto de exigências burocráticas, como preenchimento de inquéritos, fichas individuais dos alunos, análises estatísticas, convocatórias, matrículas; entre tantas outras solicitações, regulares ou esporádicas, consoante a sensibilidade e grau de atenção prestado pelos diretores de turma aos alunos e seus problemas.

Por tudo o que referimos, pela disponibilidade de tempo, pelas características físicas, mentais e psicológicas que são exigidas ao DT podemos concluir que é um cargo que não deveria ser atribuído a qualquer professor como diz Zenhas (2004, p.6):

não é, contudo, qualquer tipo de exercício do cargo que operacionaliza todas as potencialidades do cargo para envolver as famílias e para implementar um tal trabalho de colaboração entre EEs, professores e alunos. O exercício rotineiro da direção de turma, respondendo a tarefas de carácter administrativo e burocrático, que é o mais corrente, não contribui para chamar os pais à escola nem para promover qualquer tipo de colaboração.

Para além de docente, o DT é também um elemento da organização escola, a quem são atribuídas, competências e responsabilidades na gestão do CT que preside. Este cargo, de gestão intermédia da escola, possui responsabilidades específicas, na coordenação dos docentes do CT. É um elemento essencial para a organização escolar e que exige o estabelecimento de pontes, dinamizando relações entre os vários atores envolvidos em todo o processo de ensino-aprendizagem e na comunidade educativa à qual pertence.

Peixoto e Oliveira (2003, p. 19), sublinham a importância do DT na promoção do sucesso pessoal e educativo do aluno,

efectivamente, o Director de Turma ocupa, na organização escolar, um papel primordial. Ele é o observador privilegiado, o coordenador e catalisador de tensões entre grupos da comunidade escolar e, é sobretudo, o grande motor de uma educação personalizada, capaz de formar homens comprometidos e responsáveis.

Leithwood, Harris e Hopkins (2008) realçam a necessidade de, serem envolvidos num compromisso de mudança, todos os atores educativos, com a finalidade de projetar a melhoria das aprendizagens dos alunos. A satisfação desta necessidade surge como uma responsabilidade associada ao exercício da função de DT, no entanto, segundo Boavista e Sousa (2013), apesar de existir um enquadramento legislativo que concede, a quem exerce esta função, responsabilidades específicas na coordenação dos professores da turma, verifica-se uma inconsistência entre esta atribuição de poder e a respetiva operacionalização. Contudo, é de salientar que o enquadramento jurídico que engloba as atividades do DT constitui uma condição necessária, mas não suficiente para o sucesso no exercício das suas funções.

Com a publicação da Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, passam a estar formalmente definidas as competências para o desempenho do cargo de DT. Marques (2002) com base neste normativo, agrupa as suas funções em três áreas: Administrativa, Pedagógica e Disciplinar (Quadro 1).

Quadro 1 - Competências do DT.

<p>Funções Administrativas</p>	<p>c) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de acções para orientação e acompanhamento;</p> <p>d) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;</p> <p>e) Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregado de educação;</p> <p>q) Apresentar ao coordenador de ano, até 20 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das actividades desenvolvidas.</p>
<p>Funções Pedagógicas</p>	<p>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;</p> <p>b) Assegurar a adopção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da área-escola;</p> <p>g) Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar;</p> <p>h) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação;</p> <p>i) Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o encarregado de educação;</p> <p>j) Propor aos serviços competentes a avaliação especializada, após solicitação do conselho de turma;</p> <p>l) Garantir o conhecimento e o acordo prévio do encarregado de educação</p>

	<p>para a programação individualizada do aluno e para o correspondente itinerário de formação recomendados no termo da avaliação especializada;</p> <p>m) Elaborar, em caso de retenção do aluno no mesmo ano, um relatório que inclua uma proposta de repetição de todo o plano de estudos desse ano ou de cumprimento de um plano de apoio específico e submetê-lo à aprovação do conselho pedagógico, através do coordenador de ano dos directores de turma;</p> <p>n) Propor, na sequência da decisão do conselho de turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respectiva avaliação;</p> <p>o) Apresentar ao coordenador de ano dos directores de turma o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo;</p> <p>p) Presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades: Avaliação da dinâmica global da turma; Planificação e avaliação de projectos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da área-escola; Formalização da avaliação formativa e sumativa;</p>
Funções disciplinares	f) Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao director executivo a convocação extraordinária do conselho de turma;

(Fonte: Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, artigo 10.º)

2.4. O Diretor de Turma como gestor curricular do Conselho de Turma

Uma das competências do DT é a intervenção curricular, na medida em que é responsável, pela área que corresponde à turma concretamente. É necessário que o DT assegure a adequação e coordenação da gestão do currículo, realizada pelos professores, de forma a garantir a sua adequação a todos os alunos da turma. Cabe ao DT, fazer uma análise da situação, na qualidade de gestor curricular, que passe por uma análise dos aspetos relativos ao contexto geral da turma e à sua caracterização a nível dos alunos. Estes dados devem ser transmitidos aos restantes docentes do CT e devem ser debatidos numa perspetiva formativa e construtiva (e não de mera transmissão de informação), acentuando a necessidade de usar essa informação para adequar estratégias e metodologias com o intuito de conseguir que todos os alunos consigam obter sucesso nas suas aprendizagens evitando leituras subjetivas e, eventualmente, discriminatórias, pois “só podemos decidir conscientemente se conhecermos bem as situações e se tivermos ideias claras quanto à intencionalidade da ação” (Leite, 2006, p.123).

A caracterização da turma permite identificar as diferenças a nível de desenvolvimento curricular e culturais, as proveniências sociais, vivências, ritmos de trabalho e dificuldades de aprendizagem. A promoção da análise destas diferenças, por parte do CT, permite a planificação de estratégias diferenciadas que possam ser desenvolvidas em sala de aula. Estas

estratégias poderão ser adaptadas em cada disciplina de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. É importante analisar e gerir as diferenças a que todos deverão ficar atentos, funcionando o CT como uma estrutura coletiva de coordenação e supervisão. Deste modo, promove-se o debate e definição de critérios para a promoção de um trabalho colaborativo, de forma coordenada entre os docentes, respeitando, sempre, a especificidade das atividades de cada disciplina e a gestão individual de cada professor.

O processo de gestão curricular, acarreta uma transformação nas práticas letivas dos vários docentes, de forma a ser valorizada a função do CT como um espaço de partilha, analisando a atividade docente, autónoma e específica, em articulação com os restantes docentes do CT, mas sempre em colaboração com o DT. Neste sentido convém salientar que “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (Lima, 2002, p.8).

Neste contexto, o DT, deve conduzir a sua ação de acordo com a legislação, exercer as funções de gestão e coordenação: o DT, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela adoção de medidas com vista à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma, dos pais ou EE e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem (Ponto 2 do artigo 41.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro).

O exercício destas funções estabelecidas na lei não se deve limitar a uma ação apenas burocrática, nem devem apenas ser valorizadas as dimensões da ação do DT no que se refere aos alunos e EE. O equilíbrio das suas funções deve integrar, articular e gerir: alunos, pais e professores, no sentido de operacionalizar, o melhor possível, o projeto curricular de escola e o PT.

De acordo com o que está definido nos normativos legais, o CT é uma estrutura de coordenação e supervisão na escola: “a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada pelo conselho de turma” (Ponto 1 do artigo 44.º do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

Para alguns autores o CT é uma das estruturas pedagógicas que melhor revela o funcionamento de uma escola. Segundo Castro (1998a, p.1), “poder-se-á dizer até que uma análise rigorosa dos CT permitiria identificar o que se passa em determinado estabelecimento de ensino – o seu clima, a sua dinâmica, a sua cultura organizacional”. Desta forma, as

reuniões de CT deveriam realizar-se regularmente para que sejam locais de reconstituições de ideias, onde se identifica a heterogeneidade dos alunos, onde se detetam os casos problemáticos e se refletem as eventuais estratégias de solução, onde se apresentam e negociam propostas, onde se apresentam e discutem projetos, onde se refletem em cooperação classificações a atribuir, apoios educativos a propor, coordenar e avaliar. Seguindo esta linha de pensamento, Castro (1998b, pp. 2-3) afirma ainda que o CT deverá ser:

- um lugar, um momento onde se vai progressivamente elaborando um saber dos alunos, saber que emerge das diferentes concetualizações, de discursos do sociológico, psicológico, biológico, do humanista, do pedagógico e até do psicanalista;
- local e momento onde todas as análises e reflexões de teor pedagógico e comportamental devem ser discutidas entre professores; onde todos ficariam a saber as competências, os saberes, as atitudes que foram procuradas e garantidas aos alunos; - pensando em função de uma progressão de observação, da reflexão sobre estratégias e metodologias aplicadas, sobre a ação sociopedagógica desenvolvida.

Na realidade, na maioria das vezes, pouco espaço existe para tratar de assuntos de natureza pedagógica e de gestão do currículo, atendendo às necessidades individuais dos alunos. As reuniões realizadas pelos CT são essencialmente de carácter avaliativo ou disciplinar, marcadas com uma duração pré-determinada, pelo que o tempo destinado é apresentado como um obstáculo ao desenvolvimento de práticas colaborativas, alegadamente pela escassez de tempo. A marcação de reuniões com o intuito de desenvolver trabalho colaborativo entre os docentes, analisar e procurar soluções para as reais necessidades dos alunos seriam uma forma de ultrapassar este constrangimento.

A construção de pontes e saberes nos conselhos de turma, pese o esforço de diretores de turma, não é robusta e sistemática ao nível da coordenação dos professores, definição e análise de práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, e é conduzida essencialmente para campos como as atividades extracurriculares, visitas de estudo, comportamento, assiduidade e pontualidade dos alunos e reuniões com pais e encarregados de educação, o que vem esvaziando o campo de ação e decisão do conselho de turma, reduzindo-o a procedimentos administrativos e burocráticos, em redor da avaliação sumativa dos alunos e avaliação externa das escolas, em que se desvalorizam as preocupações pedagógicas e o compromisso com a melhoria efetiva das aprendizagens de alunos e professores. (Martinho, 2015, p.523)

Partilhamos com Roldão (1995) a opinião de que o DT é um gestor/coordenador de todo o processo educativo que envolve os alunos e docentes do seu CT. A referida autora defende que “o diretor 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” (Roldão, 1995, p. 10).

Na opinião de Marques (2015, p.551) nos CT, “são desenvolvidas ações de monitorização que possibilitam a supervisão de aspetos ligados ao processo de ensino e aprendizagem e de diagnóstico de desvios perante as metas ou objetivos estabelecidos.” Esta monitorização é realizada, “através de instrumentos de registo definidos localmente”, e conduzida pelo DT agente responsável pela sua concretização”. Ao CT

compete medir e comparar e divulgar no interior e exterior da escola as consequências deste exercício, ou seja, centram a sua preocupação, quase sempre, em procedimentos burocrático-administrativos relativos aos resultados descurando os processos de estruturação da aprendizagem. (*idem*, 2015)

Ao DT cabe assegurar a coordenação pedagógica do trabalho dos professores da turma, mobilizando-os e motivando-os para o cumprimento dos projetos curriculares, fornecendo informações do contexto dos alunos e das famílias, que é suposto serem tidas em conta no processo didático, cabendo-lhe ainda a dinamização de todo o tipo de recursos.

O diretor de turma é reconhecido pelos seus pares como o responsável pelo funcionamento do conselho de turma, uma vez que é a ele que compete reconhecer e possuir os meios mais adequados para colocar no terreno a política educativa estabelecida. A postura assumida no conselho de turma, que tem como referência a autoridade formal (oriunda dos normativos legais, nacionais e locais) e profissional (procedente do reconhecimento, sobretudo, dos seus pares e da sua socialização), é fundamental para estabelecer a direção e os modos de ação no conselho de turma, assim como para a estabilidade das interações internas e com o exterior (outras estruturas e serviços, órgãos de gestão de topo, pais ou encarregados de educação e instituições da comunidade). (Marques, 2015, p.552)

Por outro lado, é importante que o DT assuma o papel de coordenador educativo da turma, orientador e consultor dos alunos, não só no processo de socialização, mas também os estimule para a sua formação integral e que seja, simultaneamente, o mediador entre a escola e a família.

Para a aquisição de uma educação de qualidade, torna-se perentório a adequação do currículo nacional à realidade de cada escola, a partir do projeto curricular de escola especifica-se o PT. Nesta perspectiva, estes documentos assumem particular importância como instrumentos de gestão curricular, permitindo a definição de “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” Roldão (1999, p.52).

Gerir o currículo significa tomar decisões orientadas por finalidades concretas a atingir, “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (*idem*, p. 25).

Os normativos legais (artigos 16.º e 17.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) atribuem ao DT a função de orientar o processo de elaboração do PCT no CT. Este deve ser elaborado com base no currículo nacional, no entanto, deve ser adaptado ao contexto escolar e, principalmente, à realidade da turma e às necessidades específicas dos alunos.

Este documento permite uma gestão curricular e a integração das atividades pedagógicas dos professores de cada disciplina, possibilitando aos docentes e às escolas, maior autonomia para desenvolver projetos que tentem dar resposta aos problemas concretos das comunidades onde as escolas estão integradas e, sobretudo, aos interesses dos alunos de forma a motivá-los para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Viana (2007) é importante desenvolver aprendizagens significativas, flexibilizar os percursos e meios de formação, proporcionando uma variedade de situações e experiências.

O PCT permite, a partir do currículo nacional concebido para toda a comunidade educacional, ser operacionalizado a um nível mais específico a nível de cada turma, a partir do projeto curricular de escola. Neste sentido, o PCT, pode ser considerado como um instrumento de renovação pedagógica, que nascendo no projeto educativo desagua num PCT (Veloso, Rufino & Craveiro 2012).

A gestão e elaboração deste projeto de ação exige, aos docentes, um trabalho de colaboração e reflexão conjunta que implica a existência de um líder com competências de negociação, que garanta a articulação das atividades educativas desenvolvidas pelos professores do CT, estimulando para uma permanente atualização dos conteúdos e integração das ações pedagógicas da turma. Logo são necessárias condições que garantam o exercício dessas responsabilidades, sob pena da elaboração do PCT se resumir a uma mera “falácia discursiva e burocrática”, como concluiu Pacheco (1998, p.339).

De acordo com Salgueiro (2010), o papel que o DT desempenha é decisivo, no entanto, as tarefas de coordenação, organização e mediação de equipas que lhe são atribuídas, podem constituir uma sobrecarga em áreas para as quais pode não apresentar, formação ou disponibilidade. Tratam-se de funções que requerem um trabalho de organização e coordenação com os pares em que se torna necessário o estabelecimento de relações de qualidade, não só a nível individual, mas sobretudo de equipa, para que se estabeleçam relações de confiança e respeito mútuos, imprescindíveis a uma cultura de mudança e à partilha da liderança (Graen, 2006).

É importante que o DT tenha condições para o desempenho das funções de liderança do grupo turma e do seu CT. A eficácia do trabalho desempenhado pelo CT depende bastante da sua estratégia como líder. De realçar a complexidade de competências exigidas ao DT, nas questões pedagógicas e burocráticas.

No ano letivo de 2017/2018, o Ministério da Educação implementa o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, em regime de experiência pedagógica. O principal objetivo do PAFC é a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). No âmbito do PAFC, as escolas podem gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade. “Tendo em conta o contexto de cada escola, podem ser criados domínios de autonomia curricular (DAC) ou novas disciplinas, não prejudicando a existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas nas matrizes curriculares-base.” (art.º 6º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Como já referimos anteriormente faz parte das competências do DT a coordenação e o desenvolvimento do PCT. Esta competência é reforçada no referido Despacho.

Nas dinâmicas de trabalho a implementar, no âmbito do plano curricular da turma, o professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, e o conselho de turma, coordenado pelo diretor de turma e ou de curso, devem, em regra, garantir:

- a) Um trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar;
- b) Uma atuação preventiva, que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolar;
- c) A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como dos instrumentos de avaliação e dos recursos educativos a adotar na turma;

- d) O envolvimento dos alunos no planejamento, desenvolvimento e monitorização do plano curricular da turma;
 - e) A regularidade da monitorização do referido plano, avaliando, de acordo com a sua intencionalidade, o impacto das estratégias e medidas adotadas;
 - f) A produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos, promovendo aprendizagens de qualidade e a sua autorregulação.
- (art.º 17.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

É notório a importância do papel do DT, que deve assegurar a planificação conjunta de cada disciplina, da lecionação dos conteúdos curriculares assim como promover a interdisciplinaridade, no sentido de se proceder a uma articulação curricular eficaz. O despacho normativo faz também referência ao papel do DT no processo de coordenação e avaliação das aprendizagens.

2.5. O Diretor de Turma e o seu papel de Supervisão

A escola e a profissão docente são cada vez mais um desafio complexo, por motivos já antes referidos, como tal, a Supervisão Pedagógica, apesar da resistência ainda demonstrada por alguns docentes, é um processo que contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da organização escolar. Como refere Fialho (2016, p.21)

a participação em processos de supervisão interpares, que deve ocorrer de forma livre, informal e voluntária, requer o cumprimento de princípios éticos em todo o processo, transparência absoluta, confidencialidade e confiança mútua, pautando-se por um espírito de ajuda, sinceridade e abertura de espírito. A supervisão não pode ser encarada com formalidade ou como ameaça ao “eu profissional” do professor, mas sim como uma oportunidade para aumentar os seus conhecimentos e “descobrir” formas alternativas de atuação.

Neste processo supervisivo o papel do DT é de enorme importância devido à sua influência no equilíbrio entre os vários intervenientes na comunidade educativa. Segundo Marques (2002), este agente educativo é definido como um “educador com a tarefa de orientar os alunos, devendo ser capaz de estabelecer laços de comunicação e de convívio e coordenar todas as atividades no âmbito da turma” (Marques, 2002, p. 15).

O DT é o agente educativo que maior contributo pode dar no sentido da mudança, por ser conhecedor e trabalhar diretamente, com todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, são também, inúmeras as dificuldades com que se depara regularmente, nomeadamente, dificuldades de comunicação, autonomia condicionada, o

cumprimento das funções imputadas pela legislação, que se revelam extremamente diversificadas e complexas. É neste sentido que a Supervisão Pedagógica pode fornecer aos professores, ferramentas bastantes úteis de forma a reduzir as dificuldades sentidas (Sergiovanni & Starratt, 1986). Desta forma, o papel do DT, enquanto supervisor pedagógico, passa por, em conjunto com os outros docentes, analisar, refletir e, se necessário, alterar os seus métodos de trabalho. Acordamos com o pensamento de Fullan e Hargreaves (2001), quando referem que o desenvolvimento profissional do professor é favorecido quando tem a oportunidade de interagir com outros colegas, onde num contexto colaborativo são possíveis a discussão e a reflexão de aspetos que o preocupam, assim como a planificação de tarefas em conjunto.

Por outro lado, a ação supervisiva do DT é também muito importante para resolver situações problemáticas de alunos inseridos em contextos familiares variados e numa sociedade cada vez mais fragilizada. Neste contexto verificamos que a ação supervisiva do DT é muitas vezes determinante para estabelecer a “ponte” entre a realidade familiar, que cada aluno transporta consigo e, a própria escola.

Por ser conhecedor e trabalhar diretamente, com todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, alunos, famílias, professores do CT e órgãos de gestão da escola, o DT, através da sua ação supervisiva, é um agente com uma ação privilegiada no contributo para a melhoria da qualidade do ensino e para o sucesso dos alunos e da organização. É neste contexto que a supervisão, ao nível da gestão intermédia assume uma importância crucial, pois como reportam Alarcão e Tavares (2003), a supervisão é

um processo permanente de enriquecimento mútuo de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos. (p. 129)

No papel de supervisor compete ao DT ajudar, orientar e acompanhar de perto as aprendizagens dos alunos, assim como, a sua evolução no processo de ensino e aprendizagem, “olhando de cima” para os seus pares afim de acompanhar o desenvolvimento curricular. Assim sendo, o “olhar atento” do DT como supervisor, torna-se um processo complexo que abrange dimensões pessoais e coletivas, que se desenvolve num panorama de valores éticos, culturais e políticos, num contexto complexo da organização Escola.

A ação do DT será tanto mais eficaz quanto mais capacidade tiver para estabelecer as diferentes abordagens com os múltiplos atores, devendo, no seu processo supervisiivo, ter uma visão holística de toda a comunidade educativa, da Escola como organização e dos projetos a desenvolver e objetivos a alcançar. (Oliveira-Formosinho, 2002, p.197)

É fundamental que a ação supervisiva do DT passe pela coordenação e adequação, em colaboração com os outros docentes da turma, de atividades, seleção de conteúdos, determinação de estratégias, métodos de trabalho que se adequem ao grupo turma e, principalmente, à especificidade de cada aluno, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. Segundo Silva (2011), através da supervisão, o CT poderá atuar como um “ecossistema de relações pedagógicas internas”, desta forma, e para que este processo possa resultar, é fundamental que o DT consiga desenvolver relações de empatia e profissionais, com os seus pares, de forma a facilitarem a observação de aulas, a partilha de experiências e sugestões de alteração de práticas pedagógicas. Fullan e Hargreaves (2001) referem que a “colaboração ajuda o professor a reduzir o sentimento de impotência que tantas vezes sente”.

Para uma melhoria das práticas docentes é importante ver o outro, ver como o outro faz, aprender e principalmente partilhar com o outro, o que nos leva a pensar na importância do coletivo, para a construção do próprio sujeito, o outro no eu.

Atualmente, com a publicação, pelo Ministério da Educação, do Decreto Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo nos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, que introduz a flexibilidade curricular que, de acordo com o artigo 3.º do referido normativo, é entendida como a “faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (artigo 3.º do Decreto Lei n.º 55/2018).

Com esta medida de política curricular, o Ministério da Educação pretendeu dar autonomia curricular às escolas e aos professores para gerirem, de forma flexível o currículo, de forma a garantir as condições pedagógicas, para a realização das aprendizagens essenciais definidas para cada disciplina, por ano de escolaridade, e a aquisição das competências descritas no “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória (Martins, 2017).

Segundo Cosme (2019) “a flexibilidade curricular implica, portanto, uma mudança no papel do professor”, que

deverá assumir-se como um interlocutor qualificado do aluno no seu processo de construção de conhecimento; deste modo, caberão ao professor a organização de ambientes de aprendizagem, a dinamização das situações de trabalho e de aprendizagem, o apoio direto ao aluno durante a realização das tarefas de aprendizagem e o estímulo e apoio à reflexão sobre as mesmas. Tais funções implicam que, a par de uma sólida formação científica, os professores deverão ser profissionais reflexivos, autónomos e detentores de um espírito colaborativo e aberto à mudança e à inovação profissional (Dias & Ribeiro, 2015 citado em Alves, Madanelo & Martins, 2019, p. 352)

Por outro lado, a flexibilidade curricular implica

a efetivação do trabalho colaborativo docente, em três vertentes: a coadjuvação, a permuta temporária e o trabalho em equipas educativas, grupos de docentes de diferentes áreas disciplinares que lecionam à(s) mesma(s) turma(s). Estas equipas, constituídas por CT, por conjunto de turmas ou por ano de escolaridade, é responsável pela gestão e definição articulada do currículo a ser apreendido, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação. (*idem*, 2019, p. 353)

A formação de equipas educativas aumenta a eficiência dos professores pois permite rentabilizar o trabalho colaborativo.

Segundo Boavida e Ponte (2002) o trabalho colaborativo entre docentes permite

melhorias significativas nas suas práticas, na medida em que proporciona a articulação de diferentes visões e experiências, resultando numa maior criatividade, inovação e eficácia, pois, para além de proporcionar maior diversificação de estratégias pedagógicas, aumenta os níveis de confiança e eficiência, quanto à experimentação de novas práticas, aumenta a reflexão sobre as mesmas e oferece confiança para enfrentar incertezas e retrocessos. (*ibidem*)

O trabalho colaborativo docente permite, perante um problema, “desenvolver competências e determinação coletivas” através de uma “responsabilização conjunta, pela negociação e pela tomada de decisões”, com vista à melhoria do “conhecimento profissional e a uma “maior eficácia do desempenho” (Abelha, 2011; Bastos, 2015; Boavida e Ponte, 2002; Palmeirão e Alves, 2017; Roldão, 2007a citados em Alves, Madanelo & Martins, 2019, p. 353).

Hoje em dia ser professor leva a uma aprendizagem, reciclagem e melhoria constantes, da mesma forma, que ser DT, numa escola inserida numa sociedade, cada vez, mais heterogénea e multicultural, implica, não só conhecimentos científicos e pedagógicos, mas também valores éticos, culturais e cívicos e, sobretudo, um perfil de liderança que lhe

permitam responder aos desafios diários com que se depara. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), “os supervisores do ensino terão que ir ao baile e conduzir a dança” (p. 197). Assim sendo, quanto maior for a capacidade do DT para a utilização de diferentes abordagens, de acordo com as características de cada um, mais eficaz será nas suas funções, uma vez que consegue adequar as estratégias a cada momento e às necessidades de cada um. É importante que o trabalho do DT se desenvolva, com o principal objetivo, de reduzir a fragmentação, a competição, a reatividade e simultaneamente fomentar a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional, possuindo um conhecimento da escola como organização, com uma função e com um projeto de todos e para todos.

Fullan e Hargreaves (2001), referem que na educação, um fim importante é fazer a diferença na vida dos alunos. Daí a importância do DT assumir-se como verdadeiro líder, com uma atitude determinante na sua atuação com os vários professores e alunos, promovendo relações equilibradas e justas que ajudem a promover um bom clima na escola. O DT deve participar, partilhar e envolver-se para produzir mudanças, quer nele próprio quer nos outros, desenvolvendo diferentes estratégias de atuação, que se adequem com o Projeto Educativo (PE) da sua escola.

2.6. A complexidade das tarefas do Diretor de Turma: dificuldades e constrangimentos

Hoje em dia, o cargo de DT abrange muito mais funções do que as previstas nos normativos. É o responsável pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, supervisiona o trabalho do CT, estabelece a ligação escola família, o que na nossa opinião, é uma das tarefas mais difíceis, devido à complexidade dos contextos familiares dos alunos o que leva a que este agente, se veja, algumas vezes, envolvido em situações de conflitos familiares, de negligência familiar, o que em algumas situações provoca uma assiduidade irregular por parte dos alunos, ou em situações mais extremas ao abandono escolar. Perante estes casos, o DT é responsável pela sua sinalização à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), tendo assim mais uma obrigação.

No desempenho do cargo, o DT depara-se com alguns constrangimentos, que poderão pôr em causa a sua eficiência. Um deles é a necessidade de tempo por parte dos alunos que, na maioria das vezes, não corresponde à disponibilidade de horário por parte do DT, o que pode ser um impedimento a um acompanhamento mais individual.

A questão do tempo é também um obstáculo, uma vez que as horas atribuídas para o desempenho do cargo são insuficientes, se considerarmos todas as atribuições inerentes ao cargo: o controlo da assiduidade, a informação necessária aos Pais e EE, a hora semanal de atendimento, as reuniões gerais de Pais e EE, a gestão de casos de indisciplina e o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

A falta de elementos que caracterizem o contexto familiar dos alunos, poderá ser outra dificuldade com que o DT se depara, uma vez que nem sempre os Pais e EE comparecem nas reuniões ou na hora de atendimento semanal. Um contacto regular entre o DT e as famílias é de extrema importância, possibilitando uma cooperação em que o principal objetivo é o sucesso académico e pessoal do aluno.

Também a necessidade de formação, por parte do DT no desempenho do cargo, é considerado um constrangimento, uma vez que, na maioria das escolas, esse levantamento não é feito e, acaba muitas vezes, por ficar ao critério do professor que exerce o cargo, que de acordo com as dificuldades sentidas, em determinados aspetos, no desempenho do cargo, acaba por procurar formação em áreas mais específicas como é o caso da gestão de conflitos, trabalho colaborativo, mediação familiar, necessidades educativas especiais.

Marques (2002, pp. 24-25) refere dois grandes fatores como limitativos do bom desempenho do DT, os de “origem pessoal” e os de “origem institucional”. Em relação aos fatores de origem pessoal o autor refere-se a aspetos tais como: falta de formação específica; deficiências na sua formação pedagógica ou falta da mesma; deficiências na formação do desenvolvimento pessoal relativamente à sua atuação 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.

Os fatores de origem institucional referem-se, sobretudo, à 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; falta de meios; elevado número de alunos por turma e cargas letivas elevadas; 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 e EE.

Por outro lado, existem outros fatores que podem ser, também, considerados problemas relacionados com o cargo de DT, questões de relacionamento entre pares que podem limitar bastante a sua intervenção. Existe ainda o paradoxo entre criar uma

organização coletiva, que desenvolva um trabalho colaborativo, entre os vários docentes das várias disciplinas, com uma organização muito estratificada gerida por professores que revelam, ainda, muita resistência ao trabalho coletivo. Esta individualidade, ainda verificada, por alguns docentes constitui um constrangimento ao trabalho do DT, uma vez que, para desenvolver atividades em proveito do ensino coletivo, este agente deve ter em conta as características individuais de cada professor. De acordo com Huberman, (1993, citado em Lima, 2000), é difícil desenvolver um trabalho de colaboração entre os vários professores, num CT, com áreas disciplinares bastante distintas.

Verifica-se assim uma maior necessidade de intervenção e mediação por parte do DT como coordenador de uma equipa de professores, muitas vezes bastante heterogénea.

Desta forma, cabe ao DT, enquanto gestor e coordenador curricular da turma, desenvolver no grupo de professores do CT, um espírito de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual, de acordo com a legislação em vigor (Roldão, 1995).

Castro (1995) refere que as discussões que acontecem em reuniões de CT, centram-se muitas vezes em assuntos na área da direção e gestão geral, afastando para segundo plano, a discussão sobre a gestão pedagógica intermédia. Esta é uma situação que o DT, enquanto coordenador dos professores da turma, deverá preocupar-se por reduzir o tempo atribuído à gestão geral e aumentar o tempo de gestão pedagógica. Nesta perspetiva é fundamental colocar o enfoque e operacionalizar o conceito de mediação, onde se analisem os verdadeiros problemas, as suas causas e mobilizem-se situações alternativas que tenham em vista a regulação educativa (Bonafé-Schmitt, 1996, citado em Favinha, 2010).

É neste contexto que é importante que o DT recorra às suas competências e perfil pessoal para conduzir e regular as interações entre os pares, no sentido de definir estratégias, relativamente, aos objetivos que se pretendem atingir, desencadeando a interdisciplinaridade e um ambiente agradável entre professores de forma a desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

Como refere Sá (1996), coordenar professores é uma tarefa delicada e complexa. A autoridade do DT, por si só, não é garantia para um bom funcionamento do CT. Assim sendo a legitimidade da intervenção do DT, junto dos docentes, depende da sua capacidade e sensibilidade para delimitar as suas obrigações social e organizacionalmente reconhecidas como adequadas para o cargo.

Segundo Sá (1997), e conforme já foi referido anteriormente, o DT tem uma "tríplice função": relação com os alunos; relação com os Pais e EE e a relação com os outros professores da turma (CT).

Relativamente à relação do DT com os EE, apesar de extrema importância, como já referimos anteriormente, esta nem sempre é fácil, por vários motivos: em primeiro lugar há a questão da deslocação dos EE à escola, e aqui verificam-se as duas situações, a dos EE que nunca se deslocam à escola, e os EE que acabam por ter uma participação mais interventiva utilizando a possibilidade de participar na vida escolar dos seus educandos, para questionar e pôr em causa as metodologias usadas pelos diversos professores; a multiplicidade de pais pode constituir outro constrangimento, devido às características de cada EE, e às expectativas relativamente ao seu educando. Assim é muito importante que o DT adeque o tipo de linguagem ao EE, uma vez que esta pode ser facilitadora, ou pelo contrário, criar uma barreira na relação com a família. O baixo nível de escolaridade dos EE pode ser, também, um constrangimento ao desempenho do DT, uma vez que, nem sempre os EE conseguem perceber o intuito dos contactos estabelecidos e, conseqüentemente não conseguem acompanhar a vida escolar do respetivo educando.

Relativamente à relação do DT com os alunos, este é um agente que está no centro do sistema educativo, pelas funções que exerce nas organizações educativas e também pela influência que exerce no desenvolvimento global da personalidade dos alunos.

Cabe assim ao DT orientar o aluno, torná-lo autónomo na tomada de decisões, a nível pessoal, social e posteriormente a nível profissional. "O Director de Turma é, na escola, o elemento formalmente individualizador e integrador da educação" (*idem*, p.15).

Em relação aos alunos, é importante que o DT desenvolva um bom relacionamento com os alunos, saber descer ao seu nível etário para compreender e dar a sua opinião sem provocar conflitos. É fundamental que o DT consiga conquistar a confiança dos alunos e, simultaneamente, dos EE, conseguir um equilíbrio entre esta relação e responsabilizá-los pelo acompanhamento da vida escolar dos seus educandos. Muitas vezes o DT é obrigado a intervir como mediador para tentar resolver alguns problemas familiares que influenciam o rendimento escolar dos alunos. Por outro lado, é importante que o DT defina regras com a turma, com base no Regulamento Interno da escola, responsabilizando os alunos pelos seus comportamentos, com o principal objetivo de prevenção da indisciplina. Os alunos devem ser conhecedores dos seus direitos e deveres para que sejam definidas, com clareza, medidas disciplinares possíveis de serem aplicadas em caso de incumprimento.

É importante que os alunos participem nas atividades promovidas pela escola, de forma ativa, incentivados pelo DT e, identifiquem os objetivos do Projeto Educativo. O papel do DT é também muito importante no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, incentivando-os para o estudo e para a utilização de recursos que a escola oferece e que os pode ajudar a melhorar os seus resultados escolares.

CAPÍTULO II. METODOLOGIA

1. Enquadramento metodológico

O Diretor de Turma é um elemento determinante na organização escolar, sendo responsável por gerir importantes relações: docência e gestão; escola e família; professor e aluno. De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho, ao diretor de turma compete: a) assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; b) promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos.

A escola de hoje apresenta uma população muito heterogénea de origens e culturas muito diversas que reclama uma educação de qualidade, respeitadora das suas necessidades e características e que facilite a transição para a vida ativa, com vista à integração plena na sociedade com mais autonomia (Favinha, Góis & Ferreira, 2012). Desta forma o DT assume um papel muito importante na gestão do currículo e do conselho de turma. Compete ao DT apoiar a articulação entre os professores do conselho de turma, alunos, pais e encarregados de educação, com o objetivo da promoção de um trabalho cooperativo, entre professores e alunos com a finalidade de adequar e diversificar estratégias e metodologias de trabalho, com carácter curricular e avaliativo, nunca perdendo de vista as especificidades de cada aluno. A resposta a este desafio não pode ser individual, tem de resultar de ações concertadas e assumidas pelos docentes como coletivo. Neste contexto desafiador, a supervisão da prática letiva constitui, enquanto estratégia formativa centrada no contexto de trabalho, uma resposta possível que, através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção colaborativa de conhecimento pedagógico, facilita a resolução de problemas, promove o desenvolvimento profissional e a inovação curricular, aumentando a eficácia docente (Fialho, 2016).

Na obtenção de dados que permitam clarificar a problemática, optámos por uma metodologia de carácter quantitativo, com recurso a inquéritos por questionário aplicados a Diretores de Turma e Professores (que não são DT) num Agrupamento de Escolas do distrito de Setúbal. A metodologia de investigação expressa-se na opção das estratégias subjacentes à escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequados aos objetivos que se pretendem atingir.

A análise de dados deste estudo incide em estatística descritiva e inferencial, tendo sido aplicado o teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Witney, por se tratar de um teste adistribucional “que não exige que a distribuição das variáveis em estudo seja conhecida (normal)” (Marôco, 2014, p.301).

Ainda segundo a mesma autora, este estudo é correlacional, uma vez que visa explorar e determinar a existência de relações entre as variáveis, com vista à sua descrição. A investigação quantitativa caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriada quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população.

Como afirma Fernandes (1991), a “investigação dita quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação” (p.1). Os investigadores têm privilegiado os processos de medida, os métodos experimentais, a análise estatística de dados para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais e descrever situações educacionais da forma mais rigorosa possível.

Segundo Cervo e Bervian (1996) o inquérito por questionário “possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja (...) ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com o problema central”.

A opção pela aplicação de questionários é porque, a nosso ver, este apresenta um conjunto de vantagens: garante o anonimato do inquirido, o que, no caso deste estudo em particular, constitui um aspeto importante para a autenticidade das respostas, é um processo mais rápido de recolha dados, sistematiza-os com facilidade e de rápida resposta.

Assim pretendemos analisar a Supervisão e centrá-la no campo das práticas e dos processos que se desenvolvem ao nível do Conselho de Turma.

Considerámos pertinente estabelecer os seguintes objetivos:

- Identificar as dimensões e funções do diretor de turma à luz dos normativos legais;
- Conhecer as conceções e práticas do DT sobre o cargo de DT;
- Identificar fatores facilitadores ou obstativos ao desempenho do cargo de diretor de turma.;

- Averiguar em que medida, o diretor de turma influencia os processos de ensino e de aprendizagem dos professores do Conselho de Turma;

- Conhecer as representações dos professores sobre as funções do DT;

O Agrupamento de Escolas onde foi realizado o estudo está inserido num meio rural e caracteriza-se por um isolamento sociocultural que condiciona de forma determinante a participação da sua população nas mais diversas manifestações culturais e artísticas, sendo o essencial da sua formação nestas áreas, adquirida na escola, pelo que tem um papel determinante no desenvolvimento dos seus jovens alunos.

O referido Agrupamento de Escolas encontra-se abrangido pelo Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), tem como principal objetivo a melhoria da qualidade das aprendizagens, o sucesso educativo dos alunos e o combate ao abandono escolar. O Agrupamento é constituído pela escola sede com alunos desde o 1.º ano ao 10.º ano de escolaridade e por mais quatro Escolas de quatro escolas de 1.º ciclo e pré-escolar.

A opção pela realização do estudo neste Agrupamento prende-se com o facto de exercer neste, as funções de docente e DT, há já alguns anos e também por pertencer ao quadro do Agrupamento, uma vez que é nosso objetivo possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa, acreditamos que podem ajudar a resolver alguns problemas e a melhorar o desempenho de todos, sobretudo dos DT.

2. Métodos e técnicas de recolha de dados

O inquérito por questionário foi o instrumento escolhido para a recolha dos dados que, segundo Ferreira (2005, p.167), é

a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral. (...) A sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivar” informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica.

Este instrumento de recolha de dados foi utilizado com o objetivo de auscultar as opiniões dos professores de um agrupamento de escolas onde decorreu o estudo. Quivy e Campenhoudt (1998, p. 192) referem um conjunto de condições para a utilização do referido instrumento, de forma a que possa ser credível e de confiança, nomeadamente:

rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores.

O questionário (Apêndice 2) foi construído a partir de uma matriz (Apêndice 1), cujo principal objetivo era dar resposta aos objetivos definidos. Tanto a matriz como o questionário foram validados por docentes especialistas nesta área. Na fase de

experimentação, o questionário foi aplicado a sete docentes que lecionam noutros agrupamentos, de grupos disciplinares diferentes e que possuem tempos de serviço e habilitações académicas diversificadas. As sugestões e as respostas obtidas contribuíram para proceder a algumas alterações na linguagem das questões e na clarificação de alguns itens.

O questionário estruturou-se em duas partes:

1ª Parte - Dados pessoais e profissionais;

2ª Parte - Representações dos professores sobre o cargo de DT.

Na Parte I, as questões utilizadas foram no sentido de conhecer os dados pessoais e profissionais dos inquiridos.

Na Parte II, são colocadas 75 questões com respostas numa escala de concordância (tipo Likert) com a seguinte correspondência: 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Concordo, 4. Concordo totalmente. Será acrescentada uma coluna SO/NR (Sem Opinião/ Não Responde).

Foi solicitado ao sistema de Monitorização de Inquiridos em Meio Escolar (MIME) um pedido de autorização para aplicação do questionário, descrito anteriormente, ao abrigo do Despacho n.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140, de 23 de julho, que foi submetido, para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE) (Apêndice 3), tendo sido aprovado no dia 04 de fevereiro de 2020 (Anexo1). Posteriormente foi solicitado à Diretora do Agrupamento autorização para a aplicação dos referidos questionários, que foi concedida. Esta solicitação (Apêndice 4) e a respetiva autorização (Anexo 2) ficaram registadas e arquivadas nos serviços administrativos do AE.

Os questionários foram aplicados por via eletrónica, no período de 8 a 15 de maio de 2020, recorrendo à ferramenta Google Docs, tendo as respostas sido automaticamente registadas em EXCEL, e posteriormente convertidas para SPSS (.spv).

Foi considerado o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados (Apêndice 5)

Foram previstas as medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses dos titulares dos dados de acordo com o consentimento informado. Deste modo, procurou-se garantir o tratamento lícito dos mesmos em conformidade com os termos procedimentais indicados na legislação em vigor (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à

proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados).

2.1 Caracterização da amostra

Tal como refere Sousa (2009) deve delimitar-se a população em estudo, elucidar quem pertence e quem não faz parte do estudo que se pretende realizar e definir-se a população quanto à sua natureza, à sua dimensão e ao seu âmbito.

A população em estudo é constituída pelos docentes do segundo e terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário que lecionam num agrupamento de escolas situado no distrito de Setúbal. Foram inquiridos por questionário 62 docentes e responderam 48, o que corresponde a uma taxa de retorno de 76%.

Para a caracterização geral da amostra considerámos as seguintes variáveis: idade, o género e as habilitações literárias, o número de anos de serviço até 31 /09/2018 e o número de anos com cargo de DT (até 9 anos e 10 ou mais anos).

Relativamente à idade dos respondentes, esta variou entre os 29 e os 62 anos, situando-se a média das idades, à data de aplicação do questionário, de 45,06 anos (DP = 7).

Quanto ao género dos docentes verifica-se que a maioria é do género feminino (N=35; 72,9%); 27,1% são do género masculino. As referidas percentagens encontram-se alinhadas com os valores da população geral de professores em Portugal, onde 77,9% dos professores são do género feminino (PORDATA, 2019).

No que se refere ao tempo de serviço dos professores, até 31/09/2018 verifica-se uma variação entre os 4 e os 30 anos de serviço, sendo a média de 17,3 anos.

No que concerne aos níveis de ensino com que trabalha no corrente ano letivo, temos que mais de metade leciona o 3.º ciclo (62,5%) e no 2.º ciclo lecionam 37,5 %.

Relativamente ao número de anos com cargo de DT, verificamos que a grande maioria dos inquiridos (93,8%) já exerceu o cargo de DT, sendo que 50% já exerceu o cargo 10 anos ou mais.

Tabela 1 – Distribuição das variáveis sociodemográficas

Gênero		Idade	Habilitações literárias	N.º de anos de serviço (até 31/09/2018)	N.º de anos com cargo de diretor de turma	Nível/Níveis de ensino com que trabalha no corrente ano letivo
Feminino	Mean	44,91	1,54	17,26	8,83	1,63
	N	35	35	35	35	35
	Std. Deviation	6,870	,852	7,229	6,104	,490
Masculino	Mean	45,50	1,69	17,46	8,92	1,62
	N	12	13	13	13	13
	Std. Deviation	7,192	,855	6,463	5,299	,506
Total	Mean	45,06	1,58	17,31	8,85	1,63
	N	47	48	48	48	48
	Std. Deviation	6,879	,846	6,962	5,842	,489

3. Apresentação e discussão dos resultados

Para a apresentação dos dados relativos à segunda parte do questionário - “Representações dos professores sobre o cargo de DT”, recorreu-se ao uso de tabelas e gráficos, com os dados estatísticos precedidos de análise.

A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o software SPSS-24.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Foi utilizado o teste de Wicoxon-Mamm-Whitney, ou seja, teste de Mamm-Whitney, que é um teste não-paramétrico adequado para comparar as funções de distribuição de uma variável pelo menos ordinal, medida em duas amostras independentes, que segundo Maroco (2007, p.219), “No caso em que as distribuições são normais, a eficiência assintótica do teste de Mann-Whitney é 95,5% da eficiência do teste t-Student”.

As hipóteses estatísticas do teste de Mann-Whitney podem escrever-se como $H_0: F(X_1) = F(X_2)$ vs. $H_1: F(X_1) \neq F(X_2)$ para um teste bilateral.

Efetuamos uma análise prévia das variáveis em estudo (em função da sua escala de medida), recorrendo às medidas de tendência central, para identificar eventuais erros ocorridos na inserção dos dados ou na codificação dos mesmos. Após esta análise, foi feita uma substituição dos quatro *missing values* encontrados, tendo sido preenchidas essas células com o valor modal da variável em questão. Após estes procedimentos prévios, demos lugar à caracterização das variáveis em estudo, através de estatística descritiva.

A análise dos dados é apresentada por dimensões: 1) importância do Diretor de Turma, 2) funções do diretor de turma, 3) perfil do diretor de turma, 4) práticas do diretor de turma, 5) fatores facilitadores do desempenho do cargo de diretor de turma e 6) fatores obstativos do desempenho do cargo de diretor de turma.

Para cada dimensão foram analisadas três variáveis: diferenças quanto ao género dos inquiridos, o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo e o número de anos com cargo de DT (Até 9 anos e 10 ou mais anos).

3.1. Importância do Diretor de Turma

A Tabela 2 diz respeito à dimensão «importância do diretor de turma», sendo apresentados resultados para cada um dos oito itens representativos desta dimensão.

Tabela 2 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Importância do Diretor de Turma» (n=48).

	\bar{x}	Missing	Md	Mo	DP	Min	Max	Frequência (%)			
								DT	D	C	CT
7_IDT_O DT tem um papel importante na organização política e pedagógica da escola.	3,52	,094	4	4	,652	2	4	0	4 (8,3%)	15 (31,3%)	29 (60,4%)
8_IDT_O DT tem um papel importante na comunicação entre a escola e a família.	3,98	,021	4	4	,144	3	4	0	0	1 (2,1%)	47 (97,9%)
9_IDT_O DT tem um papel importante no processo de regulação das aprendizagens da turma.	3,46	,099	4	4	,683	2	4	0	5 (10,4%)	16 (33,3%)	27 (56,3%)
10_IDT_O DT tem um papel importante no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos da turma.	3,33	,096	3	3	,663	2	4	0	5 (10,4%)	22 (45,8%)	21 (43,8%)
11_IDT_O DT tem um papel importante na conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos	3,52	,079	4	4	,545	2	4	0	1 (2,1%)	21 (43,8%)	26 (54,2%)
12_IDT_O DT tem um papel importante na supervisão pedagógica dos elementos do conselho de turma.	3,06	,124	3	4	,861	1	4	1 (2,1%)	13 (27,1%)	16 (33,3%)	18 (37,5%)

Tabela 2 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Importância do Diretor de Turma» (n=48).

	\bar{x}	Missing	Md	Mo	DP	Min	Max	Frequência (%)			
								DT	D	C	CT
13_IDT_O DT tem um papel importante na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes.	3,48	,079	3	4	,545	2	4	0	1 (2,1%)	23 (47,9%)	24 (50,0%)
14_IDT_O DT tem um papel importante na promoção da interdisciplinaridade e de uma eficaz articulação curricular.	3,50	,084	4	4	,583	2	4	0	2 (4,2%)	20 (41,7%)	26 (54,2%)

Os itens da dimensão «Importância do Diretor de Turma» apresentam valores médios muito elevados, todos eles superiores a 3, com valor modal de 4 (exceto o item 10), o que parece indicar uma forte valorização da importância do cargo de DT. Com grande destaque, os professores realçam que «O DT tem um papel importante na comunicação entre a escola e a família» (M=3,98), com 98% dos inquiridos a concordarem totalmente com esta afirmação.

Por outro lado, o papel do DT também é reconhecido na organização escolar, na regulação de medidas que garantam o sucesso escolar dos alunos e na regulação das aprendizagens. De acordo com a análise dos dados verifica-se que os inquiridos consideram que o «DT tem um papel importante na organização política e pedagógica da escola» (N=29; 60,4%), «O DT tem um papel importante no processo de regulação das aprendizagens da turma» (N=27; 56,3%), «O DT tem um papel importante na conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos» (N=26;54,2%) e « O DT tem um papel importante na promoção da interdisciplinaridade e de uma eficaz articulação curricular» (N=26;54,2%).

O item 12 «O DT tem um papel importante na supervisão pedagógica dos elementos do conselho de turma» foi o que revelou maior discordância em termos gerais, uma vez que 13 dos inquiridos assinalaram “discordo” (27,1%), 16 assinalaram “concordo” (33%) e 18 “concordam totalmente” (37,5%).

Relativamente ao item 13 «O DT tem um papel importante na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes» verifica-se uma grande concordância por parte dos inquiridos, uma vez que 23 concordam (48%) e 24 concordam totalmente (50%), apenas um discorda desta afirmação (2,1%). Verifica-se uma grande concordância também para o item 10 «O DT

tem um papel importante no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos da turma» onde se verifica que 22 dos inquiridos concorda (46%) e 21 concorda totalmente (44%) com esta afirmação.

a) Importância do Diretor de Turma: diferenças face ao género dos docentes inquiridos

A hipótese de que os scores atribuídos à «Importância do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.1.

Tabela 2.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney para os itens da dimensão «Importância do Diretor de Turma» face ao género.

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P value
7_IDT_O DT tem um papel importante na organização política e pedagógica da escola.	Feminino	35	24,39	853,50	223,500	853,500	-,107	,915
	Masculino	13	24,81	322,50				
8_IDT_O DT tem um papel importante na comunicação entre a escola e a família.	Feminino	35	24,31	851,00	221,000	851,000	-,609	,542
	Masculino	13	25,00	325,00				
9_IDT_O DT tem um papel importante no processo de regulação das aprendizagens da turma.	Feminino	35	24,59	860,50	224,500	315,500	-,079	,937
	Masculino	13	24,27	315,50				
10_IDT_O DT tem um papel importante no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos da turma.	Feminino	35	24,17	846,00	216,000	846,000	-,295	,768
	Masculino	13	25,38	330,00				
11_IDT_O DT tem um papel importante na conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.	Feminino	35	23,77	832,00	202,000	832,000	-,680	,497
	Masculino	13	26,46	344,00				
12_IDT_O DT tem um papel importante na supervisão pedagógica dos elementos do conselho de turma.	Feminino	35	23,29	815,00	185,000	815,000	-,1045	,296
	Masculino	13	27,77	361,00				
13_IDT_O DT tem um papel importante na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes.	Feminino	35	24,07	842,50	212,500	842,500	-,398	,691
	Masculino	13	25,65	333,50				
14_IDT_O DT tem um papel importante na promoção da interdisciplinaridade e de uma eficaz articulação curricular.	Feminino	35	22,39	783,50	153,500	783,500	-,1958	,050
	Masculino	13	30,19	392,50				

Os professores do sexo masculino apresentaram scores mais elevados em todos os itens, com exceção do item 9 «O DT tem um papel importante no processo de regulação das aprendizagens da turma» (Feminino = 24,59; Masculino = 24,27), no entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 14 «O DT tem um papel importante na promoção da interdisciplinaridade e de uma eficaz articulação curricular» (U=153,5; W=783,5; p = 0,050).

b) A importância do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo

A hipótese de que os scores atribuídos à «Importância do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao nível de ensino com que os professores trabalham no corrente ano letivo, foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.2.

Tabela 2.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Importância do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo».

	Nível de ensino	Ordens			Estatística de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
7_IDT_O DT tem um papel importante na organização política e pedagógica da escola.	2.º ciclo	18	26,67	480,00	231,000	696,000	-,960	,337
	3.º ciclo	30	23,20	696,00				
8_IDT_O DT tem um papel importante na comunicação entre a escola e a família.	2.º ciclo	18	23,67	426,00	255,000	426,000	-1,291	,197
	3.º ciclo	30	25,00	750,00				
9_IDT_O DT tem um papel importante no processo de regulação das aprendizagens da turma.	2.º ciclo	18	22,47	404,50	233,500	404,500	-,878	,380
	3.º ciclo	30	25,72	771,50				
10_IDT_O DT tem um papel importante no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos da turma.	2.º ciclo	18	24,11	434,00	263,000	434,000	-,165	,869
	3.º ciclo	30	24,73	742,00				
11_IDT_O DT tem um papel importante na conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.	2.º ciclo	18	21,14	380,50	209,500	380,500	-1,480	,139
	3.º ciclo	30	26,52	795,50				
12_IDT_O DT tem um papel importante na supervisão pedagógica dos elementos do conselho de turma.	2.º ciclo	18	25,75	463,50	247,500	712,500	-,508	,612
	3.º ciclo	30	23,75	712,50				
13_IDT_O DT tem um papel importante na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes.	2.º ciclo	18	29,97	539,50	171,500	636,500	-2,398	,016
	3.º ciclo	30	21,22	636,50				

Tabela 2.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Importância do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo».

	Nível de ensino	Ordens			Estatística de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
14_IDT_[O DT tem um papel importante na promoção da interdisciplinaridade e de uma eficaz articulação curricular.	2.º ciclo	18	29,11	524,00	187,000	652,000	-2,016	,044
	3.º ciclo	30	21,73	652,00				

Os professores que lecionam o 3.º ciclo apresentaram scores mais elevados em todos os itens, no entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 14 «O DT tem um papel importante na promoção da interdisciplinaridade e de uma eficaz articulação curricular» (U=187; W=652; p = ,044).

c) A importância do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT (Até 9 e 10 ou mais)

A hipótese de que os scores atribuídos à «Importância do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao número de anos com cargo de DT dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.3.

Tabela 2.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Importância do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT».

	Anos com cargo de diretor de turma	Ordens			Estatística de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
7_IDT_O DT tem um papel importante na organização política e pedagógica da escola.	Até 9	24	23,65	567,50	267,500	567,500	-,489	,625
	10 ou mais	24	25,35	608,50				
8_IDT_O DT tem um papel importante na comunicação entre a escola e a família.	Até 9	24	25,00	600,00	276,000	576,000	-,000	,317
	10 ou mais	24	24,00	576,00				
9_IDT_O DT tem um papel importante no processo de regulação das aprendizagens da turma.	Até 9	24	26,06	625,50	250,500	550,500	-,873	,383
	10 ou mais	24	22,94	550,50				
10_IDT_O DT tem um papel importante no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos da turma.	Até 9	24	25,23	605,50	270,500	570,500	-,399	,690
	10 ou mais	24	23,77	570,50				

Tabela 2.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Importância do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT».

	Anos com cargo de diretor de turma	Ordens			Estatística de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
. 11_IDT_O DT tem um papel importante na conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.	Até 9	24	25,71	617,00	259,000	559,000	-,687	,492
	10 ou mais	24	23,29	559,00				
12_IDT_O DT tem um papel importante na supervisão pedagógica os elementos do conselho de turma.	Até 9	24	24,65	591,50	284,500	584,500	-,076	,939
	10 ou mais	24	24,35	584,50				
13_IDT_O DT tem um papel importante na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes.	Até 9	24	25,73	617,50	258,500	558,500	-,695	,487
	10 ou mais	24	23,27	558,50				
14_IDT_[O DT tem um papel importante na promoção da interdisciplinaridade e de uma eficaz articulação curricular.	Até 9	24	25,46	611,00	265,000	565,000	-,541	,589
	10 ou mais	24	23,54	565,00				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, quanto à importância do DT tendo em conta o número de anos com cargo de DT.

Síntese da Dimensão: Importância do Diretor de Turma

Relativamente à importância do DT é notório que grande percentagem dos docentes considera que este assume-se como uma figura de gestão intermédia da escola, com grande importância na comunicação entre a escola e a família. Como referimos anteriormente na revisão da literatura, é fundamental a existência de uma estreita colaboração entre a escola, a família e EE para o sucesso dos alunos. É importante que o DT consiga criar uma relação positiva e esclarecida, com os EE, uma vez que, esta atitude, pode gerar o progresso dos alunos, otimizando o seu percurso académico e contribuindo assim, para uma aprendizagem mais refletida e fortificada. São os DT, os grandes dinamizadores da participação dos pais na vida da escola, sendo esta, uma das formas de incentivar a família a participar e a assumir responsabilidade no sucesso educativo dos filhos.

Por outro lado, é também reconhecido o papel do DT no sucesso escolar dos alunos e na regulação das aprendizagens, uma vez que possui responsabilidades específicas na

coordenação de todos os docentes da turma, promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Quando comparamos a variável gênero, atestamos que os docentes do gênero masculino, apresentam uma forte tendência para realçar a importância do papel do DT, com exceção da relevância do papel do DT no processo de regulação das aprendizagens da turma, onde são os docentes do gênero feminino que destacam mais o papel do DT neste aspecto.

Da análise efetuada constatamos que os docentes que lecionam o 3º ciclo do Ensino Básico revelam uma forte tendência em considerar que o DT tem um papel importante na promoção da interdisciplinaridade e de articulação curricular. A articulação entre disciplinas permite assumir a relevância do conjunto de disciplinas no ano letivo do aluno, proporcionando uma maior motivação para o trabalho colaborativo, quer por parte dos professores quer por parte dos alunos.

A ação do DT deve dar resposta aos diferentes intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem: alunos, professores e EE. No entanto deve ocupar um lugar de destaque entre os restantes docentes da turma, sendo esta posição uma dimensão fundamental no exercício do cargo. O papel do DT apresenta-se cada vez mais determinante na organização escola, pela influência que exerce no equilíbrio entre os vários atores do processo educativo. Apesar do reconhecimento que o DT tem um papel importante na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes, o seu papel na supervisão pedagógica dos elementos do conselho de turma não é ainda muito reconhecido. Na nossa perspetiva verifica-se, ainda, alguma resistência à prática de supervisão devido à conotação com avaliação e controlo, que pode ser vista como ofensa ao seu desempenho pedagógico e autonomia profissional, podendo gerar conflitos. Por outro lado, há, ainda, uma cultura de trabalho individual dos professores bastante enraizada.

3.2. Funções do Diretor de Turma

A Tabela 3 refere-se à dimensão «funções do diretor de turma», sendo apresentados os resultados para cada um dos treze itens desta dimensão.

Tabela 3 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Funções do Diretor de Turma» (n=48).

	\bar{x}	Missing	Md	Mo	DP	Min	Max	Frequência(%)			
								DT	D	C	CT
15_FDT_ Promover a comunicação e o trabalho colaborativo no CT.	3,44	0	3	3	,580	2	4	0	2 (4,2%)	23 (47,9%)	23 (47,9%)
16_FDT Fomentar a articulação interdisciplinar dos professores da turma.	3,29	0	3	3	,713	1	4	1 (2,1%)	4 (8,3%)	23 (47,9%)	20 (41,7%)
17_FDT Promover a flexibilização e a gestão curriculares.	3,52	0	4	4	,545	2	4	0	1 (2,1%)	21 (43,8%)	26 (54,2%)
18_FDT Coordenar a adequação de conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta da turma e à especificidade de cada aluno.	3,58	0	4	4	,539	2	4	0	1 (2,1%)	18 (37,5%)	29 (60,4%)
19_FDT Acompanhar, monitorizar e avaliar periodicamente o Plano de Trabalho da Turma.	3,04	0	3	3	,849	1	4	1 (2,1%)	13 (27,1%)	17 (35,4%)	17 (35,4%)
20_FDT Coordenar todo o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	3,60	0	4	4	,536	2	4	0	1 (2,1%)	17 (35,4%)	30 (62,5%)
21_FDT Promover a supervisão pedagógica entre os docentes do CT.	2,90	0	3	3	,592	1	4	1 (2,1%)	8 (16,7%)	34 (70,8%)	5 (10,4%)
22_FDT Garantir um bom ambiente de trabalho no CT	3,58	0	4	4	,539	2	4	0	1 (2,1%)	18 (37,5%)	29 (60,4%)
23_FDT Acompanhar e monitorizar os processos de ensino, aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT.	3,58	0	4	4	,539	2	4	0	1 (2,1%)	18 (37,5%)	29 (60,4%)
24_FDT Contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes do CT.	3,48	0	4,00	4	,684	2	4	0	5 (10,4%)	15 (31,3%)	28 (58,3%)
25_FDT Garantir condições favoráveis à aprendizagem dos alunos.	3,58	0	4,00	4	,539	2	4	0	1 (2,1%)	18 (37,5%)	29 (60,4%)
26_FDT Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação.	3,50	0	4,00	4	,652	2	4	0	4 (8,3%)	16 (33,3%)	28 (58,3%)
27_FDT Assegurar a articulação/comunicação entre os professores da turma e os alunos, pais e encarregados de educação.	3,42	0	3,50	4	,647	2	4	0	4 (8,3%)	20 (41,7%)	24 (50,0%)

Os itens da dimensão «Funções do Diretor de Turma» apresentam valores médios muito elevados, todos eles superiores a 3, com exceção do item «Promover a supervisão pedagógica entre os docentes do CT» que apresenta um valor médio de 2,90. O valor modal da maioria dos itens é de 4 (exceto os itens 15,16,19 e 21), o que parece indicar, um forte reconhecimento, do elevado número de funções desempenhadas pelo DT.

Os professores salientam «Coordenar todo o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos» (M=3,60), com 62,5% dos inquiridos a concordarem totalmente com esta afirmação, sendo que apenas um dos professores (2,1%) discordou desta afirmação. Das funções atribuídas ao DT, a segunda com maior valor de média é «Acompanhar e monitorizar os processos de ensino, aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT» e «Garantir condições favoráveis à aprendizagem dos alunos» (M=3,58).

De salientar que 13 dos inquiridos discorda da afirmação «Acompanhar, monitorizar e avaliar periodicamente o Plano de Trabalho da Turma», no entanto 34 apresentam concordância em relação a este item (17 C e 17CT).

Relativamente ao item 21 «Promover a supervisão pedagógica entre os docentes do CT.» verifica-se que 34 assinalou “concordo” (71%) e oito assinalou “discordo” (17%).

a) As funções do Diretor de Turma tendo em conta o género dos docentes inquiridos

A hipótese de que os scores atribuídos à «Funções do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 3.1.

Tabela 3.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As funções do Diretor de Turma tendo em conta o género dos inquiridos».

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
15_FDT Promover a comunicação e o trabalho colaborativo no CT.	Feminino	35	23,80	833,00	203,000	833,000	-,643	,520
	Masculino	13	26,38	343,00				
16_FDT Fomentar a articulação interdisciplinar dos professores da turma.	Feminino	35	24,60	861,00	224,000	315,000	-,090	,928
	Masculino	13	24,23	315,00				
17_FDT Promover a flexibilização e a gestão curriculares.	Feminino	35	24,44	855,50	225,500	855,500	-,053	,957
	Masculino	13	24,65	320,50				

Tabela 3.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As funções do Diretor de Turma tendo em conta o género dos inquiridos».

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
18_FDT Coordenar a adequação de conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta da turma e à especificidade de cada aluno.	Feminino	35	25,00	875,00	210,000	301,000	-,476	,634
	Masculino	13	23,15	301,00				
19_FDT Acompanhar, monitorizar e avaliar periodicamente o Plano de Trabalho da Turma.	Feminino	35	24,97	874,00	211,000	302,000	-,405	,685
	Masculino	13	23,23	302,00				
20_FDT Coordenar todo o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.	Feminino	35	24,10	843,50	213,500	843,500	-,385	,700
	Masculino	13	25,58	332,50				
21_FDT Promover a supervisão pedagógica entre os docentes do CT.	Feminino	35	25,56	894,50	190,500	281,500	-1,074	,283
	Masculino	13	21,65	281,50				
22_FDT Garantir um bom ambiente de trabalho no CT.	Feminino	35	25,00	875,00	210,000	301,000	-,476	,634
	Masculino	13	23,15	301,00				
23_FDT Acompanhar e monitorizar os processos de ensino, aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT.	Feminino	35	25,00	875,00	210,000	301,000	-,476	,634
	Masculino	13	23,15	301,00				
24_FDT Contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes do CT.	Feminino	35	24,43	855,00	225,000	855,000	-,066	,947
	Masculino	13	24,69	321,00				
25_FDT Garantir condições favoráveis à aprendizagem dos alunos.	Feminino	35	25,00	875,00	210,000	301,000	-,476	,634
	Masculino	13	23,15	301,00				
26_FDT Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação.	Feminino	35	24,84	869,50	215,500	306,500	-,318	,750
	Masculino	13	23,58	306,50				
27_FDT Assegurar a articulação/comunicação entre os professores da turma e os alunos, pais e encarregados de educação.	Feminino	35	24,16	845,50	215,500	845,500	-,311	,756
	Masculino	13	25,42	330,50				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, quanto às funções do DT tendo em conta o género dos inquiridos.

b) As funções do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo

A hipótese de que os scores atribuídos à «Funções do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 –

Concordo totalmente) são diferentes face ao nível de ensino com que os inquiridos trabalham no corrente ano letivo, foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 3.2.

Tabela 3.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As funções do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo».

	Níveis de ensino	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
15_FDT Promover a comunicação e o trabalho colaborativo no CT.	2.º ciclo	18	29,33	528,00	183,000	648,000	-2,098	,036
	3.º ciclo	30	21,60	648,00				
16_FDT Fomentar a articulação interdisciplinar dos professores da turma.	2.º ciclo	18	21,47	386,50	215,500	386,500	-1,284	,199
	3.º ciclo	30	26,32	789,50				
17_FDT Promover a flexibilização e a gestão curriculares.	2.º ciclo	18	22,44	404,00	233,000	404,000	-,905	,365
	3.º ciclo	30	25,73	772,00				
18_FDT Coordenar a adequação de conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta da turma e à especificidade de cada aluno.	2.º ciclo	18	22,25	400,50	229,500	400,500	-1,012	,312
	3.º ciclo	30	25,85	775,50				
19_FDT Acompanhar, monitorizar e avaliar periodicamente o Plano de Trabalho da Turma.	2.º ciclo	18	25,33	456,00	255,000	720,000	-,338	,735
	3.º ciclo	30	24,00	720,00				
20_FDT Coordenar todo o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.	2.º ciclo	18	25,67	462,00	249,000	714,000	-,530	,596
	3.º ciclo	30	23,80	714,00				
21_FDT Promover a supervisão pedagógica entre os docentes do CT.	2.º ciclo	18	25,17	453,00	258,000	723,000	-,320	,749
	3.º ciclo	30	24,10	723,00				
22_FDT Garantir um bom ambiente de trabalho no CT.	2.º ciclo	18	22,25	400,50	229,500	400,500	-1,012	,312
	3.º ciclo	30	25,85	775,50				
23_FDT Acompanhar e monitorizar os processos de ensino, aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT.	2.º ciclo	18	22,25	400,50	229,500	400,500	-1,012	,312
	3.º ciclo	30	25,85	775,50				
24_FDT Contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes do CT.	2.º ciclo	18	25,58	460,50	250,500	715,500	-,473	,636
	3.º ciclo	30	23,85	715,50				
25_FDT Garantir condições favoráveis à aprendizagem dos alunos.	2.º ciclo	18	22,25	400,50	229,500	400,500	-1,012	,312
	3.º ciclo	30	25,85	775,50				

Tabela 3.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As funções do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo».

	Níveis de ensino	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
26_FDT Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação.	2.º ciclo	18	24,72	445,00	266,000	731,000	-,097	,922
	3.º ciclo	30	24,37	731,00				
27_FDT Assegurar a articulação/comunicação entre os professores da turma e os alunos, pais e encarregados de educação.	2.º ciclo	18	25,50	459,00	252,000	717,000	-,428	,669
	3.º ciclo	30	23,90	717,00				

Os professores que lecionam o 3.º ciclo apresentaram scores mais elevados em todos os itens, no entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 15 «Promover a comunicação e o trabalho colaborativo no CT» (U=183,000; W=648; p = ,036).

c) As funções do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT (Até 9 e 10 ou mais)

A hipótese de que os scores atribuídos à «Funções do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao número de anos com cargo de DT dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 3.3.

Tabela 3.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As funções do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT».

	Anos com cargo de diretor de turma	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
15_FDT Promover a comunicação e o trabalho colaborativo no CT.	Até 9	24	23,06	553,50	253,500	553,500	-,805	,421
	10 ou mais	24	25,94	622,50				
16_FDT Fomentar a articulação interdisciplinar dos professores da turma.	Até 9	24	23,71	569,00	269,000	569,000	-,433	,665
	10 ou mais	24	25,29	607,00				
17_FDT Promover a flexibilização e a gestão curriculares.	Até 9	24	24,73	593,50	282,500	582,500	-,130	,896
	10 ou mais	24	24,27	582,50				

Tabela 3.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As funções do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT».

	Anos com cargo de diretor de turma	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
18_FDT Coordenar a adequação de conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta da turma e à especificidade de cada aluno.	Até 9	24	23,81	571,50	271,500	571,500	-,399	,690
	10 ou mais	24	25,19	604,50				
19_FDT Acompanhar, monitorizar e avaliar periodicamente o Plano de Trabalho da Turma.	Até 9	24	28,38	681,00	195,000	495,000	-2,031	,042
	10 ou mais	24	20,63	495,00				
20_FDT Coordenar todo o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.	Até 9	24	22,35	536,50	236,500	536,500	-1,259	,208
	10 ou mais	24	26,65	639,50				
21_FDT Promover a supervisão pedagógica entre os docentes do CT.	Até 9	24	25,44	610,50	265,500	565,500	-,580	,562
	10 ou mais	24	23,56	565,50				
22_FDT Garantir um bom ambiente de trabalho no CT.	Até 9	24	23,81	571,50	271,500	571,500	-,399	,690
	10 ou mais	24	25,19	604,50				
23_FDT Acompanhar e monitorizar os processos de ensino, aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT.	Até 9	24	24,21	581,00	281,000	581,000	-,169	,866
	10 ou mais	24	24,79	595,00				
24_FDT Contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes do CT.	Até 9	24	24,29	583,00	283,000	583,000	-,117	,906
	10 ou mais	24	24,71	593,00				
25_FDT Garantir condições favoráveis à aprendizagem dos alunos.	Até 9	24	23,81	571,50	271,500	571,500	-,399	,690
	10 ou mais	24	25,19	604,50				
26_FDT Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação.	Até 9	24	25,92	622,00	254,000	554,000	-,802	,423
	10 ou mais	24	23,08	554,00				
27_FDT Assegurar a articulação/comunicação entre os professores da turma e os alunos, pais e encarregados de educação.	Até 9	24	24,92	598,00	278,000	578,000	-,230	,818
	10 ou mais	24	24,08	578,00				

Os professores que exercem o cargo de DT há menos de 10 anos apresentaram scores mais elevados na maioria dos itens. Os itens 17 «Promover a flexibilização e a gestão curriculares», 19 «Acompanhar, monitorizar e avaliar periodicamente o Plano de Trabalho da Turma», 21 «FDT Promover a supervisão pedagógica entre os docentes do CT», 26 «Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação» e 27 «Assegurar a articulação/comunicação entre os professores da turma e os

alunos, pais e encarregados de educação» apresentam scores mais elevados para os docentes que exercem o cargo de DT há menos de 10 anos, no entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 19 « Acompanhar, monitorizar e avaliar periodicamente o Plano de Trabalho da Turma», (U=195; W=495; p =,042).

Síntese da Dimensão: Funções do DT

Constatamos que há um forte reconhecimento do elevado número de funções desempenhadas pelo DT. Verifica-se um forte enfoque no reconhecimento das funções de coordenação, acompanhamento e monitorização dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos. O DT é o professor que melhor conhecimento tem dos alunos, uma vez que, possui informação sobre o contexto familiar dos alunos e pelo contacto direto que estabelece com os EE.

No CT o DT deve desempenhar o papel de gestor curricular, acompanhando as atividades desenvolvidas nas diversas disciplinas e também o acompanhamento de todo o processo de avaliação. Nas reuniões de CT de avaliação, cada professor é responsável pela proposta de um nível para avaliação dos alunos, sendo validada pelo CT, no entanto, sempre que seja necessário a decisão de retenção ou progressão de um aluno, o voto do DT é determinante em situações de empate ou em que não haja consenso.

Por outro lado, é importante que o DT acompanhe todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, incentivando ao estudo e propondo estratégias para superar as dificuldades com o objetivo de melhorar os resultados escolares.

Na legislação que define as funções e responsabilidades do DT podemos verificar que este é um papel complexo, que implica uma elevada capacidade de adaptação e ajustamento. Para um bom desempenho das suas funções é importante que o DT apresente características multifacetadas, pois só assim terá a capacidade de concretizar tão ambiciosa função, pois tem como projeto, todo o processo de construção da identidade intelectual, moral, afetiva e psicomotora dos alunos.

3.3. Perfil do Diretor de Turma

A Tabela 4 refere-se à dimensão «perfil do diretor de turma», sendo apresentados os resultados para cada um dos dez itens desta dimensão.

Tabela 4 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Perfil do Diretor de Turma» (n=48).

	\bar{x}	Missi ng	M _d	M _o	DP	Min	Max	Frequência (%)			
								DT	D	C	CT
28_CDT_Relaciona-se facilmente com todos os intervenientes no processo educativo.	3,56	,078	4	4	,542	2	4	0	1 (2,1%)	19 (39,6%)	28 (58,3%)
29_CDT_É tolerante e compreensivo.	3,50	,084	4	4	,583	2	4	0	2 (4,2%)	20 (41,7%)	26 (54,2%)
30_CDT_Tem atitudes de firmeza que implicam respeito mútuo.	3,56	,072	4	4	,501	3	4	0	0	21 (43,8%)	27 (56,3%)
31_CDT_Revela espírito metódico	3,54	,084	4	4	,582	2	4	0	2 (4,2%)	18 (37,5%)	28 (58,3%)
32_CDT_É dinâmico	3,63	,077	4	4	,531	2	4	0	1 (2,1%)	16 (33,3%)	31 (64,6%)
33_CDT_Age com bom senso	3,83	,054	4	4	,377	3	4	0	0	8 (16,7%)	40 (83,3%)
34_CDT_É ponderado.	3,79	,059	4	4	,410	3	4	0	0	10 (20,8%)	38 (79,2%)
35_CDT_Tem disponibilidade para responder às solicitações.	3,52	,099	4	4	,684	1	4	1 (2,1%)	2 (4,2%)	16 (33,3%)	29 (60,4%)
36_CDT_Adapta-se facilmente a novas situações.	3,52	,089	4	4	,618	2	4	0	3 (6,3%)	17 (35,4%)	28 (58,3%)
37_CDT_Revela capacidade de prever situações e solucionar problemas atempadamente.	3,48	,089	4	4	,618	2	4	0	3 (6,3%)	19 (39,6%)	26 (54,2%)

Relativamente ao perfil do DT constatamos que a característica indicada por mais professores como sendo a mais importante é o item «Age com bom senso» (N=40; 83,3%), seguida de «É ponderado» (N=38; 79,2%).

Verifica-se nesta dimensão uma grande concordância, por parte dos inquiridos, para todos os itens, uma vez que a percentagem dos inquiridos que assinalaram “concordo” e “concordo totalmente” é acima dos 93%.

a) O Perfil do Diretor de Turma tendo em conta o género dos docentes inquiridos

A hipótese de que os scores atribuídos ao «Perfil do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não

paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 4.1.

Tabela 4.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «O perfil do Diretor de Turma tendo em conta o género dos inquiridos».

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
28_CDT_Relaciona-se facilmente com todos os intervenientes no processo educativo.	Feminino	35	25,77	902,00	183,000	274,000	-1,200	,230
	Masculino	13	21,08	274,00				
29_CDT_É tolerante e compreensivo.	Feminino	35	23,70	829,50	199,500	829,500	-,741	,459
	Masculino	13	26,65	346,50				
30_CDT_Tem atitudes de firmeza que implicam respeito mútuo.	Feminino	35	23,34	817,00	187,000	817,000	-1,093	,274
	Masculino	13	27,62	359,00				
31_CDT_Revela espírito metódico	Feminino	35	23,04	806,50	176,500	806,500	-1,367	,172
	Masculino	13	28,42	369,50				
32_CDT_É dinâmico	Feminino	35	23,36	817,50	187,500	817,500	-1,114	,265
	Masculino	13	27,58	358,50				
33_CDT_Age com bom senso	Feminino	35	23,01	805,50	175,500	805,500	-1,869	,062
	Masculino	13	28,50	370,50				
34_CDT_É ponderado	Feminino	35	23,33	816,50	186,500	816,500	-1,352	,176
	Masculino	13	27,65	359,50				
35_CDT_Tem disponibilidade para responder às solicitações.	Feminino	35	22,90	801,50	171,500	801,500	-1,508	,132
	Masculino	13	28,81	374,50				
36_CDT_Adapta-se facilmente a novas situações.	Feminino	35	24,93	872,50	212,500	303,500	-,400	,689
	Masculino	13	23,35	303,50				
37_CDT_Revela capacidade de prever situações e solucionar problemas atempadamente.	Feminino	35	24,59	860,50	224,500	315,500	-,079	,937
	Masculino	13	24,27	315,50				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, quanto ao perfil do DT tendo em conta o género dos inquiridos.

b) O Perfil do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo

A hipótese de que os scores atribuídos ao «Perfil do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 –

Concordo totalmente) são diferentes face ao nível de ensino com que os inquiridos trabalham no corrente ano letivo, foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 4.2.

Tabela 4.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «O Perfil do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo».

	Níveis de ensino	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
28_CDT_Relaciona-se facilmente com todos os intervenientes no processo educativo.	2.º ciclo	18	22,75	409,50	238,500	409,500	-,780	,435
	3.º ciclo	30	25,55	766,50				
29_CDT_É tolerante e compreensivo.	2.º ciclo	18	22,72	409,00	238,000	409,000	-,777	,437
	3.º ciclo	30	25,57	767,00				
30_CDT_Tem atitudes de firmeza que implicam respeito mútuo.	2.º ciclo	18	23,00	414,00	243,000	414,000	-,669	,503
	3.º ciclo	30	25,40	762,00				
31_CDT_Revela espírito metódico	2.º ciclo	18	19,17	345,00	174,000	345,000	-2,362	,018
	3.º ciclo	30	27,70	831,00				
32_CDT_É dinâmico.	2.º ciclo	18	21,25	382,50	211,500	382,500	-1,496	,135
	3.º ciclo	30	26,45	793,50				
33_CDT_Age com bom senso.	2.º ciclo	18	21,83	393,00	222,000	393,000	-1,583	,113
	3.º ciclo	30	26,10	783,00				
34_CDT_É ponderado	2.º ciclo	18	21,50	387,00	216,000	387,000	-1,634	,102
	3.º ciclo	30	26,30	789,00				
35_CDT_Tem disponibilidade para responder às solicitações.	2.º ciclo	18	21,50	387,00	216,000	387,000	-1,334	,182
	3.º ciclo	30	26,30	789,00				
36_CDT_Adapta-se facilmente a novas situações.	2.º ciclo	18	21,44	386,00	215,000	386,000	-1,346	,178
	3.º ciclo	30	26,33	790,00				
37_CDT_Revela capacidade de prever situações e solucionar problemas atempadamente	2.º ciclo	18	23,00	414,00	243,000	414,000	-,651	,515
	3.º ciclo	30	25,40	762,00				

Os professores que lecionam o 3.º ciclo apresentaram scores mais elevados em todos os itens, no entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 31 «Revela espírito metódico» ($U=174$; $W=345$; $p = ,018$).

c) O Perfil do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de Diretor de Turma (Até 9 e 10 ou mais)

A hipótese de que os scores atribuídos ao «Perfil do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao número de anos com cargo de DT dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 4.3.

Tabela 4.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «O Perfil do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de Diretor de Turma».

	Anos com cargo de diretor de turma	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
28_CDT_Relaciona-se facilmente com todos os intervenientes no processo educativo.	Até 9	24	23,73	569,50	269,500	569,500	-,444	,657
	10 ou mais	24	25,27	606,50				
29_CDT_É tolerante e compreensivo.	Até 9	24	24,50	588,00	288,000	588,000	,000	1,000
	10 ou mais	24	24,50	588,00				
30_CDT_Tem atitudes de firmeza que implicam respeito mútuo.	Até 9	24	25,00	600,00	276,000	576,000	-,288	,773
	10 ou mais	24	24,00	576,00				
31_CDT_Revela espírito metódico.	Até 9	24	27,79	667,00	209,000	509,000	-1,882	,060
	10 ou mais	24	21,21	509,00				
32_CDT_É dinâmico.	Até 9	24	24,19	580,50	280,500	580,500	-,186	,853
	10 ou mais	24	24,81	595,50				
33_CDT_Age com bom senso.	Até 9	24	23,50	564,00	264,000	564,000	-,766	,443
	10 ou mais	24	25,50	612,00				
34_CDT_É ponderado.	Até 9	24	23,50	564,00	264,000	564,000	-,703	,482
	10 ou mais	24	25,50	612,00				
35_CDT_Tem disponibilidade para responder às solicitações.	Até 9	24	25,19	604,50	271,500	571,500	-,395	,693
	10 ou mais	24	23,81	571,50				
36_CDT_Adapta-se facilmente a novas situações.	Até 9	24	25,65	615,50	260,500	560,500	-,652	,515
	10 ou mais	24	23,35	560,50				
37_CDT_Revela capacidade de prever situações e solucionar problemas atempadamente.	Até 9	24	26,60	638,50	237,500	537,500	-1,180	,238
	10 ou mais	24	22,40	537,50				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, quanto ao perfil do DT tendo em conta o número de anos em exercício do cargo.

Síntese da dimensão: Perfil do Diretor de Turma

De acordo com a análise legislativa que efetuámos verificamos que não há um perfil definido para o DT. É o diretor de escola, que designa o DT e, apenas deve respeitar que o mesmo seja professor da turma e, sempre que possível, pertença ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, ou seja, não existe uma exigência de formação específica nos requisitos para se ser DT.

Verificamos que todas as características, enumeradas no questionário aplicado, para o DT, apresentam uma grande concordância por parte dos inquiridos. Denota-se uma ligeira tendência para as características “Age com bom senso” e “é ponderado. O facto do DT ter um conhecimento diferenciado dos contextos familiares dos seus alunos implica que, na resolução de algumas situações impere o bom senso e a ponderação, sobretudo em escolas que se situam em meios desfavorecidos. O uso do “bom senso” é também fundamental na relação com os outros docentes do CT.

Ser DT é muito mais do que ser um professor, do que dar aulas, é preocupar-se com o bem-estar e segurança dos alunos, apoiando-os pessoalmente, respeitar as suas famílias e procurar os métodos de ensino e aprendizagem mais eficazes e simultaneamente possuir atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo.

Consideramos que um perfil funcional, do DT, constrói-se no exercício do cargo, no contexto das práticas docentes em cada escola, como resultado das sucessivas experiências. A constante ocorrência de alterações que sucedem na sociedade e nas escolas leva o professor a uma necessidade constante de se atualizar.

3.4. Práticas do Diretor de Turma

A Tabela 5 corresponde à dimensão «práticas do diretor de turma», sendo apresentados os resultados para cada um dos doze itens desta dimensão.

Tabela 5 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Práticas do Diretor de Turma» (n=48).

	\bar{x}	Missi ng	M _d	M _o	DP	Min	Max	Frequência (%)			
								DT	D	C	CT
38_PDT_Promove o trabalho colaborativo no CT.	3,40	,088	3	3	,610	2	4	0	3 (6,3%)	23 (47,9%)	22 (45,8%)
39_PDT_Envolve os professores em projetos interdisciplinares.	3,29	,094	3	3	,651	2	4	0	5 (10,4%)	24 (50,0%)	19 (39,6%)
40_PDT_Apresenta e discute propostas de flexibilização e gestão curriculares.	3,15	,103	3	3	,714	2	4	0	9 (18,8%)	23 (47,9%)	16 (33,3%)
41_PDT_Recolhe contributos de todos os professores para a construção conjunta do Plano de Trabalho da Turma.	3,58	,083	4	4	,577	2	4	0	2 (4,2%)	16 (33,3%)	30 (62,5%)
42_PDT_Ausulta todos os docentes no trabalho de acompanhamento, monitorização, avaliação e revisão do Plano de Trabalho da Turma.	3,52	,079	4	4	,545	2	4	0	1 (2,1%)	21 (43,8%)	26 (54,2%)
43_PDT_Acompanha, monitoriza e promove a avaliação conjunta das atividades da turma.	3,33	,091	3	3	,630	2	4	0	4 (8,3%)	24 (50,0%)	20 (41,7%)
44_PDT_Faculta, com regularidade, informações relevantes para apreciação do desempenho dos alunos.	3,60	,088	4	4	,610	2	4	0	3 (6,3%)	13 (27,1%)	32 (66,7%)
45_PDT_Acompanha, monitoriza e avalia os progressos e/ou retrocessos nas aprendizagens dos alunos.	3,67	,081	4	4	,559	2	4	0	2 (4,2%)	12 (25,0%)	34 (70,8%)
46_PDT_Dinamiza a supervisão pedagógica entre os docentes do CT.	2,94	,113	3	3	,783	1	4	1 (2,1%)	13 (27,1%)	22 (45,8%)	12 (25,0%)
47_PDT_Incentiva os professores a estabelecerem relação entre as suas práticas docentes e os resultados dos alunos.	3,21	,099	3	3	,683	2	4	0	7 (14,6%)	24 (50,0%)	17 (35,4%)
48_PDT_Garante um bom ambiente de trabalho no CT.	3,67	,075	4	4	,519	2	4	0	1 (2,1%)	14 (29,2%)	33 (68,8%)
49_PDT_Acompanha e monitoriza os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT.	2,85	,123	3	3	,850	1	4	2 (4,2%)	15 (31,3%)	19 (39,6%)	12 (25,0%)

Os docentes realçam o item 45 «Acompanha, monitoriza e avalia os progressos e/ou retrocessos nas aprendizagens dos alunos» (N=34), com 70,8% dos inquiridos a concordarem totalmente com esta afirmação, sendo que apenas dois dos professores (4,2%) discorda. Das práticas que fazem parte do cargo de DT, a segunda com maior valor percentual corresponde ao item 48 «Garante um bom ambiente de trabalho no CT» (N=33; 68,8%).

De referir que o item 49 «Acompanha e monitoriza os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT», foi o que registou maior discordância (35%), ainda assim, a maioria (66%) dos inquiridos concorda e destes, 12 concordam totalmente (25%).

O item 44 «Faculta, com regularidade, informações relevantes para apreciação do desempenho dos alunos» apresenta uma grande concordância por parte dos inquiridos (94%), uma vez que, respetivamente trinta e dois e treze assinalaram “concordo totalmente” e “concordo”. Também se observa que os itens 38 «Promove o trabalho colaborativo no CT», 39 «Envolve os professores em projetos interdisciplinares», 41 «Recolhe contributos de todos os professores para a construção conjunta do Plano de Trabalho da Turma», 42 «Ausulta todos os docentes no trabalho de acompanhamento, monitorização, avaliação e revisão do Plano de Trabalho da Turma.» e 43 «Acompanha, monitoriza e promove a avaliação conjunta das atividades da turma» apresentam níveis de concordância acima dos 90%.

No item 40 «Apresenta e discute propostas de flexibilização e gestão curriculares» verifica-se que nove dos inquiridos assinalou “discordo” (19%), 23 assinalou “concordo” (48%) e dezasseis assinalou “concordo totalmente” (33%).

No item 46 «Dinamiza a supervisão pedagógica entre os docentes do CT» verifica-se também uma concordância de 71% (22 C e 12 CT), no entanto vinte e nove dos inquiridos discorda desta afirmação (27%). Constatamos que relativamente ao item 47 «Incentiva os professores a estabelecerem relação entre as suas práticas docentes e os resultados dos alunos», a percentagem de concordância é de 85% (24 C e 17 CT) sendo que 15% discorda.

a) As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o género dos docentes inquiridos

A hipótese de que os scores atribuídos às «As Práticas do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 5.1.

Tabela 5.1– Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o género dos inquiridos».

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
38_PDT_Promove o trabalho colaborativo no CT.	Feminino	35	24,54	859,00	226,000	317,000	-,039	,969
	Masculino	13	24,38	317,00				
39_PDT_Envolve os professores em projetos interdisciplinares.	Feminino	35	24,24	848,50	218,500	848,500	-,232	,817
	Masculino	13	25,19	327,50				

Tabela 5.1– Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o género dos inquiridos».

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
40_PDT_Apresenta e discute propostas de flexibilização e gestão curriculares.	Feminino	35	23,93	837,50	207,500	837,500	-,504	,614
	Masculino	13	26,04	338,50				
41_PDT_Recolhe contributos de todos os professores para a construção conjunta do Plano de Trabalho da Turma.	Feminino	35	22,73	795,50	165,500	795,500	-1,696	,090
	Masculino	13	29,27	380,50				
42_PDT_Ausculata todos os docentes no trabalho de acompanhamento, monitorização, avaliação e revisão do Plano de Trabalho da Turma.	Feminino	35	22,74	796,00	166,000	796,000	-1,639	,101
	Masculino	13	29,23	380,00				
43_PDT_Acompanha, monitoriza e promove a avaliação conjunta das atividades da turma.	Feminino	35	23,47	821,50	191,500	821,500	-,932	,351
	Masculino	13	27,27	354,50				
44_PDT_Faculta, com regularidade, informações relevantes para apreciação do desempenho dos alunos.	Feminino	35	23,69	829,00	199,000	829,000	-,800	,424
	Masculino	13	26,69	347,00				
45_PDT_Acompanha, monitoriza e avalia os progressos e/ou retrocessos nas aprendizagens dos alunos.	Feminino	35	24,07	842,50	212,500	842,500	-,439	,661
	Masculino	13	25,65	333,50				
46_PDT_Dinamiza a supervisão pedagógica entre os docentes do CT.	Feminino	35	24,87	870,50	214,500	305,500	-,324	,746
	Masculino	13	23,50	305,50				
47_PDT_Incentiva os professores a estabelecerem relação entre as suas práticas docentes e os resultados dos alunos	Feminino	35	24,17	846,00	216,000	846,000	-,293	,769
	Masculino	13	25,38	330,00				
48_PDT_Garante um bom ambiente de trabalho no CT.	Feminino	35	23,94	838,00	208,000	838,000	-,561	,575
	Masculino	13	26,00	338,00				
49_PDT_Acompanha e monitoriza os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT.	Feminino	35	24,51	858,00	227,000	318,000	-,012	,990
	Masculino	13	24,46	318,00				
50_PDT_Estimula a troca de experiências e saberes profissionais.	Feminino	35	23,51	823,00	193,000	823,000	-,929	,353
	Masculino	13	27,15	353,00				
51_PDT_Promove a reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem.	Feminino	35	23,80	833,00	203,000	833,000	-,630	,529
	Masculino	13	26,38	343,00				
52_PDT_Propõe e discute com os professores formas de atuação que favoreçam o diálogo entre a escola e os pais.	Feminino	35	23,29	815,00	185,000	815,000	-1,133	,257
	Masculino	13	27,77	361,00				
53_PDT_Discute ações concertadas ao nível do comportamento e disciplina.	Feminino	35	24,46	856,00	226,000	856,000	-,046	,963
	Masculino	13	24,62	320,00				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, relativamente às práticas do DT tendo em conta o género dos inquiridos.

b) As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo

A hipótese de que os scores atribuídos as «Práticas do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao nível de ensino com que os inquiridos trabalham no corrente ano letivo, foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 5.2.

Tabela 5.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo».

	Níveis de ensino	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
38_PDT_Promove o trabalho colaborativo no CT.	2.º ciclo	18	26,25	472,50	238,500	703,500	-,753	,451
	3.º ciclo	30	23,45	703,50				
39_PDT_Envolve os professores em projetos interdisciplinares.	2.º ciclo	18	29,44	530,00	181,000	646,000	-2,103	,035
	3.º ciclo	30	21,53	646,00				
40_PDT_Apresenta e discute propostas de flexibilização e gestão curriculares.	2.º ciclo	18	28,58	514,50	196,500	661,500	-1,701	,089
	3.º ciclo	30	22,05	661,50				
41_PDT_Recolhe contributos de todos os professores para a construção conjunta do Plano de Trabalho da Turma.	2.º ciclo	18	25,83	465,00	246,000	711,000	-,603	,547
	3.º ciclo	30	23,70	711,00				
42_PDT_Ausculda todos os docentes no trabalho de acompanhamento, monitorização, avaliação e revisão do Plano de Trabalho da Turma.	2.º ciclo	18	22,44	404,00	233,000	404,000	-,905	,365
	3.º ciclo	30	25,73	772,00				
43_PDT_Acompanha, monitoriza e promove a avaliação conjunta das atividades da turma.	2.º ciclo	18	22,61	407,00	236,000	407,000	-,808	,419
	3.º ciclo	30	25,63	769,00				
44_PDT_Faculta, com regularidade, informações relevantes para apreciação do desempenho dos alunos.	2.º ciclo	18	22,50	405,00	234,000	405,000	-,927	,354
	3.º ciclo	30	25,70	771,00				
45_PDT_Acompanha, monitoriza e avalia os progressos e/ou retrocessos nas aprendizagens dos alunos.	2.º ciclo	18	23,83	429,00	258,000	429,000	-,322	,747
	3.º ciclo	30	24,90	747,00				
46_PDT_Dinamiza a supervisão pedagógica entre os docentes do CT.	2.º ciclo	18	23,14	416,50	245,500	416,500	-,560	,576
	3.º ciclo	30	25,32	759,50				

Tabela 5.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo».

	Níveis de ensino	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
47_PDT_Incentiva os professores a estabelecerem relação entre as suas práticas docentes e os resultados dos alunos.	2.º ciclo	18	22,33	402,00	231,000	402,000	-,913	,361
	3.º ciclo	30	25,80	774,00				
48_PDT_Garante um bom ambiente de trabalho no CT.	2.º ciclo	18	22,86	411,50	240,500	411,500	-,779	,436
	3.º ciclo	30	25,48	764,50				
49_PDT_Acompanha e monitoriza os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT.	2.º ciclo	18	23,92	430,50	259,500	430,500	-,237	,813
	3.º ciclo	30	24,85	745,50				
50_PDT_Estimula a troca de experiências e saberes profissionais.	2.º ciclo	18	23,00	414,00	243,000	414,000	-,667	,505
	3.º ciclo	30	25,40	762,00				
51_PDT_Promove a reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem.	2.º ciclo	18	21,33	384,00	213,000	384,000	-	,178
	3.º ciclo	30	26,40	792,00				
52_PDT_Propõe e discute com os professores formas de atuação que favoreçam o diálogo entre a escola e os pais.	2.º ciclo	18	22,00	396,00	225,000	396,000	-	,271
	3.º ciclo	30	26,00	780,00				
53_PDT_Discute ações concertadas ao nível do comportamento e disciplina.	2.º ciclo	18	21,36	384,50	213,500	384,500	-	,110
	3.º ciclo	30	26,38	791,50				

Os professores que lecionam o 3.º ciclo apresentaram scores mais elevados em todos os itens, no entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 39 «Envolve os professores em projetos interdisciplinares» (U=181; W=646; p = ,035).

c) As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de Diretor de Turma (Até 9 e 10 ou mais)

A hipótese de que os scores atribuídos à «Práticas do Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao número de anos com cargo de DT dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 5.3.

Tabela 5.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT».

	Anos com cargo de diretor de turma	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
38_PDT_Promove o trabalho colaborativo no CT.	Até 9	24	23,83	572,00	272,000	572,000	-,370	,711
	10 ou mais	24	25,17	604,00				
39_PDT_Envolve os professores em projetos interdisciplinares.	Até 9	24	23,46	563,00	263,000	563,000	-,572	,567
	10 ou mais	24	25,54	613,00				
40_PDT_Apresenta e discute propostas de flexibilização e gestão curriculares.	Até 9	24	22,40	537,50	237,500	537,500	-1,132	,258
	10 ou mais	24	26,60	638,50				
41_PDT_Recolhe contributos de todos os professores para a construção conjunta do Plano de Trabalho da Turma.	Até 9	24	25,83	620,00	256,000	556,000	-,778	,436
	10 ou mais	24	23,17	556,00				
42_PDT_Ausculda todos os docentes no trabalho de acompanhamento, monitorização, avaliação e revisão do Plano de Trabalho da Turma.	Até 9	24	25,71	617,00	259,000	559,000	-,687	,492
	10 ou mais	24	23,29	559,00				
43_PDT_Acompanha, monitoriza e promove a avaliação conjunta das atividades da turma.	Até 9	24	23,58	566,00	266,000	566,000	-,506	,613
	10 ou mais	24	25,42	610,00				
44_PDT_Faculta, com regularidade, informações relevantes para apreciação do desempenho dos alunos.	Até 9	24	24,67	592,00	284,000	584,000	-,100	,921
	10 ou mais	24	24,33	584,00				
45_PDT_Acompanha, monitoriza e avalia os progressos e/ou retrocessos nas aprendizagens dos alunos.	Até 9	24	24,79	595,00	281,000	581,000	-,182	,856
	10 ou mais	24	24,21	581,00				
46_PDT_Dinamiza a supervisão pedagógica entre os docentes do CT.	Até 9	24	25,35	608,50	267,500	567,500	-,454	,650
	10 ou mais	24	23,65	567,50				
47_PDT_Incentiva os professores a estabelecerem relação entre as suas práticas docentes e os resultados dos alunos.	Até 9	24	25,25	606,00	270,000	570,000	-,408	,683
	10 ou mais	24	23,75	570,00				
48_PDT_Garante um bom ambiente de trabalho no CT.	Até 9	24	24,17	580,00	280,000	580,000	-,205	,838
	10 ou mais	24	24,83	596,00				
49_PDT_Acompanha e monitoriza os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT.	Até 9	24	25,50	612,00	264,000	564,000	-,524	,600
	10 ou mais	24	23,50	564,00				
50_PDT_Estimula a troca de experiências e saberes profissionais.	Até 9	24	24,83	596,00	280,000	580,000	-,191	,848
	10 ou mais	24	24,17	580,00				

Tabela 5.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «As Práticas do Diretor de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT».

	Anos com cargo de diretor de turma	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
51_PDT_Promove a reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem.	Até 9	24	25,63	615,00	261,000	561,000	-,617	,537
	10 ou mais	24	23,38	561,00				
52_PDT_Propõe e discute com os professores formas de atuação que favoreçam o diálogo entre a escola e os pais.	Até 9	24	25,23	605,50	270,500	570,500	-,415	,678
	10 ou mais	24	23,77	570,50				
53_PDT_Discute ações concertadas ao nível do comportamento e disciplina.	Até 9	24	23,65	567,50	267,500	567,500	-,562	,574

Não se verificam diferenças a nível estatístico, relativamente às práticas do DT tendo em conta o número de anos com cargo de DT.

Síntese da Dimensão: Práticas do DT

Também nesta dimensão verificamos uma forte tendência dos inquiridos para a importância do DT no acompanhamento, monitorização e avaliação dos progressos e/ou retrocessos nas aprendizagens dos alunos. Como gestor curricular, o DT consegue fazer um acompanhamento curricular de forma a que todos os alunos consigam alcançar o sucesso, apesar dos diferentes ritmos de aprendizagem. Foi também considerado muito pertinente a garantia, por parte do DT, de um bom ambiente de trabalho no CT. Como promotor do trabalho colaborativo ao nível do CT, o DT deve ser responsável pela articulação entre os docentes que constituem o CT, envolver os professores em projetos interdisciplinares, de acordo com os inquiridos, tendo como principal objetivo o sucesso dos alunos.

Apesar de ser evidente a importância atribuída ao trabalho colaborativo entre os docentes do CT, também nesta dimensão verificamos que não há por parte do DT um acompanhamento e monitorização o processo de ensino e aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT.

Como referimos na revisão da bibliografia, verifica-se ainda uma individualidade, no trabalho de alguns docentes o que constitui um constrangimento ao trabalho do DT, uma vez que, para desenvolver atividades em prol do ensino coletivo, este agente deve ter em conta as características individuais de cada professor.

3.5. Fatores facilitadores do desempenho do cargo de Diretor de Turma

A Tabela 6 diz respeito à dimensão «fatores facilitadores do desempenho do cargo de diretor de turma», sendo apresentados os resultados para cada um dos treze itens desta dimensão.

Tabela 6 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Fatores facilitadores do desempenho do cargo de Diretor de Turma» (n=48).

	\bar{x}	Missi ng	M _a	M _o	DP	Mín	Max	Frequência (%)			
								DT	D	C	CT
54_FF_As horas atribuídas ao cargo da direção de turma são suficientes para a gestão dos alunos.	2,17	,096	2	2	,663	1	4	6 (12,5%)	29 (60,4%)	12 (25,0%)	1 (2,1%)
55_FF_As horas atribuídas para reuniões do CT são suficientes.	2,69	,108	3	3	,748	1	4	4 (8,3%)	11 (22,9%)	29 (60,4%)	4 (8,3%)
56.1_FF_os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma;	3,08	,078	3	3	,539	1	4	1 (2,1%)	2 (4,2%)	37 (77,1%)	8 (16,7%)
56.2_FF_a adequação do perfil do professor às características da turma;	3,17	,091	3	3	,630	1	4	1 (2,1%)	3 (6,3%)	31 (64,6%)	13 (27,1%)
56.3_FF_a experiência do DT no cargo;	3,13	,087	3	3	,606	2	4	0	6 (12,5%)	30 (62,5%)	12 (25,0%)
56.4_FF_a motivação dos professores do CT;	3,27	,093	3	3	,644	1	4	1 (2,1%)	2 (4,2%)	28 (58,3%)	17 (35,4%)
56.5_FF_a confiança do Diretor;	3,15	,103	3	3	,714	1	4	2 (4,2%)	3 (6,3%)	29 (60,4%)	14 (29,2%)
56.6_FF_a confiança dos alunos no DT;	3,50	,099	4	4	,684	1	4	1 (2,1%)	2 (4,2%)	17 (35,4%)	28 (58,3%)
56.7_FF_a confiança dos professores no DT;	3,42	,098	3	4	,679	1	4	1 (2,1%)	2 (4,2%)	21 (43,8%)	24 (50,0%)
56.8_FF_a colaboração e apoio dos professores do CT;	3,60	,071	4	4	,494	3	4	0	0	19 (39,6%)	29 (60,4%)
56.9_FF_o apoio dos coordenadores dos DT;	3,63	,071	4	4	,489	3	4	0	0	18 (37,5%)	30 (62,5%)
56.10_FF_o acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem dos seus educandos;	3,56	,078	4	4	,542	2	4	0	1 (2,1%)	19 (39,6%)	28 (58,3%)
56.11_FF_a continuidade no acompanhamento da turma.	3,65	,087	4	4	,601	1	4	1 (2,1%)	0	14 (29,2%)	33 (68,8%)

Os itens da dimensão «Fatores facilitadores do desempenho do cargo de Diretor de Turma» apresentam valores médios elevados, todos eles superiores a 3, à exceção dos itens 54 «As horas atribuídas ao cargo da direção de turma são suficientes para a gestão dos alunos.» e 55 «As horas atribuídas para reuniões do CT são suficientes.». Globalmente, os itens 56.1 a 56.11 são considerados fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT, sendo relevante o somatório da concordância total e da concordância que apresenta valores acima dos 87%.

Com grande destaque, os professores discordam que «As horas atribuídas ao cargo da direção de turma são suficientes para a gestão dos alunos» (N=29;60,4%). Por outro lado, os docentes consideram «a continuidade no acompanhamento da turma» de grande importância, uma vez que 68,8% dos inquiridos concorda totalmente com esta afirmação.

a) Os Fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT tendo em conta o género dos docentes inquiridos

A hipótese de que os scores atribuídos à «Fatores facilitadores do desempenho do cargo de Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 6.1.

Tabela 6.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Fatores facilitadores do cargo de Diretor de Turma tendo em conta o género dos inquiridos».

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
54_FF_As horas atribuídas ao cargo da direção de turma são suficientes para a gestão dos alunos.	Feminino	35	24,27	849,50	219,500	849,500	-,213	,832
	Masculino	13	25,12	326,50				
55_FF_As horas atribuídas para reuniões do CT são suficientes.	Feminino	35	22,97	804,00	174,000	804,000	-,1418	,156
	Masculino	13	28,62	372,00				
56.1_FF_os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma;	Feminino	35	22,21	777,50	147,500	777,500	-,2532	,011
	Masculino	13	30,65	398,50				
56.2_FF_a adequação do perfil do professor às características da turma;	Feminino	35	24,83	869,00	216,000	307,000	-,316	,752
	Masculino	13	23,62	307,00				
56.3_FF_a experiência do DT no cargo;	Feminino	35	25,27	884,50	200,500	291,500	-,729	,466
	Masculino	13	22,42	291,50				

Tabela 6.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Fatores facilitadores do cargo de Diretor de Turma tendo em conta o género dos inquiridos».

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
56.4_ FF_a motivação dos professores do CT;	Feminino	35	24,96	873,50	211,500	302,500	-,427	,670
	Masculino	13	23,27	302,50				
56.5_ FF_a confiança do Diretor;	Feminino	35	24,09	843,00	213,000	843,000	-,387	,699
	Masculino	13	25,62	333,00				
56.6_ FF_a confiança dos alunos no DT;	Feminino	35	23,63	827,00	197,000	827,000	-,813	,416
	Masculino	13	26,85	349,00				
56.7_ FF_a confiança dos professores no DT;	Feminino	35	24,23	848,00	218,000	848,000	-,248	,804
	Masculino	13	25,23	328,00				
56.8_ FF_a colaboração e apoio dos professores do CT;	Feminino	35	23,71	830,00	200,000	830,000	-,753	,451
	Masculino	13	26,62	346,00				
56.9_ FF_o apoio dos coordenadores dos DT;	Feminino	35	23,21	812,50	182,500	812,500	-	1,245
	Masculino	13	27,96	363,50				
56.10_ FF_o acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem dos seus educandos;	Feminino	35	24,43	855,00	225,000	855,000	-,067	,946
	Masculino	13	24,69	321,00				
56.11_ FF_a continuidade no acompanhamento da turma.	Feminino	35	23,27	814,50	184,500	814,500	-	1,237
	Masculino	13	27,81	361,50				

Os professores do sexo feminino apresentaram scores mais elevados em todos os itens, no entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 56.1 «os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma» ($U=147,5$; $W=777,5$; $p = ,011$).

b) Os fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo

A hipótese de que os scores atribuídos ao «Fatores facilitadores do desempenho do cargo de Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao nível de ensino com que os inquiridos trabalham no corrente ano letivo, foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 6.2

Tabela 6.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo».

	Níveis de ensino	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
54_FF_As horas atribuídas ao cargo da direção de turma são suficientes para a gestão dos alunos.	2.º ciclo	18	23,61	425,00	254,000	425,000	-,390	,696
	3.º ciclo	30	25,03	751,00				
55_FF_As horas atribuídas para reuniões do CT são suficientes.	2.º ciclo	18	22,92	412,50	241,500	412,500	-,693	,488
	3.º ciclo	30	25,45	763,50				
56.1_FF_os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma;	2.º ciclo	18	22,17	399,00	228,000	399,000	-1,220	,222
	3.º ciclo	30	25,90	777,00				
56.2_FF_a adequação do perfil do professor às características da turma;	2.º ciclo	18	22,72	409,00	238,000	409,000	-,808	,419
	3.º ciclo	30	25,57	767,00				
56.3_FF_a experiência do DT no cargo;	2.º ciclo	18	20,83	375,00	204,000	375,000	-1,635	,102
	3.º ciclo	30	26,70	801,00				
56.4_FF_a motivação dos professores do CT;	2.º ciclo	18	25,00	450,00	261,000	726,000	-,220	,826
	3.º ciclo	30	24,20	726,00				
56.5_FF_a confiança do Diretor;	2.º ciclo	18	24,78	446,00	265,000	730,000	-,123	,902
	3.º ciclo	30	24,33	730,00				
56.6_FF_a confiança dos alunos no DT;	2.º ciclo	18	23,25	418,50	247,500	418,500	-,551	,582
	3.º ciclo	30	25,25	757,50				
56.7_FF_a confiança dos professores no DT;	2.º ciclo	18	24,00	432,00	261,000	432,000	-,215	,829
	3.º ciclo	30	24,80	744,00				
56.8_FF_a colaboração e apoio dos professores do CT;	2.º ciclo	18	26,00	468,00	243,000	708,000	-,679	,497
	3.º ciclo	30	23,60	708,00				
56.9_FF_o apoio dos coordenadores dos DT;	2.º ciclo	18	21,50	387,00	216,000	387,000	-1,371	,170
	3.º ciclo	30	26,30	789,00				
56.10_FF_o acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem dos seus educandos;	2.º ciclo	18	25,36	456,50	254,500	719,500	-,384	,701
	3.º ciclo	30	23,98	719,50				
56.11_FF_a continuidade no acompanhamento da turma	2.º ciclo	18	24,17	435,00	264,000	435,000	-,158	,874
	3.º ciclo	30	24,70	741,00				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, relativamente aos fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT, tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no presente ano letivo.

c) Os fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT tendo em conta o número de anos com cargo de DT (Até 9 e 10 ou mais)

A hipótese de que os scores atribuídos à «Fatores facilitadores do desempenho do cargo de Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao número de anos com cargo de DT dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 6.3.

Tabela 6.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT tendo em conta o número de anos com cargo de DT».

	Anos com cargo de diretor de turma	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
54_FF_As horas atribuídas ao cargo da direção de turma são suficientes para a gestão dos alunos.	Até 9	24	20,19	484,50	184,500	484,500	-2,444	,015
	10 ou mais	24	28,81	691,50				
55_FF_As horas atribuídas para reuniões do CT são suficientes	Até 9	24	28,42	682,00	194,000	494,000	-2,214	,027
	10 ou mais	24	20,58	494,00				
56.1_FF_os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma;	Até 9	24	26,81	643,50	232,500	532,500	-1,561	,119
	10 ou mais	24	22,19	532,50				
56.2_FF_a adequação do perfil do professor às características da turma;	Até 9	24	21,46	515,00	215,000	515,000	-1,785	,074
	10 ou mais	24	27,54	661,00				
56.3_FF_a experiência do DT no cargo;	Até 9	24	23,50	564,00	264,000	564,000	-,576	,565
	10 ou mais	24	25,50	612,00				
56.4_FF_a motivação dos professores do CT;	Até 9	24	23,44	562,50	262,500	562,500	-,604	,546
	10 ou mais	24	25,56	613,50				
56.5_FF_a confiança do Diretor;	Até 9	24	25,73	617,50	258,500	558,500	-,700	,484
	10 ou mais	24	23,27	558,50				
56.6_FF_a confiança dos alunos no DT;	Até 9	24	27,00	648,00	228,000	528,000	-1,422	,155
	10 ou mais	24	22,00	528,00				

Tabela 6.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT tendo em conta o número de anos com cargo de DT».

	Anos com cargo de diretor de turma	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
56.7_FF_a confiança dos professores no DT;	Até 9	24	25,25	606,00	270,000	570,000	-,417	,677
	10 ou mais	24	23,75	570,00				
56.8_FF_a colaboração e apoio dos professores do CT;	Até 9	24	26,00	624,00	252,000	552,000	-,876	,381
	10 ou mais	24	23,00	552,00				
56.9_FF_o apoio dos coordenadores dos DT;	Até 9	24	25,50	612,00	264,000	564,000	-,590	,555
	10 ou mais	24	23,50	564,00				
56.10_FF_o acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem dos seus educandos;	Até 9	24	25,69	616,50	259,500	559,500	-,683	,494
	10 ou mais	24	23,31	559,50				
56.11_FF_a continuidade no acompanhamento da turma.	Até 9	24	25,15	603,50	272,500	572,500	-,396	,692
	10 ou mais	24	23,85	572,50				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, relativamente aos fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT tendo em conta o número de anos em exercício do cargo.

Síntese da Dimensão: Fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT

As atribuições do cargo de DT têm permanecido quase inalteráveis ao longo dos tempos, no entanto, verifica-se uma maior sobrecarga das suas funções. O DT exerce um vasto leque de funções, que estão muito para além das atribuições formais determinadas pelos normativos. Pensamos que por este motivo foi considerado que as horas atribuídas ao cargo de DT não são suficientes para a gestão dos alunos sobretudo porque o Agrupamento em estudo é uma escola TEIP inserida num meio socioeconómico muito desfavorecido e onde se verifica um fraco investimento escolar por parte dos alunos e dos EE, o que implica um maior acompanhamento dos alunos por parte do DT e um contacto regular com os EE, ou seja, um acréscimo ao trabalho dos DT's. Estes constrangimentos poderão ser minimizados se, quando é possível, o DT der continuidade ao acompanhamento da turma ao longo de um ciclo de ensino de acordo com a opinião dos inquiridos.

3.6. Fatores obstativos do desempenho do cargo de Diretor de Turma

A Tabela 7 refere-se à dimensão «fatores obstativos do desempenho do cargo de diretor de turma», sendo apresentados os resultados para cada um dos nove itens representativos desta dimensão.

Tabela 7 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Fatores obstativos do desempenho do cargo de Diretor de Turma» (n=48).

	\bar{x}	Missi ng	Md	M _o	DP	Min	Max	Frequência (%)			
								DT	D	C	CT
57.1_FO_os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma;	2,75	,092	3	3	,636	1	4	1 (2,1%)	14 (29,2%)	29 (60,4%)	4 (8,3%)
57.2_FO_a desadequação do perfil do professor às características da turma;	3,06	,081	3	3	,561	2	4	0	6 (12,5%)	33 (68,8%)	9 (18,8%)
57.3_FO_a in experiência do DT no cargo;	2,58	,102	3	3	,710	1	4	2 (4,2%)	20 (41,7%)	22 (45,8%)	4 (8,3%)
57.4_FO_a desmotivação dos professores do CT;	3,13	,087	3	3	,606	1	4	1 (2,1%)	3 (6,3%)	33 (68,8%)	11 (22,9%)
57.5_FO_a falta de apoio dos coordenadores dos DT;	3,15	,084	3	3	,583	2	4	0	5 (10,4%)	31 (64,6%)	12 (25,0%)
57.6_FO_a falta de confiança dos alunos no DT;	3,21	,094	3	3	,651	1	4	1 (2,1%)	3 (6,3%)	29 (60,4%)	15 (31,3%)
57.7_FO_a falta de confiança dos professores no DT;	3,08	,093	3	3	,647	1	4	1 (2,1%)	5 (10,4%)	31 (64,6%)	11 (22,9%)
57.8_FO_o não acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem aos seus educandos;	3,50	,089	4	4	,619	2	4	0	3 (6,3%)	18 (37,5%)	27 (56,3%)
57.9_FO_a falta de continuidade no acompanhamento da turma.	2,94	,086	3	3	,598	2	4	0	10 (20,8%)	31 (64,6%)	7 (14,6%)

No que concerne aos fatores obstativos do desempenho do cargo de DT, verifica-se que a «desadequação do perfil do professor às características da turma» é o fator que apresenta uma maior concordância por parte dos inquiridos (69% C e 19% CT) assim como «a desmotivação dos professores do CT;» (69% C e 23% CT).

Por sua vez, no item 57.1 «os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma» 60% dos inquiridos assinalou “concordo” e 8% assinalou “concordo totalmente” ainda assim, são de assinalar catorze respostas de discordância (29%) e uma de discordância total.

O item 57.3 «a inexperiência do DT no cargo» foi o que apresentou maior discordância, em termos globais, há vinte e dois inquiridos (46%) que assinalaram a opção “Discordo” e “Discordo totalmente” (20 D e 2 DT) e vinte e seis (54%) que concordam (22 C e 4 CT).

Os itens 57.5 «a falta de apoio dos coordenadores dos DT», 57.6 «a falta de confiança dos alunos no DT», 57.7 «a falta de confiança dos professores no DT» e 57.8 «o não acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem aos seus educandos» são considerados fatores obstativos ao desempenho do DT uma vez que todos apresentam um nível de concordância superior a 87% por parte dos inquiridos.

Por fim no item 57.9 «a falta de continuidade no acompanhamento da turma» verifica-se que sete inquiridos (15%) optaram pela opção concordo totalmente”, trinta e um (65%) pela opção “concordo” e dez pela opção “discordo” (21%).

a) Os Fatores obstativos do desempenho do cargo de Diretor de Turma tendo em conta o género dos docentes inquiridos

A hipótese de que os scores atribuídos aos «Fatores obstativos do desempenho do cargo de Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 7.1.

Tabela 7.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o género dos inquiridos».

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asym p. Sig. (2-tailed)
57.1_ FO_os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma;	Feminino	35	25,56	894,50	190,500	281,500	-,988	,323
	Masculino	13	21,65	281,50				
57.2_ FO_a desadequação do perfil do professor às características da turma;	Feminino	35	25,44	890,50	194,500	285,500	-,938	,348
	Masculino	13	21,96	285,50				
57.3_ FO_a inexperiência do DT no cargo;	Feminino	35	24,61	861,50	223,500	314,500	-,102	,919
	Masculino	13	24,19	314,50				

Tabela 7.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o género dos inquiridos».

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asym P. Sig. (2-tailed)
57.4_ FO_a desmotivação dos professores do CT;	Feminino	35	25,57	895,00	190,000	281,000	-1,068	,285
	Masculino	13	21,62	281,00				
57.5_ FO_a falta de apoio dos coordenadores dos DT;	Feminino	35	23,24	813,50	183,500	813,500	-1,208	,227
	Masculino	13	27,88	362,50				
57.6_ FO_a falta de confiança dos alunos no DT;	Feminino	35	25,57	895,00	190,000	281,000	-1,005	,315
	Masculino	13	21,62	281,00				
57.7_ FO_a falta de confiança dos professores no DT;	Feminino	35	24,14	845,00	215,000	845,000	-,342	,732
	Masculino	13	25,46	331,00				
57.8_ FO_o não acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem aos seus educandos;	Feminino	35	24,11	844,00	214,000	844,000	-,357	,721
	Masculino	13	25,54	332,00				
57.9_ FO_a falta de continuidade no acompanhamento da turma.	Feminino	35	24,03	841,00	211,000	841,000	-,452	,652
	Masculino	13	25,77	335,00				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, relativamente aos fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o género dos inquiridos.

b) Os fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo

A hipótese de que os scores atribuídos ao «Fatores obstativos do desempenho do cargo de Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao nível de ensino com que os inquiridos trabalham no corrente ano letivo, foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 7.2.

Tabela 7.2– Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo».

	Níveis de ensino	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
57.1 FO_os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma;	2.º ciclo	18	25,44	458,00	253,000	718,000	-,417	,677
	3.º ciclo	30	23,93	718,00				
57.2 FO_a desadequação do perfil do professor às características da turma;	2.º ciclo	18	23,25	418,50	247,500	418,500	-,587	,557
	3.º ciclo	30	25,25	757,50				
57.3 FO_a inexperiência do DT no cargo;	2.º ciclo	18	21,83	393,00	222,000	393,000	-1,121	,262
	3.º ciclo	30	26,10	783,00				
57.4 FO_a desmotivação dos professores do CT;	2.º ciclo	18	24,89	448,00	263,000	728,000	-,183	,855
	3.º ciclo	30	24,27	728,00				
57.5 FO_a falta de apoio dos coordenadores dos DT;	2.º ciclo	18	24,58	442,50	268,500	733,500	-,038	,970
	3.º ciclo	30	24,45	733,50				
57.6 FO_a falta de confiança dos alunos no DT;	2.º ciclo	18	23,89	430,00	259,000	430,000	-,271	,787
	3.º ciclo	30	24,87	746,00				
57.7 FO_a falta de confiança dos professores no DT;	2.º ciclo	18	23,33	420,00	249,000	420,000	-,528	,598
	3.º ciclo	30	25,20	756,00				
57.8 FO_o não acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem aos seus educandos;	2.º ciclo	18	26,25	472,50	238,500	703,500	-,765	,444
	3.º ciclo	30	23,45	703,50				
57.9 FO_a falta de continuidade no acompanhamento da turma.	2.º ciclo	18	22,50	405,00	234,000	405,000	-,904	,366
	3.º ciclo	30	25,70	771,00				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, relativamente aos fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo.

c) Os fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o número de anos com cargo de DT (Até 9 e 10 ou mais)

A hipótese de que os scores atribuídos à «Fatores facilitadores do desempenho do cargo de Diretor de Turma» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao número de anos com cargo de DT dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 7.3.

Tabela 7.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «Os fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o número de anos com cargo de DT».

	Anos com cargo de diretor de turma	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
57.1 FO_os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma;	Até 9	24	23,90	573,50	273,500	573,500	-,344	,731
	10 ou mais	24	25,10	602,50				
57.2 FO_a desadequação do perfil do professor às características da turma;	Até 9	24	23,25	558,00	258,000	558,000	-,758	,449
	10 ou mais	24	25,75	618,00				
57.3 FO_a inexperiência do DT no cargo;	Até 9	24	24,04	577,00	277,000	577,000	-,249	,804
	10 ou mais	24	24,96	599,00				
57.4 FO_a desmotivação dos professores do CT;	Até 9	24	22,25	534,00	234,000	534,000	-1,367	,171
	10 ou mais	24	26,75	642,00				
57.5 FO_a falta de apoio dos coordenadores dos DT;	Até 9	24	25,02	600,50	275,500	575,500	-,305	,760
	10 ou mais	24	23,98	575,50				
57.6 FO_a falta de confiança dos alunos no DT;	Até 9	24	24,08	578,00	278,000	578,000	-,238	,812
	10 ou mais	24	24,92	598,00				
57.7 FO_a falta de confiança dos professores no DT;	Até 9	24	25,88	621,00	255,000	555,000	-,803	,422
	10 ou mais	24	23,13	555,00				
57.8 FO_o não acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem aos seus educandos;	Até 9	24	23,81	571,50	271,500	571,500	-,388	,698
	10 ou mais	24	25,19	604,50				
57.9 FO_a falta de continuidade no acompanhamento da turma.	Até 9	24	27,33	656,00	220,000	520,000	-1,654	,098
	10 ou mais	24	21,67	520,00				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, relativamente aos fatores obstativos do desempenho do cargo de DT tendo em conta o número de anos com a função de DT.

Síntese da Dimensão: Fatores obstativos do desempenho do cargo de DT

Relativamente aos fatores que podem dificultar o trabalho do DT o mais referido foi a desadequação do perfil do DT às características da turma. Como já foi por nós referido anteriormente e concordando com a ideia de Cruz (2006) para que o DT desempenhe as suas funções de forma eficaz é conveniente possuir um conjunto de competências pessoais, destacando-se as de comunicação e relacionamento interpessoal. O DT deve ser sensível aos alunos e conhecedor dos seus problemas contribuindo para a resolução dos mesmos, capaz de envolver os encarregados de educação nas variadas atividades da escola. A escolha dos DT's, muitas vezes, é feita no sentido de completar horário e não com base nas suas características de coordenação e formação para o cargo.

Outro fator identificado como obstativo ao desempenho do cargo de DT é a desmotivação dos professores do CT, que na realidade é um constrangimento às funções do DT de coordenação/articulação entre os seus pares, de promoção do trabalho colaborativo e de mediador, quando eventualmente surjam conflitos.

3.7. Influência do DT na prática docente dos professores do Conselho de Turma

A Tabela 8 refere-se à dimensão «influência do DT na prática docente dos professores do Conselho de Turma», sendo apresentados os resultados para cada um dos seis itens desta dimensão.

Tabela 8 – Estatística descritiva e frequências de resposta dos itens da dimensão «Influência do DT na prática docente dos professores do CT» (n=48).

	\bar{x}	Missi ng	M _d	M _o	DP	Min	Max	Frequência (%)			
								DT	D	C	CT
58.1_ IPD_melhorar o ensino e aprendizagem, tendo em conta as características da turma e a especificidade de cada aluno;	3,52	,079	4	4	,545	2	4	0	1 (2,1%)	21 (43,8%)	26 (54,2%)
58.2_ IPD_aferir e melhorar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos;	3,46	,079	3	3	,544	2	4	0	1 (2,1%)	24 (50,0%)	23 (47,9%)
58.3_ IPD_aferir e melhorar o processo de avaliação das competências transversais, atitudes e comportamentos dos alunos;	3,46	,079	3	3	,544	2	4	0	1 (2,1%)	24 (50,0%)	23 (47,9%)
58.4_ IPD_prevenir/melhorar a resolução de problemas e conflitos na turma;	3,60	,071	4	4	,494	3	4	0	0	19 (39,6%)	29 (60,4%)
58.5_ IPD_a inovação das práticas docentes;	3,04	,099	3	3	,683	2	4	0	10 (20,8%)	26 (54,2%)	12 (25,0%)
58.6_ IPD_a partilha de práticas para a implementação de estratégias conjuntas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.	3,54	,079	4	4	,544	2	4	0	1 (2,1%)	20 (41,7%)	27 (56,3%)

Os itens da dimensão «Influência do DT na prática docente dos professores do Conselho de Turma» apresentam valores médios entre os 3 e os 3,6 o que representa uma diversidade de respostas, não havendo nenhum item que se destaque com um elevado número de frequência.

No item 58.4 «prevenir/melhorar a resolução de problemas e conflitos na turma» verifica-se que 100% dos inquiridos concorda que este é um fator de influência por parte do DT na prática docente dos professores do CT (40% C e 60% CT).

Os itens 58.1 «melhorar o ensino e aprendizagem, tendo em conta as características da turma e a especificidade de cada aluno», 58.2 «aferir e melhorar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos», 58.3 «aferir e melhorar o processo de avaliação das competências transversais, atitudes e comportamentos dos alunos» e 58.6 «a partilha de práticas para a implementação de estratégias conjuntas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos» apresentam uma grande concordância por parte dos inquiridos, uma vez que somatório dos itens “concordo” e “concordo totalmente” apresentam valores superiores a 97%.

Por sua vez no item 58.5 «a inovação das práticas docentes» dez inquiridos selecionaram a opção “discordo” (21%), vinte e seis selecionaram a opção “concordo” (54%) e doze, a opção “concordo totalmente” (25%).

a) A Influência do Diretor de Turma na prática docente dos professores do Conselho de Turma tendo em conta o género dos docentes inquiridos

A hipótese de que os scores atribuídos à «Influência do Diretor de Turma na prática docente dos professores do CT» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 8.1.

Tabela 8.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Influência do DT na prática docente dos professores do CT tendo em conta o género dos inquiridos».

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
58.1_ IPD_melhorar o ensino e aprendizagem, tendo em conta as características da turma e a especificidade de cada aluno;	Feminino	35	24,09	843,00	213,000	843,000	-,386	,699
	Masculino	13	25,62	333,00				
58.2_ IPD_aferir e melhorar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos;	Feminino	35	23,89	836,00	206,000	836,000	-,570	,569
	Masculino	13	26,15	340,00				

Tabela 8.1 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Influência do DT na prática docente dos professores do CT tendo em conta o género dos inquiridos».

	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
58.3_ IPD_ aferir e melhorar o processo de avaliação das competências transversais, atitudes e comportamentos dos alunos;	Feminino	35	24,91	872,00	213,000	304,000	-,385	,701
	Masculino	13	23,38	304,00				
58.4_ IPD_ prevenir/melhorar a resolução de problemas e conflitos na turma;	Feminino	35	25,09	878,00	207,000	298,000	-,561	,575
	Masculino	13	22,92	298,00				
58.5_ IPD_ a inovação das práticas docentes;	Feminino	35	23,19	811,50	181,500	811,500	-1,181	,238
	Masculino	13	28,04	364,50				
58.6_ IPD_ a partilha de práticas para a implementação de estratégias conjuntas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.	Feminino	35	24,26	849,00	219,000	849,000	-,228	,820
	Masculino	13	25,15	327,00				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, relativamente à influência do DT na prática docente dos professores do Conselho de Turma tendo em conta o género dos inquiridos.

b) A Influência do Diretor de Turma na prática docente dos professores do Conselho de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo

A hipótese de que os scores atribuídos à «Influência do Diretor de Turma na prática docente dos professores do CT» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao nível de ensino com que os inquiridos trabalham no corrente ano letivo, foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 8.2.

Tabela 8.2 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Influência do DT na prática docente dos professores do CT tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo».

	Níveis de ensino	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
58.1_ IPD_melhorar o ensino e aprendizagem, tendo em conta as características da turma e a especificidade de cada aluno;	2.º ciclo	18	21,14	380,50	209,500	380,500	-1,480	,139
	3.º ciclo	30	26,52	795,50				
58.2_ IPD_aférir e melhorar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos;	2.º ciclo	18	22,64	407,50	236,500	407,500	-,815	,415
	3.º ciclo	30	25,62	768,50				
58.3_ IPD_aférir e melhorar o processo de avaliação das competências transversais, atitudes e comportamentos dos alunos;	2.º ciclo	18	21,33	384,00	213,000	384,000	-1,388	,165
	3.º ciclo	30	26,40	792,00				
58.4_ IPD_prevenir/melhorar a resolução de problemas e conflitos na turma;	2.º ciclo	18	23,33	420,00	249,000	420,000	-,528	,598
	3.º ciclo	30	25,20	756,00				
58.5_ IPD_a inovação das práticas docentes;	2.º ciclo	18	26,72	481,00	230,000	695,000	-,943	,346
	3.º ciclo	30	23,17	695,00				
58.6_ IPD_a partilha de práticas para a implementação de estratégias conjuntas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.	2.º ciclo	18	23,25	418,50	247,500	418,500	-,553	,580
	3.º ciclo	30	25,25	757,50				

Não se verificam diferenças a nível estatístico, relativamente à influência do DT na prática docente dos professores do Conselho de Turma tendo em conta o nível de ensino com que trabalha no corrente ano letivo.

c) A Influência do Diretor de Turma na prática docente dos professores do Conselho de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT

A hipótese de que os scores atribuídos à «Influência do Diretor de Turma na prática docente dos professores do CT» (variável medida numa escala ordinal de 1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente) são diferentes face ao número de anos com cargo de DT dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 8.3.

Tabela 8.3 – Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney sobre a dimensão «A Influência do DT na prática docente dos professores do Conselho de Turma tendo em conta o número de anos com cargo de DT».

	Anos com cargo de diretor de turma	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
58.1_ IPD_melhorar o ensino e aprendizagem, tendo em conta as características da turma e a especificidade de cada aluno;	Até 9	24	28,65	687,50	188,500	488,500	-2,357	,018
	10 ou mais	24	20,35	488,50				
58.2_ IPD_aferir e melhorar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos;	Até 9	24	27,67	664,00	212,000	512,000	-1,791	,073
	10 ou mais	24	21,33	512,00				
58.3_ IPD_aferir e melhorar o processo de avaliação das competências transversais, atitudes e comportamentos dos alunos;	Até 9	24	28,19	676,50	199,500	499,500	-2,086	,037
	10 ou mais	24	20,81	499,50				
58.4_ IPD_prevenir/melhorar a resolução de problemas e conflitos na turma;	Até 9	24	26,00	624,00	252,000	552,000	-,876	,381
	10 ou mais	24	23,00	552,00				
58.5_ IPD_a inovação das práticas docentes;	Até 9	24	26,04	625,00	251,000	551,000	-,844	,399
	10 ou mais	24	22,96	551,00				
58.6_ IPD_a partilha de práticas para a implementação de estratégias conjuntas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.	Até 9	24	26,19	628,50	247,500	547,500	-,964	,335
	10 ou mais	24	22,81	547,50				

Os professores que exerceram o cargo há menos de 10 anos apresentaram scores mais elevados em todos os itens, no entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 58.1 «melhorar o ensino e aprendizagem, tendo em conta as características da turma e a especificidade de cada aluno» ($U=188,5$; $W=488,5$; $p = ,018$) e para o item 58.3 «aferir e melhorar o processo de avaliação das competências transversais, atitudes e comportamentos dos alunos» ($U=199,5$; $W=499,5$; $p = ,037$).

Síntese da Dimensão: Influência do Diretor de Turma na prática docente dos professores do Conselho de Turma

Relativamente à influência que o DT pode exercer na prática docente dos professores do CT, as opiniões dos inquiridos divergem bastante, no entanto é notório que há um reconhecimento que este agente educativo pode influenciar a prática dos docentes do CT. De acordo com esta análise constatamos que o DT é uma figura central dentro do CT e que

docentes e alunos coabitam à sua volta. A minha experiência profissional, enquanto docente e DT tem revelado que, em situações em que o DT se ausenta, verifica-se uma grande fragilidade no CT e nos próprios alunos, sobretudo quando o DT já acompanha a turma há alguns anos.

De acordo com a opinião dos inquiridos a ação do DT é determinante para prevenir/melhorar a resolução de problemas e conflitos na turma. Pelo conhecimento que tem dos alunos o DT consegue, através do seu papel de mediador resolver situações de indisciplina que acontecem em algumas disciplinas e repor o equilíbrio. Por outro lado, o contacto regular que o DT mantém com os EE são também determinantes na resolução de problemas e conflitos que, por vezes, surgem na turma. É fundamental que o DT mantenha um bom relacionamento com os alunos, que favorecerá, não só a relação de ensino e aprendizagem, a orientação educativa, mas também a formação pessoal e social dos alunos. A empatia é um aspeto importante na relação DT/aluno.

Analisando a variável, anos letivos dos docentes a exercer o cargo de DT constatamos que, há uma maior propensão para os professores que exerceram o cargo há menos de 10 anos, considerarem que o DT exerce influência no CT na melhoria do ensino e aprendizagem, tendo em conta as características da turma e a especificidade de cada aluno. Consideramos que a referência a este especto poderá estar relacionado com o facto de poderem ser docentes mais novos com uma outra visão relativamente ao trabalho colaborativo entre docentes; na operacionalização do trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar e na definição, de dinâmicas de trabalho pedagógico, adequadas às especificidades da turma e de cada aluno de forma a que todos os alunos consigam ter sucesso académico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando surgiu a ideia para o projeto de investigação, não tive dúvidas que teria que estar ligado ao papel do DT. Isto porque, grande parte dos anos enquanto docente, fui detentora deste cargo. É uma função que desempenho com muito agrado, apesar de reconhecer que, muitas vezes, não é devidamente valorizado. O meu objetivo, enquanto DT, sempre foi o de ser um exemplo para os meus alunos, ajudar nos seus problemas, apoiar as suas famílias e orientar os restantes professores do CT e chegar ao final de cada ano letivo, com a certeza, que tudo fiz para que os meus alunos atingissem o sucesso educativo.

Com este trabalho foi nosso propósito, analisar o trabalho do DT enquanto líder intermédio (gestor pedagógico) da organização escolar, tendo em conta as atribuições que lhe são consagradas na lei, as principais dificuldades e constrangimentos na sua operacionalização. Investigámos sobre a supervisão exercida pelo DT e como esta pode constituir uma mais-valia para todos, professores e alunos, pois cada um poderá enriquecer-se profissionalmente, já que se poderá descobrir formas diferentes, até inovadoras, ferramentas de trabalho que permitam resolver alguns problemas.

Tendo em conta o estudo realizado relembramos os objetivos definidos:

- Identificar as dimensões e funções do diretor de turma à luz dos normativos legais

De forma a responder a este objetivo fizemos uma revisão da literatura e uma análise da evolução do cargo de DT, de acordo com a legislação.

Constatámos que a legislação, que regulamenta e define as funções e responsabilidades do DT, tem evoluído e sofrido algumas alterações nos últimos anos. Esta é uma função complexa que exige a esse líder intermédio uma enorme capacidade de adaptação e trabalho, devido aos vários relacionamentos que tem que manter com os diversos intervenientes no processo educativo, diferentes contextos com que se depara e os diferentes papéis que tem que assumir.

As funções do DT enquadram-se nas funções de um gestor, que passam por planear juntamente com outros docentes, todo o processo educativo, não só da turma, mas de todos os alunos em particular; a organização de todo o processo de ensino e de aprendizagem com vista ao sucesso educativo de todos os alunos e uma articulação eficaz com todos os elementos do CT. Estas funções agrupam-se em três áreas: Administrativa, Pedagógica e Disciplinar.

O DT é confrontado diariamente com funções muito para além do que aparece nos normativos legais e que são imprescindíveis para que o seu trabalho surta efeito confirmando-se o que dizem Boavista e Sousa, (2013, p.89) quando afirmam que “o Diretor de Turma exerce muito mais funções do que as que são consagradas na lei”.

Boavista e Sousa (2013), Favinha (2012) e Zenhas, (2004) referem que, das muitas tarefas do DT, as mais frequentes são: os contactos com os EE para informação da evolução dos alunos em relação ao aproveitamento, à assiduidade e ao comportamento; instauração de processos disciplinares; presidência das reuniões do CT, tanto as de avaliação de final de período como as de caracterização dos alunos e seus agregados familiares; aconselhamento dos alunos sobre atividade escolar, problemas familiares e de relacionamento com colegas; acompanhamento dos alunos em atividades dentro e fora da escola; informação dos alunos sobre procedimentos escolares diversos; orientação vocacional; reencaminhamento dos alunos para serviços especializados, como psicologia e educação especial; promoção de iniciativas de motivação dos alunos para as atividades escolares e de preparação para a vida; dar seguimento a um conjunto de exigências burocráticas, como preenchimento de inquéritos, fichas individuais dos alunos, análises estatísticas, convocatórias, matrículas; entre tantas outras solicitações, regulares ou esporádicas, consoante a sensibilidade e grau de atenção prestado pelos diretores de turma aos alunos e seus problemas.

- Conhecer as conceções e práticas do DT sobre o cargo de DT

Como já referimos anteriormente, cabe ao DT, enquanto gestor e coordenador curricular da turma, desenvolver no grupo de professores do CT, um espírito de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual, de acordo com a legislação em vigor (Roldão, 1995).

Da análise dos questionários, verificamos que se destaca a importância do DT no acompanhamento, monitorização e avaliação dos progressos e/ou retrocessos nas aprendizagens dos alunos assim como garantir um bom ambiente de trabalho no CT.

Voltamos a citar Duarte (2019, p.36) na medida em que “o DT deverá promover um trabalho cooperativo entre os professores, com vista ao sucesso do processo de ensino aprendizagem; o DT tem ainda um papel de mediador na relação escola/família, estabelecendo um elo de ligação entre os dois contextos”. Relativamente aos alunos, o DT deve ser um orientador, na medida em que, tendo um conhecimento das suas personalidades, poderá ajudá-los e incentivá-los a alcançar o sucesso educativo.

Apesar de haver um reconhecimento, por parte dos inquiridos, da importância de um trabalho colaborativo por parte do CT verificamos que poucos concordam que o DT dinamiza a supervisão pedagógica entre os docentes do CT. Consideramos que a justificação a esta afirmação pode passar pela falta de tempo e a falta de formação por parte do DT. Sem tempo para colaborar, interagir, partilhar e refletir, é difícil estabelecer a supervisão “colaborativa” e o “professor reflexivo”, que levará à mudança do modelo de escola atual para a “escola reflexiva”.

De acordo com Salgueiro (2010), o papel que o DT desempenha é decisivo, no entanto, as tarefas de coordenação, organização e mediação de equipas que lhe são atribuídas, podem constituir uma sobrecarga em áreas para as quais pode não apresentar, formação ou disponibilidade. Trata-se de funções que requerem um trabalho de organização e coordenação com os pares em que se torna necessário o estabelecimento de relações de qualidade, não só a nível individual, mas sobretudo de equipa, para que se estabeleçam relações de confiança e respeito mútuos, imprescindíveis a uma cultura de mudança e à partilha da liderança (Graen, 2006).

- Identificar fatores facilitadores ou obstativos ao desempenho do cargo de diretor de turma

Como já referimos anteriormente, o DT está sobrecarregado de tarefas de natureza burocrática, sobrando pouco tempo para o real acompanhamento e orientação dos seus alunos, este facto é reconhecido pelos docentes do agrupamento em estudo, uma vez que consideram que as horas atribuídas ao cargo da DT são insuficientes para a gestão dos alunos.

Conclui-se que a figura do DT tornar-se-á, tanto mais vantajosa e produtora de sucesso pedagógico, quanto maior for a sua capacidade de refletir sobre os seus processos de liderança e capacidade de coordenação entre pares.

Um dos grandes desafios do DT é a busca de consensos sérios e justos. A liderança é um dos fatores com maior importância para o sucesso deste cargo. Assim, a nomeação do DT, da responsabilidade do Diretor, deverá ser cuidada e criteriosa no sentido de selecionar verdadeiros dinamizadores da ação pedagógica. Deve ser um docente respeitado e respeitador, em toda a comunidade, com competências pessoais bem definidas que possibilitem estabelecer a relação entre a escola e os EE, assim como mobilizar os professores do CT a atingir objetivos comuns.

Marques (2002, pp. 24-25) refere dois grandes fatores como limitativos do bom desempenho do DT, os de “origem pessoal” e os de “origem institucional”. Em relação aos

fatores de origem pessoal o autor refere-se a aspetos tais como: falta de formação específica; deficiências na sua formação pedagógica ou falta da mesma; deficiências na formação do desenvolvimento pessoal relativamente à sua atuação 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.

Os fatores de origem institucional referem-se, sobretudo, à 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; falta de meios; elevado número de alunos por turma e cargas letivas elevadas; 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 e EE.

No nosso estudo verificamos, relativamente aos fatores que podem dificultar o trabalho do DT o mais referido foi a desadequação do perfil do DT às características da turma. Outro fator identificado como obstativo ao desempenho do cargo de DT é a desmotivação dos professores do CT, que na realidade é um constrangimento às funções do DT de coordenação/articulação entre os seus pares, de promoção do trabalho colaborativo e de mediador, quando eventualmente surjam conflitos.

- Averiguar em que medida, o diretor de turma influencia os processos de ensino e de aprendizagem dos professores do Conselho de Turma

Relativamente à influência que o DT pode exercer nos processos de ensino e de aprendizagem dos professores do CT verificamos, pela análise dos questionários, que é evidente a influência do DT na prática dos docentes do CT. De acordo com esta análise constatamos que o DT é uma figura central dentro do CT quer para os alunos quer para os outros docentes do CT.

De acordo com a opinião dos inquiridos a ação do DT é determinante para prevenir/melhorar a resolução de problemas e conflitos na turma. Pelo conhecimento que tem dos alunos o DT consegue, através do seu papel de mediador resolver situações de indisciplina que, por vezes acontecem, e repor o equilíbrio.

Por outro lado, o contacto regular que o DT mantém com os EE são também determinantes na resolução de problemas e conflitos que, por vezes, surgem na turma. É fundamental que o DT mantenha um bom relacionamento com os alunos, que favorecerá, não

só a relação de ensino e aprendizagem, a orientação educativa, mas também a formação pessoal e social dos alunos. A empatia é um aspeto importante na relação DT/aluno.

Como referimos na revisão bibliográfica e de acordo com Favinha (2012), o DT poderá desempenhar o papel de dinamizador de estratégias de mediação, enquanto líder intermédio, uma vez que estabelece relações com os alunos, com o CT, com a Direção Executiva e com os EE.

Por outro lado, constatámos que os docentes que exercem o cargo de DT há menos de 10 anos, dão uma maior ênfase à influência do DT no CT na melhoria do ensino e aprendizagem, tendo em conta as características da turma e a especificidade de cada aluno. Este é um aspeto que poderá estar relacionado com o facto de poderem ser docentes mais novos com uma outra visão relativamente ao trabalho colaborativo entre docentes; na operacionalização do trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar e na definição, de dinâmicas de trabalho pedagógico, adequadas às especificidades da turma e de cada aluno de forma a que todos os alunos consigam ter sucesso académico.

Marques (2002) destaca a importância da função colaborativa do DT, pelas vantagens que o trabalho colaborativo deve ter entre os docentes do Conselho de Turma (CT) com vista ao sucesso educativo dos alunos. Segundo o mesmo autor, o DT deverá ser um bom conhecedor dos professores do CT e das suas formas de trabalho de forma a poder implementar algumas estratégias de trabalho colaborativo.

- Conhecer as representações dos professores sobre as funções do DT;

Tanto pela minha experiência profissional como pela revisão bibliográfica efetuada, constatámos que são bastantes as funções atribuídas ao DT, que são imprescindíveis para que o seu trabalho surta efeito. Muitas destas funções não aparecem legisladas em nenhum normativo confirmando-se o que dizem Boavista e Sousa, (2013, p.89) quando afirmam que “o Diretor de Turma exerce muito mais funções do que as que são consagradas na lei”.

Com base no estudo realizado, podemos constatar que há um forte reconhecimento, pelos inquiridos do elevado número de funções desempenhadas pelo DT.

Verifica-se um forte reconhecimento, por parte dos inquiridos, das funções do DT de coordenação, acompanhamento e monitorização dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos assim como garantir condições favoráveis a essa aprendizagem.

Não pretendo apresentar, com este estudo conclusões finais e definitivas, pois trata-se de um estudo de pequena dimensão, no entanto este trabalho veio confirmar as minhas

convicções iniciais, que as funções do DT são de tal forma importantes, que o “bom” DT pode marcar a diferença na vida de um aluno e dar um forte contributo para o sucesso de todo o processo de ensino e aprendizagem. Porém, há em meu entender, uma contradição enorme entre a escola que se quer, reflexiva e colaborativa e, ao mesmo tempo, a limitação das condições de trabalho dentro da escola para o exercício de um trabalho de colaboração e reflexividade, concretamente a falta de tempo e a falta de formação.

Para se instituir uma supervisão colaborativa com um professor reflexivo, é necessário tempo para colaborar, interagir, partilhar e refletir que levará à mudança do modelo de escola atual. É necessário aproximar a teoria da prática e revalorizar a escola e levar os professores a acreditarem no sistema educativo e na educação em geral.

Reconhecemos que é um estudo limitativo por se restringir a um Agrupamento de pequenas proporções, no entanto, consideramos que os resultados, que serão apresentados aos docentes participantes, poderão ser instrumento de reflexão e constituir uma ferramenta para um trabalho colaborativo assente numa comunicação e diálogo eficazes com o objetivo de melhorar aspetos considerados “fraquezas” neste espaço educativo.

No entanto termino com a certeza que dei o meu pequeno contributo para uma mudança coletiva, rumo a uma escola de sucesso para todos.

Limitações

Apesar de ser um estudo pequeno consideramos que os aspetos burocráticos solicitados pelo MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, assim como o tempo de validação dos questionários dificultou a celeridade do estudo o que acabou por constituir o maior obstáculo com que nos deparámos ao longo de todo o percurso.

Perspetivas futuras:

- A importância do papel do DT na modalidade de E@D, uma vez que sendo uma situação completamente nova e que exigiu um grande esforço e dedicação de todos os docentes, alunos e EE, o DT foi uma “peça” fulcral na articulação de todo o processo de ensino e aprendizagem com todos os docentes do CT, alunos e EE.

- Alargar o estudo “A Supervisão nos conselhos de turma” a uma região geográfica, uma vez que este foi um estudo de pequenas proporções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, P. L. (2009, 2010). *Liderança: elementos-chave do processo*. (2ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional - Que novas funções supervisivas? In J. O. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I* (pp.2-10). *da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (Org.) (2004): *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abordagem. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares, (Ed.). *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDINE* (pp. 201-232). Aveiro: Edições CIDINE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. (2ª ed.) Aveiro: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão de prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, S., Madanelo, O. & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337-362. Disponível em <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387> Consultado a 20 de fevereiro de 2020
- Azevedo, J. (2013). *Cartas aos directores das escolas*. Porto: Ed. ASA.
- Ball, S. J. (2004). *Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar*. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Barroso, J. (1997). *Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. Formação e situações de trabalho*. Lisboa: Educa.
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-BoavidaPonte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-BoavidaPonte(GTI).pdf) Consultado a?
- Boavista, C. & Sousa, O; (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bothwell, L. (1991). *A arte da liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, A.; Alves, J. & Sarmiento, M. J. (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: ASA.
- Castro, E. (1994). *Estruturas/órgãos de gestão pedagógica intermédia e organização pedagógica da escola – que relação?* Braga: Universidade do Minho.
- Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Castro, E. (1998a). A autonomia das escolas e a construção da qualidade educativa. O papel das lideranças educacionais. Comunicação apresentada no 1.º Encontro de Educação/Formação e Qualidade Educativa, promovido pelo Centro de Formação Stª Columba. Santa Comba Dão.
- Castro, E. (1998b). *O conselho de turma*. Viseu: Universidade Católica.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1996). *Metodologia científica*. São Paulo: MAKRON.
- Coimbra, M. N. C. T.; Marques, A. T. & Martins, A. M. O. (2012). *Formação e supervisão: o que move os professores?*. Revista Lusófona de Educação, 20, 31-46. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502012000100003&lng=pt&tlng=pt. Consultado a 21 de março de 2020
- Cortesão, L. (1991). Supervisão numa perspectiva crítica. In *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas: Actas do I congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.617-625). Porto: Sociedade Portuguesa e Ciências da Educação.
- Cortesão, L. (Coord.) (2000). *Nos bastidores da formação*. Oeiras: Celta.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de acção*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, M.S. (1994). *O papel do director de turma na escola actual*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, M.; Rego, A.; Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6ª ed.). Lisboa: Editora RH, Lda.
- Cruz, P. (2006). *O papel do director de turma face aos desafios da autonomia – um estudo de caso*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Portucalense, Infante D. Henrique, Porto. Disponível em ? consultada a ?
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Delgado, L. M. (2005). El liderazo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogia*, 232, Setembro/Dezembro, 367- 388
- Fachada, M. O (2003). *Psicologia das relações interpessoais*. (6ª ed). Lisboa: Rumo.
- Favinha, M. (2006). *A direcção de turma e a mediação: A coordenação da gestão curricular nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/11173> , consultado a 20 de novembro de 2018.
- Favinha, M. (2010, jan/jun) Gestão intermédia nas escolas portuguesas - o caso do director de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista, Uberlândia*, 17(1), 177-201.
- Favinha, M. (2012). *A mediação e a criação de novos contextos educativos*. Évora: Dep. De Pedagogia e Educação – Universidade de Évora. Disponível em <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:dspace.uevora.pt:10174/8189>, consultado a 12 de dezembro de 2019.
- Favinha, M., Góis, M. & Ferreira, A. (2012). *A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo*. Repositório Científico da Universidade de Évora. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8185/1/Artigo%20Revista%20Temas%20e%20Problemas.pdf>, consultado a 20 de dezembro de 2019
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64- 66
- Fernandes, I. S. & Vieira, F.(2006) A supervisão como um jogo de subversão de regras. In: F. Vieira, et al. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 233-237). Mangualde: Pedago.
- Ferreira, V. (2005). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165- 196). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, P. & Fernandes, P. (2013). *Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores: conceitos e perspetivas*. Atas do XII Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia (pp.2621-2633). Universidade do Minho: Braga
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-37.
- FFMS (2019). Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino. Lisboa: PORDATA. Disponível em www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exerc%3%adcio+nos+ensinos+pr%3%a9+escolar++b%3%al+sico+e+secund%3%al+rio+total+e+por+n%3%avel+de+ensino-782 consultado a 1 de julho de 2020
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 12, 29-57. Disponível em <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3374> consultado a 12 de fevereiro de 2020
- Gomes, A. D., Cardoso, L. & Carvalho, C. (2000). *Discurso de liderança. O que faz sentido, faz-se*. Lisboa: ISPA.
- Gómez, A. P. (1997). O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo; A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. & Mckee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Graen, G. B. (2006) To share or not to share leadership, New LMX-MMX network leadership or charismatic leadership on creative projects. In G. B. Graen & J. A. Graen (Eds.), *Sharing network leadership* (pp. 25-36). Greenwich: Information Age Publishing
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: currículo, teorias, métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Koren, A. & Moos, L. (2012). European policy network on school leadership. The state of affairs on school leadership in Europe, Recuperado de http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/what_the_sage_say_3.pdf, consultado a 27 de Novembro de 2019
- Leite, C. (2006). *Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente*. *Currículo sem Fronteiras*, 2 (6), 67-81.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999) *Changing leadership for changing times*. Bunctingham/Philadelphia: Open University Press.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Leal, A. & Henning, P. (2009). Do exame da supervisão ao autoexame dos professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 9(1), pp. 251-266.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lima, L. C. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.
- Modesto, A. (2009). *Liderança dos directores de turma por parte da sua coordenadora*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, de <http://hdl.handle.net/10773/1054>
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira (Ed.), *Pedagogia para a autonomia: Resistir e agir estrategicamente: actas do encontro do grupo de trabalho pedagogia para a autonomia* (v. 4, pp. 241-258). Braga: Universidade do Minho, CIED.
- Maio, N.; Silva, H. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor. *Eduser – Revista de Educação*, 2 (1), 37- 51
- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão, (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. C. (2010). *O director de turma aos olhos dos alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho. Disponível em www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/5_celeste_oliveira_web.pdf, consultado a 12 de novembro de 2018
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2000). *O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: A intervenção da associação Criança. Infância e Educação – Investigação e Práticas* (Revista do GEDEI), 2, 39-62.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério de Educação. PEPT 2000
- Peixoto, M., & Oliveira, V. (2003). *Manual dos directores de turma. Contextos, relações, roteiros*. Porto: Asa.
- Pereira, F. (2008). *Educação especial- manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC. DSEEAS
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Prates, M. L.; Aranha, A. & Loureiro, A. (2010). Liderança: Supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *Eduser: Revista de Educação*, 2 (1), 20 – 36
- Queiroga, C. (2007). Supervisão pedagógica: supervisão e/ou reflexão. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/191/2/TME%20323.pdf> consultado a 20 de novembro de 2019
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). Contextualização curricular numa rede de escolas portuguesas: promessa ou oportunidade perdida? *Estudos em Avaliação Educacional*, 29 (70), 8-46.
- Sá, V. (1996). O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), 139-162.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica – O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Disponível em <http://www.esec.pt/pagina/cdi/ficheiros/docs/cce16%5B1%5D.pdf> consultado a 20 de novembro de 2019
- Sá-Chaves, I. (2000). Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. *Estudos temáticos I*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Coord.), *Escola reflexiva e supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 12-23). Coleção Cidine, 14. Porto: Porto Editora
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2001). Supervisão reflexiva. A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.79-85). Porto: Porto Editora.
- Salgueiro, A. (2010). *O director de turma como gestor do projecto curricular - Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa. Disponível https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3392/1/ulfp037687_tm.pdf consultado a 22 de novembro de 2019
- Saloio, M. F. S & Morales-Lozano, J. A. (2017). Conselho de turma: organização, liderança e autonomia. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 101-116

- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston, (2^a ed., pp. 234-251) *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan Pub..
- Sergiovanni, T. & Starratt R. (1986). *Supervisão: perspectivas humanas*. (2^a ed). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Silva, P. (2002). Escola – família: Tensões e potencialidades de uma relação. In J. Á. Lima, (Org.) *Pais e professores, um desafio à cooperação*. Porto: ASA.
- Silva, A. P. (2011). *Em busca de uma supervisão com sentido no conselho de turma. O ecossistema da supervisão*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Disponível em http://www.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/CentroRecursos25267171/ccrava/ppt_Ana_Paula_Silva.pdf consultado a 12 de dezembro de 2018
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação* [online], 14, 77-99. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502009000200006&lng=pt&tlng=pt. consultado a 12 de janeiro de 2019
- Viana, I. (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7376/3/Isabel%20Maria%20da%20Torre%20Carvalho%20Viana_Tese%20de%20Doutoramento.pdf consultado a 20 de janeiro de 2019
- Veloso, L., Rufino, I. & Craveiro, D. (2012). Regulação de procedimentos na escola pública, entre o centralismo formal e a apropriação informal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 127-146
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zenhas, A. (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/713/1/Tese.pdf> consultado a 6 de dezembro de 2018
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA

Almeida, S.J.S.C.O. (2012). *A ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

<file:///C:/Users/Vera/Desktop/DIRETOR%20DE%20TURMA/TESES/A%20AÇÃO%20DO%20DIRETOR%20DE%20TURMA%20NA%20PROMOÇÃO%20DO%20TRABALHO%20COLABORATIVO%20DO%20CONSELHO%20DE%20TURMA%20.pdf>

Candeias, M.O.N.C (2015). *O diretor de turma e o seu papel na supervisão pedagógica - contributos para uma escola de sucesso* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

<file:///C:/Users/Ana%20Lopes/Desktop/Tese/Pesquisa/O%20Diretor%20de%20Turma%20e%20o%20seu%20papel%20na%20Supervisão%20Pedagógica-%20Contributos%20para%20uma%20escola%20de%20sucesso.pdf>

Dias, M. C.; Martins & Ferreira, J. M. (2005). *Das competências legais às práticas organizacionais do diretor de turma: estudo de caso*. Universidade Aberta. Lisboa
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/657/1/Vol_I.pdf

Duarte, V.L.P.C.T (2019). *O papel do diretor de turma no projeto de autonomia e flexibilidade curricular*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. Lisboa.

file:///C:/Users/Ana%20Lopes/Desktop/Tese/Pesquisa_recente/O%20papel%20do%20DT%20no%20Projeto%20de%20autonomia%20e%20flexibilidade%20curricular.pdf

Lourenço, E.C.F. (2018). *Da coadjuvação ao trabalho colaborativo e do trabalho colaborativo à supervisão pedagógica: Impactos no desenvolvimento profissional dos docentes e nas aprendizagens dos alunos*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo.

http://62.28.241.119/bitstream/20.500.11960/2086/1/Eduardo_Lourenco.pdf

Martins, R. (2011). *O director de turma como gestor curricular (elaboração/ implementação/ avaliação do PCT)*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6850/1/Rosa-TP%20final.pdf>

Mendonça, C.F.G.C. (2009). *O director de turma: líder e facilitador da relação educativa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve. Faro. http://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/241/2/_Tese_vers%c3%a3o_final_aposdefesa%20doc_.pdf

Patrício, M. F. (2012). *A pertinência do papel do diretor de turma no nosso contexto escolar*. Resumo. p.110. Departamento de Pedagogia e Educação. Évora. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8196/1/ArtHipólita%2BMF.pdf>

Salgueiro, A. R. (2010). *O director de turma como gestor do projecto curricular: um estudo de caso*. 2010. 310 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3392/1/ulfp037687_tm.pdf

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar. Diário da República n.º 107/1991, Série I-A de 1991-05-10

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Determina o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série -A Nº. 102 (04-05-1998), 1988 (2) - 1988- (11).

Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.

Descreve o regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República I Série -A Nº. 102 (04-05-1998), 1988 (2) - 1988- (11).

Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho

Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico. Diário da República n.º 166/2001, Série I-B de 2001-07-19

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro

Este diploma foi revogado pelo(a) Lei n.º 51/2012, de 05 de Setembro.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro

Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico. Diário da República n.º 215/2005, Série I-B de 2005-11-09

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

Estabelece a reorganização curricular do ensino básico. Diário da República I Série -A n.º15 (2001-01-18), 258-265.

Lei 30/2002, de 20 de dezembro.

Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. Diário da República n.º 294/2002, Série I-A de 2002-12-20

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Define o Programa educativo individual. Diário da República, I Série. n.º 4 (2008-01-07), 154- 163.

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Estipula que a figura do DT é designada pelo Diretor da Escola, mas não clarifica os critérios. Diário da República, I. Série, n.º 79 (2008-04-22) 2341-2356

Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto

Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Diário da República, I Série. n.º 151 (2009-08-06) 5097- 5098.

Despacho normativo n.º 24-A/2012 através do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Estabelece o Processo de avaliação Intervenientes e competências. Diário da República, II Série. n.º 236 (2012-12-06), 38904 - (4) - 38904 - (10).

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro

Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. I Série. n.º 172. (2012-09-05), 5103-5119

Despacho Normativo n.º 7-A-2013, de 10 de julho

Estabelece a organização do ano letivo. Introduce normas relativas à distribuição do serviço aos docentes de quadro. Diário da República, II Série. n.º 111 (2013-06-11) 18888-18895

Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016

Relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados e que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados)

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho

Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06

Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto

Assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

APÊNDICES

Inventário de questões do questionário de opinião

- Identificar as dimensões e funções do diretor de turma à luz dos normativos legais;
- Conhecer as representações dos professores sobre o cargo de diretor de turma (DT);
- Caracterizar as práticas do diretor de turma no conselho de turma (CT);
- Identificar fatores facilitadores ou obstativos ao desempenho do cargo de diretor de turma;
- Averiguar em que medida, o diretor de turma influencia as práticas docentes dos professores do conselho de turma (CT).

Na **Parte II** do questionário, as respostas são apresentadas numa escala de concordância (Tipo Likert) em que **1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Concordo, 4. Concordo totalmente**. Será acrescentada uma coluna SO/NR (Sem Opinião/ Não Responde)

	Objetivos	Categorias	Questões
Parte I	Conhecer os dados pessoais e profissionais dos inquiridos	Dados biográficos	1. Idade ____ anos 2. Género (masculino/feminino) 3. Habilitações literárias · Licenciatura em: _____ · Pós-graduação em: _____ · Mestrado em: _____ · Doutoramento em: _____
		Dados profissionais	4. N.º de anos de serviço (até 31/09/2018): _____ 5. N.º de anos com cargo de diretor de turma: _____ 6. Nível/Níveis de ensino com que trabalha no corrente ano letivo: · Educação pré-escolar · 1.º ciclo · 2.º ciclo · 3.º ciclo · Ensino secundário

		<p>Importância do DT</p>	<p>7. O DT tem um papel importante na organização política e pedagógica da escola.</p> <p>8. O DT tem um papel importante na comunicação entre a escola e a família.</p> <p>9. O DT tem um papel importante no processo de regulação das aprendizagens da turma.</p> <p>10. O DT tem um papel importante no processo de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos da turma, e na garantia da sua regularidade e diversidade.</p> <p>11. O DT tem um papel importante na conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.</p> <p>12. O DT tem um papel importante na supervisão pedagógica entre os elementos do conselho de turma.</p> <p>13. O DT tem um papel importante na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes.</p> <p>14. O DT tem um papel importante na promoção da interdisciplinaridade e de uma eficaz articulação curricular</p>
Parte II	<p>Conhecer as representações dos professores sobre o cargo de DT.</p>	<p>Funções do DT</p>	<p>Funções do diretor de turma:</p> <p>12. Promover a comunicação e o trabalho colaborativo no CT.</p> <p>13. Fomentar a articulação interdisciplinar dos professores da turma.</p> <p>14. Promover a flexibilização e a gestão curriculares.</p> <p>15. Coordenar a adequação de conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta da turma e à especificidade de cada aluno.</p> <p>16. Acompanhar, monitorizar e avaliar periodicamente o Plano de Trabalho da Turma.</p> <p>17. Coordenar todo o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.</p> <p>18. Promover a supervisão pedagógica entre os docentes do CT.</p> <p>19. Garantir um bom ambiente de trabalho no CT.</p> <p>20. Acompanhar e monitorizar os processos de ensino, aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT.</p> <p>21. Contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes do CT.</p> <p>22. Garantir condições favoráveis à aprendizagem dos alunos.</p> <p>23. Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação.</p> <p>24. Assegurar a articulação/comunicação entre os professores da turma e os alunos, pais e encarregados de educação.</p>

	Perfil do DT	<p>Características do diretor de turma:</p> <p>25. Relaciona-se facilmente com todos os intervenientes no processo educativo.</p> <p>26. É tolerante e compreensivo.</p> <p>27. Tem atitudes de firmeza que implicam respeito mútuo.</p> <p>28. Revela espírito metódico.</p> <p>29. É dinâmico.</p> <p>30. Age com bom senso.</p> <p>31. É ponderado.</p> <p>32. Tem disponibilidade para responder às solicitações.</p> <p>33. Adapta-se facilmente a novas situações.</p> <p>34. Revela capacidade de prever situações e solucionar problemas atempadamente.</p>
Caracterizar as práticas do diretor de turma no conselho de turma	Práticas do DT	<p>Práticas do diretor de turma:</p> <p>35. Promove o trabalho colaborativo no CT.</p> <p>36. Envolve os professores em projetos interdisciplinares</p> <p>37. Apresenta e discute propostas de flexibilização e gestão curriculares.</p> <p>38. Recolhe contributos de todos os professores para a construção conjunta do Plano de Trabalho da Turma.</p> <p>39. Ausculta todos os docentes no trabalho de acompanhamento, monitorização, avaliação e revisão do Plano de Trabalho da Turma.</p> <p>40. Acompanha, monitoriza e promove a avaliação conjunta das atividades da turma.</p> <p>41. Faculta, com regularidade, informações relevantes para apreciação do desempenho dos alunos.</p> <p>42. Acompanha, monitoriza e avalia os progressos e/ou retrocessos nas aprendizagens dos alunos.</p> <p>43. Dinamiza a supervisão pedagógica entre os docentes do CT</p> <p>44. Incentiva os professores a estabelecerem relação entre as suas práticas docentes e os resultados dos alunos.</p> <p>45. Garante um bom ambiente de trabalho no CT.</p> <p>46. Acompanha e monitoriza os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT</p> <p>47. Estimula a troca de experiências e saberes profissionais.</p> <p>48. Promove a reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem.</p> <p>49. Propõe e discute com os professores formas de atuação que favoreçam o diálogo entre a escola e os pais.</p> <p>50. Discute ações concertadas ao nível do comportamento e disciplina.</p>

	Identificar fatores facilitadores/obstativos ao desempenho do cargo de diretor de turma	Fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT	<p>Desempenho do cargo de diretor de turma:</p> <p>51.As horas atribuídas ao cargo da direção de turma são suficientes para a gestão dos alunos</p> <p>52.As horas atribuídas para reuniões do CT são suficientes</p> <p>53.Os fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT são:</p> <p>53.1. os interesses da escola quanto à organização e funcionamento dos conselhos de turma;</p> <p>53.2. a adequação do perfil do professor às características da turma;</p> <p>53.3. a experiência do DT no cargo;</p> <p>53.4. a motivação dos professores do CT;</p> <p>53.5. a confiança do Diretor;</p> <p>53.6. a confiança dos alunos no DT;</p> <p>53.7. a confiança dos professores no DT;</p> <p>53.8. a colaboração e apoio dos professores do CT;</p> <p>53.9. o apoio dos coordenadores dos DT;</p> <p>53.10. o acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem dos seus educandos;</p> <p>53.10. a continuidade no acompanhamento da turma.</p>
		Fatores obstativos do desempenho do cargo de DT	<p>54.Os fatores obstativos do desempenho do cargo de DT são:</p> <p>54.1. os interesses da escola quanto à organização e funcionamento dos conselhos de turma;</p> <p>54.2.a desadequação do perfil do professor às características da turma;</p> <p>54.3. a inexperiência do DT no cargo;</p> <p>54.4. a desmotivação dos professores do CT;</p> <p>54.5. a falta de apoio dos coordenadores dos DT;</p> <p>54.6. a falta de confiança dos alunos no DT;</p> <p>54.7. a falta de confiança dos professores no DT;</p> <p>54.8. o não acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem aos seus educandos;</p> <p>54.9. a falta de continuidade no acompanhamento da turma.</p>
	Averiguar a influência do diretor de turma na prática docente dos professores do conselho de turma	Influência do DT na prática docente dos professores do CT	<p>Influência do diretor de turma nas práticas docentes</p> <p>55.O trabalho realizado no CT contribui para:</p> <p>55.1. melhorar o ensino e aprendizagem, tendo em conta as características da turma e a especificidade de cada aluno;</p> <p>55.2. aferir e melhorar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos;</p> <p>55.3. aferir e melhorar o processo de avaliação das competências transversais, atitudes e comportamentos dos alunos;</p> <p>55.4. prevenir/melhorar a resolução de problemas e conflitos na turma;</p> <p>55.5. a inovação das práticas docentes;</p> <p>55.6. a partilha de práticas para a implementação de estratégias conjuntas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.</p>

Questionário

O presente questionário visa a recolha de dados para um trabalho de investigação que está a ser efetuado no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Fialho.

Os dados recolhidos a partir deste questionário serão tratados respeitando todos os procedimentos éticos que garantam o anonimato dos participantes.

Obrigado pela sua colaboração!

PARTE I

Assinale, para cada item, a(s) resposta(s) que corresponde(m) à sua situação.

1. Idade: _____ anos
2. Género: Masculino Feminino
3. Habilitações literárias:
 - Licenciatura em: _____
 - Pós-graduação em: _____
 - Mestrado em: _____
 - Doutoramento em: _____
4. N.º de anos de serviço (até 31/09/2018): _____
5. N.º de anos com cargo de diretor de turma: _____
6. Nível/Níveis de ensino com que trabalha no corrente ano letivo:
 - Educação pré-escolar
 - 1.º ciclo
 - 2.º ciclo
 - 3.º ciclo
 - Ensino secundário

PARTE II

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância relativamente à **importância do cargo de Diretor de Turma**, assinalando com um X, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

Importância do cargo do Diretor de Turma	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião/Não responde
7. O DT tem um papel importante na organização política e pedagógica da escola.					
8. O DT tem um papel importante na comunicação entre a escola e a família.					
9. O DT tem um papel importante no processo de regulação das aprendizagens da turma.					
10. O DT tem um papel importante no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos da turma.					
11. O DT tem um papel importante na conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.					
12. O DT tem um papel importante na supervisão pedagógica os elementos do conselho de turma.					
13. O DT tem um papel importante na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes.					
14. O DT tem um papel importante na promoção da interdisciplinaridade e de uma eficaz articulação curricular.					

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância relativamente às **funções do Diretor de Turma**, assinalando com um X, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

Funções do Diretor de Turma	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião/Não responde
15. Promover a comunicação e o trabalho colaborativo no CT.					
16. Fomentar a articulação interdisciplinar dos professores da turma.					
17. Promover a flexibilização e a gestão curriculares.					
18. Coordenar a adequação de conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta da turma e à especificidade de cada aluno.					
19. Acompanhar, monitorizar e avaliar periodicamente o Plano de Trabalho da Turma.					
20. Coordenar todo o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.					
21. Promover a supervisão pedagógica entre os docentes do CT.					
22. Garantir um bom ambiente de trabalho no CT.					
23. Acompanhar e monitorizar os processos de ensino, aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT.					
24. Contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes do CT.					
25. Garantir condições favoráveis à aprendizagem dos alunos.					
26. Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação.					
27. Assegurar a articulação/comunicação entre os professores da turma e os alunos, pais e encarregados de educação.					

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância relativamente ao **Perfil do Diretor de Turma**, assinalando com um X, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

Características do Diretor de Turma	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião/Não responde
28. Relaciona-se facilmente com todos os intervenientes no processo educativo.					
29. É tolerante e compreensivo.					
30. Tem atitudes de firmeza que implicam respeito mútuo.					
31. Revela espírito metódico.					
32. É dinâmico.					
33. Age com bom senso.					
34. É ponderado.					
35. Tem disponibilidade para responder às solicitações.					
36. Adapta-se facilmente a novas situações.					
37. Revela capacidade de prever situações e solucionar problemas atempadamente.					

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância relativamente às **práticas do diretor de turma no conselho de turma**, assinalando com um X, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

Práticas do Diretor de Turma	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião/Não responde
38. Promove o trabalho colaborativo no CT.					
39. Envolve os professores em projetos interdisciplinares					
40. Apresenta e discute propostas de flexibilização e gestão curriculares.					
41. Recolhe contributos de todos os professores para a construção conjunta do Plano de Trabalho da Turma.					
42. Ausculta todos os docentes no trabalho de acompanhamento, monitorização, avaliação e revisão do Plano de Trabalho da Turma.					
43. Acompanha, monitoriza e promove a avaliação conjunta das atividades da turma.					
44. Faculta, com regularidade, informações relevantes para apreciação do desempenho dos alunos.					
45. Acompanha, monitoriza e avalia os progressos e/ou retrocessos nas aprendizagens dos alunos.					
46. Dinamiza a supervisão pedagógica entre os docentes do CT					
47. Incentiva os professores a estabelecerem relação entre as suas práticas docentes e os resultados dos alunos.					
48. Garante um bom ambiente de trabalho no CT.					
49. Acompanha e monitoriza os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação de todos os docentes do CT					
50. Estimula a troca de experiências e saberes profissionais.					
51. Promove a reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem.					
52. Propõe e discute com os professores formas de atuação que favoreçam o diálogo entre a escola e os pais.					
53. Discute ações concertadas ao nível do comportamento e disciplina.					

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância relativamente aos **fatores facilitadores do desempenho do cargo de Diretor de Turma**, assinalando com um X, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

Fatores facilitadores do desempenho do cargo de Diretor de Turma	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião/Não responde
54.As horas atribuídas ao cargo da direção de turma são suficientes para a gestão dos alunos.					
55.As horas atribuídas para reuniões do CT são suficientes.					
56.Os fatores facilitadores do desempenho do cargo de DT são:					
56.1. os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma;					
56.2. a adequação do perfil do professor às características da turma;					
56.3. a experiência do DT no cargo;					
56.4. a motivação dos professores do CT;					
56.5. a confiança do Diretor;					
56.6. a confiança dos alunos no DT;					
56.7. a confiança dos professores no DT;					
56.8. a colaboração e apoio dos professores do CT;					
56.9. o apoio dos coordenadores dos DT;					
56.10. o acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem dos seus educandos;					
56.11. a continuidade no acompanhamento da turma.					

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância relativamente aos **fatores obstativos do desempenho do cargo de Diretor de Turma**, assinalando com um X, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

Fatores obstativos do desempenho do cargo de Diretor de Turma	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião/Não responde
57.Os fatores obstativos do desempenho do cargo de DT são:					
57.1. os interesses da escola na organização e funcionamento dos conselhos de turma;					
57.2.a desadequação do perfil do professor às características da turma;					
57.3. a inexperiência do DT no cargo;					
57.4. a desmotivação dos professores do CT;					
57.5. a falta de apoio dos coordenadores dos DT;					
57.6. a falta de confiança dos alunos no DT;					
57.7. a falta de confiança dos professores no DT;					
57.8. o não acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem aos seus educandos;					
57.9. a falta de continuidade no acompanhamento da turma.					

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância relativamente à **Influência do Diretor de Turma na prática docente dos professores do Conselho de Turma**, assinalando com um X, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

Influência do Diretor de Turma nas práticas docentes	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião/Não responde
58.O trabalho realizado no CT contribui para:					
58.1. melhorar o ensino e aprendizagem, tendo em conta as características da turma e a especificidade de cada aluno;					
58.2. aferir e melhorar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos;					
58.3. aferir e melhorar o processo de avaliação das competências transversais, atitudes e comportamentos dos alunos;					
58.4. prevenir/melhorar a resolução de problemas e conflitos na turma;					
58.5. a inovação das práticas docentes;					
58.6. a partilha de práticas para a implementação de estratégias conjuntas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.					

PEDIDO DE APROVAÇÃO DO ESTUDO AO MIME



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Consultar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Ana Margarida Palmela de Almeida Lopes

Nome do Interlocutor:

Ana Margarida Palmela de Almeida Lopes

E-mail do interlocutor:

lopesana963@gmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:

0677200001

Designação:

A supervisão nos Conselhos de Turma: retrato traçado por professores e Diretores de Turma, num Agrupamento de Escolas.

Ana Margarida Palmela de Almeida Lopes

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Évora, 23 de maio de 2019

Eu, Ana Margarida Lopes, docente neste Agrupamento de Escolas, no âmbito de um estudo que estou a realizar intitulado “A supervisão nos Conselhos de Turma: retrato traçado por professores e Diretores de Turma, num Agrupamento de Escolas”, solicito autorização para realizar uma pesquisa através da aplicação de questionários a professores do 2º e 3º ciclos e ensino secundário deste estabelecimento de ensino. Esta solicitação tem como objetivo a realização de uma dissertação do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, da Universidade de Évora com Direção de curso a cargo do Professor Doutor António Borralho e a orientação da Professora Doutora Isabel Fialho.

Assumindo que a Supervisão exercida pelo Diretor de Turma pode constituir uma mais-valia para todos, professores e alunos, este estudo tem como principal objetivo analisar o trabalho do Diretor de Turma enquanto líder intermédio (gestor pedagógico) da organização escolar, tendo em conta as atribuições que lhe são consagradas na lei, as principais dificuldades e constrangimentos na sua operacionalização.

Os questionários serão enviados por email a todos os professores de 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário e a resposta será online. Todos os procedimentos éticos serão cumpridos, garantindo o anonimato dos participantes, assim como a divulgação dos resultados da pesquisa. Solicito ainda a permissão para a divulgação do estudo, preservando o anonimato da escola.

Mais informo que foi solicitada autorização ao MIME para aplicação dos questionários em meio escolar.

Agradeço a vossa compreensão e colaboração no desenvolvimento deste estudo.

Atenciosamente,

(Ana Margarida P. de Almeida Lopes)
Mestranda do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Declaração de Proteção de Dados

Eu, Ana Margarida Palmela de Almeida Lopes no âmbito de um estudo que estou a realizar intitulado “A supervisão nos Conselhos de Turma: retrato traçado por professores e Diretores de Turma, num Agrupamento de Escolas”, que tem como objetivo, a realização de uma dissertação do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, da Universidade de Évora declaro aceitar a Política de Privacidade e autorizar a Direção- Geral da Administração Escolar, designada por DGAE, a proceder ao tratamento dos dados pessoais constantes no questionário que servirá de instrumento de recolha de dados no estudo anteriormente referenciado, do qual confirmo ser titular, bem como dos dados relativos à sua relação contratual e respetiva gestão.

Declaro ainda:

- Estar ciente e plenamente informada de que o tratamento dos dados pessoais inclui todas as operações efetuadas sobre os dados por mim transmitidos, por meios automatizado, ou não, com as finalidades de contacto personalizado, de melhoria dos serviços e de outros procedimentos administrativos decorrentes da lei ou do contrato.
- Ter conhecimento de que os meus dados serão guardados pelo período de tempo fixado, em lei, regulamento ou o estritamente necessário às finalidades para que foram recolhidos.
- Ter conhecimento de que, nos termos da legislação aplicável, é garantido, a todo o tempo, o exercício dos direitos de acesso, retificação, atualização e apagamento dos meus dados pessoais, podendo ainda opor-me ao tratamento dos mesmos, mediante pedido escrito à DGAE.
- Prestar o presente consentimento de forma livre e voluntária e ter mais de 16 anos de idade.

Alcácer do Sal, 15 de abril de 2019

Ana Margarida Palmela de Almeida Lopes

Consentimento informado

Ex.mo Professor do Agrupamento de Escolas José Saramago – Palmela

Eu, Ana Margarida Lopes, docente neste Agrupamento de Escolas, no âmbito de um estudo que estou a realizar intitulado “A supervisão nos Conselhos de Turma: retrato traçado por professores e Diretores de Turma, num Agrupamento de Escolas”, solicito a sua colaboração para realizar uma pesquisa através da aplicação de questionários que serão preenchidos por todos os professores de 2º e 3º ciclo deste estabelecimento de ensino. Esta solicitação tem como objetivo a realização de uma dissertação do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, da Universidade de Évora com Direção de curso a cargo do Professor Doutor António Borralho e a orientação da Professora Doutora Isabel Fialho.

Assumindo que a Supervisão exercida pelo Diretor de Turma pode constituir uma mais-valia para todos, professores e alunos, este estudo tem como principal objetivo analisar o trabalho do Diretor de Turma enquanto líder intermédio (gestor pedagógico) da organização escolar, tendo em conta as atribuições que lhe são consagradas na lei, as principais dificuldades e constrangimentos na sua operacionalização.

Os questionários serão enviados à totalidade dos professores de 2º e 3º ciclos do ensino básico. Cada professor receberá o questionário na sua caixa de correio (email) e responderá online ao mesmo.

A sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo e os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins académicos, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos mesmos. O envolvimento neste estudo é voluntário, podendo livremente interromper a sua participação ou mesmo recusar participar. Tem também o direito de esclarecer alguma dúvida/questão relativa à investigação.

Informo, ainda, que já foi autorizado pelo MIME e pela Direção do Agrupamento a aplicação dos questionários em meio escolar.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Declaro que aceito participar na investigação nas condições anteriormente descritas.

Assinatura: _____ Data: _____

ANEXOS

EMAIL COM A APROVAÇÃO DO MIME

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0677200001, com a designação *A supervisão nos Conselhos de Turma: retrato traçado por professores e Diretores de Turma, num Agrupamento de Escolas.*, registado em 04-03-2019, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Ana Margarida Palmela de Almeida Lopes

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.

b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar, em tempo curricular, dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização destas

matérias.

c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados.

Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher e tratar para o presente estudo, a declaração de consentimento informado e esclarecido do titular dos dados deve necessariamente indicar os objetivos e finalidades para que são recolhidos e posteriormente tratados, a tipologia de dados a recolher, sobre o carácter voluntário da inquirição, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Devem, pois, prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos, a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados).

d) No caso presente, ao ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados, deve-se acautelar que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Autorização da Diretora do Agrupamento para aplicação dos questionários



Estabelecimento de Ensino onde está colocado (a): EB 4 S José Saramago

Ano Letivo 2018 / 2019

Exma. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas José Saramago

Maria Guilhermina Tavares Morgado

Assunto: Solicitação para aplicação de questionários a Professores do Agrupamento

Eu, Mrs. Morgado da Lopes (nome), venho por este meio

solicitar/Informar a Vossa Excelência autorização para aplicar um questionário a Professores do 2º e 3º ciclos do Agrupamento no âmbito de um estudo que estou a realizar - A supervisão nas C.T. Retrato traçado por prof. e DT, num agrupamento para a dissertação de Mestrado na Universidade de Évora.

Poçoirão, 23 de abril de 2019

Com os melhores cumprimentos,

O (A) Requerente,

Jusf

Visto 24/04/19
Autorizo
A Diretora,
faijal

Classificação de expediente:
N.º 1282 Data 23/04/19

Classificação: 4.2 DR
O Assistente Administrativo,
2019

Visto 23/04/19
tenho conhecimento
Gestor: _____

A Coordenadora Técnica,
(em regime de substituição)
2019

EB e Secundária José Saramago, Palmela
Rua do Povo Unido, s/n
2965-327 Poçoirão e-mail: secretaria@aejs.pt

Telefone geral: 265 988 020
Telefone Direção: 265 988 195
Fax: 265 988 196