

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

***“O DIRECTOR DE TURMA: LÍDER E FACILITADOR DA RELAÇÃO EDUCATIVA”***

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em  
Observação e Análise da Relação Educativa

**Carlos Filipe Gomes Carrajola de Mendonça**

FARO

2009

**NOME:** Carlos Filipe Gomes Carrajola de Mendonça

**DEPARTAMENTO:** Ciências da Educação e Sociologia

**ORIENTADORA:** Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas

**DATA:** 21 de Dezembro de 2009

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** O Director de Turma: Líder e Facilitador da Relação Educativa

**JÚRI**, nomeado por despacho reitoral da Universidade do Algarve, de 17 de Dezembro, de 2009:

**Presidente:** Doutora **Teresa Pires Carreira**, Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

**Vogais:** Doutora **Helena Luísa Martins Quintas**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Doutor **José Pedro Ribeiro de Matos Fernandes**, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Beja do Instituto Politécnico de Beja.

## **AGRADECIMENTOS**

Não estaria a escrever estas palavras de reconhecido agradecimento se não tivesse tido como orientadora da minha dissertação a Professora Doutora Helena Quintas.

A ela devo a conclusão do trabalho. Ao acreditar que era possível, consequência da sua tenacidade de vida, humanismo, sensibilidade e profissionalismo, transmitiu-me, sempre, a motivação, o incentivo e o apoio incondicional necessários para aqui ter chegado.

Mais do que um agradecimento fica, para sempre, a amizade e o saber, gratificante, que existem pessoas boas.

Aos meus amigos que, nas horas de algum desalento e de desmotivação que passei, consequência de vicissitudes diversas, souberam dizer “presente” e “não desistas”. Sobretudo a quem, por amizade, me apoiou, aconselhou e ajudou com a sua experiência e conhecimento a concluir esta tarefa.

Por ter sido um desafio quase perdido e que se arrastou no tempo, roubando horas de cumplicidade e por ela ter, sozinha, assumido responsabilidades que a dois devem ser partilhadas, um obrigado especial à Vanda.

Aos meus filhos, Catarina e Tiago. Foi por e para vocês que aqui cheguei.

Nunca desistam dos vossos sonhos!

## **RESUMO**

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre modelos e práticas de organização e gestão das escolas é cada vez mais uma condição fundamental para o processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho dos estabelecimentos de ensino. Este reconhecimento exige um investimento na qualificação dos professores em geral e, em particular, dos que têm responsabilidades ao nível da gestão intermédia das escolas.

A escola, na sua organização interna, possui vários níveis de intervenção. A ênfase do nosso estudo situa-se ao nível de intervenção meso, dado que é neste patamar que se enquadra a acção do Director de Turma. Este gestor intermédio é apresentado como verdadeiro líder, fazendo, no exercício das suas funções, apelo sistemático a um conjunto de competências e capacidades que lhe permitem adoptar o estilo de liderança mais apropriado face aos grupos que lidera, ou seja, o conselho de turma e a turma.

Aspectos como a relação educativa que é estabelecida entre professores e alunos podem ser melhorados em consequência da sua acção, sendo este o objecto de estudo do trabalho que agora se apresenta.

Trata-se de um estudo exploratório que investiga a influência do Director de Turma na qualidade das relações que se estabelecem no contexto da turma que lidera.

Os resultados apurados permitem concluir que, não obstante a consciência sobre a importância de tal cargo numa organização educativa, subsistem dúvidas quanto ao seu desempenho eficaz, atribuíveis à dificuldade que os professores revelam em assumirem um papel e uma função de liderança perante outros que, profissionalmente, são seus pares.

**Palavras-chave:** Organização Educativa; Liderança; Líder; Director de Turma; Conselho de Turma; Relação Educativa.

## **ABSTRACT**

The need of knowledge and reflection on models and practices of organization and school managing is increasingly a prerequisite for the development process and the improvement of the performance of schools. This recognition demands an investment in the training of teachers in general, and especially those who have responsibilities within the intermediate management of schools.

In its internal organization, the school has several levels of intervention. The emphasis of our study lies in the meso level of intervention, since it is at this level that the action of the class director fits. This intermediate manager is presented as a true leader, appealing, in the exercise of his functions, to a set of skills that allow him the adoption of a style of leadership more appropriate to the groups he leads, that is, the class council and the class itself.

Aspects such as the educational relationship that is established between teachers and students can be improved as a result of his action, which is the study object of the study that follows.

This is an exploratory study that investigates the influence of the class director on the quality of relationships established in the context of the group he leads.

The results obtained indicate that, despite the awareness of the importance of his position in a learning organization, there are doubts as to his efficient performance, attributable to the awkwardness that teachers show in playing a role and a leadership function to others that, professionally, are their peers.

**Key-words:** Educational Organization; Leadership; Leader; Class Director; Class Council; Educational Relationship.



## **ÍNDICE GERAL**

Índice.....	vi
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Quadros.....	xiv
Índice de Tabelas.....	xx
Índice de Anexos.....	xvi
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I.....</b>	<b>8</b>
<b>Enquadramento Teórico.....</b>	<b>8</b>
1. A Escola Enquanto Espaço de Autonomia e de Afirmação de uma Identidade Organizacional.....	9
2. As Teorias da Administração e a sua Influência no Sistema Educativo.....	13
2.1. O Conceito de Organização.....	20
2.2. A Escola Como Organização .....	22
3. A Escola – Uma Abordagem Sistémica .....	25
3.1. Responsabilidade Organizacional e Liderança Efectiva; a Passagem Necessária .....	29

4. As Lideranças .....	32
4.1. O Conceito de Liderança .....	32
4.1.1. Estilos de liderança .....	35
4.2. Autoridade, Poder e Influência .....	40
4.3. O Líder .....	43
4.3.1. Liderança formal e emergente: contornos do desempenho.....	46
4.3.2. O Líder em contexto escolar .....	48
4.3.3. Liderança, qualidade do serviço educativo e sucesso escolar .....	50
4.3.4. Da liderança à governança .....	53
4.4. A Liderança Pedagógica Intermédia .....	55
4.4.1. O director de turma .....	60
4.4.2. O director de turma enquanto líder do conselho de turma .....	62
4.4.3. O director de turma enquanto líder de um grupo turma .....	65
5. A Relação Educativa .....	68
5.1. A Relação Educativa e o Processo de Ensino e de Aprendizagem .....	70
5.2. O Professor Enquanto “Pessoa” .....	71
5.3. O Director de Turma e a Relação Educativa .....	73
5.4. A Relação Educativa e a Dimensão Avaliativa .....	74
5.5. A Valorização das Metodologias Activas e a Qualidade da Relação Educativa.....	76

<b>Capítulo II</b> .....	78
<b>Metodologia da Investigação</b> .....	78
1. Contexto da Investigação e Formulação do Problema.....	79
2. Modelo de Análise.....	82
3. Objectivos do Estudo e Questões de Investigação.....	86
4. Modelo de Investigação.....	89
5. A Amostra.....	90
6. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	93
6.1. O Inquérito por Questionário.....	94
6.1.1. Descrição do inquérito por questionário utilizado.....	96
6.1.2. Procedimentos de análise dos dados recolhidos.....	98
6.2. A Entrevista.....	99
6.2.1. Análise das entrevistas.....	101
<b>Capítulo III</b> .....	104
<b>Apresentação e Discussão dos Resultados</b> .....	104
Nota Introdutória.....	105
1. A Liderança.....	105
1.1. Apresentação e Discussão dos Resultados Apurados no Inquérito por Questionário.....	106

1.1.1. Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo.....	106
1.1.1.1. Apoio aos colegas.....	106
1.1.1.2. Planificar as diversas funções do conselho de turma.....	110
1.1.1.3 Ouvir opiniões.....	113
1.1.1.4. Proporcionar <i>feedback</i> do trabalho executado.....	116
1.1.2. O relacionamento do DT com os professores da sua turma.....	119
1.2. Apresentação e Discussão dos Resultados Apurados na Entrevista.....	121
1.2.1. Tarefas que estão atribuídas ao cargo de DT enquanto líder de um grupo.....	122
1.2.1.1. Facilitar o conhecimento mútuo (alunos / professores).....	124
1.2.1.2. Disponibilizar informação sobre características dos alunos.....	125
1.2.1.3. Garantir a qualidade do processo de avaliação ( <i>feedback</i> a dar aos alunos).....	126
1.2.1.4. Gerir tensões e problemas de carácter profissional e pessoal.....	128
1.2.2. Influência do DT junto dos professores do Conselho de Turma.....	131
1.2.2.1. Afirmar a necessidade de um perfil de liderança.....	133
1.2.2.2. Afirmar a necessária qualidade do desempenho do cargo de DT....	134
1.2.2.3. Possuir um conhecimento profundo da turma e partilhar essa informação.....	136

2. Relação Educativa.....	138
2.1. Apresentação e Discussão dos Resultados Apurados no Inquérito por Questionário.....	139
2.1.1. Aspectos mais valorizados na relação professor / aluno.....	139
2.1.1.1. Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos.....	140
2.1.1.2. Capacidade dos docentes para devolverem nos alunos competências, capacidades e atitudes.....	142
2.1.1.3. Capacidade dos docentes para co-responsabilizarem os alunos nos processos de aprendizagem.....	144
2.1.1.4. Estímulo da confiança dos alunos nas suas capacidades.....	146
2.1.2. Funções que, no âmbito da direcção de turma, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos.....	147
2.2. Apresentação e Discussão dos Resultados Apurados na Entrevista .....	150
2.2.1. Aspectos mais valorizados na relação professor / aluno.....	150
2.2.1.1. Contribuir para a qualidade da relação professor / aluno.....	151
2.2.1.2. Estimular a confiança do aluno e contribuir para o desenvolvimento de competências.....	153
2.2.2. Funções que, no âmbito da direcção de turma, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos.....	155
2.2.2.1. Planificar as diversas funções do conselho de turma.....	156
2.2.2.2. Proporcionar <i>feedback</i> do trabalho realizado.....	158
2.2.2.3. Gerir conflitos.....	159

<b>Capítulo IV</b> .....	162
<b>Conclusões</b> .....	162
<b>Bibliografia</b> .....	170
<b>Anexos</b> .....	184

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	
Funções – chave do líder (fonte: Rego e Cunha, 2005) .....	44
Figura 2.	
Modelo de análise .....	85
Figura 3.	
Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Apoio aos colegas .....	108
Figura 4.	
Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Planificar as diversas funções do conselho de turma .....	111
Figura 5.	
Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Ouvir opiniões .....	114
Figura 6.	
Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Proporcionar <i>feedback</i> do trabalho executado .....	117
Figura 7.	
Influência do DT junto dos professores do conselho de turma .....	120

Figura 8.

Relação professor/aluno - Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos .....	140
---	-----

Figura 9.

Relação professor/aluno - Capacidade dos docentes para desenvolverem nos alunos competências, capacidades e atitudes .....	143
--	-----

Figura 10.

Capacidade dos docentes para co-responsabilizarem os alunos nos processos de aprendizagem .....	145
---	-----

Figura 11.

Estímulo da confiança dos alunos nas suas capacidades .....	147
---	-----

Figura 12.

Funções que, no âmbito da direcção de turma, mais podem influenciar as relações que se estabelecem entre alunos e professores .....	149
---	-----

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.	
Distinção do Poder entre a Autoridade e a Influência (Adaptado de Sá, 1996)...	42
Quadro 2.	
Conceito de Liderança – dimensões e indicadores .....	83
Quadro 3.	
Delimitação do estudo no âmbito da Relação Educativa .....	84
Quadro 4.	
Dimensões do estudo, sub-dimensões, objectivos e questões de investigação .....	86
Quadro 5.	
Caracterização da Amostra A.....	92
Quadro 6.	
Caracterização da Amostra B.....	92
Quadro 7.	
Guião da entrevista.....	100
Quadro 8.	
Categorias de análise e subcategorias identificadas nas entrevistas.....	102

Quadro 9.

Subcategoria “Tarefas que estão atribuídas ao cargo de DT enquanto líder de um grupo” .....	123
---	-----

Quadro 10.

Subcategoria “Influência do DT junto dos professores do Conselho de Turma” – indicadores e frequências observadas .....	132
--	-----

Quadro 11.

Subcategoria “Aspectos mais valorizados na relação professor / aluno” – indicadores e frequências observadas .....	150
---	-----

Quadro 12.

Subcategoria “Funções que, no âmbito da Direcção de Turma, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos” – indicadores e frequências observadas .....	156
--	-----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	
Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Apoio aos colegas (frequência e percentagem).....	107
Tabela 2	
Comparação da importância atribuída ao DT no apoio que dá aos docentes, em função da situação profissional dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis).....	109
Tabela 3	
Comparação da importância atribuída ao DT no apoio que dá aos docentes, em função do tempo de serviço dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis).....	109
Tabela 4	
Comparação da importância atribuída ao DT no apoio que dá aos docentes, em função em função de já ter desempenhado, ou não, o cargo de DT (Teste Kruskal-Wallis).....	110
Tabela 5	
Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Planificar as diversas funções do conselho de turma (frequência e percentagem)...	111
Tabela 6	
Comparação da importância atribuída ao DT na planificação as diversas funções do conselho de turma, em função da situação profissional dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis).....	112

Tabela 7	
Comparação da importância atribuída ao DT na planificação as diversas funções do conselho de turma, em função do tempo de serviço dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis).....	113
Tabela 8	
Comparação da importância atribuída ao DT na planificação as diversas funções do conselho de turma, em função de já ter desempenhado, ou não, o cargo de DT (Teste Kruskal-Wallis).....	113
Tabela 9	
Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Ouvir opiniões (frequência e percentagem).....	114
Tabela 10	
Comparação da importância atribuída ao DT em ouvir opiniões, em função da situação profissional dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis).....	115
Tabela 11.	
Comparação da importância atribuída ao DT em ouvir opiniões, em função do tempo de serviço dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis).....	115
Tabela 12.	
Comparação da importância atribuída ao DT em ouvir opiniões, em função de já ter desempenhado, ou não, o cargo de DT (Teste Kruskal-Wallis).....	116
Tabela 13.	
Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Proporcionar <i>feedback</i> do trabalho executado (frequência e percentagem).....	117

Tabela 14	
Comparação da importância atribuída ao DT em proporcionar <i>feedback</i> do trabalho executado, em função da situação profissional dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis).....	118
Tabela 15	
Comparação da importância atribuída ao DT em proporcionar <i>feedback</i> do trabalho executado, em função do tempo de serviço dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis).....	118
Tabela 16	
Comparação da importância atribuída ao DT em proporcionar <i>feedback</i> do trabalho executado, em função , em função de já ter desempenhado, ou não, o cargo de DT (Teste Kruskal-Wallis) .....	116
Tabela 17	
Influência do DT no desempenho do professor com os alunos, em função da situação profissional dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis).....	120
Tabela 18	
Influência do DT no desempenho do professor com os alunos, em função do tempo de serviço dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis).....	121
Tabela 19	
Influência do DT no desempenho do professor com os alunos, em função , em função de já ter desempenhado, ou não, o cargo de DT (Teste Kruskal-Wallis).....	121
Tabela 20	
Relação professor/aluno - Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos (frequência e percentagem).....	140

Tabela 21

Relação professor/aluno - Capacidade dos docentes para desenvolverem nos alunos competências, capacidades e atitudes (frequência e percentagem)..... 142

Tabela 22

Capacidade dos docentes para co-responsabilizarem os alunos nos processos de aprendizagem (frequência e percentagem)..... 144

Tabela 23

Estímulo da confiança dos alunos nas suas capacidades (frequência e percentagem)..... 146

Tabela 24

Funções que, no âmbito da direcção de turma, mais podem influenciar as relações que se estabelecem entre alunos e professores (frequência e percentagem)..... 148

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1	
Questionário 1.....	185
Anexo 2	
Questionário 2.....	190
Anexo 3	
Questionário 3.....	194
Anexo 4	
Corpus das entrevistas.....	198
Anexo 5	
Tabelas de categorização das entrevistas.....	213

## **INTRODUÇÃO**

---

No momento em que se implementa o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, de acordo com os princípios e objectivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, e em que passam mais de cem anos sobre a criação da figura do gestor pedagógico intermédio (finais do século XIX), que pode ser considerado o “antepassado remoto” do actual Director de Turma (DT) (Sá, 1996, p.145), pareceu oportuno reflectir sobre o papel deste actor escolar, com funções reconhecidas e relevantes na gestão organizacional no quadro da actual escola de massas.

Conforme descreve Sarmiento (1993), com o propósito de prosseguir a “aventura de construção da autonomia da escola” (p.75), torna-se necessário entender essa autonomia como uma “construção relacional” (Barroso, 1997, p.34), à qual estão ligados diversos modelos de administração. No entanto, é cada escola que, intrinsecamente, conduz a sua política construtiva e inovadora, (re)inventando modalidades de trabalho motivadoras e criativas que substituam a “tradicional cultura de individualismo, silêncio, e indiferença, caminhando para uma cultura de trabalho em equipas (verticais e horizontais) promotoras do diálogo, participação (convergente e divergente), partilha, cooperação, negociação criativa e corresponsabilização”. (Lima, 1992, citado por Castro, 2000, p. 12).

Se se atender aos documentos estruturantes da acção educativa de uma escola – Projecto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Planos Anual e Plurianual (PA) –

considerando-os, como está estabelecido legalmente<sup>1</sup>, os verdadeiros instrumentos de autonomia, poder-se-á, mais facilmente, entender a função das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica como partes (ou intermediários) de um todo, que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo.

Prevê aquele diploma (alínea c, art.º 44º), que a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos, e a articulação entre a escola e as famílias, sejam asseguradas pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e que, para organizar o trabalho do conselho de turma (CT), o director designe “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” (nº 2 do mesmo artigo). O DT surge, então, como o elemento que desempenha funções inigualáveis na escola, dada a sua posição estratégica relativamente a todos os envolvidos no processo educativo.

A sua acção não pode estar confinada à vertente burocrático-legal, pois a complexidade das suas tarefas – humanas, organizacionais, pedagógicas – leva o DT a constituir-se como um *pivot*, ou melhor, um “gestor pedagógico intermédio” (Formosinho, 1991), capaz de liderar pessoas, projectos e processos.

Noutra vertente, o DT, para desempenhar as suas funções, – muito abrangentes e de grande responsabilidade, que apontam para as tarefas de coordenação e de gestão, implicando o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes tipos e com diferentes interlocutores – necessita de possuir competências e qualidades de liderança,

---

<sup>1</sup> Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

para que na gestão e orientação dos recursos humanos, em sede de CT, potencie o desempenho dos docentes o que, invariavelmente, conduzirá a uma melhoria e sucesso da organização.

O grande pendor administrativo-burocrático que tem pesado sobre a direcção de turma condiciona alguma eventual estratégia de melhoria de actuação do DT. De igual modo, a variabilidade de representações que se possam fazer do cargo, sempre condicionadas às contingências de acção inerentes a determinados contextos, apontam para que a direcção de turma assuma, cada vez mais, papéis diferenciados: os que lhe estão formalmente atribuídos (em domínios de actuação complexos e multifocalizados), e os de nível socioafectivo e socioeducativo, “estes últimos nem sempre explicitamente assumidos nos articulados legais, mas frequentemente requeridos pelos diferentes actores e que devem ser considerados por se enquadrarem nas exigências e necessidades educativas actuais” (Oliveira & Peixoto, 2003, p. 30).

É ao DT que cabe estabelecer a ligação entre os diversos intervenientes implicados na relação educativa. O seu papel é o de um educador com a tarefa de orientar os alunos através de processos indissociáveis de comunicação e de coordenação das actividades a desenvolver no âmbito da turma. Por conhecer bem os seus alunos, coordenar uma equipa pedagógica, e poder aproximar todos os membros da equipa educativa, o DT assume um papel primordial na concepção (e estímulo) de projectos, na promoção da circulação da informação e na monitorização da realização das actividades, pelo que, um DT “fraco, pouco interveniente ou ausente conduz a uma relação educativa errática, não planeada e fruto do acaso” (Marques, 2002, p.15).

A prática diz-nos que a sua intervenção se faz mais junto dos alunos e dos Encarregados de Educação (EE), sobrepondo-se à acção desenvolvida junto dos professores, dimensão

crucial deste cargo que não pode ser dissociada das restantes. Tal como é referido por Santos *et al.* (2009), o DT é a figura responsável pela turma, do ponto de vista do seu bom funcionamento em várias dimensões, tais como alunos, EE e também professores e, nesse sentido, “assume-se como um director pedagógico ao nível desta unidade da escola [a turma], e tem de garantir que esta se constitui como um grupo coeso, acompanhando os alunos, os professores do CT, informando os pais do percurso dos alunos e articulando acções com outros órgãos da escola” (p. 37). Nesta perspectiva, o que se espera do DT é que desenvolva uma dupla função: que seja um interlocutor entre os alunos e os restantes protagonistas do processo educativo, e que, simultaneamente, seja responsável pelo compromisso destes intervenientes no sucesso escolar e no cumprimento dos objectivos da escola.

Foi esta dupla vertente que determinou a realização do presente estudo, com o qual pretendemos perceber de que modo o DT interfere na relação que os demais professores do CT estabelecem com os seus alunos, e como é que os membros de um CT perspectivam e reconhecem o desempenho do “colega” DT. Concretamente, pretendemos analisar as estratégias de liderança adoptadas por este, no âmbito do cargo, para que as interações entre os elementos do CT se reflectam no desempenho dos professores e, conseqüentemente, no desenvolvimento e manutenção das diversas componentes da relação educativa entre docentes e alunos.

Foram razões de ordem vária – pessoais, institucionais e teóricas – que presidiram a esta escolha. Ao entender a pertinência das lógicas actuais de funcionamento das organizações, com a experiência adquirida ao longo de dez anos de docência e de quinze como inspector do Ministério da Educação, sentimos necessidade de contribuir, de alguma forma, para o estudo, definição e, sobretudo, reconhecimento da importância

das estruturas de orientação educativa, no caso em apreço do cargo de DT. Inquestionável é a sua importância, mas duvidosa, por não serem assumidas pelos diferentes actores as diversas valências do seu desempenho, a sua eficácia e, mais concretamente, a forma como actua, directa ou indirectamente, no desempenho do docente, para que o primeiro destinatário do sistema de ensino, o aluno, beneficie do seu trabalho.

A pergunta de partida que formulámos e que organizou o processo de investigação que desenvolvemos foi, então, a seguinte: como é que o papel desempenhado pelo DT contribui para a qualidade da Relação Educativa que se estabelece entre os docentes e os alunos da turma?

A enunciação desta pergunta conduziu à formulação de objectivos da investigação que consistiram na identificação da valorização que é atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo, no reconhecimento da sua influência junto dos professores do CT, na caracterização dos aspectos mais valorizados na relação professor / aluno e na tipificação das funções que, no âmbito do cargo de DT, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos.

A diversidade de enfoques que estão associados às diversas funções que o DT desempenha, e as diversas áreas temáticas que os objectivos enunciados sugerem, exigiram uma pesquisa teórica diversa, que nos permitiu enquadrar nas actuais teorias e paradigmas das Ciências da Educação as vertentes em que o cargo se desdobra, e fazer um levantamento do perfil e das capacidades e competências exigidas a quem desempenha aquele cargo. Assim, o nosso primeiro capítulo, de revisão da literatura, tem em consideração a análise da escola enquanto espaço de autonomia e de afirmação de uma identidade organizacional, as teorias da administração como factor influenciador

do funcionamento do sistema educativo, a escola na perspectiva de uma abordagem sistémica, a liderança – lideranças de topo e lideranças intermédias nas organizações –, e, ainda, a relação educativa, nomeadamente a sua importância nos processos educativos, considerando-se que a dimensão humana é um aspecto fundamental na construção da aprendizagem.

No segundo capítulo, é explanada a metodologia adoptada e que visou, primordialmente, a validação do nosso modelo de análise, no qual presumimos uma hipotética influência do DT junto dos professores do seu CT, através do exercício das dimensões da Liderança que estão associadas ao cargo que desempenha e do estímulo na construção de uma Relação Educativa de qualidade.

O estudo desenvolvido, de tipo exploratório, que tomou como campo de estudo docentes em exercício, adoptou uma metodologia mista – quantitativa e qualitativa –, em que foram utilizadas como técnicas e instrumentos de recolha de dados um inquérito por questionário, aplicado a um número alargado de sujeitos (100), e uma entrevista que foi efectuada a um conjunto limitado de entrevistados (4) que, pelas suas características, foram considerados informantes qualificados para se pronunciarem sobre a temática em análise.

No terceiro capítulo, são expostos e discutidos os resultados obtidos e, finalmente, no quarto e último capítulo, são apresentadas as conclusões do estudo, limitações à sua realização, bem como pistas para futuras investigações.

Com o presente estudo, pretendemos, modestamente, contribuir para o reconhecimento do papel do DT, frequentemente reduzido a uma função administrativa e burocrata em que estão minimizadas as restantes funções pedagógicas do seu trabalho, e valorizar a

sua intervenção enquanto líder e responsável por um grupo de professores que, em sede de CT, estabelecem relações que conduzem à efectividade do sucesso escolar e educativo dos alunos.

## **CAPÍTULO I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## 1. A Escola Enquanto Espaço de Autonomia e de Afirmação de uma Identidade Organizacional

Nas duas últimas décadas, a investigação educacional revelou, de forma evidente, a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos conjuntos sociais que a constituem e envolvem. As escolas são diferentes no seu *modus operandi* sendo-o, também, inevitavelmente, nos seus *inputs* e *outputs*.

Mais do que nunca, qualquer processo de mudança ou de inovação no universo educacional passa pela compreensão das instituições escolares e, nomeadamente, pelo conhecimento *ad intra* dos seus mecanismos de tomada de decisão.

A razão mais importante para a existência da investigação educativa encontra-se na “potencialidade de desenvolver um novo conhecimento relativo ao ensino, à aprendizagem e à administração” (Borg e Gall, 1989, citado por Gonçalves, 2006, p.82).

As grandes linhas definidoras da política educativa para este novo século, e que se encontram condensadas no “Pacto Educativo Para o Futuro”<sup>2</sup>, são a expressão do reconhecimento do significado que têm as alterações que se observam na organização e funcionamento das escolas, por pressão de vários factores internos e externos. A estes sinais corresponde a construção de um novo contexto para o desenvolvimento da política educativa, que tende a ser caracterizado pela desregulamentação, através da publicação de normativos amplos e flexíveis, pela territorialização das políticas educativas e pelo desenvolvimento da autonomia da gestão escolar, centrada na

---

<sup>2</sup> Editorial do Ministério da Educação, 1996.

devolução de competências reais, nomeadamente em termos de gestão de recursos humanos e na profissionalização dos respectivos dirigentes<sup>3</sup>.

O objectivo educacional da Lei de Bases do Sistema Educativo visa a formação integral do aluno, como pessoa, nas suas diversas dimensões. É ele o utilizador do sistema, o objecto que deve ser tomado como referência quando qualquer escola elabora o seu PE e os seus PA de actividades.

O desenvolvimento pessoal e social de cada aluno e do conjunto dos alunos de uma escola deve ser a referência a ter em linha de conta ao organizar a vida da escola e ao envolver os vários recursos de que dispõe enquanto organização, considerando que os mais importantes são as pessoas.

Pretende-se que a organização educativa seja uma organização eficiente (que rentabilize os recursos de que dispõe) e eficaz (que alcance resultados), proporcionando uma educação de qualidade. Para isso é necessário que cada pessoa, individualmente, conheça, saiba cumprir, cumpra bem o seu papel, e que o mesmo se passe com cada uma das várias estruturas que compõem a organização, funcionando de forma harmónica e coordenada na prossecução dos objectivos inicialmente identificados pelo órgão de gestão (Barbosa *et al*, 1995).

Considera-se estar perante uma escola de qualidade sempre que se identifique a existência de um PE que, efectivamente, promova o desenvolvimento harmónico e integral da pessoa humana e uma cultura de escola em que o ambiente que se vive dentro da comunidade educativa em geral seja de permanente e intencional procura de superação e de melhoria do nível já alcançado.

---

<sup>3</sup> Caderno I – Auditoria Pedagógica, “Justificação de um Projecto”, IGE, 1997.

Em função das características de cada instituição de ensino, torna-se inviável estabelecer ou definir um plano de implementação da qualidade, estandardizado, qual protocolo a que se deve dar cumprimento. É a cada instituição educacional que compete a construção do seu próprio plano (Costa, 2004), através de um roteiro individualizado que tenha em linha de conta as suas principais necessidades de melhoria e restrições, utilizando as forças e os recursos disponíveis dentro e fora da organização.

Acresce que cada escola tem a sua identidade. Para Carreira (1996), “a identidade é aquilo pelo qual uma pessoa, um grupo familiar, profissional, cultural, se reconhece a si próprio e é reconhecido pelos outros” (p.324). Ainda para aquela autora “a identidade não é estática”, o que permite compreender, à luz das dinâmicas que se estabelecem entre um grupo, qualquer que ele seja, a necessidade de partilha e interacção. Ainda segundo Carreira, a construção da identidade tem muitas fases ligadas umas às outras pela acumulação de experiências que têm o papel unificante.

Este conceito de identidade, considerado no âmbito de várias ciências humanas e sociais, pode ser transportado para o *cultus corpori* de cada escola (Bates, 1995), criando uma identidade, um *ethos* específico e diferenciador que, na opinião de Nóvoa (1999), facilita a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio.

Estudos recentes (Leithwood *et al.* 2007; McKinsey & Company, 2008) referem-se à qualidade como factor de diferenciação entre escolas, definindo-a como o que distingue um produto do outro, um serviço do outro, um professor do outro, uma escola da outra. Os mesmos estudos destacam a importância da implicação e do envolvimento do órgão de gestão, pois qualquer tentativa de implantação e de melhoria da qualidade do serviço prestado sem o efectivo compromisso daquele órgão resulta em perda de tempo, de esforços e de energia investidos, tendo presente que a figura central de qualquer tipo de

desenvolvimento e implementação de mudança ou de atitude é o ser humano. A maneira de transformar uma proposta em realidade no dia-a-dia de uma instituição é preparando e ensinando as pessoas, dando-lhes o conhecimento necessário para a melhoria do desempenho das suas funções e responsabilidades.

Para a implantação da qualidade na escola é, pois, necessário, por um lado, a definição e esclarecimento dos papéis de todos na escola e, por outro, promover a autonomia dos professores como uma forma de aumentar o seu poder de tomar decisões e melhorar o seu desempenho; por fim, é ainda fundamental a transmissão e a circulação de mais informação e comunicação, incluindo dados que antes só eram do conhecimento da administração ou da gestão (Bolívar, 2003).

No caso português, no âmbito da sua autonomia<sup>4</sup>, a escola tem ao seu dispor, enquadrada juridicamente no(s) respectivo(s) normativo(s), o poder de definir em documentos próprios – PE, RI, PA – as diferentes tomadas de decisão nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, bem como o regime de funcionamento de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa, os deveres e direitos dos membros da comunidade escolar, na prossecução e no quadro das competências e dos meios que lhes estão consignados.

A gestão/direcção das escolas, dada a complexidade e profusão da natureza de decisões que são necessárias tomar, precisa, mais do que nunca, de se sustentar em alicerces organizacionais dos quais se relevam os diversos órgãos de direcção, administração e gestão e, no que concerne à organização pedagógica, as respectivas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. A delegação de poderes e

---

<sup>4</sup> D.L. n.º 43/89, de 3 de Fevereiro; D.L. n.º 115-A/98, de 4/05 e D.L. n.º 75/2008, de 22/04.

comprometimento dos responsáveis por estas diversas estruturas permite ao director centrar-se em outras actividades no quadro da gestão e orientação de uma estrutura organizacional tão complexa como uma escola.

Emerge, assim, a pertinência dos cargos intermédios desempenhados não por docentes que deles necessitam para completar horário, mas por profissionais exigentes e rigorosos na consecução das competências legais, administrativas e pedagógicas, relacionais e humanas que lhes estão consignadas. Seguindo a perspectiva defendida por Góis (2005), os líderes pedagógicos intermédios são as principais figuras que, a nível intermédio na estrutura de uma escola, entre o nível da administração e o nível da sala de aula, desempenham cargos pedagógicos de interacção com grupos específicos, e que com estes podem estabelecer relações privilegiadas.

## **2. As Teorias da Administração e a Sua Influência no Sistema Educativo**

Tomando como referência os estudos realizados por Afonso (1994) sobre a Reforma da Administração Escolar, terá sido uma cuidada organização do exército prussiano, no século XVIII, com uma criteriosa definição de hierarquias e normas, e a sua especialização em treinos intensivos que influenciou a organização de outros exércitos de outras nações e que, ao mesmo tempo, terá influenciado, também, a organização das empresas e a estrutura da função pública. As novas estruturas organizacionais baseavam-se em rotinas e na padronização de modelos de actuação, visando a adaptação do trabalhador às necessidades funcionais da máquina que foi, crescentemente, sendo utilizada no âmbito do surgimento da Revolução Industrial.

Ainda segundo Afonso (1994), aquelas disposições organizacionais desenvolveram-se durante o século XIX, de modo empírico, tendo dado origem a novos quadros conceptuais positivistas que desembocaram no aparecimento de obras que se tornaram referência obrigatória para a caracterização deste período, como a “Teoria Clássica de Gestão” e “Administração Científica”. Foi, segundo aquele autor, Frederick Taylor (1856-1915), antigo operário metalúrgico que se formou em engenharia quem, ao conceptualizar a sua própria experiência, lançou as bases da gestão científica na obra “*Principles of Scientific Management*” (1911). Taylor colocava a ênfase nas tarefas e atribuía um papel principal à racionalização do trabalho ao nível operacional. Este conceito tinha como pressupostos a harmonia e nunca a discórdia, a substituição do trabalho à peça pelo trabalho à tarefa, a obtenção de um rendimento máximo em vez de uma produção restrita.

A nomenclatura Administração Científica deve-se à tentativa de aplicação dos métodos da ciência aos problemas da Administração, a fim de se conseguir, através de processos de observação e de mensuração, uma elevada eficiência nas tarefas, o que aumentaria o valor do produto final (Stoner & Freeman, 1992).

Ao teorizar um conjunto de regras e de procedimentos práticos, o intuito de Taylor foi o de fazer surgir uma ciência assente naquilo que ele próprio refere como “princípios-chave” da gestão científica, ao mesmo tempo que os estudou como fundamentos de uma ciência da organização do trabalho. Pretendia, assim, com base em métodos científicos suportados pela prática da observação e da análise, que fossem encontradas as melhores opções organizacionais, contrariando, desta forma, os modos de actuação que tinham como fundamento tão só a tradição ou a intuição do gestor.

Na sua definição dos Princípios da Gestão Científica, Taylor preocupou-se também com o facto de que as tarefas a executar deveriam ser especificadas de modo claro. Deste modo, a selecção dos trabalhadores poderia ser levada a efeito de uma maneira mais cuidadosa, em função das tarefas a desempenhar, ao mesmo tempo que a sua formação se poderia desenvolver de um modo mais eficaz.

Segundo Sergiovanni (2006), esta preocupação com a especificação da tarefa estava relacionada com a recomendação de “separar o trabalho dos gestores e dos trabalhadores para que os gestores assumam a responsabilidade pelo planeamento e preparação do trabalho e pela supervisão” (p.101).

A este propósito, refira-se, ainda, que a experiência de Taylor como operário numa época em que a organização da produção era controlada, em parte, pelos próprios trabalhadores que a utilizavam como “arma” para negociar com as empresas, fez crer ao autor que a investigação científica e a sua implementação por parte dos gestores seria o melhor modo de promover o aumento da produtividade. Tal concepção encara os gestores como peritos em organizações e métodos. Aos trabalhadores competia, então, executar as tarefas pré-definidas de uma forma mecanizada e repetitiva o que, para Taylor, como refere Hampton (1992), aumentaria a sua eficiência, já que se previa uma poupança de tempo e energia que eram, anteriormente, utilizadas com o desempenho de tarefas de natureza mais complexa.

Procurando formalizar uma forma de gestão mais estruturada, outros autores, como Fayol (citado por Barroso, 1997), centraram as suas concepções teóricas sobre Gestão Científica, tomando a gestão como um processo de “planeamento, organização, direcção, coordenação e controlo” (p.76). Assim, a teoria clássica da gestão e respectivas técnicas específicas, tais como a gestão por objectivos e os sistemas de

planeamento, programação e orçamento, como desenvolvimentos inerentes à Gestão Científica, assumiram-se como uma estrutura conceptual dominante para a análise de organizações de trabalho, entendendo-se que os gestores são actores racionais cujas decisões se baseiam em escolhas lógicas entre alternativas, de acordo com objectivos organizacionais bem definidos. Esta abordagem considera as organizações como máquinas, concebidas e operadas racionalmente pelos gestores, sendo o trabalho organizado de modo a proporcionar os mais elevados níveis de eficiência.

Considerando Max Weber, Afonso (1994) integra estes desenvolvimentos numa teoria organizacional completamente desenvolvida e procede à caracterização das organizações de acordo com o seu tipo de autoridade dominante, definindo como burocráticas "aquelas organizações nas quais a autoridade se baseava em pressupostos racionais e legais, em oposição a outros tipos de organizações baseadas em formas carismáticas ou tradicionais de autoridade" (Afonso, 1994, p. 48).

Na concepção de Max Weber, as organizações burocráticas obteriam a sua eficiência através da montagem de uma estrutura hierarquizada de autoridade bem definida, através de procedimentos operacionais de acordo com um determinado padrão e, ainda, pela divisão do trabalho e por regras pormenorizadas. Max Weber critica as organizações burocráticas, que considera como constructos sociais desenvolvidos num contexto histórico específico, com uma lógica racional intrínseca, enquanto Taylor e os seus seguidores partiam do pressuposto de que a racionalidade da organização era o resultado do processo racional do gestor tomar decisões, como atrás se referia.

Com Taylor, a ênfase organizacional era colocada ao nível das tarefas realizadas, o que significa que o indivíduo era considerado como mais uma "peça" da máquina de produtividade que se deveria adaptar às suas necessidades funcionais de modo a poder

ser recompensado pela tarefa desempenhada. Deste modo, poder-se-á pensar que tanto a teoria clássica da gestão como a sua burocratização, como explica Weber (2009), se centravam na racionalidade da organização imposta ao indivíduo, de modo a obter e manter níveis de funcionamento eficientes.

Todos estes pressupostos seriam, mais tarde, nos finais dos anos 20 e princípios dos anos 30, postos em causa pelo desenvolvimento do movimento das Relações Humanas, que sublinha a importância das relações interpessoais para a organização. Assim, Mayo (2003) referia que “o factor mais significativo que afecta a produtividade organizacional consiste nas relações interpessoais que são desenvolvidas no trabalho e não somente a remuneração e as condições de trabalho” (p. 53).

O movimento das Relações Humanas na administração apoia-se em valores humanísticos, deslocando a preocupação das Teorias Clássicas voltadas para a tarefa e para a estrutura organizacional, para a preocupação com as pessoas, o que conduziu à implementação de estratégias participativas de gestão.

Na sequência do histórico apresentado, são identificadas e acrescentadas novas variáveis ao dicionário da Administração, tais como a integração social, o comportamento social, as necessidades psicológicas e sociais, o despertar para as relações humanas dentro das organizações, a ênfase nos aspectos emocionais e não racionais do comportamento das pessoas e a importância do conteúdo dos cargos e tarefas para as pessoas que os realizam e executam (Chiavenato, 2002).

Com o surgir destas concepções, torna-se indispensável, para evitar conflitos sociais, que se conciliem e harmonizem as duas funções básicas da organização industrial, ou seja, a função económica, traduzida na produção de bens ou serviços para garantir o

equilíbrio externo, e a função social, traduzida na distribuição de satisfações entre os participantes para garantir o equilíbrio interno.

É a partir daqui que se passa a dar atenção à estrutura informal das relações sociais que se desenvolvem no interior de uma organização, que deverá ser implementada com base em estratégias participativas de gestão para que os participantes se envolvam no processo de tomada de decisões, num contexto de cooperação e de convergência.

Para Deal e Kennedy (1982), o conceito de cultura organizacional que as empresas passariam a desenvolver e a fomentar seria mais uma forma de incentivar a eficiência e a produtividade dos trabalhadores. Este sentido de cultura, entendido como um conjunto de pressupostos, significados e símbolos, partilhados por indivíduos do mesmo grupo social, poderia, na concepção daqueles autores, levar a um maior empenho dos operários através da sua adesão aos valores e aos objectivos defendidos pela empresa, o que os convidaria a trabalhar de uma forma mais empenhada porque "estariam empenhados na causa" (p. 135).

É com esta nova compreensão teórica que se antevê o declínio das anteriores concepções organizacionais assentes no modelo racional de Taylor e Fayol, pelo que as empresas passam a valorizar o papel da cultura da empresa na sua própria promoção e o papel da liderança encarregada de gerir essa cultura – gestão cultural – de acordo com o conceito de Schein (1992), segundo o qual a função singular e essencial da liderança é a manipulação da cultura.

Mais recentemente, Luck (2002) considera que gestão não é substituto da administração. Para a autora, o termo gestão tem sido utilizado de forma que pode induzir em erro, sobretudo quando se entende como simples substituição ao termo

administração. A ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outros pensamentos globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque dado à sua dimensão política e social, acção para a transformação, globalização, participação, praxis, cidadania, etc.

Pela crescente complexidade das organizações e dos processos sociais que nelas ocorrem, Luck (2002) afirma que não se pode conceber que estas organizações sejam administradas pelo antigo enfoque conceptual da administração científica, pelo qual “tanto a organização, como as pessoas que nela actuam, são consideradas como componentes de uma máquina dirigida e controlada de fora para dentro” (p.106). Ainda segundo a mesma autora, “os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos e, como tal, devem ser entendidos” (p.164). Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, directa ou indirectamente, a sua direcção constrói um novo enfoque de organização. E é a essa necessidade que a gestão educacional tenta responder.

A expressão gestão educacional, comumente utilizada para designar a acção dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição da administração educacional, para representar não apenas novas ideias, mas um novo paradigma que procura estabelecer na “instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de uma rede de relações que ocorrem, dialecticamente, no seu contexto interno e externo” (p.176).

Ao referir-se à especificidade da gestão educacional, em oposição à administração educacional, a autora refere, entre outros aspectos: i) a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e o seu projecto político-pedagógico; ii) a compreensão da questão dinâmica e conflituosa das relações

interpessoais da organização; iii) o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, requerendo uma actuação especial de liderança; iv) o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; v) a compreensão de que os avanços das organizações assentam muito mais nos seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre os recursos.

Na mesma linha de pensamento, Luck sublinha que a promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada à partilha de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. Desse modo, as escolas poderiam, internamente, desenvolver esforços no sentido de encontrarem soluções próprias para os seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas, segundo os princípios de autonomia e participação.

## **2.1. O Conceito de Organização**

As primeiras reflexões sobre organizações são atribuídas a Platão. É em meados do século XVII que Hobbes define uma organização como um número de homens, independentemente do número, reunido para a concretização de um negócio que lhes é comum. (Hobbes, 1985).

Para Etzioni (1972), as organizações são “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídos e reconstruídos, a fim de atingir objectivos específicos” (p.9), enquanto Boudon (1995) as considera como “conjuntos humanos ordenados e

hierarquizados em ordem a assegurar a cooperação e coordenação dos seus membros para determinadas finalidades” (p.181).

Alves (1996), por seu lado, entende por organização:

“Um conjunto colectivo com limites relativamente fixos e identificáveis, possuindo uma ordenação normativa, um sistema de autoridade hierárquica, um sistema de comunicação e uma coordenação dos seus membros. Este conjunto colectivo (...) dedica-se a acções e actividades que normalmente tendem para uma meta final e objectivo” (p. 60).

Nestas definições há percepções comuns, sobretudo no que concerne à importância atribuída aos objectivos de uma organização. São estes que definem e espelham a natureza da organização e assumem várias funções: servem de critério de escolha quanto ao modo de actuar e de avaliar, ao mesmo tempo que definem uma orientação. Para além dos objectivos, emergem outros elementos que clarificam o quadro conceptual em que se inserem as organizações, nomeadamente a “existência de indivíduos e grupos inter-relacionados; a diferenciação de funções; a coordenação racional intencionada e a continuidade ao longo do tempo” (Alves, 1996, p.60).

Friedberg (1982), sociólogo austríaco que se dedicou a esta temática, confere enorme importância à compreensão das organizações pelo incremento do fenómeno organizacional nas sociedades actuais. Com efeito, a sociedade em que vivemos é formada por diversa e múltiplas organizações que são utilizadas por cada um de nós, das quais somos, ao mesmo tempo, parte integrante.

## **2.2. A Escola Como Organização**

Todas as teorias enunciadas no ponto anterior apresentam perspectivas diferentes, por vezes antagónicas, sobre o conceito de organização; todavia é importante salientar que “as fronteiras entre as diversas teorias tornam-se cada vez mais incertas e permeáveis com um crescente e pujante intercâmbio de ideias e de conceitos” (Chiavenato, 2004, p. 842). É com base neste pressuposto que nos propomos estudar a organização Escola. Sendo certo que nenhuma teoria, por si só, consegue explicá-la, é a partir da interpretação das várias perspectivas que se poderá entender a “Escola” como organização.

Também na Escola, como nas restantes organizações, apesar da sua especificidade, é possível encontrar os princípios das teorias acima referidas. Lima (1998) realça que a Escola, como organização, pode ser encarada através de duas perspectivas antagónicas: por um lado, como uma organização burocrática e, por outro, como uma anarquia organizada. Ela é burocrática, segundo Lima, quando é salientada “a importância das normas abstractas e das estruturas formais, dos processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e o carácter preditivo das acções” (p.73). Formosinho (1991), por seu lado, ao analisar a legislação, identifica alguns princípios do modelo burocrático: “existe uniformidade e rigidez nas tomadas de decisão, as regras administrativas prevalecem sobre as regras pedagógicas, existe um elevado grau de centralização” (p.365).

Para além desta abordagem, que explica a dimensão burocrática que está presente na organização escolar, existem outras que nos interessa explorar, nomeadamente as que

colocam um enfoque nas Relações Humanas. Husén (1979) atribui um papel fundamental às relações informais que se estabelecem nas escolas, e que considera cruciais na resolução de problemas em situações diversas. Nas salas de aula, de professores e nas reuniões, é fácil identificar os “reconhecimentos sociais” (p.25) que regulam o comportamento dos seus membros, a aceitação social que existe, e as sanções que eventualmente são aplicadas. Outro aspecto importante da abordagem deste autor é a existência de subgrupos dentro do grande grupo que é aquela organização, nomeadamente o conselho pedagógico, o departamento, o CT ou os diversos grupos que informalmente se formam.

A Teoria Z de Ouchi (1982), que tem como pressuposto que trabalhadores felizes e implicados são a chave de uma maior produtividade e defende que nas organizações as decisões devem ser tomadas colectivamente por processos participativos, também pode ser aplicada às escolas. Neste caso, verifica-se que as escolas são mais eficazes quando as decisões são tomadas através de processos participativos, a partir de resoluções que contribuem para o reforço das motivações. Além disso, o estabelecimento de ensino deve ser entendido como possuindo uma identidade social, cuja personalidade e funcionamento têm como elementos decisivos a acção e a interacção dos diferentes actores. Desta forma, poder-se-á compreender por que razão, e não obstante todas as semelhanças que as escolas apresentam, estas constituírem, de *per se*, organizações sistémicas consideravelmente diferentes e imprevisíveis, pois, tal como refere Bates (1995), as escolas “representam um caso particular na categoria das organizações” (p. 21).

Segundo Nóvoa (1997), a evolução do conceito das escolas eficazes, baseado nos estudos desenvolvidos desde o final dos anos 60 (Beare *et al.*, 1989; Brunet, Brassard

& Corriveau, 1991; Lezote, 1989; Scheerens & Creemers, 1989; Wimpelberg, 1989, citados por Nóvoa, 1997), ilustram bem o percurso intelectual de delimitação e de desenvolvimento de um campo do saber - a investigação - centrada nas organizações escolares.

As instituições educacionais estão cada vez mais a tomar uma posição em que, parte do que oferecem aos seus “consumidores” já não é “deixado ao acaso, mas fortemente pensado e planificado” (Hargreaves, 2003). As escolas tornaram-se muito mais atentas e conscientes da “necessidade” de organizar cuidadosamente as formas através das quais se apresentam à comunidade. O objectivo parece ser controlar e mudar as mensagens organizacionais transmitidas. Exige-se, cada vez mais, às instituições do sector público que construam uma variedade de relatórios, planos de desenvolvimento, documentos estratégicos, definam conjuntos de objectivos, etc. Tais textos simbolizam e representam o consenso corporativo da instituição e estes exercícios de extrapolação institucional também podem resultar como meios para criar consensos – o focar de um conjunto de prioridades acordadas (Ball, 1997).

Sendo as escolas, simultaneamente, locais de reprodução, mas também de produção, de políticas, orientações e regras (Lima, 1998), elas não deixarão de constituir espaços de autonomia relativa e, portanto, como afirma o mesmo autor, os actores escolares "não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras" (p.58).

De acordo com Sá (2007), no quadro da reconfiguração dos processos de regulação no domínio da educação, um dos vectores que tem merecido particular atenção nas últimas décadas prende-se com uma progressiva passagem de uma “regulação da procura pela

oferta, a uma regulação da oferta pela procura" (p.17). A teoria dos *quase-mercados* (Le Grand, 1991, citado por Sá, 2007) educacionais assenta nas premissas de que a introdução de políticas orientadas para a promoção da escolha na educação irá promover a competição entre as escolas, encorajar uma utilização mais eficiente dos recursos, tornar os produtores mais responsáveis perante os consumidores e incrementar a diversidade de oferta.

### **3. A Escola – uma Abordagem Sistémica**

Uma tendência das teorias da administração que terá influenciado, nas últimas décadas, a política educativa é a que se enquadra na “Abordagem Sistémica” (Durand, 1993). Conceptualizada por Easton nos anos sessenta (Easton, 1965), a abordagem sistémica assenta nos princípios da causalidade circular, na qual um determinado sistema é entendido como um conjunto de elementos que, sendo organizados em função de um determinado objectivo, interagem, promovendo ligações causais entre os diferentes elementos numa perspectiva não linear de interacção e influência recíproca (Soares, 1998). Para este autor, a abordagem sistémica não é uma teoria científica ou filosofia específica. Ela é encarada como “uma nova metodologia, proporcionando o enquadramento conceptual e os instrumentos analíticos para desenvolver um significado real para a realidade” (p.23).

Como características da abordagem sistémica, Senge (1998a) aponta a existência de “uma disciplina na qual são evidenciadas totalidades em que são consideradas as inter-relações em vez de coisas, padrões de mudança em vez de instantâneos estatísticos”

(p.143). A abordagem de Senge propõe que, quando se tenta identificar problemas nas organizações, se deve adoptar uma visão da totalidade do ambiente organizacional, objectivando não apenas o reconhecimento do âmago dos problemas mas, especialmente, na procura de soluções capazes de erradicá-los do complexo organizacional. As ideias apresentadas pelo autor convergem para dois conceitos fundamentais: o de estratégia e o de planeamento.

Actualmente não basta simplesmente agir: antes de agir, é necessário contextualizar o ambiente institucional, analisar os factores e os fenómenos, avaliar os caminhos possíveis, utilizando, para isso, a competência profissional aliada à consciência crítica. A decisão de hoje deve vislumbrar um resultado futuro e, para isso, devemos monitorizar permanentemente os factores, as tendências e os efeitos e consequente eficácia no ambiente organizacional.

Muitas vezes o problema não está na falta de acção, mas num novo tipo de acção, ligado a uma nova maneira de pensar (raciocínio sistémico), onde o primeiro passo para corrigir essa discrepância é abandonar a noção de que causa e efeito andam lado a lado Senge (1998b).

Assim sendo, a abordagem sistémica apresenta-se como um conjunto de sistemas, onde cada sistema actua noutros subsistemas mais particulares, havendo, por isso, que considerar as interacções que entre eles se geram, e onde há que ter em atenção os conceitos de *input*, *output* e *feedback*. Pretende-se com isto significar que o ambiente organizacional oferece esses *inputs* que o processo sistémico, de alguma forma, trata e devolve a esse mesmo ambiente sob a forma de *outputs*. Tais *outputs* voltam de novo a ser considerados no sistema como *inputs* através de um processo de *feedback*. Assim se explica a causalidade circular que atrás se referia e que se revela capaz de promover, ou

não, interacções de auto-regulação no sistema. É neste contexto que se poderá perceber que, para Hampton (1992), a abordagem sistémica na administração se concentre na “interdependência das partes no seio da organização e na interdependência da organização com o seu ambiente” (p.98).

Para Bertrand e Guillemet (1994), a diferença entre uma teoria organizacional e uma abordagem sistémica é que, enquanto a teoria organizacional “é um corpo de conhecimentos (...) sobre a natureza das organizações” (p.15), a abordagem sistémica das organizações “possui um aspecto eminentemente prático: é uma maneira de mudar as organizações” (*Ibidem*, p.15).

Autores como Rocha (1999) acrescentam que, no caso das escolas, não interessa apenas que a máquina administrativa funcione, internamente, bem do ponto de vista técnico e humano, mas também que realize funções adequadas às necessidades e exigências do meio. São os diversos actores daquela organização que “têm interesses e objectivos próprios e que procuram, nos diferentes contextos, desenvolver estratégias com vista a aproveitar as oportunidades em ordem à sua consecução (p. 19).

Por seu lado Lerbert (1997), afirma que “a transformação significa que a estrutura vale pelas suas leis de composição, que são simultaneamente estruturadas e estruturantes” (p.12), o que equivale a dizer que a característica da totalidade permite delimitar a estrutura e não a conceber como um conjunto de elementos susceptíveis de ser infinitamente decompostos. Ainda segundo aquele autor, do ponto de vista operacional, uma estrutura assenta em relações que coordenam funcionalmente os elementos entre si e asseguram a evolução global.

No seu trabalho *Éducation et Politique* (1977), Jacques Ardoino, aborda os cinco níveis de análise dos conjuntos humanos estruturados, evocando-os num percurso de complexidade crescente: os indivíduos, as interacções, o grupo, a organização e a instituição. Também na abordagem sistémica das organizações educativas estas categorias fazem sentido, tendo, no entanto, como extremos, o aluno e o sistema educativo. O desafio que se coloca é o de modificar aquilo que se poder modificar, isto é, introduzir modificações positivas que o sistema não rejeite (Nóvoa, 1999), mas que, ao mesmo tempo, “determinem transformações sensíveis e permitam melhor a realização dos objectivos” (p.26). O importante é que se escolha o ponto de intervenção, de forma a minimizar as perdas e as deformações e a maximizar os efeitos, ou seja, assegurar-se, a partir do ponto de entrada escolhido, que se pode actuar sobre todos os elementos e níveis do sistema que se quer transformar.

É interessante, ainda, abordar a dinâmica dos sistemas abertos (Lerbert, 1997). Para o autor, a abordagem sistémica ganha significado “quando adquire num desejo de eficácia, uma operacionalidade que diz respeito a sistemas vivos, cognitivos, sociais, dotados de capacidades de complexificação e de aprendizagem” (p.23). Da mesma forma, a interacção sistema/meio ambiente inscreve-se numa perspectiva em que se trata de organizar regulações finalizadas de um sistema – ele próprio eventualmente finalizador – mas de qualquer forma considerado como uma caixa negra (*Ibidem*, p.25). Dentro desse espírito, essa caixa negra pode muito bem ser o indivíduo. Para o considerar assim, basta supor “que os fluxos de entrada e de saída desse indivíduo, entendido como um sistema aberto, são da ordem da informação e constituem um material de troca com o meio” (p.25).

### **3.1. Responsabilidade Organizacional e Liderança Efectiva – a Passagem Necessária**

Para Marques (1996), nas práticas de gestão das organizações educativas continuam a confundir-se frequentemente duas dimensões básicas do comportamento organizacional: a motivação e a satisfação. No que se refere à primeira, a motivação, parece necessário, ainda segundo aquele autor, garantir a liderança das chefias, bem como a anuência dos seus colaboradores. É indispensável conceber tarefas que “acrescentem valor aos produtos ou serviços prestados pela organização”, através da “simplificação, racionalização e automatização das tarefas, funções, e circuitos de trabalho e de tomada de decisões” (p.23). O autor acrescenta que,

“se o trabalho estiver bem organizado (dimensão *hard*) então tudo se torna mais fácil ao nível da gestão das equipas, do acto de chefiar ou da obtenção de resultados (...). As dimensões a que chamamos *soft*, como, por exemplo, as normas e funcionamento dos grupos, a liderança ou o estabelecimento de objectivos, também elas são determinantes dos resultados de trabalho e do bem-estar nos locais de trabalho, e estão fortemente condicionadas pelo grau de adequação da estruturação e automatização das funções” (p.23).

Autores como Pettigrew e Smircich, citados por Marques (1996), afirmam que a cultura organizacional é definida como um sistema de significados aceites colectivamente por um dado grupo, num dado momento. A este propósito, o autor afirma que “a cultura organizacional preenche, entre outras, as seguintes funções: dar um sentimento de identidade aos membros da organização; facilitar o aparecimento dum empenhamento

(*commitment*) a algo mais amplo que o *self*; e servir de mecanismo de atribuição de significado que pode guiar e modelar o comportamento” (p.28).

Neste enquadramento, ainda se acrescenta que, para Nóvoa (1999), se pode esboçar “o retrato de uma escola eficaz” (p. 26) utilizando esta espécie de *check-list* de apoio à regulação das organizações escolares e à compreensão das suas características, a saber: autonomia da escola; liderança organizacional; articulação curricular; organização do tempo; estabilidade profissional; formação pessoal; participação dos pais, reconhecimento público e apoio das autoridades.

Qualquer das teorizações apresentadas anteriormente aponta para uma característica que as escolas devem possuir e que, na conceptualização de autores como Senge (1998a), se denomina “Organizações que aprendem”. Para o autor, uma organização aprende quando “procura alargar e relacionar a aprendizagem e as capacidades de aprendizagem dos indivíduos, grupos e da organização no seu todo de forma a mudar continuamente” (p.331).

Sobre este assunto, Senge (1998a, 1998b) propôs cinco características definidoras de aprendizagem individual no contexto das organizações, a saber: i) mestria pessoal; ii) visão partilhada; iii) aprendizagem em equipa; iv) modelos mentais e v) pensamento sistémico. Estas cinco características constituem um passo útil para a clarificação da aprendizagem individual nas organizações que aprendem. O autor apresenta estas componentes como disciplinas, não no sentido de uma ordem imposta ou como um meio de punição, mas como “um conjunto de teorias e técnicas que devem ser estudadas e dominadas para serem postas em prática (...). São disciplinas pessoais, ou seja, têm a ver com o que pensamos, o que realmente queremos, e como interagimos e aprendemos uns com os outros” (p.20). Embora desenvolvidas separadamente, cada uma delas é

crucial para o sucesso das outras quatro, “desempenhando um papel fundamental na criação de organizações que podem verdadeiramente aprender, que podem desenvolver cada vez mais a capacidade de realizar as suas aspirações” (p.15).

Centremo-nos na aprendizagem em equipa por assumir maior significado para a investigação em curso. Esta significa a criação de boa comunicação entre os membros do grupo. Sobretudo as equipas pequenas, multi-funcionais e autónomas, trabalham de tal forma que as pessoas aprendem umas com as outras, fazendo e aprendendo flexivelmente os trabalhos umas das outras (Blanchard & Johnson, 1995). Dever-se-á, então, olhar para a escola como uma organização que aprende colectivamente em função da aprendizagem individual. Tal como refere Marques (1996), a escola “deverá ter capacidade para utilizar todos os estilos de aprendizagem, prontidão para tolerar erros e aprender com eles, prontidão para desaprender velhos hábitos, prontidão para experimentar e inovar, abertura para trocas de informação”. (p.338).

As atitudes, os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências na formação do gestor da educação são tão importantes quanto a prática de ensino em sala de aula. No entanto, de nada valem estes atributos se o gestor/líder não se preocupar com o processo de ensino/aprendizagem na sua escola (Hamze, 2009).

## 4. As Lideranças

### 4.1. O Conceito de Liderança

A liderança é um termo latino, utilizado desde a antiguidade, e que deriva dos verbos “AGERE” – que significa pôr em movimento, conduzir, e “GERERE” – cuja intenção inicial era levar. Actualmente, o conceito foi alterado e dividido em duas vertentes: a acção inicial conduzida pelo responsável, e o desenvolvimento da mesma, executado pelo grupo que assumiu esta responsabilidade dentro das directrizes preestabelecidas de acordo com os objectivos finais do grupo.

Em Português, o conceito de liderança nasce associado à arte de comando emergente de “longa e prestigiosa tradição de literatura castrense” (Jesuino, 1987, p.7). O autor afirma, no seu estudo sobre processos de liderança, que, a partir do século XIX, com os progressos verificados nas ciências sociais, “o tema da liderança laicizou-se perdendo parte da sua aura misteriosa e enigmática” (p.7).

Uma das maiores polémicas envolve a questão de se saber se a liderança é um processo colectivo partilhado por todos os membros do grupo ou se, pelo contrário, resulta de uma especialização de papéis em que alguém se especializa no papel de líder (Rego & Cunha, 2005).

Existem muitas teorias sobre liderança e seria impossível, e mesmo desnecessário, no âmbito do presente estudo, tentar explicar todas. No entanto, a abordagem a esta temática torna-se imperiosa, pois o seu conhecimento facilita a compreensão do papel do DT na gestão/orientação de um grupo de professores (Escribano *et al.* 1993).

De acordo com Rego e Cunha (2005), o termo liderança assume diferentes significados para os distintos sujeitos ou situações que o tomam como objecto de análise. São muitas as definições – quase tantas como as pessoas que se dedicaram ao tema –, e o autor destaca a de Syroit, (1996) que considera a liderança como “um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo” (p.238). Outro autor, igualmente citado por Rego e Cunha (2005), Yuhl, (1994) menciona que “alguns defendem que a liderança é levada a cabo por uma pessoa específica que, no grupo, exerce o papel de líder. Esse papel inclui responsabilidades e funções que não podem ser partilhadas pelos restantes membros, sob pena de se prejudicar a eficácia do grupo” (p.3).

Outros propõem, todavia, que é mais útil estudar a liderança como um processo, do que estudar o líder como um indivíduo. Nessa lógica, qualquer membro de um sistema social pode exercer actividades de liderança em determinados momentos (Rego e Cunha, 2005).

Uma outra tese, a de Hersey e Blanchard, (1988, citados por Rego & Cunha, 2005), advoga que a liderança é “o processo de influenciar as actividades de um indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa dada situação” (p.54). Trata-se, portanto, de algo que é função do líder, dos seguidores e de outras variáveis situacionais.

Já para Bothwell (1983, citado por Rego & Cunha, 2005) o conceito de liderança é descrito, dando um outro sentido, ao afirmar “que se foi tornando popular substituir o termo direcção pelo termo liderança (...), isto deve-se ao facto da palavra direcção possuir uma carga demasiado autoritária e a palavra liderança ter uma sonoridade muito

mais democrática e moderna (...), para além de transmitir a ideia de que o bom gestor deverá ser também um bom líder”(p.63).

Com a valorização, nos anos 30, das relações humanas num contexto organizacional, nomeadamente com o aparecimento do conceito de motivação, a liderança começou a ter mais impacto nas organizações, pois, para conduzir pessoas e equipas de trabalho, é fundamental conhecer a personalidade de cada um, de modo a satisfazer, o mais possível, os elementos do grupo.

Em qualquer organização, a autoridade será a responsabilidade detida por uma pessoa ou grupo de pessoas, sobre uma parte respectiva da organização. As pessoas detentoras de autoridade possuem cargos como o de director, ou coordenador, e controlam os seus subordinados no âmbito de processos organizacionais e áreas específicas. Deste modo, a existência de autoridade é um conceito estrutural da formação do grupo, decorrendo, portanto, esta distribuição da existência desse grupo, o que leva a que “autoridade” seja um conceito dicotómico – terão de existir grupos ou indivíduos que exerçam a autoridade, e outros grupos ou pessoas que estejam sujeitos a ela. Esta relação é muitas vezes sinónima de incompatibilidades de interesses.

Uma das mais interessantes abordagens à liderança é a Teoria da Liderança Situacional, de Blanchard e Hersey (1988) – que atribui um tipo de liderança diferente consoante o estágio de desenvolvimento do liderado.

“O estilo mais eficaz de liderança varia de acordo com a “maturidade” dos subordinados (...) maturidade não como idade ou estabilidade emocional, mas como desejo de realização, disposição para aceitar responsabilidades e capacidade e experiência relacionados à tarefa. Os objectivos e o

conhecimento dos seguidores são variáveis importantes na determinação de um estilo eficaz de liderança” (p.173).

#### ***4.1.1. Estilos de liderança***

Referido, em sentido lato, o conceito de liderança, torna-se pertinente distinguir os estilos de liderança que estão ajustados à personalidade do líder, relacionados com cada situação que possa aparecer na vida da organização, e adequados às características do grupo e dos seus elementos. Não se pode dizer que existe um estilo de liderança padrão, mas que cada organização tem um estilo mais apropriado para conseguir desenvolver melhor a sua actividade e, assim, atingir os objectivos previamente definidos (Afonso, 2000).

Sendo a liderança um fenómeno de influências interpessoais, o estilo de comportamento do líder em relação aos seus subordinados, ou seja, a forma como ele orienta a sua conduta e exerce o seu poder determina resultados e gera atitudes diversas no seio do grupo.

Autores, como Estanqueiro (1992) ou Bothwell (1993), acreditam que um mesmo líder pode, em momentos diferentes, adoptar diferentes estilos. Todavia, se o “estilo de liderança significa em geral (...) o comportamento do líder, tal como é percebido pelos seguidores ou subordinados” (Jesuino, 1987, p.76), é certo que “os líderes mais eficazes adoptam estilos de liderança de acordo com as necessidades concretas das pessoas com quem lidam” (Estanqueiro, 1992, p. 85).

Os primeiros estudos sobre os estilos de liderança, resultam das experiências levadas a cabo, em 1939, por Lewin, Lippitt e White (citados por Jesuino, 1987). Observaram, então, o impacto causado em crianças de dez anos, que desenvolviam determinadas tarefas, interagindo sobre o efeito dos diferentes estilos de liderança. Divididas em quatro grupos, as crianças eram orientadas por pessoas que, de seis em seis semanas, mudavam o seu comportamento. Os resultados demonstraram a influência do tipo de liderança no desempenho dos membros do grupo e nas suas relações interpessoais.

Chiavenato (2002) identificou três estilos de liderança: i) a autocrática (autoritária), ii) a democrática, e iii) a liberal (*laissez-faire*). Sumariamente as características globais de cada estilo, são as que se passam a enunciar.

#### Liderança autocrática

Na liderança autocrática, é o líder que toma as decisões, comunicando-as ao grupo, sem que ele tenha qualquer participação.

O líder fixa as tarefas de cada um, determina as técnicas e as várias fases do trabalho, apresentando uma de cada vez, sem dar a conhecer as fases seguintes. É subjectivo nas críticas e nos elogios que faz ao trabalho de cada pessoa, podendo mostrar-se amistoso ou hostil.

Este tipo de liderança gera tensões, frustrações e mesmo agressividade. Não estimula a iniciativa pessoal nem proporciona qualquer satisfação na realização das tarefas.

#### Liderança democrática

Na liderança democrática, o líder apresenta as suas propostas, estimulando a discussão e a tomada de decisões pelo próprio grupo. As fases do trabalho, bem como as técnicas a

utilizar, são também decididas pelo grupo, com o apoio do líder, que poderá apresentar sugestões ou alternativas. Os membros do grupo podem escolher o companheiro com quem preferem trabalhar. O líder procura ser objectivo nas críticas e elogios, integrando-se como um membro da equipa, disposto a colaborar e não a impor o seu poder. Esta forma de liderança desenvolve o sentido de responsabilidade e comprometimento pessoal, permite uma comunicação espontânea, amizade e solidariedade dentro do grupo.

### Liderança liberal

A liderança liberal, ou *laissez-faire*, deixa ao grupo a iniciativa e a liberdade de decisão. O grupo formula os problemas, discute-os, analisa as condicionantes e toma as decisões. O líder não toma parte nas discussões, limitando-se a fornecer materiais ou informações. A divisão de tarefas e a escolha dos companheiros de trabalho compete ao grupo. A avaliação das actividades, ou qualquer interferência no decurso dos acontecimentos, só acontece quando o líder é, para tal, solicitado.

Esta forma de liderança conduz, normalmente, a resultados pouco satisfatórios, a discussões demoradas, por vezes mais relacionadas com motivos pessoais do que com as tarefas em si e à ineficácia na consecução dos objectivos.

Na realidade das organizações não encontramos líderes que cumpram integralmente qualquer um destes estilos de liderança. Na prática da gestão, o líder não utiliza sempre o mesmo tipo de liderança, antes aplica cada um destes estilos de acordo com as tarefas, as pessoas e as circunstâncias em que tem de actuar.

Apesar destes três estilos de liderança serem os mais vulgarmente aceites, na década de 80, Bass (1985), a partir do trabalho de Burns, desenvolveu estudos sobre liderança propondo, então, dois novos conceitos de estilos de liderança: a liderança transaccional e a liderança transformacional.

Segundo Bass *et. al* (1999), a liderança transaccional incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e de castigos pelo seu desempenho efectivo. Este tipo de líder conduz e motiva os seus liderados através do processo de troca, de transacção (recompensa/desempenho) (Kinicki & Kreitner, 2006).

A liderança transformacional é de natureza distinta, pois integra não só uma troca nos propósitos e recursos daqueles envolvidos na relação líder-seguidor, mas uma elevação de ambos – uma mudança para melhor. A liderança transformacional, torna-se, em última análise, moral, pois eleva o nível de conduta humana e a aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação em ambos.

Para Bass *et al.* (1999), a implementação de uma liderança transformacional envolve seis comportamentos:

1. O líder articula uma visão – p.e. o que queremos ser dentro de cinco anos – que tem que ser ambiciosa, mas realista, compreensível pelos colaboradores e na qual estes se revêem. Actuando de modo condizente com a visão, o líder consegue mobilizar as energias das pessoas, inspirando-as e motivando-as;
2. O líder dá o exemplo, procurando ser um modelo de conduta;

3. O líder transmite elevadas expectativas de desempenho aos colaboradores. Confia neles e é exigente. Deste modo, os colaboradores esforçam-se por cumprir as expectativas do líder e empenham-se na concretização da visão;
4. O líder promove, entre os colaboradores, a aceitação dos objectivos da equipa/organização. Assim, fomenta a cooperação e o empenhamento na concretização desses objectivos;
5. O líder trata os colaboradores como entidades singulares, e não como parcelas anónimas duma engrenagem. Presta atenção às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores, encoraja-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes *feedback*, delega-lhes responsabilidades;
6. O líder estimula intelectualmente os colaboradores. Induz-lhes a tomada de consciência dos problemas. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo.

Posteriormente o mesmo autor, em colaboração com Avolio (Bass & Avolio, 2004), propõe uma nova abordagem sobre a liderança. Designada de teoria *full range*, defende que os comportamentos de liderança variam ao longo de um *continuum*: da liderança *laisser-faire* (o fracasso geral em assumir responsabilidades para liderar), à liderança transaccional e à liderança transformacional. Neste novo paradigma é assumido que a liderança transaccional e transformacional configuram um conjunto de dois modelos que se complementam. Tal como afirma Robbins (2005), a propósito da proposta de Bass e Avolio, “a liderança transformacional é construída em cima da liderança transaccional – produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transaccional” (p.319). Rego e Cunha (2005) admitem, no entanto, que ambos os estilos podem ser eficazes em situações distintas:

“O transformacional em períodos de fundação organizacional e de mudança, e o transaccional em períodos de evolução lenta e ambientes relativamente estáveis” (p.235). A liderança transformacional transforma os liderados no sentido de estes passarem a perseguir os objectivos da organização deixando os seus próprios interesses para segundo plano.

#### **4.2. Autoridade, Poder e Influência**

O conceito de poder, segundo Weber (2009), é a possibilidade de encontrar obediência a uma ordem, que pode assentar em diferentes motivos de acatamento: pode ser condicionado apenas pela situação de interesses, portanto por considerações teleológico-rationais das vantagens e desvantagens por parte de quem obedece, mediante o simples “costume”, pela habituação monótona à acção tornada familiar, ou, ainda, pode ser justificado pela tendência puramente afectiva, simplesmente pessoal do governado. Para o autor (2005), existem três tipos de poder: i) o poder legal – em virtude de estatuto (o tipo mais puro é o poder burocrático); ii) o poder tradicional; e iii) o poder carismático – que decorre da dedicação afectiva.

O’Conner *et al.* (1995, citados por Rego, 1998b), por seu lado, defendem a existência de diferentes poderes, que decorrem da forma como são atribuídos: “por nomeação, por especialização, por carisma e de informação” (p.39).

Outros autores, como Scott (2001, citado por Paulos, 2007), o poder é entendido num sentido mais geral. Consideram-no nas relações que se estabelecem e referem o seu uso intencional, por parte de um agente, de forma a afectar a conduta de outros participantes

na relação social. Na sua forma mais simples, o poder é uma relação entre dois agentes, que podem ser chamados de principal – o que exerce o poder – e de subalterno – o que é afectado por esse poder (Scott, 2001). Os actos de poder ocorrem quando o principal é capaz de restringir as escolhas que o subalterno é capaz de fazer.

O poder tem, assim, um papel fundamental na forma como são moldadas as estratégias, e na forma como cada indivíduo e cada organização se relaciona entre si, sendo certo que esta interacção é concebida como uma série de negociações que assentam no poder que cada um possui (Herzberg, citado por Williamson, 1986).

O conceito de influência tem sido bastante desenvolvido pelos politólogos contemporâneos, dos quais se relevam Lasswell e Dahl (citados por Joseph, 1988), principalmente pelas distinções feitas entre o mesmo e os conceitos de força e de poder. Para aqueles autores, a influência situa-se na zona de fronteira entre a manifestação do interesse e a pressão, situando-se antes da utilização da força. Este conceito, particularmente utilizado por Lasswell, é a capacidade de alguém poder impor determinados interesses numa determinada relação social. Se é menos do que poder, dado que este tanto implica uma participação na tomada de decisões, ligando-se a uma coerção mais severa, é, contudo, mais do que a força, dado que esta não passa de mera situação de facto. Tanto o poder como a influência constituem formas de relação entre pessoas, pela qual, uma delas, no lado activo, leva a que outra, situada no lado passivo, actue de forma diversa do que actuaría sem a pressão da primeira.

Nas organizações, particularmente nas educativas, a posição oficial é considerada uma das fontes do poder dos docentes, considerando-se bastante importante, mas não a única. Bush (1986), citado por Sá (1996), refere a diferença entre a autoridade e a influência ao distinguir as fontes de poder. No Quadro 1 apresentamos essa distinção.

Quadro 1. Distinção do Poder entre a Autoridade e a Influência (Adaptado de Sá, 1996)

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

Como se pode constatar pela análise do Quadro 1, a autoridade é originária de diversas fontes e enquadra-se na qualidade da experiência criada com os outros, enquanto a legitimidade do poder encontra-se numa justificação social. A autoridade do professor deve legitimar-se no reconhecimento e aceitação que os alunos e os pais têm em relação ao professor.

Nesta linha de pensamento, Coleman e Coleman (1984), citados por Mayo, (2002, p.15) ao estudarem a autoridade do professor, a nível pessoal, esclarecem que esta pode ser caracterizada a partir de seis dimensões: a personalidade, a autonomia, o apoio, o controlo, a utilidade e o calor humano. Para Santo (1994, citado por Mayo, 2002) a autoridade do professor está relacionada com diferentes qualidades provenientes de dois importantes factores: a competência científica e profissional (o equilíbrio do seu carácter e a sua independência de julgamento) e a cultura geral (o interesse pelo aluno, a generosidade, a firmeza, a rectidão e a coerência).

### 4.3. O Líder

A figura do líder ocupa uma posição de relevo no estudo da liderança. A capacidade para liderar não é hereditária, aprende-se com as experiências ao longo da vida, e o grau de aprendizagem de cada uma delas pode ditar o sucesso do líder em questão.

Se "uns nascem para mandar, outros para obedecer ", como afirmou Aristóteles; daí não se pode inferir que o líder "nasça feito". Primeiro porque mandar não é liderar, é no máximo chefiar, e segundo, porque mesmo desprezando-se as condicionantes do grupo e da situação, ainda assim o líder forma-se ao longo do tempo, pois os atributos da personalidade são em parte hereditários e em parte adquiridos, além do que todos eles são susceptíveis de educação e desenvolvimento (Jesuino, 1987).

O verdadeiro líder será aquele que é capaz de definir objectivos, de orientar a realização de tarefas, de combinar métodos e procedimentos práticos, de incentivar pessoas no rumo das metas definidas e produzir condições de relacionamento equilibrado entre a equipa de trabalho em torno do empreendimento (Vinicius, 2003). Com efeito, os factores que definem a eficácia de uma organização e mudam os seus resultados estão directamente ligados aos valores e ao modo de pensar e de agir das pessoas que compõem a organização, ou seja, o verdadeiro líder é aquele que faz com que todos na organização sejam líderes no que fazem.

Rego e Cunha (2005) defendem que a função do líder é dar poder para que cada pessoa produza, transforme as suas intenções em acções, que, por sua vez, se traduzem em resultados. É essencialmente ao conferir poder às pessoas, *empowerment*, que o líder está a permitir ao outro adquirir competências, promover mudanças e, principalmente, a

possibilitar que este se transforme. É um compromisso com a pessoa, acompanhando a sua evolução, dando-lhe suporte nos momentos difíceis e estimulando-a a avançar. Actualmente, segundo Vinicius (2003), a diferença fundamental é que o novo líder não é valorizado só pelo seu potencial individual, mas, também, pelo que consegue que as pessoas façam e pela sua capacidade em descobrir o talento oculto das pessoas.

Sumariamente, poder-se-á sintetizar as funções chaves do líder no seguinte esquema:

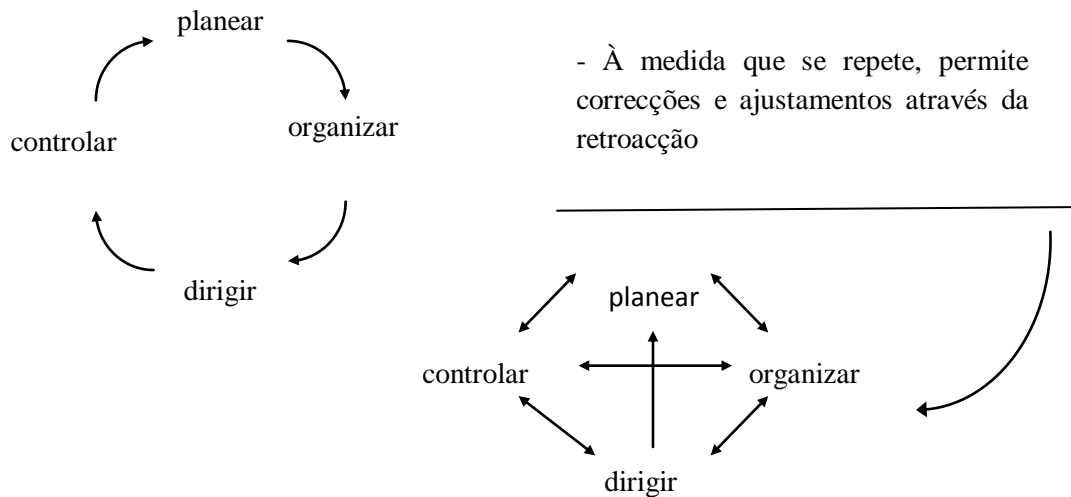


Figura 1. Funções – chave do líder (fonte: Rego e Cunha, 2005)

Tal como é representado na Figura 1, o papel do líder desenvolve-se através de círculos consecutivos que se traduzem em acções como planejar, organizar, dirigir e controlar, cuja repetição permite correcções e ajustamentos através da retroacção; por outro lado, existe uma possibilidade de cruzamento de acções que configuram actos de liderança – controlar, organizar e dirigir, que não só reforçam a acção do líder, como podem imprimir mais qualidade e eficácia ao processo.

Para autores como Vinicius (2003), o comportamento de liderança envolve múltiplas funções para conduzir com êxito uma equipa, que podem ser sintetizadas em cinco, consideradas principais:

1. Definir os objectivos – consiste em estabelecer metas, que deverão ser reapreciadas regularmente; em definir os níveis de realização da equipa e em identificar e clarificar as tarefas.
2. Planificar – traduz-se na recolha de informação (de dados relevantes, de ideias e sugestões dos empregados), em verificar recursos (humanos, financeiros, materiais, temporais), em considerar as diversas opções, em decidir prioridades e em atribuir funções.
3. Informar – consiste em reunir regularmente com o grupo, dar a conhecer o plano de trabalho, fornecer informações de que o grupo precise, explicar as decisões e comunicar os resultados obtidos.
4. Orientar e apoiar – consta em observar, escutar, aconselhar a equipa; em incentivar, motivar para um bom desempenho; em mediar conflitos, conciliar pontos de vista diferentes, impor regras, incutir disciplina; em garantir um bom ritmo de trabalho, aproveitando as capacidades e conhecimentos das pessoas e em fomentar o trabalho de equipa.
5. Avaliar – consiste em avaliar o rendimento e resultados, em apreciar os objectivos inicialmente traçados e reformulá-los, se necessário, em rever o plano se revelar desajustamentos, e em melhorar as condições de trabalho dos empregados.

Wagner (2002) acrescenta um contributo na análise dos contornos do desempenho da liderança ao considerar que os líderes também cumprem uma importante função simbólica, tanto para os membros do grupo como para os de fora do grupo. O líder “oferece um ponto focal logicamente convincente e emocionalmente gratificante para as pessoas que tentam entender as causas e as consequências da actividade organizada” (Wagner, 2002, p. 2).

Assim, e em jeito de síntese, pode-se concluir que o acto de liderar pessoas mobiliza a sua motivação. Os conceitos de liderança e motivação estão inegavelmente ligados, na procura de uma força que deve ser aplicada em benefício da própria pessoa e do grupo no qual esse membro está inserido. Motivar pessoas e mantê-las motivadas é um desafio a ser enfrentado diariamente pelos líderes de quaisquer organizações. Liderar uma equipa requer conhecimentos e habilidades para que se possa identificar em cada colaborador isoladamente, e na equipa como um todo, pontos fortes, pontos fracos e oportunidades (análise SWOT). Numa organização e, sobretudo num grupo restrito, caso de um CT, não se verifica uma separação nítida entre o líder e os liderados (Roldão, 1997). Um está constantemente influenciando o outro por meio de gestos e ideias.

#### ***4.3.1. Liderança formal e emergente: contornos do desempenho***

Jesuíno (1987) distingue duas classes de líderes: os líderes formais – investidos de autoridade legal para dirigir os outros e que têm poder institucional, e os líderes

emergentes (informais) – particularmente influentes em grupos de tarefas, mas não formalmente nomeados ou reconhecidos.

Independentemente do tipo de líder, é fundamental que este se identifique com aqueles que lidera. De acordo com o seu perfil, é indispensável que o líder consiga encontrar a decisão adequada, de forma despretensiosa, com o objectivo de evidenciar a organização e não a sua pessoa. Ao procurar que se atinjam objectivos comuns, que as tarefas sejam partilhadas, e transmitindo que, em primeiro lugar, estão os objectivos da organização e não os de cada um, o líder está a promover a resolução dos problemas e está a levar o grupo a trabalhar no sentido da sua concretização. Tal como refere Adair (1988), o grupo só conseguirá a consecução dos objectivos iniciais se o seu líder tiver capacidade para estimular e aproveitar a “energia, o entusiasmo, a experiência, o saber e a capacidade do grupo” (p. 85). Para este autor, o líder aprende ao fazer, “exercitando-se na arte da liderança, não sem ser capaz de determinar as capacidades que precisa de desenvolver em si próprio para ser bem sucedido no cumprimento dessas funções” (p. 83), pelo que um líder formal ou emergente desenvolve, de acordo com a função e a necessidade, competências de liderança.

Planear, ou seja definir como, quando, por quem e para quê a tarefa deve ser realizada é uma competência que o líder deve desenvolver. São questões a considerar aquando do planeamento. Planear será “essencialmente projectar um método para produzir ou fazer alguma coisa ou concretizar um fim “ (Adair, 1988, p. 80).

Liderar implica, igualmente, comunicar com clareza, promovendo o envolvimento colectivo, estimulando e motivando os indivíduos que compõem o grupo, a sua equipa. Compete ao líder controlar e auto-controlar-se, demonstrando, assim, capacidade para supervisionar, intervindo. Para além de saber, e de dever motivar, o líder tem de estar

consciente que é necessário manifestar reconhecimento pelo trabalho do grupo e de cada elemento em particular. Sabendo delegar, promove a autonomia, diligencia para não responsabilizar o grupo ou o indivíduo, caso este não tenha capacidade para desenvolver aquela tarefa.

O líder deve ser um exemplo, e a sua liderança constituirá uma ”ilustração, na prática, dos padrões que se tentam introduzir ou alterar” (Aldair, 1988, p. 169).

Por fim, o líder deve avaliar, no respeito pelos princípios definidos, para mais facilmente se atingirem os objectivos com plena eficácia. Saber proceder a uma avaliação (balanço) que seja formativa (e auto-formativa), é uma competência e desafio para o líder. Sem avaliar o líder não poderá promover a reestruturação das estratégias. Esta fase final também o é intermédia porquanto ao encerrar uma etapa se antecede um recomeço (Jesuino, 1987).

#### ***4.3.2. O Líder em contexto escolar***

As mudanças verificadas no mundo das organizações, associadas às novas exigências de produção e competitividade, trouxeram à discussão a questão da liderança como tema fulcral. É aos líderes que compete, nas organizações, conhecerem e alterarem a cultura organizacional das respectivas instituições. É a estes que se pede que actuem, constantemente, no sentido da mudança e da adaptação na procura do sucesso, da qualidade e da competitividade da organização de que fazem parte.

Para diversos autores, a liderança consubstancia-se na actuação do líder, considerando “bons líderes” os que produzem efectivamente resultados, ao nível da gestão, com o

esforço de cada pessoa, trabalhando em equipa. Para aumentar a eficiência da organização, um líder deve saber motivar os seus subordinados, criando oportunidades de realização individual e um bom clima de trabalho em grupo.

Em contexto escolar, pode-se falar de líder no singular, mas “sê-lo-á sempre como um singular entre singulares” (Formosinho, 1991, p.14), pois a liderança será assumida e realmente constatada desde que um professor qualquer, em função do contexto, das ideias e das características de cada um, se assuma dentro da cultura dominante daquela organização.

Liderar, para Adair (1988), implica também comunicar com clareza, simplicidade, numa linguagem acessível, promotora de um envolvimento colectivo, estimular e motivar os indivíduos que compõem o grupo, a sua equipa, o que traz consequências directas no clima da organização. É também uma competência do líder a capacidade de controlar e de se auto-controlar, isto é, supervisionar, mas com capacidade para intervir e trabalhar.

O professor, enquanto gestor/líder escolar, pode assumir diferentes estilos e comportamentos na liderança da sua organização escolar: transformacional, transaccional e *laisser-faire* (vide ponto anterior). A análise do impacto que alguns indivíduos têm sobre as suas organizações tem despertado um interesse crescente. A deliberação e estruturação das normas e das relações sociais de cada organização exigem uma intervenção activa de todas as partes intervenientes. Na organização escolar, e de acordo com Freire (citado por Lima, 2000), as inter-relações que se observam devem ser perspectivadas como uma aprendizagem da democracia através do seu exercício e da sua própria existência, o que conduzirá à construção de processos de autonomia.

Se a autonomia exige participação, ela exige, também, o desenvolvimento do sentido de gestão na organização e funcionamento da escola, e a emergência de formas explícitas de lideranças – individuais ou colectivas, capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga (Barroso, 1997). O autor designa este tipo de liderança de "liderança empreendedora" (p.46), a qual não é incompatível com a participação, antes é uma das suas condições, afirmando, ainda, que tem um papel fundamental na "aprendizagem organizacional" (p.48) da autonomia, quer enquanto mobilização social dos diferentes actores, quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses e de estratégias. Assim se compreende que a autonomia exige participação e liderança como elementos fundamentais na construção de um projecto comum.

#### ***4.3.3. Liderança, qualidade do serviço educativo e sucesso escolar***

A constante preocupação com a qualidade, no âmbito do sucesso educativo e na gestão participativa, implicam uma verdadeira liderança que impulse uma efectiva colaboração de todos os actores da comunidade educativa, na determinação de projectos, planos e metas educativas, assim como a sua realização, defendendo e garantindo o futuro da organização escolar (Vicente, 2004).

Em Portugal, estudos realizados sobre liderança nas organizações escolares (Castanheira & Costa, 2005), concluíram que “os comportamentos de liderança mais frequentemente observados (...) são uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transaccional” (p.7). A liderança transformacional muda a cultura da escola e apoia a melhoria do desempenho.

Leithwood *et al.* (1994) desenvolveram um dos mais completos modelos de liderança transformacional na área educativa. De acordo com o modelo, a liderança transformacional é condicionada pela cultura nacional, local e pelas políticas educativas. Por sua vez, afecta os objectivos e a cultura da escola, os quais têm laços directos com os compromissos dos professores para com a mudança e o desenvolvimento. Estudos efectuados pelos autores apontam para que os mais importantes comportamentos de liderança transformacional criam uma visão, determinam expectativas elevadas de desempenho, promovem consenso à volta de objectivos do grupo, e desenvolvem um clima intelectualmente estimulante.

A escola é uma organização que sempre precisou mostrar resultados – as aprendizagens dos alunos. Porém, nem sempre estes são positivos. Para evitar desperdício de esforços e fazer com que os objectivos sejam atingidos ano após ano, é necessária a actuação de gestores que trabalhem como líderes, capazes de implementar acções direccionadas para esse resultado/objectivo (Bruno, 2006; Santos & Dias, 2006).

Na comunidade escolar, é recomendável que essa liderança seja exercida pelo director. No entanto, surge, na literatura da especialidade, a defesa quase unânime de que deve ser incentivada e desenvolvida uma gestão participada e partilhada nos diferentes âmbitos da organização escolar. Onde isso ocorre nasce um ambiente favorável ao trabalho educativo, que valoriza as diferentes capacidades e faz com que todos compreendam o seu papel na organização e assumam novas responsabilidades. Tal como refere Luck (2002), a “escola deve ser uma comunidade de aprendizagem, também em liderança, tendo em vista a natureza do trabalho educacional” (p.97). Para esta autora, onde não existe liderança, o ritmo de trabalho é reduzido e não há a mobilização necessária para alcançar objectivos de aprendizagem e sociais satisfatórios.

As decisões são orientadas basicamente pelo corporativismo e por interesses pessoais. Geralmente, são instituições cujos alunos apresentam baixo desempenho.

Uma escola cuja gestão é democrática e participativa dá oportunidade a diversos professores para desenvolverem e desempenharem o papel de líder – existem indivíduos que despontam naturalmente para exercer esse papel e certamente o farão se o ambiente favorecer. Mas, mesmo estes precisam de orientação para empregar essa habilidade e toda a energia em nome do bem colectivo. Para que isto aconteça, é primordial a actuação de inúmeras pessoas (actores escolares), mediante a prática da uma liderança e gestão compartilhada. Para desenvolver esta gestão, o director tem de actuar como mentor do desenvolvimento de novas lideranças na escola, constituindo este procedimento uma das aptidões fundamentais para um director eficiente (Luck, 2002). Estas lideranças, entendidas a vários níveis e abrangendo as diferentes estruturas educativas de uma escola, são desenvolvidas, primeiramente, pela equipa que constitui a direcção, alargando-se, entre outros, aos coordenadores de departamento, coordenadores de cursos e directores de turma. Nesse âmbito, é necessário praticar a co-liderança, ou seja, uma liderança exercida em conjunto e com responsabilidade sobre os resultados da escola. Para isso, é importante haver um entendimento contínuo entre esses profissionais. Num sentido mais amplo, a gestão compartilhada envolve professores, alunos, funcionários e EE (Roldão, 1997). É uma maneira mais aberta de dirigir a organização.

Em jeito de síntese, é interessante referir dados recentes divulgados pelo relatório da McKinsey & Company (2008), intitulado “Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo”, em que se defende que, para a concretização e funcionamento da gestão/liderança, é preciso que todos os envolvidos

assumam e partilhem responsabilidades nas suas múltiplas áreas de actuação dentro da escola. Num contexto como este, as pessoas têm liberdade de actuar e intervir e, por isso, sentem-se à vontade para criar e propor soluções para os diversos problemas que surgem, sempre no intuito de atingir os objectivos da organização.

Em Portugal, e por força do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, saem reforçadas as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar:

“Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.”

#### ***4.3.4. Da liderança à governança***

Vários autores (Barroso, 2006; Bolívar, 2007; Glatter, 2007) afirmam que é necessário encarar cada escola num contexto mais lato do sistema global e consideram que o conceito de governança é o mais útil na conceptualização da “escola do futuro ou até da

organização da escola do futuro” (Glatter, 2007, p.52). Para o autor, a Governança pode ser definida como “os meios através dos quais uma actividade, ou um conjunto de actividades, é controlada e dirigida” ou, ainda, “as estruturas coordenativas através das quais as intenções políticas gerais são traduzidas em programas ou acções concretas” (p. 42).

O autor propõe quatro modelos de governança que, segundo ele, contribuem para a análise de alguns aspectos-chave da governança da educação: i) mercado competitivo; ii) capacitação das escolas; iii) capacitação local; e iv) controlo de qualidade. Segundo Glatter, estes modelos combinam-se consoante as políticas nacionais de educação, pois devem ser compreendidos como modelos que se complementam e reforçam mutuamente. Os modelos de governança “sugerem papéis diferenciados e contrastantes para os líderes escolares” (p.59), e interpretam e representam as suas funções, tal com já foi dito, de acordo com a sua personalidade, a cultura de cada escola e demais factores.

A análise destes modelos permite compreender que o contexto de governança desempenha uma importante influência sobre a liderança das escolas, pois não pode ser negligenciada aquando da assunção e tomada de decisões por parte do líder. Não vale a pena encorajar os líderes escolares a adoptar uma liderança transformacional, como agentes de mudança, se depois estão obrigados a formas estreitas e constrangidas de prestação de contas, transformando-os “em pouco mais do que directores de produção” (Glatter, 2007, p.60). Na prática, os líderes escolares enfrentam vários modelos de governança, necessitando de gerir tensões e ambiguidades de forma bem sucedida, o que, para o autor, constitui, provavelmente, a mais importante e difícil das tarefas que têm de assumir.

#### **4.4. A Liderança Pedagógica Intermédia**

Apesar da colaboração desejada, toda a organização necessita de lideranças colectivas. Fugindo um pouco ao conceito tradicional de liderança, Bolivar (2000) refere que a liderança, no actual contexto de escola, deixa de estar ligada a um cargo, mas passa a ser considerada uma função que pode ser executada por diferentes intervenientes. Na estrutura organizativa da escola e no actual quadro jurídico, emergem diversas valências de gestão intermédia – estruturas de orientação educativa<sup>5</sup> e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica<sup>6</sup>, cujo enquadramento funcional se centra ao nível de apoio entre alunos e os órgãos de governo da escola.

A literatura da especialidade trata as questões de liderança centradas, preferencialmente, nos órgãos de cúpula, pelo que é necessário contextualizar e entender aquele conceito ao nível intermédio da organização. Para Porto (1997), a liderança pedagógica pode ser referida como:

- Um comportamento que envolve funções no sentido de ajudar o grupo pedagógico com que interage a atingir os seus objectivos;
- Um processo de influência exercido sobre um grupo pedagógico para o alcance dos seus objectivos/finalidades.

Seguindo a perspectiva defendida por alguns autores, os líderes pedagógicos intermédios são as figuras que, a nível intermédio na estrutura de uma escola, entre o nível da direcção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e o nível da sala de aula, desempenham cargos pedagógicos de interacção

---

<sup>5</sup> D.L. n.º 115-A/98, de 4 de Maio e Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.

<sup>6</sup> D.L. n.º 75/2008, de 22 de Abril.

com grupos específicos. Como afirma Afonso (1994), sem esta capacidade de liderança – legitimada antes de mais pelos próprios colegas –, não é possível delinear-se uma estratégia sustentada, cabendo a cada membro o seu grau de responsabilidade na construção de uma organização educativa eficiente (que rentabilize os recursos de que dispõe) e eficaz (que alcance resultados), proporcionando uma educação de qualidade. Para isso, é necessário que cada pessoa, individualmente, conheça e cumpra bem o seu papel nas várias estruturas que compõem a organização, funcionando de forma harmónica e coordenada na prossecução dos objectivos promotores da qualidade educacional e cujo reflexo seja observado a nível da relação educativa professor-aluno na sala de aula.

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da Educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação<sup>7</sup>. Neste quadro, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril), afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz consagrando regras de responsabilização.

Estatui aquele diploma, no seu artigo 34º, que as estruturas de orientação educativa deverão, conjuntamente com os diferentes órgãos de administração e gestão das escolas, “assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa”. As condições de funcionamento e respectiva coordenação daquelas estruturas educativas, previstas no normativo que vem sendo referido, estão definidas<sup>8</sup>, nomeadamente as competências que, sem prejuízo das fixadas

---

<sup>7</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, artigos 1º e 2º, republicada e renumerada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

<sup>8</sup> Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, artigos 2º e 5º.

no RI, estão cometidas aos respectivos coordenadores, como, no estudo em apreço, o DT.

Mais recentemente, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, foi reforçada a “autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação”. Esta (re)organização permite, conforme o legislador, que as escolas “cumpram a missão que lhes incumbe em condições de qualidade, equidade, eficiência e eficácia (...) com o duplo objectivo de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e de favorecer a constituição de lideranças fortes”. Surgem, pela primeira vez, referências à gestão intermédia, da qual se releva o estabelecido no Despacho nº 9744/2009, de 08 de Abril, em que o sistema de gestão dos estabelecimentos de ensino se passa a articular em dois níveis de direcção claramente diferenciados, “cabendo ao director, subdirector e adjuntos o exercício das funções de direcção superior e aos coordenadores de estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento e aos coordenadores de departamento curricular o desempenho das funções de direcção intermédia”.

O conselho de turma surge como uma estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica que assegura “a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias”. Para coordenar o trabalho do CT, o director designa um DT de entre os professores da mesma, sendo de realçar a preocupação acrescida desta nomeação recair, preferencialmente, num professor pertencente ao quadro do respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Curioso é verificar que o normativo em apreço,

contrariamente ao anteriormente em vigor, não discrimina as respectivas competências (Zenhas, 2006). Esta opção pode ser entendida à luz da autonomia que o Decreto-Lei supra referido preconiza, cabendo à escola, com vista ao desenvolvimento do PE, fixar no RI as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, com o objectivo de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares e promover o trabalho colaborativo (art.º 42º).

É igualmente no âmbito da sua autonomia que cada escola poderá, nos termos dos seus regulamentos internos, estabelecer “as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no conselho pedagógico” (art.º 44º).

Assim se configura que, na estrutura organizativa da escola e no actual quadro jurídico, emergem diversas valências de gestão intermédia cujo enquadramento funcional se centra ao nível de apoio entre alunos e os “órgãos de governo da escola” (Barroso, 2006).

Situados numa perspectiva sistémica e considerando a escola como o sistema macro, entendida como instituição ou como “experiência de coordenação colectiva” (Greenfield, 1984, citado em Sá, 1997), esta não é mais do que uma organização no sentido lato do conceito, o qual pode ser definido como “estrutura ordenada”, “arranjo”, “cooperação”. Focalizados a nível do mesossistema, o enfoque necessário centra-se nos subsistemas – estruturas de direcção intermédias – cuja dinâmica se baseia na participação de pessoas e nas suas características e que, para serem eficazes, devem resultar de trocas entre os indivíduos e os grupos, na óptica da interacção e partilha permanente.

A gestão das pessoas ou grupos, na opinião de Marques (1996), é um contributo fundamental do comportamento organizacional para a gestão contínua, sendo os factores motivação e cultura o sustentáculo desta temática. Refere, também, que o estudo de uma organização nunca estará completo sem o reconhecimento da existência, no seu seio, de vários grupos e do seu impacto na mesma.

Para além da dinâmica dos grupos com os seus efeitos sobre o desempenho e os conflitos naturalmente emergentes, há alguns aspectos/condicionantes que acompanham qualquer estrutura organizacional, independentemente do nível a que se situam, nomeadamente os sistemas de influência e de liderança, e consequentes estilos de liderança, bem como o clima da organização que daí resulta (Bertrand & Guillemet, 1994).

Os órgãos intermédios assumem particular importância na organização e eficiência da escola passando a atribuir-se-lhes legalmente, a estes grupos formais de professores, de que é paradigmático o CT, atribuições de coordenação (organização), supervisão e acompanhamento pedagógico-educativo.

O desempenho dos cargos intermédios, no âmbito das funções que lhes estão cometidas, dependem, em grande parte, das competências de cada docente e dos seus perfis pelo que, dadas as atribuições estatuídas nos respectivos diplomas legais, torna-se desejável que, no cumprimento destes cargos, estas figuras assumam determinados papéis, desenvolvam as suas actividades e projectos com eficiência, tornando eficaz a sua acção, contribuindo quer para o sucesso escolar dos alunos quer para a relação educativa propiciadora do mesmo.

O trabalho colaborativo entre pares potencia o resultado comum. As capacidades e saberes de uma equipa sobressaem quando os seus membros actuam em prol do colectivo. Como referem Ferreira *et al.* (2001), “o grupo é mais do que a soma das partes, é o todo formado pelas partes” (p.13).

Nas organizações escolares não é hábito estabelecerem-se regras de organização do trabalho profissional, de forma a não se pensar só nos saberes e nas capacidades do professor a título individual, mas, sobretudo, na “competência dos saberes e capacidades colectivas”, sendo esta maior do que a soma das “competências individuais”, Perrenoud (2002, p. 232).

#### **4.4.1. O director de turma**

O Director de Turma é, antes de mais, um educador. Ele é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de orientação, de desenvolvimento dos alunos, e de orientação e de comunicação entre os docentes, alunos, EE e restantes agentes da acção educativa. O DT, por conhecer bem os seus alunos, pode e deve colocar esse *know how* ao serviço da coordenação e liderança de uma equipa pedagógica – o conselho de turma, aproximando todos os elementos dessa equipa, estimulando e monitorizando a concepção e a realização de projectos e actividades para “àquela” turma. É, ainda, o elo de ligação entre a escola e o aluno, e entre a escola e os pais e EE.

Na perspectiva de Marques (2002), “ele é o eixo em torno do qual gira a relação educativa” (p.15).

Centrados no DT, coordenador/orientador de um grupo de docentes e, por conseguinte, elo de ligação entre todo o grupo de trabalho e dinamizador e catalisador do mesmo, é legítimo extrapolar os conceitos de líder e de liderança apresentados anteriormente, para que se compreenda os mecanismos que o indivíduo, no cumprimento deste cargo, deve reunir podendo esta liderança pedagógica ser considerada ora como um comportamento, ora como um processo de influência.

Num texto normativo oficial do Ministério da Educação<sup>9</sup>, afirma-se que o “DT é um observador privilegiado, o coordenador e catalisador das tensões entre grupos da comunidade escolar, e é, sobretudo, o grande motor de uma educação personalizada” (p.4). Para Sá (1997), o DT necessita de possuir competência pedagógica e científica, bem como capacidade de relacionamento e de liderança, sem a qual, a estrutura colegial que supostamente coordena, fica comprometida.

Como podemos constatar a partir das referências anteriores, a legitimidade da intervenção do DT junto dos professores depende, em grande parte, da sua capacidade de enquadrar essa mesma intervenção, tendo como suporte, por um lado, os procedimentos reconhecidamente aconselhados para a função e, por outro, a perspectiva mais abrangente de, ao exercer o cargo, não o fazer cumprindo, apenas, as funções comumente aceites como as indispensáveis para o seu correcto desempenho, mas pensando e acreditando que da sua função poderá resultar um melhor enquadramento e realização dos professores favorecedor da dinâmica e da optimização da relação educativa estabelecida entre estes e os alunos.

Como notam Biggart e Hamilton (citados por Sá, 1997), o “desempenho de um papel organizativo é julgado com base em dois critérios fundamentais: competência e

---

<sup>9</sup> Direcção Regional de Educação do Norte /ME (s/d). O DT.

lealdade” (p.103). O primeiro refere-se ao domínio técnico das tarefas que lhes estão atribuídas; o segundo implica adoptar a orientação adequada, ou seja, “ao julgamento técnico adiciona-se uma avaliação (...) que toma por referência normas sociais e organizacionalmente construídas” (p.125).

O DT está pressionado, no quadro da sua actuação, pela actividade instrutiva de cada docente, que privilegia a sua autonomia e o impacto que a sua acção tem na estrutura organizacional. A criação do cargo de gestor pedagógico intermédio pode ser a necessidade sentida como a resposta estrutural às pressões institucionais externas “consubstanciadas (...) na unidade do ensino e da articulação dos saberes” (Sá, 1997, p. 49) e, conseqüentemente, para o estabelecimento da relação educativa. Para este autor, quando um CT se reúne para debater problemas de natureza pedagógica, “a partição dos saberes” é debatida, e a simples realização da reunião passa a ser “considerada como um testemunho da articulação dos diferentes professores e as decisões...como sinónimo das condutas profissionais actualizadas ao nível da sala de aula” (p.87).

#### ***4.4.2. O director de turma enquanto líder do conselho de turma***

O Conselho de Turma, por força Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, artigo 36.º alínea c), era composto por todos os professores que leccionam na turma, pelo aluno delegado de turma e, ainda, pelo representante dos EE, sendo presidido pelo DT. Presentemente aquele normativo foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que estatui no art.º 44º, alínea c) que a organização das actividades de turma é assegurada “pelo CT, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a

seguinte constituição: i) os professores da turma; ii) dois representantes dos pais e encarregados de educação; e iii) um representante dos alunos, no caso do 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário”.

Diz também o n.º 3 daquele mesmo artigo que “nas reuniões do conselho de turma em que seja discutida a avaliação individual dos alunos apenas participam os membros docentes”.

Para coordenar aquele trabalho, o n.º 2 do mesmo artigo dispõe que “o director designa um DT de entre os professores da mesma turma”. Assim, para além de desempenhar funções administrativas, de relacionamento e orientação, o DT é fundamentalmente um coordenador deste processo pedagógico, cumprindo os objectivos do PE, e contribuindo para a elaboração, execução e promoção do PAA, do currículo do aluno, da interdisciplinaridade dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, das competências prioritárias e restantes competências a desenvolver nos alunos por todos os docentes do seu conselho de turma.

Os conselhos de turma, por serem o núcleo fundamental da escola (Castro, 2000), não podem existir como “um simples somatório de professores que, por acaso, dão aulas a um conjunto de alunos” (p. 12). A alternativa é trabalhar em grupo, fortalecendo as relações entre os professores que constituem aquele grupo que directamente actua junto de um conjunto concreto de alunos (a turma).

Ao conselho de turma compete criar valores comuns e definir regras básicas de actuação aceites e implementadas por todos os professores, surgindo aos olhos dos alunos como um grupo coeso, imbuído de uma mesma perspectiva e solidário no propósito educacional. Para uniformizar as diferenças individuais de cada professor, promovendo

a colaboração, coordenando atitudes e comportamentos enquanto agentes educativos, é necessário um líder.

O DT é, pois o líder, o conciliador/mediador entre os professores e os restantes elementos envolvidos em todo o processo educativo, estimulando e colaborando directamente com todos eles para a promoção do sucesso educativo dos alunos da turma, através de uma liderança democrática, que se pretende constitua um parceiro activo na gestão da Escola (Fernandes, 2005). É consensual que o DT, ao assumir como estratégia principal uma dinâmica responsável de liderança, é a principal mais-valia na realização do sucesso da turma e, conseqüentemente, da Escola.

Segundo Oliveira e Peixoto (2003), a relação DT / professores é aquela em que, “por norma, o primeiro evidencia maior insegurança (...) o DT não deixa de ser, também, um professor da turma a quem, no âmbito organizacional e na relação entre pares, nem sempre é reconhecido um estatuto ou poder especial” (p. 66). O DT, face à variedade de sensibilidades, interesses, formações, consciências profissionais tem de (saber) gerir, “estabelecendo interacções que lhe permitam construir solidariedades e cumplicidades entre os pares” (*Ibidem*, p. 68).

Ao DT pede-se que seja um profissional, entendido este termo como alguém que não se confina a cumprir as instruções emanadas pela administração educativa, mas que assume um papel “prático reflexivo” (Alarcão, 1996). Aos professores, segundo Oliveira e Peixoto (2003), pede-se-lhes que construam atitudes de predisposição para o exercício da direcção de turma, permitindo-lhes que possam desenvolver, através de conhecimentos teóricos e instrumentais, mecanismos de comunicação e liderança.

O DT, como gestor que é, tem de possuir flexibilidade para agir de acordo com a realidade particular que enfrenta, senão o seu trabalho será meramente burocrático, restringindo-se à recolha de faltas e respectivas justificações, e à coordenação de reuniões do CT que pouco ou nada acrescentem para a melhoria da relação educativa e consequente eficácia do processo educativo.

Em relação ao DT, Roldão (1997) refere que “a sua função de gestor/coordenador da turma implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual (p.17). Para a autora, o DT desempenha um papel decisivo enquanto gestor e coordenador de processos de desenvolvimento curricular, estimula os professores e fomenta oportunidades para o trabalho a pares, propondo processos de comunicação, bem como formas de circulação de informação, orienta a reflexão do que é essencial no trabalho com os alunos, procura consensos capazes de ajustar atitudes assumindo a função do animador educativo. Em resumo, “contribuirá para a reconversão das práticas docentes (...) tentando fomentar um trabalho de equipa e articulado” (p. 69).

#### ***4.4.4. O director de turma enquanto líder de um grupo turma***

O DT é o elemento do grupo turma que cria e proporciona o(s) meio(s) para que os alunos possam partilhar as suas experiências, preocupações, satisfações, receios, permitindo-lhes que se expressem e ajam de modo aberto, sendo um verdadeiro

amigo/conselheiro que se empenha no sucesso dos seus alunos” (Dias & Hapetian, 1996).

Ele é o professor que deve assegurar a articulação entre os professores da turma, com os alunos e pais/EE; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno. Em suma, deve acompanhar, apoiar e coordenar, em geral, os processos de aprendizagem e respectivo processo de avaliação, bem como o desenvolvimento das diferentes actividades da turma (Marques, 2002).

É o elo privilegiado para estabelecer a ligação entre os diversos intervenientes na relação educativa e funciona como suporte de coordenação de equipas de trabalho, que planifica a concepção de projectos e estratégias, distribui informação e articula a realização de actividades. Enquanto líder da turma, ao DT compete-lhe pedir responsabilidades e distribuir tarefas, quer aos alunos quer ao CT, para materializar o seu/deles objectivo final – o sucesso escolar do seu grupo turma (Sá, 1997).

Considerando que o DT deve possuir um perfil adequado de líder eficaz, Roldão (1997) refere que “o papel do DT é também relevante na gestão das próprias relações (...) dependendo muito da sua estratégia como líder a eficácia do funcionamento deste órgão” (p.28). A autora também evidencia a pertinência de existir um perfil para o DT, salientando “a necessidade de ser reequacionado o sistema de atribuição das direcções de turma que não pode, de modo algum, ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída” (*Ibidem*, p. 30).

Para fomentar um espírito de equipa, que leve à concretização de um trabalho, é essencial ao DT saber gerir a sua própria imagem de forma a ser reconhecida pelos alunos e entre os seus pares. No quadro de reforma curricular do Ensino Básico e Secundário, para além de gerir e controlar, importa, agora, mais do que nunca, estimular, motivar e coordenar.

Em resumo, o DT deve ser dialogante e comunicativo, aberto, justo, compreensivo, tolerante, firme, disponível, dinâmico e com método, responsável, criativo, competente, maduro, coerente, decidido; deve saber prever e resolver situações, solucionar problemas, gerir os conflitos, promover o trabalho de equipa, ponderado e equilibrado, enfim, ser um verdadeiro líder democrático e responsável.

Deve ainda possuir as competências que caracterizam profissionalmente qualquer docente: ser pedagogicamente um bom profissional; saber trabalhar em equipa com os seus colegas e saber adequar a interdisciplinaridade ao grupo que gere. No seu trabalho releva-se a importância das variáveis da relação intrapessoal e interpessoal, entre os intervenientes no processo de organização a nível do CT, com reflexos nas aprendizagens a efectuar (Ventura e Pinho, 1993).

Sendo certo que é difícil que todo e qualquer professor possua estas competências alargadas, não é menos verdade que o professor indicado para o cargo de DT deve ser aquele que mais atributos possui, não prescindindo o de saber gerir e liderar o grupo de professores do seu CT para que estes professores beneficiem do seu trabalho e das suas aptidões na sua relação com os alunos.

## **5. A Relação Educativa**

Na pesquisa teórica que efectuámos, a definição de Relação Educativa que melhor se adequa ao estudo a desenvolver é a apresentada por Giovanetti (2005). A autora define-a como a “relação estabelecida entre educador-educando, que implica a aprendizagem de um conteúdo e se concretiza num encontro, que, por sua vez, pressupõe uma escuta e uma fala, ou seja, um diálogo” (p.1).

Por outro lado, Carvalho (1999), ao chamar a atenção para a dimensão relacional da docência, proporciona elementos para que se reflecta sobre a relação educativa em geral. Na escola, segundo a autora, não se ensinam apenas conteúdos, mas estabelecem-se relações emocionais significativas entre professores e alunos. Todo o trabalho educativo, e não apenas o trabalho docente, transporta consigo a marca de uma relação; daí a importância das interacções face a face, e dos vínculos afectivos entre educadores e educandos (Gonçalves, 2001).

Para se poder pensar e observar a relação educativa, é essencial explicitar, sumariamente, a concepção de educação que se encontra subjacente ao conceito. Paulo Freire, citado por (Lima, 2000), refere que educar “não é apenas um encontro de gerações, uma relação entre seres humanos em tempos-ciclos de maturidade desigual. É mais: é captar e intervir no duplo movimento” (p.242). Consiste, ainda para o autor, num processo de desenvolvimento das capacidades próprias do ser humano, por meio das relações que estabelece consigo, com os outros e com o mundo e que contribuem para desenvolver as suas dimensões: física, psíquica e espiritual.

A contribuição da relação educativa no processo educacional/relacional encontra-se no seu carácter dialéctico, pois proporciona, ao mesmo tempo, o encontro da pessoa consigo mesma, pelo reconhecimento do “outro” (sou alguém que recebeu a atenção, que foi escutado), e com o outro. A dimensão da relação é, assim, e para Giovanetti (2005), intrínseca à natureza humana. É justamente por isso que “uma educação desprovida do carácter relacional se desumaniza” (p.16).

A relação educativa entre os diferentes actores surge da necessidade e do contacto interpessoal entre os intervenientes de uma situação pedagógica. Num sentido lato, esta relação abrange todos os que, directa ou indirectamente, intervenham no processo pedagógico: aluno-professor; professor-professor; professor-*staff*; professor-pais. (Estrela, 2002).

Para Marques (2002), a relação educativa é consequência do cruzamento de variáveis desenvolvidas pelo DT, tais como o “acompanhamento, apoio e coordenação dos processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais” (p. 15).

Em termos globais, é opinião unânime dos diversos autores consultados, que todo o processo educativo decorre de relações interpessoais. Jesus (1999), por seu lado, considera, igualmente, que “à medida que descemos no nível de ensino, o processo de ensino-aprendizagem é cada vez menos centrado na informação e mais no relacionamento interpessoal” (p.9).

### 5.1. A Relação Educativa e o Processo de Ensino e de Aprendizagem

As relações interpessoais, que são “recíprocas, assimétricas, dialécticas, tridimensionais ou triádicas” (Tavares, 1996, p.186), apenas são possíveis porque existem na interacção de pessoas que lhe servem de suporte, as dimensões essenciais da unicidade e da sociabilidade. Estas relações têm, obviamente, implicações nos processos de ensino-aprendizagem.

Tavares (1996) refere que quando se pensa em relação pedagógica, assume-se de imediato que esta pressupõe relações pessoais e interpessoais e que, para “perceber o que está de facto em jogo, talvez o melhor caminho seja examinar o que é uma relação pedagógica ou educativa”(p.65). O educador tem que ser uma pessoa que se dirige a outra para o ajudar e desenvolver a sua própria “identidade pessoal, como ser inteligente e livre, actor e autor do seu próprio destino” (*Ibidem* p.83).

Para Jesus (1999), a nível da sala de aula e na consequente relação pedagógica que se estabelece entre aluno e professor, é determinante que este último possua instrumentos cognitivos que lhe permitam compreender as situações com que se confronta e ter “uma flexibilidade relacional que lhe possibilite, nas situações concretas, uma resolução eficaz” (p. 15). Para este desempenho é preciso que o professor detenha características e qualidades que se manifestarão, de forma personalizada e nos momentos concretos, de acordo com um modelo relacional em que as qualidades evidenciadas são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma relação educativa, bem como para o crescimento/aperfeiçoamento pessoal e interpessoal dos agentes em interacção no processo de ensino-aprendizagem.

## 5.2. O Professor Enquanto “Pessoa”

Das diferentes leituras e narrativas que se fazem sobre esta matéria, emerge o conceito de relação entre sujeitos que interagem com uma intenção educativa, pressupondo o contacto pessoal e interpessoal. Como refere Gonçalves (1993), a “eficácia do processo ensino-aprendizagem depende, em grande medida, não só das estratégias nele utilizadas, mas também da natureza dos seus actores fundamentais (professores e alunos) e da relação de trabalho que, entre si, é estabelecida” (p. 47). Para aquele autor, uma das formas de melhorar aquela eficácia é a utilização de um processo de “ensino-partilha-aprendizagem” (p. 87) que permite e desenvolve o reconhecimento de relações entre os alunos, os professores e o trabalho realizado por aqueles na sala de aula.

A acompanhar os diferentes movimentos e paradigmas de escola, também as relações que nela se estabelecem caminharam no sentido da adaptação à nova sociedade. A escola deixou de ser apenas instrutiva para ser também educativa e socializante (Sanches, 2001). Esta última consubstancia uma das dimensões da relação educativa cujos indicadores preferenciais para alguns autores são, entre outros, o fortalecimento de relações, as relações interpessoais, comportamentos, valores, anteriormente referidos e contextualizados, e que constituirão um dos objectos do nosso estudo.

A relação educativa, de *per se*, depende de diversas variáveis que, directa ou indirectamente, podem influenciar a relação educativa professor-aluno, e que Postic (1984) refere como “condições em que se realiza o acto de ensinar” (p.14) decorrentes, apesar de poder diferir, das relações sociais entre o professor e os seus alunos.

O professor é, antes de mais, uma pessoa, e só assim poderá ser um bom profissional.

Tal como refere Alarcão (1996), o professor é:

“(…) alguém, uma pessoa, um profissional, que escolheu ser professor/educador e se preparou para o ser; alguém, uma pessoa para quem o contacto com os outros é gratificante; alguém, uma pessoa que com prazer serve de mediador entre o saber subjectivo e dinâmico dos seus alunos (...) Alguém para quem os outros são também alguém e a escola uma comunidade de alguéns” (p.174).

A qualidade do desenvolvimento e das aprendizagens do ser humano e de toda a acção pedagógica, educativa, passa pela qualidade das relações. Não é suficiente conhecer em profundidade os assuntos e mesmo saber transmiti-los, “é preciso ser, saber ser e saber estar, tornar-se pessoa que é a grande finalidade de toda a acção educativa” (Tavares, 1996, p.25).

As relações que se estabelecem no acto educativo não podem, contudo, ser dissociadas das estabelecidas entre a escola e a comunidade. Tal como refere Pinho (1991), “a relação educativa é o conjunto das relações sociais que se estabelecem entre o educador e os que ele educa” (p. 16).

Igualmente para Postic (1984) “a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa, para atingir objectivos educativos (p.12).

### **5.3. O Director de Turma e a Relação Educativa**

O conteúdo apresentado nos pontos anteriores reforça a importância do DT nas diferentes vertentes da relação educativa. É aquele líder intermédio, responsável por uma dinâmica envolvente e indutora de práticas educativas, as quais – considerando a especialização e experiência de cada professor –, permitem, a cada membro do CT, a assunção do seu papel de educador/instrutor centrando e desenvolvendo a “cultura docente” (Gómez, 1999, p.57).

O autor apresenta algumas das componentes da acção do DT (e que virão a ser consideradas no nosso estudo), nomeadamente “os métodos que utiliza na classe; a qualidade, sentido e orientação das relações interpessoais, a definição dos papéis, as estruturas de participação e os processos de decisão” (p. 120). Estes componentes deverão ser considerados ao nível da organização, tendo presente que é necessário construir-se cada estrutura (conselho de turma p.e.) a partir de uma cultura própria, assumindo-se esta como um elemento unificador e diferenciador das práticas, não obstante as diferentes dimensões de integração das várias sub-culturas dos seus membros, o que implica, uma correcta gestão e orientação dos recursos disponíveis. Esta cultura, que baliza os comportamentos e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas e as relações entre todos os actores, deve ser pensada já não como um “sistema de ligações”, mas como uma “rede de movimentos” (Moscovic, 1989 citado em Nóvoa, 1999), numa perspectiva interaccionista em constante relação com o meio, sensível a este e cujas mudanças necessitam permanentemente de adaptações, a nível de grupo e individual, tal como refere Fachada (1991), num sistema dinâmico e aberto.

Na coordenação de um CT, constituído por vários professores cuja finalidade é a de criar as condições de aprendizagem para os alunos, é necessário recorrer a vários conhecimentos e competências, em que o saber e o desempenho profissional se constroem pela via da resolução de problemas (Tavares, 1996), assente numa relação pedagógica onde a atmosfera envolvente e as relações interpessoais devem desempenhar um papel preponderante o que, neste contexto, implicará o conhecimento mútuo e o ter em atenção as características pessoais de cada um (Rogers, 1983).

No processo relacional, e para que a relação seja positiva e afectivamente próxima, os intervenientes têm que se aceitar reciprocamente. É nesta atmosfera envolvente que o diálogo mútuo deverá estar sempre presente nas relações interpessoais e nos sentimentos por que ambos vão passando. A relação educativa estabelecida entre pares está inserida no clima afectivo-relacional e terá que se desenvolver no sentido de permitir que os sujeitos, enquanto elementos do processo, se vão conhecendo a si próprios e um ao outro. Se assim acontecer, aprenderão o que devem conhecer e como devem fazer. O educador, como ser inteligente e livre, é actor e autor do processo relacional sem esquecer que é uma pessoa humana, condição *sine qua non* para ser um bom profissional (Tavares, 1996).

#### **5.4. A Relação Educativa e a Dimensão Avaliativa**

Para Gonçalves (2006), ao professor na prática pedagógica exigem-se “complicados processos de negociação intra e interpessoal e ainda a tomada de decisão, o que, por sua vez, exige e acusa uma actividade interior muito complexa” (p. 37). O professor não

utiliza apenas rotinas para a tomada de decisões; reagirá “como um consciente tomador de decisões que incorpora a sua acção numa estrutura (...) organizada pela qualidade das interacções que estabelece com os outros” (p. 44).

Como qualquer outra actividade, o processo educativo deve ser avaliado. Regularmente o ser humano tem por hábito fazer a apreciação das suas atitudes. Em contexto escolar, e por maioria de razão, é necessário avaliar, de forma contínua, pois o importante não é apenas o “produto final”, pois “todas as actividades executadas para alcançar o fim desejado são significativas” (D’Antola, 1981, p.7). Este procedimento, contínuo, sistemático, científico e integral, permite tomar conhecimento do grau de consecução dos objectivos propostos, levando à (re)formulação do planeamento, adequando-o e (re)centrando-o nos alunos.

Na relação educativa existem dificuldades e uma das que os professores se confrontam regularmente é a necessidade de reagir aos conflitos interpessoais, entre os alunos e o professor e ainda entre a restante comunidade escolar e que decorrem dos processos de avaliação que têm que ser implementados. Os professores, muitas vezes, tentam evitá-los, mas estes estarão sempre presentes nas escolas.

Vinha (2005) refere que a teoria piagetiana entende estes conflitos como oportunidades para trabalhar valores e regras, e como momentos em que são fornecidas pistas do que o aluno precisa de aprender, através da interacção social. Ainda segundo a mesma autora, Piaget considera o conflito necessário ao desenvolvimento, tanto o interior como os conflitos entre os indivíduos. Ao professor compete levar o aluno a compreender a necessidade de haver normas na relação entre as pessoas, a ser justo, honesto, respeitador, aproveitando o próprio conflito para o levar a reflectir sobre o mesmo, e, conseqüentemente, alterar os comportamentos.

Por outro lado, alunos e professores devem assumir o papel de actores e de “contínuos aprendizes”, numa reciprocidade e co-responsabilização promotora da autonomia, através da prática interdisciplinar. O repto de partilhar, usando o trabalho colaborativo, onde a equipa de professores passa a ver os seus colegas como colaboradores e os alunos no grupo turma, colectivamente, partilham os diversos saberes, contribuem para a construção da relação educativa (Ornelas, 2009). Procura-se uma mudança de mentalidade e de atitude, por parte do aluno e do professor, significando este princípio uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem.

### **5.5. A Valorização das Metodologias Activas e a Qualidade da Relação Educativa**

Com o intuito de modificar processos enraizados de ensino, Piaget foi um persistente defensor da Escola Nova ou Activa (este conceito pressupõe a acção como motor do desenvolvimento cognitivo), procurando que o processo educativo fosse baseado em princípios sociais, cognitivos e morais, como forma de construção de indivíduos autónomos, críticos e criativos. Para a prossecução destes objectivos, é necessária a “construção de um espírito crítico e de uma inteligência activa; ambos se desenvolverão pela aposta na cooperação entre os pares, sem qualquer forma de coacção” (Ornelas, 2009, p.3).

O professor, em vez de controlar as acções dos alunos, deve orientar as actividades em que estes estão envolvidos. O professor cria a estrutura do ambiente de aprendizagem para que os alunos possam, naturalmente, aprender. Inseridos no grupo turma, independentemente das suas características individuais – língua materna, etnia, classe social, sexo, idade, valores, costumes e estrutura familiar –, os alunos necessitam da

criação de oportunidades para uma aprendizagem activa que lhes permita desenvolver as suas capacidades. O professor terá que demonstrar flexibilidade e perspicácia na resolução de problemas que se lhe irão colocar, uma vez que, mesmo numa turma homogénea, os alunos apresentarão diferenças ao nível das experiências de vida, interesses e níveis de desenvolvimento.

Na relação que se estabelece entre aluno e professor, e que dependerá da forma como este organiza a sua aula e da qualidade da relação educativa que consegue activar, torna-se mais fácil, e mais eficaz, contextualizar a aprendizagem no âmbito mais lato da interdisciplinaridade e partilhar a informação entre professores do CT. Através deste processo, é, pois, mais viável o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que suscitem nos alunos confiança nas suas capacidades e satisfação pela resolução dos problemas, o que poderá contribuir para que lhes seja inculcido um espírito de responsabilidade.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

---

## **1. Contexto da Investigação e Formulação do Problema**

A direcção de turma constitui uma estrutura de coordenação pedagógica intermédia – coordenação interdisciplinar horizontal – cuja importância, ao nível da relação pedagógica que se estabelece entre os professores e os alunos de uma turma é sobejamente reconhecida. Contudo, e não obstante a importância da função do DT num quadro de educação dispensada por um estabelecimento de ensino, muitos docentes encaram a nomeação para o cargo como “um mal necessário” (Sá, 1997), e não como um reconhecimento da sua competência e uma aposta na sua capacidade profissional. Isto sucede porque, apesar de aos DT ser reconhecida competência legal na coordenação dos docentes de uma determinada turma, nas nossas escolas não está instalada uma cultura de reconhecimento e de aceitação do papel que está atribuído ao DT. Este, não só não é reconhecido como um elemento que pode contribuir para a qualidade do trabalho que é desenvolvido pelos docentes da turma – como um suporte de retaguarda, como a sua relação com o corpo docente não é assumida, na maior parte dos casos, como necessária e facilitadora da prática e das relações estabelecidas entre o professor e os alunos ao nível da sala de aula. O entendimento mais corrente da função do DT associa-o à prática da gestão organizacional, centrada nos alunos e nos seus problemas, no interior e fora da escola, e, raras vezes, é visto como um líder de um grupo profissional, com uma actuação consequente na qualidade da Relação Educativa que se estabelece.

Como ficou amplamente debatido na componente teórica do presente trabalho, as lógicas de Liderança intermédia, que conferem a órgãos como, a direcção de turma, a tarefa de activar e de despoletar processos de requalificação do desempenho

profissional, assentes em projectos de turma comuns e em dinâmicas de grupo, ainda encontram muitos bloqueios. A função do DT, que deveria assumir um papel aglutinador na análise que se pretende que seja efectuada individualmente e em grupo, e que permitiria que os professores reflectissem sobre as suas práticas, encontra, de facto, muitos obstáculos, tanto na representação que os docentes possuem das competências e do campo de actuação do DT, como, de forma reflexa, na percepção pessoal de quem desempenha o cargo.

Autores como Alarcão (1996) defendem que os processos de análise da prática podem dar origem a uma reconceptualização do saber profissional. Segundo a autora, “adquire-se saber através de um conjunto de ilustrações técnicas, através de leituras, de discussões de ideias acerca da prática e da teoria do ensino, de reflexões sobre a prática vivida, mas também se aprende com o relato da experiência dos outros em situação de troca de saberes” (p.157). Entender, neste sentido, o desenvolvimento e a aprendizagem profissional, permite tomar consciência da importância do papel do grupo em que o professor está inserido, e, sobretudo, do seu coordenador. Cabe, então, ao DT, desempenhar diversas funções, motivando, coordenando, decidindo, colaborando, em suma, constituir-se como um líder que contribui, como refere Alarcão, para a existência de “uma reflexão sistemática sobre a experiência” (p.157).

Os conselhos de turma deveriam ser espaços onde se jogaria, de forma efectiva, a possibilidade dos professores debaterem e partilharem os dilemas, quer de natureza técnica, quer de carácter relacional, com que se defrontam na sua prática. É sabido que a resolução dos mesmos problemas difere de professor para professor, e que não existe a possibilidade de uma transferência linear de uma solução para uma nova situação, exactamente porque as situações dificilmente se repetem. Contudo, a experiência de

outros, e o repertório de soluções encontradas e experimentadas, é um capital que nem sempre é aproveitado. No seio de uma escola e, particularmente, num CT, existe um vasto saber profissional, feito de experiência, que merece ser repartido e que pode contribuir para a melhoria do serviço educativo que é prestado. A partilha e a aprendizagem cooperativa permitem definir objectivos comuns, rentabilizar competências, uniformizar procedimentos e formas de actuação tendo como objectivo o domínio das didácticas específicas, a melhoria das aprendizagens e a consecução das orientações curriculares. No fundo, permite construir uma cultura organizacional em que é clara a adequação dos objectivos a alcançar à situação concreta da escola e dos seus alunos e, neste âmbito, o papel do DT pode revelar-se de extrema importância, assim o grupo de docentes da escola em geral, e o conselho de docentes de uma turma em particular, saibam e queiram dar sentido ao cargo.

A relação funcional entre docentes de um mesmo CT e o respectivo DT conduz, indubitavelmente, à análise dos processos de Liderança. Identificando-nos com Syroit (citado em Rego & Cunha, 2005), que considera a Liderança como “um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigida para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo” (p.238), acrescentamos que a Liderança é um processo colectivo partilhado por todos os membros do grupo, e que depende, para se tornar eficaz, da aceitação dos seguidores, bem como da representação que estes possuem dessa mesma Liderança. Assim, e face ao exposto, podemos concluir que o DT é o líder de um grupo profissional e, em consequência dessa Liderança, o desempenho dos docentes que lidera é afectado pela sua prestação profissional, nas diferentes dimensões em que essa pode ser prestada.

O cenário traçado, em que foram apresentadas as vantagens de uma prática docente assente na reflexão e na análise das práticas desenvolvidas, e em que foi defendido o importante papel que o DT pode desempenhar neste contexto, motivaram-nos para a realização do presente estudo. Centrado na actuação do DT no que se refere, particularmente, à qualidade da relação pedagógica que pode ser efectivada através da sua acção, formulámos a seguinte questão de partida:

- Como é que o papel desempenhado pelo Director de Turma contribui para a qualidade da Relação Educativa que se estabelece entre os docentes e os alunos da turma?

## **2. Modelo de Análise**

A pergunta de partida que foi formulada, e que traduz o interesse e a motivação principal do nosso estudo, incide sobre dois grandes pólos temáticos que estão presentes nas relações que se estabelecem entre o director de uma turma e os restantes protagonistas de conselho de turma, a saber: o conceito de “Liderança” e de “Relação Educativa”. Assim, e com o propósito de elaborarmos o modelo de análise a desenvolver no estudo, tornou-se fundamental desconstruir estes dois conceitos e clarificar qual (ou quais) a(s) dimensão(ões) em que os mesmos irão ser analisados.

A complexidade de relações que se estabelecem entre um DT e os outros protagonistas de um CT permite perspectivar o cargo sob várias dimensões. Como vimos na parte de fundamentação teórica do presente estudo, a literatura refere-se a uma liderança implícita – a que decorre do reconhecimento do cargo e que afecta, de forma quase sublimar, as relações que se estabelecem entre os vários intervenientes, mas também

fala de liderança explícita, que é a que está legislada e que é assumida no quadro de funções que estão associadas ao desempenho do cargo de DT. Também vimos que esta liderança explícita pode ser perspectivada em diferentes âmbitos.

Com base na bibliografia consultada, elaborámos um quadro síntese do conceito de Liderança, que serviu de suporte à construção do modelo de análise utilizado, no qual discriminámos as dimensões que tomámos como quadro de referência, por considerarmos serem as que operacionalizavam as nossas questões de investigação e, conseqüentemente, permitiam alcançar os objectivos do estudo (Quadro 2).

Como podemos constatar na análise do Quadro, as dimensões da liderança do DT que optámos por estudar são as seguintes: a sua capacidade para tomar decisões, a influência que pode exercer nos restantes elementos do conselho de docentes através do apoio e da motivação que dispensa, e, ainda, na sua capacidade para construir relações, enquanto alguém que apoia, que gere conflitos e que contribui para a construção de um espírito de grupo.

Quadro 2 – Conceito de Liderança – dimensões e indicadores

Conceito	Dimensões	Indicadores
Liderança	Tomada de decisões	- Planeamento, organização; - Consulta e convite nas tomadas de decisão; - Delegação de responsabilidades; - Resolução de problemas.
	Influência	- Apoiar; - Motivar, inspirar, reconhecer, recompensar.
	Construção de relações	- Apoiar (ajudar, ouvir); - Gerir conflitos; - Construir espírito de grupo.

A “Relação Educativa” é outro dos conceitos-chave que suporta o estudo. Mais uma vez, com base na bibliografia compulsada, construímos um quadro conceptual que incorpora algumas das dimensões que estão associados ao conceito e que, considerámos, se adaptavam aos propósitos na investigação. Assim, aspectos como as relações interpessoais, a resolução de problemas, os comportamentos, o desenvolvimento de competências, a estimulação da confiança, o apoio, a co-responsabilização e a gestão de conflitos passaram a ser as dimensões de análise que organizariam o processo de investigação que nos propomos realizar no estudo da influência do DT na Relação Educativa que se estabelece no seio do grupo que lidera. (Quadro 3).

Quadro 3. Delimitação do estudo no âmbito da Relação Educativa

Conceito	Dimensões
Relação Educativa	<ul style="list-style-type: none"><li>- Relações interpessoais</li><li>- Resolução de problemas</li><li>- Comportamentos</li><li>- Desenvolvimento de competências</li><li>- Estimulação da confiança</li><li>- Apoio</li><li>- Co-responsabilização</li><li>- Gestão de conflitos</li></ul>

As opções tomadas na operacionalização dos conceitos que decidimos investigar – o de “Liderança” e o de “Relação Educativa” –, permitiram-nos seleccionar um conjunto de dimensões e de indicadores que, como vimos nos quadros anteriormente apresentados,

podem influenciar-se reciprocamente e configurar um modelo de análise da acção do DT, modelo esse que apresentamos na Figura 2.

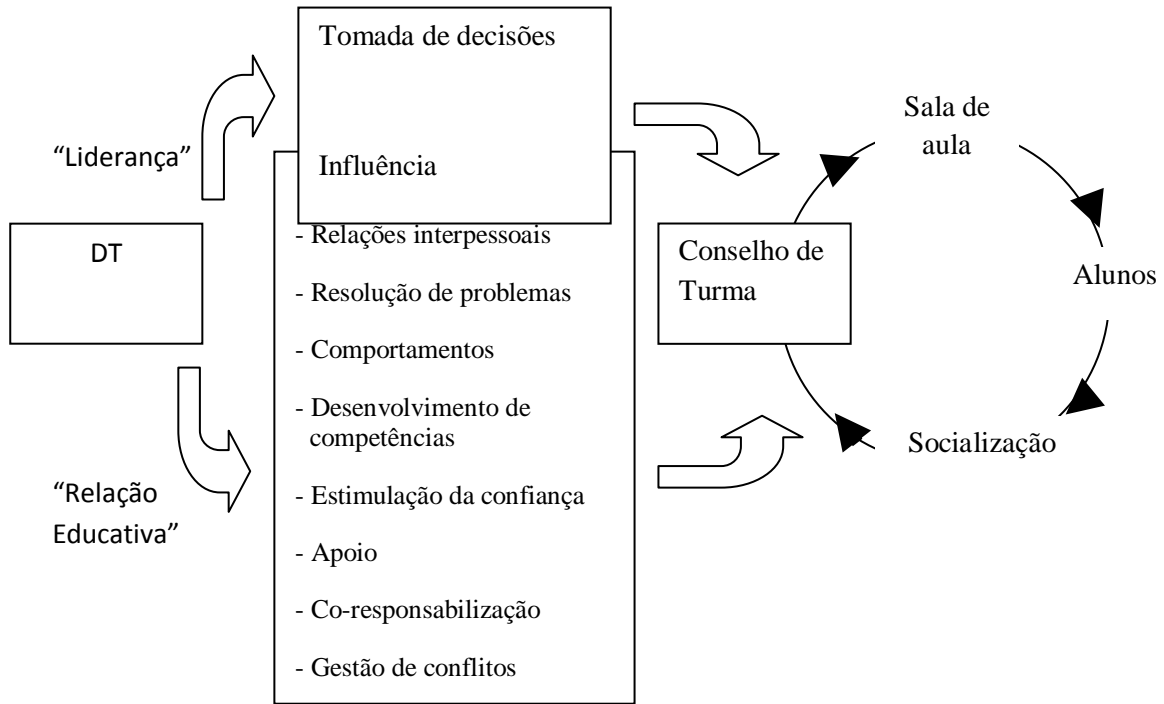


Figura 2. Modelo de análise

Este modelo pretende representar a hipotética influência do DT junto dos professores do seu CT, através do exercício das dimensões da Liderança que estão associadas ao cargo que desempenha e do estímulo na construção de uma Relação Educativa de qualidade. Pressupõe que o contexto de sala de aula, os alunos e os processos de socialização que se estabelecem entre os protagonistas do acto educativo, num contexto de conselho de turma (alunos e docentes), são afectados pela natureza da Liderança que é exercida pelo DT e pela qualidade da Relação Educativa que este consegue activar e implementar.

### 3. Objectivos do Estudo e Questões de Investigação

Recordando a questão de partida formulada, procurámos com este estudo perceber como é que o papel desempenhado pelo DT contribui para a qualidade da Relação Educativa que se estabelece entre os docentes e os alunos da turma.

A acção do DT pode, de facto, encontrar espaço de afirmação num vasto leque de funções. Como já referimos anteriormente, decidimos circunscrever o estudo à representação que existe sobre o desempenho da “Liderança”, bem como sobre a qualidade da “Relação Educativa” que se estabelece. Esta selecção de objectos de análise permitiu-nos definir dimensões do estudo, sub-dimensões em análise e formular objectivos da investigação.

Tal como se apresenta no Quadro 4, as duas grandes dimensões são a “Liderança” e a “Relação Educativa”.

Quadro 4 . Dimensões do estudo, sub-dimensões, objectivos e questões de investigação

<b>Dimensões do estudo</b>	<b>Sub-dimensões</b>	<b>Objectivos</b>
I – Liderança	Tarefas desempenhadas no âmbito do cargo.	Identificar a valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo.
	Influência do DT junto dos professores do conselho de turma.	Conhecer a influência do DT junto dos professores do conselho de turma.
II – Relação Educativa	Aspectos mais valorizados na relação professor / alunos.	Identificar aspectos mais valorizados na relação professor / aluno.
	Função que, no âmbito da direcção de turma, pode influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos.	Conhecer funções que, no âmbito do cargo de DT, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos.

No que à primeira respeito, a “Liderança”, foram definidas duas sub-dimensões de análise: i) tarefas desempenhadas no âmbito do cargo, e ii) influência do DT junto dos professores do CT. Na operacionalização destas dimensões foram assumidos os indicadores que adoptámos na pesquisa teórica efectuada, e que, tal como apresentado num quadro anterior (Quadro 2), estabelecem um quadro conceptual de análise de processos de Liderança Formal a serem desenvolvidos por um DT numa perspectiva pedagógica. Os objectivos que nortearam a investigação, no que respeita à dimensão “Liderança”, foram os seguintes:

- Identificar a valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo;
- Conhecer a influência do DT junto dos professores do CT.

No que se refere à segunda dimensão de análise, a “Relação Educativa”, foram igualmente definidas duas sub-dimensões: i) aspectos mais valorizados na relação professor / alunos e ii) funções que, no âmbito da direcção de turma, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos. À semelhança do que sucedeu com a primeira dimensão em estudo, na operacionalização desta foi adoptado o quadro teórico seleccionado e oportunamente referido (Quadro 3). Quanto aos objectivos, os que foram traçados para o estudo, no que se refere à “Relação Educativa”, foram os que passamos a enunciar:

- Identificar aspectos mais valorizados na relação professor / aluno;
- Conhecer funções que, no âmbito do cargo de DT, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos.

A estruturação do estudo em dimensões e sub-dimensões de análise, e a formulação de objectivos que pretendíamos alcançar com a investigação a realizar, induziram a formulação de um conjunto de questões de investigação a que a pesquisa procuraria responder, a saber:

1. Qual é a valorização que é atribuída às diferentes dimensões da Liderança implícitas no cargo de DT, nomeadamente:
  - No apoio a colegas;
  - Na planificação das diferentes funções do conselho de docentes;
  - Na disponibilidade para ouvir opiniões;
  - Na capacidade para proporcionar *feedback* do trabalho executado.
2. O relacionamento do DT com os professores da sua turma influencia o desempenho do professor na sua relação com os alunos?
3. Em que medida o DT pode contribuir para melhorar a capacidade e a disponibilidade dos professores para resolverem os problemas pessoais dos alunos?
4. Que valorização é atribuída ao papel do DT na capacidade dos docentes para desenvolverem nos alunos competências, capacidades e atitudes?
5. Qual a influência do DT para que os docentes co-responsabilizem os alunos no processo de aprendizagem?
6. Que importância é atribuída ao DT na capacitação dos docentes para confiarem nas capacidades dos alunos?

7. Considerando a qualidade da Relação Educativa, qual a valorização atribuída ao papel do DT enquanto alguém que:

- Apoia os colegas;
- Planifica as diversas funções do conselho de turma;
- Ouve opiniões;
- Proporciona *feedback* do trabalho executado.

#### **4. Modelo de Investigação**

De acordo com as directrizes que orientam um determinado estudo, assim se define a metodologia utilizada (Kenneth & Borland, 2001). Neste, devem ser tidas em conta algumas especificidades, nomeadamente o objecto que seleccionámos e que circunscreve o campo de investigação exclusivamente a duas dimensões, o que, por um lado, constrange o campo de pesquisa, mas, por outro lado, permite apreciar a eventual relação que é estabelecida entre a Liderança que o DT exerce e a Relação Educativa que a sua acção pode despoletar no âmbito de um CT.

Esta especificidade do objecto de análise torna difícil a identificação de outros estudos com os quais se possam comparar os resultados obtidos e configura um estudo de tipo exploratório. Gil (1989) refere que as pesquisas exploratórias têm como finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vista à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (p. 44), e autores como Patry (1981) consideram que, num estudo exploratório, não existe a

presunção de chegar a conclusões generalizáveis, já que o objectivo principal de um estudo exploratório “não é ver o que se passa, o que é verdadeiro, provar alguma coisa, mas ver o que poderia passar-se, o que poderia ser verdadeiro” (p.39).

Trata-se ainda, de um estudo que utiliza uma metodologia mista em que, numa perspectiva de continuidade e de enriquecimento mútuo (Quivy & Campenhoudt, 1998), se utilizam dados de natureza quantitativa, apurados através de um inquérito por questionário aplicado a um número alargado de sujeitos, e dados de natureza qualitativa, recolhidos a partir de entrevistas em profundidade que foram efectuadas a um conjunto restrito, mas devidamente seleccionado, de sujeitos.

## **5. A Amostra**

Se se tivesse a possibilidade de estudar todos os membros da população, estar-se-ia na presença de um censo. Contudo, promover um censo é extremamente caro e moroso; assim, faz-se uma sondagem que, segundo Ferrão (2001), é a resposta ao conhecimento de uma população tomando por base uma fracção dessa população – a amostra.

Os maiores esforços neste processo estão relacionados com a determinação de uma amostra da população para a qual são utilizados métodos probabilísticos. A amostra deve ter a dimensão adequada para obter a precisão obtida. Não deve ser demasiado extensa, pois, à medida que cresce a dimensão da amostra, os custos do processo aumentam e os ganhos de precisão são mínimos. Esta perspectiva acaba por ser, de certa forma, um paradigma, já que, como referem Ghiglione e Matalon (1992), ao aumentar-se a dimensão da amostra haverá mais possibilidades de descobrir relações mais ténues.

Assim, é importante, sobretudo, delimitar a dimensão da amostra de acordo com os objetivos do estudo.

No presente estudo, foram utilizadas duas amostras: uma a quem foi aplicado o inquérito por questionário e outra a quem foi aplicada a técnica da entrevista. O inquérito foi aplicado numa fase inicial do estudo que agora se apresenta, enquanto as entrevistas foram realizadas numa fase posterior. Com a utilização destes dois instrumentos, procurámos gerar dados de natureza distinta – quantitativa e qualitativa –, para, através de processos de triangulação da informação recolhida, encontrarmos respostas para as questões de investigação que colocámos.

Relativamente à primeira amostra, que passamos a designar de Amostra A, esta foi constituída por 100 professores que leccionam em Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos do Algarve. Convém referir que esta foi uma amostra de conveniência, na medida em que foram consideradas as respostas dos primeiros 100 sujeitos que, de um número muito mais alargado de inquéritos distribuídos, o devolveram. Esta característica pode, de alguma forma, enviesar os dados recolhidos e afectar os resultados apurados. Tal facto pode ser constatado, por exemplo, se atentarmos no número de respondentes que efectivamente exercem o cargo de DT, o que é revelador de um interesse particular desta população pela temática em estudo, mas que pode, como dissemos, influenciar as respostas.

A segunda amostra, Amostra B, é constituída por quatro (4) sujeitos, que considerámos informantes altamente qualificados, e que, entendemos, poderiam dar um contributo importante para o estudo a desenvolver. Aliás, esta foi a principal razão que levou ao recurso a outra fonte de informação para além por questionário, ou seja, a necessidade de aceder a um registo de natureza qualitativa que completasse a informação recolhida

mas que, simultaneamente, permitisse o acesso a um conhecimento profundo do desempenho do cargo.

Nos Quadros 5 e 6 estão representadas as características da Amostra A e da Amostra B.

Quadro 5. Caracterização da Amostra A

Situação profissional	PQND	PQZP	Outra	TOTAL	
	61	19	20	100	
Tempo de serviço (anos)	0 – 5	6 – 10	11 – 15	+ 16	TOTAL
	25	16	18	41	100
Exerce o cargo de DT	Sim		Não		TOTAL
	90		10		100

Quadro 6. Caracterização da Amostra B

	S1	S2	S3	S4
Idade	42	55	54	51
Sexo	F	F	F	F
Tempo serviço	19	30	32	27
Tempo em que foi DT	17	20	15	15
Formação para o cargo	Não	Não	Não	Sim; formação em exercício e formação contínua
Outros	Coordenadora dos DT há mais de 6 anos	-	-	Desempenhou cargos de gestão

Como se pode constatar pela análise do Quadro 5, Amostra A, a maioria dos sujeitos pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva (PQND); relativamente ao tempo de

serviço, embora haja uma distribuição relativamente equilibrada, a maioria dos inquiridos tem mais de 16 anos e, finalmente, no que se refere ao desempenho do cargo de DT, e tal como referimos anteriormente, 90 sujeitos desempenhavam o cargo quando responderam ao inquérito.

No que se refere à Amostra B, que integra os entrevistados, como podemos constatar pela análise do Quadro 6, trata-se de sujeitos com uma média de idades relativamente elevada, que ronda os 50 anos, todos são do sexo feminino, possuem uma elevada experiência profissional e têm uma enorme experiência no desempenho do cargo de DT, embora só um dos sujeitos refira ter tido formação para o exercício do cargo. De assinalar que dois dos entrevistados, para além da função de DT, têm desempenhado outros cargos de gestão ao longo da sua carreira profissional.

## **6. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Sobre as técnicas a adoptar para a recolha dos dados, Guerra (2006) defende que a “escolha das técnicas a utilizar depende do contexto em que se realiza a investigação” (p.145). Para Silva e Pinto (2005), “numa coisa os investigadores que praticam a pesquisa de terreno parecem estar de acordo: o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador” (p.132). A posição destes autores permite, por um lado, a utilização de uma diversidade de técnicas e de instrumentos, mas, também, um grande protagonismo ao investigador que, como intérprete da informação recolhida, atribui sentido aos dados, em função da natureza da informação que recolhe e dos objectivos que organizam a investigação (Yin, 1989).

Sustentados neste conjunto de pressupostos, na realização desta investigação optámos por utilizar mais do que um instrumento de recolha de dados – foi utilizado o inquérito por questionário e a entrevista – que nos facultaram informação de natureza quantitativa e qualitativa.

### **6.1. O Inquérito por Questionário**

Um inquérito por questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se na inquirição de um grupo representativo da população em estudo (Ferreira, 1986). Para tal, colocam-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos (Hill & Hill, 2002).

O inquérito por questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. A importância dos inquéritos por questionários passa, também, pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Estes podem ser de natureza social, económica, familiar, profissional, relativos às suas opiniões, à atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, etc. (Niglas, 2000).

Na elaboração de um inquérito por questionário é importante, antes de mais, ter em conta as habilitações do público-alvo a quem ele vai ser administrado. É de salientar que o conjunto de questões deve ser muito bem organizado e conter uma forma lógica para

quem responde, evitando as questões irrelevantes, insensíveis, intrusivas, desinteressantes, com uma estrutura (ou formato) demasiado confusos e complexos, ou ainda questões demasiado longas. O investigador deve ter o cuidado de não utilizar questões ambíguas que possam, por isso, ter mais do que um significado que, por sua vez, leve a ter diferentes interpretações. Não deve incluir duas questões numa só – *double-barrelled questions* (Niglas, 2000) – pois pode levar a respostas induzidas ou nem sempre relevantes, além de não ser possível determinar qual das “questões” foi respondida, aquando do tratamento da informação. O investigador deve ainda evitar questões baseadas em pressuposições, pois parte-se do princípio que o inquirido se integra numa determinada categoria e procura informação baseada nesse pressuposto.

As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão. Assim, devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o princípio da clareza – devem ser claras, concisas e unívocas; o princípio da coerência – devem corresponder à intenção da própria pergunta, e o princípio da neutralidade – não devem induzir uma dada resposta, mas libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor (Kenneth & Borland, 2001).

A aplicação de um inquérito por questionário permite recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos. Deste modo, é importante ter em conta o que se quer e como se vai avaliar, devendo haver rigor na selecção do tipo de inquérito por questionário a aplicar, de modo a aumentar a credibilidade do mesmo.

### **6.1.1. Descrição do inquérito por questionário utilizado**

O instrumento utilizado foi construído pelo autor em três fases:

1. Com base no quadro teórico de referência, foi construído um primeiro questionário que foi submetido à análise de três peritos: um professor membro do NICE<sup>10</sup> da Faculdade de Ciências de Lisboa e dois professores da FPCE<sup>11</sup> da Universidade de Lisboa. Solicitados a pronunciarem-se sobre o mesmo, apresentaram algumas sugestões que foram tidas em consideração aquando da construção do primeiro questionário, a que se convencionou denominar “Questionário 1” (Anexo 1);
2. O pré-teste consistiu na aplicação do inquérito por questionário a uma amostra reduzida de professores (24), com características semelhantes às da amostra definitiva. Pretendeu-se efectuar a avaliação do formato e do conteúdo do instrumento, para que fosse, posteriormente, aplicado à população alvo; (Anexo 2);
3. O instrumento aplicado no pré-teste sofreu algumas alterações. Assim, assumiram-se como questões a reter na versão definitiva aquelas que foram objecto do maior número de escolhas por parte dos respondentes nesta fase de testagem do instrumento. O modelo inicial foi ainda alterado de acordo com

---

<sup>10</sup> Núcleo de Investigação em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa

<sup>11</sup> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa

algumas lacunas encontradas, adaptações de linguagem e organização de questões. Desta forma, ficou comprovada a importância de realizar um pré-teste a um instrumento de recolha de dados.

O inquirido por questionário, finalmente, utilizado no presente estudo, que se encontra em anexo (Anexo 3), inicia-se com uma pequena explicação aos sujeitos a que se destina, onde são referenciados os objectivos e a utilidade que irá ser dada aos dados a recolher.

Em seguida, são colocadas algumas questões de identificação (da 1 até à 3) cujas respostas contribuirão para a caracterização profissional do inquirido, nomeadamente, i) a sua situação profissional – se pertencente ao “Quadro de Nomeação Definitiva (PQND)”, ao “Quadro de Zona Pedagógica (PQZP)”, ou “OUTRA”; ii) o tempo de serviço; e iii) se exerce ou já exerceu o cargo de DT. Os dados a recolher nestas três questões permitir-nos-iam não só caracterizar a amostra mas, também, co-relacionar cada uma destas três variáveis com as respostas dadas às restantes questões do instrumento, e verificar se a situação profissional, o tempo de serviço, e ter ou não exercido o cargo de DT influenciaria a tendência de respostas dadas.

As questões 4 e 5 referem-se à “Liderança”. Na questão 4, utilizando dimensões que configuram eventuais áreas de exercício de Liderança por parte de um DT, é pedido aos inquiridos que se posicionem, segundo 5 níveis de concordância, quanto às funções do DT, a saber: alguém que apoia colegas, que planifica as diversas funções do conselho de turma, que ouve opiniões e que proporciona *feedback* do trabalho realizado. A questão 5, que solicita uma única resposta, pede que o inquirido manifeste o seu nível de

concordância relativamente à premissa colocada, que afirma que o relacionamento do DT com os professores da sua turma influencia o desempenho do professor na sua relação com os alunos.

As questões 6 e 7 incidem sobre a “Relação Educativa”. Na questão 6 estão elencados eventuais efeitos na relação professor/aluno que podem ser influenciados pelo DT, e é pedido aos sujeitos que, utilizando uma escala de Likert com cinco níveis, indiquem qual a valorização que atribuem a cada um dos pontos apresentados (6.1, 6.2, ...). Finalmente, na questão 7, pretende-se recolher dados que permitam reconhecer a influência do DT junto dos professores do conselho de turma e, para tal, são referidos os indicadores de análise que adoptámos e que já foram oportunamente referidos.

### ***6.1.2. Procedimentos de análise dos dados recolhidos***

O inquérito continha, exclusivamente, questões fechadas, que nos facultaram dados de natureza quantitativa. Estes foram analisados por meio do SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 14 para Windows. Realizámos estatísticas descritivas (Bolas, 2001) e usámos o teste de Kruskal-Wallis que testa a igualdade das medianas para todos os grupos, tendo sido observados os valores de  $p$ . O teste de Kruskal-Wallis consiste numa alternativa não paramétrica à ANOVA, e foi escolhido pelo facto dos grupos que integravam a amostra não apresentarem uma distribuição normal e não se verificar uma homogeneidade de variância. (Pestana *et al.* 2000).

## **6.2. A Entrevista**

No âmbito das metodologias qualitativas, as entrevistas constituem-se como uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas, sendo consideradas como “a técnica dominante para recolher dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

As entrevistas realizadas aos DT tiveram como objectivo recolher dados sobre a influência do DT e o reconhecimento do seu trabalho enquanto líder de um grupo profissional que, para além do exercício administrativo e burocrático que a função implica, tem de assumir a gestão das diferentes sensibilidades e desempenhos, através da adopção de estratégias relacionais e comportamentais centradas na dinâmica do conselho de turma, para promover mecanismos facilitadores das práticas e das relações estabelecidas entre os professores e os alunos, ao nível da sala de aula.

Para além dos dados recolhidos através do inquérito por questionário apresentado no ponto anterior, que nos proporcionaria dados de natureza quantitativa, sentimos a necessidade de aceder a um registo de natureza qualitativa que explicitasse “como” e “porquê” o cargo do DT pode ser percebido.

De entre os vários tipos de entrevistas passíveis de serem realizadas no que se refere ao seu grau de estruturação – desde a entrevista não estruturada, até à entrevista estruturada – optou-se por um modelo intermédio: a entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, a qual, segundo Ghiglione e Matalon (1993), se centra no entrevistado, confere uma relativa standardização, preocupando-se, primordialmente, com o próprio informante. Estas entrevistas são geridas por uma lista de questões a serem exploradas, mas nem as palavras escritas no guião, nem a ordem das questões são determinadas antes de tempo.

Como podemos constatar pela análise do guião utilizado (Quadro 7), a entrevista desenvolveu-se ao longo de seis (6) blocos. O primeiro pretende legitimar a entrevista e o segundo identificar o entrevistado; os terceiro e quarto blocos referem-se à “Liderança” e pretendem colher dados relativamente às tarefas que devem ser desenvolvidas no âmbito do cargo, bem como conhecer opiniões sobre a influência do DT junto dos professores do CT. Os blocos cinco e seis referem-se à dimensão “Relação Educativa”. Pretende-se identificar as variáveis que são mais valorizadas na relação professor/aluno e, finalmente, conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente às funções que, no âmbito do cargo, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos.

Quadro 7. Guião da entrevista

<b>Blocos</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Formulário para as perguntas - Tópicos -</b>
<b>1</b> Legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados	- Informar o/a entrevistado/a do trabalho em curso - Solicitar a sua colaboração, referindo a imprescindibilidade desta - Assegurar o anonimato das declarações prestadas
<b>2</b> Identificação pessoal do/a entrevistado/a	- Solicitar o fornecimento de alguns dados pessoais eventualmente relevantes para o estudo em vista	Inquirir: - idade - tempo de serviço docente - tempo de serviço em que desempenhou o cargo de DT - outros aspectos relativos à sua formação profissional que considere relevantes
<b>3</b> Identificação do posicionamento do/a entrevistado/a, relativamente às funções do DT	- Colher opiniões relativas às tarefas que estão cometidas no âmbito do cargo de DT enquanto líder de um grupo	Inquirir sobre: - articulação - coordenação - avaliação - trabalho colaborativo - adequação de estratégias em função de cada aluno - comunicação

<p><b>4</b> Identificação das opiniões do/a entrevistado/a acerca do relacionamento do DT com cada professor da turma</p>	<p>- Conhecer as opiniões sobre a influência do DT junto dos professores do conselho de turma</p>	<p>Inquirir sobre: - estilos de Liderança</p>
<p><b>5</b> Identificação das ideias do/a entrevistado/a relativamente a questões relacionadas com a Relação Educativa professor / aluno</p>	<p>- Inquirir relativamente a variáveis que mais valoriza na relação do professor com o aluno</p>	<p>Inquirir sobre: - capacidade e disponibilidade para a resolução de problemas - desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes - estimulação da confiança dos alunos nas suas capacidades - dinamização de actividades</p>
<p><b>6</b> Identificação das opiniões do/a entrevistado/a sobre qual o papel e qual a função do DT que mais beneficia a Relação Educativa professor / aluno</p>	<p>- Conhecer as opiniões dos/as entrevistados/as relativamente às funções que, no âmbito do cargo, podem influenciar mais as relações que se estabelecem entre professores e alunos</p>	<p>Inquirir sobre: - planeamento e organização - consulta e convite nas tomadas de decisão - delegação de responsabilidades - gestão de conflitos e resolução de problemas - apoio e motivação - reconhecimento - ouvir opiniões - proporcionar <i>feedback</i> do trabalho realizado</p>

### 6.2.1. Análise das entrevistas

Para Miles e Huberman (1994), o mais importante na fase de análise de material de natureza qualitativa é construir um referencial de categorização que seja “suficientemente completo para cobrir a problemática e formar um todo coerente relativamente a essa problemática.” (p.135).

No processo de análise que desenvolvemos, partimos dos blocos definidos no guião da entrevista, que assumimos como categorias de análise. Tratava-se, de facto, de uma pré-definição de temáticas que induziu os entrevistados a se pronunciarem sobre vários aspectos do fenómeno em estudo, o que podia configurar um referencial prévio no processo de análise de conteúdo. No *corpus* obtido a partir da transcrição das entrevistas (Anexo 3), foram, então, identificadas as unidades de significado que, pelo seu

conteúdo, se integravam na categorização adoptada. Considerámos “unidades de significado” segmentos do discurso que se integram dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação (Bogdan & Biklen, 1994).

Após este primeiro momento, foram posteriormente identificadas as subcategorias em que cada categoria se desdobrava, as quais já não decorreram de nenhuma categorização prévia, mas emergiram dos testemunhos prestados pelos sujeitos entrevistados.

O Quadro 8 representa as categorias de análise, as subcategorias em que estas se desdobram, tendo também sido elaboradas tabelas de categorização que remetemos para anexo (Anexo 4), onde estão incluídos os indicadores identificados e os excertos apurados no *corpus* analisado.

Quadro 8. Categorias de análise e subcategorias identificadas nas entrevistas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
I . Liderança	Tarefas que estão atribuídas ao cargo de DT enquanto líder de um grupo.
	Influência do DT junto dos professores do Conselho de Turma.
II . Relação Educativa	Aspectos mais valorizados na relação professor / aluno.
	Funções que, no âmbito da DT, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos.

A primeira categoria de análise refere-se à “Liderança” e as subcategorias que foram identificadas reportam-se às tarefas que estão atribuídas ao cargo de DT enquanto líder de um grupo, e à influência do DT junto dos professores do conselho de turma. A segunda categoria diz respeito à “Relação Educativa” e a análise efectuada permitiu

criar duas subcategorias, a saber: aspectos mais valorizados na relação professor / aluno, e funções que, no âmbito da DT, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos.

## **CAPÍTULO III**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

No presente capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos. O facto de termos optado por utilizar dois instrumentos – um inquérito por questionário e uma entrevista –, solicita uma apresentação de resultados que utilize processos de triangulação da informação recolhida. Por outro lado, e considerando que foram duas as grandes dimensões em análise, a saber: a “Liderança” que é exercida pelo DT, e o impacto dessa liderança na “Relação Educativa” que é estabelecida entre os docentes do conselho de turma e os alunos, a apresentação dos resultados reportar-se-á a cada uma dessas dimensões. Para cada uma, num primeiro momento, são apresentados e discutidos os resultados apurados através da aplicação do questionário e, num segundo momento, os resultados apurados através das entrevistas.

### **1. A Liderança**

Os processos de liderança e o seu impacto nas organizações escolares, nomeadamente na qualidade do serviço educativo que é prestado e no sucesso escolar dos alunos, estão na ordem do dia. Tal como referimos no capítulo de fundamentação teórica do presente estudo, uma das maiores polémicas que envolve a questão é de saber se a liderança é um processo colectivo partilhado por todos os membros do grupo ou se, pelo contrário, resulta de uma especialização, em que alguém se distingue no papel de líder (Rego & Cunha, 2005). Ao nos propormos estudar esta dimensão no desempenho do cargo de DT temos que ter em consideração que qualquer docente, ao longo da sua carreira,

normalmente vem a ser DT, o que leva a questionar a preparação/formação que os professores possuem para o desempenho desta função.

## **1.1. Apresentação e Discussão dos Resultados Apurados no Inquérito por Questionário**

Com o objectivo de identificar a valorização que os sujeitos do estudo atribuíam às competências do DT enquanto líder de um grupo foram listadas, no inquérito por questionário, várias funções do DT, enquadráveis num perfil de liderança. A saber: apoiar os colegas, planificar as diversas funções do conselho de turma, ouvir opiniões e proporcionar *feedback* do trabalho executado. Passemos à apresentação dos resultados obtidos.

### ***1.1.1. Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo.***

#### ***1.1.1.1. Apoio aos colegas***

O apoio aos colegas configura uma função que o DT deve desempenhar. Este apoio pode revestir-se de diversas formas e visar diferentes propósitos, mas é consensualmente assumido como uma das funções deste líder intermédio.

Os resultados apurados através do inquérito por questionário apontam para uma concordância dos sujeitos relativamente a esta função do DT. Como se pode constatar

pela análise da Tabela 1 e da Figura 3, 49% dos inquiridos “concorda” que a função do DT no âmbito do conselho de turma é a de apoiar os colegas, e 29% “concorda totalmente”. Contudo, importa assinalar que há 18% de respostas que se situam no ponto neutro – não concordam nem discordam. Se considerarmos que estamos perante uma amostra em que 90% dos sujeitos desempenha ou já desempenhou o cargo de DT (ver Quadro 5), tal não deixa de ser um valor preocupante. Na realidade, nesta amostra, existe um grupo elevado de sujeitos que atribuem uma valorização muito baixa ao papel do DT, enquanto alguém que apoia os colegas e, uma vez que se trata de pessoas que conhecem o cargo e os limites do seu desempenho, leva-nos a questionar a forma como estes sujeitos assumiram (ou assumem) o cargo de DT no que a esta função diz respeito.

Tabela 1. Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Apoio aos colegas (frequência e percentagem)

	<b>Freq.</b>	<b>Perc.(%)</b>	
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de apoiar os colegas</b>	Discordo totalmente	1	1
	Discordo	3	3
	Não concordo nem discordo	18	18
	Concordo	49	49
	Concordo totalmente	29	29
	TOTAL	100	100

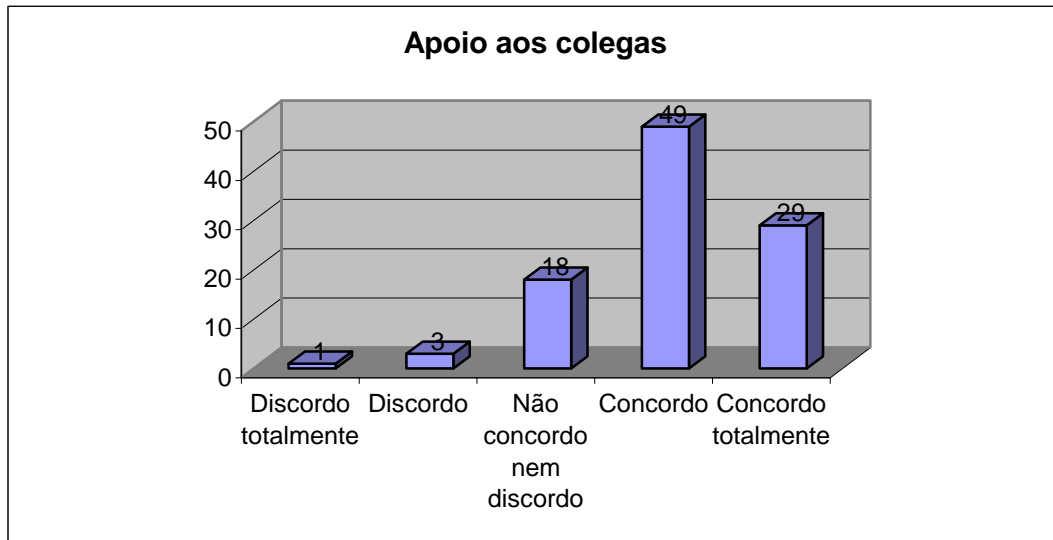


Figura 3. Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Apoio aos colegas

Um dos propósitos do estudo que realizámos foi verificar se existia variância nos resultados obtidos em função de três condições que considerámos que poderiam influenciar a representação que os sujeitos da amostra possuíam relativamente às dimensões em estudo. As variáveis consideradas foram a situação profissional, o tempo de serviço, e o facto de os sujeitos já terem ou não desempenhado o cargo de DT. No que se refere à situação profissional, entendemos que o vínculo que o docente estabelecia com a escola podia afectar a representação que possuía do cargo de DT. Considerando que o desempenho do DT se reforça com a estabilidade profissional, pertencer ao Quadro de Nomeação Definitiva (PQND), ao Quadro de Zona Pedagógica (PQZP), ou possuir outro vínculo contratual, afectaria a opinião sobre os contornos do desempenho do cargo de DT. Também no que se refere ao tempo de serviço, partimos do pressuposto de que esta variável poderia influenciar a representação sobre o cargo. Tempo de serviço significa maturidade profissional e significa uma identificação do profissional com as características de desempenho de uma profissão; logo, para os docentes inquiridos, ter mais ou menos tempo de serviço podia afectar a representação

dos sujeitos quanto às dimensões em análise. Finalmente, a terceira variável, já ter ou não desempenhado o cargo de DT. Obviamente que o que se pretendia era inferir da influência do desempenho do cargo na representação sobre o mesmo, e a nossa hipótese, assente na pesquisa teórica efectuada, pressupunha uma relação de significância entre as respostas dadas aos diferentes pontos em análise e o facto dos sujeitos já terem sido DT.

A aplicação do teste estatístico de Kruskal-Wallis mostra que, para nenhuma das variáveis em estudo, há um valor significativo (Tabelas 2, 3 e 4), ou seja, e contrariamente à nossa suposição, não existe uma relação significativa entre a situação profissional, o tempo de serviço e já ter sido ou não DT e a representação sobre a importância do DT enquanto alguém que apoia os colegas.

Tabela 2. Comparação da importância atribuída ao DT no apoio que dá aos docentes, em função da situação profissional dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis)

	Situação Profissional	N	Média Rank
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de apoiar os colegas?</b>	PQNZ	61	51,75
	PQZP	19	47,24
	Outra	20	49,78
	TOTAL	100	

Qui quadrado= 0,430 GL=2 p=0,870

Não significativo

Tabela 3. Comparação da importância atribuída ao DT no apoio que dá aos docentes, em função do tempo de serviço dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis)

	Tempo de serviço	N	Média Rank
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de apoiar os colegas?</b>	0-5	25	45,20
	6 - 10	16	42,88
	11 - 15	18	59,92
	Mais de 16	41	52,57
	Total	100	

Qui quadrado= 4,747 GL=3 p=0,191

Não significativo

Tabela 4. Comparação da importância atribuída ao DT no apoio que dá aos docentes, em função de já ter desempenhado, ou não, o cargo de DT (Teste Kruskal-Wallis)

	<b>DT</b>	<b>N</b>	<b>Média Rank</b>
<b>A função do DT no âmbito do conselho escolar é a de apoiar os docentes?</b>	Sim	90	4,00
	Não	10	4,20
	Total	100	

Qui quadrado= 0,722 GL=98 p=0,472

Não significativo

A inferência que podemos retirar destes resultados é que não é lícito atribuir às variáveis em causa uma opinião específica sobre esta dimensão do cargo de DT.

#### *1.1.1.2. Planificar as diversas funções do conselho de turma*

A planificação das diversas funções do conselho de turma configura uma dimensão de liderança que se enquadra nas funções de um DT. Tal como está legalmente legislado, compete ao DT coordenar o trabalho do conselho de turma, no que concerne à organização, ao acompanhamento e à avaliação das actividades a desenvolver com os alunos, bem como promover a articulação entre a escola e as famílias. Embora a legislação tenha vindo a ser alterada nos últimos anos, não existem diferenças significativas no que se refere a esta função do DT.

Quando questionados sobre esta função do DT a esmagadora maioria dos inquiridos assume a sua concordância: 36% “concorda” que a função do DT no âmbito do conselho de turma é a de planificar as diversas funções do conselho de turma, e 48% “concorda totalmente” (Tabela 5 e Figura 4).

Tabela 5. Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Planificar as diversas funções do conselho de turma (frequência e percentagem)

		Freq.	Perc.(%)
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de planificar as diversas funções do conselho de turma?</b>	Discordo totalmente	1	1
	Discordo	9	9
	Não concordo nem discordo	6	6
	Concordo	36	36
	Concordo totalmente	48	48
	TOTAL	100	100

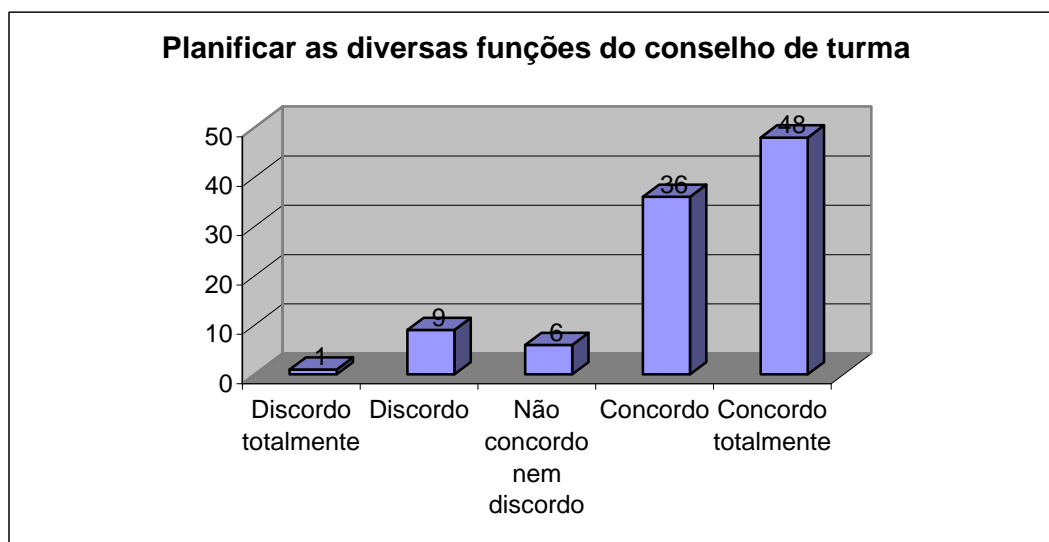


Figura 4. Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Planificar as diversas funções do conselho de turma

Estes resultados evidenciam uma sintonia entre o que a literatura nos diz sobre esta competência do DT e a opinião que os sujeitos do estudo que realizámos mostram possuir. De facto, nenhum DT pode aspirar a cumprir as suas funções sem que tenha uma atitude e organização cuidada, planificando o trabalho individual e o do conselho de turma. O DT, ao longo do ano lectivo, deve dominar e facultar uma quantidade de informação sobre organização e o sistema educativo em que actua. É, pois, o

transmissor lógico da maior parte da informação, junto dos actores que com ele interagem, ora gestor, ora orientador das actividades programadas e desejadas pela organização. Decorrente de tais solicitações, o DT define uma estratégia, programando acções em função das necessidades organizacionais. Aqui se enquadra o trabalho do conselho de turma para o qual é imperiosa a “construção de uma agenda de trabalho(s) que contemple uma listagem de tópicos, à base de informações e de necessidades da organização escolar, bem como uma periodização previsível na abordagem a fazer deles” (Oliveira & Peixoto, 2003, p.32).

À semelhança do que fizemos no ponto anterior, relativamente à função do DT enquanto alguém que planifica as diversas funções do conselho de turma, também testámos a eventual influência das variáveis situação profissional, tempo de serviço e ter sido ou não DT. Mais uma vez não encontramos um valor significativo, o que quer dizer que não há qualquer relação entre estas variáveis e a função em apreciação (Tabelas 6, 7 e 8). Este resultado não deixa de nos surpreender, uma vez que seria expectável que a vivência do cargo influenciasse a representação sobre o mesmo e que houvesse uma tendência nas respostas que traduzisse uma consciência mais efectiva por parte de quem já o exerceu.

Tabela 6. Comparação da importância atribuída ao DT na planificação das diversas funções do conselho de turma, em função da situação profissional dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis)

	Situação Profissional	N	Média Rank
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de planificar as diversas funções do conselho de turma?</b>	PQNZ	61	52,27
	PQZP	19	50,29
	Outra	20	45,30
	TOTAL	100	

Qui quadrado= 1,034 GL=2 p=0,596

Não significativo

Tabela 7. Comparação da importância atribuída ao DT na planificação das diversas funções do conselho de turma, em função do tempo de serviço dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis)

	Tempo de serviço	N	Média Rank
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de planificar as diversas funções do conselho de turma?</b>	0-5	25	43,98
	6 – 10	16	49,78
	11 – 15	18	49,72
	Mais de 16	41	55,10
	Total	100	

Qui quadrado= 2,750 GL=3 p=0,432

Não significativo

Tabela 8. Comparação da importância atribuída ao DT na planificação das diversas funções do conselho de turma, em função de já ter desempenhado, ou não, o cargo de DT (Teste Kruskal-Wallis)

	DT	N	Média Rank
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de planificar as diversas funções do conselho de turma?</b>	Sim	90	4,19
	Não	10	4,40
	Total	100	

Qui quadrado= 0,646 GL=98 p=0,520

Não significativo

### 1.1.1.3. Ouvir opiniões

A partilha de ideias e de opiniões, a aprendizagem cooperativa e a capacidade para, em conjunto, se ajustarem as soluções aos problemas, são aspectos que devem caracterizar as dinâmicas de interacção no seio de um conselho de turma e que o DT deve activar. O DT intervém, sobretudo, como mediador e clarificador, procurando consensos e aproveitando o contributo de outros colegas (Parreira, 1989). A democracia implica debate de opiniões acerca das estratégias e opções, e pode mesmo implicar a delegação de poderes.

Os resultados apurados mostram que os sujeitos que integraram a nossa amostra possuem uma representação do cargo de DT relativamente à sua capacidade para ouvir opiniões que se integra no perfil que os autores que consultámos dizem ser o ajustado. A grande maioria respondeu que “concorda totalmente” - 60%, ou que “concorda” - 29%, que esta seja uma das funções do DT no exercício das sua liderança (Tabela 9, Figura 5).

Tabela 9. Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Ouvir opiniões (frequência e percentagem)

		Freq.	Perc.(%)
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de ouvir opiniões?</b>	Discordo totalmente	0	0
	Discordo	1	1
	Não concordo nem discordo	2	2
	Concordo	29	29
	Concordo totalmente	68	68
	TOTAL	100	100

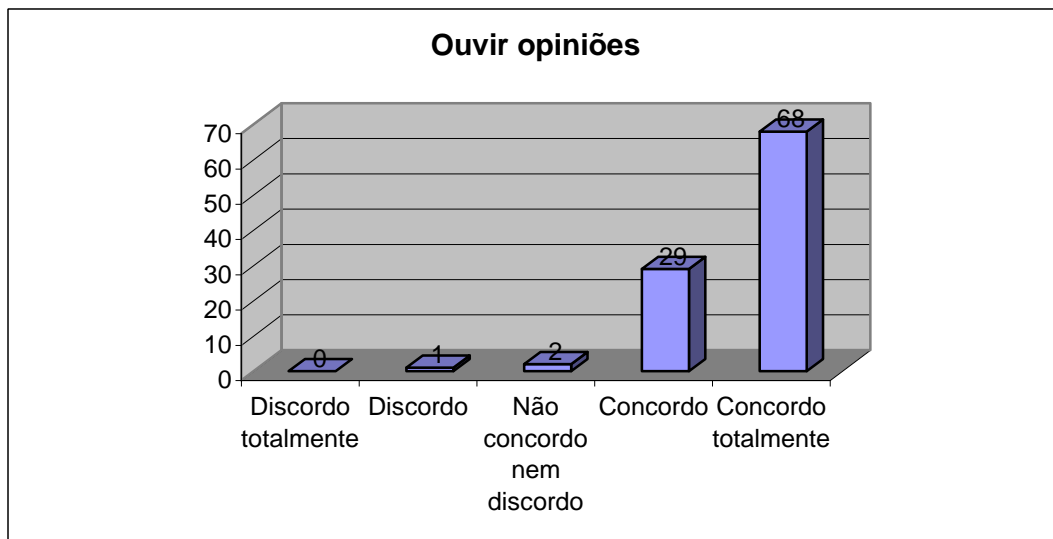


Figura 5. Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Ouvir opiniões

Hersey e Blanchar (1977) defendem que as relações que o líder estabelece com os liderados se devem pautar pela confiança, através de um diálogo aberto e leal, recolhendo todas as suas opiniões, críticas e sugestões. Castro (2000), por seu lado, afirma que o recurso sistemático do DT ao diálogo, agindo de forma atenta e empenhada com todos os professores, não só ajuda a fortalecer relações como reforça a sua credibilidade. Esta parece também ser a opinião dos sujeitos da nossa amostra.

Quanto à influência da situação profissional, do tempo de serviço, e de já ter sido ou não DT, mais uma vez não encontramos diferenças significativas entre estas variáveis e as respostas que obtivemos (Tabelas 10, 11 e 12).

Tabela 10. Comparação da importância atribuída ao DT em ouvir opiniões, em função da situação profissional dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis)

	Situação Profissional	N	Média Rank
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de ouvir opiniões?</b>	PQNZ	61	48,73
	PQZP	19	55,47
	Outra	20	51,18
	TOTAL	100	

Qui quadrado= 1,204 GL=2 p=0,548

Não significativo

Tabela 11. Comparação da importância atribuída ao DT em ouvir opiniões, em função do tempo de serviço dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis)

	Tempo de serviço	N	Média Rank
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de ouvir opiniões?</b>	0-5	25	48,42
	6 – 10	16	44,31
	11 – 15	18	61,11
	Mais de 16	41	49,52
	Total	100	

Qui quadrado= 5,007 GL=3 p=0,171

Não significativo

Tabela 12. Comparação da importância atribuída ao DT em ouvir opiniões, em função de já ter desempenhado, ou não, o cargo de DT (Teste Kruskal-Wallis)

	DT	N	Média Rank
A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de ouvir opiniões?	Sim	90	4,62
	Não	10	4,80
	Total	100	

Qui quadrado= 0,923 GL=98 p=0,359

Não significativo

#### 1.1.1.4. Proporcionar *feedback* do trabalho executado

A quarta e última função elencada é a de proporcionar *feedback* do trabalho desenvolvido. O cargo de DT implica, necessariamente, esta devolução da informação como forma de avaliar os procedimentos que foram desenvolvidos, de proporcionar segurança, e de re-alimentar, como retorno, a qualidade do trabalho. Assumir esta função como um acto de liderança justifica-se na medida em que, num grupo, a existência e o reconhecimento de uma hierarquia confere a quem desempenha a função de líder a obrigação de contribuir para o reforço da segurança. No caso de um CT, é o DT que deve devolver aos restantes membros sinais sobre o seu desempenho (nos mais variados âmbitos), sendo certo que esse *feedback* contribui para a consistência e para a segurança do trabalho das pessoas.

Também os sujeitos que inquirimos partilham, maioritariamente, a opinião de que proporcionar *feedback* configura uma das funções do DT. Como podemos constatar pela análise dos Tabela 13 e da Figura 6, a maioria de respostas centra-se no “concordo” – 22% e no “concordo totalmente” – 75%.

Tabela 13. Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Proporcionar *feedback* do trabalho executado (frequência e percentagem)

		Freq.	Perc.(%)
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de proporcionar <i>feedback</i> do trabalho executado?</b>	Discordo totalmente	0	0
	Discordo	0	0
	Não concordo nem discordo	3	3
	Concordo	22	22
	Concordo totalmente	75	75
	TOTAL	100	100

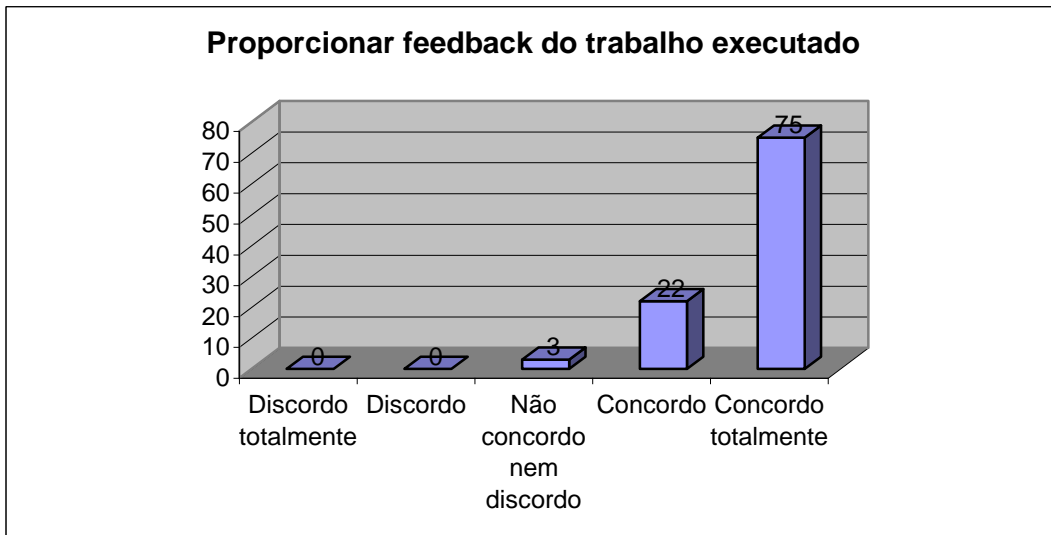


Figura 6. Valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo – Proporcionar *feedback* do trabalho executado

A influência da situação profissional, do tempo de serviço, e de já ter desempenhado o cargo continuam a não ser significativas na representação dos sujeitos quanto à função do DT enquanto alguém que deve proporcionar situações de *feedback* (Tabelas 14, 15 e 16).

Tabela 14. Comparação da importância atribuída ao DT em proporcionar *feedback* do trabalho executado, em função da situação profissional dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis)

	Situação Profissional	N	Média Rank
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de proporcionar <i>feedback</i> do trabalho executado?</b>	PQNZ	61	53,05
	PQZP	19	45,13
	Outra	20	47,82
	TOTAL	100	

Qui quadrado= 2,276 GL=2 p=0,320

Não significativo

Tabela 15. Comparação da importância atribuída ao DT em proporcionar *feedback* do trabalho executado, em função do tempo de serviço dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis)

	Tempo de serviço	N	Média Rank
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de proporcionar <i>feedback</i> do trabalho executado?</b>	0-5	25	43,10
	6 – 10	16	44,81
	11 – 15	18	57,61
	Mais de 16	41	54,11
	Total	100	

Qui quadrado=6,974 GL=3 p=0,073

Não significativo

Tabela 16. Comparação da importância atribuída ao DT em proporcionar *feedback* do trabalho executado, em função de já ter desempenhado, ou não, o cargo de DT (Teste Kruskal-Wallis)

	DT	N	Média Rank
<b>A função do DT no âmbito do conselho de turma é a de proporcionar <i>feedback</i> do trabalho executado?</b>	Sim	90	4,74
	Não	10	4,50
	Total	100	

Qui quadrado= 1,434 GL=98 p=0,155

Não significativo

### ***1.1.2. O relacionamento do DT com os professores da sua turma***

Um dos objectivos do estudo que temos vindo a apresentar consistia no reconhecimento da influência do DT junto dos professores do CT, nomeadamente na relação que estes estabelecem com os alunos. A pergunta que colocámos no inquérito por questionário, que se reportava a este objectivo, pedia que o inquirido manifestasse o seu grau de concordância relativamente à premissa que afirmava que o relacionamento do DT com os professores da sua turma influencia o desempenho do professor na sua relação com os alunos. As respostas obtidas, representadas na Figura 7, mostram um elevado grau de concordância: 22% dos inquiridos “concorda totalmente” e 46% “concorda”. Contudo, as restantes respostas também devem ser referidas e comentadas: 16% dos sujeitos “não concorda nem discorda”; 9% “discorda” e 7% “discorda totalmente”. Na realidade, entre os que se colocam num ponto neutro de apreciação, e os que discordam (parcialmente e totalmente), temos 32% da amostra. Este valor deixa-nos, de alguma forma, surpreendidos, não só pelos contributos teóricos da pesquisa efectuada que atribuem um papel importante ao DT enquanto elemento que influencia a relação que é estabelecida entre os professores e os alunos de uma turma, mas, também, e como já referimos anteriormente, pelo facto da nossa amostra ser constituída, maioritariamente, por sujeitos que tinham experiência de direcção de turma. Os resultados apurados não confirmam, de facto, uma clara concordância de que o relacionamento do DT com os professores da sua turma influencia o desempenho do professor na sua relação com os alunos.

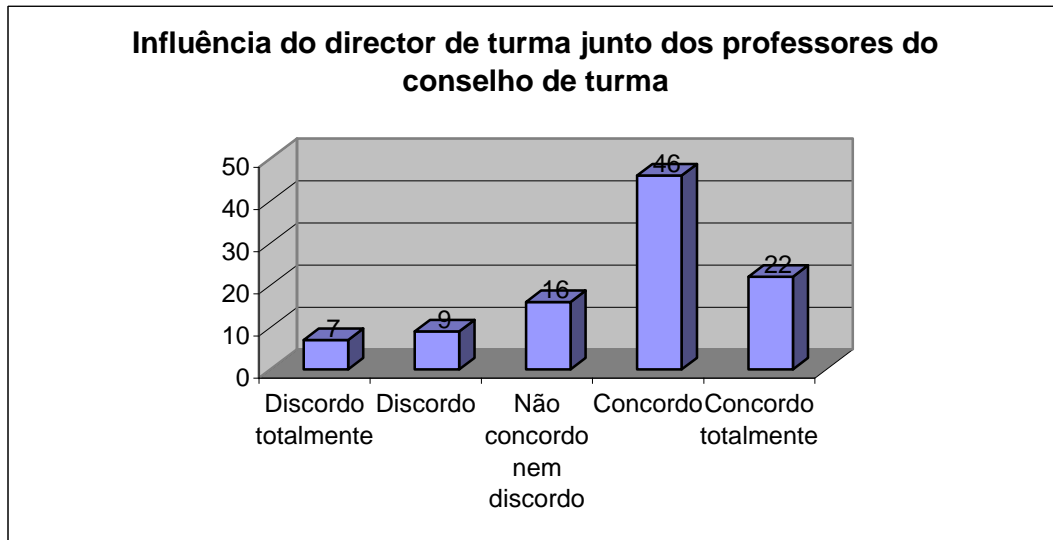


Figura 7. Influência do DT junto dos professores do conselho de turma

Testada, através do teste estatístico de Kruskal-Wallis, a eventual influência das variáveis situação profissional, tempo de serviço e já ter desempenhado o cargo de DT (Tabelas 17, 18 e 19), não foi encontrada nenhuma relação de significância. O comentário que se nos oferece fazer é que esta ausência de significado estatístico corrobora alguma apatia, que já tinha sido detectada na estatística descritiva apresentada anteriormente, por parte dos sujeitos da amostra, relativamente à dimensão em análise. De facto, não existe a apropriação da função do DT enquanto alguém que, no exercício da sua liderança, consegue influenciar o desempenho dos professores na sua relação com os alunos.

Tabela 17. Influência do DT no desempenho do professor com os alunos, em função da situação profissional dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis)

	Situação Profissional	N	Média Rank
<b>O relacionamento do DT com os professores da sua turma influencia o desempenho do professor na sua relação com os alunos?</b>	PQNZ	61	52,46
	PQZP	19	54,61
	Outra	20	40,62
	TOTAL	100	

Qui quadrado= 3,355 GL=2 p=0,187

Não significativo

Tabela 18. Influência do DT no desempenho do professor com os alunos, em função do tempo de serviço dos inquiridos (Teste Kruskal-Wallis)

	<b>Tempo de serviço</b>	<b>N</b>	<b>Média Rank</b>
<b>O relacionamento do DT com os professores da sua turma influencia o desempenho do professor na sua relação com os alunos?</b>	0-5	25	38,18
	6 - 10	16	58,19
	11 - 15	18	49,33
	Mais de 16	41	55,52
	Total	100	

Qui quadrado=7,769 GL=3 p=0,051

Não significativo

Tabela 19. Influência do DT no desempenho do professor com os alunos, em função de já ter desempenhado, ou não, o cargo de DT (Teste Kruskal-Wallis)

	<b>DT</b>	<b>N</b>	<b>Média Rank</b>
<b>O relacionamento do DT com os professores da sua turma influencia o desempenho do professor na sua relação com os alunos</b>	Sim	90	3,70
	Não	10	3,40
	Total	100	

Qui quadrado = 0,796 GL=98 p=0,428

Não significativo

## 1.2. Apresentação e Discussão dos Resultados Apurados na Entrevista

No que se refere à categoria de análise “Liderança”, na análise de conteúdo realizada às entrevistas foram identificadas duas subcategorias:

- Tarefas que estão atribuídas ao cargo de DT enquanto líder de um grupo;
- Influência do DT junto dos professores do Conselho de Turma.

De acordo com as diferentes representações que os sujeitos entrevistados possuíam quanto a estes aspectos, cada uma das subcategorias concretiza-se num número variável

de indicadores. Nos pontos seguintes deste capítulo passamos à apresentação e à discussão dos resultados obtidos em cada uma das subcategorias referidas, e, em termos de análise, serão destacados os indicadores que surgiram com maior frequência. Esta opção justifica-se pela necessidade de seleccionar o que de mais pertinente ressalta do estudo efectuado, mas também por limitações de espaço que nos impedem de analisar, em pormenor, a totalidade da informação que recolhemos com as entrevistas realizadas.

### ***1.2.1. Tarefas que estão atribuídas ao cargo de DT enquanto líder de um grupo***

As questões que foram colocadas aos entrevistados procuravam recolher dados sobre a representação que estes possuíam quanto às tarefas do DT. Não se tratava de perceber a valorização que era atribuída a cada uma das tarefas, mas, antes, recolher dados que permitissem entender “como” é que estas eram executadas. Recorde-se que os entrevistados eram pessoas com grande experiência no exercício do cargo de DT, pelo que nos podiam dar um testemunho que decorria da sua experiência.

Como perguntas de reforço à questão em causa, foi perguntado como é que o DT assegurava e promovia a articulação entre os professores e os alunos; como era feita a coordenação e a adequação das actividades a desenvolver pelo conselho de turma; como era coordenado o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador; como é que o DT podia desenvolver a comunicação entre professores; e, ainda, qual a influência do DT na adequação dos conteúdos face à especificidade de cada aluno.

Os indicadores identificados através da análise foram quantificados, o que nos dá uma aproximação da valorização que os entrevistados atribuem a cada um dos indicadores referidos (Quadro 9).

Quadro 9. Subcategoria “Tarefas que estão atribuídas ao cargo de DT enquanto líder de um grupo”

Indicadores	Freq.				
	S1	S2	S3	S4	T
- Facilitar o conhecimento mútuo (alunos / professores)	1	2	1	-	4
- Disponibilizar informação sobre características dos alunos	-	3	1	-	4
- Garantir a qualidade do processo de avaliação ( <i>feedback</i> a dar aos alunos)	2	-	1	1	4
- Gerir tensões e problemas de carácter profissional e pessoal	1	2	1	1	4
- Recolher elementos que contribuam para a caracterização da turma	1	1	1	-	3
- Promover o sucesso escolar de todos os alunos da turma	-	1	-	1	2
- Recolher dados para a elaboração do PCT	1	-	-	1	2
- Privilegiar a dimensão afectiva da relação educativa	1	-	1	-	2
- Sensibilizar os docentes da turma para problemas individuais dos alunos	-	-	1	1	2
- Estabelecer regras de trabalho	-	-	-	1	1
- Coordenar pessoas	-	-	-	1	1
- Identificar bloqueios (p.e. contexto familiar)	-	1	-	-	1
- Fazer cumprir o regulamento	-	1	-	-	1
- Promover a articulação e o trabalho colaborativo	-	-	1	-	1
	<b>TOTAL</b>				<b>32</b>

A leitura do Quadro anterior permite reconhecer que os indicadores desta subcategoria que maior frequência obtiveram foram os que a seguir se apresentam:

- Facilitar o conhecimento mútuo (alunos / professores) (4 referências);
- Disponibilizar informação sobre características dos alunos (4 referências);
- Garantir a qualidade do processo de avaliação - *feedback* a dar aos alunos (4 referências);
- Gerir tensões e problemas de carácter profissional e pessoal (4 referências).

### *1.2.1.1. Facilitar o conhecimento mútuo (alunos / professores)*

O indicador “facilitar o conhecimento mútuo (alunos/ professores) assume-se como uma matéria relevante para este grupo de entrevistados, uma vez que foi referido por todos eles.

De facto, no quadro das funções do DT, a facilitação do conhecimento mútuo (alunos/professor), como factor de promoção do bom entendimento entre todos os que, durante o ano lectivo, irão interagir, é indiscutível. Enquanto líder do grupo, cabe ao DT disponibilizar a informação que possui, gerir essa informação de forma adequada e, sobretudo, encontrar vias de entendimento nas quais esse conhecimento representa uma função fundamental.

Nas opiniões apuradas nas entrevistas, esta dimensão da função do DT é referida nos seguintes termos:

“É a partir desse momento que se inicia o trabalho directo com as turmas, junto de uns e de outros (alunos e professores). O que se pretende não é “suavizar” alguns colegas junto dos alunos, que possam mostrar-se mais exigentes, quer pedagógica, quer cientificamente, o que pode levantar alguns problemas iniciais. Até porque, por vezes, os próprios alunos também estão habituados a métodos de trabalho diferentes e pode haver algum choque inicial. Portanto, o trabalho do DT, especialmente no início, é fundamental, porque, como nós sabemos, quer em termos pessoais, quer em termos de se lidar com os alunos, as primeiras impressões, embora possam ser erróneas, são muito importantes no desenvolvimento do próprio ano lectivo, e aí o DT têm um aspecto fundamental”.

Um dos autores citados na componente teórica do presente estudo (Adair, 1988), é de opinião que o grupo só conseguirá a consecução dos objectivos iniciais se o seu líder tiver capacidade para estimular e aproveitar a “energia, o entusiasmo, a experiência, o saber e a capacidade do grupo” (p.85). De facto, é fundamental que o líder consiga encontrar a decisão adequada, para que os objectivos comuns sejam alcançados, para que as tarefas sejam partilhadas.

Na situação referida no excerto apresentado é assinalada a importância do DT ao dar a conhecer, desde os primeiros momentos, características de parte a parte, de forma a garantir condições para que a relação e o entendimento entre alunos e docentes sejam mais efectivos. Tal como é dito “*as primeiras impressões, embora possam ser erróneas, são muito importantes no desenvolvimento do próprio ano lectivo e, aí, o DT tem um aspecto fundamental*”. Assim sendo, e ainda de acordo com Aldair que refere que o líder deve promover o conhecimento e o envolvimento colectivo, pode-se inferir que os nossos entrevistados têm uma noção clara desta dimensão das competências do DT, em função das afirmações proferidas.

#### *1.2.1.2. Disponibilizar informação sobre características dos alunos*

Outro dos indicadores mais referidos aponta como atribuição do DT “disponibilizar informação sobre características dos alunos”. De acordo com as opiniões expressas pelos entrevistados, torna-se importante que os docentes com funções de DT possuam informações, atempadas, acerca dos alunos das turmas em que desempenham aquela função. Realmente, a personalidade dos alunos e o modo como aprendem e interagem em

ambiente educativo determinam, muitas vezes, comportamentos e atitudes que deverão ser consideradas pelo DT no papel que desempenha em termos de gestão intermédia. Para além disso, podem assumir-se como um factor facilitador da tomada de decisões. Aspecto não menos importante neste domínio é que este conhecimento das características dos alunos seja considerado logo no início do ano lectivo, de modo a que o DT possa, de modo mais sustentado, transmitir essas informações ao CT, verdade que se vislumbra na afirmação que se transcreve:

“Exactamente. Portanto no primeiro conselho de turma, que é feito logo assim que as aulas se iniciam em Setembro, são apresentados os alunos problemáticos, ou não, portanto o conselho de turma fica, de imediato, em poder de informação para poder traçar o seu trabalho futuro”.

#### *1.2.1.3. Garantir a qualidade do processo de avaliação (feedback a dar aos alunos)*

Os entrevistados são também unânimes em considerar que é fundamental que o DT garanta a qualidade do processo de avaliação, nomeadamente o *feedback* a dar aos alunos.

Também a pesquisa teórica que efectuámos reforça a ideia de que é fundamental que o DT se revele disponível para entender que a avaliação faz, cada vez mais, parte dos processos de ensino e de aprendizagem. Esta componente do processo educativo não deve ser entendida como um elemento terminal, no sentido de qualquer coisa que se ensina e depois se avalia, sem considerar aspectos prévios inerentes à sua implementação que, sendo previstos, reflectidos e sistematizados, reduzem a sua

imprevisibilidade, diminuindo as possibilidades do aparecimento de dúvidas, conflitos e eventuais desentendimentos.

A este propósito refere um dos entrevistados:

“O papel do DT é, essencialmente, o de coordenar, quer através de conselhos de turma intercalares, chamando à atenção para a necessidade de, em termos sumativos, serem colocados os momentos da avaliação, serem bem definidos com os alunos os critérios de avaliação, de maneira a que não haja algumas surpresas por parte destes. O carácter formativo da avaliação deverá estar sempre presente, dar sempre o *feedback* aos alunos de todos os trabalhos realizados”.

De facto, no actual quadro de competências que devem ser desenvolvidas pelo DT, há um aspecto que é destacado: pressupõe-se que este se revele capaz de fomentar o trabalho em equipa entre todos os professores, bem como a participação dos alunos em condições devidamente regulamentadas, de modo a que o processo de avaliação não se torne ambíguo, contraditório e, conseqüentemente, conflituoso. Torna-se imprescindível, como refere Alonso (1992), que os professores e os outros técnicos de educação discutam todos os problemas inerentes à implementação do processo de avaliação dos alunos, o que implica uma autonomia, uma responsabilização dos órgãos da escola e um trabalho em equipa que se poderá assumir como renovador e muito positivo na eficácia do papel desempenhado, neste domínio, pelo DT.

Para autores como Bass *et al.* (1999), a implementação de uma liderança transformacional envolve, entre seis comportamentos definidos, um que considera que o líder deve dispensar atenção às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores, encorajando-os, tentando desenvolver as suas capacidades, proporcionando-lhes *feedback*, o que facilita a delegação de responsabilidades. Aos professores, e no âmbito

da avaliação, conforme referem os entrevistados, compete, também, dar *feedback* aos alunos do seu processo avaliativo. O principal objectivo que se pretende atingir é que esse *feedback* tenha uma intencionalidade reguladora e contribua para uma avaliação formativa dos alunos. Tal como referem Black e Wiliam (1998, citados por Fernandes, 2005), o *feedback*, enquanto forma de comunicação, é um conceito central na avaliação formativa, sendo um requisito obrigatório para haver progresso nas aprendizagens dos alunos. O que acontece frequentemente é que o *feedback* facultado pelo professor sobre o trabalho que é desenvolvido pelos seus alunos, normalmente, não implica qualquer acção por parte destes.

As unidades de significado apuradas nas entrevistas acrescentam, ainda, a imprescindibilidade de diversificação do *feedback* de acordo com as características de cada aluno. Considera-se que é um aspecto que merece ser abordado e discutido pelos professores de um mesmo CT, de forma a uniformizar procedimentos. A este propósito, diz um dos entrevistados:

“Pode não ter os seus efeitos imediatos ou totalmente visíveis, mas certamente tem, pois se o conselho de turma for unânime em adoptar os mesmos critérios de actuação, quer em termos atitudinais, quer mesmo em termos de transparência de avaliação, se o nível de exigência for partilhado por todos, se as características dos alunos forem reconhecidas por todos, o próprio elemento do conselho de turma sente-se levado a adoptar uma atitude”.

Estudos referidos na componente de fundamentação teórica da presente investigação (Bruno, 2006; Santos & Dias, 2006) corroboram a opinião de que o mesmo *feedback* fornecido a produções semelhantes pode ou não ser eficaz, dependendo do aluno que o receber.

#### *1.2.1.4. Gerir tensões e problemas de carácter profissional e pessoal*

Referindo-se aos diferentes modelos de governança, Glatter (2007) assume que os líderes escolares enfrentam, na prática, diferentes problemas de índole profissional e pessoal “necessitando de gerir tensões”. Igualmente para os entrevistados, conforme os indicadores apurados, o DT tem que actuar numa lógica de equilíbrio e normalização de pressões e problemas que sempre existem. Tal facto é expresso pelo indicador que refere ser uma função do DT “gerir tensões e problemas de carácter profissional e pessoal”.

Na realidade, em qualquer situação de liderança, e em qualquer dos seus níveis, esta matéria assume uma relevância que não pode ser descurada por aqueles que têm a seu cargo um papel de coordenação, como é o caso dos DT. Neste, como noutros órgãos de gestão, saber entender-se e compreender-se a si próprio é importante no sentido de saber compreender e ajudar os outros com quem se interage. A análise efectuada às entrevistas realizadas evidencia a gestão de tensões e problemas de carácter profissional e pessoal como mais um aspecto a considerar nas tarefas atribuídas ao DT. A este propósito, é referido que:

“Muitas vezes os colegas – devido ao cansaço, porque ficam magoados e porque, muitas vezes, as situações são bastante complicadas – mas o colega apresenta-se de tal forma desorientado e, enfim, um pouco desmotivado e magoado (muito magoado), e então aí o DT tenta acalmar o colega, enquanto pessoa e enquanto colega. No meu caso, eu procuro arranjar atenuantes, dizendo ao colega que aquela situação que surgiu não lhe foi direccionada, mas é o resultado de vários problemas que o aluno transporta...”.

Num normativo emanado pela DREN (2005) é afirmado que o DT é “o observador privilegiado, o coordenador e catalisador das tensões entre grupos da comunidade escolar” (p.5). Na opinião de Sá (1997), o DT necessita de possuir competência pedagógica e científica, bem como capacidade de relacionamento e de liderança, sem as quais a estrutura colegial que supostamente coordena poderá ficar comprometida. De acordo com estas referências, a legitimidade da actuação do DT junto dos professores depende, em grande parte, da sua capacidade de enquadrar, no grupo, a sua intervenção, com o propósito de atingir objectivos comuns, secundarizando interesses pessoais em prol do sucesso dos alunos.

Considerando o que precede, torna-se desejável que, na sua função de liderança, o DT se revele capaz de desenvolver, em si e nos outros professores, competências interpessoais de ajuda, para as quais é constantemente solicitado no decurso das suas diversas funções. Isso significa que a liderança também se consubstancia em relações de ajuda interpessoal, e que as relações humanas também se aprendem e podem ser consciencializadas no sentido de permitirem aos indivíduos a tomada de consciência das suas próprias capacidades e incapacidades no domínio relacional. Apontando e praticando processos de aperfeiçoamento, o DT pode promover o desenvolvimento dessas competências, o que ajudará na resolução de conflitos.

Efectivamente, e como se defende no nosso quadro teórico, os professores possuem, em geral, e ainda que não tenha tido formação específica nessa área, um desenvolvimento instintivo de competências no domínio interpessoal. Porém, nem todos os professores têm tal “instinto” e, mesmo para aqueles que o têm, a consciencialização da necessidade do desenvolvimento dessas capacidades pode ter resultados muito benéficos, quer para o DT, quer para aqueles com quem interage.

Tal como é referido no excerto apresentado, vislumbra-se, na opinião do entrevistado, a necessidade de que o DT possua um vasto leque de competências interpessoais que viabilizem o estabelecimento de relações abertas e autênticas com os demais intervenientes no processo educativo. De acordo com este quadro conceptual, na gestão de tensões e conflitos, o DT deverá assumir-se como um líder que sabe ouvir, que se coloca no lugar do outro, que estabelece relações francas e que comunica de forma interactiva e empática, ajudando os docentes e tentando compreendê-los.

### ***1.2.2. Influência do DT junto dos professores do conselho de turma***

A influência do DT junto dos professores do CT configura outra subcategoria de análise identificada no âmbito da Liderança que decorre do exercício do cargo do DT.

As questões colocadas na entrevista pretendiam que os sujeitos se pronunciassem sobre o conceito de liderança, entendido como um processo de dirigir e influenciar as actividades relacionadas com as tarefas dos membros de um grupo, mas também recolher opiniões sobre estilos de liderança desenvolvidos por líderes considerados eficazes.

No sentido de obter respostas tão completas e informativas quanto possível, foram colocadas perguntas de reforço, tais como de que forma o estilo de liderança assumido pelo DT pode mudar as atitudes e os comportamentos dos restantes professores; se depende do grupo (CT) ou do DT a adopção do estilo mais eficaz; que consequências, na prática educativa, têm práticas de liderança assentes na clareza da comunicação, na simplicidade e no envolvimento colectivo; qual a previsibilidade de consecução dos

objectivos quanto se opta por uma liderança autoritária mas responsabilizante; e, ainda, que importância é atribuída ao conhecimento do quadro legal que estipula as funções do DT.

A análise de conteúdo efectuada às respostas obtidas permitiu identificar os indicadores que se apresentam no Quadro 10.

Quadro 10. Subcategoria “Influência do DT junto dos professores do Conselho de Turma” – indicadores e frequências observadas

Indicadores	Freq.				
	S1	S2	S3	S4	T
- Afirmar a necessidade de um perfil de liderança	1	1	1	2	5
- Afirmar a necessária qualidade do desempenho do cargo de DT	1	-	3	2	5
- Possuir um conhecimento profundo da turma e partilhar essa informação	1	1	2	-	4
- Reconhecer a ausência frequente de perfil para o desempenho do cargo de DT	2	-	-	1	3
- Promover a harmonia entre os elementos do conselho de turma	1	1	-	1	3
- Reconhecer a importância da dinâmica do conselho de turma	1	-	1	-	2
- Contribuir para a coesão da turma e para a identidade do conselho de turma	1	-	-	1	2
- Contribuir para a qualidade do trabalho educativo a desenvolver com a turma	1	-	-	-	1
- Ajustar o desempenho do cargo às características pessoais	1	-	-	-	1
- Defender os interesses dos alunos da turma	1	-	-	-	1
	<b>TOTAL</b>				<b>27</b>

Os indicadores mais referidos permitem inferir que, no âmbito da influência do DT junto dos professores do CT, os entrevistados elegem os aspectos seguintes:

- Afirmar a necessidade de um perfil de liderança (5 referências);
- Afirmar a necessária qualidade do desempenho do cargo de DT (5 referências);
- Possuir um conhecimento profundo da turma e partilhar essa informação (4 referências).

### *1.2.2.1. Afirmar a necessidade de um perfil de liderança*

De acordo com a revisão da literatura efectuada, as funções de liderança implicam a necessidade de que o DT, enquanto actor de um processo de gestão intermédia, seja detentor de um perfil adequado ao exercício das suas funções. As palavras dos entrevistados interpretam estas características da seguinte forma:

“Eu nunca me sinto condicionada pelo conselho de turma. Quando sou daquele conselho de turma, sou DT, sou professora, sou a mãe, sou o ser humano que está ali e que está a tentar ajudar ambas as partes. (...). O meu papel ali é ser a directora de turma, exercer da melhor forma as minhas funções, tendo em conta quer a turma no seu todo, quer os próprios colegas, e respeitando ambas as partes”.

O conteúdo deste excerto aproxima-nos da certeza de que, neste caso, existe uma sintonia entre o que os autores de referência dizem sobre os contornos do desempenho do DT enquanto líder do um grupo e a interpretação que o nosso entrevistado faz do cargo. Não existe margem para dúvida de que se assume que é necessário evidenciar um perfil de liderança, independentemente da constituição dos diferentes CT, e este indicador foi, como vimos, referido por todos os entrevistados.

Hersey e Blanchard (citados por Rego & Cunha, 2005) defendem que a liderança é um processo que influencia as actividades de um indivíduo ou de um grupo, no sentido de deles obter esforços e atitudes que permitam o alcance de metas numa dada situação. Esta actuação decorre da forma como o líder adopta a sua postura e como a consegue transmitir ao grupo. Condição imediata é que, não obstante o perfil e conseqüente tipo de líder, é fundamental que este se identifique com aqueles que lidera. Para isso, e de

acordo com o seu perfil, é indispensável que o líder consiga encontrar a decisão adequada, com a finalidade de evidenciar as suas linhas de orientação em prol não de si mas da organização. Adair (1988) refere que o grupo só conseguirá a consecução dos objectivos iniciais se o seu líder tiver capacidade para estimular e aproveitar a capacidade, nas suas diversas vertentes, do grupo. Para este autor, o líder aprende ao fazer, o que, independentemente do seu perfil, o poderá habilitar a “exercitar-se na arte da liderança”, desenvolvendo em si próprio capacidades para ser bem sucedido no cumprimento dessas funções. A existência deste perfil revela-se como um factor de eficácia no desempenho do cargo e a sua não observância, constitui, como veremos no ponto seguinte, uma grave limitação ao desempenho do cargo de DT.

#### *1.2.2.2. Afirmar a necessária qualidade do desempenho do cargo de DT*

Paradoxalmente, e ao mesmo tempo que, como vimos no ponto anterior, os entrevistados destacam a necessidade de existência de um perfil de liderança, é sublinhada a pertinência de qualidade do desempenho do cargo.

A este propósito, um dos entrevistados lembra que, na maior parte das vezes, esta ideia não está subjacente na nomeação dos directores de turma:

“Acaba por ser [um líder], embora, por vezes, possa não ter o perfil para... Não nos podemos esquecer que são cargos atribuídos, tendo em conta uma série de critérios em que, por vezes, o último critério é realmente o perfil, infelizmente”.

Sobre esta mesma matéria, outro entrevistado diz o seguinte:

“Eu acho que o DT é o rosto de uma escola perante uma comunidade inteira. Não é só perante os seus pares, não é só perante os seus alunos, mas é também perante os encarregados de educação, é perante a autarquia, é perante todos os agentes que, de alguma forma, se possam ver envolvidos num projecto curricular de turma. Penso que nem todos temos perfil para ser DT, evidentemente que também a experiência faz um bocadinho, mas acho que há pessoas que não têm esse perfil”.

É sabido que, no exercício da liderança, a habilidade para exercer influência sobre o outro é importante, contudo não é suficiente. Paralelamente é reconhecida a necessidade de existirem outras aptidões indispensáveis para que determinado indivíduo seja confirmado como líder. A liderança decorre de um conjunto de influências interpessoais, exercidas pelo líder que adopta um estilo e comportamento em função dos seus liderados. Adaptado à realidade que o grupo apresenta, ele orienta a sua conduta e exerce o seu poder, com o intuito de conseguir a consecução dos objectivos, face à determinação dos resultados expectáveis. Para isso, conforme referem Estanqueiro (1992) e Bothwell (1993), o mesmo líder pode, em momentos diferentes, adoptar diferentes estilos consoante a sua capacidade de se adaptar ao grupo.

Quando os entrevistados assinalam a necessidade de afirmar a necessária qualidade do desempenho do cargo de DT, estão a referir-se ao facto do DT ser alguém com qualificação e especialização, com bons conhecimentos, um especialista na área em que actua, necessitando, como qualquer profissional em desenvolvimento humano e profissional, de uma actualização das qualificações.

Os excertos apurados neste indicador denunciam alguma aleatoriedade na escolha do DT, com graves reflexos no desempenho da função, o que é considerado uma limitação no reconhecimento da importância deste líder no quadro de uma organização educativa.

Outros critérios como credibilidade, qualidades como humildade, zelo, firmeza, integridade, honestidade são essenciais no carácter e na personalidade do DT (Afonso, 2000). Não se pode dizer que exista um paradigma de “estilo de liderança”, mas que, em cada organização, o líder assume o estilo mais apropriado, ajustado à sua personalidade, para conseguir desenvolver melhor a sua actividade e, assim, atingir os objectivos previamente definidos.

Um dos entrevistados refere a necessidade de criar um clima espontâneo para exercer o cargo de forma empática, simples e despretensiosa ao sugerir a ideia de que:

“Aliás, penso que hoje em dia, em termos de orgânica da escola, é o cargo mais difícil. Eu acho que sou eu quem leva mais o grupo. Muitas vezes em conversas individuais, nem sequer é na conversa de grupo, é em conversas individuais”.

#### *1.2.2.3. Possuir um conhecimento profundo da turma e partilhar essa informação*

Este indicador prende-se com a necessidade do DT recolher elementos que contribuam para a caracterização da turma, de facilitar aos restantes docentes um conhecimento mais correcto sobre os alunos, e é traduzido em citações como a seguinte:

“Penso que se o DT demonstrar um grande conhecimento da própria turma, isso acaba por cativar o conselho de turma. O conselho de turma acaba, por vezes, por ser alertado. Muitas vezes as pessoas criam as suas ideias, que podem ser erradas, porque não dispõem de dados para avaliar a situação individual do aluno ou da própria turma. Se o DT aparece com um dado novo, que pode até ser

revelador, ou explicativo, de um comportamento, o próprio conselho de turma começa a ficar mais sensibilizado para a actuação com a própria turma, e começa a actuar no sentido que o próprio DT acha que deve ser o mais correcto. Eu penso que o que funciona é, sobretudo, a possibilidade do DT conhecer bem a turma que tem pela frente”.

De facto, e considerando o processo educativo que deve ser desenvolvido para cada aluno em particular, a preocupação em conhecer os alunos assume-se como um factor importante que não deve ser descurado pelo DT.

Todo o aluno tem as suas características pessoais, a sua história de vida, o seu ambiente familiar e social, aspectos que devem ser conhecidos e respeitados. Compreender cada aluno, aceitá-lo tal como ele é, com as suas qualidades e seus defeitos, ajudá-lo a vencer as suas dificuldades, a adaptar-se ao grupo, a crescer e a amadurecer, faz parte integrante da profissão de professor. Para o educador que trabalha numa perspectiva inclusiva, que se preocupa com as reais condições culturais de seus alunos, o planeamento do ensino deve considerar os valores, os saberes e as experiências práticas que eles possuem, seleccionando e organizando os conteúdos do ensino coerentemente com essas condições (Zabalza, 1992).

Esta perspectiva torna-se interessante porque, geralmente, assiste-se a uma concepção do DT mais orientada para o cumprimento de aspectos burocráticos, de regulação e controlo normativo, ficando negligenciados outros aspectos como a coordenação, a articulação horizontal das actividades dos professores e o papel que pode assumir nas tarefas de outros docentes.

A opinião expressa pelo entrevistado atrás citado corrobora o que afirmam autores como Oliveira e Peixoto (2003) que consideram que, para além de uma função de coordenação, o DT é, de facto, chamado a desempenhar, junto dos docentes da turma, um papel de facilitador das relações, mediante a partilha de informação de que dispõe, o que permite o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficazes.

## **2 – Relação Educativa**

A escola e os demais espaços educativos configuram-se como oportunidades de construção de relações humanas significativas, desenvolvendo as potencialidades dos alunos e dos professores, e propiciando um processo constante de mudança. Muitas vezes esse processo, de tão lento, é quase imperceptível, mas não deixa de existir. A vivência da relação educativa é portadora de elementos que contribuem para a construção de um equilíbrio em que os educandos se constituam como sujeitos participativos na relação e no processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, os professores, ao estabelecerem regras, transmitem aos alunos “a importância da explicitação de alguns princípios que dão forma a uma “postura de vida”, inspiradora de relações humanas que serão construídas ao longo da vida” (Giovanetti, 2005: p.19).

Identificar aspectos mais valorizados na relação professor/aluno, e conhecer as funções que, no âmbito da direcção de turma, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos, foram as duas dimensões em análise no âmbito do estudo da influência do DT na relação educativa que se estabelece no seio da turma que lidera.

Passamos à apresentação dos dados apurados, e seguimos a lógica adoptada no ponto anterior, ou seja, para cada uma das dimensões em estudo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através do inquérito por questionário e da entrevista.

## **2.1. Apresentação e Discussão dos Resultados Apurados no Inquérito por Questionário**

### ***2.1.1. Aspectos mais valorizados na relação professor / aluno***

Todo o processo educativo decorre de relações interpessoais, consideradas por Abreu (citado por Jesus, 1999) como imprescindíveis para o desenvolvimento da personalidade. Se o professor se quer assumir como agente de desenvolvimento pessoal e interpessoal, identificando comportamentos e problemas, deve tentar conhecer os motivos que estiveram na origem dos mesmos, utilizando estratégias de acção cognitivo-motivacionais (Jesus, 1999), enquadradas num modelo relacional. Estas estratégias podem ser muito diversas e, no âmbito do presente estudo, houve a necessidade de seleccionar aquelas que se revelaram mais pertinentes. Na sequência da validação do inquérito por questionário que desenvolvemos, e que oportunamente já descrevemos, as estratégias mais valorizados no âmbito da Relação Educativa que se estabelece entre professores e alunos foram os seguintes: capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos; capacidade dos docentes para devolverem, nos alunos, competências, capacidades e atitudes; capacidade dos docentes para co-responsabilizarem os alunos nos processos de aprendizagem; e, ainda, estímulo da confiança dos alunos nas suas capacidades.

Passemos à apresentação e à discussão dos resultados apurados.

2.1.1.1. Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos

Quando questionámos os sujeitos da amostra A sobre a eventual influência do DT na capacidade e na disponibilidade dos professores para resolverem os problemas pessoais dos alunos, 93% dos sujeitos responderam que “concordava” ou que “concordava totalmente” com esta função do DT (Tabela 20, Figura 8).

Tabela 20. Relação professor/aluno - Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos (frequência e percentagem)

		Freq.	Perc.(%)
<b>Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos</b>	Discordo totalmente	1	1
	Discordo	0	0
	Não concordo nem discordo	6	6
	Concordo	55	55
	Concordo totalmente	38	38
	TOTAL	100	100



Figura 8. Relação professor/aluno - Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos

Autores como Escribano (1993) são de opinião que professores que exercem alguma influência sobre os alunos têm respostas racionais para os seus problemas. Ainda para este autor, estes professores utilizam um enfoque gradual e proporcional, e fazem apelo a uma habilidade natural para definir o problema e clarificar possíveis soluções. Os resultados que obtivemos vão ao encontro desta opinião. O grau de concordância manifestado permite-nos concluir que a capacidade e a disponibilidade para a resolução dos problemas dos alunos é uma competência que os professores devem possuir e desenvolver, e que também cabe ao DT accionar processos de capacitação dos professores do seu CT para que esta competência profissional seja accionada.

À semelhança do que fizemos na análise dos resultados que obtivemos no domínio “Liderança” apresentado no ponto anterior do presente estudo, também, no que se refere à “Relação Educativa”, testámos uma eventual influência das variáveis tempo de serviço, situação profissional e ter desempenhado o cargo de DT. Uma vez que os resultados obtidos, através da aplicação do teste estatístico de Kruskal-Wallis, revelaram, para todas as questões em apreciação, que não há significado estatístico, abstivemo-nos de os apresentar. Em síntese, tal como havia sucedido com o conceito de “Liderança”, também no que se refere à representação que os sujeitos da amostra possuem quanto à eventual influência do DT na qualidade da “Relação Educativa” que é estabelecida no seio do CT, não se confirma qualquer influência das variáveis em apreço.

2.1.1.2. *Capacidade dos docentes para devolverem nos alunos competências, capacidades e atitudes*

Para que os alunos desenvolvam diversas competências, capacidades e atitudes, tem que haver uma partilha professor/aluno no processo ensino-aprendizagem. Segundo D'Antola (1981), o professor deve esclarecer e permitir que os alunos conheçam claramente as acções que devem ser desempenhadas durante o seu trabalho. Permite-se, assim, que os alunos tenham a oportunidade de avaliar todas as etapas do seu desenvolvimento individual e dos elementos do grupo, conhecendo os êxitos, dificuldades e fracassos, o que pode ser um caminho eficaz para o desenvolvimento do seu auto-conceito relativamente ao seu desempenho.

Os sujeitos do estudo que temos vindo a apresentar parecem identificar-se com esta premissa. Praticamente a totalidade das respostas situa-se no “concordo” e no “concordo totalmente”, o que demonstra que consideram que os docentes devem desenvolver nos alunos competências, capacidades e atitudes (Tabela 21, Figura 9).

Tabela 21. Relação professor/aluno - Capacidade dos docentes para desenvolverem nos alunos competências, capacidades e atitudes (frequência e percentagem)

		<b>Freq.</b>	<b>Perc.(%)</b>
<b>Capacidade dos docentes para desenvolverem nos alunos competências, capacidades e atitudes</b>	Discordo totalmente	0	0
	Discordo	1	1
	Não concordo nem discordo	2	2
	Concordo	24	24
	Concordo totalmente	73	73
	TOTAL	100	100

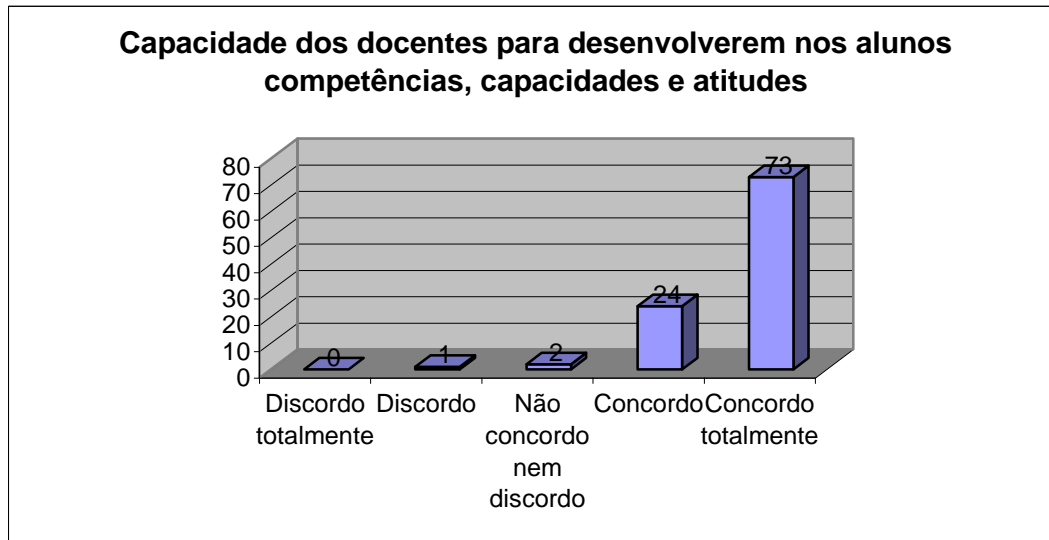


Figura 9. Relação professor/aluno - Capacidade dos docentes para desenvolverem nos alunos competências, capacidades e atitudes

Autores como Tavares (1996) e Jesus (1999) consideram que, a nível da sala de aula e na conseqüente relação pedagógica que se estabelece entre aluno e professor, é determinante que este último possua instrumentos cognitivos que lhe permitam compreender as situações com que se confronta e ter uma flexibilidade relacional que lhe possibilite, nas situações concretas, provocar processos de desenvolvimento nos alunos. É exactamente esta dimensão que é tratada neste ponto em particular, ou seja, a capacidade dos professores para transformarem o acto educativo, para além da dimensão instrutiva, num processo de desenvolvimento pessoal dos alunos; os resultados apurados permitem concluir que os sujeitos da nossa amostra partilham desta opinião.

### 2.1.1.3. Capacidade dos docentes para co-responsabilizarem os alunos nos processos de aprendizagem

O sucesso da co-responsabilização dos alunos na sua aprendizagem está longe de poder ser analisado, em minúcia, no presente estudo. Contudo, e independentemente do trabalho realizado pelos professores em contexto de sala de aula e da participação de outros profissionais envolvidos no dia-a-dia da escola, é aos professores que, em primeiro lugar, através de interacções que são estabelecidas na sala de aula, é atribuída a responsabilidade de co-responsabilizar os alunos no processo de aprendizagem. Qual poderá ser a responsabilidade do DT na manifestação (ou na construção) desta competência? A representação dos sujeitos inquiridos parece atribuir-lhe um elevado peso, já que 76% “concorda totalmente” que o DT pode contribuir para que os docentes co-responsabilizem os alunos nos processos de aprendizagem, e 21% dizem que “concorda” (Tabela 22, Figura 10).

Tabela 22. Capacidade dos docentes para co-responsabilizarem os alunos nos processos de aprendizagem (frequência e percentagem)

		<b>Freq.</b>	<b>Perc.(%)</b>
<b>Capacidade dos docentes para co-responsabilizarem os alunos nos processos de aprendizagem</b>	Discordo totalmente	0	0
	Discordo	0	0
	Não concordo nem discordo	3	3
	Concordo	21	21
	Concordo totalmente	76	76
	<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

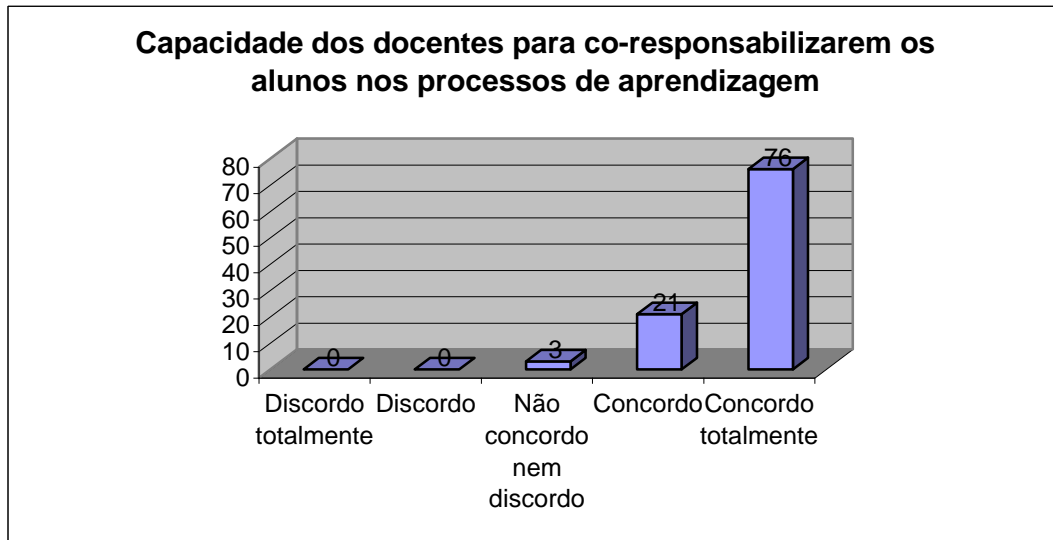


Figura 10. Capacidade dos docentes para co-responsabilizarem os alunos nos processos de aprendizagem

A Educação, como processo interactivo, contempla novos tempos e espaços, diálogo, problematização e produção própria dos educandos. Tal como refere Hamze (2009), o professor exerce a sua habilidade de mediador na construção de aprendizagens, e mediar é intervir para promover mudanças. Como mediador, o professor passa a ser comunicador, colaborador, e exerce a criatividade do seu papel de co-autor no processo de aprender dos alunos. Na relação desse novo encontro pedagógico, professores e alunos interagem usando a co-responsabilidade, a confiança, o diálogo, fazendo a auto-avaliação das suas funções. Isso é fundamental, pois, nesse encontro, professor e alunos vão construindo novos modos de praticar a educação.

A concordância por parte dos sujeitos que integraram o presente estudo com esta postura educativa, confirmada pelos resultados obtidos, é, sem dúvida, reconfortante, na medida em que mostra estarmos perante docentes que têm uma visão do processo de ensino que incorpora a partilha e a co-responsabilização.

#### 2.1.1.4. Estímulo da confiança dos alunos nas suas capacidades

Alunos motivados aprendem mais e melhor. O professor deve criar as condições necessárias para estimular a predisposição para a aprendizagem recorrendo, frequentemente, ao estímulo e ao reforço positivo. Ao manifestar uma atenção cuidada em relação aos interesses dos alunos, está a propiciar e a desenvolver um clima e uma pré-disposição favorável a um melhor desempenho por parte destes, despertando o seu envolvimento e empatia em relação à disciplina. De acordo com os dados recolhidos, através da aplicação do inquérito por questionário, conclui-se que esta capacidade, a de estimular a confiança dos alunos, é muitíssimo valorizada pelos sujeitos inquiridos (Tabela 23 e da Figura 11).

Tabela 23. Estímulo da confiança dos alunos nas suas capacidades (frequência e percentagem)

		<b>Freq.</b>	<b>Perc.(%)</b>
<b>Estímulo da confiança dos alunos nas suas capacidades</b>	Discordo totalmente	0	0
	Discordo	1	1
	Não concordo nem discordo	0	0
	Concordo	20	20
	Concordo totalmente	79	79
	TOTAL	100	100

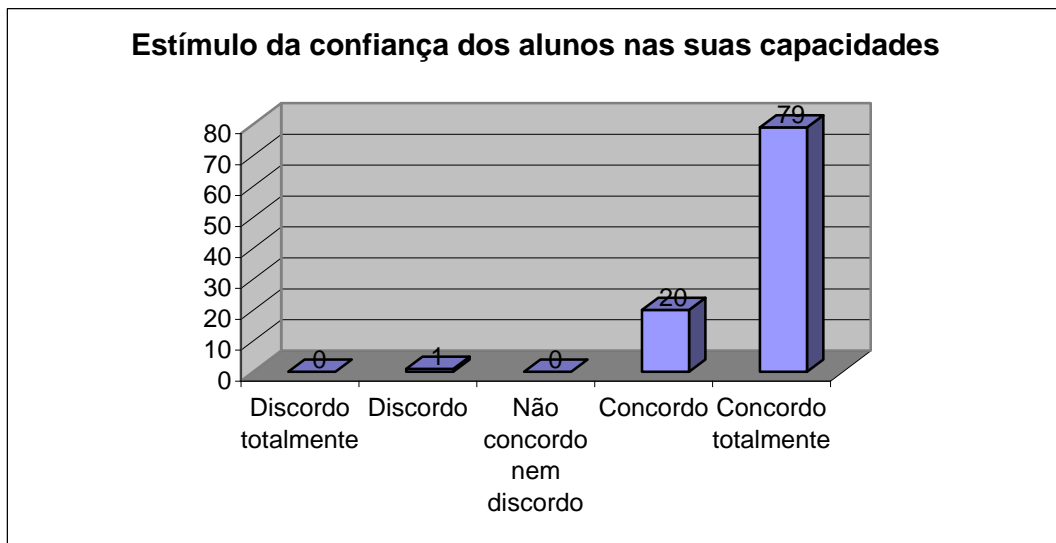


Figura 11. Estímulo da confiança dos alunos nas suas capacidades

### ***2.1.2. Funções que, no âmbito da direcção de turma, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos***

A relação educativa desenvolve-se através da interacção de pessoas, e constitui-se no conjunto das relações sociais que se estabelecem entre o educador e os que ele educa.

De facto, na sociedade actual, caracterizada por uma acelerada mutação, torna-se cada vez mais necessário repensar o papel da Escola na sociedade que ela serve e pela qual é influenciada. Por isso torna-se premente a preocupação dos professores e demais actores que intervêm no acto de educar em conseguirem uma intervenção pedagógica cada vez mais eficaz ao nível dos processos de construção de uma relação educativa eficaz.

Tal atitude implica, necessariamente, a compreensão de situações presentes naquele processo, para o qual concorrem saberes de vária natureza, que, numa atitude reflexiva, tornem possível a recolha de contributos capazes de trazer mais luz à compreensão daquilo que é essa relação. É também neste âmbito que a figura do DT pode surgir

como um elemento que, no seio de um CT, pode incrementar a qualidade da relação que é estabelecida e, para tal, empreende acções, desenvolve estratégias, e/ou toma iniciativas que contribuam para a melhoria da qualidade da relação que é estabelecida. No âmbito do presente estudo, e considerando as funções que estão associadas à função do DT, – nomeadamente, “apoiar colegas”, “planificar as diversas funções do conselho de turma”, “ouvir opiniões” e “proporcionar *feedback* do trabalho executado – procurámos saber qual (ou quais) o(s) sujeito(s) da nossa amostra considera(m) que mais beneficia a relação educativa entre professores e alunos.

Como se pode constatar pela análise da Tabela 24 e da Figura 12, as funções do DT mais escolhidas são “proporcionar *feedback* do trabalho” e “planificar as diversas funções do conselho de turma”, com 34% e 30% de escolhas respectivamente; “ouvir opiniões” regista 22% de escolhas e, finalmente, com 14%, temos o “apoio aos colegas”.

Tabela 24. Funções que, no âmbito da direcção de turma, mais podem influenciar as relações que se estabelecem entre alunos e professores (frequência e percentagem)

	<b>Freq.</b>	<b>Perc.(%)</b>
Apoia os colegas	14	14
Planifica as diversas funções do conselho de turma	30	30
Ouve opiniões	22	22
Proporciona <i>feedback</i> do trabalho realizado	34	34
TOTAL	100	100

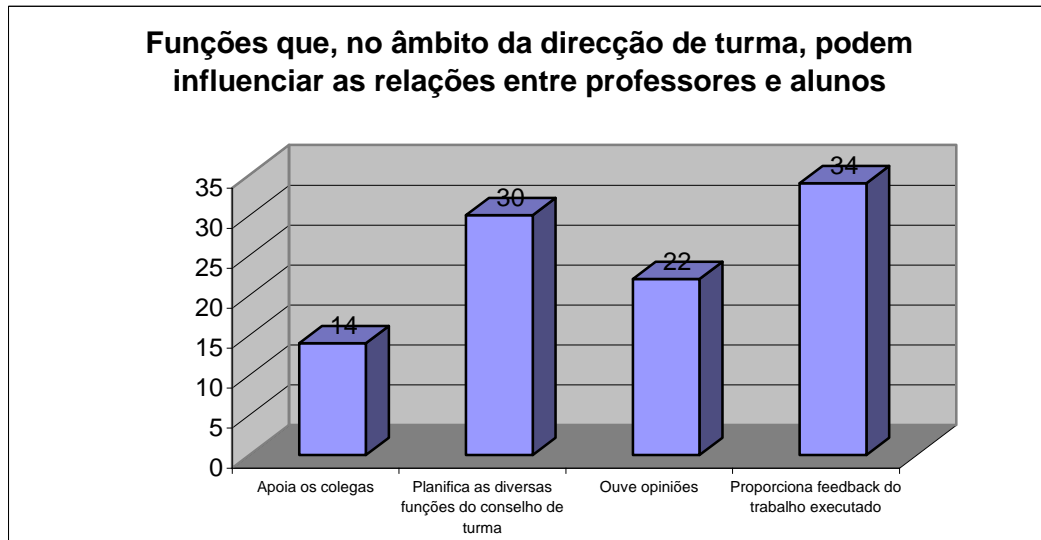


Figura 12. Funções que, no âmbito da direcção de turma, mais podem influenciar as relações que se estabelecem entre alunos e professores

Embora não existam diferenças significativas entre as várias opções de escolha, e se registre um equilíbrio em termos percentuais, de facto os inquiridos elegem o “proporcionar *feedback* do trabalho realizado” como a função do DT que, em sua opinião, mais beneficia a relação que é estabelecida entre os professores e os alunos da turma. É sabido que a intervenção pedagógica do DT possui características multifacetadas e coloca em interacção fenómenos de ordem individual e fenómenos de ordem social e cultural. O que os sujeitos em estudo parecem, contudo, querer sublinhar é que a devolução da informação que os processos de *feedback* ocasionam se constitui como a estratégia mais eficaz para que o ambiente educativo seja re-qualificado.

## 2.2. Apresentação e Discussão dos Resultados Apurados na Entrevista

### 2.2.1. Aspectos mais valorizados na relação professor / aluno

Nas entrevistas efectuadas, ao abordarmos os sujeitos sobre os aspectos que mais valorizavam na relação professor / aluno, foram colocadas questões de reforço com o propósito de os auxiliar a se pronunciarem sobre determinados aspectos que interessavam à investigação em curso. As questões orientaram as respostas para os mesmos tópicos que tinham sido utilizados no inquérito por questionário, nomeadamente o papel do DT enquanto alguém que, através da sua acção, capacita os docentes para a resolução dos problemas dos alunos, para o desenvolvimento de estratégias que desenvolvam competências, capacidade e atitudes; para a co-responsabilização na aprendizagem; para estimular a confiança nas suas capacidades.

As respostas recolhidas permitiram construir um quadro de indicadores revelador desta dimensão do papel do DT (Quadro 11).

Quadro 11 – Subcategoria “Aspectos mais valorizados na relação professor / aluno” – indicadores e frequências observadas

Indicadores	Freq.				
	S1	S2	S3	S4	T
- Contribuir para a qualidade da relação professor / aluno	1	1	1	2	5
- Estimular a confiança do aluno e contribuir para o desenvol. de competências	1	1	1	1	4
- Assumir uma postura dialogante	-	1	-	1	2
- Salientar a necessidade de uma visão sistémica do acto educativo	-	1	-	1	2
- Fornecer informações que promovam a melhoria da relação educativa	1	-	-	1	2
- Respeitar as características desenvolvimentais dos alunos	1	-	-	1	2
- Contribuir para a utilização de estratégias que conduzam ao sucesso escolar	-	-	-	1	1
- Identificar dificuldades no desempenho do cargo de DT	1	-	-	-	1
- Recusar um estatuto de liderança	-	1	-	-	1
	<b>TOTAL</b>				<b>20</b>

À semelhança do que sucedeu com análises anteriores, iremos apreciar, unicamente, os indicadores que registam um número mais elevado de referências, e que são os seguintes:

- Contribuir para a qualidade da relação professor / aluno (5 referências);
- Estimular a confiança do aluno e contribuir para o desenvolvimento de competências (4 referências).

#### *2.2.1.1. Contribuir para a qualidade da relação professor / aluno*

As funções inerentes ao cargo de DT surgem impregnadas de uma forte componente de interacção, quer entre os professores do CT entre si, entre estes e os alunos, e mesmo entre alunos. É nesse sentido que o DT deve construir a sua acção, tendo sempre presente que, de modo directo ou indirecto, ele se define como um eixo da relação educativa, tal como se subentende da afirmação dos entrevistados que se transcreve:

“A interferência do DT nessa dimensão será sempre para a melhoria da relação educativa, com consequências na aprendizagem em si. Estamos a lidar com faixas etárias em que é fácil estabelecer-se uma confusão entre a disciplina e o docente que a lecciona. Nós sabemos que é um dos obstáculos à própria aprendizagem. Por vezes, quando o aluno diz “não gosto do professor”, passa a não gostar da disciplina. Apesar de a nossa principal função ser a instrução, se a relação educativa não for bem estabelecida, poderá ser um obstáculo terrível à própria aprendizagem e instrução. Portanto, penso que o DT, quando interfere, é sempre para resolver alguma questão ou desanuviar alguma relação mais tensa. Depois cabe ao professor, não é?”.

Alguns dos problemas relacionados com aspectos da interacção educativa subjacentes à citação do entrevistado, nomeadamente a possibilidade de serem estabelecidas relações entre o professor e a disciplina que lecciona, poderão levar a inferir que o comportamento dos alunos será resultante da forma como são condicionados ou não na escola, facto que se deverá entender como motivo de reflexão na construção da relação educativa e na criação de um clima propício ao desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. Pensa-se, aliás, que é neste contexto que os entrevistados se referem ao papel do DT na sua tarefa, quando um deles refere:

“Para mim, eu começo sempre por valorizar o desenvolvimento das estratégias que envolvam e desenvolvam as competências e as capacidades dos alunos. Senão não faz sentido falarmos em avaliação diagnóstica, não faz sentido traçarmos métodos e, portanto, passa por aí”.

Na verdade, directamente ligada ao domínio das capacidades necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, a preocupação referente à definição dos objectivos e metodologias de ensino e à aplicação de estratégias são factores que contribuem para o sucesso dos processos e, conseqüentemente, para a promoção do sucesso educativo.

Esta previsão na definição antecipada das estratégias torna-se mais importante, uma vez que, em educação, tratando-se de um trabalho em que os sujeitos alvo da prática pedagógica são crianças e jovens e não é prudente que os factos ocorram ao sabor do acaso e do imprevisto ou até pensados intuitivamente pelos seus executantes. É esta necessidade de tornar mais previsível uma actuação pedagógica que leva Roldão (1999) a afirmar que os professores sentem a necessidade de prever o modo como tudo vai

acontecer. Deste modo, eles poderão reduzir a sua própria incerteza e adquirir um sentimento de segurança em relação à tarefa que são chamados a realizar. Considerando o que precede, o DT e os demais docentes poderão, com as vantagens apontadas, prever a implementação de estratégias participativas de organização do acto educativo, quer no delineamento, quer na execução individual das respectivas práticas docentes, aspecto que parece estar consciencializado pelos DT que entrevistámos para a realização da presente investigação.

#### *2.2.1.2. Estimular a confiança do aluno e contribuir para o desenvolvimento de competências*

A totalidade dos entrevistados refere que uma das estratégias possíveis de ser implementada pelo DT, tendo em vista fomentar a relação educativa, passa por estimular a confiança do aluno e contribuir para o desenvolvimento de competências.

A este propósito, um dos excertos que seleccionámos afirma o seguinte:

“É muito importante a estimulação da confiança dos alunos nas suas capacidades, porque se nós conseguirmos levar ao miúdos, transmitir aos miúdos que eles efectivamente têm capacidades, isso é uma motivação. Nós apanhamos, muitas vezes, miúdos com uma auto-estima muito baixa. Porque tiveram insucesso num ano, porque as coisas não correram bem, catalogaram aquela disciplina e acham que nunca mais vão conseguir. No ano seguinte, o aluno vai ser estimulado e, assim, ele vai ganhar confiança. Isso acontece muito na Matemática e acontece muito no Inglês.”

Este excerto configura uma opinião sobre características que o DT deve possuir no âmbito da relação educativa, fazendo crer que elas se consubstanciam dentro de parâmetros que permitam que os professores conheçam profundamente os alunos com quem trabalham e se revelem como instrumentos humanos e pedagógicos, no sentido de estabelecerem relações interpessoais positivas, sendo, simultaneamente, promotores do seu próprio desenvolvimento e dos alunos com quem trabalham. Assim sendo, considera-se que o DT terá que estabelecer relações e interagir com os outros professores, promovendo a facilidade no relacionamento que estabelece e uma empatia muito grande com todos os sujeitos, criando um clima onde desenvolverá a sua acção, partilhando informações, encorajando e aconselhando os professores na procura de sucesso assente numa relação educativa eficaz.

Com efeito, se o DT é alguém que, neste contexto, ajuda outros nas suas funções, então deve possuir um repertório suficiente de competências interpessoais e ter consciência de que as suas atitudes são elementos importantes e sempre em jogo no exercício da sua actividade.

Contudo, fomentar a relação educativa passa por conhecer os outros para melhor saber com eles interagir e promover procedimentos que favoreçam e potenciem essa relação. Por isso, considerar a personalidade dos alunos e estimular a sua confiança assume-se, para os entrevistados, como uma competência desejável para um DT.

### **2.2.2. Funções que, no âmbito da direcção de turma, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos**

Prosseguindo a discussão dos dados recolhidos nas entrevistas, detenhamo-nos nas “funções que, no âmbito da Direcção de Turma, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos”. As questões de reforço que foram colocadas induziram os entrevistados a pronunciarem-se sobre aspectos como a responsabilidade do DT no estímulo a um desempenho profissional promotor de uma relação profícua entre os professores e os alunos; sobre estratégias que contribuem para o incremento dessa relação; e, ainda, sobre funções concretas inerentes ao desempenho do cargo tais como, planeamento atempado das reuniões, fixação de tarefas, vigilância no cumprimento de prazos, envolvimento de todos os professores na discussão dos assuntos de cada aluno, delegação de responsabilidades quanto à condução da “vida” da turma, responsabilização dos professores na melhoria dos resultados dos alunos e devolução de *feedback* do trabalho realizado.

Os indicadores apurados são apresentados no Quadro 12 e, à semelhança do procedimento de análise anterior, limitaremos a sua discussão aos que registaram maior frequência, a saber:

- Planificar as diversas funções do conselho de turma (5 referências);
- Proporcionar *feedback* do trabalho realizado (5 referências);
- Gerir conflitos (4 referências).

Quadro 12. Subcategoria “Funções que, no âmbito da Direcção de Turma, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos” – indicadores e frequências observadas

Indicadores	Freq.				
	S1	S2	S3	S4	T
- Planificar as diversas funções do conselho de turma	1	1	1	2	5
- Proporcionar <i>feedback</i> do trabalho realizado	1	1	1	2	5
- Gerir conflitos	1	1	1	1	4
- Consultar e convidar os elementos do CT nas tomadas de decisão	1	-	1	1	3
- Facilitar a circulação de informação entre os diferentes intervenientes	-	1	-	2	3
- Apoiar e motivar os docentes do conselho de turma	-	-	-	2	2
- Estimular um desempenho profissional que promova uma relação profícua entre professor e aluno	1	-	-	1	2
- Contribuir para o sucesso escolar garantindo a qualidade da relação educativa entre alunos e docentes da turma	1	1	-	-	2
- Proporcionar segurança aos alunos	1	-	-	-	1
- Usar de diplomacia na gestão de situações problemáticas	-	1	-	-	1
	<b>TOTAL</b>				<b>28</b>

### 2.2.2.1. Planificar as diversas funções do conselho de turma

Tomando como objecto de análise o discurso dos entrevistados, a função do DT que é salientada como a que mais influencia as relações que se estabelecem entre professores e alunos é a planificação das diversas funções do conselho de turma. A este propósito comenta um dos entrevistados:

“Eu acho que planeamento é fundamental, porque quando as coisas estão bem planeadas depois o desenvolvimento, ou seja, transformar numa realidade, torna-se mais fácil”.

De facto, a planificação das actividades do CT, parte integrante da actividade do DT, assenta no princípio de que sempre que se procura atingir metas específicas, a antevisão da acção a desenvolver adquire especial significado já que ela se apresenta como um fio condutor que se revela eficaz na sua condução. No campo educativo não é prudente que os factos ocorram ao sabor descontrolado do acaso e do imprevisto, ou até pensados intuitivamente pelos seus executantes. A necessidade de tornar mais previsível a acção

educativa, só por si, leva os professores a preverem o modo como tudo vai acontecer e, deste modo, reduz a sua própria incerteza e ajuda-os a adquirirem um sentimento de segurança em relação à tarefa que são chamados a realizar. Para além disso, a planificação realizada neste âmbito apresenta uma função importante de criação de procedimentos que organizam a actividade do DT junto da turma. Definir como, quando, por quem e para quê a tarefa deve ser realizada, requer planeamento, competência, que o líder deve desenvolver e que os entrevistados reconhecem como imprescindível para a realização proficiente dos CT. Para Adair (1988), será necessário, para o bom desempenho do líder, pensar e projectar um método para produzir, fazer alguma coisa ou concretizar um fim. No caso vertente, pressupõe-se que o DT saiba ser eficaz na direcção de reuniões (Marques, 2002), de modo a proporcionar aos presentes uma metodologia de trabalho consequente, afastando-se do “binómio transmissão/aquisição” (p.23), acentuando, assim, procedimentos participativos. O DT, em sede de CT, “estabelece e prepara os momentos, acções e os comportamentos de actuação do colectivo em obediência ao grupo turma” (*Ibidem*, p.28).

Neste processo devem intervir os vários actores que nele participam, o que pressupõe um trabalho em equipa. Torna-se, pois, imprescindível, que todos possam discutir todos os problemas inerentes ao processo e às tarefas que lhe estão associados, o que aponta para o exercício de uma prática partilhada, para uma co-responsabilização, e para um trabalho de, e, em equipa, que, tal como é referido no excerto que a seguir se apresenta, se constitui como “*uma rede de segurança fantástica*”.

“Posteriormente temos outra reunião para avaliar essa mesma avaliação diagnóstica, a partir da qual são delineadas as estratégias – quer em termos de aprendizagem, quer em termos de relacionamento com a turma – que os diferentes

elementos do conselho de turma devem assumir. Portanto, um bom planeamento e organização são fundamentais, é uma “rede de segurança fantástica”.

#### 2.2.2.2. Proporcionar *feedback* do trabalho realizado

Mais uma vez proporcionar *feedback* do trabalho realizado é uma função escolhida no desempenho do cargo de DT. Surgiu como escolha prioritária relativamente às práticas de “Liderança”, e surge de novo quando se trata da “Relação Educativa” que é activada pelo DT no âmbito das suas funções. A este propósito, foi dito por um dos entrevistados:

“Proporcionar o *feedback* do trabalho realizado contribui para a qualidade da relação educativa porque agrada sempre ao professor ver o seu trabalho reconhecido, e é uma motivação para continuar”.

Segundo Marques (2002), uma das qualidades do DT é a sua capacidade de comunicação interpessoal. Esta competência permite ao DT ouvir e fazer-se ouvir pelo outro, o que facilita o retorno da informação. Zenhas (2006), por seu lado, aponta como característica do DT aptidões básicas de comunicação e de relacionamento interpessoal, bem como competências específicas de dinamização e condução de reuniões.

Na sua prática, o DT observa o desempenho dos professores. É, pois, sua obrigação, fornecer um *feedback* construtivo e tomar decisões que melhorem a competência desses docentes e da própria escola. O *feedback* que é proporcionado pode ser usado para satisfazer tanto a responsabilidade, quanto as finalidades do crescimento

profissional do professor que, para além de ficar na posse de informação relevante sobre a vida na escola, pode, ele próprio, pensar em novas propostas, novas acções que enriquecerão o plano de actividades da instituição.

Para Bass *et al.* (1999), o líder deve estar atento às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores e, proporcionando-lhes *feedback* do trabalho desenvolvido, encoraja-os na prossecução de metas definidas. Com a transmissão de informação pertinente relacionada com a(s) actividade(s), o DT pode, também, desenvolver as capacidades dos membros do CT. De igual modo, é através do retorno da qualidade do seu trabalho que a delegação de responsabilidades é facilitada.

#### *2.2.2.3. Gerir conflitos*

“Gerir conflitos” em ambiente educativo é, porventura, uma das maiores apreensões dos professores, particularmente dos DT. Os entrevistados deste estudo revelam essa preocupação quando afirmam:

“A gestão de conflitos e a resolução de problemas (...) Como directora de turma eu intervenho muitas vezes nessa gestão (...) quando alguma coisa não corre bem eu tento realmente resolver as coisas.”

Na verdade, o conflito é uma realidade sempre presente nas relações humanas e nas relações de trabalho. Assume-se como fruto dos distintos pontos de vista dos indivíduos, das suas crenças, dos diferentes interesses, enfim, das diversas formas de pensar e de agir inerentes à personalidade de cada um.

No contexto educativo, espaço onde interagem vários intervenientes, é natural que os conflitos surjam, pelo que se torna necessário que eles sejam, se possível, previstos, no sentido de serem implementadas estratégias que os evitem ou resolvam. Convém, então, que o DT se assuma como um “negociador”, porque essa parece ser a melhor forma de solucionar eventuais situações conflituais. Para tal, o DT necessita de estar preparado para saber estar com os outros, saber escutá-los, compreender diferentes pontos de vista, e ser capaz de promover acordos entre as diferentes partes envolvidas. Mas não é só numa dimensão macro ou meso do contexto escolar que as situações de conflito podem ser despoletadas. Também na sala de aula as situações de alteração podem acontecer. Referimo-nos a problemas disciplinares e comportamentais e relações intra e interpessoais entre alunos ou entre alunos e professores. Também neste âmbito, e através de processos de gestão participada, o DT deve ser capaz de levar à tomada de decisões conjuntas, de formulação de regras que poderão evitar o aparecimento dos conflitos.

Não valerá a pena pensar-se que se pode eliminar o aparecimento de conflitos dentro de uma organização. Eles surgirão sempre em função do que atrás se expôs. Por isso, será importante que os envolvidos aprendam com eles e saibam transformá-los em momentos de aprendizagem. A este propósito, e como nota final, diz-nos um dos entrevistados:

“Geralmente essa interferência [gerir conflitos] ocorre quando há uma chamada de atenção a um aluno, por alguma situação que não foi a mais correcta e que fez com que se sentisse lesado por algum motivo. Também quando algum colega não se sente confortável com algum dos alunos. Aí há a necessidade do DT interferir, ver o que é que se passou de um lado, ver o que é que se passou do outro lado, e tentar mediar a situação; tentar demonstrar, a ambos os lados, que

terão que caminhar num sentido que seja o do consenso. Afinal também podemos aprender com o que de menos bom acontece na escola”.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÕES**

---

O papel do DT junto dos diversos actores educativos, concretamente dos professores do conselho de turma que dirige, depende, essencialmente, da competência que demonstrar para o desempenho do cargo. Este estudo questiona o “ofício” do DT no seu contexto de trabalho.

É vulgarmente atribuído ao DT um peso e uma força que não têm correspondência na legislação sobre o seu desempenho (competências, direitos e deveres). Todavia, e apesar desta ausência de autoridade legitimada por força da lei, ele representa um papel nuclear em todo o processo educativo. Ao DT é pedido que, para a consecução das suas tarefas, mobilize o poder pessoal, relacional e comunicativo que, em articulação com o “poder da competência” e “o poder de domínio da informação actualizada e das regras organizacionais”, legitimará todo o seu desempenho (Formosinho, citado por Castro, 1980, p.17).

As motivações para a investigação que desenvolvemos assentaram na convicção de que existiria uma hipotética influência do DT junto dos professores do seu conselho de turma, através do exercício das dimensões da “Liderança” que estão associadas ao cargo, e do estímulo na construção de uma “Relação Educativa” de qualidade. Consequentemente, os objectivos que nortearam esta investigação visaram a dimensão “Liderança” e a dimensão “Relação Educativa”.

No que se refere à primeira, procurámos identificar a valorização atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo e conhecer a sua influência junto dos professores do conselho de turma; quanto à dimensão “Relação Educativa”, o nosso propósito passou por identificar aspectos mais valorizados na relação professor / aluno, e por conhecer as funções que, no âmbito do cargo, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos.

A utilização de uma metodologia mista, que implicou a aplicação de um inquérito por questionário e a realização de entrevistas, contribuiu para a diversificação das fontes, para o enriquecimento da informação recolhida, bem como para a triangulação de dados que vieram reforçar as conclusões que nos parece legítimo serem retiradas.

No que concerne à dimensão de análise “Liderança”, um dos objectivos do estudo foi conhecer a valorização que era atribuída às competências do DT enquanto líder de um grupo. As competências que elencámos, no inquérito por questionário, foram: apoiar colegas, planificar as diferentes funções do conselho de docentes, estar disponível para ouvir opiniões e proporcionar *feedback* do trabalho executado. Os resultados obtidos, embora registem percentagens variáveis, recolhem, na sua generalidade, opiniões dos inquiridos que parecem concordar que compete ao DT desenvolver este leque de funções. No que se refere aos resultados recolhidos na entrevista, é de destacar a diversidade de indicadores verificados que, em nossa opinião, expandem consideravelmente o âmbito de opções que o inquérito continha. No processo de apresentação e de discussão dos resultados apurados, abstivemo-nos de analisar todos os indicadores; ficámo-nos pelos que registaram maior frequência, o que não nos impede de assinalar a diversidade de contributos dos entrevistados quando se pronunciaram sobre as tarefas que estão atribuídas ao cargo de DT enquanto líder de um grupo. A gestão da informação e a consequente facilitação do conhecimento entre alunos e professores, tanto no que se refere a informações de carácter pessoal, como de dados de avaliação, são os indicadores que se destacam em número de referências, o que leva a concluir que estas são as funções que os entrevistados elegem como determinantes para um exercício ajustado do cargo de DT. Curioso é também verificar que os indicadores que registam menor frequência são os que se reportam a funções de gestão de pessoas,

de estipular regras e de as fazer cumprir. Estes resultados denotam alguma recusa, por parte dos entrevistados, – não obstante serem pessoas muito experientes no desempenho do cargo de DT – de assumirem que o DT tem a legitimidade de liderar um grupo.

No que se refere à influência do DT junto dos professores do conselho de turma, outro dos objectivos delineados, os resultados obtidos, no inquérito por questionário, evidenciam discrepâncias que passamos a comentar.

Enquanto cerca de metade dos inquiridos é de opinião que, no exercício da liderança que o cargo lhe confere, o DT exerce uma influência significativa nos professores do conselho de turma, os restantes sujeitos distribuem as suas opiniões por opções de concordância reduzida. Já afirmámos anteriormente a nossa surpresa relativamente a estes valores, que é tanto maior quanto se sabe que a maioria dos sujeitos da amostra desempenhava (ou já tinha desempenhado) o cargo de DT. A conclusão a que podemos chegar é que não existe concordância de que o relacionamento do DT com os professores da sua turma influencie o desempenho do professor na sua relação com os alunos. Na análise de conteúdo efectuada às entrevistas, mais uma vez assinalamos a diversidade de indicadores que consideram diversos aspectos e distintas dimensões da influência do DT. Os indicadores mais referidos colocam em evidência o “perfil” do DT e a “qualidade” do trabalho que desenvolve, embora surjam outros que são sintomáticos de alguma suspeição sobre a falta de preparação dos docentes, em geral, para o desempenho do cargo. O que podemos concluir é que, não obstante os sujeitos entrevistados possuírem uma representação sobre o cargo de DT enquanto líder, que foi construída a partir de uma prática efectiva e amadurecida pela sua experiência, denunciam alguma “ligeireza”, e mesmo “aleatoriedade”, por parte das escolas, na escolha (indigitação) dos DT, o que não contribui para a qualificação do cargo.

No que se refere à dimensão “Relação Educativa”, um dos objectivos definidos consistia em identificar aspectos mais valorizados na relação professor / aluno. O inquérito por questionário listava a capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos; para desenvolver, nos alunos, competências, capacidades e atitudes; para os co-responsabilizar nos processos de aprendizagem; e, ainda, para estimular a confiança dos alunos nas suas capacidades. Qualquer destes aspectos recolheu uma elevada concordância por parte dos inquiridos, o que confirma um ajustamento entre o que propõe o quadro teórico que utilizámos e a representação dos sujeitos da amostra.

No que se refere aos resultados apurados nas entrevistas sobre os aspectos mais valorizados na relação professor / aluno, os indicadores que registaram mais frequência relevam o contributo do DT para a qualidade da relação educativa, bem como o estímulo que este pode dar aos alunos para que estes desenvolvam as suas competências. No pólo oposto, ou seja indicadores que registam um número reduzido de ocorrências, é curioso registar a referência a dificuldades no desempenho do cargo e, ainda, a recusa a um estatuto de Liderança. Embora, como dissemos, esta opinião seja minoritária, ela não deixa de surgir, o que vem confirmar alguma atonia e alguma demissão por parte de quem exerce o cargo de DT.

Finalmente o último objectivo definido: conhecer funções que, no âmbito do cargo de DT, podem influenciar as relações que se estabelecem entre professores e alunos. As que o inquérito listava – apoia os colegas, planifica as diversas funções do conselho de turma, ouve opiniões e proporciona *feedback* do trabalho realizado – embora não tenham registado diferenças significativas entre as várias opções de escolha, mostra tendência para a escolha da função “proporcionar *feedback* do trabalho realizado” como

a que mais beneficia a relação que é estabelecida entre os professores e os alunos da turma. O que os sujeitos em estudo parecem querer sublinhar é que a devolução da informação que os processos de *feedback* ocasionam se constitui como a estratégia mais eficaz para que o ambiente educativo seja requalificado. Esta tendência é corroborada pelos resultados apurados nas entrevistas. O indicador que se refere a “proporcionar *feedback* do trabalho realizado” regista um elevado número de referências, a par de outros como “planificar as diversas funções do conselho de turma” e “gerir conflitos”. Quanto a este último, era, de alguma forma, esperado que fosse mencionado. É sabido que o conflito é uma realidade sempre presente nas relações humanas e nas relações de trabalho, e o espaço educativo não é excepção. Os sujeitos em estudo são, assim, de opinião de que o DT se assuma como um “negociador”, porque essa parece ser a melhor forma de solucionar eventuais situações conflituais.

A par das conclusões do estudo que acabámos de apresentar, e que, indubitavelmente, confirmam as expectativas da investigação, existe uma evidência nos resultados obtidos que não pode ser omitida neste capítulo. Um dos propósitos da investigação passava por correlacionar as variáveis “situação profissional”, “tempo de serviço”, e “experiência enquanto DT” com as questões colocadas no inquérito por questionário. Partimos do pressuposto de que o vínculo que o docente estabelece com a escola influenciaria a representação sobre o cargo de DT, que o tempo de serviço afectaria a representação quanto às dimensões em análise, e que já ter (ou não) desempenhado o cargo de DT também concorreria para diferenças de opinião. Ao utilizarmos o teste de Kruskal-Wallis, que testa a igualdade das medianas para todos os grupos, verificámos que, para nenhuma das variáveis em estudo, foi encontrado um valor significativo. Ou seja, e contrariamente à nossa suposição, não existe uma relação significativa entre a

situação profissional, o tempo de serviço, já ter sido ou não DT e as representações que os sujeitos da amostra possuem quanto às diversas facetas do desempenho do cargo de DT, o que é, quanto a nós, surpreendente.

Em síntese, e como nota final do trabalho realizado, concluímos que na liderança que é exercida pelo DT, independentemente dos diferentes estilos e da mobilização que o líder fizer das suas capacidades, é possível encontrar dois elementos: por um lado, é um fenómeno de grupo e, por outro, envolve um conjunto de influências interpessoais e recíprocas, exercidas num determinado contexto através de um processo de comunicação humana com vista à obtenção de determinados objectivos. “Liderança” e “Relação Educativa” não são, pois, âmbitos distintos de intervenção do DT; são situações interrelacionadas, que, nem sempre, estão identificadas e clarificadas no quadro de referenciais do professor, pelo que não é de estranhar que surjam conflitos e insatisfações pessoais. Ao DT, no uso das suas competências (legais) e fazendo apelo às características naturais de uma “Liderança” forte, democrática, empreendedora, compete harmonizar comportamentos, optimizando o grupo (CT), os seus saberes, desempenhos, aptidões e motivações (pessoais e colectivas), em prol de uma “Relação Educativa” consequente e promotora do sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

As conclusões a que chegámos não nos impedem, contudo, de reconhecer algumas limitações no estudo que realizámos. Desde logo, a escassez de material específico sobre a temática, que limitou a possibilidade de encontrar referentes teóricos que articulassem a Liderança e a Relação Educativa que são exercidas pelo DT. Contudo, e não obstante estas restrições, tratou-se de um trabalho que correspondeu às nossas expectativas e nos deu uma noção mais próxima da realidade quanto a algumas percepções que possuíamos.

A investigação realizada sensibilizou-nos, ainda, para a necessidade de formação dos docentes relativamente ao desempenho de cargos de liderança, tanto no que se refere a liderança de topo como, no caso em estudo, as lideranças intermédias. Deste modo, pretendemos divulgar os resultados deste estudo junto das instâncias responsáveis pela formação inicial e contínua dos docentes e, desta forma, dar um contributo, ainda que modesto, para a requalificação da prestação profissional dos professores. Esta é, em nossa opinião, a grande vantagem do trabalho desenvolvido. Julgamos ser este o objectivo último de uma formação pós-graduada (como é o caso de um curso de mestrado), a de contribuir para a melhoria do desempenho profissional.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

- ADAIR, J. (1988). *Developing Leaders*, Guilford: Talbot Adair Press.
- AFONSO, N (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- AFONSO, N. (1994). *A reforma da administração escolar em Portugal*. Lisboa: IIE.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, J. M. (1996). *Modos de organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- ARDOINO, J. (1977). *Éducation et Politique – Propos actuels sur l'éducation II*. Paris: Gauthier-Villars.
- BALL, S. J. (1997). *Good School / Bad School*. British Journal of Sociology of Education, pp. 317-336.
- BARBOSA, J. (1995). *Implantação da Qualidade Total na Educação*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão de Escolas*, Lisboa: ME.
- BARROSO, J. (2006). *A autonomia das escolas; retórica, instrumento e modo de regulação da acção política*. In AAVV. *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, pp. 23-48.
- BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.

- BASS, B. M., STEIDLMEIER, P. (1999). *Ethics, Character and Authentic Transformational Leadership Behavior*. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
- BASS B, (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
- BATES, F. (1995). *A escola, sistema de comportamentos*. ISET (ed.). Textos de Apoio – Administração Escolar: 1 módulo caderno1. Porto: ISET.
- BERTRAND, Y., GUILLEMET, P. (1994), *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BLANCHARD, K. & HERSEY, P. (1988). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (Texto policopiado).
- BLANCHARD, K.; JOHNSON, S. (1995). *O Gestor Um Minuto*. Lisboa: Editorial Presença.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLAS, S. (2001). *Estatística aplicada*. Loulé: INUAF.
- BOLÍVAR, A. (2007). *A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas*. In IGE (org.). *Actas da Conferência “As Escolas Face aos Novos Desafios”* (pp.113-147). Lisboa, Inspeção Geral de Educação.
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.

- BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promessa y realidad*. Madrid: Editorial La Muralla, SA.
- BOTHWELL, L. (1993). *A arte da liderança*, Lisboa: Editorial Presença.
- BOUDON, R. (1995). *Tratado de Sociologia*. Porto: Edições ASA.
- BRUNEL, M. L. (1988). L'empathie au service de l'expertise pédagogique. *Être enseignant aujourd'hui - Actes*. V Congrès de L'AIRPE. Aveiro.
- BRUNO, I. (2006). *Avaliação das aprendizagens: o processo de regulação através do feedback – um estudo em Físico-Química no 3º ciclo do ensino básico* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).
- CARREIRA, T. (1996). *Identidade e Pertença: Do Individual ao Colectivo*. Anais Universitários, Série Ciências Sociais e Humanas, nº 7, Desenvolvimento e Identidade. Covilhã: Ed. da Universidade da Beira Interior (UBI).
- CARVALHO, M. (1999). Ensino, uma actividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 11, Maio/Jun/Jul/Ago, pp: 147-178.
- CASTANHEIRA, P., COSTA, J. (2005). *Gestão das Escolas, colegialidade e stress – uma reflexão a partir da realidade portuguesa*. Acedido em 20/08/09 em <http://www.isecure.com.branpae/368.pdf>.
- CASTRO, E. (1995). *O DT nas Escolas Portuguesas*. Porto. Editora: Porto Editora
- CASTRO, E. (2000). O DT. *Revista “O Professor”*, nº 69, III Série, Abril – Junho, pp. 1-13.
- CHIAVENATO, I. (2004). *Introdução à teoria geral da organização* (7ª Ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus.

CHIAVENATO, I., (2002) *Gerenciando Pessoas*, (4ª Ed). Rio de Janeiro: Editora Campus;

COSTA, J. A. (2004). Construção de Projectos Educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 85-114.

D'ANTOLA, A. (1981). *A observação na avaliação escolar*. São Paulo: Editora Loyola.

DEAL T. E., KENNEDY, A. A. (1982) *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*, Harmondsworth, Penguin Books.

DIAS, A., MAPETIAN, I. (1996). *Projectos de Turma*. Texto Editora, Col. "Ed. Hoje", Lisboa.

DURAND, D. (1993). *A sistémica*. Lisboa: Ed. Dinalivro.

EASTON, D. (1965). *A Systems Analysis of Political Life*. New York: Wiley. Re-issued University of Chicago Press, 1979 *The Political System*,

ESCRIBANO E., SANCHEZ A., PACHECO R. (1993). *El Liderazgo Transformacional en los Centros Docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

ESTANQUEIRO, A (1992). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Ed. Presença.

ESTRELA, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

ETZIONI, A. (1972). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

FACHADA, M. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.

- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- FERRÃO, F., VICENTE, P. (2001). *Sondagens. A amostragem como factor decisivo de Qualidade (2ª Ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- FERREIRA, J. M., NEVES, J., CAETANO, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal. Ld.<sup>a</sup>.
- FERREIRA, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In A S. Silva & J. M Pinto (orgs) *Metodologia das ciências sociais p. 165-196*. Porto: Edições Afrontamento.
- FONSECA, J. B. (1987). *Relações Humanas no Ensino*. Faro/ESE (texto policopiado).
- FORMOSINHO, J. (1991). *O papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director?* Comunicação apresentada no Seminário: a Acção Educativa, Leiria 7, 8 e 9 de Fevereiro)
- FRIEDBERG, E. (1982). *As Organizações*. In CAZENEUVE, Jean, *Dicionário de Sociologia*, São Paulo.
- GHIGLIONE, R., MATALON, L. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras. Celta Editora.
- GIL, A. C. (1989). *Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas Editora.
- GIOVANETTI, C. (2005). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte. Editora Autêntica.
- GLATTER, R. (2007). *As Escolas e os Sistemas de Ensino perante a complexidade: desafios organizacionais*. In IGE (org.). *Actas da Conferência “As Escolas*

*Face aos Novos Desafios”* (pp.49-67). Lisboa, Inspeção Geral de Educação.

GOIS, C. (2005). *Melhorar as Escolas: Práticas Eficazes*. Porto: Edições ASA.

GOMEZ, A. (1992). *O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo*. In A. Nóvoa (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote/IIIE: 93 a 114.

GÓMEZ, P. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata Ed.

GONÇALVES F. (1992). O papel da investigação na educação ( A influência do contexto), in *Revista Portuguesa da Educação*. Braga: I.E. Universidade do Minho

GONÇALVES F. (1993). *A observação da Relação Educativa no Processo Ensino-Partilha-Aprendizagem*. Faro: Centro Universitário de Investigação Educativa, Universidade do Algarve.

GONÇALVES F. (2001). A observação e análise da Relação Educativa não é uma realidade virtual mas uma necessidade real (também no Ensino Superior) in *EducaçãoIndivíduo Sociedade*. Universidade do Algarve: Editorial Minerva.

GONÇALVES, F. (2006). *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.

GONÇALVES, O. & CRUZ, J. F. A. (1985). Desenvolvimento interpessoal e formação de professores. In Cruz, J. F. A., Almeida, L. S. & Gonçalves, O. (eds.) *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto, Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia: 199-217.

- GUERRA, I. (2006). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção; o planeamento em Ciências Sociais* (2ª Ed.). Cascais: Editora Principia.
- HAMPTON, D.R. (1992.) *Administração contemporânea*. 3. ed. São Paulo: Makron Books.
- HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HAMZE A. (2009). *Gestão Educacional*. Acedido em 2009-10-07 em [www.educador.brasile scola.com](http://www.educador.brasile scola.com)
- HILL, M., HILL, A. (2002). *Investigação por Questionário* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- HOBBS, T. (1985). *Leviathan*. Middlesex: Penguin Classics. (1ª edição, 1651)
- HUSÉN, T. (1979). *L'école en question*. Liège. (polic).
- JESUÍNO J. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- JESUS, S. (1999). *Influência do Professor sobre os alunos*. Cadernos Correio Pedagógico, n.º 34. Porto: Edições ASA.
- JOSEPH, S. (1988). *Political Theory and Power*. Ed. E.J. Brill Leiden. The Netherlands.
- KENNETH, W., BORLAND, J. (2001). Qualitative and Quantitative Research: A Complementary Balance. *New Directions for Institutional Research*, 112, 5-13.
- KINICKI, A., KREITNER, R. (2006). *Comportamento organizacional*. São Paulo: McGraw-Hill.

- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., HOPKINS, D. (2009). Seven Strong Claims About successful School Leadership. Acedido em 27/09/09 em <http://educationalleaders.govt.nz>
- LEITHWOOD, K., JANTZI, D., FERNANDEZ, A. (1994). Transformational leadership and teachers commitment to change. In J. Murphy & L. Louis (Eds.). *Reshaping the principalship* (pp. 77-89). Thousand Oaks. CA: Corwin.
- LERBERT, G. (1997). *Pedagogia e Sistémica*. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- LIMA, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização Educativa*. Porto: Porto Editora.
- LUCK, H. (2002). *Gestão Escolar*. São Paulo: Fonte Nova, Nova Escola.
- MARQUES, C. (1996). *Comportamento organizacional gestão: perspectivas e aplicações*. In Marques, C. & Cunha, M. (coordenação) *Comportamento organizacional e gestão de empresas*. Lisboa: Ed. Publicações D. Quixote.
- MARQUES, R. (2002). *O DT e a Relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- MAYO, E. (2002). *The Human Problems of a Industrial Civilization*. New York: Routledge.
- MCKINSEY & COMPANY (2008). *Como os sistemas Escolares de Melhor desempenho do mundo chegaram a topo*. Acedido em 27/09/09 em <http://www.slideshare.net/joaomaria/resumo>

- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expended sourcebook*. London: Sage Publications.
- NIGLAS, K. (2000). *Combining Quantitative and Qualitative Approaches*. Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research, Edimburgo, Escócia.
- NÓVOA, A. (1999) (coordenação). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- NÓVOA, A. (1997). *Formação de professores e profissão docente*. In NÓVOA, A (coordenação) - *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OLÉRON, P. (1981) Les savoirs et savoir-faire psychologiques: nature, formes, genèse. In Oléron et al. (ed.) *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles, Pierre Mardaga: 7-48.
- OUCHI, W (1982). *Teoria Z – Como as Empresas Podem Enfrentar o Desafio Japonês*. São Paulo: Fundo Educativo Brasileiro.
- PATRY, L. (1981). La recherche-action face à la recherche sur le terrain. In Allal, *Recherch-action. Interrogation et Stratégies émergents*. Genebra : Cahier de la Section des Sciences de la Education.
- PAULOS, M. (2007). *Relação entre o Conceito de Poder e o de Acção*. IET Working Papers Series, No. WPS03/2008, IET, pp. 13. Acedido em 23/06/08 em <http://hdl.handle.net/10362/1728>

- OLIVEIRA, V. e PEIXOTO, M. J. (2003). *Manual do DT: contextos, Relações, Roteiros*. Edições ASA.Lisboa.
- PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.
- PESTANA, M., GAGEIRO J. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Ed. Sílabo.
- PINHO, L. (1991). *Comunicação afectiva e relacional professor-aluno. A empatia na relação educativa escolar*. Revista Portuguesa de Educação, 4, pp.12-34.
- PORTO, D. (1997). *Lideranças pedagógicas*. Comunicação apresentada no Congresso do Fórum Português da Administração Educacional, Vilamoura.
- POSTIC, M. (1984). *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora Lda.
- QUIVY, R. e CAMENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.
- REGO, A., CUNHA, M. P. (2005). *A Essência da Liderança*. Lisboa: RH Editora.
- REGO, A (1998a). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- REGO, A. (1998b). *Motivações e desempenho de estudantes*. *Análise Psicológica*, 4 (XVI), pp. 635-646.
- ROBBINS, S. (2005). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- ROCHA, A. (1999). *Avaliação de Escolas*. Colecção em Foco. Porto: Edições ASA.
- ROGERS, C. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU.
- ROGERS, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

- ROLDÃO, M. (1997). *O DT e a gestão curricular*. Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Editora: Instituto de Inovação Educacional.
- SÁ, V. (1996). O DT na Escola Portuguesa: da Grandiloquência dos Discursos ao Vazio dos Poderes. *Revista Portuguesa de Educação*. 9, (1), 139-162.
- SÁ, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do DT*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – ME.
- SANCHES, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, A. A., BESSA, A., PEREIRA, D., MINEIRO, J., DINIS, L., SILVEIRA, T. (2009). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. EPIS, Empresários Pela Inclusão Social, Porto: Porto Editora.
- SANTOS, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? In: *Educação e Matemática*, 74, 16-21. Lisboa: APM.
- SANTOS, L., DIAS, S. (2006). Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do *feedback*. In: *ProfMat2006* [CD]. Lisboa: APM.
- SARMENTO, J.M. (1993), *A Escolas e as Autonomias*. Porto: Edições. ASA
- SCHEIN, E. (1992). *Cultura organizacional e liderança*. Acedido em 27/09/09 em [http://www.12manage.com/methods\\_schein\\_three\\_levels\\_culture\\_pt.html](http://www.12manage.com/methods_schein_three_levels_culture_pt.html)
- SENGE, P. (1998a). *A quinta disciplina*. São Paulo: Editora Best Seller.
- SENGE, P. (1998b). *The Practice of Innovation, Leader to Leader*, 9. Acedido em 24/06/09 em <http://pdf.org/leaderbooks/121/summer98/senge.html>

- SERGIOVANNI, T. (2006). *Rethinking Leadership. A Collection Of Articles*. Sage Publications Inc.
- SILVA, A., PINTO, J. (org.) (2005). *Metodologia das Ciências Sociais (13ª Ed.)*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOARES, A C. (1998). *A Competência Educativa do Professor*. Faro: Universidade do Algarve (Texto policopiado)
- STONER, J., FREEMAN, E. (1992). *Administração*. Prentice-Hall do Brasil.
- SYROIT, J. (1996). *Liderança Organizacional*. In Marques, C. & Cunha, M. (coordenação) *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1989). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Ed. Estampa.
- VENTURA DE PINHO (1993). *Humanizar a Escola: Comunicação, Representações Sociais e Sucesso Escolar*. CIDInE, 6: 5-9.
- VICENTE, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: ASA.
- VINHA T. (2005). *Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula*. ÍCONE: Educação, Uberlândia: Vol.11, n. 1, p. 69-94. Acedido em 2009-10-01, em <http://www.inep.gov.br>
- VINICIUS, M. (2003). *A difícil transição de Chefe para Líder*. Acedido em 11/08/2003 [www.rh.com.br](http://www.rh.com.br) .

- WAGNER, J. (2002). *O comportamento organizacional*. Acedido a 23/08/09 em [www.administracao.com](http://www.administracao.com)
- WEBER, M. (2009). *Conceitos Sociológicos Fundamentais* (4ª Ed.). Lisboa. Edições 70.
- WILLIAMSON J. (1986). *The Leader Manager*. Ed Wilson Learning Corporate. E.book (<http://books.google.com>)
- YIN, R. K. (1989). *Case Study Research: design and method* (2ª Ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- YUKL, G. (1994). *Leadership in Organizations* (3rd ed.). New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA
- ZENHAS A. (2006). *O papel do DT na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

## **ANEXOS**

---

## **Anexo 1.**

### *Questionário 1*

UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA

## QUESTIONÁRIO

NA ESTRUTURA ORGANIZATIVA DA ESCOLA E NO ACTUAL QUADRO JURÍDICO, EMERGEM DIVERSAS VALÊNCIAS DE **GESTÃO INTERMÉDIA**, CUJO ENQUADRAMENTO FUNCIONAL SE CENTRA AO NÍVEL DO APOIO ENTRE OS ALUNOS E OS ÓRGÃOS DE GESTÃO DA ESCOLA.

O DESEMPENHO DE CARGOS INTERMÉDIOS DEPENDE, EM GRANDE PARTE, DAS COMPETÊNCIAS DE CADA DOCENTE E DOS SEUS PERFIS, PELO QUE SE TORNA DESEJÁVEL QUE, NO ÂMBITO DAS SUAS FUNÇÕES, ESTE ASSUMA DETERMINADOS PAPÉIS, DESENVOLVA AS SUAS ACTIVIDADES E OS SEUS PROJECTOS COM EFICIÊNCIA, TORNANDO EFICAZ A SUA ACÇÃO.  
NESTE CONTEXTO, EMERGE O CARGO DE **DIRECTOR DE TURMA**.

**O PRESENTE QUESTIONÁRIO INSERE-SE NUM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DO DIRECTOR DE TURMA NA MELHORIA DA RELAÇÃO EDUCATIVA.**

**PRETENDE OBTER INFORMAÇÕES SOBRE A SUA PERCEPÇÃO RELATIVAMENTE ÀS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA DESENVOLVIDAS POR ESTE NAS INTERACÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS DO CONSELHO DE TURMA, CONDUCENTES À ADEQUADA ACTUAÇÃO DE CADA DOCENTE E, CONSEQUENTEMENTE, À PROMOÇÃO DA RELAÇÃO EDUCATIVA.**

**AS SUAS RESPOSTAS SÃO IMPORTANTES E SIGNIFICATIVAS PARA O REFERIDO ESTUDO. POR TAL, SOLICITA-SE-LHE QUE REFLECTA E ELABORE AS RESPOSTAS DE ACORDO COM A SUA REALIDADE E VIVÊNCIA PROFISSIONAL.**

**AS RESPOSTAS SÃO CONFIDENCIAIS E ANÓNIMAS.**

## QUESTÕES

A liderança pode ser considerada a actividade de influenciar pessoas fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objectivos de grupo.

**DT1** - Assinale com um X os TRÊS componentes que considera mais importantes no comportamento do Director de Turma no relacionamento com os docentes do seu conselho de turma

- 1.1. Apoiar e Encorajar
- 1.2. Fixar prazos a cumprir
- 1.3. Recompensar
- 1.4. Planear/Organizar
- 1.5. Gerir Conflitos
- 1.6. Ouvir opiniões
- 1.7. Envolver as pessoas na discussão
- 1.8. Desenvolver as capacidades dos colegas
- 1.9. Delegar responsabilidades
- 1.10. Proporcionar *feedback* do trabalho executado
- 1.11. Outros:

Quais? \_\_\_\_\_

O Director de Turma, enquanto coordenador de uma equipa de professores, tem subjacentes motivações de natureza pessoal e de relevância organizacional para além das competências fixadas na lei e no Regulamento Interno,

**DT2** – Utilizando a seguinte escala, assinale as competências evidenciadas pelo Director de Turma na optimização do desempenho do cargo

NUNCA	POUCO FREQUENTE	FREQUENTEMENTE	MUITO FREQUENTE	SEMPRE
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

- 2.1. Assegurar a articulação entre os professores e os alunos
- 2.2. Coordenar a adequação de actividades de conselho de turma
- 2.3. Coordenar a adequação de estratégias à situação de cada grupo
- 2.4. Coordenar a adequação de conteúdos à situação de cada grupo
- 2.5. Articular as actividades da turma, promovendo a participação dos pais /encarregados de educação
- 2.6. Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador
- 2.7. Promover a comunicação entre professores
- 2.8. Promover formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos
- 2.9. Coordenar a adequação de conteúdos tendo em conta a especificidade de cada aluno
- 2.10. Coordenar a adequação de estratégias e métodos tendo em conta a especificidade de cada aluno
- 2.11. Outros:
- Quais? \_\_\_\_\_

A relação educativa, estabelecida pelos diferentes actores, surge da necessidade do contacto interpessoal entre os intervenientes de uma situação pedagógica.

**RE1** - Considerando o relacionamento interpessoal Director de Turma/Professor, assinale com 1 – 2 – 3, segundo uma ordem crescente de influência, TRÊS componentes propiciadores da relação educativa:

- 1.1. Respeito pelos outros
- 1.2. Partilha de experiências e materiais
- 1.3. Divisão de tarefas
- 1.4. Compreensão
- 1.5. Disponibilidade
- 1.6. Empatia
- 1.7. Diálogo
- 1.8. Cooperação
- 1.9. Outros:   
Quais? \_\_\_\_\_

**RE2** - Considerando a relação educativa, assinale com um X os TRÊS elementos que mais valoriza na interacção Director de Turma /aluno

- 2.1. Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos
- 2.2. Desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes
- 2.3. Co-responsabilização dos alunos na sua aprendizagem
- 2.4. Estimulação da confiança dos alunos nas suas capacidades
- 2.5. Dinamizador de actividades
- 2.6. Resolução de problemas disciplinares
- 2.7. Atendimento dos alunos
- 2.8. Coordenação do processo de avaliação
- 2.9. Outros:   
Quais? \_\_\_\_\_

**OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO**

## **Anexo 2.**

### Questionário 2



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA**

## QUESTIONÁRIO

**O PRESENTE QUESTIONÁRIO INSERE-SE NUM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DO DIRECTOR DE TURMA NA MELHORIA DA RELAÇÃO EDUCATIVA ENTRE ALUNOS E PROFESSORES.**

**AS SUAS RESPOSTAS SÃO IMPORTANTES PARA O PRESENTE ESTUDO, PORTANTO, SOLICITAMOS QUE REFLECTA E AS ELABORE DE ACORDO COM A SUA REALIDADE E VIVÊNCIA PROFISSIONAL.**

**AS RESPOSTAS SÃO CONFIDENCIAIS E ANÓNIMAS.**

## QUESTÕES

**1 – Por favor indique qual é a sua situação profissional:**

PQND

PQZP

Outra

**2 – Por favor indique há quantos anos exerce a sua profissão:**

0 a 5

6 a 10

11 a 15

Mais de 16

**3 – Por favor indique se exerce ou já exerceu o cargo de director de turma:**

Sim

Não



UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA

**4/DT** – Assinale com um **X** os TRÊS componentes que considera mais importantes no relacionamento do Director de Turma com os docentes do seu conselho de turma.

- 4.1. Apoiar os colegas
- 4.2. Fixar prazos a cumprir
- 4.3. Organizar tarefas
- 4.4. Planear as diversas funções do conselho de turma
- 4.5. Gerir conflitos
- 4.6. Ouvir opiniões
- 4.7. Envolver as pessoas na discussão
- 4.9. Delegar responsabilidades
- 4.10. Proporcionar *feedback* do trabalho executado
- 4.11. Outros:

Quais? \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA

**5/RE-** Considerando a *componente socializadora da relação educativa*, assinale com um X os TRÊS elementos que mais valoriza na interação Director de Turma/aluno.

- 5.1. Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos
- 5.2. Desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes
- 5.3. Co-responsabilização dos alunos na sua aprendizagem
- 5.4. Estimulação da confiança dos alunos nas suas capacidades
- 5.5. Dinamizador de actividades
- 5.6. Resolução de problemas disciplinares
- 5.7. Atendimento dos alunos
- 5.8. Coordenação do processo de avaliação
- 5.9. Outros:
- Quais? \_\_\_\_\_

**OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO**

## **Anexo 3.**

### *Questionário 3*



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA**

## QUESTIONÁRIO

**O PRESENTE QUESTIONÁRIO INSERE-SE NUM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DO DIRECTOR DE TURMA NA RELAÇÃO EDUCATIVA ENTRE ALUNOS E PROFESSORES.**

**AS SUAS RESPOSTAS SÃO IMPORTANTES PARA O PRESENTE ESTUDO.**

**SOLICITO QUE REFLECTA E AS ELABORE DE ACORDO COM A SUA REALIDADE E VIVÊNCIA PROFISSIONAL.**

**AS RESPOSTAS SÃO CONFIDENCIAIS E ANÓNIMAS.**

## QUESTÕES

**1 - Por favor indique qual é a sua situação profissional:**

PQND

PQZP

Outra

**2 - Por favor indique há quantos anos exerce a sua profissão:**

0 a 5

6 a 10

11 a 15

Mais de 16

**3 - Por favor indique se exerce ou já exerceu o cargo de director de turma:**

Sim

Não

- 4 - Considerando as funções do Director de Turma no âmbito do Conselho de Turma, assinale, para cada uma das afirmações que se seguem, o seu grau de concordância. Utilizando a seguinte chave coloque um círculo na resposta que melhor expressa a sua opinião:

CHAVE:

- 1 Discordo totalmente; 2 Discordo parcialmente; 3 Não concordo nem discordo;  
4 Concordo parcialmente; 5 Concordo totalmente

“A função do director de turma no âmbito do conselho de turma é”:

4.1. - Apoiar os colegas	1	2	3	4	5
4.2. - Planificar as diversas funções do conselho de turma	1	2	3	4	5
4.3. - Ouvir opiniões	1	2	3	4	5
4.4. - Proporcionar <i>feedback</i> do trabalho executado	1	2	3	4	5

- 5 - Coloque um X na resposta que melhor expressa a sua opinião relativamente à seguinte afirmação:

“O relacionamento do Director de Turma com os professores da sua turma influencia o desempenho do professor na sua relação com os alunos.”

5.1. – Discordo totalmente

5.2. – Discordo

5.3. – Nem concordo nem discordo

5.4. – Concordo

5.5. – Concordo totalmente

- 6** - Utilizando a chave a seguir indicada, assinale com um círculo a resposta que melhor expressa a sua opinião quanto ao que mais valoriza na relação do professor com o aluno no âmbito da relação educativa professor / aluno.

CHAVE:

❶ Não é importante; ❷ Não é muito importante; ❸ É indiferente;

❹ Tem alguma importância; ❺ É muito importante

6.1. - Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos	1	2	3	4	5
6.2. - Desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes	1	2	3	4	5
6.3. - Co-responsabilização dos alunos na sua aprendizagem	1	2	3	4	5
6.4. - Estimulação da confiança dos alunos nas suas capacidades	1	2	3	4	5

- 7** - Assinale com um X a função do Director de Turma que, em sua opinião, mais beneficia a relação educativa entre professores / alunos, tendo em conta o(s) aspecto(s) considerado(s) mais importante(s) na questão 6.

7.1 - Apoia os colegas

7.2 - Planifica as diversas funções do conselho de turma

7.3 - Ouve opiniões

7.4 - Proporciona *feedback* do trabalho executado

Obrigado pela sua participação!

## **Anexo 4.**

Corpus das entrevistas

## ENTREVISTA 1

Depois de explicada e legitimada a entrevista, e informado o entrevistado sobre o trabalho que se está a desenvolver, pretendemos caracterizar o sujeito sem, contudo, o identificar nominalmente.

**CM** - Que idade é que tem ?

**S1** - Tenho 42 anos.

**CM** - Que tempo de serviço docente é que tem?

**S1** - Tenho 19 anos de tempo de serviço.

**CM** - E desses 19 anos, quantos anos é que desempenhou o cargo de DT?

**S1** - Grosso modo posso afirmar entre 16 a 17 anos, tive sempre direcções de turma.

**CM** - Teve alguma formação quer de base, quer contínua para desempenhar o cargo de DT?

**S1** - Não.

**CM** - Considerando as funções e as competências do DT, indique de que forma considera que este deve desempenhar o cargo, com o objectivo de promover o envolvimento e relacionamento entre os professores do concelho de turma, ou seja como deve assegurar, na sua opinião, e promover a articulação entre os professores e os alunos?

**S1** - A articulação em termos formais? Vamos lá ver. O ano lectivo começa antes das próprias aulas se iniciarem e, em sede de conselho de turma, pretende-se fazer uma caracterização da turma que os diferentes elementos do conselho vão ter pela frente. Nesta fase, quer os processos individuais dos alunos, quer o contributo de colegas que já tenham tido esses alunos, mesmo em contexto de outras turmas, são elementos preciosos. É a partir desse momento que se inicia o trabalho directo com as turmas, junto de uns e de outros (alunos e professores). O que se pretende não é “suavizar” alguns colegas junto dos alunos, que possam mostrar-se mais exigentes, quer pedagógica, quer cientificamente, o que pode levantar alguns problemas iniciais. Até porque, por vezes, os próprios alunos também estão habituados a métodos de trabalho diferentes e pode haver algum choque inicial. Portanto, o trabalho do DT, especialmente no início, é fundamental, porque, como nós sabemos, quer em termos pessoais, quer em termos de se lidar com os alunos, as primeiras impressões, embora possam ser erróneas, são muito importantes no desenvolvimento do próprio ano lectivo, e aí o DT têm um aspecto fundamental.

**CM** - Na sua opinião as actividades que ao longo do ano se vão desenvolver, a nível de turma, começam a ser planeadas nessa reunião e nesse trabalho que o DT tem logo de início?

**S1** - Portanto é a apresentação da turma, é o delinear das estratégias, do projecto curricular de turma, lá está, recolha de sugestões de pessoas que eventualmente já tenham tido aqueles miúdos – especialmente miúdos com algumas especificidades, ou de carácter educativo, ou de carácter comportamental, e que há necessidade de ter em conta, não é, lá está, com um objectivo de não estigmatizar.

**CM** - Na sua opinião esse trabalho, ou melhor os professores do conselho de turma necessitam desse trabalho, ou seja sem esse trabalho partiam quase diria às escuras não é.

**S1** - E cada vez mais é complicado partir-se às cegas, não é, porque, lá está, a relação educativa, hoje em dia, passa muito pelo carácter afectivo. Se aqui há quinze anos não passaria tanto, actualmente passa muito pelo carácter afectivo.

**CM** - Em termos de avaliação, e estamos a falar das várias modalidades de avaliação, qual é o papel do DT na coordenação e o carácter globalizante, enfim, integrador da avaliação a nível do ano?

**S1** - Portanto o papel do DT é, essencialmente, o de coordenar, quer através de conselhos de turma intercalares, chamando à atenção para a necessidade, de em termos sumativos, serem colocados os momentos da avaliação, serem bem definidos com os alunos os critérios de avaliação, de maneira a que não haja, lá está, algumas surpresas por parte destes. O carácter formativo da avaliação deverá estar sempre presente, dar sempre o *feedback* aos alunos de todos os trabalhos realizados.

**CM** - Isso é uma preocupação que tem, porque não dissemos há pouco que é coordenadora de directores de turma, e é uma preocupação que tem em transmitir nas reuniões aos colegas, portanto o papel do DT em coordenar os seus respectivos conselhos de turma, para que a avaliação não apareça como um processo desgarrado ou da responsabilidade de cada professor que faça o que lhe apetece, passo a expressão, isso é uma preocupação vossa.

**S1** - Exacto, até porque quanto mais uniforme for o processo mais facilidade os alunos têm em aprende-lo, os encarregados de educação e mais em conjunto o conselho de turma pode trabalhar.

**CM** - E como é que acha que o DT pode desenvolver, melhorar a comunicação entre os professores do conselho de turma? Ou seja, o professor fala com o DT, há um determinado problema e o DT fala por exemplo com outro professor que precisa de articular, será que o DT não tem um papel facilitador da comunicação entre os professores?

**S1-** Tem um papel facilitador, embora, por vezes, isso só por si não chegue para resolver algumas das questões pelo menos mais problemáticas. Como em todas a profissões em que o material de trabalho são pessoas, por vezes é extremamente complicado contornarmos, não problemas profissionais, mas problemas de personalidade, e portanto eu penso que qualquer DT tem como grande preocupação que haja uma boa relação, quer entre colegas, entre colegas e alunos, entre colegas e encarregados de educação, mas é aquilo que eu digo, aquilo que é possível contornar profissionalmente será feito com mais facilidade do que aquilo que depende da personalidade de cada um.

**CM** – Portanto, na sua opinião, o DT é um líder?

**S1-** Acaba por ser, embora por vezes possa não ter o perfil para... não nos podemos esquecer que são cargos atribuídos, tendo em conta uma série de critérios em que, por vezes, o último critério é realmente o perfil, infelizmente.

**CM** – Mas, na sua opinião, é necessário ter perfil para DT?

**S1-** Aliás, penso que hoje em dia, em termos de orgânica da escola, é o cargo mais difícil.

**CM** – É através desse perfil, pergunto eu, que o DT consegue influenciar as actividades do grupo, enquanto grupo.

**S1-** Exactamente.

**CM** – E sobre esta questão, os líderes mais eficazes adoptam estilos de liderança de acordo com as necessidades concretas das pessoas com que lideram, vai ao encontro do que estava a dizer, o DT tem determinado perfil e daí poder actuar junto do conselho de turma, e isto tem a ver com o estilos de liderança, concorda?

**S1-** Concordo perfeitamente, e que tenha, lá está uma maior facilidade nessa mesma liderança, também se sabe adaptar muito melhor ao próprio conselho de turma que tem pela frente.

**CM** – O comportamento de um professor individual, do conselho de turma pode ser influenciado pelo estilo de liderança do DT.

**S1-** E pela dinâmica do próprio conselho de turma

**CM** – Que é dirigido pelo DT, daí a influência de uma das competências do DT é a própria assunção da sua liderança. Para além desta capacidade do líder, do DT, também já disse que o conselho de turma é importante, o grupo em si. Acha que é ao líder que compete adaptar o estilo em função do grupo que tem, na frente para liderar, para coordenar?

**S1-** Vamos lá ver, é muito mais fácil nós trabalharmos com pessoas que se identifiquem com a forma como nós trabalhamos, não é, embora isso – e mais uma vez chamo a atenção para a especificidade de personalidade – não seja fácil. Se há pessoas que pretendem trabalhar o mais harmoniosamente possível, mesmo tendo de abdicar de determinados requisitos seus, há outras pessoas que não vão por esse caminho. Eu penso que neste momento (e eu já tenho este cargo de coordenação de directores de turma há seis, sete anos), penso cada vez mais o DT tem que facilitar a própria dinâmica do conselho de turma. Por vezes o DT é que consegue harmonizar as relações entre os próprios elementos do conselho de turma.

**CM** – O que está a dizer, relativamente à forma de coordenar e de liderar o grupo, acha que se traduz e tem consequências na parte educativa, propriamente dita das diversas disciplinas do professor na sala de aula?

**S1-** Pode não ter os seus efeitos imediatos ou totalmente visíveis, mas certamente tem, pois se o conselho de turma for unânime em adoptar os mesmos critérios de actuação, quer em termos atitudinais, quer mesmo em termos de transparência de avaliação, se o nível de exigência for partilhado por todos, se as características dos alunos forem reconhecidas por todos, o próprio elemento do conselho de turma sente-se levado a adoptar uma atitude...

**CM** – Há pouco falou que o DT deveria criar consensos, enfim, se por acaso tiver um conselho de turma que é difícil, em termos de professores, se houver pessoas resistentes, centradas no trabalho deles, em prole da sua disciplina e não do grupo, turma e várias disciplinas, estou a pensar na articulação, acha que o DT terá que optar por uma liderança autoritária, ainda que responsabilizante, mas autoritária para atingir os fins a que propõe?

**S1-** Isso terá muito haver com o próprio perfil do DT em si. Há pessoas que dificilmente, e independentemente da situação, conseguem ser autoritárias; há outras que facilmente o conseguem ser. Um conselho de turma difícil é pior do que ter pela frente uma turma difícil. O mais importante é que, independentemente das idiosincrasias de cada um, é que a pessoa sinta que nunca pode pôr em causa o interesse do aluno. Se o DT sente que o que está em causa é o interesse do aluno, pois aí, se não houver outra alternativa, terá que “puxar pelos galões”.

**CM** – Não chega ao DT, pergunto, conhecer o que a lei confere para o desempenho do cargo?

**S1-** Não chega

**CM** – Pode conhecer muito bem a lei, quais as funções que lhe estão cometidas, mas ele, enquanto responsável, terá que dar um passo em frente com base na sua própria personalidade, na sua maneira de ser.

**S1**- Até porque a lei pode ser um indicador, não é uma praxis, não é...

**CM** – Consegue dar-me algum exemplo de como o DT pode controlar a dinâmica de grupo? Na prática, como é que pode controlar essa dinâmica? Será através da motivação dos professores, da responsabilização, do questionamento? Por exemplo, do DT que queira ter os professores “controlados” pode determinar um prazo para lhe darem *feedback* do que se está a passar a nível das suas aulas/disciplinas? Acha que existe alguma característica específica do DT que possa levar o conselho de turma a ter um tipo diferente de actuação?

**S1**- Penso que se o DT demonstrar um grande conhecimento da própria turma, isso acaba por cativar o conselho de turma. O conselho de turma acaba, por vezes, por ser alertado. Muitas vezes as pessoas criam as suas ideias, que podem ser erradas, porque não dispõem de dados para avaliar a situação individual do aluno ou da própria turma. Se o DT aparece com um dado novo, que pode até ser revelador, ou explicativo, de um comportamento, o próprio conselho de turma começa a ficar mais sensibilizado para a actuação com a própria turma, e começa a actuar no sentido que o próprio DT acha que deve ser o mais correcto. Eu penso que o que funciona é, sobretudo, a possibilidade do DT conhecer bem a turma que tem pela frente, e de a dar a conhecer ao conselho de turma. É um pouco como um pai que sabe aquilo que tem pela frente no que se refere aos seus filhos, e tem de apresentar passar essa informação à comunidade em volta.

**CM** – Na sua opinião, e com a experiência que tem, até porque é coordenadora, pensa que essa mensagem normalmente passa?

**S1** – Penso que sim, normalmente passa.

**CM** – Os professores reconhecem o DT como um elemento aglutinador e capaz de liderar um grupo profissional?

**S1** – Penso que na maioria dos casos reconhecem, haverá sempre as excepções não é... Mas serão excepções, pelo menos dentro daquilo que eu conheço.

**CM** – Passemos para a relação educativa. Na sequência do trabalho que o DT desenvolve junto dos professores das diferentes disciplinas, seria espectável que houvesse consequências ao nível da relação educativa. Na sua opinião, em que medida os professores vão beneficiar, ao nível da sala de aula e da relação que estabelecem com os alunos, independentemente da disciplina que leccionam, de um desempenho eficaz do papel de DT?

**S1** – A interferência do DT nessa dimensão será sempre para a melhoria da relação educativa, com consequências na aprendizagem em si. Estamos a lidar com faixas etárias em que é fácil estabelecer-se uma confusão entre a disciplina e o docente que a lecciona. Nós sabemos que é um dos obstáculos à própria aprendizagem. Por vezes, quando o aluno diz “não gosto do professor”, passa a não gostar da disciplina. Apesar de a nossa principal função ser a instrução, se a relação educativa não for bem estabelecida, poderá ser um obstáculo terrível à própria aprendizagem e instrução. Portanto, penso que o DT, quando interfere, é sempre para resolver alguma questão ou desanuviar alguma relação mais tensa. Depois cabe ao professor, não é. Geralmente os professores acatam algumas informações adicionais que o DT transmite, no sentido ou de estarem com mais atenção a determinado aluno, ou para entenderem a não participação de algum aluno. Isso pode não ser devido a um alheamento, mas pode ser consequência de uma timidez desse mesmo aluno, não é. O DT pode sugerir ao professor que fale com algum aluno com um determinado comportamento no final da aula, em vez de o fazer em frente à turma. Em frente à turma se calhar o aluno tem um comportamento reactivo, e se o professor o fizer em particular já não o vai ter. Por vezes são pequenas dicas que podem transformar a relação educativa e suavizá-la. Todos nós sabemos que é totalmente diferente ir para uma sala de aula com boa vontade, de que ir com uma pedra no sapato, independentemente de estarmos a falar do conjunto da turma, ou de um ou outro aluno em particular.

**CM** – Que variáveis valoriza na relação professor /aluno? A capacidade e disponibilidade para a resolução de problemas, o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes, a estimulação da confiança dos alunos nas suas capacidades, a dinamização de actividades? Qual (ou quais) elegeria como as que mais directamente se ligam ao trabalho do DT? Ou seja, quais destas variáveis indicam um bom desempenho do professor na sala de aula, e potenciam a relação educativa professor/aluno?

**S1** – O professor deve ser um elemento que desenvolve as competências e as capacidades dos alunos relativamente à sua disciplina. Mas para que isto aconteça, tem que haver muita estimulação da confiança dos alunos e das suas capacidades. Mais uma vez relembro que são faixas etárias, especialmente o 3º ciclo, complicadas porque lidamos com a pré-adolescência e com a adolescência. São fases ou da euforia de personalidade ou de baixa auto-estima e, portanto, por vezes um aluno que até ao 2º ciclo tinha um

bom sucesso escolar ou um mediano aproveitamento escolar pode entrar para o 3º ciclo e ficar demasiado apático. Aí é fundamental que o DT, se já tem algum *feedback* sobre esse aluno, alerte o professor e diga: “atenção que esse miúdo pode ter uma melhor prestação; tens é que lhe mostrar isso mesmo, confiar no seu desempenhar nas aulas, e passar-lhe essa confiança”. Portanto, escolheria estas duas capacidades: a estimulação da confiança e o desenvolvimento de competências. A capacidade para a resolução de problemas seria óptima, mas eu lembro que o espaço de tempo de 45 minutos, por vezes mal dá para nós conseguirmos dar a aula e fazer o sumário. Eu falo mesmo enquanto directora de turma; sinto muita falta de tempo para falar com os miúdos.

**CM** - Entrando no bloco 6, e na sequência do que acabou de dizer, qual é a sua opinião sobre o papel e a função do director do turma que mais beneficia a relação educativa de professor / aluno. Ou seja, de acordo com o que acima disse, temos alguns indicadores (funções) que, no âmbito do cargo, podem influenciar as relações que estabelecem entre os professores e alunos, e eu passo a citar: planeamento e organização, consulta e convite nas tomadas de decisão, delegação de responsabilidades, gestão de conflitos, apoio e motivação, reconhecimento, ouvir opiniões, proporcionar *feedback* do trabalho realizado. Na sua opinião, qual destas funções pode influenciar mais as relações que estabelecem entre professores e alunos? Qual a que elegeria como a que mais beneficia a relação educativa?

**S1** – Que haja sempre uma consulta e convite nas tomadas de decisão, do próprio conselho de turma. Isso é importante até porque por vezes o planeamento e organização vem na sequência desta.

**CM** – Está-me a dizer que o DT ao planear e a organizar, está a facilitar trabalho do professor? Acha que um bom planeamento e organização vai facilitar o trabalho do professor na sala de aula? Ele sente-se, a montante, protegido; sabe o que é que se pretende, como é que se faz. Estou, por exemplo, a lembrar-me do projecto curricular de turma. O professor sabe o que faz, o que é que é pedido.

**S1** – E quanto mais as etapas estão definidas, as tarefas estão atribuídas, melhor é. Relembro, mais uma vez, a tal primeira reunião. A partir daí também deve ser feita a avaliação diagnóstica. Posteriormente temos outra reunião para avaliar essa mesma avaliação diagnóstica, a partir da qual são delineadas as estratégias - quer em termos de aprendizagem, quer em termos de relacionamento com a turma - que os diferentes elementos do conselho de turma devem assumir. Portanto, um bom planeamento e organização são fundamentais, é uma “rede de segurança fantástica”. Normalmente peço sempre ao conselho de turma para assumir o seu papel nas tomadas de decisão, para os responsabilizar, e proporcionar, sempre, o *feedback* do trabalho realizado. É extremamente desagradável uma pessoa dizer “eu não sei o que é que aconteceu”; passei esta informação, mas depois nem tive noção se resultou bem ou mal e, portanto, penso que estas três em consonância serão as melhores.

**CM** - Considera que é só ao DT que compete estimular um desempenho profissional que promova uma relação profícua entre professor e aluno?

**S1** – Eu penso que não é só, mas também poderá ser. O DT deve ter a grande preocupação de que a relação entre os alunos e os docentes seja a mais profícua o mais pacífica possível, para que exista um bom resultado geral e para que também as próprias aprendizagens e competências atitudinais se possam desenvolver.

**CM** – Outra questão que lhe coloco é como é que o DT potencia (ou interfere) na relação educativa que se estabelece?

**S1** – Geralmente essa interferência ocorre quando há uma chamada de atenção a um aluno, por alguma situação que não foi a mais correcta e que fez com que se sentisse lesado por algum motivo. Também quando algum colega não se sente confortável com algum dos alunos. Aí há preocupação do DT interferir, ver o que é que se passou de um lado, ver o que é que se passou do outro lado, e tentar mediar a situação; tentar demonstrar a ambos os lados que terão que caminhar num sentido que seja o do consenso.

**CM** – Está a referir-se a uma melhoria dos comportamentos e da relação entre professor e aluno. Considera, então, que a relação educativa que é estabelecida afecta o desempenho do aluno, o seu sucesso escolar?

**S1** – Se estivéssemos a falar de um nível secundário ou superior poderia não afectar, mas nesta faixas etárias afecta. Especialmente se em casa o aluno não tem um agregado familiar estruturado que lhe faça sentir que, independentemente do docente, ele tem que trabalhar para a disciplina. Infelizmente é raro encontrarmos alunos que possam contar com uma estrutura familiar que o abra nesse sentido. Como tal, é fundamental a desdramatização de determinada situação, e importa evitar que se transforme em insucesso escolar. Como eu disse, para o aluno, estar reticente relativamente a um professor, significa, muitas vezes, estar reticente à disciplina que ele lecciona, o que conduz ao insucesso escolar.

**CM** – Podemos concluir que o DT tem um papel importante no sucesso académico dos alunos.

**S1** – Tem, aliás os próprios alunos quando transitam para o ensino secundário, acabam por reconhecer o papel que foi desempenhado aqui, no ensino básico, em que a direcção de turma é vista quase como uma segunda família em termos da escola.

**CM** – Agradeço-lhe a sua disponibilidade, não dissemos no principio que é coordenadora de directores de turma, do 3º ciclo, há quantos anos ?

**S1** – Vai para 6 anos.

**CM** – É uma pessoa com experiência na coordenação dos coordenadores que são os directores de turma, muito obrigado pela sua disponibilidade.

## ENTREVISTA 2

**CM** – Que idade tem?

**S2** – Tenho 55 anos.

**CM** – Quanto tempo de serviço docente ?

**S2** – 30 anos

**CM** – E, destes 30 anos, durante quantos é que desempenhaste o cargo de DT (+ ou -)?

**S2** – Pelo menos aí uns 20 anos.

**CM** – Alguma vez tiveste formação específica relevante para o desempenho do cargo de DT, ou formação inicial?

**S2** – Não, nunca.

**CM** – Considerando as funções e competências do DT, no âmbito do conselho de turma, qual é a função que ele deve ter no envolvimento e no relacionamento entre os professores? Ou seja, como é que o DT contribui, promove, potencia o trabalho entre os colegas do conselho de turma, portanto colegas, professores do conselho de turma?

**S2** – Para já, logo no início do ano, é feito um conselho de turma, antes das aulas se iniciarem para todos nos conhecermos. Para esse primeiro conselho de turma houve já um trabalho prévio, feito pelo DT, em que consultou os planos individuais de cada aluno, em que traça logo o perfil daquela turma, da turma e de cada aluno individualmente.

**CM** – E transmite isso aos professores.

**S2** – Exactamente. Portanto o primeiro conselho de turma, que é feito logo assim que as aulas se iniciam em Setembro, são apresentados os alunos problemáticos, ou não, portanto o conselho de turma fica de imediato logo em poder de informação para poder traçar o seu trabalho futuro.

**CM** – E, portanto, é a partir dessa reunião que há uma coordenação das actividades futuras ao longo do ano. É o primeiro passo?

**S2** – Deverá ser assim, e em principio respeitamos isso, principalmente se nessa turma existirem miúdos com dificuldades, os tais ... miúdos com dificuldades a nível de aprendizagem, até podem ser bons a nível das ciências e menos bons a nível das letras, e isso eu acho que é muito importante esse *feedback* que é feito pelo DT aos colegas.

**CM** – Portanto, estamos a falar da articulação entre os professores do conselho de turma e o DT?

**S2** – Que utilizou a informação prévia, que já vem de anos anteriores, do plano individual de cada aluno e que passa a transmitir ao conselho de turma.

**CM** – E, portanto, essa articulação é consubstanciada nos documentos iniciais, no conhecimento que o DT tem dos alunos, ou porque há alguma continuidade ou porque analisou os processos dos alunos ...

**S2** – Tiveram que ser analisados. Por exemplo, eu, por norma, peço sempre 9º anos. Alguns deles – foi o caso deste ano - eu não conhecia os miúdos, o conselho de turma conhecia-os melhor do que eu enquanto directora de turma.

**CM** – E esse trabalho reflecte-se, ao longo do ano, na avaliação dos alunos?

**S2** – Reflecte-se, por norma deve-se reflectir, porque se não de nada servia.

**CM** – E há algum balanço sobre esse trabalho?

**S2** – O balanço tem a ver com nós conseguirmos, enfim, diminuir as dificuldades de cada aluno, aumentar as suas potencialidades, tornarmos os miúdos mais motivados, e traçarmos metas no sentido de pensarmos que daqueles 24 alunos são identificados 5 alunos com problemas de aprendizagem, mas vamos tentar diminuir o seu insucesso...

**CM** – E desse trabalho enquanto DT, sente que há retorno do outro lado, da parte dos professores, há receptividade ?

**S2** – Sim da maior parte dos professores há, o que não há é das famílias. Muitas vezes nós não conseguimos obter esses resultados que traçamos, essas metas. Digo isto com toda a sinceridade - e não estou a defender a classe -, mas a sociedade está realmente a atravessar um mau bocado. Também não estou culpabilizar os pais. É a própria vida que proporciona isto. Os miúdos estão sós, os miúdos chegam a casa e procuram o pai, procuram a mãe, e eles não estão porque estão a trabalhar. Isso reflecte-se a nível das faltas. Temos que andar atrás dos miúdos para justificarem as faltas.

**CM** – E como é que o DT pode potenciar a comunicação entre os professores? Ou seja, o professor da disciplina X tem um problema. Normalmente fala com o DT, ou o DT deve desenvolver mecanismos para facilitar a comunicação entre os professores do conselho de turma ?

**S2** – Geralmente quando surge um problema com o professor A ou com o professor B, se eu tenho conhecimento prévio desse problema, sou eu que tento despoletar logo a situação e inteirar-me da situação. A partir daí são activados os meios que o regulamento manda e não só - ou através de carta, ou mesmo através do telefone, consoante a gravidade da situação entro em contacto com o encarregado de educação e transmito a situação. Outras vezes é o próprio colega que se dirige e que comunica a situação.

**CM** – Consideras que o DT tem o papel importante na comunicação entre os membros do conselho de turma?

**S2** – Há, sem dúvida.

**CM** – E essa comunicação, mais fácil ou não, tem a ver com que tipo de medidas que o DT possa tomar? Contacto directo? Com os colegas na sala dos professores?

**S2** – Muitas vezes os colegas – devido ao cansaço, porque ficam magoados e porque, muitas vezes, as situações são bastante complicadas – mas o colega apresenta-se de tal forma desorientado e, enfim, um pouco desmotivado e magoado (muito magoado), e então aí o DT tenta acalmar o colega, enquanto pessoa e em quanto colega. No meu caso, eu procuro arranjar atenuantes, dizendo ao colega que aquela situação que surgiu não lhe foi direccionada, mas é o resultado de vários problemas que o aluno transporta....

**CM** – Disseste há pouco que é o que tu fazes, portanto entra aí um pouco a tua forma de estar e de ser, ou seja, estamos a falar de um estilo próprio que cada um tem no desempenho na sua área.

**S2** – Isto sou eu enquanto directora de turma para tentar amainar os ânimos, não é, e às vezes se o colega tiver também um perfil parecido com o meu, é capaz de me ouvir, mas também acontece outros casos em que as coisas não se resolvem assim, e aí, pronto, ter que se levantar um auto ao aluno e fazer um processo.

**CM** – Pedia-te para comentares esta frase: a liderança - e é o que estamos a falar agora - é um processo de dirigir e influenciar as actividades relacionadas com as tarefas de um membro de um grupo. Portanto tu, enquanto directora de turma, és uma líder. És responsável por um grupo, e tens que assumir um protagonismo que é inerente ao cargo...

**S2** – Sim, sim é mais de orientação e é baseado na experiência que tem e no conhecimento que possui da turma e dos alunos. Nesse sentido - e é só nesse sentido - eu posso assumir essa posição de líder. Tenho em meu poder informação, muitas vezes sigilosa, que me é transmitida, ou por o encarregado de educação, ou mesmo pelo o aluno, e eu respeito isso. Mas se ela é sigilosa eu não a vou transmitir, mas estou em poder dessa informação, então tento realmente usar caminhos para sensibilizar o conselho de turma.

**CM** – O que estás a dizer leva-me a fazer outra pergunta. Será que o líder, o DT, o responsável por aquele grupo, é condicionado pelo grupo? Ou seja, é condicionado pelo tipo de pessoas que tem pela frente e, portanto, desempenha o papel de uma determinada maneira, ou compete-lhe alterar, independentemente de quem tem na frente? Ou seja, é ao DT que compete alterar o conselho de turma ou ele é uma consequência do conjunto dos professores ?

**S2** – Isso é um bocadinho complicado, porque isso varia, varia muito conforme o conselho de turma

**CM** – Mas isto tem a ver com o estilo e com o perfil da pessoa. Ou seja, se eu tiver um conselho de turma onde posso coordenar, eu coordeno, seu eu tiver um conselho de turma difícil, fechado, eu posso anular-me? Qual é a tua opinião sobre isto ?

**S2** – Eu nunca me sinto condicionada pelo conselho de turma. Quando sou daquele conselho de turma, sou directora de turma, sou professora, sou a mãe, sou o ser humano que está ali e que está a tentar ajudar ambas as partes. Eu nunca penso, pelo menos estou a dizer isto com consciência e muito sinceramente, eu evito sempre ser condicionada e penso que nunca fui condicionada pelo conselho de turma. O meu papel ali é apenas ser a directora de turma, exercer da melhor forma as minhas funções, tendo em conta, quer a turma no seu todo, quer os próprios colegas, e respeitando ambas as partes. Isto, independentemente da situação, porque nós também conhecemos os colegas; são muitos anos de experiência, temos reuniões intercalares, temos contactos na sala, sabemos também com quem estamos a trabalhar.

**CM** – Acha se um colega seu não conseguir ter essa percepção de liderança, ao actuar de forma mais autoritária, mesmo que responsabilizante mas autoritária, consegue atingir melhor os objectivos?

**S2** – Consegue, consegue, é a experiência que eu tenho; pode acontecer existir um colega que, realmente, tenha a capacidade, uma grande capacidade, de argumentação, e aí tudo o que nós, enquanto directora de turma, defendemos, pode ser contestado; ele pode levar a sua avante. Contudo, eu defendo que um DT não tem que ser autoritário; tem que compreender ambas as partes.

**CM** – Já falaste dos alunos, dos professores, dos pais. Centremo-nos no trabalho do professor com os alunos. Achas que o DT pode contribuir para a qualidade do trabalho que é desenvolvido na sala de aula? Por exemplo, capacidade e resolução de problemas; o trabalho do DT pode influenciar o professor a resolver problemas na sala de aula?

**S2** – Pode. Por exemplo, um aluno que revela ao DT que sempre teve dificuldades, por exemplo, a nível do inglês, que até gosta do professor, reconhece que o professor transmite bem os conhecimentos, mas que ele não consegue (e eu tenho este ano um caso, um caso concreto na minha direcção de turma). Pois qual é o meu papel? Eu falo com o miúdo para ele não desistir, e vou também falar com o professor da disciplina para o tentar motivar.

**CM** – E a relação educativa entre aquele professor que estás a referir e o aluno, na tua opinião é melhorada?

**S2** – Eu penso que melhora. Melhora porque se esta conversa não for feita, o docente que lecciona a disciplina pode pensar que o miúdo é desinteressado, que o miúdo não gosta até dele, que o miúdo está ali a fazer um frete, passo a expressão. Assim não, assim houve a comunicação.

**CM** – E essa dificuldade de comunicação entre o professor e o aluno pode ser desbloqueada pelo trabalho do DT, junto dos dois.

**S2** – Depois também faço o papel junto do professor e transmito precisamente isto ao professor. Aí o professor teve o papel importante: foi tentar que o miúdo, neste caso é a miúda, ultrapassasse essas dificuldades aplicando-lhe fichas.

**CM** – Então, se eu te apresentasse algumas variáveis que têm a ver com a relação professor / aluno, como, por exemplo, a capacidade e disponibilidade para a resolução de problemas, o estímulo na confiança e nas suas capacidades, e a dinamização de actividades, qual delas elegees como consequência do teu trabalho?

**S2** – Qualquer delas é importante para o nosso trabalho, mas acho que é muito importante a estimulação da confiança dos alunos das suas capacidades, porque se nós conseguirmos levar ao miúdos, transmitir aos miúdos que eles efectivamente têm capacidades, isso é uma motivação. Nós apanhamos, muitas vezes, miúdos com uma auto-estima muito baixa. Porque tiveram insucesso num ano, porque as coisas não correram bem, catalogaram aquela disciplina e acham que nunca mais vão conseguir. No ano seguinte o aluno vai ser estimado e, ao ser estimulado, ele vai ganhar confiança. Isso acontece muito na Matemática e acontece muito no Inglês.

**CM** – Quando tu te diriges a esses colegas, o teu discurso já é orientado para valorizar os alunos e tudo aquilo que eles fazem?

**S2** – Sim. Agora se me perguntarem: “mas tens algumas fichinhas?”, não. Eu funciono muito através do diálogo, através da palavra, muitas vezes nos intervalos de 5 m ou de 15 m. Eu sei que não se deve fazer, deveríamos ter momentos no horário para fazermos este tipo de trabalho.

**CM** – Na sequência do que acabaste de dizer, na tua opinião qual é a função que, no âmbito do cargo, pode influenciar mais as relações que estabelecem entre professores e alunos?

**S2** – Eu penso que o planeamento e organização é importante. Mediante o grupo / turma que eu conheço no início do ano, se detectar determinadas situações, eu posso programar uma visita de estudo para aproximar essa turma e esses alunos e, se possível, convidar esse professor com quem há pouca empatia. Estou a lembrar-me de quando fiz estágio, há muitos anos! Essa situação foi mesmo planeada por mim e resultou.

**CM** – Na perspectiva do DT, ou seja, pôs-se um pouco de lado e delegou a responsabilidade nesse tal professor, onde havia o problema, sem haver depois retorno.

**S2** – Então é mais a nível do planeamento.

**CM** – Depois tens a consultar e convidar os colegas na tomada de decisões. Acha que deve ser o DT a assumir, apoiar e motivar, reconhecer o trabalho, ouvir opiniões ou proporcionar *feedback* do trabalho realizado?

**S2** – Também proporcionar o *feedback* do trabalho realizado. Contribui para a qualidade da relação educativa porque agrada sempre ao professor ver o seu trabalho reconhecido, e é uma motivação para continuar.

**CM** – Considera que é ao DT que compete estimular o desempenho profissional que promova uma relação profícua entre professor / aluno? Ou seja, é função do DT estimular uma relação de qualidade entre professores e alunos?

**S2** – Não só, o DT será uma peça entre muitas outras. Será o conjunto de todos aqueles que trabalham na escola, porque o DT, sozinho, isoladamente, faz o seu trabalho, que é muito, mas isto tem que se funcionar como um todo e não como algo que está isolado.

**CM** – O papel do DT é uma parte?

**S2** – É uma parte.

**CM** – Um pouco em jeito de balanço final, como é que o DT potencia e interfere na relação educativa que se estabelece entre o professor e o aluno? Como é que a melhora?

**S2** – Por exemplo, acabei de ter uma reunião intercalar. Depois dessa reunião é convocada uma reunião com os encarregados de educação. Este é o raciocínio que eu faço e é todo o procedimento que eu desenvolvo; portanto, transmito aos encarregados de educação o que foi falado nessa reunião intercalar, mas no espaço entre a reunião intercalar e a reunião com os encarregados de educação eu tento sempre fazer uma reunião prévia com os meus alunos dizendo-lhes o que vou dizer aos pais. Depois de terminada essa etapa, faço o *feedback* com os alunos e digo aos miúdos, tento destacar tudo o que de bom foi dito sobre eles.

**CM** – E também transmites aos professores?

**S2** – E aos professores também.

**CM** – Portanto, estes exemplos concretos mostram como é que podes, enquanto directora de turma, potenciar a relação educativa entre os professores e os alunos?

**S2** – Exactamente, havendo sempre a preocupação de realçar os aspectos positivos. Depende daquilo que eles me dizem em relação ao professor A ou ao professor B. Às vezes tento fugir à personalização e não nomear nomes. Tento esconder um bocadinho quem foi o professor que, enfim....

**CM** – Havendo essa necessidade, falas depois com o professor?

**S2** – Exacto, mas ao falar [com o professor] temos que ter um grande cuidado para não ferir o professor e para atingir os objectivos. Quando me aproximo do colega para tentar clarificar alguma situação que o aluno me transmitiu, ou que ele acha que o professor não está a conduzir bem o processo, em si, na aprendizagem Tento usar muita diplomacia e, nesse aspecto, tento ser muito cuidadosa, sem que o professor perceba que é uma forma de melhorar o relacionamento.

**CM** – Esqueci-me só de perguntar-te no princípio se já tinhas exercido o cargo de coordenadora de directores de turma ?

**S2** – Não nunca. Eu não gosto de ser líder, eu gosto de fazer o meu trabalho mas sempre muito nos bastidores, isso tem a ver com a minha maneira de ser, com o meu perfil, com a educação que recebi.

**CM** – Mas tens atingido os objectivos, mesmo com essa tua maneira de ser, mesmo enquanto directora de turma?

**S2** – Acho que sim.

**CM** – Muito obrigado.

### ENTREVISTA 3

**CM** – Que idade é que tem?

**S3** – 54 anos.

**CM** – E tempo de serviço?

**S3** – 32 anos.

**CM** – Do tempo de serviço, ou seja desses 32, durante quantos anos é que desempenhou o cargo de DT?

**S3** – Cerca de 15 anos.

**CM** – Para o desempenho do cargo, teve alguma formação específica, inicial ou contínua?

**S3** – Não.

**CM** – Quais são, na sua opinião, as tarefas que estão cometidas ao cargo de DT, enquanto líder de um grupo?

**S3** – Acho que é um papel muito importante mesmo. Acho que a turma só pode funcionar bem se houver realmente essa articulação [entre professores e alunos], tentando sempre dialogar. Para já, nos conselhos de turma, mas, independentemente disso, informalmente, muitas vezes falar com os colegas acerca de problemas que os alunos colocam ou mesmo de alguns que nós verificamos que estão a existir. Falando com a turma temos uma aula de formação cívica, que não existia, e aí nós apercebemo-nos de vários

problemas que às vezes acontecem, falando com os alunos, falando com os professores, vamos resolver alguns desses problemas.

**CM** – E esta articulação começa quando e onde?

**S3** – Para mim começa logo, logo no início do ano lectivo, porque há questões que nós nos apercebemos, talvez porque também já tenha muito tempo de serviço e apercebo-me rapidamente de algumas questões que não estão... , há uns problemas que começam a existir logo muito cedo.

**CM** – Como é que é informada desses problemas? Há continuidade do cargo de DT?

**S3** – Há continuidade. Tinha a turma no 5º e agora tenho-a no 6º ano, portanto torna-se tudo mais fácil.

**CM** – E essa continuidade facilita?

**S3** – Facilita imenso, e acho que deveríamos ter sempre.

**CM** – Na sua opinião, o seu trabalho tem influência na avaliação dos alunos, garantindo um carácter globalizante? Como é que são asseguradas as várias modalidades de avaliação, a realização das mesmas? A nível de conselho de turma, qual é o seu trabalho? Que influência que tem na avaliação?

**S3** – Eu acho que tentamos sempre, para já a avaliação continua. Tentamos sempre ter isso em conta na avaliação. Transmito isso aos colegas, inclusivamente faço sempre os balanços, recordo aquilo que foi feito nas avaliações intercalares, porque as coisas tem que estar minimamente de acordo com aquilo que vamos fazendo e, portanto, quando às vezes há algum desfasamento, chamo a atenção do colega, pergunto o que é que se está a passar com o aluno, ou o que se está a passar naquele momento.

**CM** – E como é que sabe que há esse desfasamento? É no conselho de turma ou acompanha directamente, e periodicamente, a avaliação dos alunos?

**S3** – É nos conselhos de turma, e é nas conversas que tenho com os alunos. Aí apercebo-me que, às vezes, há algumas coisas que estão a correr mal e, portanto, falo com os colegas sobre isso, falo com os alunos.

**CM** – Como é que fala, onde fala, e que mecanismo de comunicação é que utiliza?

**S3** – A maior parte das vezes são conversas informais a nível dos intervalos ou em qualquer sítio que resultam. Porque nós, para além dos conselhos de turma, não temos outros momentos em que possamos fazer essa articulação e, portanto, é normalmente em conversas informais. Também tenho, às vezes, informações da parte dos pais que ficam preocupados. Por exemplo, nas tais reuniões que nós fazemos para divulgar ou para informar sobre a avaliação intermédia, portanto os conselhos de turma que fazemos intercalares, falo sempre com os pais e às vezes os próprios pais também notam que há ali qualquer desfasamento.

**CM** – E acha que a sua influência, que esse seu contacto, leva os professores a adequarem alguns conteúdos, a exigirem de outra forma, mais adequada à especificidade de cada aluno?

**S3** – Sim, de alguma forma, porque, por exemplo, pode-se verificar que se calhar aquele aluno está a precisar de mais um apoio ou de assessoria no caso da matemática ou que o aluno não está a trabalhar devidamente e então eu informo os pais.

**CM** – Com a sua experiência já tem criado situações de melhoria da prática a nível da sala de aula? Já conseguiu, em alguma situação, transmitir ao professor que havia alguma dificuldade que ele ainda não diagnosticado e que a colega, enquanto directora de turma, teve conhecimento ou pelo aluno ou pelo pai ?

**S3** – Eu penso que sim, embora isso não aconteça com muita frequência porque os meus colegas também estão atentos. Nesta escola leccionam pessoa com muito tempo de serviço e, portanto, estão atentos. Mas, de qualquer modo, há sempre aquele reforço, não é propriamente o eu chamar a atenção que vai modificar a atitude do colega, mas é mais no fundo aquela articulação que nós fazemos, aquela conversinha que vai levar a que as coisas melhorem um pouco.

**CM** – Destas funções, qual (ou quais) elege como mais importante?

**S3** – A articulação, a avaliação e o trabalho colaborativo, claro que a adequação de estratégias vem em sequência daquilo que vamos dizer, a comunicação no fundo é praticamente todas, é aquilo que eu estou a falar porque sem comunicação nós não chegamos lá e portanto seja ela feita onde quer que seja...

**CM** – É preciso comunicar para poder articular ?

**S3** – Exactamente, eu acho que são todas importantes.

**CM** – No que diz respeito à sua postura, enquanto directora de turma e responsável, entendemos aqui o responsável enquanto líder de um conselho de turma, um grupo de pessoas, acha que o seu perfil, o perfil do DT, a sua forma de estar, a sua forma de ser, condiciona, influencia o conselho de turma?

**S3** – Eu acho que sim, eu digo muito sinceramente que sim porque se calhar eu sou, sou um bocadinho mãe galinha para os meus alunos, quer da direcção de turma, quer dos próprios alunos das turmas, mas agora como directora de turma interesse-me muito por aquilo que se passa com cada um deles, e nas várias disciplinas e faço tudo o que posso para que eles tenham sucesso.

**CM** – E como é que sabe o que é que está a ser feito pelos professores do conselho de turma, para que consiga ter essa resposta?

**S3** – Falo muito com os alunos, falo muito com os colegas também, no fundo é a comunicação.

**CM** - Uma vez que estamos a falar de estilos de liderança, acha que o estilo de liderança adoptado pelo DT em si, pode mudar os comportamentos dos professores ?

**S3** – Eu acho que não é fácil, mas que, de certa forma, se consegue. Porque se nós não nos mostrarmos interessados numa coisa que está a conhecer, vê lá este menino, o que é que se passou, está com dificuldades ou achou que devia ter melhor nível, foi ele que não conseguiu ou houve problemas da parte dele, essas conversas todas.

**CM** – É mais fácil chegar aos professores com essa conversa, como está a dizer, ou adoptando um estilo diferente, mais autoritário, junto dos colegas

**S3** – Isso [um estilo de liderança autoritário] para mim não funciona. Se eu falar calmamente e procurar resolver as coisas calmamente sim.

**CM** – Acha que é esse estilo que pode condicionar o grupo, ou é o grupo de professores que condiciona o estilo do DT?

**S3** – Eu acho que sou eu quem leva mais o grupo. Muitas vezes em conversas individuais, nem sequer é na conversa de grupo, é em conversas individuais.

**CM** – Concorda com a frase: os líderes mais eficazes adoptam estilos de liderança de acordo com as necessidades concretas das pessoas com quem lidam. Pensa que, da sua parte, há uma adaptação àquele grupo de pessoas que tem à sua frente e que tem que gerir ao longo do ano?

**S3** – Exacto, é isso, eu tenho que ter isso em atenção porque somos todos diferentes, temos temperamentos diferentes, maneiras de ensinar, lidar com isto com o ensino e aprendizagem.

**CM** – Então se um DT optar por uma liderança autoritária ainda que responsabilizando os professores, atingirá mais os objectivos, mais depressa, ou os objectivos do que com essa sua postura dialogante ?

**S3** – Eu acho que não, se for autoritário acho que não porque os colegas não aceitam isso da parte dos outros colegas, eu acho que não.

**CM** – E para o desempenho do conselho de turma acha que o colectivo de professores independentemente do DT que têm, conseguem atingir os objectivos, ou este conjunto de professores enquanto conselho de turma necessita de ter um responsável que coordene os trabalhos?

**S3** – Depende muito de conselho de turma para conselho de turma, mas de qualquer modo eu acho que há sempre a necessidade de alguém que oriente, acho que há essa necessidade, de qualquer modo depende muito do grupo de professores.

**CM** – E o DT aí onde é que entra?

**S3** – O DT tem sempre o tal papel que eu acho que é importante de motivar, de mostrar o seu interesse, os seus conhecimentos sobre os alunos ....

**CM** – E com essa postura a relação educativa professor / aluno sai valorizada?

**S3** – Sim, sim.

**CM** – Se nos entendermos a relação educativa como um conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e os que ele educa, acha que o papel do DT consegue influenciar o professor para que a relação educativa professor e aluno saia valorizada?

**S3** – Aqui há dois níveis que é influenciar o professor e influenciar os alunos, portanto se eu estiver sempre a chamar a atenção dos meus alunos para essa relação e que acima de tudo tem que ser uma relação humanizada que eles antes de alunos para mim são pessoas e tal como os professores também são, e portanto tem que haver aquela empatia para que de facto se consiga um ensino como deve de ser e uma aprendizagem como deve de ser, para mim é o essencial.

**CM** – E na relação professor / aluno o que é que acha que o professor deve fazer para que haja uma boa relação educativa, com consequências na aprendizagem?

**S3** – Para mim é a disponibilidade, se eu tiver disponível os miúdos vão entender isso e vão criar essa confiança. Se o professor se mostrar disponível vai para já criar empatia com os alunos e ganhar a sua confiança e portanto a partir daí vai poder conseguir o resto e desenvolver todas as actividades que já necessárias.

**CM** – Pensa que o DT pode interferir nessa relação? Enquanto directora de turma qual a funções que acha que mais influencia as relações que estabelecem entre os professores e alunos?

**S3** – Acho que primeiro é preciso planear e organizar o trabalho, depois acho que a delegação de responsabilidades também é importante. E também a gestão de conflitos e resolução de problemas, portanto acho como directora de turma eu intervenho muitas vezes nessa gestão, se quando alguma coisa não corre bem eu tento realmente .....

**CM** – E o seu trabalho leva a que o professor também gira os conflitos e a resolução de professores?

**S3** – Sim leva.

**CM** – Eles, professores, se calhar gerem melhor os conflitos...

**S3** – Digamos que ajuda apenas a fazer esta gestão, eu acho que é isso essencialmente. O apoio e a motivação é sempre muito importante, todos gostamos que o nosso trabalho seja reconhecido, se reconhecermos que as coisas estão a funcionar bem é bom para todos, ouvir as opiniões também por isso é que conversamos, no fundo são todas importantes, embora se calhar algumas em 1º plano.

#### **ENTREVISTA 4**

**CM** – Qual é a tua idade?

**S4** – 51 Anos.

**CM** – Quanto tempo tens de serviço?

**S4** – 27 Anos de serviço.

**CM** – E destes 27 anos, quantos, + ou –, é que desempenhaste o cargo de directora de turma?

**S4** – 4 / 15 anos, porque tive outros cargos de gestão.

**CM** – Para o desempenho do cargo de DT, tiveste alguma formação específica nomeadamente aquando da tua licenciatura, formação base?

**S4** – Não.

**CM** – E posteriormente?

**S4** - Posteriormente, tirando o estágio, a profissionalização em exercício foi feita entre 83/85. Tivemos algumas acções durante o estágio. Posteriormente fiz uma acção de formação que era essencialmente vocacionada para os directores de turma, relacionada com a adolescência e a sexualidade, por volta do ano de 95, numa altura em que a Sida começou a ser falada e a formação era sobre a importância que tinha a mensagem ser passada desde muito jovem.

**CM** – E essa formação teve reflexos no teu desempenho do cargo enquanto directora de turma, ou foi mais dirigida a essa área específica da formação que fizeste?

**S4** – Eu acho que também teve interesse como directora de turma, uma vez que nos sensibilizou para um maior conhecimento do aluno e do encarregado de educação; também muitas vezes somos obrigados a tratar esses temas e, portanto, passei a fazê-lo, se calhar com mais segurança em relação aos miúdos e até em relação aos encarregados de educação.

**CM** – A primeira pergunta que te queria colocar prende-se com a tua percepção relativamente às funções do DT. Ou seja, entre as tarefas que estão atribuídas, qual (ou quais) elegees como mais importantes? a articulação, a coordenação, a avaliação, o trabalho colaborativo, a adequação de estratégias, a comunicação?

**S4** – Todas elas têm um papel, eu acho que essencialmente começamos por ser coordenadores de um grupo de pessoas que temos um objectivo a atingir e portanto coordenar para que as estratégias e as motivações sejam, o mais possível, consonantes, para chegarmos a um objectivo que traçamos no início do ano até com o projecto curriculares de turma.

**CM** – E essa articulação entre os professores que tu, enquanto DT, promoves, de que forma se consubstancia na prática?

**S4** - Consubstancia-se na elaboração do projecto curricular de turma e, portanto, cada vez que fazemos a avaliação do projecto curricular de turma, cada vez que estamos no momento de avaliação, cada vez que surge um problema.

**CM** – E aí que, se calhar, entronca a coordenação das actividades a nível de conselho de turma?

**S4** - É nesse momento que essa articulação tem que ser feita e deve ser feita ou pelo menos tentar articulá-la o melhor possível entre todos, nem sempre é fácil.

**CM** – Entre as várias modalidades de avaliação que nós conhecemos - formativa, sumativa, pensas que o DT tem algum papel importante na globalização dessas modalidades de avaliação ?

**S4** - Eu penso que sim, acho que sim. Ao coordenar, ao estabelecer e ao definir, no início do ano, as competências a trabalhar; ao fazer o levantamento das dificuldades que o aluno tem inicialmente. Depois tudo isto é sequenciado no final de cada momento de avaliação, seja ele de final de período ou intercalar. Acho que compete ao DT diligenciar no sentido de que essa articulação se torne uma realidade e seja efectiva em prole do sucesso educativo do aluno.

**CM** – Crias momentos em que privilegias essa articulação / coordenação, ou, ao longo do ano, sempre que necessário, assumes esse papel de coordenação?

**S4** - Eu acho que é mais ao longo do ano, porque periodicamente e quanto mais não seja através de deixar uma mensagem aos colegas porque às vezes é complicado nós termos tantas afazeres e tanta hora, que é difícil, mas eu procuro fazê-la sempre que acho que é oportuno fazer.

**CM** – Para além dessas mensagens, como é que promoves a comunicação entre os professores?

**S4** - Muitas vezes procuro dizer ao colega, “olha, vê se falas com fulano, porque surgiu isto ou aquilo”, ou é preciso verificar como é que vai o andamento de um projecto qualquer que está articulado. Portanto, muitas vezes é assim, outras vezes é através da Internet que se trocam mensagens; mensagem para cá, mensagem para lá, porque nem sempre é fácil como eu digo.

**CM** – Da tua actuação, e da experiência que tens enquanto DT, achas que influencias os professores na adequação dos conteúdos? Ou seja, consegues diagnosticar determinado problema de um determinado aluno, e que o professor X adequa os conteúdos, porque se adaptam aos problemas do aluno?

**S4** - Nem sempre é fácil. Tem havido ultimamente. Eu tenho estado como directora de turma dos CEF, e como passo muitas horas com os alunos - passo pelo menos 8 horas semanais com eles, tenho um conhecimento mais profundo. Assim torna-se mais fácil. Também se torna mais fácil fazer isso quando nós acumulamos na mesma turma várias funções. Já me aconteceu ser professora de Língua Portuguesa, de História, ter a direcção de turma, ter a formação cívica, ter o estudo acompanhado, ou seja, passar 14 horas semanais com uma turma. Comparando com um professor que passa 3 horas semanais, há algumas vantagens. Portanto, essa visão, essa percepção que nós temos é mais notória. Falo de modificações que vão surgindo, como uma alteração no agregado familiar, ou porque o miúdo está a crescer, etc...É mais fácil nessas circunstâncias do que para um colega que passa 3 horas por semana com um aluno.

**CM** – És directora de turmas do 3º ciclo?

**S4** - Agora sou, tenho o CEF.

**CM** – Uma vez que no cargo de DT há responsabilidade que têm que ser assumidas, há que gerir e liderar um grupo de pessoas, consideras que é importante que o DT tenha um perfil de liderança?

**S4** - Eu acho que neste momento, talvez desde sempre, é um dos cargos mais importantes. E penso que é um bocadinho mal interpretado, ou mal avaliado, até pelo próprio Ministério da Educação. Quando houve estas alterações dos horários e dos estatutos, até pensei que o cargo do DT viesse referenciado e não vem, nem para a coordenação da direcção de directores de turma, nem tão pouco para o DT. Eu acho que o DT é o rosto de uma escola perante uma comunidade inteira. Não é só perante os seus pares, não é só perante os seus alunos, mas é também perante os encarregados de educação, é perante a autarquia, é perante todos os agentes que, de alguma forma, se possam ver envolvidos num projecto curricular de turma. Penso que nem todos temos perfil para ser DT, evidentemente que também a experiência faz um bocadinho, mas acho que há pessoas que não têm esse perfil.

**CM** – Pensas que o DT, se tiver perfil para isso, pode influenciar as actividades que são desenvolvidas dentro do grupo que ele lidera?

**S4** - Se tiver capacidade de liderança pode.

**CM** – E achas que o estilo de liderança do DT influencia esse tal grupo?

**S4** - Eu acho que sim. A forma de liderar, a forma de gerir o grupo que é adoptada pelo DT, e que é consequência desse perfil, pode influenciar os resultados, o desempenho, mais ou menos positivo dos alunos, e a concretização dos objectivos. Se assim não fosse não era liderança.

**CM** – Pois podia desempenhar um cargo administrativo. Tu já falaste no papel de DT. Associas o estilo de liderança à concretização dos objectivos?

**S4** - Eu acho que sim.

**CM** – E que estilo de liderança é que tu entendes ser mais aconselhável para atingir estes objectivos?

**S4** - Tem que ser um mediador e um mediador é aquela pessoa que não tem que estar sempre de acordo, nem tem que estar sempre em desacordo. É, essencialmente, um mediador, porque se também for demasiado “líder”, no sentido autoritário, também não chega a lado nenhum.

**CM** – Entendes que é ao DT que compete assumir uma determinada postura perante o grupo, conselho de turma, ou será o DT consequência do tipo de conselho de turma que encontra?

**S4** - Não, eu estava a dizer que, na minha opinião, é essencialmente um mediador. É alguém que é capaz de ouvir, que deve saber ouvir, e que deve saber escutar opiniões, mas que deve saber também liderar e mediar conflitos e mediar posições, mas também pode cair no extremismo de “é assim” e não escutar, porque há momentos em que se não for assim o trabalho não avança.

**CM** – Achas, então, que o DT deve assumir um papel de mediador e, utilizando essa mediação, deve conseguir o envolvimento de todos?

**S4** - Todos os elementos integrantes do conselho de turma devem participar num trabalho colectivo e comum, mas não se pode perder de vista que há um conjunto de atitudes que devem ser mantidas e que devem ser estimuladas e que não devem perder. Eu penso que é sempre, tem que se ter muito cuidado no início de cada ano lectivo no estabelecimento de regras de funcionamento, da elaboração do tipo PCT e um trabalho muito constante e muito assertivo. Essencialmente é isso, porque se não for assim também

não fluí. Quando digo que tenho que ser mediadora é porque, efectivamente, cada vez mais, penso eu, o DT está a mediar conflitos, entre os alunos, entre alunos e professores, conflitos entre esses dois campos e o encarregado de educação. Neste momento eu acho que, acima de tudo, deve ser um bom mediador.

**CM** – Na tua opinião, o trabalho que o DT desenvolve extravasa o que vem regulamentado na lei?

**S4** - Sem dúvida. Eu acho que a lei dá essencialmente peso ao trabalho burocrático e administrativo e não têm em conta o resto. Tanto assim é que eu penso que por exemplo a atribuição do número de horas destinadas ao trabalho do DT é manifestamente insuficiente para fazer estas coisas todas que eu estou a dizer. É suficiente em termos de trabalho administrativo, de tirar faltas, e mesmo assim às vezes nem isso, depende das turmas que se tem. Quando o DT é a tal pessoa com um perfil capaz de criar um clima de confiança entre todos os intervenientes de uma turma, para que os alunos, os colegas, os pais, tenham a abertura suficiente para pôr as suas questões.

**CM** – Gostaria que comentasses esta frase: a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e os que ele educa.

**S4** - Pois eu não me considero um mero transmissor de conteúdos programáticos e de conhecimentos. Eu tendo à frente um conjunto de pessoas que têm diferentes estatutos sociais, que têm estruturas familiares díspares, e não sou capaz de me alhear dessa realidade. Porque, se calhar, de outra maneira, também nem seria capaz de trabalhar.

**CM** – O que é que mais valorizas (e porquê) no que diz respeito ao desenvolvimento da relação educativa entre professor e aluno?

**S4** - Todas elas são importantes. Para mim, eu começo sempre por valorizar o desenvolvimento das estratégias que envolvam e desenvolvam as competências e as capacidades dos alunos. Senão não faz sentido falarmos em avaliação diagnóstica, não faz sentido traçarmos métodos e, portanto, passa por aí. Evidentemente que não pode ficar restrito a isso. Por um lado, se eu conhecer o aluno e souber como funciona, qual é a sua dinâmica, qual é a sua estrutura familiar, para o poder apoiar nos seus problemas, também depois eu vou recuperar o investimento que fiz ao escutá-lo nisso em prole do progresso nas suas aprendizagens. Acho que é fundamental os alunos com quem eu trabalho, que são normalmente os CEF ou os do 5º e 6º ano. Acho que é muito importante em todos os casos fazer com que eles aprendam a ser responsáveis e a ser mais críticos em relação ao seu trabalho. Quando eles aprendem a criticar-se e a fazer a sua auto-avaliação é também um passo à frente para melhorar os respectivos desempenhos. Nem sempre é fácil, com turmas de 27 alunos, 28 anos, como eu tenho umas, ou com turmas de 7 alunos, qualquer destes parâmetros que estivemos aqui a analisar é complicado.

**CM** – Enquanto directora de turma, como é que achas que podes influenciar essa relação? Ou seja, com o teu desempenho, poderás contribuir para a melhoria da relação professor aluno?

**S4** - Eu acho que posso contribuir e que me compete, agora há uma coisa que eu também penso, é que cada vez mais se entrega à escola e, neste caso, ao DT, um papel que também competia à família, que também competia a outros agentes e que se estão um bocadinho a saltar fora disso. Daí eu ter falado tanto na mediação, porque eu acho que nós não podemos substituir outros, porque cada um tem que assumir o seu papel, e tem que colaborar em prole de um objectivo que é o sucesso de todos. Agora não posso deixar de dizer que se eu estiver atenta, se eu motivar também vou motivar os meus colegas e vou despertá-los para um conjunto de situações e, portanto, acho que posso facilitar-lhes também um bocadinho o trabalho.

**CM** – Então se o teu trabalho pode influenciar, como é que o DT pode interferir nesta relação educativa.

**S4** - Tem que ser através de um diálogo, estar sempre atenta.

**CM** – Quais as funções que no âmbito da direcção de turma podem influenciar as relações que se estabelecem entre os professores e os alunos?

**S4** - Para já eu acho que planeamento é fundamental, porque quando as coisas estão bem planeadas depois o desenvolvimento ou seja, transformar numa realidade, torna-se mais fácil. Por outro lado, acho que partilhar e delegar responsabilidades também é fundamental. Ou seja, o DT não é um ditador. Portanto, se eu estimular os colegas a participarem no desenvolvimento daquelas crianças que temos ali à frente e a trabalhar com eles na procura de soluções, tanto melhor. Já tenho feito, e acho é uma boa experiência, às vezes convido alguns colegas a participarem nas reuniões que faço com os encarregados de educação e acho que tenho tido boas respostas de parte a parte. Quer dizer, os professores olham os alunos com outros olhos, conseguem aperceber-se às vezes de determinado tipo de atitudes e conseguem dar a volta a algumas situações que até eram, por vezes, conflituosas. Por outro lado, os pais também ficam a conhecer quem é que trabalha com os seus filhos e a perceber melhor qual é o tipo de relação e porque o DT dá o rosto mas nós não somos clones uns dos outros e portanto todos nós temos uma postura diferente, uma maneira de estar diferente. Eu acho que essa experiência que tenho feito tem dado muito bons resultados, sempre em regime de voluntariado, ou seja, eu convido os colegas a participarem e tenho

tido aceitação. Sobretudo com os CEF, por exemplo, acho que foi uma medida que veio solucionar uma série de situações de conflito entre alguns colegas e os alunos, porque realmente começaram a aceitar determinados comportamentos dos alunos como sendo uma realidade que não tem só a ver com aquilo que se passa na escola mas tem a ver com as estruturas familiares nas quais eles estão inseridos e foi uma experiência muito interessante.

**CM** – Mais alguma?

**S4** - Apoio e motivação. Eu acho que nós agora andamos numa fase em que todos nós precisamos muito de nos motivar e de nos apoiarmos uns aos outros, porque é uma fase de conflitos muito complicada, é uma fase muito trabalhosa, estão a ser exigidas muitas coisas aos professores e sobretudo os colegas com mais anos de serviço que estavam habituados a um ritmo de trabalho diferente, agora cada vez mais precisam desse apoio, dessa motivação.

**CM** - Através do teu apoio enquanto directora de turma, consegues motivar os professores na sala de aula, e dar-lhes outro estímulo, outra vontade, e isso beneficia o trabalho a nível do professor com o aluno?

**S4** - Exacto, o *feedback* é sempre feito, nós não podemos estar sempre a partir do zero. Há necessidade de informar do que se passa. Aquilo que recolho, quer com os pais, quer com outros colegas, quer com os miúdos, eu costumo fazer umas assembleias de turma periodicamente e aí recolho muita informação que eu depois vou transmitir aos colegas e também penso que de alguma forma os ajuda a motivar os alunos, a criar novas estratégias.

**CM** – Portanto, é uma forma de reforçar o trabalho deles.

**S4** - Devagarinho, nem sempre, também não posso dizer que é sempre, mal de mim, mas acho que de alguma maneira com uns colegas mais, com outros menos.

**CM** – E, da parte deles, o que é que achas que eles mais precisam?

**S4** - É difícil, depende, estava a olhar assim para o meu conselho de turma e estava a pensar, às vezes acho que o que é mais complicado, é exactamente o planeamento e organização, trabalhar com CEF é um trabalho muito distinto daquilo que nós normalmente fazemos.

**CM** – Mas tens experiência noutros níveis de ensino?

**S4** - Tenho, mas agora já há uns 5 anos que trabalho com CEF, maioritariamente com CEF, portanto agora a minha realidade é mais essa.

**CM** – Mas é uma realidade específica?

**S4** - Eu acho que cada vez vamos ter mais cursos de educação e informação dentro das escolas, e acho que é preciso trabalhar muito porque é uma realidade completamente diferente.

**CM** – Sintonizando com o que estás a dizer, sentes que os professores precisam de ter, a montante do seu desempenho, um bom planeamento e uma boa organização, e aí é que entra o DT?

**S4** - E precisam da tal estimulação para saberem gerir conflitos, porque realmente as relações muitas vezes com estes miúdos, que são miúdos que muitas vezes já passaram 2, 3 anos afastados de uma escola, deixaram de ter a noção das regras básicas da convivência e do respeito, e há muitas situações de conflito, e é preciso muita mediação e é preciso muito jogo de cintura. Quando se ganha essa ginástica de cintura o trabalho é mais fluido e, no final do ano, chegamos ao fim até com um bocadinho de nostalgia porque eles se vão embora, apesar de tudo, que é uma coisa complicada até às vezes de nós próprios racionalizarmos, como é que um grupo tão difícil de trabalhar, que custou tanto a motivar, depois nos consegue, no final, deixar uma certa nostalgia porque se vão embora. É engraçado mas é verdade. Depois gosto muito do reconhecimento, e acho que somos muito pouco reconhecidos pelo trabalho que fazemos, todos, pelo menos naquilo que me diz respeito.

**CM** – E tu reconheces o trabalho dos teus colegas?

**S4** - Muito, gosto muito de lhes dar umas colheres de sopa, e acho que é muito importante, se não for assim também não chegamos a lado nenhum, acho que é preciso sermos reconhecidos, sermos reconhecidos pelos nossos passos, começar por aí, para depois podermos ser reconhecidos por outros.

**CM** – Muito obrigado pelo teu tempo e desculpa a maçada, ajudou-me bastante no trabalho.

**S4** - Nada, sempre à disposição.

## **Anexo 5.**

*Tabelas de categorização das entrevistas*