

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A LIDERANÇA DO DIRETOR DE TURMA NA COMPLEXIDADE DA  
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**Maria Castela Andrónico Lopes**

**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

**2021**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A LIDERANÇA DO DIRETOR DE TURMA NA COMPLEXIDADE DA  
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**Maria Castela Andrónico Lopes**

**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Cláudia Neves**

**2021**



## Resumo

O cargo de diretor de turma surge como resposta à complexidade da organização escolar, resultante da *escola de massas* – escola para todos - que teve o seu início em 1964 com o alargamento da escolaridade obrigatória. Esta trouxe consigo para o mesmo espaço uma heterogeneidade de atores, onde as motivações e interesses são bastante divergentes.

O diretor de turma, enquanto estrutura de liderança intermédia na organização escolar, desempenha um papel de extrema relevância na procura de coesão e articulação entre os diferentes atores educativos (alunos, professores e famílias), numa tentativa de motivar e envolver para objetivos comuns que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Contudo, ao longo de (quase) seis décadas de existência é evidente a progressiva regulamentação em torno desta estrutura, no sentido de clarificar e alargar as suas funções, não obstante estas se encontrarem dispersas em diversos normativos legais.

Atendendo a este cenário, o presente estudo tem por objetivo conhecer a perceção dos diretores de turma sobre o seu papel nos processos de mudança e inovação pedagógica, na complexidade da organização escolar. Para tal, foi delineado um enquadramento que nos levou a conhecer os cinquenta e sete anos de existência do cargo de diretor de turma, através do mapeamento normativo organizado em ciclos evolutivos de acordo com os programas inscritos pelos diferentes Governos Constitucionais e de um levantamento diacrónico de investigação e estudos empíricos sobre o papel do diretor de turma enquanto líder intermédio que deve estar preparado para responder à complexidade do mundo globalizante, onde a incerteza, a instabilidade e a desordem são variáveis indissociáveis.

A investigação seguiu uma metodologia de investigação com um *design* de estudo de caso, com uma abordagem de natureza mista, envolvendo dados de natureza qualitativa e quantitativa, cuja complementaridade possibilita uma compreensão mais aprofundada e documentada da temática. Os resultados mostram que o diretor de turma conhece as suas reais funções enquanto líder de uma estrutura de liderança intermédia, ao qual compete gerir e promover a reflexão entre os pares com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, nomeadamente ao nível das mudanças e inovações pedagógicas que se pretendem eficazes para o sucesso dos alunos. Contudo, na perspetiva dos participantes, existem fatores que condicionam o efetivo e eficiente desempenho das suas funções.

**Palavras-Chave:** Diretor de turma, complexidade, liderança, mudança, inovação

## **Abstract**

The position of class director comes up in response to the complexity of school organization, resulting from the *mass school* - school for all- which had its beginning in 1964 with the enlargement of compulsory education. This has brought with it a heterogeneity of actors to the same space, where motivations and interests are quite different.

The class director, as an intermediate leadership structure in the school organization, plays an extremely relevant role in the search for cohesion and interaction among the different educational actors (students, teachers and families), in an attempt to engage and involve towards common goals that contribute to improve students' learning. Yet, over (almost) six decades of its existence, it is clear there has been progressive regulation around this structure to clarify and expand its functions, despite these being scattered in several legal regulations.

Considering this scenario, this study aims to understand the perception of class directors about their role in the processes of change and pedagogical innovation, within the complexity of school organization. To this end, a framework was outlined that led us to learn about the fifty-seven years of existence of the position of class director, through the normative mapping organized in evolutionary cycles according to the programs enacted by the several Constitutional Governments and a diachronic survey of research and empirical studies on the role of the class director as an intermediate leader who must be prepared to respond to the complexity of the globalizing world, where uncertainty, instability and disorder are inseparable variables.

The study followed a research methodology with a case study design, with a mixed approach, involving data of qualitative and quantitative nature, whose complementarity enables a deeper and more documented understanding of the subject. The results show that the class director knows his/her real functions as a leader of an intermediate leadership structure, who is responsible for managing and promoting reflection among peers to improve students' learning, particularly at the level of pedagogical changes and innovations, that are intended to be effective for students' success. However, from the participants' perspective, there are many factors that condition the effective and efficient performance of their functions.

**Keywords:** Class director, complexity, leadership, change, innovation

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho  
à minha filha  
ao meu marido  
e aos meus pais,  
pelo apoio incondicional,  
incentivo constante  
e compreensão pelos momentos de ausência.  
Sem eles nada seria possível.

## **Agradecimento**

Terminado este percurso, estou profundamente agradecida a todos aqueles que me acompanharam e apoiaram durante esta caminhada.

À Professora Doutora Cláudia Neves pela orientação rigorosa e paciente, disponibilidade, inestimável ajuda, incentivo e confiança. Cada mensagem recebida foi um incentivo e uma motivação para continuar e acreditar.

Aos professores e colegas de mestrado pelos momentos de aprendizagem, partilha e companheirismo que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos docentes participantes pela disponibilidade, colaboração e participação, fundamentais para a concretização deste estudo.

Aos colegas e amigos pelas palavras de incentivo constantes.

À Cristina pelo companheirismo, apoio e incentivo nesta caminhada que realizamos em conjunto.

Ao meu marido e à minha filha pelo tempo que me disponibilizaram para desenvolver este trabalho.

## ÍNDICE

Resumo .....	i
Abstract.....	ii
Dedicatória.....	i
Agradecimento.....	iv
Índice .....	v
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Quadros .....	viii
Índice de Tabelas .....	ix
Índice de Gráficos.....	x
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
1. Pertinência Científica e Social do Tema .....	2
2. Problema e objetivos de investigação .....	4
3. Estado da Arte .....	7
4. Estrutura do estudo.....	9
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO.....	12
Capítulo I - A escola enquanto organização .....	13
1.1. Compreender a escola como organização .....	13
1.2. Compreender a complexidade .....	16
1.3. As organizações escolares no prisma da complexidade .....	20
Capítulo II - A liderança nas organizações escolares.....	28
2.1. Liderança – um paradigma em evolução.....	29
2.2. As teorias da liderança - perspectiva histórica .....	32
2.3. A liderança na perspectiva da teoria da complexidade .....	38
2.4. Liderança distribuída – uma ação concertada para a liderança educacional .....	41
Capítulo III - Diretor de Turma – um ator na emergência da escola de massas .....	49
3.1. O Diretor de turma à luz do quadro normativo .....	49
3.2. Liderança em contexto escolar - o papel do diretor de turma .....	60
3.3. O diretor de turma – líder na mudança e na inovação pedagógica.....	64

3.3.1. Mudança e inovação pedagógica .....	65
3.3.2. O papel do diretor de turma na mudança e inovação pedagógica. ....	75
PARTE II - METODOLOGIA DO ESTUDO.....	81
Capítulo IV - Metodologia e Desenho de Investigar .....	82
4.1. Opções metodológicas.....	82
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	87
4.2.1. Análise documental.....	88
4.2.2. Inquérito por questionário.....	91
4.2.3. Entrevista .....	93
4.2.4. Focus group ou entrevista de grupo.....	97
4.3. Salvaguarda das questões éticas no processo de investigação .....	99
4.4. Tratamento e análise de dados.....	101
PARTE III - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADO.....	106
Capítulo V- Apresentação e análise de dados .....	107
5.1. A realidade social e os sujeitos do estudo .....	108
5.2 - Caracterização dos participantes no estudo.....	113
5.2.1. Diretor.....	113
5.2.2. Coordenadores dos Diretores de Turma .....	114
5.2.3. Diretores de Turma .....	116
5.3. Lideranças intermédias na organização escolar .....	120
5.4. Liderança do diretor de turma .....	127
5.4.1. Critérios de nomeação dos diretores de turma e perfil do diretor de turma..	127
5.4.2. Competências e funções do diretor de turma.....	136
5.4.3. Diretor de turma enquanto líder intermédio .....	141
5.5. O papel do diretor de turma na mudança e inovação pedagógica .....	150
CONCLUSÕES.....	163
BIBLIOGRAFIA.....	173

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Características dos sistemas complexos .....	19
Figura 1.2. Dimensões das mudanças educacionais .....	26
Figura 2.1. Evolução das Teorias da Liderança.....	33
Figura 2.2. Fatores promotores e inibidores da prática de liderança distribuída .....	47
Figura 3.1. Guião normativo do cargo de diretor de turma .....	58
Figura 3.2. Etapas que conduzem à inovação .....	68
Figura 3.3. Níveis de ação das variáveis-chave da ação pedagógica na organização escolar .....	69
Figura 3.4. Princípios para sustentabilidade nos processos de inovação e mudança .....	77
Figura 3.5. Liderança e Mudança Inovadora .....	78
Figura 4.1. Princípios fundamentais do estudo de caso .....	86
Figura 4.2. Instrumentos de recolhas de dados e participantes.....	88

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1. Definições de liderança.....	30
Quadro 2.2. Tendências no estudo da liderança .....	34
Quadro 4.1. Categorias e subcategorias das entrevistas.....	103
Quadro 5.1. Atributo que permitem identificar um líder .....	125
Quadro 5.2. Atributos a considerar para a nomeação do diretor de turma .....	135
Quadro 5.3. Funções dos diretores de turma na percepção dos participantes .....	138

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 5.1. Questionário distribuídos <i>versus</i> recebidos .....	113
Tabela 5.2. Características dos participantes no <i>Focus Group</i> .....	115
Tabela 5.3. Estatística descritiva da idade, tempo de serviço e tempo de exercício das funções de diretor de turma e de coordenador de diretores de turma .....	116
Tabela 5.4. Distribuição da amostra em relação ao sexo, nível de ensino, idade e departamento curricular. ....	117
Tabela 5.5. Contributos das lideranças intermédias. ....	122
Tabela 5.6. Fatores a considerar na nomeação do diretor de turma .....	128
Tabela 5.7. Conjuntos de fatores agrupados de acordo com a perceção dos participantes considerados para a nomeação do cargo.....	131
Tabela 5.8. Capacidades a privilegiar no diretor de turma .....	133
Tabela 5.9. Funções dos diretores de turma que absorvem mais tempo .....	137
Tabela 5.10. Origem dos processos de mudança e inovação pedagógica.....	153

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1. Taxa de retenção e desistência no ensino básico e secundário por área territorial e por nível de ensino (2009 e 2019).....	107
Gráfico 5.2. Percentagem de professores por vínculo – 2018/2019 .....	111
Gráfico 5.3. Índice de envelhecimento da população docente, por área territorial e por nível de ensino (2008 e 2018).....	112
Gráfico 5.4. Categoria profissional <i>versus</i> nível de ensino .....	118
Gráfico 5.5. Distribuição dos respondentes segundo a habilitação Académica .....	118
Gráfico 5.6. Distribuição dos respondentes de acordo com os anos de serviço .....	119
Gráfico 5.7. Distribuição dos respondentes por anos de serviço na organização <i>versus</i> anos de serviço com diretor de turma.....	120
Gráfico 5.8. Desempenho de outros cargos .....	120
Gráfico 5.9. Grau de importância atribuído às estruturas intermédias .....	121
Gráfico 5.10. Importância da existência de um perfil para o cargo de diretor de turma ..	128
Gráfico 5.11. Fatores que conduziram à nomeação para o cargo .....	131
Gráfico 5.12. Perceção sobre a avaliação realizada pelos diferentes agentes.....	139
Gráfico 5.13. Constrangimentos ao desempenho do cargo de diretor de turma .....	144
Gráfico 5.14. Grau de concordância sobre a valorização e reconhecimento do cargo de diretor de turma.....	145
Gráfico 5.15. Fatores a considerar para implementação um processo de mudança e inovação pedagógica .....	152
Gráfico 5.16. Constrangimentos na implementação dos processos de mudança e inovação pedagógica .....	155

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

CDT- Coordenador dos Diretores de Turma

DT- Diretor de Turma

E- Entrevistado

NUTS- Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

TLC- Teoria da Liderança Complexa

## **INTRODUÇÃO**

---

## 1. Pertinência Científica e Social do Tema

A presente dissertação resulta do trabalho de investigação no âmbito do curso de mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta e insere-se na área de investigação das Lideranças Educacionais, mais especificamente, a liderança do diretor de turma na complexidade da organização escola.

Ao longo do nosso percurso profissional desempenhamos diversos cargos de gestão e liderança (formal e informal), que nos despertam o interesse e curiosidade na compreensão dos diversos processos que ocorrem na organização escolar, bem como no papel que os diferentes atores desempenham no desenvolvimento desses mesmos processos. A escolha do tema em estudo teve na sua base um conjunto de motivações pessoais, profissionais e académicas, nomeadamente o exercício constante do cargo de diretor de turma, os desafios, dificuldades e apelos contínuos dirigidos a este ator, assim como o interesse em refletir sobre a ação deste agente nos processos de mudança e inovação que emergem no contexto de cada organização escolar.

Consideramos de especial importância que o investigador inicie o seu trabalho com base nas suas experiências, procurando progredir com as discussões sobre a temática, na tentativa de encontrar soluções conjuntas.

De acordo com Bogdan e Biklen,

[...] a agenda de um investigador desenvolve-se a partir de várias fontes. [...] a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho. Certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objectos aliciantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador. Outros se iniciam numa determinada área porque um professor ou alguém que conhecem se dedica a um projeto afim. Por vezes, a escolha é ainda mais acidental: surge uma oportunidade; acorda-se com uma ideia, no desempenho de uma tarefa de rotina encontra-se algum material que desperta curiosidade (1994, p.85).

O estudo centra-se no papel do diretor de turma enquanto líder nos processos de mudança e inovação pedagógica numa organização complexa, segundo a perspectiva do diretor e dos diretores de turma. A definição da temática identificou parte da necessidade de compreender e refletir sobre o papel do diretor de turma, enquanto gestor e líder intermédio numa organização complexa, que se encontra envolvida em constantes processos de mudança e inovação, alguns impostos pelas políticas educativas e normativos legais, outros que surgem por interesse e motivação dos próprios atores. Para o autor, a melhoria e possível eficácia dos processos de mudança e inovação dependem do trabalho conjunto que acontece dentro da organização escolar. As mudanças podem ocorrer por prescrições ou ordens escritas em normativos legais e documentos oficiais, mas a inovação acontece no contexto de cada organização e nas suas salas de aula.

O sucesso e eficácia das mudanças e inovações no contexto educacional dependem de múltiplos fatores e para melhor os compreendermos podemos recordar a analogia estabelecida por Andreas Schleiche, em 2019, no prefácio do relatório *TALIS 2018 Results*<sup>1</sup>, entre o sistema educativo e um icebergue, referindo que “*The laws, regulations, structures and institutions that education policy tends to focus on are just like the small visible tip of a huge iceberg*” (2019, p.3), mas esta “ponta do icebergue” representa uma parte mínima do problema, pois a parte submersa é formada pelos interesses, motivações, crenças e medos dos intervenientes. As mudanças na educação têm que ser construídas de forma partilhada, pois só assim os diferentes agentes reconhecem a necessidade de transformação e se envolvem na sua implementação. Mudanças e inovações devem ser construídas em torno do desenvolvimento dos alunos e não nos interesses e tradições dos sistemas. A fragmentação e uniformização são fatores inibidores do sucesso, como tal as escolas devem ser reestruturadas ou reorganizadas, para que se transformem em verdadeiras organizações que aprendem tanto com os alunos como com os próprios professores.

De acordo com Bush (1986 *apud* Caixeiro, 2014, p. 18), as escolas enquanto organizações assumem especificidades que as distinguem das restantes organizações, quer seja pela multiplicidade de atores que as constituem, quer pelo trabalho desenvolvido que tem por finalidade a formação de jovens ou ainda porque todos os professores têm a mesma formação profissional (dirigentes e professores), permitindo-nos afirmar que estamos perante uma organização complexa.

Enquanto estrutura de gestão intermédia, o Diretor de Turma, surge pela primeira vez em 1968, como resposta à complexidade da escola de massas, resultante da rápida expansão do sistema de ensino. Para Virgílio Sá (1997) a complexidade da escola de massas resulta da heterogeneidade dos alunos, assim como do “fenómeno da superlotação e do gigantismo que levam a concentrar em espaços exíguos milhares de alunos e centenas de professores” (p.46). Sendo que a escola de massas se caracteriza pela heterogeneidade geográfica, social e étnica dos que a frequentam, que consigo arrastam motivações e interesses também eles heterogéneos (Formosinho, 1997).

O Diretor de Turma desempenha um cargo de coordenação pedagógica intermédia, fundamental para o bom funcionamento da organização escolar, com responsabilidades com

---

<sup>1</sup> De acordo com a informação disponibilizada na página da DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência), “O TALIS 2018 é o 3.º ciclo do inquérito OCDE sobre ensino e aprendizagem, refletindo principalmente, sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes e diretores”

todos os intervenientes no processo educativo – coordenador de uma equipa de professores, responsável pelo desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos e promotor de um bom relacionamento entre a escola, encarregados de educação e restante comunidade, com funções de planeamento, organização e controlo de todo o processo de ensino-aprendizagem com objetivo do sucesso dos seus alunos. Simultaneamente exerce também uma função de liderança intermédia, indispensável para uma boa relação estabelecida entre docentes e alunos, entre docentes e entre a escola e as famílias. Contudo, e apesar da importância atribuída ao diretor de turma, existem situações em que as suas atribuições se limitam ao exercício das funções puramente burocráticas, talvez porque as lideranças de topo ou os seus pares não os reconhecem enquanto líderes intermédias ou porque os próprios docentes não se envolvem plenamente nas suas funções, por desconhecimento das suas reais competências ou porque assumem que essa tarefa só lhes foi atribuída para preenchimento de horário e não como um reconhecimento pelas suas capacidades profissionais.

A definição da problemática que norteou esta investigação baseou-se no papel do diretor de turma enquanto coordenador/ líder nos processos de mudança e inovação pedagógica numa organização complexa.

## **2. Problema e objetivos de investigação**

Segundo Pacheco (1995 *apud* Pires, 2012, p. 65) “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”. Para Tuckman (2000) a primeira e, talvez a mais exigente etapa de uma investigação é a definição do problema, atendendo a que esta deve definir o percurso da investigação. Porém, tal como o autor defende, a formulação do problema deve revestir-se de critérios de clareza, relevância e coerência.

As escolas de hoje são espaços marcados pela instabilidade, heterogeneidade e multiculturalidade, resultantes das constantes mudanças que vão sendo introduzidas no sistema educativo. Estas mudanças exigem que a organização escolar se atualize e organize para responder de forma eficaz e eficiente, com qualidade e equidade, ao objetivo principal da sua missão, correspondendo de forma concertada e colaborativa aos constantes desafios da sociedade (Leite & Barroso, 2010 *apud* Favinha, Góis & Ferreira, 2012). Para Calvo, a escola “não é [nem pode ser] uma entidade impermeável que não sente as mudanças do tempo, ou da ciência, ou da sociedade” (Calvo, 2016 *apud* Alves & Cabral, 2018, p.33).

Neste contexto, o diretor de turma pode ser considerado o elemento fundamental para o bom desempenho da organização, cumprindo uma tripla função, pois, para além de coordenar uma equipa de professores, faz o controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos e estabelece a ligação entre a escola e família. Esta função de coordenação implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa, responsável pelo sucesso integral dos alunos que constituem a turma, em conjunto e não apenas individualmente (Roldão, 1995).

Ao longo das últimas décadas, a escola tem visto as suas competências e funções alteradas, como resposta aos desafios colocados pela sociedade em constante mudança, da mesma forma, o diretor de turma tem visto as suas competências a serem modificadas e as suas responsabilidades a serem acrescidas. O diretor de turma desempenha um cargo de coordenação pedagógica intermédia, com competências legalmente identificadas, mas nem sempre é reconhecido como uma das figuras centrais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Perante estes factos surgem-nos algumas questões sobre as quais pretendemos refletir, nomeadamente: os professores estão preparados para os atuais desafios inerentes ao cargo de diretor de turma? Será que todos os diretores de turma estão cientes das suas funções? Terão consciência que, enquanto coordenadores pedagógicos, são responsáveis pelo processo educativo dos seus alunos, competindo-lhes exercer uma eficaz coordenação dos aspetos relacionados com diferenciação pedagógica, interdisciplinaridade, adequação curricular ao contexto da sala de aula, com o propósito de promover a melhoria das condições de aprendizagem e da articulação entre a escola e a família? Estarão as escolas a implementar procedimentos estruturados que levem a um desempenho mais eficaz e eficiente dos diretores de turma?

Perante a formalização da importância do papel do diretor de turma delineou-se o propósito basilar deste estudo, definido através da seguinte questão de investigação: **Qual a perceção dos diretores de turma sobre o seu papel nos processos de mudança e inovação pedagógica, na complexidade da organização escolar?**

No seguimento da questão orientadora atrás enunciada, de certa forma geral ao estudo visto que orienta todo o processo de investigação, foram formuladas outras questões mais específicas, com objetivos distintos.

Questões de Investigação	Objetivos de Investigação
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quais as funções e competências do diretor de turma consagradas nos diplomas legais?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar as funções e competências do diretor de turma na perspetiva dos diplomas legais, revelando as mudanças introduzidas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Na perspetiva dos diretores de turma, quais são as suas funções e competências?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer a representação que os diretores de turma têm em relação ao desempenho do seu cargo.</li> <li>● Apurar o grau de conhecimento que os diretores de turma têm acerca das competências que lhe são atribuídas ao nível do quadro legal.</li> <li>● Refletir sobre as funções e competências enunciadas nas políticas educativas e nos diplomas legais <i>versus</i> as que são reconhecidas/assumidas pelos envolvidos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Na perspetiva dos diretores de turma, qual é o seu papel nos processos de mudança e inovação pedagógica?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir sobre o papel dos diretores de turma nos processos de mudança e inovação pedagógica.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quais as perceções dos diretores escolares sobre as funções e competências dos diretores de turma?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer e refletir sobre as perceções do diretor acerca as funções e competências do diretor de turma.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quais os principais constrangimentos, para o efetivo desempenho das funções dos diretores de turma, na perceção dos envolvidos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar os principais constrangimentos para o efetivo desempenho das funções de diretor de turma, no entendimento dos diretores e dos diretores de turma.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Do ponto de vista dos diretores de turma, o que poderia contribuir para melhorar o seu desempenho?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar estratégias que possam contribuir para um pleno desempenho das funções do diretor de turma.</li> </ul>

O estudo, de acordo com a problemática apresentada e os objetivos de investigação definidos insere-se numa abordagem metodológica qualitativa que irá recorrer a técnicas de recolha e análise de dados de natureza mista. Um estudo qualitativo procura responder às situações em que as problemáticas apresentadas pelo investigador se orientam para a pesquisa de significados pessoais, para a observação das interações entre as pessoas e os contextos, bem como para as formas de pensar, atitudes e percepções dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, em que o objetivo central da pesquisa é compreender e explicar holisticamente o fenómeno em estudo (Denzin & Lincoln, 1994 *apud* Coutinho 2006, p.5).

### **3.Estado da Arte**

Todo o trabalho científico deve iniciar-se com a referência ao “*Estado da Arte*” (estado atual do conhecimento), etapa que permite estabelecer um vínculo com o conhecimento existente sobre o tema em estudo, evitando que existam investigações desnecessárias, ou seja, que já foram desenvolvidas por outros autores. Permite, por outro lado, identificar as questões em aberto e pontos em discussão, contribuir para a melhoria e desenvolvimento de novos princípios, paradigmas, tendências e conceitos, bem como verificar a pertinência da questão de investigação definida como ponto de partida.

De acordo com o preconizado por Coutinho (2014), nenhuma investigação parte do nível zero. Existe um campo de investigação que já foi estabelecido por outros investigadores, o que constitui um recurso indispensável para a planificação, implementação e interpretação dos resultados da pesquisa que se inicia. Segundo Bryman (2012), citado em Santos e Lima (2019, p.43), para determinar o conhecimento existente sobre a temática em estudo, o investigador deve obter respostas para as seguintes questões:

- O que se sabe ou o que é já conhecido nesta área?
- Que conceitos e teorias são relevantes para esta área ou tema?
- Que métodos de investigação e estratégias de pesquisa têm sido empregados nos estudos nesta área?
- Existem controvérsias significativas ou relevantes?
- Há inconsistências nas descobertas ou nos contributos trazidos a esta área?
- Existem, nesta área, questões de investigação não respondidas ou a aguardar resposta?

No contexto da nossa investigação pretendemos abordar as questões de investigação a partir do paradigma da complexidade que, segundo Edgar Morin (2005), estabelece pela primeira vez uma nova forma de compreendermos o mundo e a sociedade, rompendo com o pensamento simplificador e fragmentado do ensino tradicional. Morin propõe uma abordagem conjuntiva em oposição à lógica disjuntiva, em que a educação deve ser vista numa perspetiva multidisciplinar e, preferencialmente numa perspetiva transdisciplinar. A condição ética e social do ser humano não pode ser condicionante na educação e os saberes não podem estar desintegrados, promovendo a existência de uma educação holística. Autores com Fong (2006), Morrison (2005, 2006, 2008), Silva (2016), Silva e Dinis (2019) abordam e reforçam a temática da complexidade das organizações escolares, referindo que estes são ambientes que espelham a complexidade do mundo atual, em virtude das inúmeras e constantes interações que se estabelecem no interior destas ou entre estas e o exterior, assim como das rápidas e inesperadas mudanças que refletem a imprevisibilidade, a incerteza e a ambiguidade do futuro.

Os trabalhos desenvolvidos sobre o papel do diretor de turma enquanto líderes intermédios têm demonstrado a importância deste ator enquanto estrutura que coordena e lidera uma equipa de professores de um determinado grupo de alunos (turma). De acordo com os diversos estudos que têm sido desenvolvidos (Sá, 1996, 1997; Favinha, 2010, Favinha, Góis & Ferreira, 2012; Boavista, 2010, 2018; Boavista & Sousa, 2013; Marques, 2019) o diretor de turma é uma estrutura de liderança indispensável para que as metas e objetivos de uma escola sejam atingidos. A turma é uma parte do todo que é a organização escolar e a qualidade dessa instituição é avaliada pelos resultados dos seus alunos.

Favinha, Góis e Ferreira (2012) refletem sobre a importância do papel do diretor de turma na gestão curricular, considerando-o como a “chave das mudanças organizacionais e o elemento de ligação com a comunidade, pois é responsável pela comunicação entre a escola e a família. É também considerado um elemento fundamental na promoção do trabalho colaborativo e mediação como recurso para professores e alunos. Contudo, para que estas premissas sejam promotoras de uma melhoria dos resultados escolares é urgente que existam mudanças profundas e efetivas e não apenas ao nível dos discursos políticos e dos normativos legais. Como os autores referem “um diretor de turma capaz de imprimir confiança nos seus pares bem como potenciar formas de participação dos alunos e das famílias nos conselhos de turma está a contribuir para que a escola se torne mais reflexiva, equitativa e justa” (p.21).

Boavista e Sousa (2013), no seu estudo sobre o perfil e competências do diretor de turma, concluíram que estes são “vistos como pessoas importantes na Escola” (p.77), no entanto, não lhes é reconhecida autoridade relativamente aos outros docentes. Quanto ao perfil desejado para um desempenho eficaz do cargo, destacam como relevantes as características pessoais e os traços de personalidade, nomeadamente: “disponibilidade, a capacidade de diálogo e de liderança, a experiência, o fácil relacionamento, a tolerância e a dedicação” (p.77).

Clemente e Mendes (2013) destacam a importância da liderança para o sucesso do cargo de diretor de turma, como tal referem que “a elegibilidade dos professores deverá ser cuidada e criteriosa no sentido de selecionar verdadeiros dínamos da ação pedagógica” (p. 84). Para os autores, o sucesso da intervenção do diretor de turma e, conseqüentemente, o sucesso da ação pedagógica, depende do docente eleito para o exercício do cargo, pois “um líder aceite e carismático, possivelmente, tornará a projeção do cargo para além da sua função burocrática, norteando de forma consistente o processo de ensino, gerando objetivos comuns aos professores e promovendo a determinação uníssona de processos pedagógicos” (p.84).

Na pesquisa desenvolvida por Boavista (2018) sobre os novos paradigmas organizacionais, observou-se que existe falta de formação e motivação por parte dos professores para o desempenho dos cargos de coordenação e orientação educativa, evidenciando-se “a necessidade de uma aposta séria na formação destes docentes na área da gestão pedagógica, no sentido de lhes poderem ser atribuídas tarefas de exigência e responsabilidade necessárias para o desempenho de cargos de gestão intermédia” (p.327).

A tudo isto acresce a publicação dos Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos publicados a 6 de julho de 2018, os quais lançaram novos desafios aos diretores de turma, incentivando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de inovação onde todos os alunos possam aprender mais. As lideranças foram apontadas como um dos fatores essenciais para o sucesso destas dinâmicas de inovação, visto que estas têm a “capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns” (Alves, 1999, p. 25).

#### **4. Estrutura do estudo**

O estudo encontra-se estruturado de acordo com os princípios habituais para um estudo de investigação científica, assim como o preceituado nas Normas de Apresentação das Dissertações [Mestrado] e das Teses da Universidade Aberta (2014), designadamente:

introdução, enquadramento teórico, opções metodológicas, apresentação e análise/discussão dos resultados dos resultados, conclusões e referências bibliográficas. Iniciamos o trabalho com uma introdução, na qual apresentamos a pertinência científica e social do tema, o problema em estudo, assim como as questões de investigação e respetivos objetivos.

Para uma melhor compreensão do estudo, organizámos a dissertação em três partes, que se encontram interligadas e articuladas, compostas por diferentes capítulos.

Na primeira parte realizamos o enquadramento teórico e normativo, no qual apresentamos uma reflexão sobre a relevância pedagógica e organizacional atribuída ao diretor de turma ao nível normativo e a sua representação no seio da comunidade escolar. No enquadramento teórico e normativo, apresentam-se diversos autores e teorias, com o objetivo de clarificar e explicitar conceitos que estão relacionados com o tema em estudo. Esta parte encontra-se desenvolvida em três capítulos, considerados fundamentais: no capítulo I abordamos a escola enquanto organização complexa, caracterizada pela diversidade social, geográfica, cultural e étnica dos seus atores, bem como pela instabilidade, heterogeneidade e multiculturalidade, resultantes das constantes mudanças que vão sendo introduzidas no sistema educativo; no capítulo II, a análise teórica incide sobre a liderança escolar, com enfoque nas teorias da liderança e nas lideranças intermédias; por último, o capítulo III remete-nos para a relevância e perfil do cargo diretor de turma, bem como para as funções e competências que lhe são imputadas, nomeadamente ao nível dos processos de mudança e inovação pedagógica, com responsabilidades na melhoria das aprendizagens dos seus alunos.

A parte II da presente dissertação é formada por um único capítulo, dedicado à metodologia da investigação, no qual descrevemos o objeto de estudo, a natureza e o *design* do estudo, bem como as técnicas e instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados. Nesta parte pormenorizamos os procedimentos de construção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, assim como o processo de análise e tratamento dos mesmos, terminamos com uma reflexão sobre as questões éticas encontradas ao longo do estudo.

A parte III integra dois capítulos, um dedicado à apresentação e interpretação dos resultados e outro às conclusões. O capítulo V consagra-se, na íntegra, ao tratamento, apresentação, análise, interpretação e discussão dos resultados, em função das dimensões de análise, bem como dos respetivos objetivos. No capítulo VI apresentamos as conclusões do estudo de acordo com as dimensões de análise identificadas, na qual se incluem os contributos, limitações e algumas linhas de investigação futura.

A dissertação encerra com a apresentação das referências bibliográficas, na qual constam todos os autores e respectivas obras ou documentos que foram consultados, lidos, analisados e mencionados no estudo aqui apresentado e com a anexação da documentação considerada indispensável à compreensão da pesquisa.

**PARTE I**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO**

---

## Capítulo I -A escola enquanto organização

Neste capítulo pretendemos refletir sobre o conceito de organização escolar, sendo esta, tal como refere Graves-Resende (não editada), uma realidade organizacional muito complexa que exige uma cuidadosa reflexão. Este é um tema muito discutido, pois todos “se sentem preparados e disponíveis para avançar com críticas e com sugestões”, estamos perante uma realidade organizacional que se reveste de singularidades que a distinguem das restantes organizações, tanto pela sua complexidade, como pelo seu papel social. Segundo Lima (2011) citado em Caixeiro (2014), para que se compreenda a escola como organização educativa precisamos considerar a sua historicidade enquanto unidade social e as suas especificidades ao nível das políticas educativas, dos objetivos educacionais, das práticas pedagógicas, das estruturas de gestão e controlo, das tecnologias pedagógicas, bem como da coordenação do trabalho docente e discente.

### 1.1. Compreender a escola como organização

A nossa sociedade é uma sociedade de organizações. Nascemos em organizações, somos educados em organizações e quase todos nós passamos a vida a trabalhar para organizações.

(Etzioni,1984 *apud* Caixeiro, 2014, p. 15)

A literatura apresenta-nos uma diversidade de definições para o conceito de organização em geral, sendo que em todas podemos identificar características que se adaptam ao estudo das organizações escolares, segundo Lima (1998, p. 48) “é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola [...]”.

A escola pode ser vista como uma organização complexa, entendida como uma unidade social (agrupamento humano) “intencionalmente construída e reconstruída, a fim de atingir objetivos específicos” (Etzioni,1984, p.3) que, isoladamente, não seriam concretizáveis. Contudo, esta distingue-se das restantes organizações devido às suas características singulares, “quer pela sua especificidade, quer pela construção social operada pelos professores, alunos, pais e elementos da comunidade, reforçando o carácter de interesse público, pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona” (Graça, 2013, p.11). Bush (1986) refere que, devido às suas especificidades, a escola distingue-se das restantes organizações visto que é uma unidade,

socialmente construída por uma multiplicidade de actores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos, que os dirigentes e os professores

têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, que os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar

(Bush, 1986 *apud* Caixeiro, 2014, p. 18

Na mesma linha de análise de Bush, e enfatizando o carácter singular da organização escolar, Lima (1998) refere que a escola possui características que lhe atribuem especificidade, entre as quais podemos destacar a dificuldade na definição de objetivos (geralmente menos consensuais); a “matéria-prima humana” com que trabalham, que lhes atribui um carácter especial; o facto de gestores e professores, em geral, possuírem o mesmo “*background*” profissional e partilharem os mesmos valores; a impossibilidade de avaliar e medir os resultados obtidos, à semelhança das outras organizações; a obrigatoriedade da escola para alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto dentro da organização. É a presença de todas estas características que nos permitem ver a escola como uma organização singular, quer ao nível da estrutura, quer ao nível do funcionamento.

Nesta conceção, podemos definir a escola como uma organização formada por um grupo de indivíduos, com tarefas e funções bem definidas e devidamente hierarquizadas, que atuam num determinado contexto, de forma a permitir a concretização dos objetivos estabelecidos, que se enquadram numa vertente pedagógica e educativa. Segundo MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen (2005 *apud* Ferreira, 2014, p.15) a escola tem por missão “formar cidadãos com competências gerais de aprender a aprender, com capacidade de adquirir e reformular o conhecimento para ser usado no dia-a-dia depois de serem terminados os estudos”.

Para Silva (2016) as escolas, independentemente do contexto onde funcionem, têm dois elementos fundamentais, alunos e professores, os professores procuram desencadear mudanças nos comportamentos dos alunos. Para o autor este é o processo que se designa por “aprendizagem e ensino” (*apud*, p. 23). Natércio Afonso (2000) caracteriza as escolas como organizações com uma estrutura social singular,

[...] construída pelas múltiplas interações dos actores sociais, na prossecução de interesses próprios e das estratégias específicas. Esta estrutura, por seu lado, delimita um contexto para as interações sociais dando origem a regularidades relacionais em permanente transformação. Consequentemente cada escola é uma realidade socialmente construída a partir da acção dos actores sociais definindo um contexto de permanente reconstrução, um espaço de confronto e negociação (explícita ou tácita), de conflito e de cooperação (formal ou informal) (p.204).

Nas últimas décadas, as mudanças nas escolas têm ocorrido a um ritmo acelerado, acompanhando as constantes mudanças que se vivem no mundo. A massificação do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória têm conduzido a inúmeras alterações na educação, transformando as organizações escolares em espaços marcados pela instabilidade,

heterogeneidade e multiculturalidade, exigindo que estas “unidades sociais” se adaptem. Perante esta evolução das políticas educativas, Costa (2000) define as escolas como organizações

[...] flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e cujos atores se reconhecem dispostos de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis [...].

(Costa, 2000 *apud* Ferreira, 2014, p.17)

A interpretação das escolas como organizações distintas das restantes organizações sociais pressupõe considerá-las como uma realidade complexa e multifacetada, caracterizada pela sua imprevisibilidade, ambiguidade e incerteza, em que o ser humano é respeitado de acordo com as suas experiências, crenças e valores. A escola, tal como todas as organizações, não sobrevive sem o mundo que a rodeia, que com ele traz “desafios e oportunidades, expectativas e perplexidades” (Silva, 2010, p. 27), dependente das interações que se estabelecem entre os seus agentes, algumas reforçam a sua ação, enquanto outras as restringem. É nesta linha de ausência de linearidade que o futuro da organização se vai desenhando. Contudo, importa salientar que esta visão da organização escolar surge, somente, após a revolução de 25 de abril de 1974, pois até então a escola era uma instituição fechada, que não se deixava influenciar pelo contexto em que estava inserida e completamente distante do que se passava no mundo, focada unicamente na instrução. Após a publicação da Constituição de 1976 (Decreto de 10/04 de 10 de abril), que prevê um modelo de democracia participativa e descentralizada, a escola passa a ser olhada como um sistema aberto, em que os seus elementos interagem contribuindo para atingir objetivos comuns, sendo que a educação dos alunos é o propósito fundamental da organização escolar. Para Garcia Hoz (1975 *apud* Silva 2010, p. 27) a escola é um sistema aberto “porque estabelece relações recíprocas com o ambiente que a rodeia, numa troca permanente de *inputs-outputs*”. Os *inputs* dependem do contexto e podem ser controláveis e previsíveis (orçamento, número de alunos matriculados, recursos humanos necessários) ou incontroláveis e imprevisíveis (crenças, valores, práticas sociais de cada membro, expectativas) (Petit, 1984 *apud* Silva, 2010). Os alunos que a escola insere na sociedade como profissionais e cidadãos são os *outputs*.

Esteves (2015) refere-se à escola como uma organização complexa, que resulta das mudanças constantes que ocorrem no mundo, das relações de poder, conflito e negociação que se cruzam num mesmo espaço, dos interesses que se manifestam num mesmo lugar e dos seus atores que apresentam características específicas e distintas. Alarcão e Canha

(2013) defendem que hoje vivemos num mundo globalizante em que as mudanças acontecem a um ritmo acelerado, mas impaciente por encontrar sentido nas transformações. Contudo, para os autores a falta de tempo, a ânsia pelo protagonismo e sucesso afastam uns dos outros, transparecendo que vivemos num “mundo em que é difícil ter certezas porque tudo parece apresentar-se provisório, complexo, difícil de compreender” (Alarcão & Canha, 2013, p.11). Interpretar a escola como uma organização complexa exige que numa primeira análise que se compreenda o que se entende por complexidade, assim como as suas características e princípios.

## **1.2. Compreender a complexidade**

A complexidade abre caminho para uma nova perspetiva de compreender as organizações, atendendo a que reconhece que estas são sistemas complexos, não lineares, sem equilíbrio estático, com uma dinâmica de incerta e imprevisibilidade (Neves, 2021). Contudo, falar de complexidade sem perceber o seu significado, pode induzir a interpretações que não correspondem às que pretendemos explorar no contexto dos sistemas complexos, pois geralmente o conceito de complexidade surge associado a caos, desordem, complicado, difícil, entre outros.

A palavra complexidade vem do latim *compexu*, que significa entrelaçados, mas se consultarmos um dicionário verificamos que o conceito está associado a algo que é “composto por diversos elementos interrelacionados; que abrange ou encerra várias coisas ou ideias; que pode ser considerado de vários pontos de vista; complicado, intrincado; confuso, obscuro”<sup>2</sup>. As definições de complexidade aqui apresentadas aproximam-se da ideia que existe no senso comum sobre algo que é complexo, contudo este é um conceito que pode ter significados diferentes dependendo da organização onde se aplica ou do próprio sujeito (Lukosevicius, Marchisotti & Soares al, 2017).

O filósofo Edgar Morin foi o pioneiro a pensar a educação segundo o prisma da complexidade, definindo complexidade como algo "que não se pode resumir em uma palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples" e "complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução" (Morin, 2005, pp. 5-6), logo, quando pensamos em complexidade não podemos pensar em simplificar, pois o pensamento complexo deve ser “capaz de lidar com o mundo real, de com ele dialogar e

---

<sup>2</sup> Complexo in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/complexo>

negociar" (Morin, 2005, p.6). Segundo Morin, a complexidade deve ser pensada segundo sete princípios:

- Princípio **sistémico ou organizacional** – em que o todo não se reduz à soma das partes que o constituem. Para o autor a união das partes permite o aparecimento de novas potencialidades para o conjunto.
- Princípio **hologramático** – permite ver que não só a parte está no todo como o todo está na parte. O autor cita Pascal para enfatizar esta ideia, quando refere “não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo” (Morin, 2005, p.75). Assim, o indivíduo faz parte da sociedade, mas a sociedade também está presente em cada indivíduo.
- Princípio **dialógico** – este relaciona dois termos antagónicos, que aparentemente deveriam ser opostos, mas que são indissociáveis e essenciais para a compreensão de uma mesma realidade. Tal com refere Morin (2005, p. 107) “o cerne da complexidade é a impossibilidade de homogeneizar e de reduzir, é a questão do *unitas multiplex*”<sup>3</sup>.
- Princípio de **retroatividade** – a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa, sendo que este princípio vem romper com o princípio de causalidade linear.
- Princípio de **recursividade** – os produtos e os efeitos são simultaneamente causas e produtores do que os produz. De acordo com Morin (2005, p.74), “a sociedade é produzida pelas interações entre os indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz”.
- Princípio de **auto-eco-organização** – traduz a capacidade do sistema, enquanto organização viva, de recriar-se e de transformar-se nas trocas com o meio ambiente, sendo que neste processo o sujeito transforma-se, constrói a sua identidade e está em contínuo movimento de aprendizagem. O autor refere que “o sistema auto-eco-organizador não pode, pois, bastar-se a si mesmo, ele só pode ser totalmente lógico ao abarcar em si o ambiente externo (Morin, 2005, p.33).
- Princípio da **reintrodução daquele que conhece em todo conhecimento** – todo o conhecimento é construído sob a influência cultural e temporal.

Na perspetiva de Edgar Morin, e tendo por referência que somos seres biológicos, físicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, “a complexidade reside no facto de se tentar

---

<sup>3</sup> Para Edgar Morin (2004, p. 67) “Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.”

conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutilador.” (Morin, 1998 *apud* Matos & Salles, 2017, p. 118). O autor refere que para compreendermos a complexidade necessitamos de refletir sobre a fragmentação do conhecimento, pois o ser humano não é fragmentado, mas o conhecimento está dividido em saberes disciplinares. Assim, devemos olhar para a educação numa perspetiva transdisciplinar.

Para Boavida e Amado (2006 *apud* Neves, 2021, p.2) a complexidade manifesta-se quando surgem “dificuldades empíricas e lógicas, tanto nas Ciências Físicas como nas Ciências Humanas e Sociais. Dificuldades que advêm, sobretudo, de tentativas falhadas de impor o paradigma da simplificação, um paradigma que impõe a ordem no universo e expulsa dele a desordem”.

O avanço das tecnologias e o ritmo acelerado com que ocorrem as inovações têm transmitido a ideia de um mundo cada vez mais complexo (Lukosevicius et al, 2017), Para Urry (2005 *apud* Fong, 2006) as ciências sociais começaram a torna-se mais complexas a partir do final de 1990, o que para o autor justifica com os avanços tecnológicos, que permitiram comunicações cada vez mais rápida entre as pessoas, “*everything is connected to everything else*”.

Para melhor compreendermos o paradigma da complexidade precisamos de conhecer as características e comportamentos dos sistemas complexos. De acordo com a *New England Complex Systems Institute*<sup>4</sup> (NECSI) os sistemas complexos integram um novo campo da ciência que altera a forma como pensamos os sistemas e o seu papel na sociedade, referindo que “*It goes beyond the traditional, reductionist approach of focusing on the parts of a system, to integrating the network of relationships within and between systems. These relationships produce the "emergent" behaviors we see in all physical, biological, social, economic and technological system*”<sup>5</sup>. Esta abordagem permite que novas variáveis sejam incluídas no estudo do comportamento dos sistemas, tais como o comportamento humano, as interações sociais, as consequências das políticas e decisões que são tomadas na sociedade.

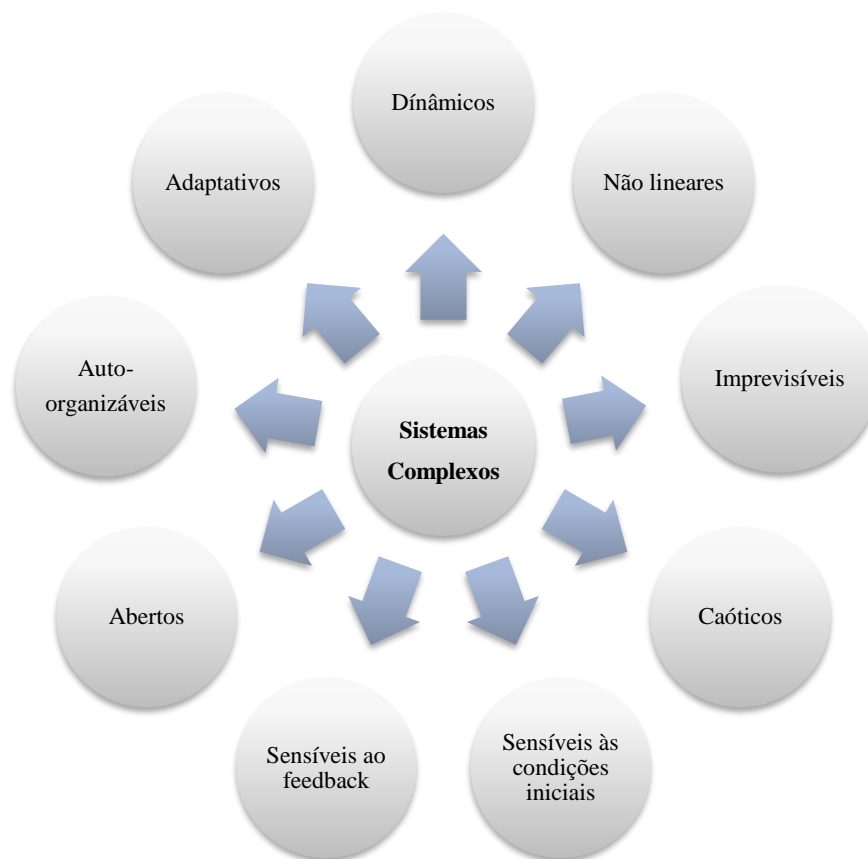
---

<sup>4</sup> A *New England Complex Systems Institute* é uma instituição académica de investigação, que estuda a forma como as interações dentro de um sistema levam a padrões de comportamento, assim como de que forma o sistema interage com o ambiente.

<sup>5</sup> Citação retirada da página <https://necsi.edu/research>.

Larsen-Freeman (1997) refere que os sistemas complexos podem ser caracterizados, em grau variável, por um conjunto de características (figura 1.1). Para a autora, a não linearidade dos sistemas complexos resulta do comportamento dinâmico próprio destes sistemas e indica que as relações entre os seus elementos não são sempre as mesmas. Estes são também sistemas abertos que se deixam influenciar pelo mundo externo e os acontecimentos do passado podem influenciar o presente, o comportamento depende do seu estágio inicial, mas o feedback permite-lhes regular as mudanças e reorganizarem-se, pois, são sistemas que reagem à imprevisibilidade e às mudanças adaptando-se, fazendo com que a mudança de uma das partes gere mudança no sistema todo.

**Figura 1.1-** Características dos sistemas complexos



(Adaptado de Larsen-Freeman,1997)

Também Fong (2006) refere que os sistemas, por mais definidos que sejam, são complexos, instáveis, emergentes, adaptativos, dinâmicos e mutáveis, destacando a incerteza e a mudança como uma constante na vida destes sistemas, características que devem ser vistas como um prêmio para a organização, pois é uma oportunidade para *“that can respond*

to, live with, cope with and lead change” (apud p.8). Fullan (1999 apud Fong, 2006, p. 9) refere que nesta nova ciência da complexidade:

- a ligação entre a causa e o efeito é difícil de delinear;
- a mudança (planeada e não planeada) manifesta-se de formas não lineares;
- os paradoxos e a contradições são frequentes;
- as soluções criativas surgem da interação sob condições de incerteza, diversidade e instabilidade.

Na perspectiva de Levy (1992 apud Marion & Uhl-Bien, 2009, p. 631),

*A complex system is one whose component parts interact with sufficient intricacy that they cannot be predicted by standard linear equations; so many variables are at work in the system that its over-all behavior can only be understood as an emergent consequence of the holistic sum of the myriad behaviors embedded within. Reductionism does not work with complex systems, and it is now clear that a purely reductionist approach cannot be applied; ...in living systems the whole is more than the sum of its parts. This is the result of....complexity which allows certain behaviors and characteristics to emerge unbidden. (pp. 7-8).*

A complexidade, enquanto nova ciência, emerge da necessidade de estudar os sistemas constituídos por uma grande quantidade de agentes, que interagem entre si para produzir estratégias de “sobrevivência para eles próprios, e, portanto, para o sistema como um todo, ou partes do sistema aos quais eles pertencem. Esse sistema, por sua vez, interage com outros sistemas, formando um supra-sistema no qual eles são agentes que co-envolvem” (Stacey, 1996 apud Ponchirolli, 2007, p.84). A organização escolar deve ser entendida como um sistema complexo, atendendo a que envolve diversos atores que interagem entre si, levando a que mudanças e inovações sejam introduzidas espontaneamente no espaço de imprevisibilidade, que é a escola (Henriques & Silva, 2017).

### **1.3. As organizações escolares no prisma da complexidade**

As organizações escolares vivem em constantes processos de mudança e inovação, umas impostas pelas políticas educativas e normativos legais, outras emergem do interesse e motivação dos próprios atores (Fullan,2015). Contudo, todos estes processos de mudança decorrem do imperativo de desenvolver práticas educativas que contribuam para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que todos os alunos aprendam. Importa referir que qualquer processo de mudança e inovação só pode ser assumido por toda a comunidade educativa (alunos, professores, pais e outros atores) se o seu significado for partilhado por todos (Marris, 1975, apud Fullan, 2015). Um processo de mudança deve ser pensado e planeado visando a obtenção de determinados efeitos sobre a vida da organização (Antunes, 2012). Este é um dos fatores que transporta a organização escolar para o

paradigma da complexidade, dado que não podemos esquecer que as mudanças se concretizam através das pessoas e estas trazem consigo as “[...] suas satisfações, frustrações, preocupações, motivações e percepções pessoais que desempenham um papel central no sucesso/insucesso das inovações que se querem instituir” (Alves & Cabral, 2018, p.8).

Segundo Capra (2002) a complexidade, em contexto organizacional, está presente nas mais variadas dinâmicas em que ocorrem as mudanças, mas as pessoas manifestam resistência às mudanças. Esta resistência não é propriamente à mudança, mas sim aquilo que lhes é imposto pelas chefias sem estarem pensadas e ajustadas ao contexto. De acordo com o preconizado por Busher (2006), qualquer processo de mudança e desenvolvimento tem de ser culturalmente relevante para o local onde está a ser implementado, visto que um modelo de mudança não deve ser igual para todas as culturas. Também Uhl-Bien e Marion (2009) referem que as organizações modernas vivem em contínuo contexto de mudança, adaptabilidade e aprendizagem.

Para refletirmos sobre a complexidade da organização escolar necessitamos compreender a escola enquanto organização social, formada por sujeitos que devem ser entendidos como seres inacabados, que se vão construindo ao longo da vida, uma vez que são seres biológicos e culturais (Matos & Salles, 2017). Para Henriques e Silva (2016) as escolas são espaços de imprevisibilidade, onde as interações estabelecidas entre os seus membros podem desencadear comportamentos inesperados e distintos capazes de mudar a própria organização, os quais podem provocar momentos ora de estabilidade, ora de conflito e tensão, conferindo complexidade à organização escolar. Também Alves e Cabral reforçam a complexidade da escola, quando se referem a esta instituição como uma organização “híper complexa, na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação e diferentes dimensões que influenciam os processos e os resultados escolares.” (2018, p.9).

As escolas são organizações que espelham a complexidade do mundo atual, em virtude das inúmeras e variadas interações que se estabelecem no interior destas ou entre estas e o exterior, assim como das rápidas e inesperadas mudanças que refletem a imprevisibilidade do futuro (Gonçalves, 2004). Neste contexto, a organização escola deixa de ser compreendida como um modelo estático, em que o seu comportamento e evolução podem ser explicados através de fórmulas matemáticas, e passa a ser considerado como um modelo dinâmico, influenciado por múltiplas variáveis, que não respondem de forma organizada às mudanças (Neves, 2021), que interage com o meio ambiente, “de forma sistémica, de tal modo que pequenas mudanças podem ter resultados intensos” (Gonçalves, 2004, p. 184).

Compreender a escola como uma organização complexa é caracterizá-la como um sistema vivo, mais especificamente como um sistema social e humano, que se desenvolve ora através de estados de equilíbrio, ora através de estados de desordem e caos, que conduzem à incerteza e à imprevisibilidade (Holden, 2018 *apud* Neves, 2021).

De acordo com Schmuck (1980), a escola deve ser definida como uma organização social complexa composta pelas relações que se estabelecem entre os seus atores, dependente das normas da comunidade onde está inserida e das condições sociais, alunos e professores criam o seu próprio currículo vivo, na medida em que interagem na sala de aula, constituindo-se como um “sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes interdependentes” (Schmuck, 1980 *apud* Lima, 2001, p. 19).

A organização escolar, tal como percebe Alarcão (2001), é um organismo vivo que se encontra inserido num contexto específico, “repleto de contradições, conflitos e lutas internas pelo domínio do poder e do saber” (*apud*, p. 70), e que, tal como os seres humanos, aprende e desenvolve-se através dos processos de interação. Portanto, a escola tem de estar aberta à realidade social onde se encontra inserida e tem que encontrar os melhores percursos para desempenhar a sua missão na sociedade. Tal como a sociedade atual, a escola vive tempos de incerteza e de mudanças constantes, assumindo-se nesta perspetiva como uma organização dinâmica, que terá que corresponder às exigências do mundo globalizante em que vivemos, sem deixar de integrar e assumir o contexto específico em que se insere.

De acordo com Miriam Bar-Yam, et al (2002) as rápidas mudanças e a crescente complexidade do mundo atual colocam novos desafios e novas exigências à organização escolar, tendo esta como função nuclear preparar os estudantes para serem produtivos num ambiente em constante mudança e altamente exigente, sempre com a preocupação no desenvolvimento individual do estudante, adaptando o ensino às características individuais de cada aluno, de acordo com os respetivos níveis de capacidade, estilos de aprendizagem, características de personalidade e antecedentes culturais.

Ao nível normativo, o Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho, destaca no seu preâmbulo, a necessidade da escola preparar os alunos para os novos desafios da sociedade (profissões ainda desconhecidas, tecnologias ainda não imaginadas e resolução de problemas que ainda não se conhecem), resultantes da globalização e do desenvolvimento tecnológico<sup>6</sup>. Este é

---

<sup>6</sup> A globalização deve ser entendida como um processo multidimensional que estabelece relações entre as diferentes áreas da sociedade, desde a economia, finanças, ciência e tecnologia, cultura, educação, política, influenciando a vida de todos, mas sem nunca perder as raízes culturais e a identidade de cada nação (Castells, 1999). Para o autor “Não há outro remédio que navegar nas revoltas águas globais [...]. É essencial, portanto, para essa viagem inescapável e potencialmente criativa, ter uma bússola e uma âncora. A bússola:

também o objetivo do documento Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), quando na sua introdução refere que a escola deve contribuir para que os alunos mobilizem “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (2017, p. 10).

De acordo com o preconizado por Fernandes,

A escola não se deve limitar a proporcionar conhecimento de base disciplinar, antes deve promover aprendizagens que permitam desenvolver competências cognitivas globais necessárias, a uma abordagem temática, localizada e integrada dos problemas, estimulando também o trabalho em equipa de especialistas que colaborativamente desenvolvam novas formas de compreensão da realidade e produzam novos saberes multi, inter e transdisciplinares.

(Fernandes, 2010 *apud* Sousa, 2007, p)

Para Alarcão (2001) a escola, tal como os professores, deve ser reflexiva, ou seja, deve ser uma organização que pensa em si própria e na sua missão social, reconhece os problemas atuais e tenta resolvê-los, tendo por referência uma visão que oriente para a melhoria da educação nela praticada e para o desenvolvimento da própria organização. Em suma, a autora considera que a escola deve ser uma organização que pensa no presente para planear o futuro.

Morrison (2006) afirma que as escolas são sistemas complexos e como tal têm que aprender, adaptar-se e mudar para que consigam sobreviver. Para Fullan (1999), a mudança é sinónimo de aprendizagem, lembrando que este é o elemento nuclear da organização escolar, logo é imprescindível que as organizações escolares se tornem “*learning organization*”, para que assim consigam viver na complexidade dos processos de mudança. Uma organização aprendente é uma “organização que expande continuamente a sua capacidade de criar o seu futuro, porque nela as pessoas detetam e corrigem erros, incorporam novas formas de pensar e decidem novas práticas” (Formosinho & Machado, 2016, p.14). Contudo, as escolas continuam a ter uma visão muito “orientada para que os professores ensinem e os alunos aprendam e não para que os professores aprendam a fazer melhor o seu trabalho” (*apud*, p.14). Os autores defendem que, para quebrar com esta visão tradicionalista, a organização precisa de se reestruturar, promovendo a tomada de decisões participativa, a aprendizagem em equipa (comunidades de aprendizagem) e responsabilidades coletivas orientadas para a melhoria das aprendizagens dos alunos e o compromisso com os resultados (académicos e sociais).

---

é educação, informação, conhecimento individual e coletivo; a âncora: nossas identidades – saber quem somos e de onde viemos, para não nos perdermos do lugar para onde vamos (Castells, 1999 *apud*, Bernheim & Chaui, 2008, p.24).

Bolivar (2003) citando Garvin (1993, pp. 90-91) alude que uma organização aprendente é aquela que mobiliza um conjunto de atividades:

- i. *Resolução sistemática dos problemas* - identificando os problemas e agindo de forma pensada para os resolver.
- ii. *Experimentação em novos enfoques* – a organização não se limita a ultrapassar os problemas habituais, experimenta novos conhecimentos e programas que lhes permitam fazer uma aprendizagem e posteriormente colocá-los em prática.
- iii. *Aprendizagem com experiência passada* – a organização deve analisar os sucessos e os erros sistematicamente, retirando dessa análise ensinamentos que lhe permitam ter um conhecimento acumulado.
- iv. *Aprendizagem com a experiência dos outros* – a organização deve aprender com outras organizações, trocando ideias e experiências.
- v. *Transferência de conhecimentos* – a organização deve promover uma rápida e eficaz partilha de conhecimentos entre os seus agentes.

A complexidade das organizações escolares pode ser analisada através da teoria da complexidade ou pensamento complexo, o qual entronca nas questões desenvolvidas por Edgar Morin, que tentam romper com o pensamento simplificador e fragmentado da educação tradicional, entendendo-se esta como a educação:

[...] que aceita sem questionar o isolamento dos conteúdos nas disciplinas, a memorização como possibilidade didática e a reprodução do conhecimento sem a reflexão profunda sobre seus problemas como: a desigualdade social, a pobreza, as dimensões éticas e morais, além da valorização da competição pelos melhores alunos expressa por notas.

(Matos & Salles, 2017, pp. 117-118)

Fullan (2010 *apud* Bolivar, 2012) destaca que a simplificação das medidas adotadas nos sistemas educativos é um percurso desajustado. O autor propõe que os processos de reforma considerem os diversos intervenientes e os níveis de implicação, pois “cada parte do sistema [...] contribui individualmente e em conjunto para o sucesso e progresso” (p.41)<sup>7</sup>. A escola deve promover o desenvolvimento de uma capacidade coletiva para “os que nela trabalham se reúnam, partilhem interesses, experiências, supervisionem e examinem

---

<sup>7</sup> Segundo Bolivar (2003), o termo “reforma” refere-se às mudanças nas estruturas do sistema ou nos currículos, planificadas a nível central e impostas através de políticas governamentais. O termo mudança refere-se a alterações que podem ocorrer a diferentes níveis – sistema, escola e sala de aula. Uma mudança pode ser imposta por medidas administrativas ou pelo próprio contexto social em que a organização se insere (Bolivar, 2003).

informação, de modo a que o ensino que os alunos recebem seja de qualidade” (Bolívar, 2012 *apud* Formosinho & Machado, 2016, p. 18).

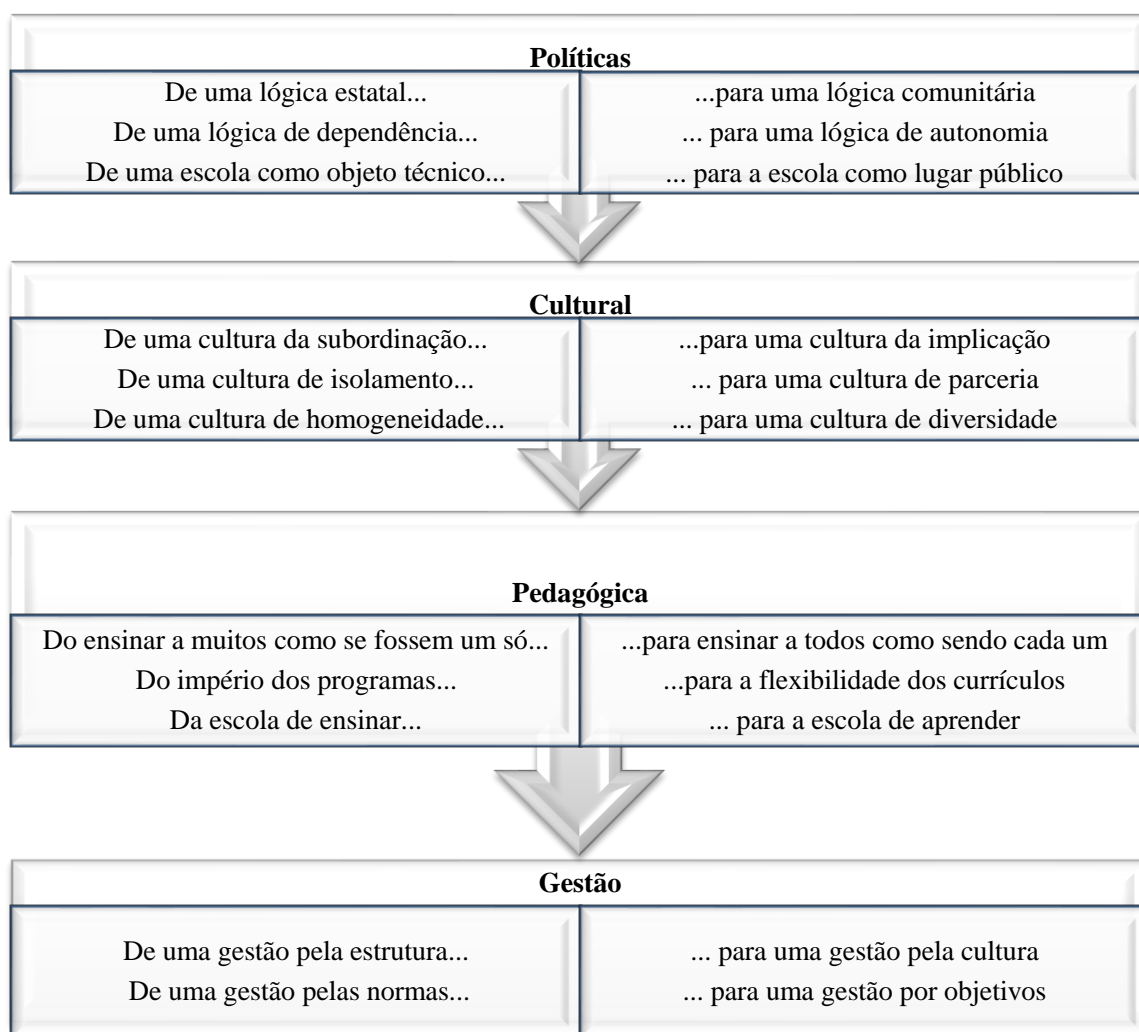
Contudo, Fullan reconhece que não é fácil atuar neste espaço de complexidade, sugerindo sete aspetos-chave, baseados nas experiências de Ontário, para uma reforma educativa bem-sucedida:

- i. *Todos os alunos podem aprender.* Os que se encontram em desvantagem podem usufruir de programas de desenvolvimento personalizados.
- ii. *As prioridades-chave devem estar bem definidas e em número reduzido.* As prioridades não devem ser fragmentadas e devem estar centradas na aprendizagem dos alunos.
- iii. *Liderança determinada,* focada na mensagem e na resolução de problemas.
- iv. *Criação de capacidades coletivas* a nível das escolas, a nível local, e na própria administração educativa, como forma de consolidar a colaboração. Possibilitando que as escolas trabalhem em rede e estimulando o compromisso com a melhoria.
- v. *Aplicação de estratégias adequadas, rigorosas e precisas* com o objetivo de criar e aumentar as mudanças na escola como caminho para o sucesso.
- vi. *Prestação de contas inteligente,* a nível interno e externo, capacitando cada um da melhor forma de realizar a tarefa, fortalecendo as capacidades coletivas, evitando atitudes de castigo e julgamento, intervindo de forma mais intensa onde é mais necessário.
- vii. *Facilitar a integração de elementos isolados* para alcançar a melhoria. Os elementos isolados não conseguem atingir a melhoria.

Resumidamente, Bolívar (2012, p. 43) refere que qualquer processo de mudança é “sempre complexo e contingente, em parte caótico, dependente de contextos, escolas e políticas, não podendo ser considerado como um modelo único”. As mudanças educativas necessitam do envolvimento e compromisso de todos os membros da organização, para que passem a estar institucionalizadas e integrem a cultura organizativa.

Para Barroso (2001), as mudanças educacionais têm que ser, simultaneamente, políticas, culturais, pedagógicas e de gestão, só assim conseguirão reconciliar professores, pais e alunos com a organização (todos sentem interesse em participar na reconstrução da escola, vendo vantagens nessas ações). A figura 1.2 apresenta a síntese dos quatro sentidos de mudança apresentados por Barroso (2001)

**Figura 1.2.** Dimensões das mudanças educacionais



(Adaptado de Barroso (2001, p. 89))

Como lembra Barroso (2001, p.90) “mudar a escola é, sobretudo, procurar um outro sentido para a escola”. Tal como o autor enfatiza, todos os intervenientes devem estar implicados na mudança, pois se tal não acontecer, o século XXI poderá ser o *século do fim da escola*.

De acordo com o preconizado quer nos normativos legais, quer na investigação realizada sobre as organizações escolares e sobre a sua complexidade, a escola é um lugar, um contexto e um tempo, com a função de preparar cidadãos, mas não apenas como tempo de preparação para a vida, pois “ela é a própria vida, um local de vivências da cidadania” (Alarcão, 2001, p. 18). A escola necessita de acompanhar as mudanças que vão emergindo na sociedade, mas para tal necessita de envolver todos os agentes nos processos de mudança e inovação, na certeza de que estes trazem consigo, numa primeira fase, sentimentos de

perda, ansiedade e conflito, mas que após serem compreendidos transformam-se em satisfação, crescimento profissional e entusiasmo (Marris, 1975 *apud* Fullan, 2015). De acordo com Guerra (2002, p. 42) “É um erro pensar que todas as escolas são iguais. É também um erro acreditar que uma escola é sempre a mesma”.

Esta é uma nova conceptualização das organizações, que corresponde a “uma mudança de paradigma nos modos de entender, de estudar e de gerir as organizações” (Costa & Castanheira, 2015, p. 24). Para gerir os processos de mudança que vão sendo introduzidos nos sistemas educativos, as escolas necessitam de lideranças que, contribuam para aumentar a sua eficácia e ampliar os seus níveis de desempenho e de qualidade (Caixeiro, 2014). Também Estevão (2000) estabelece uma analogia entre a liderança e o aumento da eficácia e eficiência das organizações escolares, referindo que a liderança está associada às novas exigências das organizações, com uma hierarquia mais horizontal e às novas preocupações políticas que remetem para a necessidade de, “nos processos de decisão, a democraticidade e a autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência e eficácia” (Estevão, 2000 *apud* Bento, Riveiro & Teles, 2010).

## Capítulo II - A liderança nas organizações escolares

*[...] effective school autonomy depends on effective leaders, including system leaders, principals, teacher leaders, senior teachers and head teachers, as well as strong support systems. That, in turn, requires effectively distributed leadership, new types of training and development for school leaders, and appropriate support and incentives. As a result, it is crucial for the quality of the education provided that school leaders are well-equipped to meet these demands and that leading a school is regarded as a valued profession.*

(Schleicher, 2012, p. 14)

As escolas são organizações complexas em contínuos processos de mudança, competindo às suas lideranças o importante papel de criar condições para motivar os seus membros e envolvê-los nos processos de desenvolvimento da instituição. De acordo com o preconizado por Bento (2008) as organizações escolares caracterizam-se por apresentar resistência à mudança, que para alguns autores se justifica pela tendência que estas têm por manter a estabilidade ou pela inércia interna da própria organização. Contudo, outros autores defendem que esta resistência à mudança se relaciona com as pessoas que ocupam as posições de liderança nas escolas. Compete às escolas, através das suas lideranças, reorganizar os contextos de trabalho, as estruturas organizacionais, assim como repensar na forma como vão implementar o ensino dentro da organização, com o objetivo de conseguir corresponder aos desafios que lhes são colocados. De acordo com o preconizado por (Caixeiro, 2014, p. 346) as lideranças devem “providenciar uma boa educação para todos”, mas para tal é importante “reconstruir a governação, a direção e o modo de trabalhar nas escolas”.

As escolas necessitam de uma liderança que procure a mudança e que esta seja partilhada com todos os membros da comunidade educativa. Do ponto de vista de Silva (2010)

“ [...] de uma perspectiva centrada nas capacidades pessoais – eficácia, dinamismo, autoridade, tacto para gerir e solucionar problemas das escolas – caminha-se para a capacidade de congregar vontades na base de um projecto comum partilhado, na criação de empatia face a novos desafios, no engenho para adaptar o funcionamento da escola aos objectivos que se colocam e à capacidade de compreender a cultura da escola e promover e conduzir mudanças»

(apud Caixeiro, 2014, pp.203,204)

A liderança deve ser percebida não como um processo unidirecional, mas sim como um processo de influência e aprendizagens mútuas. Líderes e liderados unem esforços para alcançar objetivos e metas comuns.

### **2.1. Liderança – um paradigma em evolução**

A liderança tem sido objeto de estudo ao longo dos anos por diversos autores no contexto das ciências sociais e humanas, assumindo-se como *input* fundamental quando o que se pretende estudar é a implementação de mudança nas organizações. Contudo, não conseguimos encontrar ao longo da literatura uma definição que seja consensual, parafraseando Bento (2008, p.34) “há muitas definições - quase tantas quanto as pessoas que se dedicaram ao tema”. Bennis e Nanus (1985 *apud* Bento, 2008) consideram (com algum humor) que a liderança é um dos conceitos mais estudados e menos compreendido na área das ciências sociais, referindo que “nunca tantos investigadores em tão grande quantidade produziram tão pouco”. Entre os anos 20 e 90, do século passado, foram apresentadas mais de duzentas e vinte definições para o conceito de liderança sendo que inicialmente esta era definida como a capacidade de o líder infligir a sua vontade, mas que atualmente evoluiu para um conceito compreendido como uma relação social estabelecida entre líderes, seguidores e o contexto nos quais interagem (Bento & Ribeiro, 2013, p. 11). Também Cuban (1988, *apud* Bush & Glover, 2003) refere a existência de um grande número de definições para este conceito complexo, mas nenhuma traduz de forma clara e inequívoca o que distingue “*leaders from non-leaders*”. Se compreendermos a liderança como uma atividade universal patente na humanidade e nas espécies humanas, não nos devemos surpreender com o facto de esta ser uma das temáticas mais estudadas nas ciências sociais (Bass, 1985). Este é um conceito considerado vital para um eficaz funcionamento da sociedade e das organizações (Day & Antonakis, 2012), encontra-se amplamente associado à eficácia e melhoria da organização escolar (Daresh 1998, Hallinger & Heck 1999, NCSL 2001, Sammons et al 1995, Sheppard 1996, Stoll & Fink, 1996, *apud* Bush & Glover, 2003).

Devido à complexidade do conceito, podemos encontrar diversas definições de liderança, não existindo uma que seja específica e amplamente aceite, tal como refere Day e Antonakis (2012) a liderança é um conceito “*often easy to identify in practice but it is difficult to define precisely*” (p.5). No quadro 2.1. apresentamos algumas das múltiplas definições expressas para o conceito de liderança.

### Quadro 2.1. Definições de liderança

Autor	Conceito de liderança apresentado
Barroso (1987)	A capacidade de assegurar o cumprimento dos objetivos, um sintoma de autoridade funcional e uma competência específica na animação dos elementos da organização.
Stoll e Fink (1996, <i>apud</i> Bush & Glover, 2003)	A capacidade de comunicar mensagens convidativas a indivíduos e grupos com os quais os líderes interagem com o objetivo de construir e agir com base numa visão partilhada e evolutiva de melhores experiências educativas para os alunos.
Syroit (1996 <i>apud</i> Caixeiro, p.139)	Conjunto de atividades exercidas por um sujeito detentor de uma posição hierarquicamente superior, direcionadas, para a condução e orientação das atividades dos outros sujeitos, com o propósito de atingir eficazmente o objetivo do grupo.
Cubano (1988, <i>apud</i> Bush, 2008)	Capacidade de influenciar as ações dos outros para alcançar os fins desejáveis. Salientado que os líderes são pessoas que moldam os objetivos, motivações e ações dos outros.
Yukl (1994 <i>apud</i> Caixeiro, 2014)	Processo através do qual um determinado membro da organização influencia a interpretação dos restantes.
Kouser e Posner (1997)	É arte de mobilizar os outros para que queiram lutar por aspirações compartilhadas.
Fullan, 2003	É a capacidade de ajudar os outros a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos e não a capacidade de mobilizá-los para a resolução de problemas que sabemos como resolver.
Robbins (2002 <i>apud</i> Bento, 2008, p. 33)	Capacidade de influenciar um grupo em direção ao alcance dos objetivos.
Carrapeto e Fonseca (2006)	Capacidade que se desenvolve e se aprende, constituindo um conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas potenciam, fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso.
Heloísa Lück (2008)	Um conceito complexo que engloba um conjunto de comportamentos, atitudes e ações com o objetivo de influenciar pessoas e gerar

resultados. Tendo em consideração “ a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades, contradições, tensões, dilemas que necessitam de ser medicados à luz dos objetivos organizacionais” (p.37).

Bush (2008)

É um processo de influência que conduz à realização dos objetivos desejados. Este é um processo que envolve, inspira e apoia os outros na construção de uma visão para a escola que assenta em valores pessoais e profissionais.

(Adaptado de Bento, 2008 e Bento & Ribeiro, 2013)

Silva e Henriques (2017) reforçam a ambiguidade na construção do conceito de liderança, aludindo que esta está essencialmente centrado no papel do líder. Os autores identificam como ponto comum às diferentes visões, o facto de a liderança ser um processo em que uma pessoa (ou pessoas), com autoridade formal, atua, incentivando os outros a alcançar determinados objetivos ou a mudar.

O conceito de liderança surge associado à ação e não à posição ocupada, pois mais que um cargo ou uma posição na hierarquia da organização, a liderança representa a realização de ações que inspiram, motivam, ensinam, melhoram, orientam e influenciam os liderados a alcançar os melhores resultados, promovendo o desenvolvimento organizacional e profissional. Se a liderança é a ação que dirige o grupo para uma determinada direção, o líder é aquele que aponta o caminho. O ato de liderar pressupõe ações que inspiram o crescimento pessoal, organizacional, profissional e humano de todos nós. Considera-se que um líder tem de ser uma inspiração, um guia, um visionário, um bom comunicador e que consiga centralizar o seu poder no sentido do desenvolvimento de todos aqueles que são liderados.

Podemos verificar que o conceito de liderança tem vindo a sofrer uma evolução ao longo dos anos, deixando de ser apenas sinónimo de planeamento, organização, coordenação e controlo, para passar a ser um processo que integra aspetos da personalidade, comportamentos e interações que se estabelecem entre todos os elementos. (Bento & Ribeiro, 2013). Vários investigadores têm afirmado que a liderança não resulta apenas dos traços de personalidade ou do comportamento dos líderes (Seers, 2005; Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007 *apud* Lichtenstein & Plowman, 2009), pois esta também pode emergir das interações entre os diversos colaboradores da organização (Plowman & Duchon, 2007, 2008 *apud* Lichtenstein & Plowman, 2009).

As definições de liderança têm vindo a acompanhar a complexidade sentida pela globalização e pelos avanços tecnológicos que têm acelerado os processos de mudança sentidos nas organizações, onde a incerteza e a instabilidade são uma constante. Perante esta realidade a liderança é fundamental para a eficácia da organização, permitindo manter as suas equipas alinhadas com o objetivo central da organização – eficácia e melhoria. Para uma melhor compreensão do fenómeno da liderança é essencial analisarmos a evolução histórica das diferentes teorias ou abordagens da liderança.

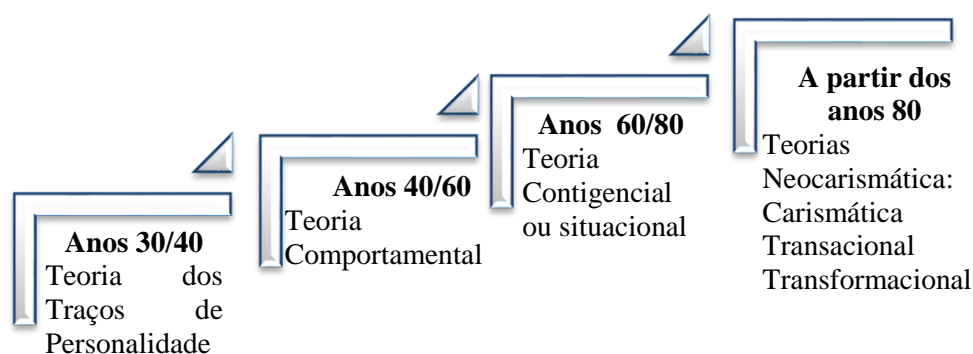
## **2.2. As teorias da liderança - perspetiva histórica**

Conforme referimos anteriormente, vivemos num mundo marcado pela complexidade, onde as ideias e as ações isoladas não conseguem fomentar mudanças ou promover influências significativas e fundamentais. De acordo com o preconizado por Morin (1985 *apud* Luck), para responder aos desafios deste mundo globalizante e complexo é necessário definir um sistema de ideias aplicadas ao mundo real, com o objetivo de identificar e explicar a dimensão mais invisível das suas diversas visões, sendo que as teorias emergem destes sistemas de ideias.

Ao longo dos anos foram surgindo diversas teorias para interpretar e descrever os processos de liderança. Mas, para uma melhor compreensão das diferentes teorias, precisamos de as enquadrar na “conjuntura ideológica, económica, social, histórica e política da época em que cada teoria se desenvolveu (...) sem esquecer o desenvolvimento das teorias gerais da administração” (Chiavenato, 2004, *apud* Bento & Ribeiro, 2013, p. 13). Para Robbins (2005) citado por Lima e Neto (2011), as teorias da liderança apresentam divergências quanto à origem da liderança (capacidade inata, adquirida ou desenvolvida), quanto aos aspetos que influenciam os processos de liderança e quanto à representação do líder, pois “não se sabe se o determinante é a figura do líder, ou o simbolismo que esta figura representa, se é a natureza da situação que possibilita a liderança, ou se são as características dos liderados que proporcionam o ato de liderar” (Lima & Neto, 2011, p.5). Alguns autores defendem que as diferentes teorias sobre a liderança se complementam, permitindo ir de encontro ao conceito que atualmente se utiliza, embora aparentem alguma ambiguidade e contradição entre elas (Jesuino, 2005 *apud* Bento & Ribeiro, 2013).

Bento e Ribeiro (2013) apresentaram uma evolução das teorias sobre a liderança desde o início do século XX, período que corresponde ao despertar do interesse para as questões relacionadas com a liderança. A figura 2.1 procura fazer uma síntese da evolução temporal das várias teorias que traduzem, de certa forma, as tendências dos estudos sobre a liderança.

**Figura 2.1.** Evolução das Teorias da Liderança



(Adaptado de Bento & Ribeiro, 2013)

Não existe um marco histórico explícito relativamente à origem da temática da liderança, contudo a partir do início do século XX podemos encontrar alguns estudos organizacionais que abordavam a temática da liderança (Bento & Ribeiro, 2013). No período que antecedeu a II Guerra Mundial (anos 30/40) surgem os primeiros estudos sobre a liderança, centrados na identificação de atributos físicos, psicológicos e aptidões que distinguíssem “os líderes dos não-líderes e os líderes eficazes dos não eficazes” (Caixeiro, 2013). Na identificação dos traços de personalidade, os investigadores utilizaram duas abordagens: 1) comparar os atributos das pessoas que se revelaram como líderes com os não líderes e 2) comparar os atributos dos líderes eficazes com as dos líderes ineficazes (Robbins, 2014 *apud* Pedruzzi Júnior, Silva Neto, Pedruzzi & Cardoso, 2016).

No período pós-guerra (anos 40/60) os estudos deixam de enfatizar os atributos de personalidade dos líderes, para procurarem identificar os comportamentos considerados indispensáveis para o desempenho das funções de liderança, pois consideram que “o líder faz-se e já não se nasce líder e que se pode ser treinado para o efeito” (Bento & Ribeiro, 2013, p.14).

Nas décadas de 60/80 os estudiosos começam a questionar a teoria do comportamento e esta é substituída pela teoria situacional ou contingencial, que defende que uma liderança eficaz é aquela que se adequa ao contexto. No início da década de 80 surgem as teorias neocarismáticas ou novas abordagens da liderança, que tentam agregar os pressupostos vindos das teorias anteriores. Nas teorias neocarismáticas destacam-se a teoria transacional, a teoria transformacional e a teoria carismática. No quadro 2.2. apresentamos um resumo das principais características das diferentes teorias da liderança estudadas no século XX, permitindo-nos acompanhar a sua evolução ao longo dos anos.

## Quadro 2.2. - Tendências no estudo da liderança

m

### Teoria dos Traços de Personalidade

- Liderança como uma característica inata ao indivíduo. Os líderes eram escolhidos em função dos seus traços de personalidade, que se refletiam através de características físicas, de personalidade e de quociente intelectual (Chilardi & Spallaarossa, 1991 *apud* Bento & Ribeiro, 2013).
- No final dos anos 40 assistiu-se a um declínio na visão da liderança associada a uma característica inata, certamente devido aos estudos realizados por alguns investigadores neste período, os quais concluíram que um líder não se torna necessariamente eficaz devido a uma combinação de traços de personalidade ( Stogdhill, 1948 *apud* Bento & Ribeiro, 2013). Deu-se início a uma nova visão da liderança focada no comportamento do líder.

### Teoria da Liderança Comportamental

- A teoria da liderança comportamental, também identificada como teoria dos estilos comportamentais, surge como resposta à dificuldade em identificar e isolar traços que permitissem distinguir um líder eficaz de um líder não eficaz. A teoria comportamental procura identificar padrões comportamentais dos líderes e identificar diferenças entre os líderes eficazes e ineficazes. Após identificação dos comportamentos dos líderes de sucesso, pode iniciar-se o treino do líder com o objetivo de incutir e aperfeiçoar comportamentos considerados eficazes (Caixeiro, 2014).
- Com base nos estudos realizados na época emergiram três estilos de liderança: autocrático, democrático e laissez faire ou liberal (White, 1943 e Lippitt, 1960 *apud* Bento & Ribeiro, 2013). Na liderança autocrática o líder centra em si todas as decisões, estabelece diretrizes, mas sem a participação dos restantes membros. Na liderança democrática as linhas de atuação são discutidas e definidas em grupo por todos e o líder assume-se como um dos membros da equipa. No estilo de liderança laissez-faire, o líder tem pouco envolvimento na tomada de decisões, pois atribui total liberdade nas decisões grupais ou individuais, participando apenas quando solicitado, não monitoriza e não avalia a realização das tarefas (Caixeiro, 2014).
- No final dos anos 60, os estudos concluíram que o comportamento é, simplesmente, um dos fatores que pode conduzir a uma liderança eficaz, mas prever o sucesso de uma liderança é algo bastante mais complexo, onde os fatores contextuais não podem se esquecer (Caixeiro, 2014).

## Teoria da Liderança Contingencial ou Situacional

- A liderança assume-se como um fenómeno complexo, que não pode ser compreendido unicamente pela combinação de traços psicológicos ou de determinados comportamentos (Bilhim, 2008). A teoria contingencial introduz uma nova variável no processo de liderança: a situação em que o líder atua. A liderança passa a estar direcionada para o contexto e para a diversidade, para as motivações e capacidades dos liderados (Bento & Ribeiro, 2013).
- Com a teoria da liderança contingencial emerge o conceito de líder adaptativo, que adequa os seus comportamentos às características de uma determinada situação. A eficácia do líder depende das características da situação e as características que conduzem à eficácia numa determinada situação podem não ser adequadas a outras situações.
- Os estilos de liderança estão dependentes do contexto e das situações. Os líderes eficazes são aqueles que conseguem "diagnosticar o seu meio ambiente e identificar necessidades específicas de cada situação" ( Hersey & Blanchard, 1986, *apud* Lima & Neto, 2011, pp. 8-9).

## Teoria da Liderança Transacional

- No início dos anos 80 a liderança surge como um fenómeno centrado "no carisma e nas capacidades transacionais e transformacionais" ( Bento & Ribeiro, 2013, p. 15).
- A liderança transacional surge associada ao modelo de gestão político. Neste modelo de liderança as relações estabelecidas com os seguidores estão sempre associadas a um sistema de recompensas atribuídas em função do seu grau de cumprimento dos objetivos contratuais. Burns (2003 *apud* Pedruzzi Júnior, Silva Neto, Pedruzzi & Cardoso, 2016) refere que, a troca na liderança transacional não se limita às recompensas de natureza económica, mas também de natureza política e psicológica entre líderes e liderados com o foco na progressão na carreira profissional. A liderança transacional é utilizada para monitorizar o desempenho dos colaboradores, caso os objetivos não sejam alcançados compete ao líder aplicar medidas corretivas.
- O líder transacional limita-se a indicar qual o comportamento que os seus seguidores devem ter para atingir os objetivos, não assume o papel de motivador. Os líderes transacionais focam-se apenas na resolução dos problemas para alcançar os objetivos definidos (Bush, 2008).

## Teoria da Liderança Transformacional

- Para responder aos desafios da Era do Conhecimento, onde as transformações ocorrem a um ritmo acelerado e a imprevisibilidade é uma variável indissociável, as organizações necessitam de lideranças que inspirem e motivem os seus seguidores, para que em equipa alcancem objetivos comuns.
- Nesta abordagem, a liderança surge associado a um modelo de gestão colegial, onde líder e liderados têm valores partilhados e interesses comuns. Este é um modelo de liderança com uma forte componente pessoal atendendo a que o líder transformacional motiva os seus seguidores e consegue entusiasamá-los para o cumprimento dos objetivos da organização (os seguidores vêem o líder como uma inspiração). Para Bass (1985) existem quatro componentes essenciais para o desenvolvimento de uma liderança transformacional: a componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução de sentimentos de lealdade, respeito e confiança, os líderes são aceites pelos liderados como possuidores de capacidades extraordinárias; a componente inspiracional, o líder motiva os seus seguidores a atingir as metas estabelecidas; a componente de respeito pelos colaboradores, no sentido de atender às necessidades e capacidades dos colaboradores e componente de estimulação intelectual que promove a inteligência e a racionalidade, estimulando os seus colaboradores para novos objetivos a atingir.

## Teoria da liderança Carismática

- Liderança que resulta essencialmente da relação construída entre líder e seguidores. Klein e House (1995 *apud* Caixeiro, 2014) explicam o carisma como uma combustão física, em que existe um encontro entre a "faísca" (líder), "oxigénio" (ambiente propício) e "matéria inflamável" (liderados).
- Os líderes carismáticos conseguem ter influência sobre os liderados, sem que se consiga explicar exatamente qual a razão dessa influência. Estes originam sentimentos fortes nos liderados, sejam de atração sejam de rejeição. Os líderes carismáticos conseguem influenciar as atitudes e os comportamentos dos liderados quando: expressam com clareza uma visão apelativa, utilizam uma comunicação expressiva para articular a sua visão, fazem sacrifícios, transmitem elevadas expectativas aos liderados, adaptam os comportamentos de acordo com a visão, expressam e transmitem confiança aos seus colaboradores, gerem a imagem dos seguidores sobre o líder, constroem uma forte identificação com o grupo ou com a organização e reforçam o *empowerment* dos seguidores (Conger & Kanungo, 1987).

Nos últimos anos, alguns investigadores começaram a desenvolver uma nova teoria da liderança, baseada na teoria da complexidade (Boal & Schlutz, 2007; Lichtenstein et al., 2006; Lord, 2008; Marion & Uhl-Bien, 2001; McKelvey, 2003; Osborn & Hunt, 2007; Plowman et al., 2007; Schneider, 2002; Schneider & Somers, 2006; Surie & Hazy, 2006; Uhl-Bien et al., 2007). A Teoria da Liderança Complexa emerge da fusão entre a liderança e a teoria da complexidade, como resposta à complexidade do mundo globalizante, onde a incerteza, a instabilidade e a desordem estão presentes (Uhl-Bien et al., 2007). A Teoria da Liderança Complexa (TLC) pretende romper com os padrões mais tradicionais, em que as organizações eram consideradas sistemas lineares e mecanicistas. Atualmente, as organizações devem ser vistas como sistemas complexos preparados para a volatilidade, ambiguidade, incerteza e complexidade do mundo. Para Levy (1992 *apud* Marion & Uhl-Bien, 2001, p.631)

A complex system is one whose component parts interact with sufficient intricacy that they cannot be predicted by standard linear equations; so many variables are at work in the system that its over-all behavior can only be understood as an emergent consequence of the holistic sum of the myriad behaviors embedded within. Reductionism does not work with complex systems, and it is now clear that a purely reductionist approach cannot be applied; ...in living systems the whole is more than the sum of its parts. This is the result of...complexity which allows certain behaviors and characteristics to emerge unbidden. (pp. 7– 8).

A TLC defende que as organizações devem agir como um Sistema Adaptativo Complexo, ou seja, atuar como um sistema com capacidade de adaptação e evolução num ambiente em mudança, através de redes dinâmicas de indivíduos que interagem entre si, de forma interdependente para um objetivo comum (Curren, Marques-Quinteiro, Gomes & Lind, 2016). Em oposição às teorias tradicionais, que consideravam a liderança como uma prática em que o controlo das decisões estava centrado num único indivíduo, a TLC afirma que a capacidade de obter, partilhar e influenciar o conhecimento é mais eficaz quando tomada entre todos os elementos da equipa (Curren, et al, 2016; Uhl-Bien & Marion, 2009).

Para Uhl-Bien, Marion e McKelvey (2007), a TLC fomenta a dinâmica, a aprendizagem e a criatividade indispensáveis para que os sistemas sejam inovadores e adaptativos e em simultâneo possibilita a existência de estruturas de controlo que garantam resultados alinhados com a visão e missão da organização. Segundo os autores, a TLC é útil para as organizações produtoras de conhecimento, para os subsistemas que gerem problemas complexos e que vivam em contínuos processos de mudança. Mas, também pode ser útil para os sistemas menos complexos, mas que necessitam de criatividade.

### 2.3. A liderança na perspectiva da teoria da complexidade

A complexidade do mundo atual transporta-nos para a necessidade de mudança do paradigma dos modelos de gestão e liderança, que se mantêm iguais aos que surgiram na Era Industrial, em que as mudanças aconteciam de forma lenta, os ambientes eram estáveis, não eram necessárias inovações constantes e as pessoas eram consideradas como recursos que poderiam ser substituídos com facilidade, onde a valorização não era considerada como fator essencial para o desenvolvimento da organização (Gama et al., 2016)<sup>8</sup>

Hoje, vivemos na Era da Informação e do Conhecimento marcada pela instabilidade e competitividade, onde o poder e o desenvolvimento estão centrados nas pessoas.<sup>9</sup> As pessoas passam a ser percebidas como elementos articuladores, indispensáveis para o crescimento da organização, onde a sua capacidade de enfrentar novos desafios potencia a inovação (Gama et al., 2016). A interação gerada entre os indivíduos permite que as organizações se estruturam de forma flexível e adotem os modelos *bottom-up*, que permitem originar a criatividade indispensável para lidar com situações emergentes, provenientes da era do conhecimento, da complexidade e da globalização (Uhl-Bien, Marion & McKelvey, 2007).<sup>10</sup> A complexidade crescente do mundo humano coloca na educação elevadas expectativas, nomeadamente no desenvolvimento de competências que, por um lado, assegurem níveis de competitividade estratégica, e simultaneamente desenvolvam e preservem aprendizagens fundamentais para todos, não provocando dano, e sendo promissoras para o futuro. A qualidade do ensino e aprendizagem requerida surge indissociavelmente ligada à qualidade da liderança, defendendo alguns autores que “não há um documento que revele sucesso escolar com a ausência de uma liderança talentosa” (Leithwood et al., 2008, p. 29).

Segundo Avolio (2005), a complexidade da liderança resulta do facto desta se constituir como um processo que envolve líderes e liderados, contextos dinâmicos, tempo, recursos, tecnologias, história, entre tantos outros. O autor explica a liderança como um

---

<sup>8</sup> A Era Industrial inicia-se no final do século XIX, em consequência da Revolução Industrial e prolonga-se até à última década do século XX. Desde finais do século XX vivemos na Era do Conhecimento, caracterizada pelas mudanças constantes e aceleradas que existem num mundo aberto e globalizante, causadas pelo grande desenvolvimento tecnológico.

<sup>9</sup> Para Chiavenato (2014) a Era da Informação emerge no início dos anos 90, em resultado do grande desenvolvimento tecnológico e da tecnologia da informação. A Era da Informação representa a grande quantidade de informação disponível, a qual necessita de pessoas e organizações com conhecimentos para utilizar essa informação e gerar sucesso para a organização. Desta forma, as pessoas passam a ser vistas como indispensáveis na organização, pois são elas que recolhem a informação e possuem o conhecimento (Gama et al., 2016).

<sup>10</sup> O modelo *bottom-up* representa que as ações podem emergir dos agentes que desempenham a ação e não unicamente de uma hierarquia definida.

processo em desenvolvimento e construção, influenciado pelas vivências do líder, pelas falhas, pela repetição, pelos juízos avaliativos dos seus pares. Como não se nasce líder, este deverá ter a capacidade de melhorar através de uma aprendizagem reflexiva, reconhecendo as mudanças e as inovações. Uhl-Bien, Marion e McKelvey (2007) referem que em ambientes complexos a liderança é emergente e indissociável do contexto em que é exercida. Os autores aludem que o contexto emerge das redes de interação - quando diferentes agentes interagem proporcionam momentos de confluência de ideias já existentes, originando novas ideias; dos momentos de tensão que se manifestam durante o período em que ocorrem as mudanças; dos comportamentos divergentes; das rápidas e constantes mudanças; dos *feedbacks* diretos e indiretos que dão origem a novas ações e das relações de interdependência que ocorrem entre e dentro dos sistemas.

As tipologias da liderança merecem aqui destaque, no estrito sentido em que contribuem para a necessidade de pensar outros modelos ou modos de atuação, consentâneos com as novas necessidades emergentes do século XXI. Nesta nova era, o conhecimento “*is a core commodity and the rapid production of knowledge and innovation is critical to organizational survival*” (Bettis & Hitt, 1995; Boisot, 1998, *apud* Gama et al., 2016, p. 299).

Tradicionalmente, a liderança é entendida como um processo de influência, em que os líderes são olhados como uma entidade motivadora que orienta os seguidores para a realização dos objetivos. Esta é uma forma centralizada de controlo em que um indivíduo exerce poder e influência sobre os outros, conferindo um carácter individualista à liderança (Curral, Marques-Quinteiro, Gomes & Lind, 2016). Contudo, esta perspetiva centralista já não consegue responder de forma eficaz às necessidades de um sistema não-linear, onde a articulação entre as pessoas viabiliza que as organizações se estruturam de forma flexível, gerando criatividade para lidar com situações emergentes, provenientes dos contextos de globalização, característico da era do conhecimento e da complexidade (Uhl-Bien, Marion & McKelvey, 2007). A insatisfação e a ineficácia dos modelos de liderança tradicionais, em conjunto com o valor reconhecido na descentralização do poder, levam ao aparecimento de um novo modelo de liderança mais adaptativo perante certos incidentes ou tensões – Liderança Complexa (Uhl-Bien, Marion & McKelvey, 2007).

Em termos teóricos este é um modelo que emerge da união da Teoria da Complexidade com a Liderança, a que os autores Uhl-Bien e Marion designaram como *Complexity Leadership Theory* ou Teoria da Liderança Complexa (TLC). Neste contexto, a liderança não é considerada como algo que pertence a uma hierarquia formal, mas sim como algo que trespassa a organização, deixando pouco clara a distinção entre líderes e liderados, visto que

cada pessoa contribui de uma determinada forma para o funcionamento do sistema. (Uhl-Bien & Marion, 2001). Para Miller & Page (2007) citado por Sweetman (2010, p.9), “*complexity leadership theory adds a view of leadership as a process through which leadership emerges from the networked interactions of organizational members.*”

Para explicar o fenómeno da liderança, a TLC utiliza os seguintes componentes:

- i. *Sistemas adaptativos complexos*, caracterizados por uma rede de pessoas que interagem entre si de forma interdependente, que trabalham cooperativamente para alcançar objetivos comuns (Uhl-Bien, Marion & Mckelvey, 2007)
- ii. *Comportamento de interação, correlação e imprevisibilidade*, sendo que a interação está relacionada com o comportamento das pessoas em grupo (departamentos, grupos de trabalho), a partir da ação dentro e entre esses grupos, de forma dinâmica; a correlação surge do entendimento comum entre os grupos que interagem entre si, conduzindo a uma estabilidade dinâmica; e a imprevisibilidade resulta da incerteza das interações e das correlações (Uhl-Bien, & Marion, 2001).
- iii. *Dinâmicas emergentes* resultam da interação entre o contexto (ambiente externo) e os mecanismos (ambiente interno), com o objetivo de alcançar adaptabilidade, aprendizagem e criatividade. (Uhl-Bien, Marion & Mckelvey, 2007).
- iv. *Função administrativa, adaptativa e capacitadora*, a TLC define a liderança através da interação entre as três funções indicadas. A *função administrativa* foca-se nas funções de gestão, planeamento e coordenação de atividades, com o objetivo de alcançar de forma eficaz e eficiente os resultados organizacionais, ou seja, trata das funções burocráticas do sistema. A *função adaptativa* emerge das interações entre os intervenientes, sendo que este não é um ato de autoridade e pode ocorrer nos diversos momentos de trabalho em equipa. A *função capacitadora* atua na interface entre as duas funções anteriores. Quando a interface entre as funções administrativas e adaptativas ocorre de forma eficaz, significa que foram atingidos os resultados desejados deste modelo de liderança, que se traduzem em inovação, aprendizagem, adaptabilidade e novas formas organizacionais (Uhl-Bien, Marion & Mckelvey, 2007).

Os investigadores Marion e Uhl-Bien (2001), na sua obra “*Leadership in Complex Organizations*” apresentam os principais componentes da complexidade e as suas consequências na liderança ao nível micro e ao nível macro. Ao nível micro os autores

explicam que uma liderança eficaz é aquela que aprende através das dinâmicas interativas entre e com os diferentes colaboradores, sendo que os líderes devem promover a criação de condições interativas que gerem produtividade no futuro, pois não conseguem prever ou controlar o amanhã através das interações do presente. Num ambiente complexo a liderança deve estar preparada para as perturbações constantes e para a imprevisibilidade do futuro e os seus líderes devem desenvolver capacidades que lhes permitam transformar as perturbações em resultados positivos. Ao nível macro, os autores referem a visão não linear e a liderança distribuída do tipo *bottom-up* (possibilita a resolução de problemas emergentes e a criação de inovação), como indispensáveis para que as organizações consigam atuar perante desafios emergentes, que requerem uma grande flexibilidade por parte da organização.<sup>11</sup> Bolivar (2012) refere que a liderança nas escolas deve ser vista de forma diferente da habitual, enfatizando que a liderança distribuída possui potencial para a mudança nas organizações escolares e é promotora de novas formas de liderança. A liderança distribuída requer uma redistribuição do poder e uma redefinição da autoridade dentro da instituição (Harris & Muijs, 2003).

#### **2.4. Liderança distribuída – uma ação concertada para a liderança educacional**

A liderança é entendida, por muitos autores, como o elemento fundamental para o estudo de uma organização em geral, sendo que as lideranças educacionais assumem especificidades que as distinguem das restantes organizações. De acordo com Silva (2010, p.2), as escolas são organizações que “têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, [...], têm os seus diversos actores e têm a sua própria história”. De facto, as escolas são espaços únicos que reúnem diferentes realidades sociais e que, simultaneamente promovem a interação entre vários intervenientes com funções educativas distintas. Neste sentido, cada escola “trabalha com “materiais” extraordinariamente instáveis e complexos: sentimentos, emoções, valores, expectativas, concepções, crenças, ideias, atitudes [...], porque as pessoas são imprevisíveis uma vez que cada uma é absolutamente irrepitível” (Santos Guerra, 2002, p.35). Ao longo de vários anos, os estudos sobre a

---

<sup>11</sup> O conceito de “liderança distribuída” foi usado inicialmente pelo psicólogo Gibb (1954) para explicar o funcionamento e a dinâmica dos processos de influência que alteravam as dinâmicas de trabalho dos grupos (Harris, 2008). Contudo, existem autores a referir-se a este modelo como uma das noções de liderança mais antigas, referenciado que os primeiros relatos datam de 1250 a.C., conceito que era utilizado para o cumprimento de objetivos através de pessoas (Oduro, 2004 *apud* Bolden, 2011).

No final do século XX, o conceito contemporâneo de liderança distribuída emerge como “*as being a web of leadership activities and interactions stretched across people and situations*” (Harris, 2008, p. 176).

liderança educacional centraram-se, fundamentalmente, no papel do diretor da escola, sendo expectável que este desempenhasse uma liderança efetiva e eficaz (Freitas & Grave, 2019). Harris (2005) salienta, na sua obra, que os diretores de sucesso reconhecem as limitações de uma liderança singular, e adotam uma forma de liderança “distribuída” através do “trabalho colaborativo”, partindo do pressuposto que nesta dimensão formal e hierárquica, o líder encontra benefícios e possibilita que a mesma se enraíze.

Os estudos sobre a liderança dos professores, dos coordenadores de departamento, da liderança distribuída, apenas começaram a surgir na década noventa do século passado, período que corresponde ao momento em que se começou a romper com a imagem de que os diretores sozinhos conseguiam transformar as escolas em organizações eficazes (Hallinger, 2006 *apud* Neves & Henriques, 2019).

Lipham (1984 *apud* Bento, 2010, p.36) desenvolve a ideia de que a liderança é “a iniciativa de uma nova estrutura ou procedimento para atingir metas e objetivos organizacionais”. O autor enfatiza que não se é líder apenas porque se ocupa uma posição de liderança, mas sim porque se tentou introduzir mudança. Nesta perspetiva, o líder tem a capacidade de se adaptar à realidade organizacional em constante mudança, respondendo aos desafios, incertezas e ambiguidades de forma adaptativa, estamos então na presença do que Castanheira e Costa (2015) designam de *líder poliédrico*. Também Kotter (1996 *apud* Bento, 2010) salienta que a liderança está associada a processos de mudança, cada vez mais essenciais, visto que hoje vivemos numa sociedade em constante transformação. Cubano (1988 *apud* Bush 2008) alude que a liderança está associada a processos de mudança, em que o líder influencia as ações dos outros para alcançar fins desejáveis. Para Kouzes e Posner (1997), a ação do líder deve basear-se em ações e valores que incluam: mostrar um caminho aos diferentes atores, procurando oportunidades para inovar e melhorar; inspirar uma visão partilhada; desafiar os processos que por vezes estão profundamente enraizados na cultura dos profissionais dessa instituição; permitir que outros ajam, envolvendo as pessoas nos processos de mudança; reconhecer as contribuições individuais e credibilidade, agindo como um exemplo para os outros (os líderes devem construir uma imagem de credibilidade).

Alguns estudos têm demonstrado que a liderança distribuída é fundamental para que as organizações alcancem os resultados pretendidos (Leithwood et al, 2007), pois esta é uma perspetiva que reconhece e aceita os contributos de todos os colaboradores, não apenas daqueles que formalmente desempenham funções de liderança, ou seja, “*foregrounds the practice of leading and managing [...and...] frames it as a product of the interactions of school leaders, followers, and aspects of their situation*” (Spillane & Diamond, 2007 *apud*

Bolden, 2011, p.2). Segundo Bolivar (2012, p.73) “[...] a nova governança na educação pressupõe, que a governação não é um monopólio hierárquico de uma só pessoa, mas de um modo horizontal, de múltiplos intervenientes”. Bennet, Woods e Harvey (2003) defendem que a liderança distribuída *“is not something “done” by an individual “to” others, or a set of individual actions through which people contribute to a group or organisation... [it] is a group activity that works through and within relationships, rather than individual action.’* (apud Bolden, 2011, p.21).

Para Harris (2003) a liderança distribuída contrasta com as definições tradicionais de liderança baseada em sistemas e estruturas hierárquicas de uma gestão individual. Este é um modelo centrado numa liderança coletiva na qual os professores partilham conhecimentos, contribuindo para o crescimento da organização através da melhoria da qualidade do ensino. Para uma efetiva implementação deste modelo de liderança, as escolas necessitam de alterar a sua estrutura organizacional, que se encontra fixa num modelo vertical e piramidal, onde a hierarquização está muito patente (Bush e Middlewood, 2005). De acordo com o preconizado Jackson e Temperley (2007), “a liderança distribuída é improvável que aconteça se as escolas ficarem como estão. É improvável que as escolas se transformem sem distribuição de papéis de liderança (apud Harris, 2008, p.172).

Uma efetiva liderança distribuída precisa que todas as estruturas educativas estejam envolvidas, sendo desta forma necessário redefinir o papel do líder, deixando este de ser um simples gestor burocrático, para passar a ser o agente da mudança que rentabiliza as capacidades de todos para alcançar o sucesso da organização (Caixeiro, 2014). As escolas necessitam de líderes democráticos que desenvolvam e facilitem a liderança exercida pelos outros atores, conduzindo a que as diferentes estruturas interajam entre elas, levando à criação de uma dinâmica de interdependência entre os vários líderes que compartilham responsabilidades.

Ao analisarmos a estrutura organizacional da escola, verificamos que estamos perante uma estrutura rígida em que cada um ocupa o seu lugar dentro da instituição, por um determinado período temporal (legalmente definido) e essencialmente burocrático (presos a regulamentos superiormente estabelecidos). Estas estruturas organizacionais estão fundamentalmente focadas na coordenação e no controlo (Mullins, 1989 e Filder, 1997, apud Bush & Middlewood, 2005). No entanto, atualmente as escolas enfrentam novos desafios que exigem uma liderança horizontal, partilhada e mais democrática. Os processos de mudança e melhoria são da responsabilidade da escola, competindo ao diretor, enquanto órgão máximo da instituição rentabilizar as competências dos professores e envolvê-los para

que em conjunto consigam a melhoria dos processos e dos resultados dos alunos (Barroso, 2005).

Aos professores, enquanto elementos centrais e indispensáveis na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, é exigido que deixem o individualismo e que estabeleçam redes de colaboração com os outros professores, para que em conjunto consigam melhorar as práticas e a aprendizagem dos alunos, centrados num objetivo comum para a instituição. De acordo com Schmoker (2004, *apud* Harris, 2010, p. 11) “*Collaboration can affect achievement only when it is used to pursue clear, explicit achievement goals; that collective restraint must be balanced by creative freedom ... and that teams are most effective when their instructional accomplishments are recognized and celebrated*”.

Segundo Coyle (1997, *apud* Harris, 2010) é essencial que as escolas atribuam tempo aos professores para trabalharem em conjunto, tempo para refletirem colaborativamente e tempo para a tomada de decisões colaborativas (componentes essenciais para um modo de liderança eficaz). Para que se consiga desenvolver a capacidade de liderança entre os professores é necessários que exista um sentimento de respeito e confiança, quer entre os professores, quer entre os professores e o diretor (Fullan, 2005, *apud* Harris, 2010). Hargreaves e Fink (2007) afirmam que a liderança distribuída “*inspira os professores, os alunos e os pais a procurarem, criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla*”.

Uma verdadeira liderança eficaz alcança-se através da partilha de responsabilidades entre os seus membros e no desenvolvimento da colaboração entre todos. Na perspetiva de uma liderança distribuída, compete às lideranças de topo reconhecerem e valorizarem os conhecimentos e experiências de cada um, potenciando uma colaboração eficaz que permita que os professores aprendam uns com os outros, para que em conjunto alcancem o sucesso pretendido para a organização, quer ao nível das aprendizagens dos alunos, quer ao nível do desempenho da própria organização (Harris, 2010).

Segundo Nelson e Economy (2005 *apud* Mendonça, 2013, p. 11) “*a liderança não é uma rua de sentido único. Hoje em dia, a liderança é um tráfego bidireccional de ideias: os líderes criam uma visão atractiva e os funcionários da empresa desenvolvem e divulgam projectos para alcançar essa visão da melhor forma*”. Numa liderança distribuída o líder defende a partilha de poder com os restantes colaboradores, estimulando o envolvimento e a interdependências entre todos.

De acordo com o preconizado por Chiavenato (1999, p. 558) “*os líderes devem estar presentes no nível institucional, intermediário e operacional das organizações. Todas as*

organizações precisam de líderes em todos os seus níveis e em todas as suas áreas de atuação”. Um líder eficaz é aquele que consegue delegar autoridade e poder nos outros, dando-lhes responsabilidade e confiando nas suas tomadas de decisão. Estes sabem que quando as pessoas sentem que lhes foi atribuído poder e confiança, tendem a agir com comprometimento pelas atividades propostas e revelam um trabalho de grande qualidade. Desta forma, a liderança distribuída evidencia interdependência, em que as responsabilidades dos seus membros de sobrepõem e complementam, permitindo que exista uma melhoria na realização das tarefas e reduzindo as fragilidades individuais de cada uma. Mas este modelo de liderança também evidencia uma coordenação através da gestão dessas interdependências estabelecidas entre as várias atividades da organização.

Sheppard et al (2009, *apud* Sheppard, Hurley & Dibbon, 2010) defendem que a liderança distribuída é sinónimo de liderança colaborativa, “uma abordagem na qual existem duas categorias de líderes – líderes formais e líderes informais (...). Os professores são vistos como parceiros, e não como seguidores e a liderança é definida através da interação dos líderes (...) tanto líderes formais como informais têm um importante, mas distinto, papel de liderança a desempenhar” (p.15).<sup>12</sup> Os líderes formais facilitam a liderança distribuída dos professores por serem transformacionais e inclusivos, contudo estes devem disponibilizar recursos necessários para o desenvolvimento profissional dos professores e envolvê-los através de um efetivo trabalho colaborativo, dando-lhes oportunidade de participarem nos processos de decisão e na construção da visão da organização de uma forma partilhada (Sheppard et al, 2010). Os líderes formais são responsáveis por assegurar que os líderes informais tenham oportunidade de liderar nos momentos apropriados e com o apoio necessário para introduzir mudança e inovação (Harris & Muijs, 2004 *apud* Harris, 2007). Tal como o autor refere, os líderes formais são indispensáveis para uma efetiva liderança distribuída dentro das organizações. A liderança distribuída é uma ação de liderança partilhada e realizada dentro de grupos ou redes alargadas. Na organização escolar, esta acontece sempre que os professores trabalham em conjunto para resolver um problema ou definir uma determinada ação, logo não se restringe a um determinado padrão de ação e não pode ser preparada com antecedência (Harris, 2007). O desenvolvimento organizacional e a mudança são reforçados quando a liderança é abrangente, possibilitando que os professores tenham oportunidade de colaborar e de se envolver ativamente na mudança e na inovação (Little, 1990, Murphy, 2005 *apud* Harris, 2007).

---

<sup>12</sup> Tradução feita pela autora.

A reflexão sobre a liderança distribuída deve focar-se na forma como a liderança é distribuída, mas também na origem dessa distribuição, em quem a controla e que ações estão a ser distribuídas (Bolden, 2011), só assim podemos identificar as potencialidades e limitações desta prática de liderança. A simples distribuição da liderança não é sinónimo de produção de uma melhoria na organização, pois esta depende da forma como é distribuída, como é concretizado e quais os seus objetivos (Bolívar, 2012).

A implementação de uma liderança distribuída é, em diversas situações, executada por questões políticas, levando a que o verdadeiro objetivo desta prática de liderança não seja considerado. De acordo com Day et al<sup>13</sup> (2009 *apud* Bolden, 2011):

*It is often some form of external pressure that prompts efforts to distribute leadership more broadly, for example, pressure to improve disappointing school performance, introduction of new policies and programmes requiring new teaching and learning capacities. Greater “distribution of leadership” outside of those in formally established roles usually depends on quite intentional intervention on the part of those in formal leadership roles. (p. 11)*

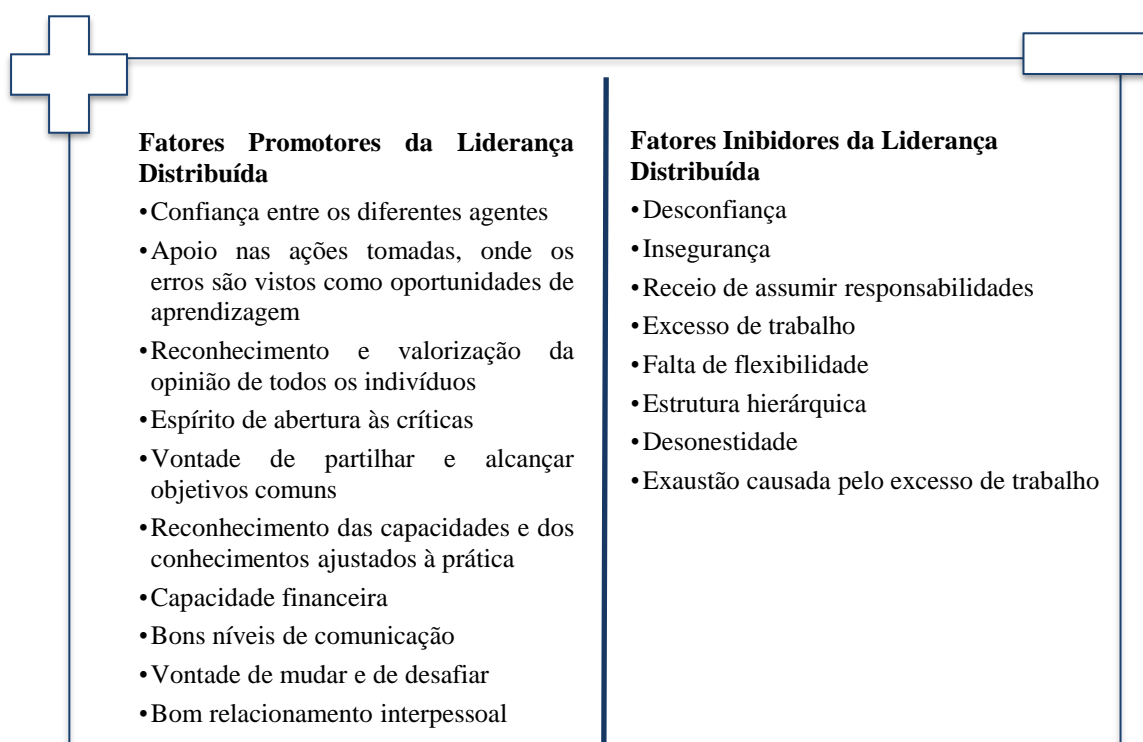
Em 2004, George Oduro, no seu estudo sobre o estado da liderança distribuída demonstrou que a prática de liderança distribuída pode ser promovida ou inibida por forças internas e externas, as quais o autor denominou de fatores de “*pull and push*”. O autor verificou que os fatores promotores são aqueles que incentivam e atraem os diversos agentes para uma liderança distribuída e os fatores inibidores são aqueles que frustram e não permitem que os líderes formais (diretores) distribuam de forma justa o “poder”<sup>14</sup> pelos professores. A figura 2.2. representa os fatores identificados.

---

<sup>13</sup> Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou e Kington, A. (2009) The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.

<sup>14</sup> Para Caixeiro (2013, p.141) o poder não deve ser confundido com autoridade, pois poder deve ser “entendido como a capacidade para exercer influência” e a autoridade representa o poder que “advém da ocupação de uma dada posição na organização”. Como o autor refere, os indivíduos que detêm autoridade têm também poder, no entanto, os que detêm poder podem não ser, obrigatoriamente, detentores de autoridade.

**Figura 2.2.** Fatores promotores e inibidores da prática de liderança distribuída



(Adaptado de Oduro,2004)

De acordo com os estudos desenvolvidos sobre a temática da liderança, designadamente pelos investigadores Sammons, Hillman e Mortimore (1995 *apud* Lima, 2008), a liderança deve ser considerada como fator essencial para a eficácia das escolas, pois é essencial “para se iniciar e sustentar qualquer processo de melhoria da escola” (p. 194). Os autores, citados por Lima, destacam a liderança como figura central nos processos de mudança, são estes que podem proteger a organização escolar contra as interferências externas, assim como captar recursos adicionais para melhorar a eficácia da organização. Contudo, é indispensável que exista partilha de responsabilidades de liderança com outros agentes da organização, quer sejam líderes formais, quer sejam líderes informais. Lima (2008) salienta que “a liderança é essencial ao desenvolvimento e manutenção de um sentido de missão comum e de finalidades partilhadas na escola” (p. 196).

Para Oduro (2004), a chave para que as organizações escolares consigam responder, de forma eficaz, aos complexos desafios que enfrentam, é através de uma liderança distribuída. Estas devem encontrar mecanismos para contrariar os fatores considerados como inibidores numa efetiva liderança distribuída. O autor enfatiza a importância da confiança mútua entre todos os agentes, pois considera que esta está no centro das interações. Também Elmore (2004), Fullan (2006) e Spillane (2006) citados em Harris (2008), referem que a

liderança distribuída contribui para a mudança e transformação positiva nas escolas e nos sistemas escolares. As escolas são diariamente desafiadas a melhorar os seus resultados, tanto a nível nacional como a nível internacional logo, é urgente que se pensem e implementem novas práticas de liderança nas nossas escolas. Estas precisam de estar preparadas para responder aos desafios deste mundo VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity*) e para o conseguirem precisam de lideranças com capacidade para atuar com eficiência neste contexto.<sup>15</sup> As lideranças educativas devem “articular as ações individuais num projeto coletivo de escola” (Bolivar, 2012, p. 26), criando internamente formas colaborativas de trabalho que incitem os professores a investir na sua prática, através de processos de autoavaliação (Hopkins, 2008 *apud* Bolivar, 2012). Neste contexto, a liderança distribuída proporciona um conjunto de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam capacidades de liderança que beneficiem a aprendizagem dos alunos (Bolivar, 2012).

---

<sup>15</sup> Traduzido de inglês VUCA é um acrónimo usado pela primeira vez em 1987, com base nas teorias de liderança de Bennis e Nanus, com o objetivo de descrever e refletir sobre a volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade do mundo. A **Volatilidade** está presente no ritmo acelerado com que ocorrem mudanças e os seus impactos (vivemos numa era em que tudo muda muito rapidamente; a **Incerteza** refere-se à ausência de previsibilidade, dificultando a tomada de decisões e de agir; a **Complexidade** traduz a dificuldade em compreender o resultado das interações das diversas variáveis num determinado contexto; a **Ambiguidade** refere-se à falta de clareza para interpretar determinados fenómenos.

### **Capítulo III - Diretor de Turma – um ator na emergência da escola de massas**

Compreender o papel do diretor de turma no contexto educativo português, implica acompanhar a evolução deste cargo à luz dos normativos legais, das políticas educativas e dos poderes que lhe são atribuídos. Para tal faremos uma breve resenha sobre a evolução do cargo de diretor de turma no sistema educativo português, focando a nossa atenção nas últimas décadas e, em particular, nas temáticas que envolvem a liderança deste nos processos de mudança e inovação pedagógica.

#### **3.1. O Diretor de turma à luz do quadro normativo**

O cargo de diretor de turma, enquanto estrutura de gestão intermédia, surge pela primeira vez em 1968, com a publicação do Decreto-Lei n.º 48572 de 9 de setembro (Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário), como resposta à complexidade da escola de massas, resultante da rápida expansão do sistema de ensino.<sup>16</sup> Mas, como qualquer outra estrutura, transporta consigo os seus antecedentes ou evoluções que o acompanham desde a sua criação. Para Virgílio Sá (1996), o diretor de turma pode ser considerado o “antepassado remoto” do gestor pedagógico intermédio, que surgiu no final do século XIX, com a criação da figura do diretor de classe. O cargo de diretor de classe nasce com a Reforma do Ensino Liceal (Decreto de 14 de agosto de 1895), assumindo responsabilidades no apoio ao Reitor na área dos alunos (comportamento, aproveitamento e assiduidade), dos professores (presidência de reuniões, coordenação de toda a atividade pedagógica) e dos pais (informando sobre o percurso escolar dos alunos). Paralelamente assume a função de mediador das relações entre professores/pais/alunos/escola, permanecendo no quadro normativo por quatro décadas. Em 1936, com a publicação do Decreto – Lei n.º 27:084 de 14 de outubro, passa a ter a designação de diretor de ciclo<sup>17</sup> ou subdiretor de ciclo, denominação que se mantém até 1968.

Em 1968, com a publicação do Decreto-Lei n.º 48572 de 9 de setembro, é instruído um novo modelo organizacional e administrativo, com o qual emerge uma nova estrutura de

---

<sup>16</sup> Em 1956 a escolaridade obrigatória era de 4 anos para os rapazes e 3 para as raparigas, passando, em 1960, a ser de 4 anos para todos, independentemente do sexo. Decorridos 4 anos (1964) a escolaridade foi alargada para 6 anos e em 1973 deu-se uma nova expansão, que passou para 8 anos. Decorridos treze anos (1986) a escolaridade obrigatória foi alargada a 9 anos (Sá, 1997). Em 2009 a escolaridade passou a ser obrigatória para todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e 18 anos (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto).

<sup>17</sup> O Diretor de Ciclo emergiu com a reforma de Carneiro Pacheco, em 1936, coincidindo com a substituição do *regime de classe* pelo *regime de disciplinas*. Na leitura deste normativo destaca-se a falta de clareza no elencar das competências deste ator, com exceção da responsabilidade pela educação Moral e Cívica dos alunos (Sá, 1997).

gestão pedagógica intermédia, com competências na orientação escolar dos alunos, com base nas aptidões manifestadas por estes, mas, mantendo as suas tradicionais funções: “coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do diretor de turma” (Sá, 1995, p.47). Pela interpretação de Virgílio Sá, esta não é uma simples mudança de designação, atendendo à consagração da turma como uma nova área de intervenção dentro da organização escolar. Segundo a opinião do autor, esta mudança transporta consigo uma mudança expressiva: “a coordenação dos professores da turma deixa de constituir a primeira referência, cedendo o lugar ao "apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias" (p.47).

De acordo com o preconizado por Lima (1996), este diploma legal contém algumas inovações, muitas das quais ainda se mantêm no atual quadro normativo, nomeadamente, no que concerne à caracterização do conselho de turma e às funções dos diretores de turma. O autor destaca a introdução de objetivos referentes à observação, à orientação dos alunos, às relações com a família; a competência para indicar os alunos para a frequência de aulas de recuperação, bem como as respetivas disciplinas; a análise de problemas educativos relacionados com os alunos; as competências ao nível disciplinar; os contactos com as famílias; a coordenação entre grupos de disciplinas e a requisição de material didático para apoio aos alunos (Lima, 1996, p.12).

Em 1974, com a queda do regime e a democratização política (Revolução de abril) assistiu-se à democratização do sistema educativo, que levou à criação de novos atores com estatutos e direitos próprios. Contudo, a figura do diretor de turma não consta em nenhum dos articulados que foi sendo publicado, pelo que podemos presumir que as suas competências e atribuições se mantiveram iguais ao período que antecedeu a Revolução de abril.

Com o propósito de adaptar as regras implementadas ao novo contexto político e numa perspectiva de gestão democrática, foi publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, com o propósito de fazer face ao “efeito de descompressão da vida política nacional, o que, [...] fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo” (Preâmbulo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro). Neste normativo podemos encontrar a estrutura organizacional, com os três órgãos responsáveis pelo funcionamento da escola: Conselho directivo, Conselho pedagógico e Conselho

administrativo.<sup>18</sup> Em 1977 são publicadas as Portarias de regulamentam o funcionamento de cada uma destas estruturas organizacionais, sendo que a Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro (Regulamento de funcionamento dos Conselhos pedagógicos) reconhece por lei as competências e atribuições do diretor de turma, o que para Sá (1997, p. 53) “constitui a primeira tentativa (incipiente) de regulamentação do cargo de director de turma”. Em 1980, através da publicação portaria n.º 970/80, de 12 de novembro (Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos Seus Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias), surge pela primeira vez a referência ao conselho de diretores de turma, composto por todos os docentes designados para o cargo de diretor de turma. A eleição do coordenador e subcoordenador deste conselho passou a ser uma das competências desta estrutura agora criada, sendo que devem ser eleitos, “sempre que possível, professores profissionalizados com reconhecida experiência e, portanto, capazes de apoiar os colegas que a eles recorram” (ponto 63 da Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro). Outra das alterações significativas que constam deste normativo são os requisitos desejáveis elencados no seu ponto 74: i) capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites; ii) tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo; iii) bom senso e ponderação; iv) espírito metódico e dinamizador; v) disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder; vi) capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar. Através de uma análise atenta deste normativo, podemos concluir, que o enfoque está colocado em atributos inatos, pois em momento algum, encontramos referência à necessidade de formação específica para o desempenho do cargo (Sá, 1997). No quadro legal vigente podemos verificar que persiste a ausência de referência à necessidade de formação para o desempenho deste cargo. Contudo, os atributos de personalidade foram eliminados, o que segundo Sá (1997) pode ser justificado pela “dificuldade prática de verificar da sua prévia existência” (p.54).

Em 1986 foi publicado o Decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, com o objetivo de adequar a legislação ao contexto da escola atual, coligindo para um mesmo diploma legal toda a legislação relacionada com a gestão pedagógica dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário e adequar as responsabilidades do conselho pedagógico em áreas

---

<sup>18</sup> Portaria n.º 677/1977, de 4 de novembro (regulamenta o funcionamento do Conselho directivo) e Portaria n.º 679/1977, de 8 de novembro (regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico).

como a formação dos docentes e a promoção da interação entre a escola e a comunidade envolvente. Os atributos de personalidade para o desempenho do cargo de diretor de turma, mantém-se neste articulado, mas a designação dos docentes para o desempenho do cargo passa a realizar-se através de uma escala de prioridade, sendo que os professores em profissionalização no 2ºano se encontram posicionados na primeira prioridade e só depois surgem os professores profissionalizados efetivos.<sup>19</sup> A escala de prioridades apresentada neste articulado poderia comprometer as competências do diretor de turma enquanto gestor pedagógico intermédio, com responsabilidades na atuação dos restantes professores do conselho de turma, atendendo a que “a superioridade hierárquica do director de turma em relação aos professores da turma [...] parece-nos claramente inconsistente com a escala de prioridades na atribuição das direcções de turma” (Sá,1996, p.148). Para o autor, este quadro legal “não só não exige que a presidência seja atribuída ao elemento mais qualificado do conselho, como impõe que ela seja confiada ao elemento que teoricamente pode ser o menos qualificado - em rigor ainda não certificado profissionalmente” (*apud*, 1996, p.148).

Em 1989 foi publicado o Despacho n.º 8/SERE/89 de 8 de fevereiro, que estabelece as regras da composição e funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.<sup>20</sup> Este não faz qualquer referência aos atributos de personalidade e à escala de prioridades para o desempenho do cargo de diretor de turma, que para Virgílio Sá (1997) se justifica pela “difícil execução dada a falta de recursos com as características exigidas, mas também devido às pressões que certos grupos exercem ora no sentido de lhes ser, ora de não lhes ser atribuída a direcção de turma” (p. 54).

A 23 de setembro de 1992 foi publicada a Portaria n.º 921/92, com o objetivo de cumprir o estipulado na alínea d) do n.º 1 do artigo 49.º do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.<sup>21</sup> A Portaria n.º 921/92, no artigo 9.º, alude que o diretor de turma deve ser,

---

<sup>19</sup> De acordo com o 72 do Decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, a designação dos diretores de turma é da responsabilidade do conselho directivo, tendo por referência os critérios definidos pelo conselho pedagógico, mas respeitando sempre as prioridades enumeradas: i) professores em profissionalização no 2.º ano; ii) Professores profissionalizados efectivos; iii) professores profissionalizados não efectivos; iv) professores provisórios com habilitação própria.

<sup>20</sup> Despacho publicado como complemento ao Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas preparatórias e secundárias públicas. A publicação do Decreto-Lei n.º 43/89 revoga o Decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

<sup>21</sup> O Decreto – Lei n.º 172/91, estabelece o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No seu artigo 49.º refere as áreas que carecem de regulamentação própria por portaria do Ministro da Educação, designadamente as estruturas de orientação educativa, que no seu artigo 36º especifica as estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico: Departamento curricular; Chefe de departamento curricular; Conselho de turma; Coordenador de ano dos directores de turma; Director de turma; Director de instalações; Serviços de psicologia e orientação; Departamento de formação.

preferencialmente um professor profissionalizado com competência pedagógica e capacidade de relacionar-se, referindo que a sua nomeação deve ser, sempre que possível, atribuída ao docente que no ano letivo anterior exerceu as funções na turma em que os alunos estavam inseridos. As competências deste ator são revistas neste articulado e elencadas ao longo de dezasseis alíneas, constantes no artigo 10.º, com referência a ações de promoção do envolvimento dos docentes, encarregados de educação e comunidade em geral e coordenação de todo o processo de avaliação dos alunos, formativa e sumativa, garantindo o seu carácter globalizante e integrador. O diretor de turma assume responsabilidade para com os *professores da turma* (fomentando a realização de ações conducentes com a implementação do projeto educativo da escola, promovendo o acompanhamento individualizado dos alunos, assegurando a participação dos docentes na aplicação de medidas disciplinares, criando condições para a realização de atividades interdisciplinares), *encarregados de educação* (promovendo a participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação em ações de orientação e acompanhamento dos alunos, bem como na implementação do projeto educativo, garantindo que pais e encarregados de educação participam na aplicação de medidas educativas) e *alunos* (assegurando um acompanhamento individualizado por parte dos professores, coordenando a elaboração de planos de recuperação para os alunos em que a avaliação sumativa se encontra comprometida, incentivando a criação de estratégias que assegurem a realização de atividades interdisciplinares).

Em 1996, tendo por referência os baixos níveis de educação e formação, bem como a fraca qualidade do ensino (insucesso, abandono e baixos resultados nos estudos comparativos internacionais), o Ministério da Educação elaborou o Pacto Educativo para o Futuro, afirmando que a educação é um tema de toda a sociedade e não apenas de professores e alunos. Como um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal, tinha por objetivos:

- i) Promover a participação social no desenvolvimento do sistema educativo, redefinindo o papel do Estado e criando estruturas de participação formal a todos os níveis;
- ii) Modernizar, regionalizar e descentralizar a administração do sistema educativo, transferindo competências e recursos para o poder local e para as escolas;
- iii) Desenvolver processos de informação estratégica e alargar as redes de comunicação, melhorando a imagem que o público tem da escola e da função educativa;

- iv) Tornar o sistema educativo num sistema de escolas e fazer de cada uma um elo do sistema local de formação, sendo a escola o centro da vida educativa, territorializar as políticas e diversificar a gestão de recursos promovendo a autonomia das escolas;
- v) Promover a educação e a formação como um processo permanente ao longo da vida, articulando as atividades formais e informais de educação bem como a formação profissional (Ana Benavente, 2001, pp. 104-105).

Em resultado deste Pacto, o XIII Governo Constitucional implementou um programa de reforço da autonomia das escolas, que conduziu à publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, aprovando o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Para dar cumprimento ao estipulado no artigo 55.º do referido normativo, foi publicado a 21 de julho, o Decreto Regulamentar n.º 10/99 (revogando a Portaria n.º 921/92), que define as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas. Importa referir que, as competências atribuídas ao diretor de turma permanecem idênticas, embora sejam apresentadas de uma forma mais generalista (as competências passam a estar elencadas somente em seis alíneas, constantes no artigo 7.º). Este normativo realça o papel do diretor de turma enquanto moderador entre as diferentes partes envolvidas no processo educativo dos alunos (alunos, professores, pais e encarregados de educação), coordenador do processo de ensino e aprendizagem e promotor da comunicação e das formas de trabalho colaborativo entre alunos e professores, sem deixarmos de referir que atribui à escola autonomia para que especifique as competências que considera importantes para o desempenho deste cargo, remetendo para o Regulamento Interno.

No início do século XXI, durante o XIV Governo Constitucional foi publicado o Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, definindo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, assim como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, garantindo a diversidade de ofertas formativas, com o objetivo de reorganizar e adaptar a escola às necessidades dos alunos. Embora no seu articulado não existam referências concretas à figura do diretor de turma, alude à organização do projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo conselho de turma, de acordo com o contexto de cada turma, tendo por base o projeto curricular de escola. Em 2002 foi aprovado o Estatuto do Aluno do Ensino Não-Superior (Lei 30/2002, de 20 de dezembro), conferindo ao diretor de turma o papel de coordenador do plano de trabalho da turma, com responsabilidades na implementação de medidas que

conduzam à melhoria das condições de aprendizagem e à criação de um bom ambiente educativo, promovendo a articulação dos professores da turma, pais e encarregados de educação, com o objetivo de prevenir e ultrapassar problemas de comportamento e/ou de aprendizagem (ponto 2, artigo 5.º).

Em 2008, o XVII Governo Constitucional, publica o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, com o propósito de “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” (preâmbulo do Decreto-lei n.º 3/2008), planeando o sistema de educação de uma forma flexível para responder “à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos” (preâmbulo do Decreto-lei n.º 3/2008). Neste normativo, assistiu-se a um alargamento das funções atribuídas ao diretor de turma, especialmente no acompanhamento do percurso educativo dos alunos, com responsabilidades na elaboração, coordenação, acompanhamento e avaliação do programa educativo individual a implementar aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.<sup>22</sup> Nesse mesmo ano foi publicado o Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário) com o objetivo de: i) reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégia das escolas; ii) criar condições para que se desenvolvam lideranças eficazes e lideranças fortes; iii) fortalecer a autonomia das escolas.<sup>23</sup> Contudo, a figura do diretor de turma apenas surge mencionada no ponto 2 do seu artigo 44.º, referindo que este tem a função de coordenar o trabalho do conselho de turma. Atendendo a que o conselho de turma assegura a organização, acompanhamento e avaliação das atividades a desenvolver com os alunos, garantindo a articulação entre a escola e família (ponto 1 do artigo 44.º), podemos afirmar que compete ao diretor de turma

---

<sup>22</sup> O Programa Educativo Individual é o documento que define e fundamenta as medidas educativas a implementar e respetivas formas de avaliação, permitindo aos alunos “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional” (artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008). Este normativo veio revogar o Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto, em que a elaboração do Programa Educativo era da responsabilidade do professor de educação especial.

<sup>23</sup> O Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, revoga o Decreto-lei n.º 115-A/98 e Decreto Regulamentar n.º 10/99. No início da segunda década do século XXI, defendendo a necessidade de reestruturar a rede escolar, consolidar e alargar a rede escolar com contratos de autonomia, hierarquizar os cargos de gestão, integrar instrumentos de gestão, consolidar a cultura de avaliação e reforçar a abertura à comunidade, foi publicada uma segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, com a aprovação do Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

coordenar de forma eficaz todas estas atividades que conduzam à melhoria das aprendizagens dos alunos.

O XIX Governo Constitucional, em 2012, com a publicação da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que “estabelece os direitos e deveres dos alunos dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação” (preâmbulo da Lei n.º 51/2012).<sup>24</sup> Este normativo, no seu articulado, prevê que o diretor de turma seja sempre inquirido, pelo diretor, na aplicação de medidas disciplinares corretivas. É também da sua responsabilidade o acompanhamento do aluno na execução da medida disciplinar corretiva ou sancionatória, a supervisão do cumprimento das referidas medidas, bem como a adoção de medidas que visem a melhoria das condições de aprendizagem e fomentem um bom ambiente educativo, “competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem” (ponto 2, artigo 41.º da Lei n. 51/2012). Desta forma, o diretor de turma deve promover a colaboração entre todos os intervenientes do processo educativo, considerando a colaboração como “um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições profissionais em que se inserem” (Alarcão & Canha, 2013, p. 46). O diretor de turma deve ser gestor, líder, mediador e comunicador, com capacidades para gerir com flexibilidade os problemas, promovendo reflexões e atuações conjuntas entre todos os intervenientes, com o objetivo de fomentar a melhoria das aprendizagens dos alunos (Favinha, 2010).

Anualmente é publicada legislação sobre a organização do ano letivo posterior, mas somente em 2016 conseguimos encontrar uma referência explícita às funções do diretor de turma, assim como à relevância do papel deste ator na promoção do sucesso educativo, atribuindo-lhe particular importância,

[...] não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos. (Preâmbulo do Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho)

De acordo com o Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, revogado pelo atual Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 7 de julho, ao diretor de turma compete<sup>25</sup>:

---

<sup>24</sup> Com a publicação da Lei n.º 51/2012, ainda em vigor, é revogada a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

<sup>25</sup> O Despacho normativo n.º 4-A/2016, de acordo com a Informação-Conjunta, de 27 de junho de 2017, da DGAE (Direção-Geral da Administração Escolar) e da DGE (Direção-Geral da Educação), permaneceu em vigor

- i) Assegurar o planejamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular;
- ii) Coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade;
- iii) Promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos;
- iv) Apoiar a integração dos alunos na escola e o acesso às diferentes ofertas por esta promovida;
- v) Desenvolver iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os docentes do conselho de turma;
- vi) Promover mecanismos de devolução de informação às famílias.

(artigo 10.º do Despacho Normativo n.º 4-A/2016)

Em 2017 foi implementado, em regime de experiência pedagógica, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, consagrado pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Este projeto surge com o objetivo de fomentar um ensino de qualidade que possa assegurar que o sucesso se exprima através de “aprendizagens efetivas e significativas com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea” (preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017). Ao diretor de turma, enquanto coordenador das dinâmicas de trabalho a implementar, no âmbito do plano curricular de turma compete, em articulação com o conselho de turma, assegurar<sup>26</sup>:

- i. Um trabalho de natureza **interdisciplinar** e de **articulação** disciplinar;
- ii. Uma **atuação preventiva**, que permita antecipar o insucesso e o abandono escolar;
- iii. A **adequação, diversidade e complementaridade** das estratégias de ensino e aprendizagem;
- iv. **O envolvimento dos alunos** no planeamento, desenvolvimento e monitorização do plano curricular da turma;
- v. **A regularidade da monitorização** do plano curricular de turma;
- vi. **A intencionalidade e impacto** das estratégias e medidas adotadas;
- vii. **A informação descritiva** sobre o desempenho dos alunos.

Recentemente, através da publicação do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho (atual regime jurídico da educação inclusiva), novos desafios e compromissos são lançados às escolas, aos professores, à família e à comunicadas. O diretor de turma assiste a um alargamento das suas competências, assumindo responsabilidades na coordenação da

---

nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018. Embora no atual quadro normativo não existam referências explícitas à relevância do cargo, mantém-se inalteráveis as funções atribuídas ao cargo de diretor de turma.

<sup>26</sup> Plano curricular de turma é um documento sintético e dinâmico, que traduz o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e das aprendizagens assente numa visão interdisciplinar do currículo (artigo 16.º do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

implementação das medidas propostas no relatório técnico-pedagógico e a integração, na qualidade de elemento variável, da equipa multidisciplinar. Este normativo visa cumprir os requisitos da Declaração de Incheon (2015) que apresenta como meta para 2030, na área da educação “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (p. 1), citando que a inclusão deve ser um princípio basilar da educação a par com a equidade, garantindo que “ninguém é deixado para trás” (*apud*, p. 2).

Através desta abordagem à história legal do cargo de diretor de turma, que esquematizamos através da figura 3.1., é evidente a progressiva regulamentação, no sentido de clarificar as suas funções, não obstante se encontrarem dispersas em diversos normativos.

**Figura 3.1.** Guião normativo do cargo de diretor de turma

<b>Estado Novo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Decreto n.º 48 572/1968 de 9 de Setembro</li> </ul>
<b>I Governo Constitucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro</li> <li>•Portaria n.º 679/77 de 8 de novembro</li> </ul>
<b>VI Governo Constitucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Portaria 970/1980 de 12 de novembro</li> </ul>
<b>X Governo Constitucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Decreto-Lei n.º 211-B/86 de 31 de julho</li> </ul>
<b>XI Governo Constitucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio</li> </ul>
<b>XII Governo Constitucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro</li> </ul>
<b>XIII Governo Constitucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio</li> <li>•Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho</li> </ul>

<b>XIV Governo Constitucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de janeiro</li> </ul>
<b>XV Governo Constitucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lei n.º 30/2002 de 20 de dezembro</li> </ul>
<b>XVII Governo Constitucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro</li> <li>•Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril</li> </ul>
<b>XIX Governo Constitucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho</li> <li>•Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro</li> </ul>
<b>XXI Governo Constitucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Despacho normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho</li> <li>•Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017</li> <li>•Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho</li> <li>•Despacho Normativo n.º 10-B/2018 de 6 de julho</li> </ul>

(Elaboração própria)

O diretor de turma assume-se como uma estrutura de gestão intermédia da escola com responsabilidades na coordenação dos docentes do conselho de turma, na promoção do desenvolvimento pessoal e educativo dos alunos, assim como na gestão de relações entre todos os elementos da comunidade educativa. Peixoto e Oliveira (2003) acentuam a relevância deste agente, quando referem que este desempenha “na organização escolar, um papel primordial. Ele é o observador privilegiado, o coordenador e catalisador de tensões entre grupos da comunidade escolar e, é sobretudo, o grande motor de uma educação personalizada, capaz de formar homens comprometidos e responsáveis” (p. 19). Também Marques (2002, *apud* Clemente & Mendes (2013) reforça a relevância deste ator na organização escolar quando se refere ao diretor de turma como o docente “que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais” (p. 77), com responsabilidades na criação de conexões entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos.

### 3.2. Liderança em contexto escolar - o papel do diretor de turma

“Lidar bem com os outros não é algo com que se nasce; é antes uma escolha que se faz de cada vez que se relaciona com alguém.”

Hooper e Potter (2002, p. 5)

O diretor de turma desempenha um cargo de coordenação pedagógica intermédia, fundamental para o bom funcionamento da organização escolar, com responsabilidades com todos os intervenientes no processo educativo – coordenador de uma equipa de professores, responsável pelo desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos e promotor de um bom relacionamento entre a escola, encarregados de educação e restante comunidade. São-lhe atribuídas funções de planeamento, organização e controlo de todo o processo de ensino-aprendizagem com objetivo do sucesso dos seus alunos.

De acordo com Sá (1997), ao diretor de turma é atribuída uma tripla função: coordenação dos professores e do ensino, controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos e contacto com as famílias. O diretor de turma, segundo Boavista e Sousa (2013), é um professor que se encontra posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, “particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes” (p.80). Os autores, citando Formosinho (1987), reforçam a relevância do papel do diretor de turma, enquanto estrutura que envolve a coordenação das atividades dos professores de um determinado grupo de alunos (turma) e a coordenação interdisciplinar horizontal.

Para Roldão,

O diretor de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de coordenação [...] e de articulação/mediação entre [...] professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. Estas funções do diretor de turma situam-no assim na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. O diretor de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside.

(Roldão, 1995, p.4)

De acordo com o preconizado por Clemente e Mendes (2013) o diretor de turma deve ser visto como “elo de ligação” entre os diferentes atores que intervêm no processo educativo dos alunos, distinguindo-se pela sua função de mediação. Mas, perante esta responsabilidade, os autores alegam ser de especial relevância compreender as competências e o perfil que caracterizam a sua função de mediação, com enfoque nas formas de liderança que o diretor de turma deve exercer como responsável pela orientação dos processos de

formação dos alunos.<sup>27</sup> Assim, a liderança assume-se “[...] como o elemento chave para o sucesso na ocupação dos cargos de coordenação, de forma a alcançar os objetivos que lhe são imputados” (Clemente & Mendes, 2013, p. 71). Neste sentido, a liderança deve ser percebida como um dos fatores de maior relevância para o sucesso e eficácia do cargo de diretor de turma, como tal a sua elegibilidade deve ser cuidada e criteriosa (Clemente & Mendes, 2013). Neste contexto, um diretor de turma que se assuma como líder aceite e carismático, desempenha o seu papel para além das funções puramente burocráticas, concebendo “objetivos comuns aos professores e promovendo a determinação uníssona de processos pedagógicos que visem a aprendizagem de facto, beneficiando, dessa forma, a instauração de processos de ensino profícuos que resultem no sucesso da intervenção pedagógica” (Clemente & Mendes, 2013, p. 84).

Apesar de toda a relevância pedagógica e organizacional atribuída ao diretor de turma, ao nível normativo, não se tem tido cuidado de o dotar de competências profissionais para o desempenho das funções, não lhe atribuindo superioridade hierárquica (Sá, 1997). Este é um cargo para o qual não é exigida formação profissional específica, nem capacidade de liderança, o que de acordo com Sá (1997), pode significar que a este não se atribui um papel de grande protagonismo ao nível da turma, limitando-se ao desempenho de tarefas puramente burocráticas, levando a que muitos professores quando são designados para o cargo, “em vez de se sentirem reconhecidos na sua capacidade profissional, se julguem antes penalizados e desempenhem o cargo a contragosto” (Sá, 1997, p.107). Como refere Lima (1995 *apud* Sá, 1997, p. 7) “geralmente, não são os directores de turma que são distribuídos pelas turmas, mas os horários das turmas onde são já registadas as directorias de turma, que são atribuídas ao docente”.

Segundo Formosinho *et al* (2000 *apud* Ferreira 2014, p. 31), a liderança escolar deve ser pensada de dentro para fora, ou seja, deve proceder dos interesses, das necessidades e dos compromissos assumidos pela escola. Como tal, esta liderança necessita de um questionamento da ação do “eu” e da ação do “outro”, uma constante problematização e um envolvimento em estratégias inovadoras, rompendo com alguns “atos ritualizados”, e adotando assim uma perspetiva que se pretende “pedagógica”.

---

<sup>27</sup> O perfil do diretor de turma, em termos de enquadramento legal, sempre foi definido de forma pouco clara, sendo em alguns, mesmo omissa ou inexistente. Em 1980, através da Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, foram enunciados alguns requisitos, considerados como desejáveis para a atribuição das direções de turma. No entanto, atualmente não existe qualquer referência legal aos requisitos necessários para o desempenho deste cargo.

Para Lima (2008 *apud* Ferreira, 2014, p. 31), a liderança das escolas, que se assume como pedagógica, não se restringe aos órgãos de topo da escola, pois esta deve partilhar as “responsabilidades de liderança com outros membros da equipa diretiva da instituição e o envolvimento da generalidade dos professores nos processos de tomada de decisões”. Álvarez (2001) refere que os líderes de exceção são aqueles que possuem

[...] uma visão pessoal do futuro da organização que é compartilhada por uma grande maioria de colaboradores e que, no fundo, impregna todos os documentos institucionais da mesma, como a política e a estratégia, os projectos e os diversos planos de acção quotidiana.

(Álvarez, 2001, p.69 *apud* Caixeiro, 2014, p.218)

O diretor de turma é um gestor e líder intermédio da escola, comprometido com o sucesso integral dos alunos que constituem a turma, como tal não pode limitar a sua função ao desempenho de funções puramente burocráticas, deve promover um trabalho colaborativo entre os professores do conselho de turma, com vista ao sucesso do processo de ensino aprendizagem e mediar a relação escola/família, estabelecendo um elo de ligação entre as partes.

Ao diretor de turma compete, também, a gestão das relações pessoais/profissionais que se estabelecem dentro do conselho de turma, designadamente: conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada docente trabalha; valorizando todas as áreas disciplinares e os seus contributos para a formação integral do aluno; conhecendo bem os professores, os seus métodos de trabalho e as suas preferências quanto às tarefas cooperativas; apelando e dinamizando a responsabilização de todos os docentes no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma (Roldão, 1995, p.16).

O diretor de turma, enquanto líder e coordenador de uma equipa de professores, deve promover o trabalho colaborativo entre a equipa, construindo desta forma verdadeiras comunidades de aprendizagem. De acordo com Bolívar (2012 *apud* Formosinho & Machado, 2016, p.18) a escola deve desenvolver nos professores a capacidade de trabalho colaborativo, para que “os que nela trabalham se reúnam, partilhem interesses, experiências, supervisionem e examinem informação, de modo a que o ensino que os alunos recebem seja de qualidade”. Berry et al. (2010) alegam que os professores líderes são aqueles que desenvolvem práticas colaborativas, num contexto de entreajuda e reflexão, o que lhes permite obter novas metodologias de trabalho, aprender e praticar novas competências, que contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

De acordo com o preconizado por Danielson (2006 *apud* Antunes & Silva, 2015), a liderança dos professores assenta num conjunto de competências que contribuem para a aprendizagem dos alunos, bem como na capacidade que estes professores têm para mobilizar

os outros em benefício da melhoria da organização escolar. De acordo com o preconizado pelo autor, a mobilização e motivação dos outros não se encontram relacionadas com a posição formal de liderança, mas sim com o reconhecimento de valor por parte dos outros.

Lieberman e Miller (2005) na sua obra “*Teachers as Leaders*”, refletem sobre a necessidade dos professores se tornarem líderes do currículo, do ensino e da aprendizagem, como forma de responder às mudanças que estão a acontecer no mundo, as quais estão a transformar as escolas. Também Barroso (2005) defende a ideia de que “o que mudou não foi a escola, foram as circunstâncias (o “mundo”)” (p. 174). Hoje, os professores são desafiados a ensinar a uma grande diversidade de alunos que consigo trazem uma multiplicidade de culturas, de valores, de ambições, de condições sociais e de estruturas familiares, requerendo profissionais capacitados para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que tenha em conta os diferentes contextos dos seus alunos (Lieberman & Miller, 2005). Apresentando-se este como um desafio bastante complexo, que não consegue ser ultrapassado por uma política *top-down*, pois necessita de professores líderes que tenham a capacidade de introduzir e experimentar estratégias de ensino diversificadas e que fomentem uma aprendizagem promotora da formação integral dos jovens. Para que existam mudanças curriculares significativas têm necessariamente de existir mudanças nos métodos e modos de trabalhar dos docentes. Contudo, o trabalho isolado de um docente torna-se ineficaz quando não existe coordenação e incentivo à experimentação crítica (Formosinho & Machado, 2016).

O diretor de turma enquanto líder de uma equipa educativa (conselho de turma) deve fomentar dinâmicas de grupo que, “de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de um modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012 *apud* Formosinho & Machado, 2016, p.19).<sup>28</sup> Para que se potencie a eficácia destas equipas é indispensável que os professores compreendam as novas ideias e adquiram um compromisso para com o seu funcionamento, pois não se pode obrigar ninguém a mudar a sua forma de pensar ou a alterar

---

<sup>28</sup> Em Formosinho e Machado (2008), Arturo de la Orden define as equipas educativas como “o sistema de organização escolar que afecta o pessoal docente e alunos a seu cargo, no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos” (1969 *apud* Formosinho & Machado, 2008, p.12).

A Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto (normativo que procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico) define equipa educativa como “o grupo de docentes que lecionam às mesmas turmas as diversas disciplinas, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, com vista à adoção de estratégias que permitam rentabilizar tempos, instrumentos e agilizar procedimentos”.

as suas práticas (Formosinho & Machado, 2016). Fullan refere que, “a única alternativa possível é a criação das condições que capacitem e incentivem as pessoas para a reflexão sobre as visões comuns e individuais, e a aquisição com o tempo de habilidade através da prática” (2002, Formosinho & Machado, 2016, p. 25).

Neste enquadramento, o diretor de turma assume-se como um elemento basilar na organização escolar, que deixa de ser observada como uma simples organização que presta um serviço, para passar a ser analisada como um “lugar de múltiplas influências transnacionais, nacionais, regionais e locais, veiculadas através de múltiplos sistemas de decisão, complexos e subsidiários entre si (Barroso, 1999, p. 141). Este novo sentido para a instituição escolar tem vindo a exigir profundas mudanças ao nível político, cultural, organizacional e pedagógico, só concretizáveis através do desenvolvimento de diversas formas de liderança, entre as quais se destacam as exercidas pelas estruturas de gestão intermédia, indispensáveis na implementação dos “complexos processos de coesão e de eficácia que a educação das nossas crianças e jovens exige “(Barroso, 1999, p. 142).

### **3.3. O diretor de turma – líder na mudança e na inovação pedagógica.**

As escolas são organizações complexas, que se encontram em constantes processos de mudança e inovação, umas impostas pelas políticas educativas e normativos legais, outras que emergem do interesse e motivação dos próprios atores. De acordo com Fullan (2015), as mudanças educativas podem surgir porque são impostas através de reformas educativas ou porque de forma voluntária os professores optam por se envolver nos processos de mudança.

Atualmente, as escolas vivem tempos de incerteza onde não existem processos lineares, pois necessitam de responder aos constantes desafios que a sociedade enfrenta, resultantes da “globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (prefácio do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Esta incerteza perante o futuro exige que as escolas, mais concretamente os seus professores, desenvolvam “nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (ibidem). A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) no relatório “*The future of education and skills Education 2030*” destaca o papel da escola na formação integral dos jovens, promovendo o desenvolvimento de capacidades que os

preparem para os desafios de um mundo cada vez volátil, incerto, complexo e ambíguo, atendendo que *“the rapid advance of science and technology may widen inequities, exacerbate social fragmentation and accelerate resource depletion”* (OCDE, 2018, p.3).

Perante estes desafios, a escola tem que estar preparada para gerir e organizar os processos de mudança e inovação que vão sendo introduzidos, como forma de cumprir a sua missão e o propósito de uma educação inclusiva.<sup>29</sup>

Para melhor compreendermos o papel do diretor de turma na implementação dos processos de mudança e inovação pedagógica, necessitamos primeiro clarificar o que se entende por mudança e inovação pedagógica.

### **3.3.1 Mudança e inovação pedagógica**

Entre o final do século XX e início do século XXI intensificaram-se as discussões e questionamentos sobre o modelo pedagógico tradicional, originando sucessivas reformas do sistema educativo, numa tentativa de romper com o conceito de educação centrada na simples transmissão e acumulação de conhecimento e informação. Assistiu-se ao emergir de um novo modelo pedagógico em que o aluno deve assumir-se como o protagonista da construção do conhecimento significativo, o realce passou da relação ensino-aprendizagem para os processos de aprendizagem, o currículo passou a ser flexível e a autonomia das escolas foi reforçada (Bernheim & Chauí, 2008). No final dos anos 80 iniciou-se um movimento descentralista das políticas educativas, com a atribuição de maior autonomia às escolas nos processos de tomada de decisão educativas e curriculares, passando os professores a ser agentes ativos na concretização das reformas e/ou inovações curriculares (Fernandes & Leite, 2010).

Contudo, em alguns casos, o tempo de implementação e concretização das reformas do sistema educativo, não tem sido suficiente para uma necessária e eficiente avaliação do sucesso, ou não, das mudanças introduzidas (Bartolomeu, Bastos, Ferreira, Martins & Vieira, 2018). Neste enquadramento, importa distinguir reforma de inovação, pois não obstante os dois conduzirem a processos de mudança na organização escolar, são dois conceitos distintos. De acordo com Barroso (2001), as reformas são introduzidas na organização por

---

<sup>29</sup> De acordo com o articulado na alínea c), do artigo 4º, do Decreto-lei n.º 55/2018, de 7 de julho (Regime jurídico da educação inclusiva), uma educação inclusiva é aquela “que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão”.

iniciativa do poder político e da administração central, com o objetivo de introduzir mudanças estruturais, por mudanças governamentais, por pressões críticas ou por tentativa de implementar práticas pedagógicas que se encontram em “voga”; as inovações são geralmente introduzidas por um reduzido número de docentes que tentam ultrapassar as dificuldades sentidas, implementando um novo projeto pedagógico ou profissional (*apud* Barroso, 2005). O autor destaca que as reformas correspondem a respostas globais para todas as escolas, não tendo em conta a diversidade dos contextos em que estas estão inseridas, por sua vez as inovações são, geralmente, respostas locais para problemas globais.

Para Licínio Lima (1996) existem diferentes formas de compreender as reformas e diversas estratégias para originar a mudança nas organizações escolares. As reformas podem ser entendidas como um “esforço jurídico-normativo e racionalizador” (p.42), denominada por “*reforma-decreto*”, ou como uma mudança educativa que se desenvolve através de “actos intencionais, mais ou menos planeados, organizados sob a forma de dispositivos variados, em contextos educativos e escolares concretos, localmente produzidos” (p.42), referida como “*reforma-mudança*”. As escolas vivem entre estes dois conceitos de reforma, sendo que muitos dos obstáculos enfrentados pelas reformas decretadas se encontram centrados nas mudanças edificadas e praticadas no sistema educativo e nas próprias escolas. Lima (1996) afirma que a escola não pode ser compreendida como um “mero *locus* de reprodução”, em que as estratégias operacionalizadas são cópias fiéis do que se encontra enunciado nos normativos legais. A escola deve ser, essencialmente, um “*locus* de produção onde os atores afirmam os seus projetos e as suas capacidades estratégicas, produzindo orientações e regras nem sempre (e por vezes raramente) coincidentes com as regras formais-legais heteronimamente definidas” (p. 43).

Segundo Aguerrondo (2014 *apud* Bolívar, 2017) as escolas devem concentra-se em realizar reformas educacionais bem-sucedidas, focadas na melhoria da qualidade da educação, criando condições para que as inovações se generalizem e tenham impacto em todo o sistema. As mudanças educacionais podem ocorrer através da aplicação de projetos de reforma desenvolvidos externamente à escola, atuando os professores como simples recetores e consumidores de programas externos, ou através de um processo mais amplo em que os professores trabalham num ambiente promotor da reflexão coletiva sobre as formas de pensar e agir (Slegers & Leithwood, 2010 *apud* Bolívar, 2017). Para os autores o envolvimento dos professores nas mudanças educacionais conduz a uma reorganização que pretende “*crear oportunidades para el cambio a nivel local e incrementar la construcción de capacidad de aprendizaje en la escuela*”, dado que “*el aprendizaje docente en el contexto*

*de trabajo se considera un componente clave para una mejora escolar exitosa*” (Slegers & Leithwood, 2010 *apud* Bolívar, 2017, p. 8).

Na mesma linha, Bolívar (2003) salienta que as mudanças podem ser prescritas e legisladas, mas as estratégias de implementação dessas mudanças/ inovações devem emergir das próprias escolas e envolver professores e alunos, contribuindo para a obtenção de uma melhoria educacional. Para o autor, as inovações que são geradas no interior da escola, implicam os professores na reflexão sobre o funcionamento da organização e na análise comunitária das suas práticas.

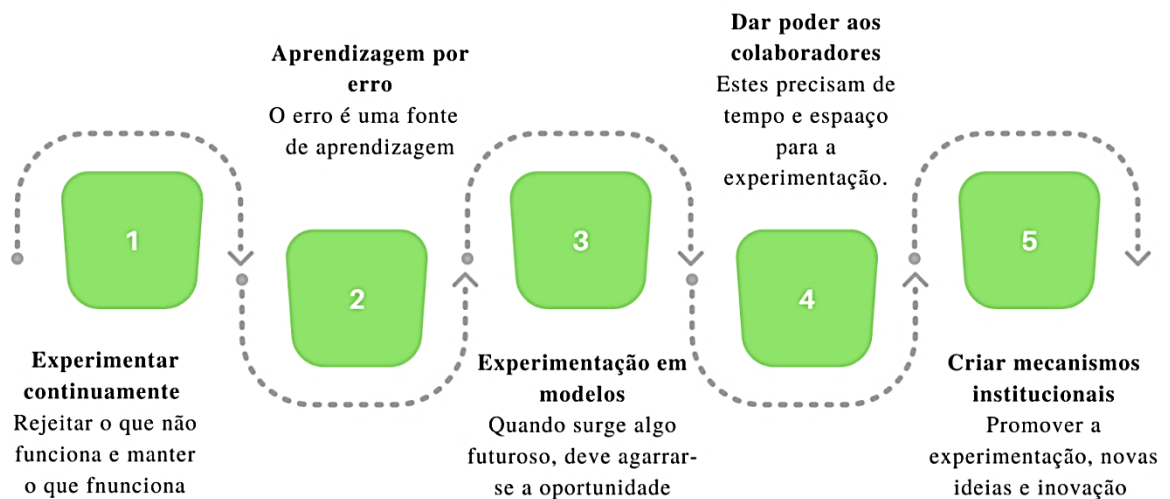
De acordo com o preconizado por Bento (2008, p. 42) a mudança deve se olhar “como o conjunto de alterações deliberadas e planejadas que poderão afetar significativamente os padrões e as reflexões de trabalho estabelecidas, assim como os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos. Contudo, as mudanças são realizadas pelas pessoas e o sucesso dessas mudanças depende das “satisfações, frustrações, preocupações, motivações e percepções pessoais” daqueles que as vão implementar (Alves & Cabral, 2018, p. 8). O Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (*Centre for Educational Research and Innovation* - CERi) da OCDE define inovação educacional como “**qualquer mudança dinâmica que tenha como objetivo agregar valor aos processos educacionais que promovam resultados mensuráveis**, seja em termos de satisfação dos parceiros, ou em termos de desempenho educacional” (2010, p. 12).<sup>30</sup>

A inovação educacional está sempre associada ao contexto em que se insere, dependente das normas e valores culturais da instituição, das características dos alunos e competências dos professores, bem como do percurso escolhido para a sua implementação. (Owston, 2007 *apud*, Borges-Ferro, 2018). Para Collins e Porras citados por Borges-Ferro (2018) existem cinco passos que conduzem à inovação: i) experimentar continuamente; ii) aprender com os erros e seguir em frente, aceitando os erros como fontes de aprendizagem; iii) experimentar em pequena escala; iv) dar o espaço e tempo que os colaboradores necessitam; v) criar mecanismos que fomentem a experimentação e inovação (Figura 3.2.).

---

<sup>30</sup> Destacado original.

**Figura 3.2.** Etapas que conduzem à inovação



(Adaptado de Ferro-Borges, 2018)

Na perspectiva de Jesus e Azevedo (2020, p.22) a inovação educacional é um “conceito multidimensional e multinível, ao serviço de um contínuo processo de melhoria da escola, necessariamente focado no desenvolvimento humano de todos e cada um dos alunos, segundo padrões de equidade e justiça social”. A inovação é uma prática centrada nas escolas, nas salas de aula e nas práticas dos professores e associa três componentes: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes (Fullan, 2007 *apud* Courela & Oliveira, 2013, p.97).

Para Sebarroja (2001 *apud* Oliveira & Courela, 2013, p.104) a inovação está ligada à renovação pedagógica, à mudança e à melhoria, sendo que “a mudança pode não implicar melhoria, mas esta implica mudança”. Também Friedberg afirma que, “uma mudança constitui sempre uma aposta nas possibilidades de evolução e de aprendizagem do sistema de atores, uma aposta sem nenhuma garantia de êxito (Friedberg, 1995 *apud* Alves & Cabral, 2018). Sebarroja define inovação como sendo,

[...] uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didácticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.

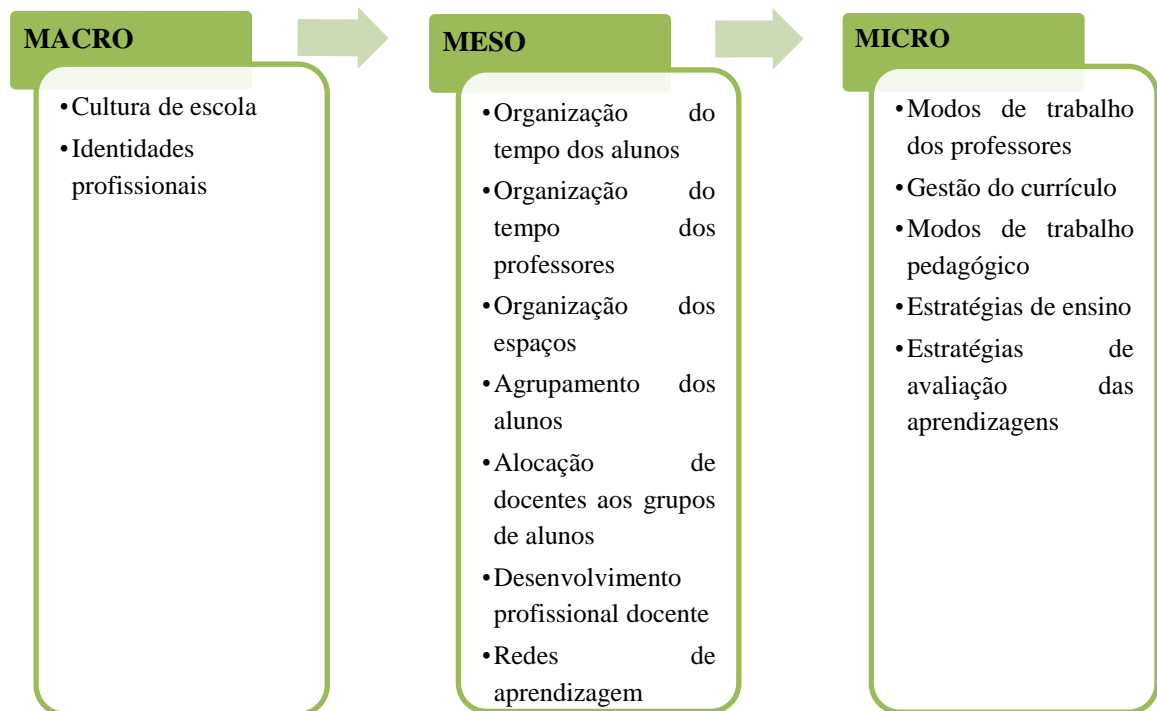
(Sebarroja, 2001 *apud* Oliveira & Courela, 2013, p. 104)

Segundo Alves e Cabral (2018) as dinâmicas de inovação pedagógica, que contribuem para a melhoria das aprendizagens devem ser analisadas tendo por referência as diferentes dimensões “que podem tornar possível (ou obstaculizar) essa mesma inovação” (p.9). Os

autores apresentam um modelo de análise das condições de inovação, baseado nas principais dimensões que a literatura identificou com fundamentais nos processos de inovação pedagógica. O sucesso dos processos de inovação pedagógica, na organização escolar, depende dos seguintes indicadores:

- i. **Liderança**, entendida como a “capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns” (Alves, 1999 *apud* Alves & Cabral, 2018, p. 12). A liderança deve promover a interdependência entre os agentes educativos, fomentando a confiança, a compreensão e a partilha de valores num efetivo trabalho em rede, processo socialmente muito complexo atendendo a que requer que se estabeleçam novas relações entre as partes (Azevedo & Jesus, 2020, p. 43).
- ii. **Variáveis-chave da ação pedagógica na organização escolar**, descritas ao nível *macro* (fatores que potenciam ou condicionam as inovações pedagógicas ao nível meso e micro), *meso* (ação da organização escolar ao nível da planificação e gestão dos recursos humanos e materiais) e *micro* (ação que ocorre na sala de aula ou em outros espaços onde o processo ensino/aprendizagem acontece) (figura 3.3.).

**Figura 3.3.** Níveis de ação das variáveis-chave da ação pedagógica na organização escolar



(Adaptado de Alves & Cabral, 2018)

Por sua vez, Azevedo e Jesus (2020) apresentam a inovação educacional como um conceito multinível que se desencadeia entre quatro níveis: *macro*, intervenções que ocorrem ao nível do sistema mundial ou nacional (escolaridade obrigatória, o currículo, os programas, a formação dos professores); *meso*, ações que ocorrem a um nível intermédio, ou seja, entre as estruturas de topo (governo) e a base (escola), promovendo a autonomia das escolas, mas sem as deixar sozinhas neste percurso; *micro*, o sucesso das reformas ou inovações reside na apropriação, assimilação e reinterpretção das informações externas no contexto singular de cada instituição, a organização escolar é a chave do sucesso educativo, organizada de acordo com a sua comunidade de aprendizagem e com o contexto geográfico onde se situa (Hopkins et al., 2014); *nano*, ações que ocorrem ao nível da sala de aula, sendo que esta depende da ação de cada um dos professores, que persistem em trabalhar isoladamente.

- iii. **Dinâmica de monitorização e avaliação da ação educativa**, qualquer processo de mudança e inovação pedagógica precisa de ser monitorizado e avaliado para que consiga ser eficaz e sustentável. A avaliação permite desenvolver a capacidade de aprendizagem da organização (Bolívar, 2017), promovendo e estimulando a aprendizagem de todos os que dela fazem parte, transformando-se a partir dessa mesma aprendizagem (Senge, 1990 *apud* Azevedo & Jesus, 2020). As escolas devem viver “a inovação não como um produto, mas como um processo” (Azevedo e Jesus, 2020, p.29). Bolívar (2001) cita Senge (1992) quando refere que uma escola que aprende é aquela que “*tiene una competencia nueva; que le capacita para aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente- procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo.*” (p. 3). Do ponto de vista de Alves (2017, p. 10), a escola “tem de e consistente as aprendizagens dos seus alunos. E, quando não aprendem tem de se gerar dispositivos de compreensão dos obstáculos e agir em conformidade”.

Nos últimos anos assistiu-se à publicação de diversos normativos legais, bem como outros documentos de apoio que exigem profundas mudanças no contexto educativo e nos processos de ensino e aprendizagem, entre os quais destacamos o Perfil dos Alunos à Saída das Escolaridade Obrigatória, o Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho (Regime jurídico da educação inclusiva), o Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho (Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens) e a Estratégia

Nacional de Educação para a Cidadania. Os referidos documentos reforçam a autonomia das escolas e procuram colocar o aluno no centro de todo o processo educativo.

A análise destes documentos transporta-nos para uma reorganização do trabalho dos docentes, apoiado nas premissas de que:

- i. **O aluno** está no centro do processo de ensino e aprendizagem, cuja intencionalidade é dirigida a uma maior capacitação deste para competências como o pensamento crítico, a criatividade e o trabalho colaborativo, desenvolvendo “nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018). Azevedo e Jesus (2020) citam Heckman e Kautz (2014) e Korda (2019) para defender que a economia e a sociedade do século XXI precisa de cidadãos capacitados para aplicar os conhecimentos na resolução de problemas, que “saibam trabalhar em equipa em contextos complexos e multiculturais, que tenham sentido crítico, saibam comunicar e, acima de tudo, sejam criativos e gerem novos conhecimentos e inovações” (p. 27). Na mesma linha de pensamento, Bernheim e Chauí (2008, p. 34), elencam um conjunto de competências essenciais para o aluno do século XXI, tais como: capacidade *reflexiva e crítica*; capacidade de *resolução de problemas*; capacidade de *adaptação* a novas situações; capacidade de *selecionar a informação relevante* nas áreas de trabalho, cultura e exercício da cidadania, que contribuam para a tomada de decisões adequadas; capacidade *para aprender a aprender* em contextos de mudança tecnológica e sociocultural; capacidade de *encontrar pontos de convergência* entre os conteúdos das várias disciplinas, com o objetivo de realizar projetos que envolvam a aplicação de conhecimentos ou procedimentos próprios de diversas áreas disciplinares; capacidade para *utilizar eficazmente a leitura e a escrita*, para se exprimir e representar conhecimentos nas diferentes áreas. A escola não pode, nem deve, ficar indiferente às mudanças que estão a acontecer na sociedade, devendo dotar os alunos de competências que estejam em concordância com o propósito da sociedade do conhecimento, que precisa de cidadãos preparados para a imprevisibilidade e não linearidade do mundo. Só assim podemos contrariar a premissa de Alvin Tofler, quando em 1995 afirmou que no século XXI os analfabetos não seriam aqueles que não sabem ler nem escrever, mas sim aqueles que não sabem aprender, desaprender e reaprender.

- ii. Os **professores** funcionam em equipa pedagógica, planificam em conjunto e regulamentam a organização dos conteúdos e das metodologias, investindo na flexibilização dos espaços, da constituição dos grupos de alunos e dos tempos de trabalho com os alunos, que articulam em função dos conteúdos e das metodologias previstas; preparam os recursos educativos de suporte às aprendizagens na aula e de apoio ao reforço das mesmas fora da escola; avaliam conjuntamente os alunos e acompanham-nos com maior proximidade no desenvolvimento da sua aprendizagem. Estes assumem-se como os atores principais no “desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018). Para Bernheim e Chauí (2008) quando o professor deixa de estar no centro do processo, para que o aluno ocupe essa posição, passa a atuar como um tutor ou um promotor da aprendizagem, com capacidade para criar na sala de aula um ambiente de aprendizagem. Os professores transformam-se em” co-aprendizes com seus alunos, mas não desaparecem nem deixam de ser importantes na relação professor/aluno, que está na base de qualquer processo de ensino aprendizagem” (*apud* p. 33).
- iii. As **metodologias** visam potenciar a curiosidade, a criatividade, a autonomia e o gosto por aprender, por meio do desenvolvimento de trabalho autónomo, de desafios para resolução de problemas e de trabalho por projeto; combinam momentos de trabalho individual e de trabalho cooperativo; asseguram a articulação com as inteligências múltiplas; integram os recursos tecnológicos como ferramentas de trabalho. Os professores são desafiados a repensar no seu modo de ensinar, onde o conhecimento não está fragmentado em saberes disciplinares, valorizando “o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018). O ensino não pode centrar a sua ação na transmissão de conhecimentos e conseqüentemente na sua memorização, é urgente desenvolver metodologias de ensino inovadoras recentradas no desenvolvimento de capacidades nos alunos (Pédro, 2018 *apud* Alves & Cabral, 2018).
- iv. O **currículo** está a ser gerido de forma flexível, com vista à aprendizagem significativa dos conhecimentos, planificando-o de forma mais integrada e

interdisciplinar, priorizando os conteúdos pela sua relevância e este é apresentado aos alunos tendo em conta a realidade, interesses, necessidades e conhecimentos prévios. O currículo deve ser avaliado “como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018). De acordo com o preconizado por Pédro (2019), as inovações curriculares são mais visíveis e marcantes nos países com um currículo aberto, pois este permite a diferenciação entre as escolas, contrariamente ao que ocorre nos países com um currículo mais centralizado. Pretende-se quebrar com o paradigma do currículo de “tamanho único” ou de “tamanho estandardizado” (Formosinho & Machado, 2008), aplicado igualmente a todos os alunos, como se de um único se tratasse.

Bernheim e Chauí (2008), sintetizam estas premissas, quando afirmam que:

A educação precisa promover a formação de indivíduos cuja interação criativa com a informação os levem a construir conhecimento. O ensino consiste essencialmente em fornecer assistência ajustada à atividade construtivista dos alunos, com o objetivo de promover a aprendizagem pela compreensão. Em cada aula em que se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem, se realiza uma construção conjunta entre professor e alunos, que é única e irreproduzível. Assim, o ensino é um processo de criação e não apenas de repetição. (p. 34)

Nesta narrativa, não podemos deixar de referir as mudanças provocadas pela pandemia do Covid-19, com repercussões em todos os setores, quer ao nível económico, quer ao nível social, obrigando todos os países a adotar medidas extraordinárias nunca antes vistas na história da nossa humanidade. Todos os setores foram obrigados, de forma abrupta, a introduzir mudanças, não ficando, logicamente, a educação de fora. As escolas, os professores, os alunos e as suas famílias assistiram a uma mudança drástica na gramática lexical da educação. O dia 13 de março de 2020 ficou marcado pelo encerramento súbito das escolas, enviando alunos e professores para um novo modelo de ensino, desconhecido pela generalidade da comunidade escolar. A educação passou do presencial para o *remoto*, as salas de aulas ficaram vazias, os alunos ficaram limitados às paredes das suas casas, os professores e as famílias reinventaram-se e reorganizaram-se e as desigualdades sociais manifestaram-se e intensificaram-se. Nunca tanto se fez num período temporal tão reduzido. As escolas e os professores foram obrigados a reinventar-se, os laços entre as famílias e os professores estreitaram-se, as partilhas e colaboração entre os docentes subiu vários degraus, enfim, podemos afirmar que todos se uniram para mudar as suas práticas pedagógicas sempre centradas no aluno e no seu processo de ensino e aprendizagem. Segundo Alves e Cabral (2020, p. 67) “o sistema de ensino e aprendizagem foi-se movendo [...] entre o caos

da incerteza, do desconhecimento, da ausência de fronteiras e da fragmentação e a redenção de quem encontrou na crise uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional e organizacional.”

Nóvoa e Alvim (2020, pp. 37-38) argumentam que as mudanças estruturais na educação são anteriores à crise pandémica, mas o atual contexto acelerou a necessidade de repensar o modelo escolar e demonstrou que as mudanças são possíveis. Para os autores, as respostas dadas pelos sistemas educativos nacionais foram frágeis e inconsistentes, contudo as soluções encontradas pelas escolas, em muitos casos, foram bastante adequadas, revelando a importância da confiança estabelecida entre escolas, famílias, alunos e comunidade local é fundamental para o sucesso das soluções encontradas. Contudo, as melhores respostas foram dadas pelos próprios professores, que através da sua autonomia profissional e espírito de colaboração encontraram soluções consistentes que fizeram todo o sentido pedagógico, sem nunca esquecerem a inclusão de todos os alunos, deixando claro que os professores são essenciais tanto no presente como o futuro.

Para Silva (2020) estamos a viver um período que vai ficar escrito no livro da História da Educação em Portugal, em que uma das partes poderá intitular-se: “Renascimento - um reaprender promissor”, em homenagem ao trabalho realizado pelos professores,

Porque redescobriram (e assumiram) que para ensinar de outra forma era necessário aprender a dominar outros dialetos pedagógicos para que a comunicação fosse mais rica. Redescobriram como as comunidades de aprendizagem são locais (presenciais ou virtuais) onde as suas inseguranças se cruzam e encontram eco noutras inseguranças e que é colaborativamente que se encontram portos onde atracar e aprender. Não para ficar ancorados, mas para procurar aliados com quem se aventurar em águas desconhecidas. Porque ensinar é querer ir sempre mais além. (p.27)

Através desta trajetória compreendemos que as mudanças curriculares envolvem mudanças pedagógicas e estas não acontecem por imposição. Os professores precisam de compreender as novas ideias, desenvolver novas habilidades e comprometer-se com os processos de mudança (Formosinho & Machado, 2016). De acordo com o preconizado pelos autores, a inovação imposta leva “à acumulação de mais uma inovação, ao reforço da prática de modas transitórias e à consideração da inovação como superficial e marginal em relação à melhoria do processo de ensino” (*apud* p.25). A eficácia num processo de mudança e inovação pedagógica depende das suas lideranças. Para Senge et al (2005 *apud* Formosinho & Machado, 2016, p.28) “a mudança bem-sucedida [...] exige múltiplas camadas de liderança. Líderes formais e informais, na sala de aula, na escola e na comunidade, proporcionam diferentes recursos para a iniciativa da mudança.

A inovação pedagógica assenta nos seguintes princípios: i) traz algo de novo; ii) traduz uma mudança intencional e evidente; iii) requer um esforço deliberado e conscientemente assumido; iv) exige uma ação persistente; v) carece de monitorização e avaliação; vi) procura a melhoria da prática educativa; vii) para se organizar e desenvolver, necessita de elementos integrados de pensamento e ação (Cardoso, 1992, pp. 96-97).

### ***3.3.2. O papel do diretor de turma na mudança e inovação pedagógica.***

As escolas, tal como referimos anteriormente, são organizações complexas que envolvem diversos atores que interagem entre si, levando a que mudanças e inovações sejam introduzidas espontaneamente no espaço de imprevisibilidade que é a escola (Henriques & Silva, 2017). Os autores referem que os líderes são atores que têm a capacidade de influenciar as dinâmicas e os produtos, atendendo a que interagem com os diferentes intervenientes do processo educativo e que essas interações podem ser entendidas como liderança, visto que influenciam o futuro.

Para que os processos de mudança alcancem o sucesso pretendido precisam que os seus atores, principalmente os professores, estejam motivados e compreendam qual o seu verdadeiro significado. Fullan e Hargreves destacam que, “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adopta(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva” (ibidem, 2010 *apud* Fernandes & Leite, 2010, p. 198). Também Perrenoud salienta a ideia de que,

Uma reforma conduzida sem ou contra os actores não só falha, como deixa feridas e contribui para desenvolver mecanismos de defesa contra toda a inovação. Aqueles que investiram as suas forças e a sua inteligência para mudar a escola, muitas vezes indo bem mais além dos seus mandatos, ficam tristes e amargos quando o seu trabalho não é reconhecido nem tido em conta. Saem da experiência determinados a não cair no mesmo jogo uma segunda vez.

(Perrenoud, 2002 *apud* Alves & Cabral, 2018, p. 8)

Fullan citado em Bento (2008, p. 44) refere que é num processo de mudança que administrador/líder deve mostrar as suas capacidades de liderança, a fim de compreender “as forças que provocam turbulências dentro da organização”. A eficácia dos líderes resulta da forma como estes respondem aos desafios que lhe vão sendo colocados nos processos de mudança, pelo que Fullan (2001 *apud* Bento, 2008) salienta a importância de estes trabalharem constantemente nas cinco componentes da liderança com energia, entusiasmo e confiança visto que reclamam:

- i. *objetivo moral* - os líderes que têm um propósito moral, estão comprometidos com os objetivos da mudança e com as necessidades e sentimentos das pessoas envolvidas.
- ii. *compreensão dos processos de mudança* - o líder deve refletir sobre as facilidades e obstáculos que podem surgir durante a mudança.
- iii. *construção de relacionamentos* - o líder cria relacionamentos autênticos. Estes não podem ser impostos, devem ser criados com sabedoria, paciência e boa vontade.
- iv. *criação e partilha de conhecimentos* - o líder deve compartilhar, com todos os envolvidos, o conhecimento que vai surgindo durante o processo de mudança.
- v. *criação de coerência*- o líder deve conseguir lidar com perturbações que ocorrem durante os processos de mudança, sem esquecer que a coerência persistente é perigosa.

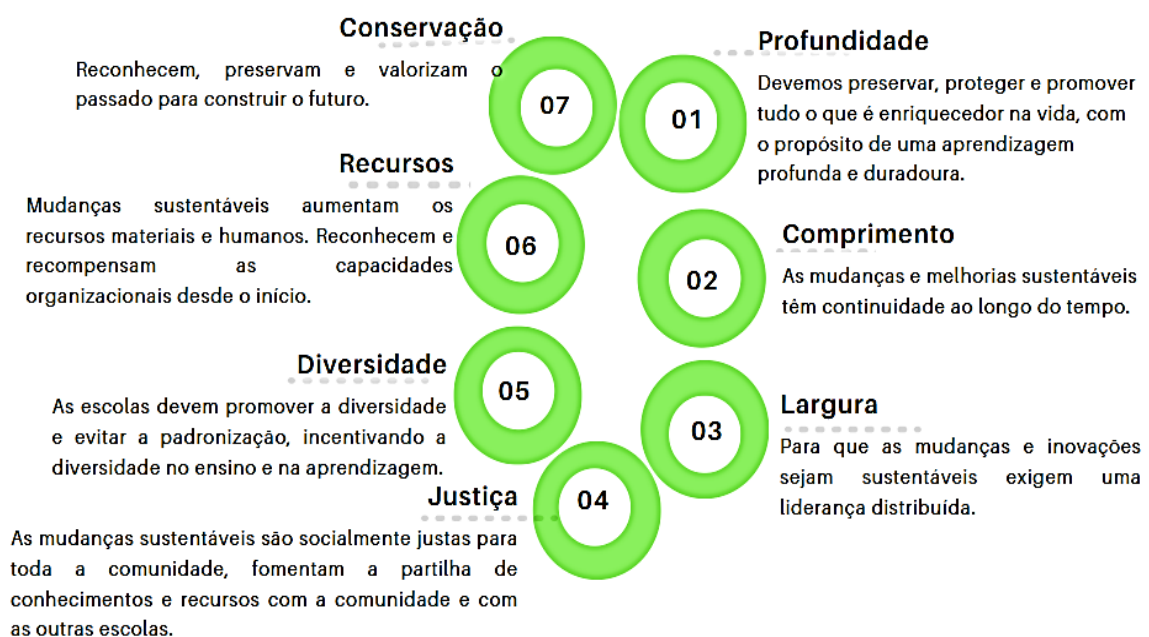
Também para Kouzes e Posner (2009, *apud* Fraga, 2014) a liderança exemplar deve: “mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta; desafiar o processo; permitir que os outros ajam; encorajar a vontade” (p. 154). A eficácia dos processos de mudança e inovação depende da ação dos líderes no momento em que apresentam os princípios orientadores da organização e dos projetos em particular, envolvendo os liderados no processo, pois estes” primeiro seguem a pessoa e só depois o plano” (Kouzes & Posner, 2009, citados por Fraga, 2014, p. 154). Os autores afirmam que as capacidades de comunicação/diálogo são cruciais para a criação de um clima de abertura e de participação nos processos que lideram, defendendo que a inovação resulta dessa competência.

Quando se trata de inovação, os maiores contributos do líder cingem-se à criação de um ambiente que fomente a experimentação, o reconhecimento de boas ideias, o apoio a essas ideias e a vontade de desafiar o sistema para conseguir novos produtos, serviços ou sistemas  
(Kouzes & Posner, 2009, citado por Fraga, 2014, p. 155)

De acordo com o preconizado por Bento (2008), liderar num contexto de mudança, “não significa adotar inovações, umas atrás de outra; significa produzir a capacidade de procurar, avaliar criticamente e, selectivamente, incorporar novas ideias e práticas- todo o tempo, dentro e fora da organização” (p. 50). Uma inovação pedagógica, para que seja bem-sucedida, deve ser implementada como um processo que contribui para a melhoria do sistema. Segundo Fullan e Quin (2016) citados por Azevedo e Jesus (2020), o desenvolvimento de capacidades individuais/grupo, o trabalho de equipa, o aperfeiçoamento do ensino, a existência de coerência das políticas e o compromisso das pessoas para com a

reforma são componentes que, quando combinados, fomentam os processos de inovação. Em contrapartida, as políticas centradas em soluções individualistas, as estratégias fragmentadas, o investimento em tecnologia e iniciativas com um objetivo específico podem contribuir para a ineficácia dos processos de inovação (Fullan & Rincón-Gallardo, 2017 *apud* Azevedo & Jesus, 2020). Na esteira de Azevedo e Jesus (2020, p. 45), o complicado não é iniciar um processo de inovação, mas sim torná-la sustentável, ou seja, conservá-la para que não perca intensidade e se consolide como parte integrante da própria organização. Os autores citam Hargreaves e Fink (2006) para explicar que a sustentabilidade dos processos de mudança e inovação requerem uma liderança assente num conjunto de competências (figura 3.4.), entendidas como uma missão integrada e não como um menu onde se possam escolher algumas (Hargreaves & Fink, 2007).

**Figura 3.4.** Princípios para sustentabilidade nos processos de inovação e mudança



(Adaptado de Hargreaves & Fink, 2006).

A sustentabilidade nos processos de mudança e inovação requer uma liderança justa e moral que favoreça todos, tanto no presente como no futuro. De acordo com o preconizado por Hargreaves and Fink, “*cambio y la mejora sostenibles actúan de forma inminente, tratan de retener lo mejor del pasado y de la diversidad, son resistentes cuando se les somete a presión, esperan pacientemente a los resultados y no desgastan a las personas*” (2007, p.48). Os autores defendem que os processos de mudança e inovação transportam consigo mudanças sustentáveis, quando são dinamizados por agentes assertivos e ativistas, que se

recusam a implementar agendas externas consideradas insubistentes que nada contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos. Estes valorizam o trabalho colaborativo, olham para o passado como uma oportunidade ou um recurso e não como um obstáculo, aprendem com a memória coletiva da organização e envolvem os outros. António Nóvoa cita Padre António Vieira para parafrasear a importância de pensar a educação conjugada com tempo, assente nos princípios de que o futuro depende do que inscrevemos no passado e do que vivemos no presente.

O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa”

(Padre António Vieira, 1718 *apud* Nóvoa, 2009, p. 1)

Na esteira de Borges-Ferro (2018, p.193), os líderes educacionais são “agentes de inovação e porta-estandartes de modelos de mudança transformacional”, pois estes agem estimulados pelas suas próprias capacidade e experiências passadas, pelos seus valores e atitudes perante os processos que estão a ser introduzidos (Osborn et al., 1997; Priestley, 2011 *apud* Borges-Ferro, 2018). O líder educacional deve ter a capacidade de “decifrar, transpor e clarificar as exigências externas, facilitando a compreensão do conteúdo e criando uma sensação de rumo partilhada e reconfortante, essencial para enfrentar os processos de mudança e inovação” (Borges-Ferro, 2018, p. 199).

Podemos esquematizar em síntese o processo de uma mudança inovadora (figura 3.5.):

**Figura 3.5. Liderança e Mudança Inovadora**



(Adaptado de Borges-Ferro, 2018)

O diretor de turma é um líder pedagógico intermédio, que deve ter a capacidade de transmitir confiança aos seus pares e promover formas de participação dos alunos e das famílias, contribuindo para que a escola se torne mais reflexiva, equitativa e justa (Favinha, Góis & Ferreira, 2012). O diretor de turma atua no seio da organização escolar como o elemento fundamental das mudanças organizacionais e das relações estabelecidas entre a escola e a comunidade, visto que se assume como veículo de comunicação entre estes. Ao atuar enquanto líder, tem a capacidade de gerir os problemas que surgem e promover reflexões e atuações conjuntas, que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Favinha, Góis & Ferreira, 2012), competindo-lhe articular e conciliar os diversos atores do processo de ensino e aprendizagem, exercendo uma eficaz coordenação dos aspetos relacionados com diferenciação pedagógica, interdisciplinaridade, adequação curricular para o contexto da sala de aula, com o objetivo de promover a melhoria das condições de aprendizagem e da articulação escola-família (Marques, 2019).

Neste contexto, a liderança exercida pelo diretor de turma, assume-se como um fator indispensável para a implementação de processos de inovação pedagógica nas organizações escolares (Alves & Cabral, 2018), sendo que esta é a “capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns” (Alves, 1999 *apud* Alves & Cabral, 2018, p.12).

Através da revisão da literatura verificamos um certo consenso em relação ao importante papel do diretor de turma na organização, sendo considerado como o elemento fundamental nas mudanças organizacionais da escola e da relação estabelecida entre a escola e a comunidade. A escola atual é uma organização impregnada de complexidade, que necessita de líderes que consigam envolver e motivar os outros atores na missão da organização. Fullan (2003, p.7) defende que “quanto mais complexa se torna a sociedade, mais sofisticada deve ser a liderança. Complexidade significa mudança, mas significa sobretudo uma mudança não linear e imprevisível, que ocorre rapidamente”.

O diretor de turma deve ser considerado um líder nos processos de mudança e inovação pedagógica, envolvendo os diferentes professores do conselho de turma, de forma voluntária em objetivos comuns que contribuam para melhoria das aprendizagens dos alunos. Os líderes devem ter qualidades que permitam que os outros os aceitem como líderes, nomeadamente: “capacidade de contribuir para a identificação e resolução de problemas, empatia, autenticidade, capacidade de escutar os outros e de clarificar expectativas, ética da responsabilidade e do compromisso, disponibilidade para partilhar poderes e capacidade de relacionamento interpessoal” (Alves & Cabral, 2018, p. 12).

O diretor de turma não deve ser um simples gestor de processo burocráticos, tem que ser visto dentro da organização escolar como a chave das mudanças organizacionais, pois ele é o elemento que mais interage com os diferentes atores. Um líder carismático e inspirador sabe lidar com os processos de mudança e inovação e tem a capacidade de influenciar/motivar os outros a envolverem-se em objetivos comuns.

## **PARTE II**

### **METODOLOGIA DO ESTUDO**

---

## Capítulo IV - Metodologia e Desenho de Investigar

Ao longo deste capítulo apresentamos a realidade social, os sujeitos do estudo e explicitamos a metodologia a utilizar no decurso da investigação. Em termos metodológicos começamos por aludir as razões que nos levaram a optar por uma abordagem metodológica de cariz qualitativo e pelo estudo de caso, tendo por base que estamos a investigar no campo da educação. Esta fundamentação metodológica permite compreender as opções escolhidas ao nível do paradigma de investigação, explicitar as nossas escolhas relativamente às técnicas e instrumentos de recolha, bem como os métodos previstos para o tratamento e análise dos dados.

O capítulo organiza-se em quatro partes: (1) opções metodológicas, onde apresentamos o *design* do estudo; (2) técnicas e instrumentos de recolha de dados - análise documental, inquérito por questionário; entrevista semiestruturada e entrevista em grupo (*focus group*); (3) questões éticas no processo de investigação; (4) métodos de análise e tratamento de dados.

### 4.1. Opções metodológicas

Investigar em educação e no quadro das ciências da educação implica [...] um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral.

(Amado, 2014, p. 28)

No campo da educação as realidades investigadas revestem-se de complexidade e, para as compreender os investigadores recorrem ao paradigma qualitativo, que permite entender o significado que os participantes atribuem às suas ações num determinado contexto (Bogdan & Biklen, 1994). Os autores referem que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (1994, p. 49).

De acordo com o preconizado por Amado (2014, p. 68), a investigação em educação deve ser realizada com recurso às mais variadas metodologias, com foco na complementaridade e interdisciplinaridade, pois, em educação o objeto de um estudo:

- está limitado por diversos fatores, pressupostos e finalidades na área da espiritualidade e das ideologias;
- envolve pessoas singulares, grupos sociais e instituições;

- envolve relações e práticas que sofrem alterações e não se repetem;
- envolve a constante invenção do futuro;
- caminha entre o passado e a busca pelo ideal e perfeição;
- desloca-se do lugar onde está, envolto em problemática, para um lugar onde a corresponsabilização, a solidariedade e o respeito sejam uma característica do clima.

Queiroz (2001) citado em Amado (2014, p. 68) reforça a interdisciplinaridade no campo da educação, pois segundo o autor é através desta que se pode “ter noção da maneira pela qual outros cientistas chegaram à solução de dificuldades e abriram novos caminhos; também é possível criticar o que está sendo feito, e, finalmente verificar se a pesquisa efetuada seria adequada ao que se está estudando”. Por sua vez a complementaridade permite considerar a complexidade do objeto a estudar, olhando sobre determinados aspetos da realidade, “[...] sem ignorar nem esquecer os outros aspetos, exigindo, no entanto, e cada vez mais, que a investigação se faça em equipas interdisciplinares e com abertura a uma compreensão sinérgica e holística dos fenómenos” (Day et al., 2008 *apud* Amado, 2014, p. 69).

Para Bogdan e Biklen a pesquisa qualitativa engloba na sua essência um conjunto de cinco características: (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (ii) os dados recolhidos pelo investigador são essencialmente de carácter descritivo; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (iv) os dados são analisados de forma indutiva; e (v) o investigador interessa-se por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências de vida.

Dentro desta metodologia utilizaremos o estudo de caso, atendendo a que pretendemos “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005, p.70) que, neste caso, é a representação que os diretores de turma e o diretor, como atores da organização em estudo, têm sobre o papel do diretor de turma enquanto líder de uma organização complexa num contexto de mudança e inovação. De acordo com o preconizado por Stake (2007), o objetivo do estudo de caso é a particularização e não a generalização. Devemos olhar para o caso particular e conhecê-lo bem, não por aquilo que o distingue dos outros, mas pelo que é e pelo que faz, “a ênfase é colocada na singularidade, e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (Stake, 2007, p. 24)

Para Morgado (2012) um estudo de caso

[...] é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura aprender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do caso em estudo” (p.63).

De acordo com Mialaret, o estudo de caso pode representar uma contribuição relevante para o desenvolvimento científico dos processos educacionais na sua complexidade contextual (Duarte, 2008). Para caracterizar os estudos de caso, Ludke e André (1986) identificam um conjunto de sete características que, segundo os autores se sobrepõem aos princípios associados à investigação qualitativa: (1) visam a descoberta, pois o investigador estará sempre atento a novos elementos que possam surgir durante o estudo; (2) enfatizam o contexto em que o “caso” se situa, a melhor compreensão do problema, as ações, as perceções, os comportamentos, as interações dos participantes devem estar relacionadas com o contexto onde ocorrem; (3) procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, o investigador está atento à multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, convergindo como um todo; (4) utilizam uma diversidade de fontes de investigação; (5) permitem generalizações naturalísticas;<sup>31</sup> (6) procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social; (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Autores como Yin (1989) e Morgado (2013), citados em Amado (2017), reconhecem o contributo dos estudos de caso para a construção do conhecimento contextualizado, mas destacam as qualidades intelectuais e emocionais do investigador como competências fundamentais no percurso investigativo. Yin (1989 *apud* Amado, 2017, 9. 125) enumerou algumas das competências básicas exigidas ao investigador que se dedique ao estudo de caso, nomeadamente:

- saber formular boas perguntas e interpretar respostas;
- ser um bom ouvinte e não ser traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos;
- ser adaptável e flexível, e conseguir ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças;
- ter uma boa capacidade de apoderar-se dos aspetos que estão a ser estudados, reduzindo os dados relevantes;

---

<sup>31</sup> Para Stake (1983, *apud* Ludke & André, 1986), a generalização naturalística sucede em função do conhecimento experiencial do participante, no momento em que este tenta juntar dados encontrados no estudo com as suas experiências pessoais.

- não ser influenciado por preconceitos, incluindo os que resultam da teoria.

O estudo de caso tem sido uma das metodologias de investigação qualitativa mais utilizada em ciências sociais e na educação, em particular. Podemos aludir que os objetivos dos estudos de caso são "coincidentes com os da investigação educativa em geral, ou seja, pretendem “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (Gomez, Flores & Jimenez, 1996 *apud* Coutinho & Chaves, 2002, p. 226). Contudo, não existe um consenso sobre a conceção e realização deste método de estudo, dificultando a sua plena compreensão (Yazan, 2015).

Ao longo dos tempos, o estudo de caso tem sido objeto de categorização por diversos metodologistas, nas quais podemos encontrar pontos de convergências, divergência e até mesmo de complementaridade (Yazan, 2015). Por exemplo, Yin (1994) organizou os estudos de caso nas ciências sociais de acordo com os seus três propósitos básicos: descrever, explorar ou explicar. Por sua vez, Guba e Lincoln (1994 *apud* Coutinho & Chaves, 2002) consideram que os estudos de caso podem ser agrupados de acordo com os seus objetivos: relatar ou registar factos que aconteceram, descrever situações ou factos, facultar conhecimento sobre o fenómeno estudado ou comprovar/contrastar causas e relações presentes no caso. Para Sharan Merriam (2002 *apud* Amado, 2014) os estudos de caso podem ser: descritivos, interpretativos ou avaliativos.

Outros autores optaram por distinguir os estudos de caso de acordo com a sua tipologia, classificando-os como estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos (Lessard Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Yin, 1994; Bogdan & Bilken, 1994; Punch, 1998 *apud* Coutinho & Chaves, 2002).

Por sua vez, Stake (1995) adota uma classificação baseada em finalidades, tipo e modalidade de estudo de caso, organizados em:

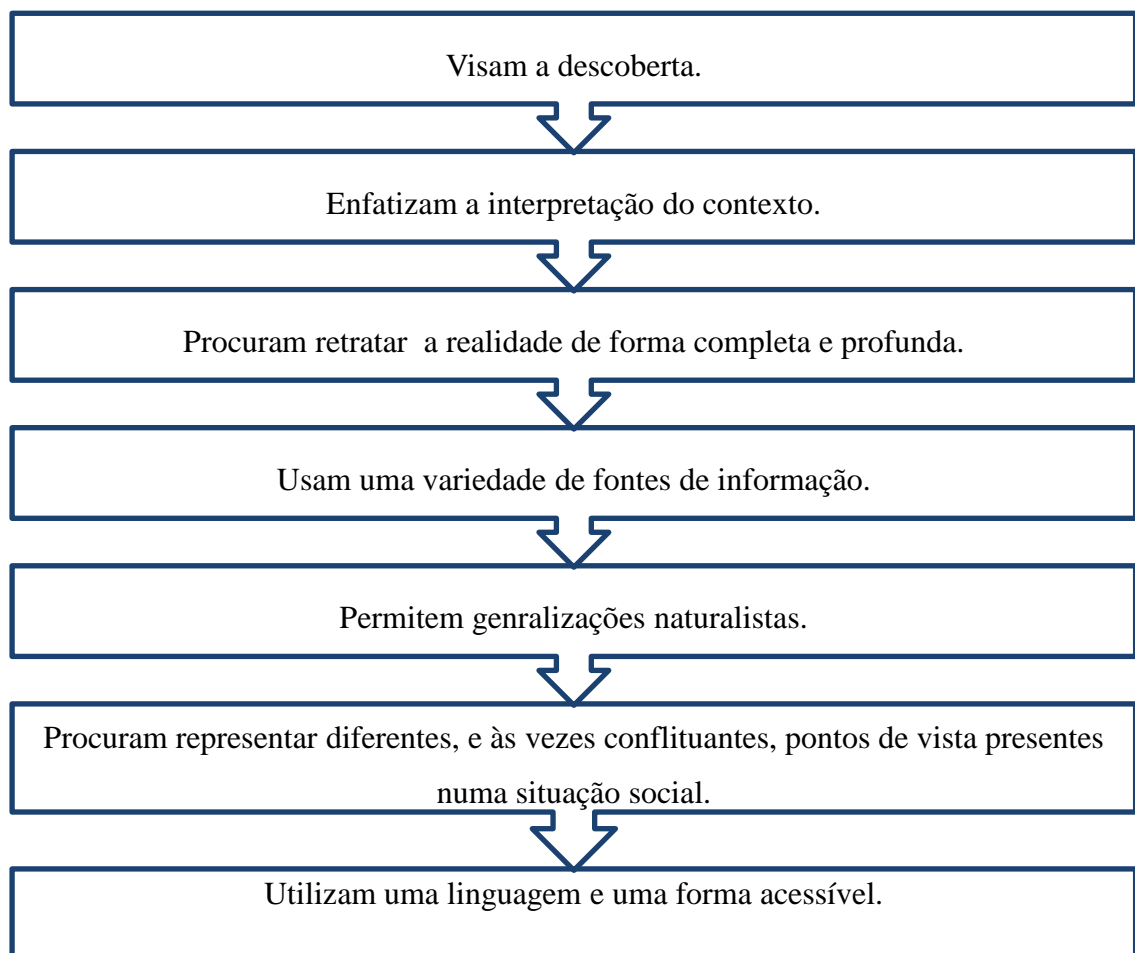
- o *Estudo de caso intrínseco* – o investigador tem como objetivo uma melhor compreensão de um caso particular, que em si mesmo contém interesse para o estudo. Para o autor este é um tipo de estudo que acontece quando um professor decide estudar “um aluno em dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa” (2005, p.16). Este é um estudo semelhante ao que Yin designa como estudo singular de caso (*single study*).
- o *Estudo de caso instrumental* – quando o caso é investigado para “fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar

conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s)” (Stake *apud* Coutinho & Chaves, 2002, p. 226).

- *Estudo coletivo de casos* – é um estudo instrumental alargado a vários casos, permitindo que através da comparação se obtenha um conhecimento mais profundo sobre o caso em estudo. O autor admite que este tipo de estudo possa constituir uma introspeção ou um esclarecimento sobre uma determinada teoria

Em jeito de síntese podemos referir que um estudo de caso qualitativo deve ter um conjunto de princípios, considerados como fundamentais (Ludke & André, 1986, pp. 18 - 20), tal como se encontram identificados na figura 4.1.

**Figura 4.1.** Princípios fundamentais do estudo de caso



(Adaptado de Ludke e André, 1986)

Relativamente ao nosso trabalho de investigação e tendo em conta os objetivos delineados para nortear o estudo, considerámos que a melhor opção metodológica a seguir

seria o estudo de caso. A utilização do estudo de caso, como estratégia de investigação, potenciada pela diversidade de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: análise documental, inquérito por questionário, entrevista semiestruturada e entrevista de grupo (*focus group*), permitem ao investigador recorrer à triangulação de dados, para obter uma maior profundidade e compreensão dos resultados obtidos.

A investigação decorreu ao longo de três fases: 1ª fase: revisão da literatura e de estudos empíricos, no âmbito da gestão e liderança na organização escolar, bem como da direção de turma (a evolução do cargo dentro do quadro normativo, funções e competências dos diretores de turma enquanto líderes); 2ª fase: revisão da literatura; recolha e análise do corpo documental para caracterização do contexto em estudo; construção dos instrumentos de recolha de dados, aplicação dos instrumentos aos participantes; 3ª fase: revisão da literatura; análise dos dados, apresentação e discussão dos dados.

Salientamos que o presente estudo, tal como qualquer percurso de investigação, não seguiu uma trajetória linear, visto que as diferentes fases se influenciaram mutuamente durante todo o trabalho de investigação, tornando-o cíclico e recursivo.

#### **4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

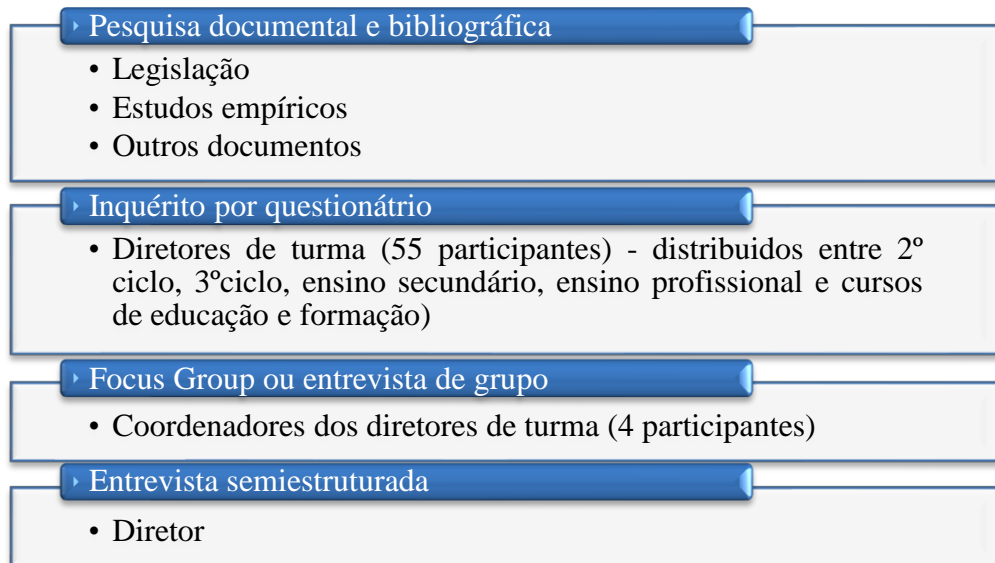
Definida a problemática que deu origem ao estudo e selecionados os participantes, a recolha de dados foi a etapa seguinte. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram essenciais para definir a qualidade e o sucesso desse estudo. De acordo com o preconizado por Yin (1989) citado por Amado (2014), um investigador, num estudo de caso, “tem de recorrer a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados” (p.135), mas “sempre numa atitude de quem procura combinar flexibilidade com sistematicidade, rigor, pertinência e exequibilidade” (Amado, 2014, p.120). A diversidade de técnicas de recolha de dados permite a triangulação das diferentes fontes, conferindo validade científica ao estudo. De acordo com este princípio, Gall e colaboradores (2007 *apud* Amado, 2014) aludem para a importância da *triangulação de fontes de informação*, como forma de garantir a credibilidade do conhecimento gerado e da *integridade do contexto*, atendendo a que a descrição do contexto no qual o objeto de estudo de desenrola permite “ [...] incorporar o *conhecimento tácito* do meio, que muitas vezes se revela através de silêncios, humor, estranhas *nuances*”, pois, “os participantes desses ambientes não falam a uma só voz” (p. 136).

Segundo Colás (1992) as técnicas de recolha de informação na investigação qualitativa podem ser agrupadas em dois grupos: *técnicas diretas ou interativas* e *técnicas indirectas*

ou não-interativas (Aires, 2015). Como técnicas diretas encontramos a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida. As técnicas indiretas podem ser distribuídas por dois grupos: *documentos pessoais*, incluem as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias ações, experiências, crenças, diários, cartas, autobiografias, entre outros; e *documentos oficiais*, documentos que proporcionam informação sobre a organização: registos, documentos internos, *dossiers*, estatutos, registos pessoais, entre outros (Aires, 2015, p. 42).

Tendo em conta as questões de investigação e os objetivos do estudo optámos como técnicas de recolha de informação de natureza qualitativa pela análise documental, entrevista semiestruturada com o diretor e *focus group*, com guião semiestruturado, aos coordenadores dos diretores de turma. Como técnicas de natureza quantitativa, recorremos ao inquérito por questionário, aplicado a todos os diretores de turma da organização em estudo. Com a diversidade de técnicas de recolha de dados procuramos assegurar a coerência entre os dados recolhidos, conferindo validade e credibilidade ao estudo.

**Figura 4.2.** Instrumentos de recolhas de dados e participantes



(Elaboração própria)

#### 4.2.1. Análise documental

Considerada como uma valiosa fonte de informação na investigação qualitativa, a análise documental pode constituir-se como um complemento à informação recolhida em outras fontes ou como uma técnica de pesquisa através da qual se revelam particularidades específicas de um tema ou problema (Ludke & André, 1986). Na mesma linha, Aires (2015, p. 42) alude que a pesquisa documental tem por objetivo “apoiar os métodos directos de

recolha de informação, “validar” e contrastar a informação obtida, reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise, gerar hipóteses”.

Qualquer processo de investigação deve iniciar-se por uma revisão da literatura que identifique, localize e analise documentos que contenham informação relevante para a temática de investigação (Coutinho, 2014). Para Cardoso, Alarcão & Celorico (2010) citado em (Coutinho, 2014) a revisão da literatura tem por objetivo estabelecer a ligação entre o conhecimento existente sobre o tema e o problema sobre o qual se pretende investigar. No contexto de uma investigação, a consulta e análise dos documentos é uma fonte de informação muito importante, tal como refere Coutinho (2014), um investigador “ [...] nunca parte do zero. Existe um conhecimento que já foi estabelecido por outros investigadores [...]” (p. 59). O autor acrescenta que a revisão da literatura contribui para aumentar credibilidade da investigação, visto que relaciona e estabelece ligações entre a investigação prévia e o problema que irá ser objeto de estudo.

Na mesma linha de pensamento, Lakatos e Marconi (2003) destacam a importância desta fase no desenvolvimento de um estudo, pois contribui para que o investigador obtenha conhecimentos que servem de suporte ao campo de investigação, evitando que existam duplicações de estudos já realizados e inspirando para um determinado problema, hipóteses e orientando para outras fontes de recolha de informação.

A pesquisa científica pode ser realizada de duas formas: *pesquisa documental* que utiliza materiais que ainda não foram tratados analiticamente e *pesquisa bibliográfica*, que oferece ao investigador os dados já trabalhados por outros investigadores (estado da arte do conhecimento), os meios para resolver problemas já conhecidos, bem como explorar novas áreas onde os problemas “não se cristalizaram suficientemente” (Lakatos & Marconi, 2003, p. 183). Para os autores a pesquisa bibliográfica “não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p.183).

Cellard (2008) afirma que toda a pesquisa documental deve iniciar-se com a avaliação crítica da documentação que se pretende analisar, tendo por referência que é impossível transformar um documento, sendo necessário aceitá-lo tal como ele se apresenta, por mais incompleto, parcial ou impreciso que seja. Para o autor a avaliação crítica da análise documental deve ter por base as seguintes dimensões:

- i) *O contexto* – é primordial que se avalie o contexto histórico no qual o documento em questão foi produzido, bem como a conjuntura política, económica, social e cultural que levou à produção do documento. Esta etapa permite que o

- investigador compreenda as particularidades da organização e não interprete o conteúdo do documento em função dos valores modernos.
- ii) *O autor ou os autores* – não se pode pensar em interpretar um documento, sem ter um conhecimento prévio da identidade da pessoa que o produziu, dos seus interesses e das motivações que o levaram a escrever.
  - iii) *A autenticidade e a confiabilidade do texto* – é fundamental assegurarem a qualidade da informação transmitida.
  - iv) *A natureza do texto* – na análise do documento deve ter-se em consideração a natureza ou o seu suporte, antes de retirar conclusões. A estrutura do texto pode variar, consoante o contexto no qual foi escrito.
  - v) *O conceito-chave e a lógica do texto* – a compreensão dos conceitos utilizados pelo autor é fundamental na análise crítica do documento, principalmente nos textos mais antigos, visto que muitos termos evoluíram ao longo dos anos.
  - vi) *A análise documental*- com a análise preliminar concluída, o investigador pode fornecer uma interpretação lógica, tendo por base a temática ou o questionamento inicial.

Também Cechinel et al. (2016), no seu estudo sobre o desenvolvimento da análise documental afirmam:

“A análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita [...].

(Cechinel et al., 2016, p. 4)

A nossa pesquisa documental teve início em outubro de 2020 e foi realizada com base nos normativos legais desde a criação do cargo até ao presente, com enfoque nas funções e competências do diretor de turma, bem como nos documentos de referência do Agrupamento, designadamente, Regulamento Interno, Projeto Educativo, Relatório de avaliação externa pela Inspeção Geral de Educação e outros considerados pertinentes para caracterizar e compreender papel dos diretores de turma na organização escolar. Foram, ainda, alvo de consulta alguns estudos empíricos realizados no âmbito da problemática em estudo. Para a seleção destes documentos tivemos em conta a sua autenticidade, credibilidade, representatividade e relevância.

A pesquisa documental foi utilizada com técnica de recolha de dados, com o objetivo de contextualizar o objeto de estudo e para corroborar evidências recolhidas através de outras fontes.

#### 4.2.2. Inquérito por questionário

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados constituído por um conjunto de perguntas relacionadas com o fenómeno em estudo, que devem ser respondidas pelo participante, sem a presença do entrevistador. Recorremos, tal como afirma Coutinho (2014), ao inquérito por questionário quando pretendemos inquirir um conjunto de indivíduos sobre um determinado fenómeno social, procurando as suas atitudes, comportamentos, opiniões e perceções, com o objetivo de se construir inferências e generalizações. Para Quivy e Campenhoudt (2005) um inquérito por questionário

[...] consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto de interesse.

(Quivy & Campenhoudt, 2005, p.188)

O recurso à utilização do inquérito por questionário, tal como qualquer outro instrumento de recolha de dados, apresenta vantagens e desvantagens. A economia de tempo, a possibilidade de recolher dados de um maior número de participantes em simultâneo, a rapidez na recolha, análise e tratamento de dados, a sistematização de resultados e a maior facilidade de análise, a garantia do anonimato (imprescindível para que estejam criadas as condições para a autenticidade das respostas), a não influência do investigador na fase da recolha de dados, a facilidade do seu preenchimento (realizado de acordo com a disponibilidade do inquirido), podem considerar-se como potencialidades ou vantagens do uso do inquérito por questionário (Lakatos & Marconi, 2003; Batista, Rodrigues, Moreira & da Silva, 2021). No quadro dos desafios ou desvantagens existe a possibilidade de obter elevadas taxas de não devolução ou fazer o preenchimento incompleto dos questionários, não garantindo a representatividade da amostra nem a generalização de conclusões, a devolução tardia pode prejudicar o calendário do estudo ou a sua utilização, o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controlo e a verificação e o grau de profundidade da informação que se quer recolher está comprometido, visto que é um instrumento muito diretivo, não permitindo recolher testemunhos ou interpretações mais profundas (Lakatos & Marconi, 2003; Batista, Rodrigues, Moreira, & da Silva, 2021). Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (2005, p. 190) enfatizam

“[...] para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança

no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores.”

No decurso da concepção e redação do questionário, o investigador esteve atento à extensão deste instrumento de recolha de dados, recorrendo a uma linguagem clara, concisa e direta para evitar duplas interpretações à mesma questão. Com o objetivo de que todas as questões fossem corretamente compreendidas pelos inquiridos, o investigador obedeceu aos princípios listados por Foddy (2002) para a elaboração das questões, mais especificamente assegurou: i) clareza na definição dos tópicos; ii) clareza quanto ao tipo de informação a recolher e finalidade da mesma; iii) relevância das questões; v) adequabilidade na definição do tópico; vi) supressão de complexidades que contribuíssem para a compreensão do significado da questão; e vii) que os inquiridos compreendessem o tipo de resposta solicitada.

Privilegiámos as questões predominantemente fechadas, uma vez que “do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são, *à priori*, as mais cómodas” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.116).

De modo a validar o questionário construído e a torná-lo o mais claro e objetivo possível recorreremos ao pré-teste. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 203), o pré-teste permite testar o instrumento de pesquisa antes da sua aplicação definitiva, evidenciando possíveis falhas, nomeadamente; “inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causam embaraço ao informante; se as questões obedecem a determinada ordem ou se são muito numerosas”. O pré-teste foi aplicado junto de um número reduzido de docentes (cinco), pertencentes a um agrupamento diferente daquele onde o estudo se realizou, assegurando a representatividade dos diversos níveis/modalidades de ensino (2º ciclo, 3º ciclo, ensino secundário, ensino profissional e curso de educação e formação). Foi igualmente revisto pela nossa orientadora, Professora Doutora, Cláudia Neves. Todos contribuíram para uma maior clareza na formulação das questões e para a eliminação de alguns itens considerados redundantes. Os cinco inquiridos afirmaram que demoraram entre vinte cinco e trinta minutos a responder ao questionário.

De acordo com o referido por Ghiglione e Matalon (1997), o questionário foi aplicado tal como se encontrava formulado, mas foi permitido que os intervenientes fizessem comentários ou observações sobre o significado que atribuem a cada questão. Os autores defendem que esta fase permite indagar como as questões ou respostas são compreendidas, prevenindo erros de vocabulário e destacando recusas, incompreensões e equívocos. No

questionário foi incluído um conjunto de questões para validar ou melhorar o mesmo, nomeadamente:

1. A estrutura do questionário é clara?
2. Alguma questão ou item lhe causou constrangimento ou confusão a responder? Se sim, indique qual ou quais?
3. Existe alguma questão que julgue dispensável? Em caso afirmativo, indique qual ou quais?
4. O questionário é demasiado longo? Em caso afirmativo, o que sugere?

A aplicação dos questionários decorreu no mês de abril, respeitando o ritmo de vida da escola, evitando que coincidissem com o final de período letivo. O inquérito por questionário (anexo VII) foi distribuído a todos os diretores de turma (cinquenta e cinco), tendo o investigador recebido resposta de cinquenta e um inquiridos, que corresponde a noventa e dois vírgula três por cento (92,3%), permitindo recolher os dados de um grande número de participantes e fazer a análise detalhada do contexto em estudo, para melhor descrevermos e compreendermos a realidade. Estes questionários foram elaborados com questões de resposta fechada, para permitir uma maior objetividade no processo de investigação e uma comparação entre eles. O investigador optou por não fazer uma distinção entre as diferentes categorias ao longo das questões elencadas no questionário, procurando ir de encontro ao que Tuckman diz quando refere que,

[...] quanto mais transparente e óbvio for o objetivo do questionário, mais provavelmente os sujeitos darão as respostas que pretendem que os outros tenham sobre eles próprios e não as verdadeiras. Este tipo de tendência designa-se por “distorção de resposta por expectativa social.” (Tuckman, 2000, p.133)

A aplicação dos questionários foi realizada mediante pedido de autorização prévio ao Diretor do Agrupamento (Anexo I), com indicação da importância destes instrumentos de recolha de dados para a investigação. O pedido foi aprovado em Conselho Pedagógico no dia 4 de março de 2020.

#### **4.2.3. Entrevista**

A entrevista é uma das fontes de recolha de informação mais utilizada na investigação qualitativa, especialmente quando se pretende compreender a perceção que um determinado ser humano tem sobre um tema em específico, possibilitando “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen,

1994, p.134), que posteriormente foram analisados com base nos objetivos definidos para a investigação.

O formato das entrevistas difere de acordo com os objetivos a que se destinam, bem como ao seu grau de estruturação. Boni e Quaresma (2005) referem a existência de seis tipos de entrevistas: entrevista estruturada, entrevista semiestruturada, aberta, entrevista em grupos focais, histórias de vida e entrevista projetiva. Sendo que a entrevista estruturada é elaborada mediante a construção de um questionário, onde as perguntas são previamente formuladas de acordo com um conjunto limitado de respostas. A entrevista projetiva utiliza os recursos visuais com o objetivo de evitar respostas diretas. A história de vida tem por objetivo representar experiências vividas pelo participante, no qual o investigador interage com o sujeito. A entrevista com grupos focais pretende levar os participantes a discutir em torno de um assunto de interesse comum. As entrevistas abertas são utilizadas sempre que o investigador pretende obter o maior número possível de informações sobre um determinado tema. As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas e permitem ao investigador captar as ideias, percepções, sentimentos e opiniões dos sujeitos, que de outra forma seriam difíceis de obter (Bogdan & Biklen, 1994). Na opinião dos autores, neste tipo de entrevistas “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. (p.135).

A entrevista, na perspectiva de Batista *et al* (2021, p. 207), é um meio privilegiado de transferência de informação de uma pessoa para outra, em que emoções, necessidades inconscientes e influências interpessoais devem ser reconhecidas e controladas. Em suma, é uma conversa intencional guiada por objetivos específicos,

[...] durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita a expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

Quivy e Campenhoudt (2005, p. 192)

A entrevista, tal como o inquérito por questionário, apresenta vantagens e desvantagens. Autores como Lakatos e Marconi (2003), Tuckman (2012) e Batista *et al* (2021) apresentam a interação e reciprocidade, a flexibilidade e versatilidade, a extensividade, a profundidade e a melhor percepção relativa à linguagem verbal e não-verbal do inquirido como potencialidades da opção por este tipo de instrumento de recolha de dados. Por outro lado, os autores identificam alguns constrangimentos que, se não forem acautelados através da experiência do investigador e do seu bom senso, podem comprometer

o estudo, nomeadamente: dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes; a incompreensão, por parte do inquirido, do significado das questões; morosidade no processo de preparação, registo, transcrição, codificação e categorização dos dados; retenção de dados que podem ser considerados relevantes, receando que a sua identidade seja revelada.

Creswell e Poth (2018) citados em Batista et al (2021) explicam que um processo de preparação e condução de uma entrevista deve ter por base um conjunto de oito procedimentos: (i) determinar as questões abertas da pesquisa a serem respondidas; (ii) identificar os entrevistados; (iii) determinar o tipo de entrevista com base no modelo de interações; (iv) recolher os dados utilizando procedimentos de gravação adequados; (v) aperfeiçoar as perguntas e os procedimentos através de um teste piloto; (vi) definir o local da entrevista, livre de distrações; (vii) solicitar o consentimento do entrevistado para participar no estudo; (viii) seguir o protocolo, não se desviando das perguntas, durante a entrevista; e (ix) decifrar a logística da transcrição.

Neste estudo, a investigadora recorreu à **entrevista semiestruturada** aplicada ao diretor, mediante um guião previamente construído pois, de acordo com Ghiglione e Matalon (1997, p.83) neste tipo de entrevista, “a conversa acontece segundo um esboço, isto é, faz-se um guião de entrevista onde se coloca ao entrevistado um determinado quadro de referência global sobre os temas, deixando liberdade para a sua abordagem”.

Neste modelo de entrevista o entrevistador deve, sempre que necessário, fazer adaptações, de modo que o entrevistado tenha oportunidade de fundamentar e clarificar as suas perceções. As sequências de questões constantes no guião podem igualmente ser ajustadas ao longo da entrevista, para esclarecer pontos de vista apresentados pelo entrevistado. De acordo com o preconizado por Quivy e Campenhoudt (2005, p.192), neste modelo de entrevista, o entrevistador tem o papel de reencaminhar a entrevista para os objetivos do estudo, sempre que o inquirido se afastar da temática e colocar as perguntas para as quais o entrevistado não chegou por si próprio.

Para Amado (2014), a entrevista semiestruturada, como técnica de investigação, “permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (pp. 211-212).

Na elaboração do guião da entrevista tivemos em conta os objetivos da pesquisa, bem como as questões para as quais procurávamos resposta. A entrevista ao diretor foi aplicada no mês de maio de 2021 e, tal como é recomendado, decorreu num espaço familiar ao entrevistado, concretamente a sua escola e em calendário agendado segundo a sua

disponibilidade. O entrevistado foi informado sobre as finalidades e objetivos do estudo e previamente foi solicitada autorização de consentimento para gravação de entrevista (anexo II).

O guião da entrevista encontra-se estruturado em quatro partes. O primeiro conjunto de questões tem por objetivo caracterizar pessoal e profissionalmente o entrevistado, visando conhecer o percurso profissional do inquirido. No segundo grupo pretendemos recolher a perspetiva do diretor sobre as lideranças intermédias existentes no agrupamento, bem como a sua importância e papéis que lhe são atribuídos. A terceira parte refere-se à liderança do diretor de turma e pretendemos conhecer a opinião do diretor sobre os processos de nomeação dos docentes para o cargo, as características/atributos privilegiadas, a perspetiva sobre o perfil ideal, as funções/ competências dos diretores de turma, versando questões como o reconhecimento e valorização destes no contexto interno e externo da escola, o destaque atribuído ao papel do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo, na gestão de conflitos, na definição de estratégias de intervenção. O quarto grupo aborda o papel do diretor de turma nos processos de mudança e inovação pedagógica e tem como objetivo conhecer a perceção dos participantes sobre os processos de mudança e inovação pedagógica no agrupamento e o seu contributo para o desenvolvimento integral dos alunos, o papel do diretor de turma na sua implementação e promoção, os constrangimentos à sua implementação, o grau de envolvimento dos diferentes agentes e evidenciar práticas pedagógicas consideradas como inovadoras.

Após elaboração do guião da entrevista, este foi submetido à apreciação prévia da orientadora da investigação para reformular e melhorar, tendo sido feita referência à redundância e necessidade de reordenação de algumas questões, com o objetivo de as clarificar para o inquirido. Após reformulação procedeu-se à elaboração da versão que foi utilizada como teste-ensaio do guião, na realização da entrevista aplicada a um diretor em condições idênticas à do participante e não integrante no estudo, para aferir a exequibilidade da mesma. Este procedimento exploratório mostrou-se muito relevante porque permitiu verificar que algumas das questões eram difíceis de interpretar pelo participante e por outro lado permitiu determinar o tempo médio de duração da entrevista. Analisado o teste-ensaio verificámos que os objetivos previstos foram alcançados, pelo que construímos a versão final (anexo III), que foi utilizado para conduzir a entrevista ao diretor.

#### 4.2.4. *Focus group* ou entrevista de grupo

O *focus group* ou entrevista de grupo é uma técnica qualitativa de recolha de dados, considerada como uma das variantes da entrevista. Originalmente, este tipo de entrevista foi proposto pelo sociólogo Robert Merton, com o objetivo de obter respostas de grupos a filmes, textos e questões (Gomes, 2005). Esta técnica pode ser entendida como uma estratégia de recolha de dados qualitativos que combina a entrevista com a observação, atendendo ao facto de envolver um grupo, onde as interações que se estabelecem entre os participantes são também uma fonte de recolha de informação (Coutinho, 2014). Na mesma linha de pensamento, Morgan (1996, 1997 *apud* Silva, Veloso & Keating, 2014) define o *focus group* como uma técnica de recolha de dados através da interação estabelecida pelo grupo relativamente a um tema apresentado por um moderador presente para manter a discussão focada. O sucesso de uma entrevista em *focus group*, depende, e muito, do desempenho do moderador, principalmente ao nível dos seus traços de personalidade, tal como argumentam Prince and Davies (2001),

*“Moderators who display an intrinsic interest with the research topic, overt friendliness, a sense of humour, an insatiable interest in people, a curiosity and openness to new insights, and a willingness to listen are more likely to encourage participants to share their experiences”*  
(*apud* Masadeh, 2012, p. 66)

De acordo com o preconizado por Marczak and Sewell (2007), o *focus group* deve ser entendido como *“a group of interacting individuals having some common interest or characteristics, brought together by a moderator, who uses the group and its interaction as a way to gain information about a specific or focused issue”* (*apud* Masadeh, 2012, p. 63)

O investigador deve utilizar um protocolo muito semelhante ao de uma entrevista semiestruturada, obedecendo aos requisitos enumerados por Krueger e Casey (2000): i) o número ideal de participantes deve situar-se entre os cinco e dez; ii) o grupo deve ter uma composição homogénea; iii) a entrevista deve ser realizada por um moderador, que pode ser acompanhado por um assistente; iv) a duração da entrevista não deve exceder as duas horas; e v) as sessões devem estar centradas num tema de interesse para os participantes do grupo (*apud* Coutinho, 2014, p. 143). Embora estes requisitos sejam transversais a outros autores, podemos encontrar diferenças ao longo da literatura, nomeadamente quanto ao número de participantes considerados como o ideal.

Segundo Merton, Fiske and Kendall (1990),

*“the size of the group should manifestly be governed by two considerations...it should not be so large as to be unwieldy or to preclude adequate participation by most members nor should it be so small that it fails to provide substantially greater coverage than that of an interview with one individual”*

(*apud* Masadeh, 2012, p. 67)

Para Amado (2014, p. 231), a entrevista de grupo (*focus group*) segue um protocolo muito semelhante ao da entrevista semiestruturada, contudo existe um conjunto de regras básicas a considerar: i) tratar os participantes como seres humanos; ii) ter em consideração o seu conforto físico e segurança; iii) assegurar a privacidade dos participantes; iv) informar sobre os meios usados para gravar a sessão; v) manter a conversação focada no tema em questão; vi) assegurar que todos os participantes façam as suas intervenções, evitando que uma opinião domine as outras; vii) evitar a inibição de algum dos participantes; viii) terminar cada questão com uma síntese antes de avançar para a questão seguinte; e xix) no final da sessão completar os registos com notas sobre o clima.

No que diz respeito ao nosso trabalho de investigação, optámos pela utilização de uma entrevista de grupo ou *focus group*, realizada ao conjunto dos coordenadores de diretores de turma (CDT) da organização em estudo (CDT do 2º ciclo, CDT do 3º ciclo, CDT do ensino secundário e CDT do ensino não regular). Tal como se encontra preconizado nos requisitos de utilização desta técnica de recolha de informação, os participantes fazem parte de um grupo homogéneo (desempenham a mesma função), a sessão foi focada num tema de interesse para todos os participantes (o papel do diretor de turma na complexidade da organização escolar) e no decurso da sessão, o moderador questionou, ouviu e manteve a conversação focalizada na temática, certificando-se que cada participante tinha oportunidade de falar.

Como nos interessava conhecer a perceção dos coordenadores dos diretores de turma sobre a temática em estudo, optámos pela construção de um guião semiestruturado (ver anexo V), que obedeceu a uma matriz geral comum a todos os instrumentos de recolha de dados, com questões semelhantes às colocadas ao diretor, potenciando o possível confronto de ideias e opiniões.

A sessão de *focus group* decorreu durante o mês de junho de 2021, de acordo com a disponibilidade temporal dos participantes, teve a duração de duas horas e trinta minutos e realizou-se através da aplicação *Microsoft Teams*, ferramenta acessível e conveniente para todos os participantes. A investigadora informou os participantes sobre as finalidades e objetivos da entrevista, assegurou a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas. Previamente foi pedido autorização aos participantes para gravação da entrevista (anexo IV), para que todos os detalhes ficassem registados e fossem objeto de análise.

### **4.3. Salvaguarda das questões éticas no processo de investigação**

Qualquer processo de investigação no campo das ciências sociais e humanas deve preocupar-se com as questões de natureza ética, atendendo a que este é um processo que se foca no comportamento dos seres humanos, podendo “dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p.19). O autor afirma que o investigador, ao definir um plano de investigação, deve ter em consideração as questões éticas, de modo a garantir os direitos humanos, nomeadamente:

- a. O direito a que os participantes sejam informados previamente sobre o objetivo da investigação.
- b. O direito à privacidade ou à não participação.
- c. O direito a permanecer no anonimato.
- d. O direito à confidencialidade dos entrevistados e da organização escolar.
- e. O direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador.
- f. O direito a que os dados recolhidos sejam utilizados exclusivamente para fins académicos. Todavia, caso o participante esteja interessado, será informado sobre os resultados alcançados

Tratando-se de uma investigação qualitativa, centrada numa organização em particular, através do qual se pretende obter uma análise pormenorizada das representações de diferentes agentes educativos sobre a liderança do diretor de turma na complexidade da organização escolar, salvaguardar as questões éticas assume especial relevância. Autores como Denzin e Lincoln (1994), Miles e Huberman (1994), Orb, Eisenhauser e Wynaden (2001), Murphy e Dingwall (2001), Fraenkel e Wallen (2003), citados em Amado (2014, p. 404), identificam algumas das razões que justificam a importância das questões éticas na investigação qualitativa:

- A investigação pode fazer mal aos indivíduos envolvidos.
- A prioridade deve ser colocada no bem-estar dos que são estudados.
- No decurso da investigação os participantes não podem correr riscos superiores aos apresentados no seu dia-a-dia.
- A importância da questão de investigação deve ser relativizada.
- A investigação deve recorrer a estratégias dissimuladas.
- Os participantes devem ser esclarecidos sobre os objetivos e questões do estudo.

- É exigida o consentimento informado dos participantes.
- Os participantes devem ser sempre protegidos, mesmo que a investigação tenha que ser sacrificada.
- O investigador assume a função de “instrumento vivo” de recolha da informação e em algumas situações é um elemento que participa na vida dos indivíduos em estudo.
- A investigação deve ser conduzida focada que os seus resultados poderão contribuir para a melhoria da vida dos participantes.

Neste sentido, no decurso do estudo, houve sempre a preocupação com os direitos dos participantes e as possíveis repercussões causadas pela divulgação dos resultados, considerando que se trata de um estudo de caso que exige conhecer as representações dos inquiridos sobre questões inerentes ao funcionamento da organização onde desenvolvem a sua atividade profissional.

Na aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados asseguramos o respeito pela integridade dos participantes, prestando informações e esclarecimentos sobre o estudo e sobre aspetos referentes à sua participação, solicitando o consentimento informado, salvaguardando a confidencialidade e privacidade, informando sobre o direito à desistência, assim como sobre o direito de serem informados dos resultados do estudo. Desta forma podemos afirmar que mantivemos o respeito pleno pelos cuidados éticos, designadamente os considerados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, assegurando que “todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas no processo de investigação, deverão ser respeitadas na sua condição de seres humanos únicos, inseridos em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelecem relações de interdependência” (Batista, 2017, p.62).

No que se refere à entrevista em *focus group*, garantimos a reserva do anonimato dos participantes ao exterior do grupo envolvido, visto que estamos na presença de uma técnica de recolha de informação em que os participantes interagem entre si, expondo as suas perceções e opiniões sobre o tema em estudo. Foram igualmente acauteladas as normas éticas da escrita, de forma a garantir fidelidade e rigor no registo de situações e na transcrição dos seus discursos (Amado, 2014, p. 14).

#### 4.4. Tratamento e análise de dados

[...] a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projeto de investigação. Para quem nunca empreendeu uma tarefa destas, a análise afigura-se monstruosa, sendo o primeiro impulso evitá-la [...]. Se for encarada como uma serie de decisões e tarefas, em vez de ser vista como um imenso esforço de interpretação, a análise de dados surge como algo mais agradável.

(Bogdan & Biklen, 1994, p.205)

Segundo Coutinho (2014) na investigação qualitativa é difícil distinguir, com rigor, a fase da recolha de dados e a fase da análise de dados, atendendo a que ambas se influenciam e completam, mutuamente. Esta é uma fase onde os dados são trabalhados, organizados, divididos em unidades manipuláveis, sintetizados, padronizados, levando a uma tomada de decisão sobre o que é pertinente ou merece destaque. (Bogdan & Biklen, 1994).

Atendendo às diferentes formas de recolha e tratamento de dados nas investigações qualitativas, Coutinho (2014) firma a expressão “modos de análise” defendida por Myers (1997), em substituição de “análise de dados”, visto que em comum estes “modos de análise” incidem sobre “palavras”.

Os estudos qualitativos produzem uma grande quantidade de informação, que necessita de ser organizada e reduzida, ou seja, tem que ser codificada, sendo esta a fase posterior à recolha de dados (Coutinho, 2014).

Numa etapa seguinte surge a fase da análise de conteúdo, considerada uma fase central da investigação, que pode ser explicada como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p.38). A análise de conteúdo permite “não só conhecer e analisar as características de uma mensagem/comunicação, como também do contexto e das condições que a induziram ou produziram (Bardin, 1977 *apud* Moura, Ramos, Simões & Li, 2020, p. 49).

De acordo com o preconizado por Bardin (2007) e corroborado por Coutinho (2014), a análise de conteúdo é composta por três momentos sucessivos:

- i) **pré-análise**, fase em que o investigador escolhe os documentos que irão ser analisados, formula as hipóteses e os objetivos, permitindo encontrar uma direção para a análise, elabora os indicadores que estabelecem a interpretação final e prepara o material para a análise. Esta fase deve ser exaustiva, representativa, homogénea, exclusiva e pertinente.

- ii) **exploração do material**, etapa onde se realizam os processos de codificação, com definição das unidades de registo e das unidades de contexto e categorização. A exploração do material reveste-se de grande importância, visto que dela depende ou não a riqueza das interpretações e inferência.
- iii) **tratamento dos resultados**, terceira e última fase da análise de conteúdo, que envolve a inferência e a interpretação. Etapa que corresponde ao momento em que o investigador “passa de uma análise mais descritiva, para uma análise interpretativa, ou seja, tendo por base as evidências, começa a cogitar algumas explicações, elementos-chave e suas possíveis causas” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007 *apud* Moura, Ramos, Simões & Li, 2020, p.52).

Neste estudo, a análise dos dados recolhidos através da entrevista semiestruturada (individual), da entrevista de grupo (*focus group*) foi realizada com recurso à análise de conteúdo, ou seja, os dados recolhidos foram cuidadosamente analisados, quantitativamente e qualitativamente (Amado, 2014), constituindo-se desta forma o *corpus* documental. Como optamos pelo registo gravado das entrevistas (áudio na entrevista realizada ao diretor e vídeo na entrevista com os CDT), iniciamos o processo de análise com a transcrição das entrevistas, procurando ser fiéis aos discursos apresentados pelos participantes. Como afirma Amado (2014),

“Sobre a transcrição, uma das questões mais frequentes relaciona -se com a exigência de fidelidade ao discurso do entrevistado. Geralmente aponta -se para a necessidade absoluta dessa fidelidade. Para isso, há que ter muito cuidado não só na captação das palavras usadas, como em outros aspetos tais como a pontuação da fala (as pausas e o tom de voz). A fidelidade exige vírgulas, pontos, reticências, exclamações...” (p. 219)

Numa segunda etapa, após a determinação e ordenação do *corpus documental*, seguiu-se a etapa mais longa da fase da análise de dados, ou seja, a exploração do material (codificação). Nesta fase foram aplicados os procedimentos estipulados por Bardin (2007), designadamente, *o recorte*, em que se escolheu as unidades de análise e as unidades de contexto. Seguiu-se o processo de *categorização*, onde as categorias para serem consideradas de qualidade devem possuir, *exclusão mútua*, a *homogeneidade*, *pertinência*, *objetividade* e *fidelidade* e a *produtividade* (Esteves, 2006; Bardin, 2007; Coutinho, 2014). A partir das entrevistas realizadas selecionamos as categorias, as quais “traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, 2014, p. 313) e com base nas respostas obtidas foram organizadas as subcategorias. Para uma adequada análise das informações recolhidas, construímos uma *Grelha de Análise de Conteúdo* com base nos

guiões das entrevistas e nos objetivos delineados.<sup>32</sup> O quadro 4.1 apresenta as dimensões de análise, categorias e subcategorias consideradas na análise de conteúdo das entrevistas.

**Quadro 4.1.** Categorias e subcategorias das entrevistas

<b>Dimensão de Análise</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
A- Caracterização pessoal e profissional dos participantes	A1-Percurso pessoal e profissional dos participantes	A1.1. Tempo de serviço
		A1.2. Formação académica (de base e pós-graduada)
		A1.3. Experiência do cargo
		A1.4. Cargos desempenhados (ao longo do percurso)
B- Lideranças no Agrupamento	B1- Perceção dos participantes sobre as lideranças intermédias	B1.1. Lideranças intermédias no Agrupamento
		B1.2. Importância das lideranças intermédias
		B1.3. Papel das lideranças intermédias
		B1.4. Formas de reforço e valorização das lideranças intermédias
	B2- Perceção dos participantes sobre as lideranças informais e sua relevância	B2.1. Perfil de um líder
		B2.2. Existência de lideranças informais no agrupamento
C- Liderança do diretor de turma	C1- Critérios de nomeação/seleção dos diretores de turma e perfil do diretor de turma	C1.1. Critérios considerados na nomeação/seleção do diretor de turma
		C1.2. Existência do perfil do diretor de turma
		C1.3. Importância do perfil do diretor de turma
		C1.4. Perfil do diretor de turma
	C2- Competências e funções do diretor de turma na perspetiva dos participantes	C2.1. Funções do diretor de turma
		C2.2. Tarefas que absorvem mais tempo
		C2.3. Crédito horário atribuído ao diretor de turma
		C2.4. O diretor de turma no atual quadro normativo
		C2.5. O diretor de turma no contexto da pandemia
	C3- Diretor de turma enquanto líder intermédio	C3.1. Contributo do diretor de turma para o clima de escola

<sup>32</sup> Cf anexo VIII – Análise de Conteúdo das Entrevistas (entrevista semiestruturada como diretor e *focus group* com os coordenadores dos diretores de Turma).

		C3.2. Relevância do diretor de turma para o trabalho colaborativo
		C3.3. Barreiras ao desempenho do diretor de turma
		C3.4. O DT na complexidade da organização escolar
		C3.5. Valorização e reconhecimento do diretor de turma
D- O Diretor de turma na mudança e inovação pedagógica	D1- Percepção dos participantes sobre mudança e inovação pedagógica	D1.1. Representação conceptual de mudança e inovação pedagógica
		D1.2. Mudança e inovação pedagógica no agrupamento
		D1.3. Impacto das mudanças e inovações pedagógicas no desenvolvimento integral dos alunos
		D1.4. Condicionantes às mudanças e inovações pedagógicas
		D1.5. Estratégia para superação dos constrangimentos
	D2- Papel do diretor de turma na mudança e inovação pedagógica	D2.1. Envolvimento dos diretores de turma nas mudanças e inovações pedagógicas
		D2.2. Participação dos diretores de turma na definição de estratégias e objetivos do agrupamento

(Elaboração própria)

No caso do inquérito por questionário foram obtidos dados sobretudo quantitativos. Como afirma Hill e Hill (2005:83), um estudo onde se aplica o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados, “a maioria das variáveis [...] são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de respostas associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas”. Os dados recolhidos foram tratados como recurso ao programa Excel (Office 2010).

Importa destacar que o processo de análise de dados deve contemplar a análise do contexto e da história dos sujeitos, pois de acordo com Denzin e Lincoln (2008) “a falta ou fraca análise contextual é uma das grandes limitações das análises em pesquisas qualitativas” (Mozzato & Grzybovski, 2011, p.741). Desta forma, a investigadora iniciou este capítulo com uma breve caracterização da realidade social em estudo e no capítulo da apresentação e análise dos dados fará a caracterização pessoal e profissional dos sujeitos participantes.

Como instrumentos de recolha de dados optamos pela conjugação de técnicas de natureza qualitativa e quantitativo, os quais nos permitiram efetuar a triangulação da informação recolhida, assegurando maior profundidade e compreensão dos resultados (Denzin & Lincoln, 2003, *apud* Amado, 2014).

### **PARTE III**

## **APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

---

## Capítulo V- Apresentação e análise de dados

Ao longo deste capítulo vamos proceder à apresentação e análise dos dados recolhidos pelas entrevistas realizadas ao diretor, *focus group* com os coordenadores de diretores de turma, inquérito por questionário aplicado à totalidade dos docentes que desempenham o cargo de diretor de turma e análise documental. Este capítulo constitui uma etapa complexa no contexto de um estudo científico, pois os dados devem ser interpretados, comparando e complementado os contributos dos sujeitos de forma a poder-se daí retirar ilações com vista a alcançar os objetivos definidos no início da investigação. Na perspetiva de Pérez Serrano (1994, p.107) “*Interpretación de los datos es el momento más arriesgado del proceso de investigación educativa, dado que interpretar supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como posibles comparaciones*”.

Para conferir fiabilidade e validade científica ao estudo, o investigador deve proceder, não só à triangulação metodológica de dados, mas também à descrição do contexto em que o estudo decorre. Para Gall, Gall e Borg (2007, *apud* Amado, 2014, p. 137) “descrever o contexto no qual o fenómeno objeto do estudo de caso se desenrola: a história, o ambiente físico e social, atividades, rotinas, eventos significativos, perceções dos seus membros (...)” contribui para a validade científica do estudo. Assim, iniciamos o capítulo com a descrição da realidade social e dos sujeitos do estudo, seguida da caracterização dos participantes no estudo (primeira dimensão de análise). Em seguida apresentamos e discutimos os resultados à luz do enquadramento teórico exposto em capítulos anteriores. Dado que os instrumentos de recolha de dados foram construídos com base numa matriz comum (com algumas adequações de acordo com as especificidades dos participantes), optamos por apresentar e discutir os dados organizados de acordo com as dimensões de análise e respetivos objetivos e, dentro destas, apresentamos e discutimos primeiramente os dados recolhidos através dos instrumentos que procuram identificar a perceção dos participantes (inquéritos por questionário, entrevista semiestruturada e *focus group*), e finalmente, a análise de documentos.

Para uma maior clareza nos resultados apresentados, optamos por seguir a estrutura das dimensões de análise elencadas no capítulo anterior. No início de cada dimensão incluímos uma breve explicação da sequência seguida e, terminamos com uma síntese dos dados apresentados.

## 5.1. A realidade social e os sujeitos do estudo

O estudo que decorre desta investigação desenrola-se na organização escolar em que a investigadora e os professores participantes exercem a sua atividade docente, uma escola de segundo e terceiro ciclo e ensino secundário, que representa a sede do agrupamento que a constitui.

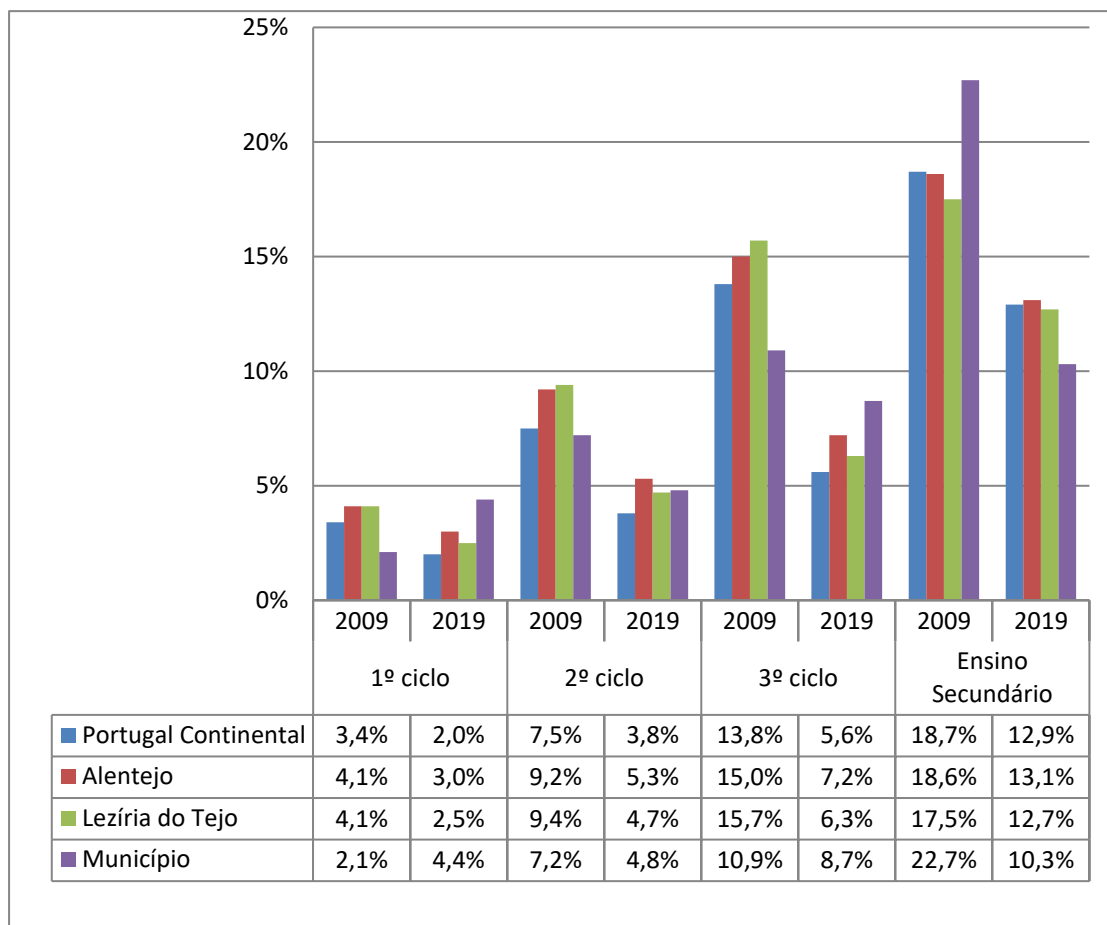
Geograficamente, a organização em estudo situa-se na periferia da área Metropolitana de Lisboa e nos eixos de ligação entre a região de Lisboa/Setúbal e a parte sul da lezíria ribatejana, integrando a Área Territorial de Lisboa e Vale do Tejo. Esta instituição foi criada em março de 2008, após um processo de fusão entre um agrupamento vertical e uma escola secundária. Os seus alunos encontram-se distribuídos entre o ensino pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, ensino secundário, cursos de educação e formação de jovens, cursos de ensino profissional e educação e formação de adultos. De acordo com os dados constantes na base de dados PORDATA a escola situa-se num concelho que apresenta uma taxa de retenção e desistência no ensino básico acima da média de Portugal Continental, apenas no ensino secundário verificamos que esta taxa se encontra abaixo da média do continente. Numa análise mais detalhada e comparando os dados por território nos anos 2009 e 2019 constata-se que: a taxa de desistência e retenção no 1.º ciclo duplicou no espaço de dez anos, passando de 2,1% para 4,4%, afastando-se 2,4% da média do território continental; nos restantes níveis de ensino esta taxa decresceu ao longo da última década, sendo mais significativa no ensino secundário, que decresceu para metade, passando de 22,7% para 10,3%, apresentando um valor inferior à média do continente, no 2.º e 3.º ciclo, embora os valores tenham decrescido entre 2009 e 2019, verifica-se que estes valores são superiores aos apresentados no território continental.

No gráfico 5.1 apresentamos uma análise destes dados, por nível de ensino e por área territorial onde a organização em estudo se localiza, nomeadamente: NUT<sup>33</sup> I – Portugal Continental, NUT II- Alentejo, NUT III- Lezíria do Tejo e Concelho.

---

<sup>33</sup> NUT é o acrónimo de “Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos”, ou seja, um sistema hierárquico de divisão do território em regiões. Esta nomenclatura foi criada pelo Eurostat no início da década de 70, com o objetivo de harmonizar as estatísticas dos vários países em termos de recolha, compilação e divulgação de estatísticas regionais. A nomenclatura subdivide-se em 3 níveis (NUTS I, NUTS II, NUTS III), agrupados de acordo com critérios populacionais, administrativos e geográficos.

**Gráfico 5.1.** Taxa de retenção e desistência no ensino básico e secundário por área territorial e por nível de ensino (2009 e 2019)



(Elaborado a partir da base de dados PORDATA)

Os dados apresentados têm por objetivo contextualizar a realidade social em estudo e não analisar as causas desse abandono ou desistência. Contudo, importa referir que embora existam diversas definições para os conceitos de abandono escolar e desistência, os autores, na sua generalidade, corroboram com Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994), afirmando que estamos perante um fenómeno em que os alunos deixam a escola sem concluir o nível de ensino frequentado, por outras causas que não sejam a transferência de escola ou a morte. Salientamos que “saber se se trata de abandono (final do ano letivo) ou desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações, mas não altera o fundamental” (Benavente *et al*, 1994, p.26).

Silva (2014) parafraseando Janosz e Blanc (1999) refere que os fatores que determinam o sucesso/insucesso dos alunos e, conseqüentemente contribuem para o abandono e desistência estão relacionados com:

[...] i) competência científica e pedagógica do professor; ii) interações educativas entre professor-alunos (e.g. comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação); iii) ambiente relacional na escola (e.g. relacionamento interpessoal, dinâmica e trabalho em equipa, clima institucional, liderança e coordenação). Existem também outros fatores relacionados com as dinâmicas internas das escolas e com as políticas educativas (e.g. estrutura do currículo escolar, qualidade dos equipamentos e espaços escolares, formação e estabilidade do corpo docente, dimensão das escolas e das turmas, entre outros) na adoção de comportamentos de risco, como o abandono da escola (p.33).

A escola sede do Agrupamento foi alvo de uma profunda requalificação em 2010, ao abrigo do Programa de Modernização do Parque Escolar de estabelecimentos do ensino secundário e foi projetada para acolher alunos de todos os níveis de ensino, com exceção do pré-escolar e 1º ciclo e proporciona boas condições ao nível das instalações, equipamentos e espaços circundantes.

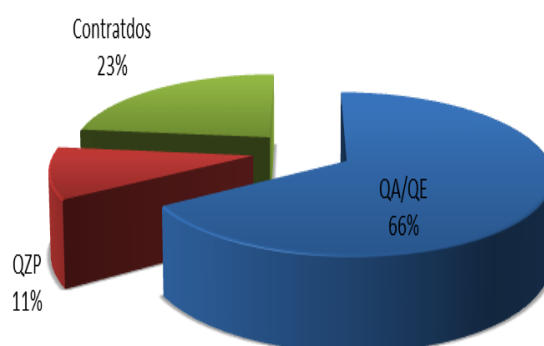
A escola dispõe de quarenta e duas salas de aula, oito laboratórios, cinco salas de informática, oito salas de desenho/ oficinas de artes, uma biblioteca, um pavilhão desportivo, um refeitório, um bufete, uma sala polivalente/auditório, uma área de convívio para alunos e diversos gabinetes de apoio ao trabalho dos professores, distribuídos por cinco blocos, numa área total de 45 467 m<sup>2</sup>. Todas as salas de aula, incluindo laboratórios e oficinas, dispõem de um computador com ligação à internet, assim como projetores multimédia e quadros interativos em diversas salas.

A organização em estudo oferece o ensino público à população escolar da União de Freguesias sede do concelho ao nível do ensino básico e do ensino secundário para todo o concelho. Do ponto de vista da escolarização, de acordo com os dados do Recenseamento Geral da População (2011), a população apresenta um baixo nível de instrução, sendo que 30,70% da população completou apenas o 1º ciclo, 11,04% da população é analfabeta (superior à média nacional), 26,5% têm o 2.º ou 3.º ciclo, 16,4% o ensino secundário e somente 8,9% possui um curso superior. A população escolar é constituída por alunos de diversas nacionalidades, com um valor percentual de 6,4%, com forte predomínio de alunos oriundo do Brasil, representando 74% da totalidade dos alunos estrangeiros. No âmbito da Ação Social Escolar, constata-se que cerca de 24% dos alunos beneficiam de auxílios económicos.

Segundo dados provenientes do projeto educativo da unidade orgânica, a população discente é constituída por 1773 alunos, sendo que 1218 frequentam a escola sede distribuídos por cinquenta e cinco turmas (doze no 2º ciclo, quinze no 3º ciclo, dezoito no ensino secundário, seis nos cursos profissionais, duas nos cursos de educação e formação de jovens – tipo II/ Nível 2 e duas nos cursos de educação e formação de adultos Secundário).

Com o objetivo de traçar o perfil da população docente da organização em estudo, apresentamos os dados relativos ao vínculo contratual dos docentes do agrupamento e ao índice de envelhecimento da população docente, por nível de ensino, de acordo com NUTS. Desempenham funções no agrupamento 172 docentes, sendo que 114 pertencem ao quadro da escola, 40 são professores contratados e 18 fazem parte dos quadros de zona pedagógica (gráfico 5.2).

**Gráfico 5.2-** Percentagem de professores por vínculo – 2018/2019



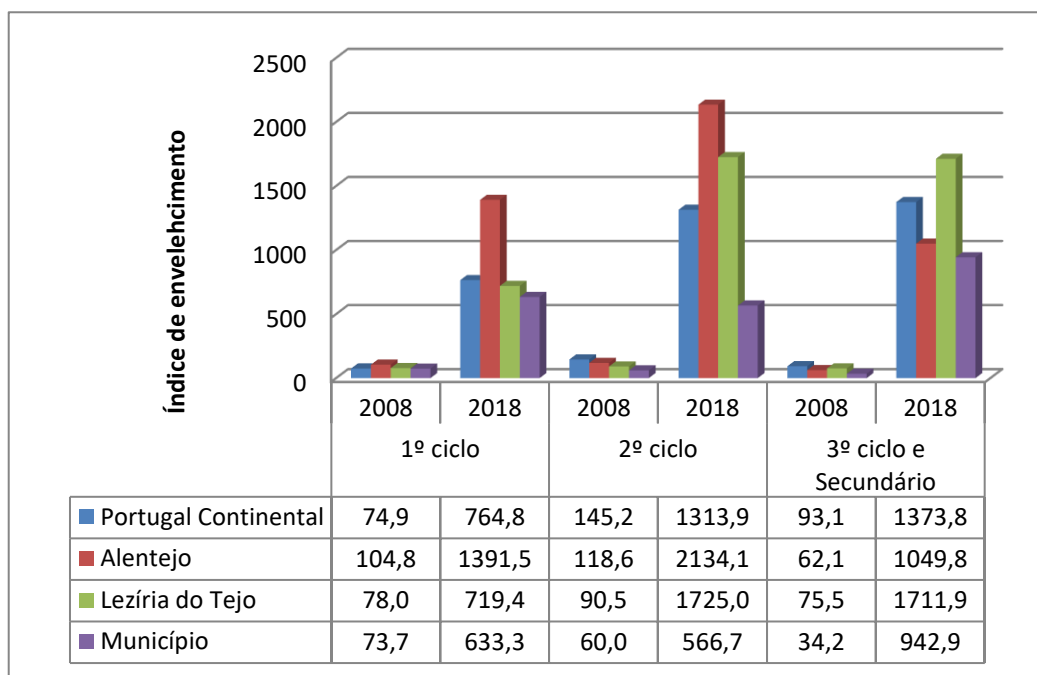
(Elaborado com base nos dados no Projeto Educativo do Agrupamento 2018/2021)

Quanto ao índice de envelhecimento da população docente pode-se observar através do gráfico 4.3 que, este sofreu um aumento exponencial entre 2008 e 2018.<sup>34</sup> O município de localização da organização em estudo apresenta valores que se encontram abaixo das respetivas NUTS. Contudo, os dados estatísticos publicados na base de dados PORDATA revelam-se demasiado preocupantes para as organizações escolares, levando a que o Conselho Nacional de Educação, em 2019, publicasse um conjunto de recomendações sobre qualificação e valorização de educadores e professores do ensino básico (Recomendação n.º 3/2019 de 31 de julho). Ao analisarmos os dados constantes no gráfico 5.3 constatamos que, ao nível do município, em 2018 há mais de 6 professores do 1º ciclo com mais de 50 anos para cada professor com menos de 35 anos, ao nível do 2º ciclo, o valor apresenta-se igualmente próximo dos 6 docentes com mais de 50 anos para cada docente com menos de 35 anos (5,66) e ao nível do 3º ciclo e ensino secundário, a relação é ainda mais preocupante, visto que há mais de 9 professores com mais de 50 anos por cada docente com menos de 35 anos.

<sup>34</sup> Índice de envelhecimento é a relação entre o número de docentes com idade igual ou superior a 50 anos e o número de docentes com idade inferior a 35 anos.

Calcula-se através da seguinte fórmula:  $\frac{\text{Número de docentes com idade igual ou superior a 50 anos}}{\text{Número de docentes com idade inferior a 35 anos}} \times 100$

**Gráfico 5.3.** Índice de envelhecimento da população docente, por área territorial e por nível de ensino (2008 e 2018)



(Elaborado a partir da base de dados PORDATA)

Ao nível das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, a organização em estudo encontra-se estruturada em oito departamentos curriculares: Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Línguas, Matemática e Informática, Ciências Experimentais e Tecnológicas, Ciências Sociais e Humanas, Expressões e Educação Especial. No âmbito da sua autonomia e cumprindo o estipulado com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no seu artigo 45.º, o agrupamento estabeleceu a criação de conselhos de diretores de turma por nível de ensino. Desta forma, a coordenação do conselho de diretores de turma é assegurada por docentes, designados pelo diretor de entre o grupo de docentes que desempenham o cargo por nível de ensino, designadamente: 2º ciclo, 3º ciclo, Ensino secundário e Ensino não Regular (cursos profissionais e cursos de educação e formação).

Tendo por base que o objeto do estudo se centra na ação dos diretores de turma de um agrupamento de escolas, optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário à totalidade dos diretores de turma da unidade orgânica (55 docentes), apresentando a seguinte distribuição: 12 no 2º ciclo; 15 no 3º ciclo, 18 no ensino secundário e 10 no ensino não

regular. Deste número tivemos um retorno de 51 questionário, o que representa uma taxa de resposta de 92,7%.

**Tabela 5.1.** – Questionário distribuídos *versus* recebidos

Nível de escolaridade	Questionários distribuídos	Questionários recebidos
2º Ciclo	12	12
3º Ciclo	15	14
Ensino Secundário	18	15
Ensino Não Regular	10	10
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>51</b>

(Elaboração própria)

Neste estudo, para além dos diretores de turma, interessa-nos auscultar a opinião dos coordenadores dos diretores de turma (num total de quatro) e do respetivo diretor, os quais fazem, igualmente, parte dos participantes na investigação.

Quanto ao diretor pretendeu-se, através de entrevista semiestruturada, desenvolver a temática da liderança do diretor de turma, adequando os objetivos às questões de investigação. Desta forma, procurámos conhecer a sua opinião sobre: a importância das estruturas de liderança intermédias no funcionamento da organização, as competências e capacidades fundamentais para o desempenho deste cargo, os possíveis constrangimentos enfrentados pelos diretores de turma no desempenho das suas funções, bem como o contributo e envolvimento dos diretores de turma na mudança e inovação pedagógica.

Aos Coordenadores dos Diretores de Turma (CDT) foi aplicada, como instrumento de recolha de dados, a entrevista de grupo (*Focus Group*).

## **5.2 - Caracterização dos participantes no estudo**

Participaram neste estudo 56 professores a exercer funções na unidade orgânica em estudo: o diretor do agrupamento, 4 coordenadores de diretores de turma (2.º ciclo, 3.º ciclo, ensino secundário e ensino não regular) e 51 docentes a exercerem o cargo de diretor de turma. Seguidamente procede-se à caracterização dos participantes em estudo.

### **5.2.1. Diretor**

O diretor do Agrupamento em estudo tem 54 anos de idade, possui licenciatura em Educação Física e Desporto – Ramo Educacional, tem uma pós-graduação em Administração Escolar e Mestrado em Administração Escolar. O seu tempo de serviço é de 20 anos e a sua experiência como diretor reporta-se aos últimos três anos letivos. Contudo,

ao longo do seu percurso profissional já desempenhou alguns cargos de gestão, nomeadamente: assessor de direção, coordenador de diretores de turma do ensino secundário, coordenador de grupo disciplinar, diretor de instalações e diretor de turma.

### 5.2.2. Coordenadores dos Diretores de Turma

Aos Coordenadores dos Diretores de Turma (CDT) foi aplicada, como instrumento de recolha de dados, a entrevista de grupo (*Focus Group*). A entrevista foi realizada com os quatro CDT, que aludiremos, por uma questão prática, como entrevistados 1, 2, 3, 4 (E1, E2, E3, E4). Todos os entrevistados pertencem ao quadro de agrupamento da unidade orgânica em estudo e como habilitação académica possuem uma licenciatura. Dos quatro entrevistados, apenas um é do sexo masculino. Em termos de departamento curricular em que estão inseridos observamos que dois pertencem ao departamento das línguas, um ao departamento de matemática e informática e um ao departamento de expressões. Todos apresentam tempo de serviço acima dos vinte e três anos e desempenham funções na unidade orgânica em estudo, na sua generalidade, há vários anos, com exceção da E1 que exerce funções no agrupamento apenas há três anos.

No que diz respeito a cargos desempenhados no seu percurso profissional verificamos que todos já vivenciaram várias experiências profissionais, nomeadamente coordenação de grupo disciplinar/delegado de grupo disciplinar, coordenador de cursos de educação e formação de jovens, coordenador de cursos de educação e formação de adultos, coordenador de cidadania e desenvolvimento, coordenador do secretariado de exames, coordenador de departamento curricular, elemento de um órgão de gestão, orientador de estágio e uma grande experiência no desempenho das funções de diretor de turma. Pelo descrito podemos afirmar que estamos na presença de um grupo de docentes com uma grande experiência profissional numa diversidade de funções.

Na tabela 5.2. podemos observar as características gerais do grupo de participantes no *Focus Group*.

**Tabela 5.2.** Características dos participantes no *Focus Group*

Função	Coordenador dos Diretores de Turma do 2º Ciclo (E1)	Coordenador dos Diretores de Turma do 3º Ciclo (E2)	Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário (E3)	Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Não Regular (E4)
Idade	52	59	54	55

Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Habilitações literárias	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Anos de serviço	23	33	33	33
Anos de serviço na escola	3	18	29	15
Anos de experiência no cargo de CDT	1	1	14	3
Exercício das funções de diretor de turma (anos)	15	21	29	2
Cargos desempenhados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenador a dos Cursos CEF</li> <li>• Coordenador a dos Cursos EFA e EFJ</li> <li>• Coordenador de grupo</li> <li>• Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenador de departamento curricular</li> <li>• Coordenador de grupo disciplinar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secretária do Conselho Executivo</li> <li>• Adjunta da Direção</li> <li>• Orientador de Estágio</li> <li>• Delegado de Grupo</li> <li>• Diretor de Instalações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretor Pedagógico numa Escola Profissional</li> <li>• Presidente do Conselho Geral</li> <li>• Coordenado de grupo disciplinar</li> <li>• Diretor de curso profissional</li> </ul>
Departamento curricular a que pertence	Línguas	Línguas	Expressões	Matemática e Informática

(Elaboração própria)

Através de uma análise descritiva de algumas das características dos entrevistados podemos verificar que as idades dos participantes variam entre 52 (mínimo) e 59 (máximo) anos, sendo que a média de idades é de aproximadamente 54 anos, apresentando um desvio padrão de 2,69. O tempo de serviço varia entre 23 anos (mínimo) e os 33 anos (máximo), com uma média de 30,5 anos (desvio-padrão=4,33). No caso do tempo de serviço na organização em estudo, os valores oscilam entre os 3 (mínimo) e os 29 (máximo) anos, revelando uma média de 16,25 anos (desvio padrão=9,26). Os dados encontram-se plasmados na tabela 5.3.

**Tabela 5.3.** Estatística descritiva da idade, tempo de serviço e tempo de exercício das funções de diretor de turma e de coordenador de diretores de turma

	Frequência absoluta (n)	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Idade	219	52	59	54,75	2,69
Anos de serviço docente	122	23	33	30,5	4,33
Anos de serviço na organização em estudo	65	3	29	16,25	9,26
Anos de serviço como DT	67	3	29	16,75	9,86
Anos de serviço como CDT	19	1	14	4,75	5,14

(Elaboração própria)

### 5.2.3. Diretores de Turma

O inquérito por questionário foi distribuído a 55 diretores de turma, repartidos pelos três níveis de ensino (2º ciclo, 3º ciclo, ensino secundário e ensino não regular), dos quais responderam 51 professores, que corresponde a uma taxa de respostas de 92,7% (9 do sexo masculino e 42 do sexo feminino). Quanto à idade podemos verificar que a grande maioria dos respondentes tem idade compreendida entre os 40 e os 59 anos (86,3%), somente 3 docentes (5,9%) têm idade igual ou superior a 60 anos e 7,9% situa-se na faixa etária abaixo dos 40 anos. No que se refere à distribuição da amostra pelo nível de ensino (questão 10), 23,5% (n=12) dos professores que responderam ao questionário desempenham o cargo de diretor de turma no 2º ciclo, 27,5% (n=14) são diretores de turma do 3.º ciclo, 29,4% (n=15) estão afetos a direções de turma do ensino secundário e 19,6% (n= 10) desempenham o cargo no ensino não regular.

Com relação ao departamento curricular (questão 5), em que os participantes estão incluídos, verifica-se que 55% (n=28) pertencem aos departamentos curriculares de Expressões e Línguas, 23,5% (n=12) pertencem ao departamento de Matemática e Informática, 15,7% (n=8) estão inseridos no departamento de Ciências Sociais e Humanas e somente 5,9% (n=3) pertencem ao departamento das Ciências Experimentais e Tecnologias. A tabela 5.4 resume a análise apresentada anteriormente.

**Tabela 5.4.** Distribuição da amostra em relação ao sexo, nível de ensino, idade e departamento curricular.

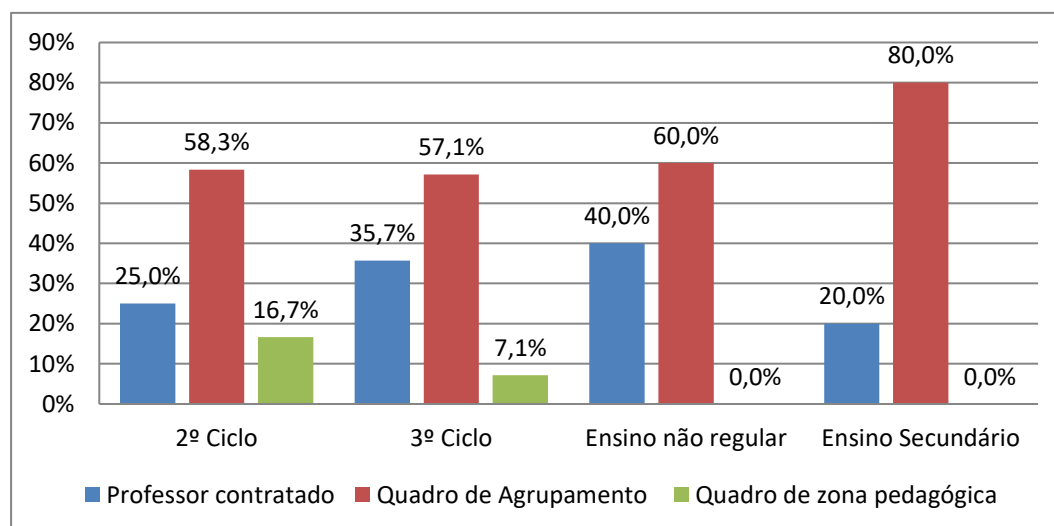
<b>Questões</b>	<b>Frequência absoluta (n)</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
<b>Nível de ensino</b>		
2º Ciclo	12	23,5%
3º Ciclo	14	27,5%
Ensino Secundário	15	29,4%
Ensino não regular	10	19,6%
<b>Sexo</b>		
Masculino	9	17,6%
Feminino	42	82,4%
<b>Idade</b>		
Menos de 30 anos	1	2,0%
Entre 30 e 39 anos	3	5,9%
Entre 40 e 49 anos	23	45,1%
Entre 50 e 59 anos	21	41,2%
Mais de 60 anos	3	5,9%
<b>Departamento curricular a que pertence</b>		
Línguas	14	27,5%
Expressões	14	27,5%
Matemática e Informática	12	23,5%
Ciências Experimentais e Tecnologias	3	5,9%
Ciências Sociais e Humanas	8	15,7%
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

(Elaboração própria)

No que se refere à situação profissional, verificamos que o cargo de diretor de turma é desempenhado maioritariamente por docentes do quadro do agrupamento, independentemente do nível de ensino (64,7%, n=33). Destacamos o ensino secundário, onde as funções de diretor de turma são desempenhadas quase exclusivamente por docentes do quadro do agrupamento, com uma taxa percentual de 80% (n=12), sendo que as restantes direções de turma estão atribuídas a docentes contratados (20%, n=3). Ao nível do ensino não regular, estas funções estão distribuídas entre docentes do quadro de agrupamento (60%, n=6) e docentes contratados (40%, n=4). No segundo e terceiro ciclo estas funções estão atribuídas a docentes das três categorias profissionais, com aproximadamente um quarto das

direções de turma atribuídas aos docentes contratados (2º ciclo – 25%, n=3; 3º ciclo – 37,5%, n=5). Esta análise está representada no gráfico 5.4.

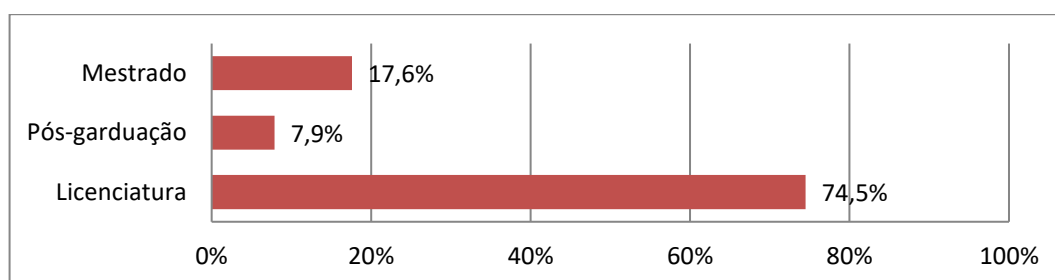
**Gráfico 5.4.** Categoria profissional *versus* nível de ensino



(Elaboração própria)

Ao nível das habilitações académicas dos docentes respondentes, observa-se que existe uma predominância da licenciatura, com 74,5% (n=38), nenhum dos respondentes possui o grau académico de bacharelato ou doutoramento, 17,6% (n=9) possuem mestrado e 7,8% (n=4) é detentor de uma pós-graduação (Gráfico 5.5.).

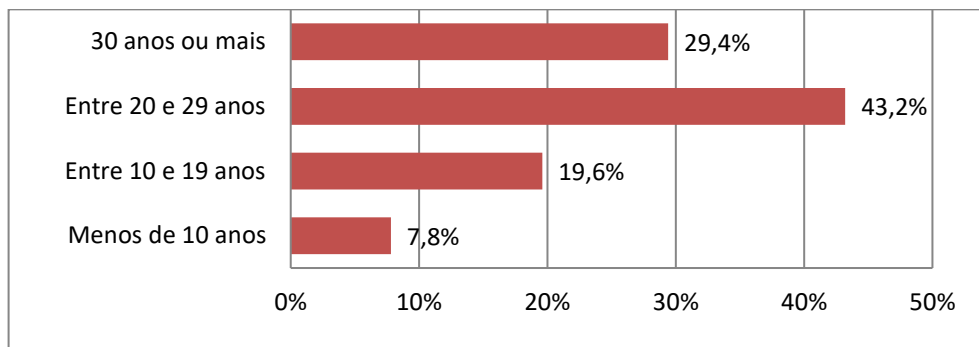
**Gráfico 5.5.** Distribuição dos respondentes segundo a habilitação Académica



(Elaboração própria)

Quanto ao tempo de serviço observa-se que, na sua maioria, os respondentes apresentam vinte ou mais anos de serviço (72,6%, n=37), sendo que destes 29,4% (n=15) tem mais de trinta anos de serviço e apenas 7,8% (n=4) tem menos de dez anos de serviço, revelando que estamos perante um conjunto de docentes com uma grande experiência profissional (gráfico 5.6).

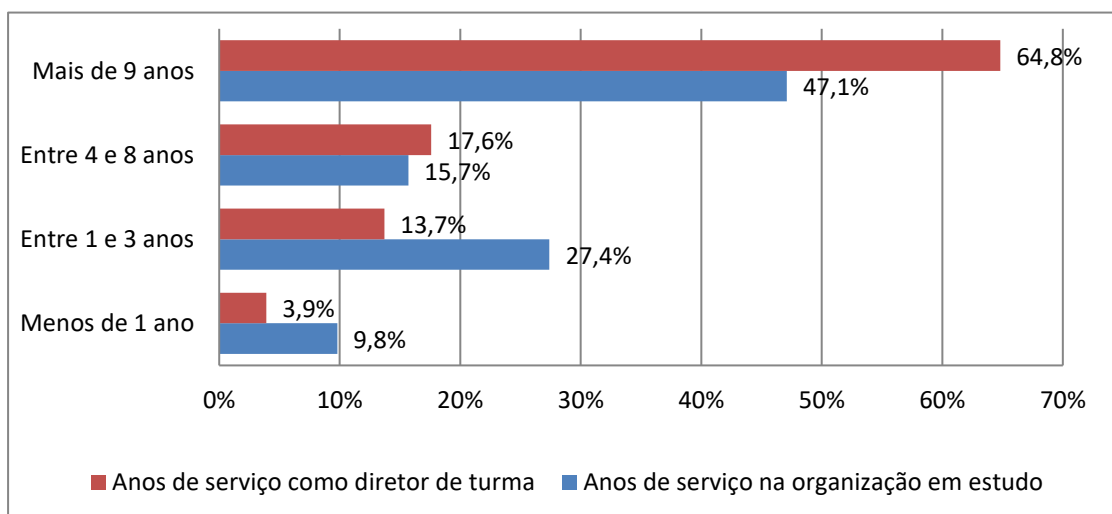
**Gráfico 5.6.** Distribuição dos respondentes de acordo com os anos de serviço



(Elaboração própria)

No que diz respeito ao tempo de serviço na organização em comparação com o tempo de serviço no exercício do cargo de diretor de turma, verificamos que 64,5% (n=33) dos respondentes tem uma experiência no desempenho do cargo de diretor de turma superior a nove anos, 17,6% (n=9) tem entre quatro e oito anos de experiência e igual percentagem para os docentes com três ou menos anos de experiência. Quanto ao tempo de serviço na unidade orgânica em estudo observamos que três quintos dos docentes têm mais de nove anos de serviço na organização (62,8%, n=32), aproximadamente um quarto dos respondentes apresenta entre um e três anos de serviço no agrupamento (27,4%, n=14) e apenas 9,8% (n=5) têm menos de um ano de serviço na instituição. O que revela que este grupo de docentes desempenha, na sua maioria, funções no agrupamento há mais de nove anos e simultaneamente apresentam uma grande experiência no desempenho das funções de diretor de turma. Estes dados estão reproduzidos no gráfico 5.7.

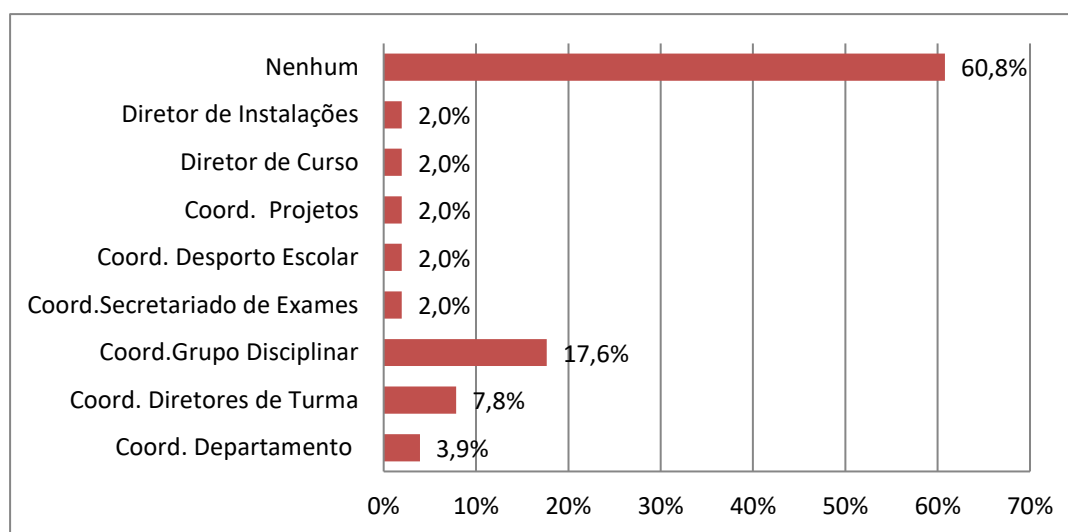
**Gráfico 5.7.** Distribuição dos respondentes por anos de serviço na organização *versus* anos de serviço com diretor de turma



(Elaboração própria)

Quanto ao desempenho de outros cargos podemos verificar que a grande maioria dos diretores de turma não exerce mais nenhum cargo (60,7%, n=31). Destacamos que 17,6% (n=9) dos respondentes acumulam as funções de coordenador de grupo disciplinar, 7,8% (n=4) são coordenadores dos diretores de turma, 3,9% (n=2) exercem as funções de coordenador de departamento curricular e 10% (n=5) desempenham outros cargos, nomeadamente, coordenador de projetos, coordenador do secretariado de exames, diretor de instalações, diretor de curso e coordenador do desporto escolar (gráfico 5.8).

**Gráfico 5.8.** Desempenho de outros cargos



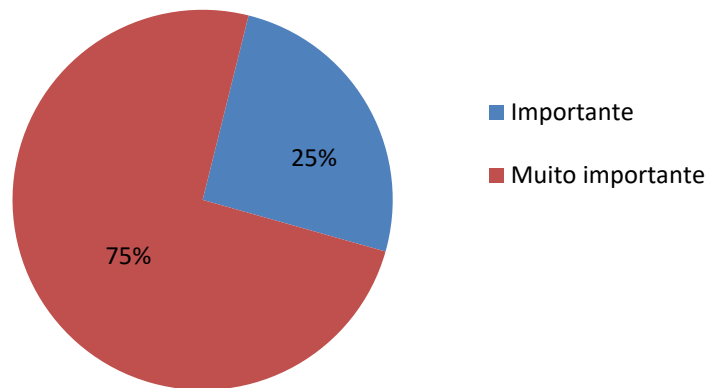
(Elaboração própria)

### 5.3. Lideranças intermédias na organização escolar

A primeira dimensão de análise intitula-se lideranças intermédias na organização e pretende em primeiro lugar dar a conhecer o olhar que os participantes têm sobre si próprios, ou seja, conhecer a representação que os sujeitos têm sobre o papel das lideranças intermédias dentro da organização.

Em termos **lideranças intermédias na organização** foram colocadas duas questões aos diretores de turma no inquérito por questionário, com o objetivo de conhecer a sua perceção sobre a importância atribuída às referidas estruturas, assim como os possíveis contributos destes para a organização escolar. Quando questionados sobre a importância das lideranças intermédias para a organização, verifica-se que a totalidade dos respondentes consideram que as estruturas de liderança intermédia são muito importantes ou importante, 74,5% (n=38) atribuem-lhe um elevado grau de importância e os restantes 25,5% (n=13) reputam-nas como importantes (gráfico 5.9).

**Gráfico 5.9.** Grau de importância atribuído às estruturas intermédias



(Elaboração própria)

Com o objetivo de aferir a representação dos diretores de turma sobre o papel das lideranças intermédias no agrupamento, procedeu-se à enumeração de vários contributos das referidas estruturas, relativamente aos quais os respondentes deveriam expressar o seu grau de concordância, que variava entre concordo totalmente e discordo totalmente, conforme exposto na tabela 5.5. Através da análise dos dados verifica-se que, o incentivo à criação de relações de cooperação e a promoção do trabalho colaborativo, são os indicadores com maiores níveis de concordância por parte dos inquiridos (70,6% concordam totalmente). Logo depois surge a importância de fomentar a participação de todos na definição de objetivos e estratégias da organização (68,6%, n=35) e a representação eficaz do grupo perante as estruturas hierarquicamente superiores (66,7%, n=34). Com um valor percentual ligeiramente abaixo, mas acima dos 60%, temos a importância de valorizar o contributo de todos (62,7%, n=32) e o motivar, envolver e ouvir todos os que participam na organização (60,8%, n=31). Dimensões como partilhar responsabilidades, reconhecer e valorizar as mudanças e inovações propostas pelos membros e fomentar a criação de condições para potenciar o sucesso, são consideradas relevantes (concordância total e concordância) para mais de 90% dos respondentes.

Os sujeitos do estudo manifestaram discordância acima dos 30% para as dimensões identificadas como controlo sobre o trabalho dos outros e sobre o facto das lideranças intermédias poderem influenciar as ações dos outros para alcançar fins desejáveis. Merece-nos alguma reflexão o facto de alguns dos participantes terem referido não possuir opinião sobre algumas das dimensões apresentadas, com especial destaque para o controlar o trabalho desenvolvido pelos restantes membros (11,8%, n=6) e o transformar erros e desvios em oportunidades de aprendizagem (21,6%, n=11).

**Tabela 5.5.** Contributos das lideranças intermédias

<b>Contributos das lideranças intermédias</b>	<b>Concordo totalmente (%)</b>	<b>Concordo (%)</b>	<b>Não Concordo nem discordo (%)</b>	<b>Discordo (%)</b>	<b>Discordo totalmente (%)</b>
Representar eficazmente o grupo perante as estruturas hierárquicas superiores	66,6	31,4	2,0	0,0	0,0
Incentivar à criação de relações de cooperação, em vez de competição entre os diferentes atores	70,5	27,5	0,0	2,0	0,0
Promover a participação de todos nos processos de definição de estratégias e objetivos para a organização.	68,6	31,4	0,0	0,0	0,0
Criar condições para que todos possam participar nos processos de decisão da organização.	58,8	39,2	2,0	0,0	0,0
Promover o trabalho colaborativo como forma de potenciar o sucesso.	70,6	23,5	5,9	0,0	0,0
Transformar os erros e os desvios das regras em oportunidades de aprendizagem.	58,8	29,4	11,8	0,0	0,0
Controlar o trabalho desenvolvido pelos restantes membros.	9,8	31,4	21,6	23,5	13,7
Promover a criação de condições interativas que gerem produtividade no futuro.	43,1	45,1	9,8	2,0	0,0
Influenciar as ações dos outros para alcançar os fins desejáveis.	17,5	39,3	9,8	23,6	9,8
Motivar, ouvir e envolver todos os intervenientes da organização.	60,8	33,3	3,9	2,0	0,0
Promover a partilha de responsabilidades entre os membros.	56,9	39,2	3,9	0,0	0,0
Valorizar o contributo de todos membros do grupo.	62,8	29,4	7,8	0,0	0,0
Reconhecer e valorizar os processos de mudança e inovação propostos pelos diferentes membros do grupo.	54,9	41,2	3,9	0,0	0,0

(Elaboração própria)

Pela análise dos dados podemos inferir que os diretores de turma reconhecem que as lideranças intermédias são fundamentais na promoção da interação entre os professores, contribuindo para que cooperação e colaboração sejam a chave para a melhoria das aprendizagens dos alunos. A perceção apresentada pelos participantes vai de encontro com as premissas elencadas por Bolivar (2012), quando refere a qualidade do ensino requer que “os que nela trabalham se reúnam, partilhem interesses, experiências, supervisionem e examinem informação” (*apud* Formosinho e Machado, 2016, p.18).

Ainda dentro desta primeira dimensão apresentamos os dados recolhidos na entrevista ao diretor e no *focus group* realizado com os coordenadores dos diretores de turma, visto que a diversidade de técnicas de recolha de dados permite a triangulação das diferentes fontes, conferindo validade científica ao estudo. Nesta trajetória, procurámos averiguar a perceção do diretor e dos coordenadores sobre as lideranças intermédias existentes, bem como o papel destas no funcionamento do agrupamento.

Os dados obtidos permitem deduzir que o diretor e os coordenadores de diretores de turma, participantes no estudo, reconhecem o diretor de turma como uma estrutura de gestão intermédia da escola. O diretor refere que “todos os cargos de coordenação pedagógica e técnico-pedagógico” são estruturas intermédias que, na sua perspetiva, devem ser olhadas como “uma extensão da direção”, com responsabilidades ao nível ao nível da gestão curricular e da cooperação/ articulação entre docentes.

“(…) promovem a troca de experiências e a cooperação entre os docentes (...) asseguram a coordenação das orientações curriculares e dos programas em estudo, promovem a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento, articulam com outras estruturas ou serviços da escola, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica, .... produzem e implementam projetos para incentivar as práticas de colaboração profissional (...)” (Diretor)

Também Roldão (2018) refere que compete às escolas, e em particular aos seus professores, garantir e organizar que as aprendizagens sejam socialmente relevantes num determinado momento e contexto, ou seja, o currículo nacional deve ser adaptado ao contexto das escolas, com base no seu Projeto Educativo e no seu Projeto Curricular.

Por sua vez, os **coordenadores dos diretores de turma**, quando questionados sobre o papel das lideranças intermédias na organização, são perentórios ao considerá-las como estruturas que estabelecem a ligação entre a estrutura de topo (direção) e os restantes professores, numa lógica de parceria e cooperação.

(...) estas estruturas trabalham essencialmente em parceria e não numa base de hierarquia, em que tem que haver uma engrenagem das partes para fazer funcionar a escola.” (E1)

“(…) devem assumir um papel de parceria, de cooperação, de construção, ou seja, é um trabalho de interligação entre todos e que é fundamental.” (E3)

Deixam igualmente transparecer, através do seu discurso que, a motivação e envolvimento dos pares estão relacionados com a atuação das lideranças intermédias.

“(…) fazem a ponte entre a estrutura de topo e os restantes docentes, são estas estruturas que podem ou não motivar, envolver e muitas vezes desmistificar algumas ideias.” (E2)

“São estas estruturas que podem fazer os colegas acreditarem nas ideias e nos projetos (…)” (E4)

“(…) vamos tentando motivar e envolver os nossos colegas nas dinâmicas da escola.” (E1)

Contudo, quando questionados sobre reforço e valorização das lideranças intermédias, observa-se que as narrativas revelam alguma discordância, nomeadamente ao nível do envolvimento destas nos processos de decisão. O diretor refere “envolver essas estruturas nas tomadas de decisão, promovendo o debate, a análise e discussão (…). As diretrizes são debatidas em grupos de trabalho e consideradas na tomada de decisão”, por sua vez os coordenadores referem que as lideranças intermédias não são valorizadas pois, segundo a sua representação, estas não são envolvidas nos processos de decisão, nomeadamente ao nível do debate e análise de informações.

“Muitas informações deveriam ser debatidas e analisadas ao nível intermédio e (…) isso não acontece.” (E1)

“Quando vem uma mensagem, uma ordem, seja o que for, direta de cima para a base está-se completamente a desvalorizar todas as lideranças intermédias.” (E3)

As respostas expressas pelos participantes revelam algum antagonismo no domínio da valorização das lideranças intermédias, nomeadamente ao nível do envolvimento nos processos de tomada de decisão. Não obstante, todos relacionam a valorização das lideranças intermédias com o envolvimento nos processos de tomada de decisão, indo de encontro ao que Lima (2008) chama de uma verdadeira liderança pedagógica, a qual deve ser partilhada, envolvendo todos nos processos de decisão.

Quando questionados sobre os atributos que um docente deve ter para ser considerado um líder pelos colegas, os inquiridos distribuem as suas respostas entre as características de personalidade (empatia, proatividade, confiança, assertividade, adaptabilidade, motivado e motivador) e as competências para o trabalho (criativo, organizado, conhecedor, promotor do trabalho de equipa, bom comunicador), tal como exposto no quadro 5.1.

### Quadro 5.1. Atributo que permitem identificar um líder

Adaptabilidade	<p>“ capacidade de se adaptar a várias situações.” (E1)</p> <p>“ alguém que se consiga adaptar a novas situações.”(E2)</p>
Confiança	<p>“ capacidade de transmitir confiança.” (E1)</p> <p>“ ele próprio também deve ser autoconfiante.” (E2)</p> <p>“ não temos que agradar a gregos e a troianos, temos é que ter a consciência tranquila que fazemos o nosso melhor.”(E2)</p> <p>“ temos é que estar plenamente convictos que desempenhamos corretamente a nossa função”(E4)</p>
Empatia	<p>(...) empático (...) (Diretor)</p> <p>“ tem que ser uma pessoa que consiga estabelecer empatia com as pessoas com quem trabalha diretamente” (E3)</p>
Crítico	<p>“ tem capacidade de analisar aquilo que lhe é transmitido e decidir sobre a melhor forma de transmitir essa mesma informação ” (E3)</p>
Bom comunicador	<p>“ tem que ser um bom comunicador ” (E3)</p>
Assertividade	<p>“ tem que ser uma pessoa assertiva” (E3)</p>
Organizado	<p>“ competências mais...mais ligadas à organização.” (E3)</p> <p>“ uma pessoa competente, organizada (E3)</p>
Conhecedor	<p>“ Um líder deve ser conhecedor também do que vai sendo publicado e estudado, por exemplo, ao nível da avaliação, da inovação, das ferramentas digitais”(E2)</p> <p>“ conhecedor da legislação e de toda a documentação própria da organização e outros documentos que vão sendo publicados ”(E3)</p> <p>“ conhecedor da legislação.”(E4)</p>
Trabalho de equipa	<p>“ ser promotor de trabalho de equipa “ (E1)</p> <p>“ tenha a capacidade, também, de ouvir os seus pares”(E3)</p> <p>“ capacidade de dinamizar pessoas ou grupos numa determinada direção” (Diretor)</p>
Proatividade	<p>“ deve ter uma atitude proativa ou seja deve ter iniciativa”. (Diretor)</p>

Pelo exposto será lícito afirmar que, na perspetiva dos entrevistados (diretor e coordenadores dos diretores de turma), as características de personalidade e as competências de trabalho convergem para a eficácia de um líder, o que nos transporta para um perfil de liderança do início do século XX. No entanto, podemos encontrar nas narrativas alguns atributos que vão de encontro às necessidades emergentes do século XXI, onde o líder deve ter a capacidade de se adaptar de acordo com as necessidades do momento, provenientes da

complexidade e da globalização da sociedade atual, assim como à interação estabelecida entre os pares (Uhl-Bien, Marion & McKelvey, 2007).

“(…) alguém que se consiga adaptar a novas situações.”(E2)

“(…) tenha a capacidade, também, de ouvir os seus pares”(E3).

“(…) ser promotor de trabalho de equipa“ (E1)

Ainda no contexto das lideranças intermédias questionamos o diretor e os coordenadores dos diretores de turma sobre as lideranças informais existentes na organização. Na opinião dos inquiridos, as lideranças informais são de importância vital para o desenvolvimento da instituição, como um dos coordenadores referiu “(…) podes ter no seio dos outros professores um elemento que seja completamente agregador, motivador, desencadeador de novas práticas e que apesar de não ter o cargo é um motor de inovação naquele grupo” (E3). No encadeamento das ideias apresentadas surge a referência às lideranças negativas que, na perspetiva de alguns dos coordenadores, são líderes informais que “só veem o problema e nunca a solução“(E4).

“ [Os líderes negativos] são aqueles professores que conseguem levar um grupo de pessoas a atingir um determinado objetivo, pode é esse objetivo não ser promotor do bem comum da organização. São normalmente aquelas vozes que estão sempre contra tudo, à procura do erro, em vez de tentar a melhoria” (E1).

**Em síntese**, os dados sugerem que as lideranças intermédias são fundamentais para o funcionamento das organizações escolares, nomeadamente ao nível da colaboração, cooperação, motivação e envolvimento dos pares. Estas, no entendimento dos participantes, devem ser entendidas como estruturas que fazem a ligação entre as estruturas de topo e os restantes docentes, numa lógica de parceria e não de hierarquia, criando condições para que todos possam participar nos processos de decisão da organização. Os resultados expressam alguma afinidade com o conceito de liderança distribuída apresentado por Sheppard et al (2009), que defendem o envolvimento de todos nos processos de decisão e na construção da visão partilhada da organização, sendo que este envolvimento depende da atuação dos líderes formais. Somos ainda remetidos para o estudo de Nelson e Economy (2005), que defendem que a verdadeira função de um líder é motivar os outros, estimulando o envolvimento, a partilha e interdependência entre todos. Contudo, as narrativas levam-nos a inferir que este é o cenário ideal, mas o verdadeiro cenário transparece alguns obstáculos, nomeadamente ao nível da participação nos processos de decisão e ao nível da comunicação, o que pode limitar a eficácia destas lideranças. O diretor refere que procura envolver as estruturas intermédias nos processos de decisão, promovendo o debate, a análise e a discussão no seio dos grupos

de trabalho, que posteriormente são consideradas na tomada de decisão. Por sua vez, os coordenadores dos diretores de turma consideram que nem sempre as decisões são discutidas e analisadas ao nível intermédio. Outro dado que emerge do discurso dos coordenadores é a existência de lideranças negativas, que podem comprometer a eficácia e eficiência das restantes lideranças. A noção de liderança negativa expressa por alguns dos coordenadores assemelha-se à liderança destrutiva estudada por autores como Padilla, Hogan e Kaiser (2007), quando se referem à liderança destrutiva como o “lado negro” da liderança. Para os autores a liderança destrutiva resulta da confluência de líderes destrutivos (líderes carismáticos e narcisistas) que interagem com seguidores suscetíveis (seguidores que sentem necessidade de segurança, pertença ao grupo e que procuram estabilidade numa sociedade imprevisível) e ambientes propícios (ambientes onde existe instabilidade, valores culturais propícios, ameaça percebida e ausência de mecanismos de controlo).

#### **5.4. Liderança do diretor de turma**

Na segunda dimensão de análise procuramos conhecer a perceção dos participantes sobre a **liderança do diretor de turma**, de acordo com as categorias indicadas no capítulo IV:

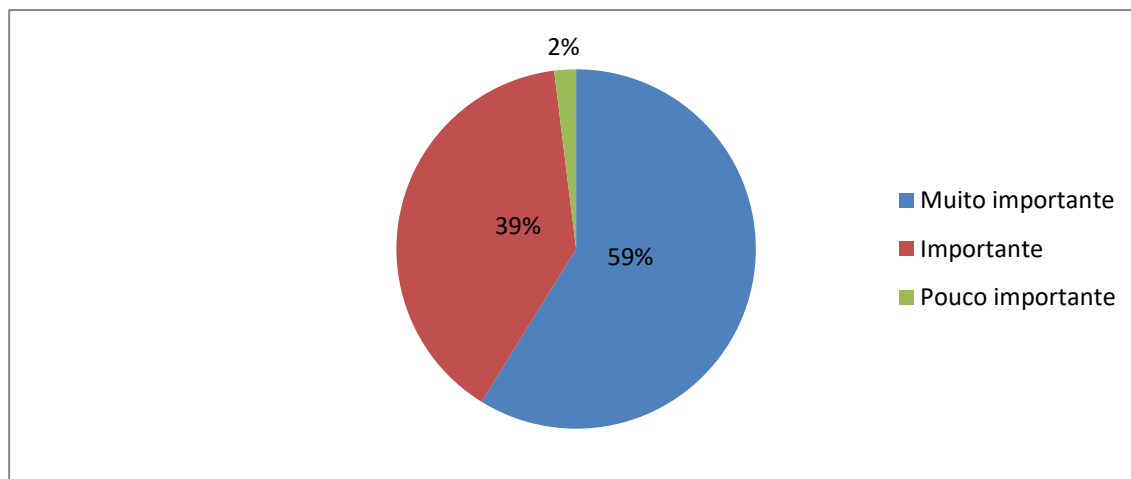
- (i) Critérios de nomeação/seleção dos diretores de turma e perfil do diretor de turma.
- (ii) Competências e funções do diretor de turma
- (iii) Diretor de turma enquanto líder intermédio.

A apresentação e análise dos dados desta dimensão estão organizadas por categoria e por instrumento de recolha, sendo que inicialmente são apresentados os resultados do inquérito por questionário e posteriormente os dados recolhidos nas entrevistas realizadas ao diretor e aos coordenadores dos diretores de turma.

##### **5.4.1. Critérios de nomeação dos diretores de turma e perfil do diretor de turma**

Na primeira questão referente à dimensão “Liderança do diretor de turma”, solicitou-se aos **diretores de turma participantes** que indicassem o grau de importância atribuído à existência de um perfil para o cargo de diretor de turma. Os resultados expressos no gráfico 5.10. revelam que a maioria dos diretores de turma participantes no estudo reputam de muito importante (59%, n=30) ou importante (39%, n=20) a existência de um perfil definido para a atribuição deste cargo, sendo que apenas um inquirido (2%) respondeu considerar pouco importante a existência deste perfil.

**Gráfico 5.10.** Importância da existência de um perfil para o cargo de diretor de turma



(Elaboração própria)

No que se relaciona com as percepções sobre os fatores a considerar para a nomeação/seleção dos docentes para o exercício do cargo de diretor de turma, verifica-se que a totalidade dos inquiridos indica a capacidade de mediação e resolução de problemas de natureza disciplinar como muito importante (84,3%, n= 43) ou importante (15,7%, n= 8). Em linha com este indicador podemos encontrar a relação pedagógica com os alunos e a capacidade de mediação das relações interpessoais, em que a globalidade dos participantes as considera muito importantes ou importantes. Fatores como a capacidade de transmitir confiança aos pares, promover a participação dos alunos e das famílias na vida da escola, bem como o ser possuidor de um perfil de liderança, são igualmente considerados como elementos que devem ser ponderados na nomeação dos docentes para o exercício do cargo, pois apenas 2% (n=1) dos inquiridos os indica como pouco importantes.

O tempo de serviço foi reputado como pouco ou nada importante por 82,5% (n=42) dos participantes. Quanto ao vínculo ao quadro da escola, as opiniões dividem-se: cerca de 56,8% (n=29) atribuem-lhe pouca ou nenhuma importância e 43,2% (n=22) consideram-no como importante ou muito importante. Sendo que, aproximadamente, 80% dos inquiridos reconhece que a experiência no desempenho do cargo (80,4%, n=41) e a efetiva demonstração de capacidades para a função (78,4%, n=40) devem ser considerados como fatores importantes ou muito importantes para o desempenho do cargo (tabela 5.6).

**Tabela 5.6.** Fatores a considerar na nomeação do diretor de turma

<b>Fatores a considerar na nomeação do diretor de turma.</b>	<b>Muito importante (%)</b>	<b>Importante (%)</b>	<b>Pouco importante (%)</b>	<b>Não importante (%)</b>
Pertencer ao quadro da escola	15,7	27,5	37,2	19,6
Experiência no desempenho do cargo	23,5	56,9	17,6	2,0
Ter uma boa relação pedagógica com os alunos	74,5	25,5	0,0	0,0
Capacidade de mediação e resolução de problemas de natureza disciplinar	84,3	15,7	0,0	0,0
Professor com mais tempo de serviço	2,0	15,7	52,9	29,4
Ter um perfil de liderança (utiliza estratégias de comunicação claras e assertivas, promotor do trabalho de equipa, responsável,)	60,8	37,2	2,0	0,0
Reconhecido pelos pares	17,6	49,0	31,4	2,0
Professor que tenha já tenha demonstrado capacidade para o exercício do cargo	31,4	47,0	19,6	2,0
Capacidade de mediação das relações interpessoais	70,6	29,4	0,0	0,0
Capacidade de transmitir confiança aos pares	56,9	41,1	2,0	0,0
Capacidade de promover a participação dos alunos e das famílias na vida da escola	72,5	25,5	2,0	0,0

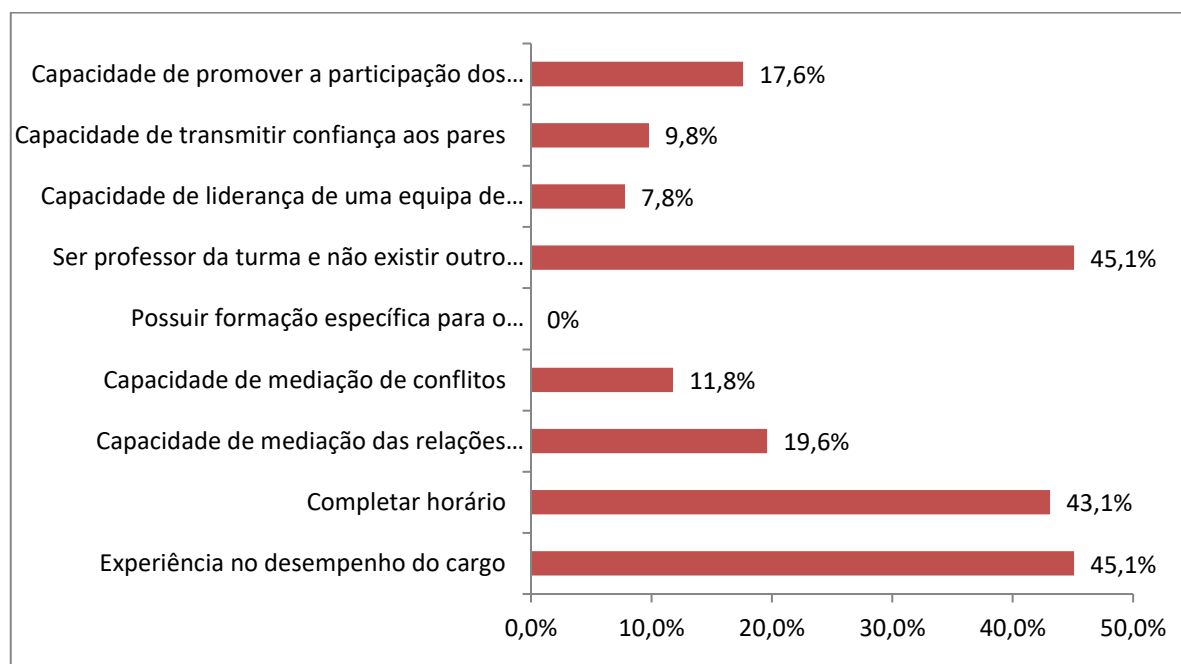
(Elaboração própria)

Se na tabela anterior observamos os elementos considerados, pelos diretores de turma, relevantes para a atribuição do cargo, no gráfico 5.11. apresentamos a perceção dos inquiridos sobre os fatores que conduziram o diretor executivo a nomeá-los para o desempenho das funções de diretor de turma. Na questão 16 do inquérito por questionário foi solicitado aos participantes que escolhessem de entre os nove itens apresentados, os dois fatores que, segundo a sua perceção, estiveram na base da sua nomeação para o cargo. Em termos globais, podemos afirmar que esta é uma dimensão em que as respostas dos participantes se dividem entre as diversas opções, uma vez que todos os itens apresentam valores abaixo dos 50%, revelando que não existe uma concordância explícita sobre os fatores ponderados aquando da sua nomeação. Contudo, constatamos que 45,1% (n=23) dos

participantes indicaram a experiência no desempenho do cargo e o facto de ser docente da turma e não existir outro docente para o exercício das funções, como os fatores mais ponderados aquando da sua nomeação, seguido do indicador “completar horário” (43,1%, n=22), o que, para autores como Virgílio Sá (1997, p.57), representa que a atribuição pode estar a ser realizada com base em “critérios meramente aritméticos”.

Destacamos o facto de o indicador “possuir formação específica para o desempenho do cargo” não ter sido selecionado por nenhum dos inquiridos. Quanto aos restantes indicadores as opiniões dividem-se, com uma taxa de resposta abaixo do 20%.

**Gráfico 5.11.** Fatores que conduziram à nomeação para o cargo



(Elaboração própria)

Considerando que nesta questão foi solicitado aos inquiridos que indicassem os dois fatores agrupados que, na sua perceção, estiveram na base da sua nomeação para o cargo, optamos por fazer uma análise das opções selecionadas. Assim, podemos observar que 33,3% (n=17) dos diretores de turma indicou os itens “para completar o horário e ser professor da turma e não existir outro docente para o desempenho do cargo”, como os principais fatores que estiveram na base da sua nomeação. A experiência no desempenho do cargo encontra-se agrupada com a: capacidade de mediação das relações interpessoais, capacidade de promover a participação dos alunos e das famílias na vida da escola, capacidade de transmitir confiança aos pares e ser professor da turma e não existir outro docente para o desempenho do cargo, todos com um valor percentual de resposta de 7,8%

(n=4). Surge, igualmente, associada ao indicador “para completar horário (9,8%, n=5) e à capacidade de liderança (2,0%, n=1). Os dados encontram-se espelhados na tabela 5.7.

**Tabela 5.7.** Conjuntos de fatores agrupados de acordo com a percepção dos participantes considerados para a nomeação do cargo

<b>Fatores que conduziram à nomeação para o desempenho do cargo (selecionar as duas opções mais relevantes)</b>	<b>Frequência absoluta (n)</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
A experiência no desempenho do cargo; Capacidade de liderança de uma equipa de docentes	1	2,0
A experiência no desempenho do cargo; Capacidade de mediação das relações interpessoais	4	7,8
A experiência no desempenho do cargo; Capacidade de mediação de conflitos	1	2,0
A experiência no desempenho do cargo; Capacidade de promover a participação dos alunos e das famílias na vida da escola.	4	7,8
A experiência no desempenho do cargo; Capacidade de transmitir confiança aos pares	4	7,8
A experiência no desempenho do cargo; Para completar o horário	5	9,8
A experiência no desempenho do cargo; Ser professor da turma e não existir outro docente para o desempenho do cargo	4	7,8
Capacidade de liderança de uma equipa de docentes; Capacidade de promover a participação dos alunos e das famílias na vida da escola.	2	3,9
Capacidade de mediação das relações interpessoais; Capacidade de mediação de conflitos	3	5,9
Capacidade de mediação das relações interpessoais; Capacidade de promover a participação dos alunos e das famílias na vida da escola.	1	2,0
Capacidade de mediação das relações interpessoais; Capacidade de transmitir confiança aos pares	1	2,0
Capacidade de mediação das relações interpessoais; Ser professor da turma e não existir outro docente para o desempenho do cargo	1	2,0
Capacidade de mediação de conflitos; Capacidade de liderança de uma equipa de docentes	1	2,0
Capacidade de mediação de conflitos; Capacidade de promover a participação dos alunos e das famílias na vida da escola.	1	2,0
<b>Para completar o horário; Ser professor da turma e não existir outro docente para o desempenho do cargo</b>	<b>17</b>	<b>33,3</b>
Ser professor da turma e não existir outro docente para o desempenho do cargo; Capacidade de promover a participação dos alunos e das famílias na vida da escola.	1	2,0
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

(Elaboração própria)

Se na questão anterior procuramos conhecer os critérios que, na percepção dos inquiridos, estiveram na base das suas nomeações para o cargo de diretor de turma, na questão seguinte indagamos sobre as capacidades que os sujeitos reputam como mais relevantes para o eficaz e eficiente cumprimento das suas funções (questão 18), pois é a partir das percepções que, muitas vezes, se estabelece, por contraponto, o ideal.

De um nodo geral todas as capacidades enunciadas mereceram a concordância total por mais de 64% dos inquiridos, contudo, as que mereceram maior concordância estão associadas ao relacionamento com os alunos, pais/encarregados de educação e restantes docentes, com um valor percentual de concordância total superior a 90%. A mediação de conflitos entre alunos e entre alunos e professores surge como a quarta opção que obteve concordância total pela maioria dos respondentes (86,3%, n= 44), sendo que este foi, igualmente, o fator identificado como “muito importante”, para a nomeação de um docente para o desempenho do cargo de diretor de turma, com um valor percentual muito idêntico (84,3%, n=43) (tabela 5.3).

Consideramos, ainda, relevante salientar o facto de os docentes concordarem totalmente com a importância da capacidade de envolvimento dos pares no trabalho interdisciplinar e de articulação disciplinar, não obstante terem considerado que não despendem muito tempo para esta função, visto que somente 21,6% (n=11) dos inquiridos a identificou na questão 15, tal como se pode observar na tabela 5.5.

Embora em número bastante reduzido existem algumas capacidades que mereceram a discordância por parte dos respondentes, nomeadamente a capacidade de condução eficaz e eficiente de reuniões (9,8%, n=5), organização e cumprimento de prazos (5,9%, n=3), adaptação à realidade organizacional (4%, n=2) e transmissão de confiança aos pares (2%, n=1).

Estes dados estão em aparente acordo com as competências a considerar no momento da sua nomeação (tabela 5.8), com destaque para as competências pessoais. Os dados parecem ir de encontro ao exposto por Cruz (2005), quando refere que o diretor de turma deve “possuir e dominar uma panóplia de competências pessoais, destacando-se as de comunicação e relacionamento interpessoal” (*apud* Clemente & Mendes, 2013, p. 75). Contudo, na percepção dos diretores de turma inquiridos, os critérios que estiveram na base das suas nomeações prendem-se fundamentalmente com questões aritméticas.

**Tabela 5.8.** Capacidades a privilegiar no diretor de turma

Capacidade ...	Concordo. Plenamente (%)	Concordo (%)	Não concordo nem discordo (%)	Discordo (%)	Discordo totalmente (%)
... de relacionamento com os alunos, demonstrando sentido de justiça, respeito, disponibilidade e compreensão.	94,1	5,9	0,0	0,0	0,0
... de relacionamento com os pares, demonstrando espírito de equipa, sentido de justiça e respeito	90,2	9,8	0,0	0,0	0,0
... de relacionamento com os pais/encarregados de educação, demonstrando sentido de justiça, respeito e disponibilidade	94,1	5,9	0,0	0,0	0,0
... para mediar os conflitos entre alunos e entre alunos e professores	86,3	13,7	0,0	0,0	0,0
... para envolver os pares nos trabalhos de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar	74,5	23,5	0,0	0,0	0,0
... para conduzir reuniões de forma eficaz e eficiente	76,5	13,7	0,0	7,8	2,0
... de transmitir confiança aos pares	64,7	31,4	2,0	2,0	0,0
... de utilizar estratégias de comunicação claras e assertivas	76,5	23,5	0,0	0,0	0,0
... para promover a participação dos alunos e das famílias na vida da escola.	68,6	29,4	0,0	2,0	0,0
... de organização e cumprimento de prazos	70,6	23,5	0,0	3,9	2,0
... de se adaptar à realidade organizacional, que se encontra em constante mudança.	64,7	31,4	0,0	2,0	2,0

(Elaboração própria)

Por sua vez, quando analisados os **dados recolhidos nas entrevistas** verifica-se a existência de opiniões contraditórias quanto ao grau de importância atribuído à existência de um perfil para o cargo de diretor de turma. O diretor afirma não considerar relevante a existência de um perfil formalmente definido, pois na sua opinião “(...) criar um documento onde vem perfilado o que deve ser o DT (...) não acrescenta nada.” (Diretor). Em oposição os coordenadores dos diretores de turma creem que a existência de um documento com o perfil do diretor de turma “facilitaria a escolha dos professores para o cargo” (E2). Um dos coordenadores refere que “(...) não precisa de ser nenhum documento extenso e detalhado,

mas a existência de um conjunto de linhas orientadoras ... seria importante.” (E2), por sua vez outro dos coordenadores alude que “(...) o que vem na legislação são meras indicações e eu considero que era muito importante o agrupamento ter um documento onde referisse de forma pormenorizada qual deve ser o perfil efetivo de um DT” (E3).

As respostas apresentadas pelos participantes evidenciam que os diretores de turma devem ser dotados de um conjunto de atributos de personalidade idênticos aos enumerados para os líderes na análise da dimensão anterior. Uma análise detalhada desses atributos transporta-nos para os requisitos desejáveis para atribuição das direções de turma, enunciados na Portaria n.º 970/80. Na opinião dos inquiridos, os atributos de personalidade contribuem para a eficácia do trabalho do diretor de turma enquanto estrutura de ligação entre os diferentes agentes que estão envolvidos no processo educativo dos alunos, nomeadamente professores do conselho de turma, alunos e famílias, (Roldão, 1995; Sá, 1997; Clemente & Mendes, 2013). As afirmações dos sujeitos que servem de base à nossa análise encontram-se no quadro 5.2.

#### **Quadro 5.2.** Atributos a considerar para a nomeação do diretor de turma

“ Este deve ser assertivo, empático e possuir capacidade de mobilizar a equipa pedagógica que lidera (...) É fundamental que os DT tenham algumas qualidades humanas que lhe permitam “chegar” aos alunos, estabelecer um elo de confiança com os alunos e com as próprias famílias e conseguir passar uma imagem de eficácia e eficiência junto da equipa que lidera. (Diretor)

“ (...) deve ser um professor envolvente, em que envolve quer os alunos, quer as famílias, quer os seus problemas (...)”(E1)

“(...) o DT deve ter uma capacidade extraordinária de observar... de observar os alunos e de ver o que eles nos dizem sem ser através da comunicação oral.” (E3)

“Já vimos aqui algumas das competências que ele deve ter de liderança intermédia, ser bem aceite entre os pares, conhecedor da legislação, uma pessoa organizada, mas ele tem que ter uma preocupação com os alunos na sua dimensão muitas vezes extra-escolar e ligada à própria família. (...) tem de ser uma pessoa de afetos, tem de ser uma pessoa com preocupações sociais e com preocupações com os alunos e com as famílias. (...) tem que ser uma pessoa motivadora, em que o sucesso educativo faça parte das suas práticas.” (E4)

Quando questionado sobre os critérios que estiveram na base da nomeação dos docentes para o cargo de diretor de turma, o diretor referiu a continuidade no exercício do cargo, o tempo de serviço, o pertencer ao quadro do agrupamento, a experiência profissional e a dimensão humana. Outro dos fatores destacado como relevante para a nomeação relaciona-se com o trabalho desenvolvido no ano letivo anterior, salientando que “(...) dentro deste critério [continuidade] nós analisamos sempre se a situação resultou no ano letivo anterior.” (Diretor). Contudo, tal como foi afirmado pelo diretor, a gestão dos recursos humanos por vezes condiciona a seleção dos docentes para o cargo, levando a que ocasionalmente essa nomeação seja aleatória.

Os coordenadores dos diretores de turma quando questionados sobre os critérios de nomeação, revelaram alguma hesitação nas suas respostas, demonstrando um certo receio ou reserva sobre o assunto. Contudo, com o desenvolvimento da conversação, foram referindo que não conhecem claramente quais os critérios tidos em consideração no momento de seleção dos diretores de turma. Para uma das coordenadoras o cargo de diretor de turma “vem no “pacote” do horário” (E1), enquanto outra, refere com algum grau de incerteza, o facto de “serem professores do quadro e depois dar continuidade aos que já vinham nomeados do ano anterior” (E3). Contudo, na sua perspetiva, não existe “o cuidado de verificar o perfil dos docentes que são indicados para DT” (E3). Opinião bem diferente é expressa pelo coordenador dos diretores de turma do ensino não regular.

“Quanto à escolha dos docentes para o cargo de DT ... penso que as coisas são pensadas, pois a minha tarefa durante os últimos quinze dias do mês de julho (...) é tentar fazer cronogramas, preparar cada uma das turmas para o ano seguinte, selecionar alunos, ouvir professores relativamente aos módulos e UFCD que vão ser lecionados no ano seguinte e tentar apresentar ao diretor uma proposta já com professores, diretores de turma e diretores de curso para as turmas que vão abrir no ano seguinte. (...) eu entendo que isso é um fator crítico de sucesso. (...) olharmos mais para a pessoa em si, para o seu currículo e para o seu perfil, é um fator crítico de sucesso.” (E4)

Perante a narrativa apresentada pelo coordenador dos diretores de turma do ensino não regular, a coordenadora E3 foi perentória ao afirmar que:

“nenhum dos CDT do ensino regular é chamado para participar nessa tomada de decisão para atribuições das DT. O que talvez até deveria ser uma sugestão que deveríamos apresentar, visto que é uma boa prática que acontece no ensino não regular e que deveria estender-se aos outros níveis de ensino.” (E3)

Os dados recolhidos sugerem a necessidade de existência de um perfil definido para a atribuição do cargo de diretor de turma que, na representação dos diretores de turma e dos coordenadores dos diretores de turma, contribuirá para o sucesso e eficácia do cargo. O diretor, embora expresse na sua narrativa, que não reconhece relevância à existência formal de um perfil para o diretor de turma, enumera um conjunto de atributos fundamentais para o eficiente desempenho das funções do diretor de turma, que se encontram em linha com os requisitos indicados pelos restantes inquiridos. Podemos inferir que, na asserção dos participantes, a elegibilidade do diretor de turma deve ser cuidada e criteriosa (Clemente & Mendes, 2013), pois assume-se como uma estrutura de coordenação pedagógica intermédia comprometida com o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos (Boavista & Sousa, 2013). Os dados parecem apontar para algum desconcerto ao nível dos processos de tomada de decisão nos momentos de seleção dos docentes para o cargo de diretor de turma que, na

perspetiva dos inquiridos, é um fator gerador de eficácia e eficiência no desempenho do cargo.

#### 5.4.2. Competências e funções do diretor de turma

Com o objetivo de explorarmos a categoria “competências e funções do diretor de turma” questionamos os **diretores de turma** participantes, através do inquérito por questionário, sobre as funções para as quais despendem mais tempo. Neste contexto solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as quatro funções que lhes absorvem mais tempo, de entre um conjunto de dez indicadores. Verificamos que os itens que obtiveram maior concentração de respostas, relativamente às funções que absorvem mais tempo ao diretor de turma, foram: o desempenho de funções burocráticas (88,3%, n=45), o atendimento e comunicação com pais/encarregados de educação (78,4%, n=40), o atendimento e comunicação com os alunos (54,9%, n=28), assim como a mediação e resolução de problemas de natureza disciplinar (45,1%, n=23). Por oposição, regista-se que o atendimento e comunicação com os professores do conselho de turma, a promoção da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e a coordenação do processo de avaliação dos alunos, são identificados por menos de um quinto dos participantes.

Em face destes dados, podemos inferir que as funções do campo administrativo são as que ocupam mais tempo aos diretores de turma, ficando para segundo plano as ações de carácter mais pedagógico. Contudo, o facto de funções como o planeamento, organização e controlo do processo de ensino-aprendizagem e o trabalho colaborativo desenvolvido com os docentes do conselho de turma na promoção da articulação curricular, terem sido assinalados por alguns dos inquiridos, indiciam que este trabalho se encontra a ser desenvolvido por alguns diretores de turma, o que pode contribuir para que seja tomado como um exemplo para outros.

**Tabela 5.9.** Funções dos diretores de turma que absorvem mais tempo

Funções dos diretores de turma*	Frequência (n)	Frequência relativa (%)**
Atendimentos e comunicação com os alunos	28	54,9
Atendimento e comunicação com pais/encarregados de educação	40	78,4

Atendimento e comunicação com os professores do conselho de turma	6	11,8
Desempenho de funções burocráticas	45	88,1
Mediação e resolução de problemas de natureza disciplinar	23	45,3
Planeamento, organização e controlo de todo o processo de ensino-aprendizagem	17	33,3
Trabalho colaborativo com os docentes do conselho de turma para promoção da articulação curricular.	11	21,6
Coordenação do processo de avaliação dos alunos	10	19,6
Dinamização/presidência dos conselhos de turma	17	33,3
Promoção da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	7	13,7

\* Dimensões tratadas como escolha múltipla, pelo que cada dimensão totaliza 100%

\*\*Calculada face ao total de inquiridos (51)

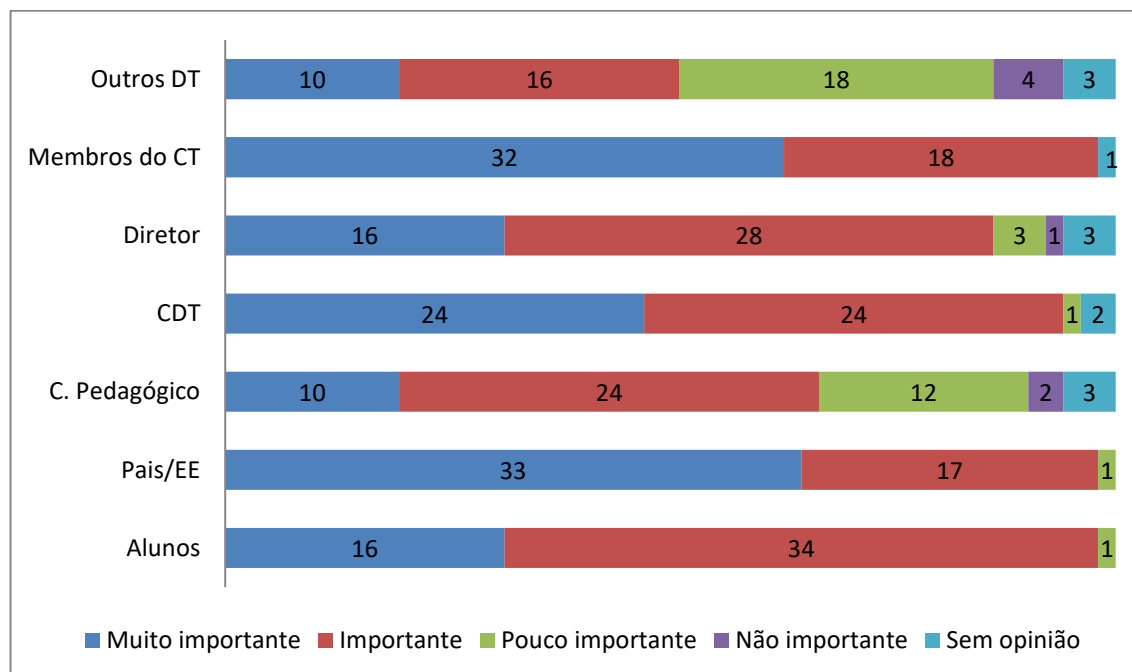
(Elaboração própria)

No seguimento da recolha de dados relativos à dimensão “liderança do diretor de turma”, procuramos conhecer o grau de importância que os diretores de turma atribuem à avaliação realizada ao nível do seu desempenho, por diferentes elementos da comunidade educativa (questão 17). Como se pode verificar pela leitura do gráfico 5.12., os diretores de turma valorizam predominantemente a avaliação realizada pelos pais/encarregados de educação, membros do conselho de turma e alunos (98%, n=50). Embora estes três agentes sejam considerados importante, salienta-se o facto de atribuírem uma valorização superior (muito importante) à avaliação realizada pelos pais/encarregados de educação e membros do conselho de turma, com um valor percentual superior a 60%, sendo que os alunos são ponderados maioritariamente como “importantes” (66,7%).

Contrariamente verifica-se uma diminuição do grau de importância atribuído à avaliação realizada pelo conselho pedagógico e por outros diretores de turma. Desta análise destacamos o facto de existirem diretores de turma que manifestem não ter opinião sobre a avaliação realizada por alguns dos agentes enumerados, sendo que em relação à avaliação realizada pelos alunos e pelos pais/encarregados de educação todos os inquiridos lhe atribuíram um grau de importância. Desta análise podemos inferir que o diretor de turma atribui especial valor aos agentes com quem se relaciona mais diretamente, tendo por

referência que se assume como “elo de ligação com os restantes docentes da turma, bem como, com os alunos e seus familiares” (Clemente & Mendes 2013, p. 71)

**Gráfico 5.12.** Perceção sobre a avaliação realizada pelos diferentes agentes



(Elaboração própria)

Com o propósito de perceber de que modo **diretor e os coordenadores dos diretores de turma** percebem as competências e funções dos diretores de turma, interrogámos os sujeitos sobre as funções desempenhadas pelos diretores de turma, procurando estabelecer um paralelismo entre as competências ideais, de acordo com os normativos e políticas educativas e as reais funções desempenhadas por este ator na organização em estudo.

O diretor, na sua narrativa, expressa que compete ao diretor de turma assegurar a articulação curricular entre as diferentes disciplinas que integram o conselho de turma, estabelecer a ponte entre as famílias e a escola, mediar a resolução de conflitos entre os diferentes intervenientes do processo educativo, impulsionar o trabalho com a equipa pedagógica, assegurar a integração social do aluno e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos.

“ [Os diretores de turma] asseguram a coordenação entre os grupos de disciplinas no conselho de turma, apreciando os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos e aos contactos com as famílias, [...] estabelecem a ponte entre as famílias e a própria escola e assumem um papel fundamental no sucesso, quer ao nível da integração social do próprio aluno na escola, [que] deve acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos.[...] o DT enquanto gestor de uma equipa tem responsabilidades na interação para definição das estratégias a implementar dentro do CT”.(Diretor)

Perspetiva idêntica é expressa nas narrativas dos coordenadores dos diretores de turma, quando estes consideram que ao diretor de turma compete: estabelecer a ligação entre a escola, o aluno e a família; promover a inclusão de todos os alunos; promover e acompanhar a orientação escolar dos alunos; envolver a família no processo educativo do aluno; coordenar a interdisciplinaridade e a articulação disciplinar; representar a escola e assegurar o cumprimento de todas as tarefas de carácter mais burocráticos. As narrativas que serviram de base à nossa análise encontram-se no quadro.5.3.

### Quadro 5.3. Funções dos diretores de turma na perceção dos participantes

“(...) a avaliação dos alunos, educação inclusiva, flexibilização e gestão do currículo, ... São áreas onde o DT é chamado diariamente a desempenhar funções.” (E2)
“(...) integração dos alunos na turma e na escola ” (E3)
“(...) interligação com a família, de acompanhamento escolar dos alunos, de acompanhamento da orientação escola” (E3)
“(...) intermediária entre a escola e o exterior, que serão os encarregados de educação e a comunidade exterior à escola.” (E1)
“(...) o DT (...) é o chefe da trilogia...chamo-lhe assim, e quando falo em trilogia estou a falar na escola, no aluno e na família e o DT é a pessoa que vai unir estas três componentes.” (E4)
“(...) coordenação interdisciplinar” (E2)
“(...) articulação com o CT.” (E3)
“(...) envolver a família no processo educativo dos alunos é um fator crítico de sucesso.” (E4)
“(...) cada vez mais têm sido atribuídas funções nesta área [ <b>carácter burocrático</b> ], hoje em dia tudo passa por nós, desde os passes à ação social escolar, às informações para a família (...)” (E3)

(Elaboração própria)

Ao diretor de turma compete, também, promover a existência de momentos de trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica, analisar e debater assuntos relacionados com o processo de aprendizagem dos alunos, pois é responsável pela promoção e coordenação do trabalho colaborativo ao nível do conselho de turma. Na perspetiva do diretor,

“(...) o trabalho do DT é um trabalho de iniciativa própria, [...] não pode estar colado a uma decisão permanente de direção em que diga quando deve reunir, [...] tem de estar com um diagnóstico sempre atualizado e quando considerar necessário reunir para debater problemas de indisciplina ou problemas de aprendizagem. E como é que os DT sabem que existem problemas de aprendizagem? Porque ele deve acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, não necessitando de aguardar pelo final do período para tomar conhecimento que determinados alunos estão com problemas de aprendizagem.” (Diretor)

Contudo, o diretor expressa que este seria “o cenário ideal, mas não é o que existe no momento”, afirmando que na sua perspetiva “muitos diretores de turma não atingem as

potencialidades das suas funções”. Os dados parecem confirmar que existe um afastamento entre o real e o ideal, não obstante existir um conhecimento explícito sobre o cenário ideal que se encontra em linha com os normativos e as políticas educativas atuais. Como um dos coordenadores dos diretores de turma afirma “[...] globalmente, a grande maioria dos DT tem plena noção daquilo que são as suas competências.” (E4). Mas, se em termos globais todos conhecem as suas reais funções, interrogamo-nos sobre o que pode estar a impedir o pleno desempenho das funções do diretor de turma.

Na perspetiva dos coordenadores dos diretores de turma, as questões burocráticas consomem muito tempo ao diretor de turma. Este utiliza muito tempo para o preenchimento de documentação de apoio ao processo de aprendizagem, centrados no sucesso dos alunos, mas como um dos coordenadores afirma, “muitas vezes é só documentação de apoio ao sucesso escolar, em que as pessoas deviam estar mais focalizadas no processo, na implementação das medidas e não tanto no preenchimento de documentos” (E4). Outro dos fatores que pode estar a condicionar o pleno desempenho das funções deste ator está relacionado com um efetivo trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica. Deve existir um real envolvimento de todos os elementos do conselho de turma, comprometidos com o sucesso dos alunos, na premissa de que o sucesso depende da ação de todos e não apenas de alguns.

“ (...) todos devem olhar para os alunos como um todo e todos se devem envolver no sucesso dos alunos. Infelizmente, ainda existem colegas que pensam que todos os alunos são iguais e que o grau de exigência deve ser igual para todos.” (E4)

Como o diretor afirma “se o DT não cria empatia com a equipa pedagógica, muito dificilmente consegue criar elos de confiança e de trabalho colaborativo”. Os dados recolhidos sugerem que o diretor de turma não está a conseguir assumir um papel de líder no seio do grupo de professores que coordena, atendendo a que está a limitar o seu desempenho às funções puramente burocráticas. O diretor de turma deve reorientar a sua ação porque,

“ (...) enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”

(Ponto 2 do artigo 41.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro)

Autores como Clemente e Mendes (2013) alegam que o sucesso e eficácia do diretor de turma dependem da liderança exercida. Um diretor que se assuma como líder aceite e carismática, possivelmente, conseguirá promover o trabalho colaborativo entre a equipa e ser um agente de mudança nas práticas pedagógicas, contribuindo, desta forma, para o

sucesso integral dos alunos que constituem o grupo turma. Os dados apontam novamente para que a elegibilidade dos diretores de turma se assuma como cuidada e criteriosa, uma vez que o conhecimento das funções do diretor de turma não é sinónimo de eficácia e sucesso no desempenho do cargo.

**Em suma** verificamos que, globalmente os sujeitos conhecem as competências que lhes são atribuídas enquanto diretores de turma, no entanto, distribuem o seu tempo quase exclusivamente entre as questões burocrática e a gestão dos relacionamentos entre os elementos da equipa pedagógica. Pelo que podemos inferir que ainda existe um caminho a percorrer entre o papel real do diretor de turma e o papel ideal, tal como se encontra na moldura normativa e nas políticas educativas. Mas, tal como referimos na análise dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário aos diretores de turma, o facto de alguns dos entrevistados terem indicado que assumem responsabilidades ao nível da coordenação e implementação das medidas educativas, do processo de avaliação dos alunos e na motivação e envolvimento dos colegas, mostra que estas funções se encontram a ser desenvolvidas por alguns diretores de turma, o que pode contribuir para que seja tomada como um exemplo para outros.

#### **5.4.3. Diretor de turma enquanto líder intermédio**

Ainda no contexto da dimensão de análise “liderança do diretor de turma” iremos apresentar e analisar os dados referentes à categoria “**diretor de turma enquanto líder intermédio**”, de acordo com o percecionado pelos inquiridos.

Com o objetivo de aferir a perceção dos **diretores de turma** sobre os fatores limitadores os inibidores do seu desempenho, foi solicitado aos inquiridos que manifestassem o seu grau de concordância, que variava entre discordo totalmente e concordo totalmente, relativamente a um conjunto de afirmações (questão 19). Os resultados estão patentes no gráfico 5.9.

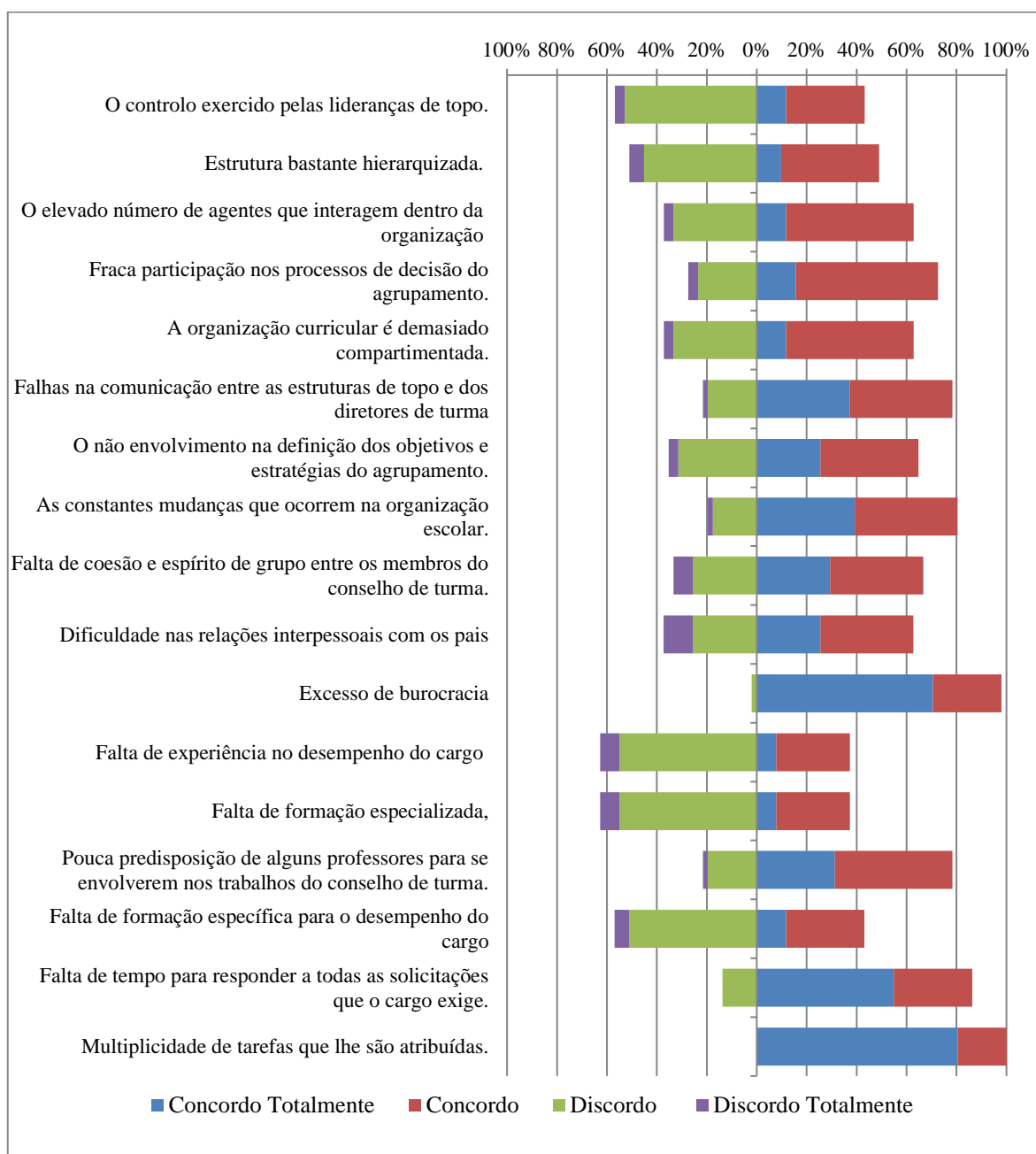
De acordo com os dados recolhidos, realçamos o facto de a totalidade dos respondentes ter identificado a “multiplicidade de tarefas” como um constrangimento ao desempenho das suas funções, sendo que o “excesso de burocracia” foi, igualmente, referido como limitador pela generalidade dos inquiridos, somente um docente manifestou discordar com esta afirmação. A falta de tempo para responder a todas as solicitações exigidas pelo cargo, foi identificado como o terceiro indicador que mais limita o desempenho dos diretores

de turma, merecendo concordância total por parte de 54,9% (n=28) dos participantes e concordância para 31,4% (n=16).

No que se refere ao trabalho com o conselho de turma, verifica-se que uma maioria bem expressiva dos inquiridos identifica a pouca predisposição de alguns professores para se envolverem no trabalho de turma, 31,3% (n=16) concordam totalmente e 47,1% (n=21) concordam, como fator inibidor ao desempenho das suas funções. A falta de coesão e espírito de grupo entre os membros do conselho de turma foi, igualmente, identificada como um constrangimento por 66,7% dos inquiridos (29,4% - concorda totalmente e 37,3% - concorda).

Em conformidade com a opinião de um número significativo de inquiridos, a fraca participação nos processos de decisão e o não envolvimento na definição de objetivos e estratégias do agrupamento, interfere negativamente no desempenho das funções do diretor de turma. Em linha com as razões apontadas anteriormente, uma maioria expressiva de respondentes, considera que as falhas de comunicação com as estruturas de topo (78,4%, n=40) e as constantes mudanças que ocorrem na organização escolar (80,4%, n=41), constituem fatores inibidores ao desempenho do diretor de turma. Em oposição, regista-se que a formação e a experiência no desempenho do cargo não são consideradas como limitadoras do desempenho das funções, para aproximadamente 60% dos inquiridos, o que se encontra em concordância com os fatores considerados pelos diretores de turma como relevantes na nomeação para o desempenho do cargo (tabela 5.13.).

**Gráfico 5.13.** Constrangimentos ao desempenho do cargo de diretor de turma



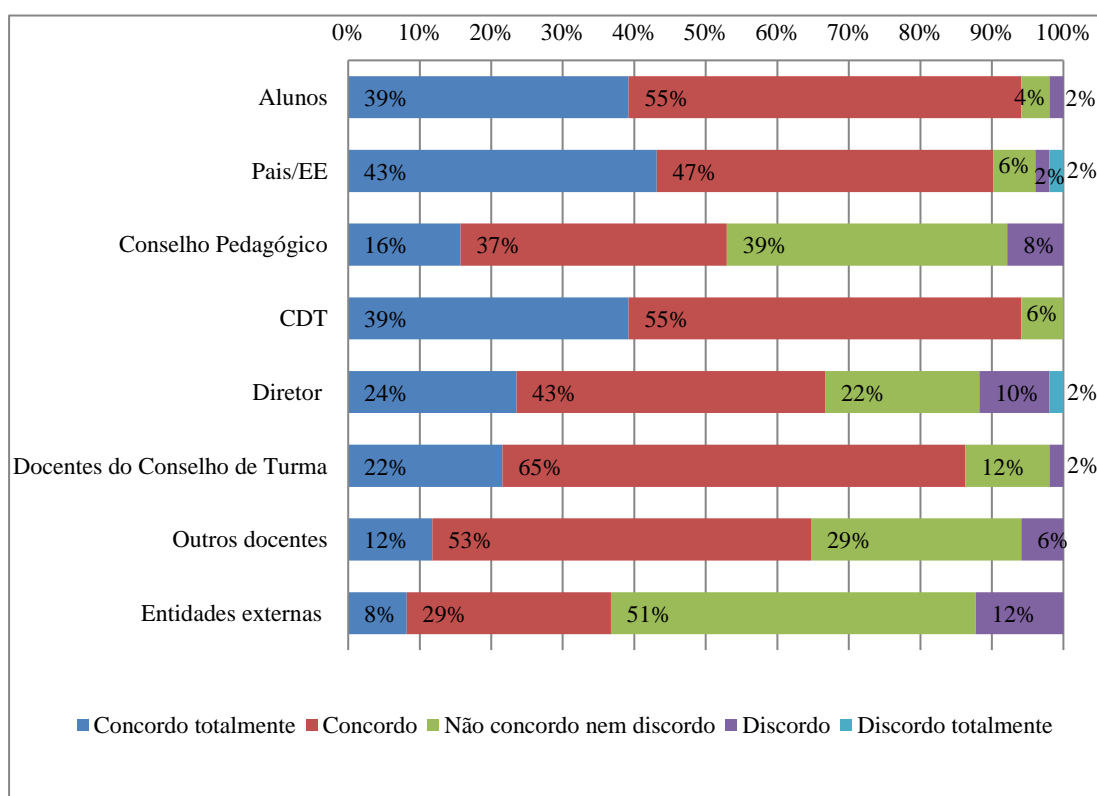
(Elaboração própria)

No contexto da dimensão “liderança do diretor de turma” consideramos, igualmente, importante conhecer a opinião dos participantes relativamente ao reconhecimento e valorização atribuído ao cargo, pelos diferentes agentes que intervêm no espaço escolar. Assim, solicitou-se que atribuísem um grau de concordância em relação ao seu entendimento sobre juízo de valor realizado pelos agentes enumerados (questão 20). Os resultados estão expressos no gráfico 5.10 e demonstram que na opinião dos diretores de turma o seu cargo é fundamentalmente valorizado pelos alunos (96%, n=49), pelo

coordenador dos diretores de turma (94%, n= 48) e pelos pais e encarregados de educação (90%, n=46). Verificamos, igualmente, que os diretores de turma consideram que a sua função é reconhecida e valorizada pelos restantes membros do conselho de turma (87%, n=44). Ao cruzarmos os dados constantes no gráfico 5.14, com os que constam do gráfico 5.8, grau de importância que o diretor de turma atribui à avaliação realizada por alguns elementos da comunidade educativa, verificamos que na opinião dos inquiridos, os agentes que devem ser preferencialmente considerados na avaliação do seu desempenho, são os mesmos que valorizam e reconhecem as suas funções.

Importa, igualmente, salientar o facto de um número significativo de participantes ter selecionado a opção “não concordo nem discordo”, categoria neutra, nos diferentes indicadores, entre os quais destacamos: entidades externas (51%, n= 26), conselho pedagógico (39,2%, n= 20), outros docentes (29,4%, n= 15) e diretor (21,6%, n=11). De acordo com Collings (2006 *apud* Dalmoro &Vieira, 2013, p.165) a categoria neutral, “pode fazer os respondentes sentirem-se mais confortáveis em responder, mas, ao mesmo tempo, o ponto neutro pode gerar ambivalência e indiferença do respondente, destoando da verdadeira opinião do respondente”.

**Gráfico 5.14.** Grau de concordância sobre a valorização e reconhecimento do cargo de diretor de turma



(Elaboração própria)

Com o objetivo de identificarmos as barreiras ao eficaz e eficiente desempenho do cargo de diretor de turma, questionamos o **diretor e os coordenadores dos diretores de turma** sobre os fatores, que na sua perceção, condicionam ou limitam o desempenho das funções dos diretores de turma.

Na opinião do diretor, um dos grandes constrangimentos ao eficaz desempenho das funções do diretor de turma, encontra-se ao nível das relações interpessoais, com a equipa educativa, pais e alunos, pois na perspetiva do sujeito, “a dimensão humana é que é fulcral” para um efetivo e eficaz desempenho do cargo.

Quando um DT não consegue gerir uma equipa pedagógica, quando não consegue encontrar pontos de encontro com essa equipa, com os alunos e com as respetivas famílias, isso é um grave constrangimento no trabalho do DT. (Diretor)

No discurso dos coordenadores dos diretores de turma podemos encontrar referência a vários fatores que limitam ou condicionam o desempenho do cargo. Tal como o diretor, um dos coordenadores é perentório em afirmar que a “gestão de relações é que dificulta o trabalho do DT e absorve muito do seu tempo, pois não existe uma colaboração efetiva da parte da equipa docente desse CT” (E4). Um segundo fator, que se cruza com o fator identificado anteriormente, referenciado por parte dos entrevistados foi a dificuldade ao nível da motivação e envolvimento dos docentes na construção e desenvolvimento de projetos comuns que promovam a interdisciplinaridade e a articulação curricular. Na perceção dos inquiridos, existem muitos projetos ou articulações que apenas ficam registados no papel, como um dos coordenadores afirma, “o DT vai tentando motivar os colegas, alertando para a importância dessas possíveis articulação, caso contrário, as articulações e projetos não saem do papel” (E2).

Outro dos fatores que emerge do discurso dos participantes são as falhas de comunicação entre as estruturas de topo e as lideranças intermédias, originando duplicação de informação, causando desta forma ruído na comunicação, não só pelo aumento de comunicações que chegam aos diretores de turma, mas também pela divergência que por vezes existe.

“A direção sistematicamente partilha informação diretamente com os DT, sem previamente terem falado comigo na qualidade de CDT, quando eu provavelmente até já tinha transmitido aquela informação aos DT. Portanto, isto causa duplicação de informação e às vezes causa algum ruído na comunicação, pois como a informação não é transmitida exatamente da mesma forma, depois tenho 5 ou 6 pessoas a perguntarem qual a informação que está correta. Outro aspeto é em relação à partilha de documentos, também por diversas vezes acontece terem sido partilhados documentos com os DT que não correspondiam aos documentos que nós CDT partilhamos com

os DT e depois as pessoas tinham um documento partilhado por nós e outro partilhado pela direção.” (E3)

Uma das coordenadoras refere que as falhas de comunicação entre as estruturas de topo e as lideranças intermédias acontecem

(...) porque os assuntos não são debatidos atempadamente e convenientemente e depois há o apressar da comunicação ser divulgada o mais rapidamente possível e então não há tempos de passar pelas estruturas intermédias. Atrevo-me a dizer que esta falta de comunicação está relacionada com o “atabalhoar” de tempo de amadurecimento dos assuntos e serem tomadas decisões “em cima do joelho” (E2)

A falta de tempo é outro dos fatores que emerge das narrativas. Contudo, na opinião dos respondentes, esta falta de tempo está relacionada com a existência de tempo para promover o trabalho colaborativo entre as equipas educativas.

“(...) não existe tempo para que o DT reúna com a sua equipa educativa e em parceria possam definir um plano de ação para aqueles alunos ... quer ao nível da articulação, quer ao nível dos projetos, quer ao nível de concertação de estratégias.” (E1)

Os dados obtidos sugerem que, a existência de tempos comuns que permitam o trabalho colaborativo entre os elementos do conselho de turma, potencia a interdisciplinaridade, a articulação curricular, a concertação de estratégias e a partilha de práticas, promotores do sucesso integral dos alunos. No contexto atual, tal como afirma um dos coordenadores, os conselhos de turma reúnem quase exclusivamente para as questões de avaliação, “todos os períodos, uns após outros, nós reunimos no final do período para avaliar o “estado da construção da casa”, mas não começamos lá por baixo” (E3).

Na revisão da literatura encontramos referência ao diretor de turma enquanto promotor ou impulsionador do trabalho colaborativo entre os elementos do conselho de turma. Contudo, compete às escolas atribuírem tempos aos professores para que possam trabalhar em conjunto, para refletir e tomar decisões colaborativamente (Coyle, 1997 *apud* Harris, 2010). As narrativas transparecem alguma fricção entre o discurso do diretor e o dos coordenadores. Na opinião do diretor, a criação de momentos de trabalho colaborativo é da responsabilidade do diretor de turma, pois este tem autonomia para concertar o trabalho entre os elementos da equipa educativa. Por sua vez, os coordenadores, evocam o seu papel ao nível da motivação e envolvimento dos membros da equipa educativa, mas referem a falta de tempos comuns para reunir a equipa educativa, como uma das condicionantes ao pleno desempenho das suas funções. Os diretores de turma devem promover as dinâmicas da equipa, para que colaborativamente e de forma inclusiva, se apoiem para melhorar a aprendizagem dos alunos, mas para que tal aconteça é crucial que se criem condições que promovam esse trabalho efetivo (Formosinho & Machado, 2016)

Quando questionados sobre a complexidade da organização escola, os participantes, de imediato, destacaram algumas das funções das escolas, que na sua representação conferem complexidade à organização. Nas narrativas encontramos referência ao número e diversidade de agentes que nela interagem, às constantes mudanças que vão emergindo, nomeadamente ao nível normativo e ao facto de ser uma organização que trabalha com pessoas, com responsabilidades ao nível da produção de conhecimento, num processo em que não existe linearidade, pois todos os alunos são diferentes. De seguida, apresentamos algumas das afirmações que serviram de base ao exposto:

“ (...) somos chamados para tantas situações, trabalhamos com muitas pessoas, não podemos fazer igual para todos os alunos, pois todas as turmas são diferentes e dentro de cada turma os alunos são diferentes.” (E1)

“A escola trabalha com pessoas e todas são diferentes. A legislação é muita e está sempre a ser atualizada.” (E2)

“ (...) as escolas trabalham para o sucesso dos alunos, mas eles não são máquinas que nós possamos programar para atingir um resultado. O sucesso dos alunos depende não só do aluno, como também do professor, do contexto familiar, entre outros fatores. Mas não existe uma fórmula para obtermos sucesso.” (E4)

Na representação dos participantes, o diretor de turma desempenha um papel repleto de complexidade que emerge da:

i. *Multiplicidade de papéis que desempenha*

“ (...) o plano de ação do diretor de turma é vasto, portanto tem uma parte mais burocrática, uma parte de relacionamento com os alunos, de acompanhamento, de orientação dos alunos, uma parte de relacionamento e acompanhamento das próprias famílias. Depois tem ainda a parte do CT e da gestão dos professores que constituem a equipa, das práticas e do próprio plano curricular de turma.” (E3)

ii. *Heterogeneidade de alunos*

“ (...) trabalhamos com muitas pessoas, não podemos fazer igual para todos os alunos, pois todas as turmas são diferentes e dentro de cada turma os alunos são diferentes.” (E1)

“Numa turma nós temos alunos tão diferentes uns dos outros, não só em termos de aprendizagem, mas também ao nível social. O difícil é tentar chegar a todos.” (E3)

iii. *Dinâmica de interdependência entre os vários agentes*

“O sucesso dos alunos depende não só do aluno, como também do professor, do contexto familiar, entre outros fatores. [A eficácia da organização depende] eficácia do contributo de todos.” (E4)

iv. *Natureza viva da organização/ausência de linearidade*

“A escola trabalha com pessoas e todas são diferentes que as escolas trabalham para o sucesso dos alunos, mas eles não são máquinas que nós possamos programar para atingir um resultado.” (E4)

“ (...) trabalha com pessoas e com questões sociais muito sensíveis.” (Diretor)

v. *Mudanças constantes*

“ (...) na educação está sempre tudo a ser alterado.” (Diretor)

vi. *Tensões*

“ (...) tem uma função muito complexa, pois tem uma dimensão social, na questão da conflitualidade entre alunos, entre professores do próprio CT, entre escola e família e isso já diz tudo.” (Diretor)

Merece alguma reflexão o facto de um dos coordenadores, no decorrer da sua narrativa referir que se o diretor de turma conseguir “simplificar toda esta complexidade de papéis que ele tem de desempenhar, vai certamente tornar-se mais eficaz naquilo que é a sua gestão intermédia dentro da organização” (E4). A representação apresentada pelo entrevistado transparece que a eficácia do desempenho do diretor de turma está associada à simplificação da sua ação. Para Morin (1998), a simplificação pode originar fragmentação ou unificação, enquanto a complexidade potencia a capacidade de lidar com o mundo real, onde a incerteza, a imprevisibilidade e a ambiguidade são uma constante.

Ainda no contexto desta dimensão de análise, consideramos pertinente escutar os participantes sobre a valorização e reconhecimento do diretor de turma na organização em estudo. Os dados sugerem que o diretor de turma é um elemento valorizado, essencialmente pelos pais e pelos alunos, só depois surge a referência aos outros docentes.

“ (...) geralmente os DT são reconhecidos pelos pais e pelos alunos ... e mesmo pelos outros docente.” (Diretor)

“ (...) de uma forma geral, o DT é olhado com respeito e valorizado [pelos pais e alunos]. No caso dos nossos colegas no CT, as coisas nem sempre são tão fáceis, pois como já foi referido, nem sempre é fácil motivar e envolver os colegas. Ao nível das estruturas de topo não somos muito envolvidos nas decisões.” (E1)

“Tal como já tinha referido numa questão anterior, o difícil é gerir muitas vezes os professores do CT, mas não quer dizer que não valorizem ou reconheçam o cargo. (E2)

Para o reconhecimento e valorização do diretor de turma contribui, tal como refere um dos coordenadores, “a experiência e o bom desempenho em anos anteriores vai contribuir para o reconhecimento do nosso trabalho” (E4). A valorização e reconhecimento por parte dos pais e alunos são referidos, de forma explícita, por todos os participantes nas entrevistas. Quando se referem ao reconhecimento e valorização por parte das estruturas de topo, três dos coordenadores reiteram o pouco envolvimento nos processos de decisão, que na perceção dos inquiridos “pode ser indicador que nem sempre a nossa função seja totalmente reconhecida” (E3).

**Em suma**, os dados recolhidos apontam para a existência de dois tipos de fatores que condicionam o eficaz e eficiente desempenho dos diretores de turma. Por um lado, encontramos a diversidade de tarefas, associados a uma função administrativa e por outro os aspetos centrados nas questões interpessoais, como seja o caso da dificuldade em envolver e motivar os professores ou a falta de coesão e espírito de grupo. De acordo com o trabalho

apresentado por Clemente e Mendes (2013), estes dados podem indicar que a elegibilidade do diretor de turma nem sempre foi cuidada e criteriosa, pois o docente eleito parece, não reunir alguns dos atributos considerados essenciais para um profícuo desempenho do cargo, nomeadamente “capacidade de refletir sobre os seus processos de liderança e capacidades de coordenação entre pares “(p. 83). Um líder aceite e carismático gera objetivos comuns aos professores, atuando e incentivando os outros a alcançar os objetivos definidos ou a mudar (Silva e Henriques, 2017). Também Roldão (1995) referiu que o diretor de turma deve, em primeiro lugar, gerir as relações interpessoais/profissionais dos membros do conselho de turma, não só demonstrando conhecimento e valorização das diferentes áreas curriculares, como apelando e dinamizando a responsabilização de todos no trabalho a desenvolver na turma. O diretor de turma é fundamentalmente um mediador das relações estabelecidas entre as partes, com competências pessoais bastante definidas, designadamente ao nível do relacionamento interpessoal e da comunicação (Cruz, 2008 *apud* Clemente e Mendes, 2013).

Os dados recolhidos transparecem a existências de falhas ao nível da comunicação, nomeadamente entre as estruturas de topo e as lideranças intermédias, o que pode sugerir que os participantes considerem que o sucesso do seu desempenho, nomeadamente com os membros da equipa educativa, está a ser comprometido pela ação das estruturas de topo. Outro dos aspetos que os dados sugerem é que os diretores de turma apresentam alguma resistência em partilhar a liderança que assumem com o desempenho do cargo. Pois, quando questionados sobre a distribuição das horas de direção de turma por dois professores, foram perentórios em afirmar, “considero que as horas devem estar todas com o DT, pois caso contrário algumas informações podem perder-se” (E1), ou, “(...) embora nós estejamos sempre a dizer que o trabalho em parceria é uma mais-valia, mas num cargo destes... não me parece, pois naturalmente teria que ser feita uma divisão das tarefas.”. Não deixa de ser curioso que o coordenador dos diretores de turma do ensino não regular tenha partilhado no decorrer da sua narrativa que, “(...) no ensino não regular existe uma figura que é o diretor de curso que trabalha muitas destas questões, nomeadamente as questões da interdisciplinaridade e dos DAC, trabalhando muito em parceria com o DT.” (E4). Estes dados sugerem que há alguma centralidade ao nível das lideranças formais, não só da estrutura de topo, mas também das lideranças intermédias, onde se incluem os diretores de turma.

## 5.5. O papel do diretor de turma na mudança e inovação pedagógica

Na terceira e última dimensão de análise do estudo, o diretor de turma na mudança e inovação pedagógica, pretendemos conhecer a representação dos inquiridos sobre o papel dos diretores de turma nos processos de mudança e inovação pedagógica, de acordo com as categorias identificadas no capítulo anterior:

- (i) Perceção dos participantes sobre mudança e inovação pedagógica
- (ii) Papel do diretor de turma na mudança e inovação pedagógica.

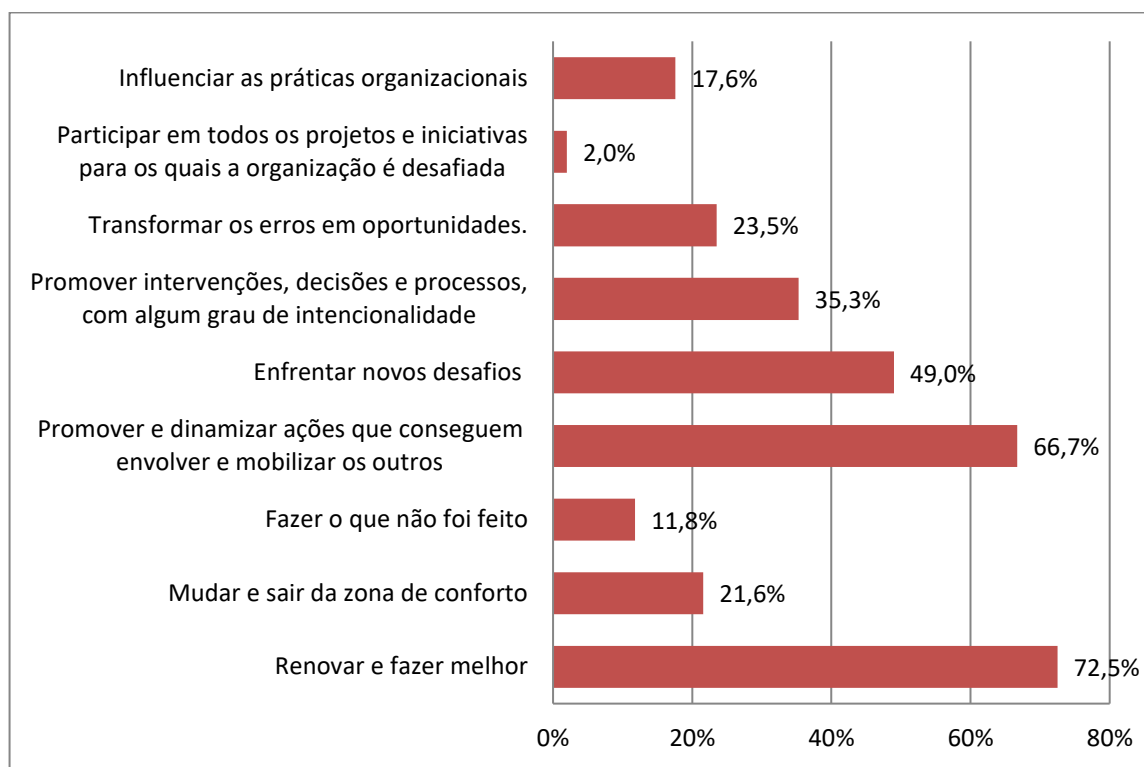
Optámos por apresentar e analisar os dados desta dimensão de uma forma integrada, em detrimento da análise por categoria, por considerarmos que uma análise mais unificada permite responder com maior clareza ao objetivo fixado para esta dimensão.

Iniciamos a apresentação e análise dos dados desta dimensão com os dados recolhidos no **inquérito por questionário aplicado aos diretores de turma**

O gráfico 5.15 representa os dados recolhidos pela questão 21, cujo objetivo foi conhecer a opinião dos participantes em relação ao papel do diretor de turma na mudança e inovação pedagógica. Para tal, foi solicitado aos inquiridos que assinalassem as três opções que considerassem mais relevantes para a implementação de um processo de mudança e inovação pedagógica.

Tendo por referência os resultados que se encontram no gráfico 5.15, verificamos que, na perceção dos diretores de turma, um processo de mudança e inovação pedagógica procura, fundamentalmente, “renovar e fazer melhor” (72,5%, n= 37), “promover e dinamizar ações para envolver e mobilizar os outros” (66,7%, n= 34) e “enfrentar novos desafios” (49%= 25). Os indicadores assinalados por um número reduzido de inquiridos foram a participação em projetos e iniciativas para as quais a organização é convidada (2%, n=1), o fazer o que ainda não foi feito (11,8%, n= 6) e o influenciar as práticas organizacionais (17,6%, n= 9).

**Gráfico 5.15.** Fatores a considerar para implementação um processo de mudança e inovação pedagógica



(Elaboração própria)

Na questão 22, que pretendemos aferir a percepção dos diretores de turma relativamente aos fatores que levam à implementação de processos de mudança e inovação pedagógica, apenas o indicador “necessidade de desenvolver competências nos alunos que lhes permitam participar e interagir na vida da sociedade do século XXI”, mereceu a concordância total por mais de 50% dos inquiridos. Contudo, se optarmos por fazer uma análise agrupada dos níveis de concordância “concordo” e “concordo totalmente”, observamos que seis indicadores foram assinalados por um número muito expressivo de participantes. De acordo com os dados registados na tabela 5.10, constata-se que inovações e mudanças pedagógicas surgem essencialmente pela necessidade de motivar e desafiar os alunos para as aprendizagens esperadas (98%, n= 50) e pela necessidade de desenvolver competências nos alunos que os preparem para os desafios da sociedade do século XXI (96%, n=49). São, igualmente, referidos como determinantes nos processos de mudança e inovação pedagógica, o interesse e motivação dos diferentes atores e o envolvimento dos docentes na definição de objetivos e estratégias da organização (94,1%, n=48), assim como a criação e partilha de conhecimentos e as interações que ocorrem entre os diferentes participantes (92,2%, n=47).

Foram, também, registadas como premissas para a mudança e inovação pedagógica, a necessidade de aumentar a interação entre alunos e professores e de potenciar o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos alunos (86,3%, n= 44), bem como o desenvolvimento tecnológico, com 82,4% (n=42) dos inquiridos a manifestar a sua concordância por este indicador.

Importa destacar que parece existir concordância quando questionamos se as intervenções resultam da intervenção dos docentes mais jovens na organização ou dos que pertencem ao quadro da organização, atendendo a que 58% (n=30) assinala que estes processos resultam da intervenção dos mais jovens e igual valor percentual assinala que as mudanças e inovações pedagógicas não resultam da intervenção dos que pertencem ao quadro da organização.

**Tabela 5.10.** Origem dos processos de mudança e inovação pedagógica.

<b>Os processos de mudança e inovação pedagógica resultam ...</b>	<b>Concordo totalmente (%)</b>	<b>Concordo (%)</b>	<b>Discordo (%)</b>	<b>Discordo Totalmente (%)</b>
Das reformas educativas e curriculares	19,6	58,8	21,6	0,0
Por imposição das estruturas de topo	11,8	52,9	33,3	2,0
Da imprevisibilidade que existe nos espaços escolares	5,9	49,0	45,1	0,0
Das interações que ocorrem entre os diferentes atores da organização escolar	27,5	64,7	7,8	0,0
Do interesse e motivação dos diversos atores	35,3	58,8	5,9	0,0
Da criação e partilha de conhecimentos entre todos os participantes	41,2	51,0	7,8	0,0
Do desenvolvimento tecnológico	27,5	54,9	17,6	0,0
Do contexto social	23,5	51,0	25,5	0,0
Da necessidade de desenvolver competências nos alunos que lhes permitam participar e interagir na vida da sociedade do século XXI	60,8	35,3	3,9	0,0
Da necessidade de motivar e desafiar os alunos para as aprendizagens esperadas	47,1	51,0	2,0	0,0

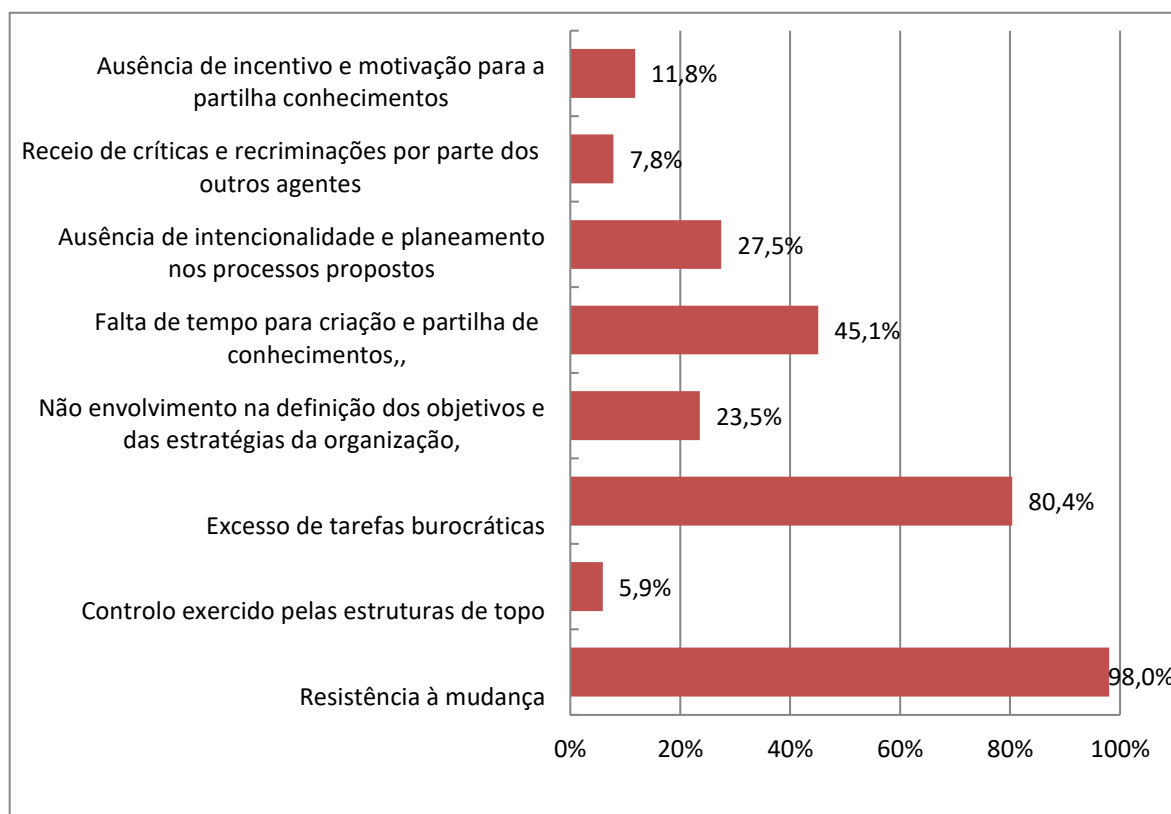
Da necessidade de aumentar a interatividade entre professores e alunos	41,2	45,1	13,7	0,0
Da necessidade de potenciar o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos alunos	37,3	49,0	11,8	2,0
Da intervenção dos docentes mais jovens na organização escolar.	15,7	43,1	41,2	0,0
Da intervenção dos que pertencem ao quadro da organização escolar	7,8	33,3	56,9	2,0
Da participação dos docentes que fazem parte das lideranças intermédias da organização.	15,7	54,9	29,4	0,0
Da ação dos diretores de turma nos conselhos de turma.	15,7	58,8	25,5	0,0
Do envolvimento dos docentes na definição dos objetivos e estratégias da organização.	23,5	70,6	5,9	0,0

(Elaboração própria)

O gráfico 5.16 representa os dados fornecidos pela questão 23, cujo objetivo foi conhecer a opinião dos diretores de turma sobre os constrangimentos à execução dos processos de mudança e inovação pedagógica no seu agrupamento. Aos inquiridos foi solicitado que assinalassem os três fatores que, na sua perceção, inibem a implementação da mudança e inovação pedagógica na organização. As respostas revelaram que 98% (n=50) dos respondentes registou a resistência à mudança como o fator que mais limita estes processos, seguido do excesso de tarefas burocráticas (80,4%, n=41). A falta de tempo para criação e partilha de conhecimentos foi selecionada como a terceira causa inibidora da implementação de mudança e inovação pedagógica (45,1%, 23).

Com níveis de seleção muito residuais são apontados fatores como o controlo exercido pelas estruturas (5,9%, n=3), o receio de críticas e recriminações por parte dos outros agentes 7,8% (n=4), e a ausência de incentivo e motivação para a partilha de conhecimentos (11,8%, n=6). Estes dados levam-nos a inferir que embora exista algum incentivo e motivação para a partilha de conhecimentos, a falta de tempo, talvez gerado pelo excesso de burocracia, limitam a criação e partilha de conhecimentos.

**Gráfico 5.16.** Constrangimentos na implementação dos processos de mudança e inovação pedagógica



(Elaboração própria)

Seguidamente, apresentamos e analisamos os dados recolhidos nas **entrevistas aplicadas ao diretor e aos coordenadores dos diretores de turma.**

O diretor quando questionado sobre mudança e inovação pedagógica refere que os “dois conceitos estão colados, pois existe uma interdependência dos dois”. Na sua perspetiva, a inovação está associada às práticas pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, bem como ao desenvolvimento de competências digitais.

“Quando atualmente falamos em inovação, associamos às competências digitais, mas eu vou para além disso. (...) Os professores hoje em dia estão sempre a inovar nas suas práticas, por exemplo inovam quando trazem entidades externas à escola, quando promovem atividades em que os alunos são protagonistas das suas próprias aprendizagens.” (Diretor)

Também os coordenadores expressam uma opinião similar à do diretor, associando os conceitos à alteração de práticas pedagógicas centradas no sucesso dos alunos. Um dos coordenadores refere-se às inovações pedagógicas como “as novas práticas, as novas formas de trabalhar com os alunos, que cada um de nós tenta procurar para tentar chegar da melhor forma aos alunos e conseguir com isso melhores resultados” (E4). Por sua vez, o

coordenador E2 refere que as mudanças fazem parte do cotidiano das organizações escolares, umas surgem porque são impostas pelas políticas educativas, outras emergem do contexto em que a organização está inserida.

“As escolas estão sempre em mudança, vejam a legislação que vai sendo publicada, os programas que ainda não sabemos se resultam já estão a ser alterados, sem deixar de referir que todos nós andamos sempre a tentar fazer diferente para que os alunos aprendam.” (E2)

Na narrativa anterior encontramos referência ao tempo de implementação e concretização das políticas educativas e dos normativos legais que, na perspetiva do inquirido, compromete, ou não, uma necessária e eficiente avaliação do sucesso da mudança executada (Bartolomeu, Bastos, Ferreira, Martins & Vieira, 2018).

Na opinião da coordenadora E3, o atual quadro normativo surge como um incentivo para alteração das práticas pedagógicas dos professores, “(...) a sala de aula do “comboiozinho” com o professor à frente da turma, já deveria ter acabado e a autonomia e flexibilidade curricular aparece para nos dar também um incentivo para mudarmos estas nossas práticas”. Os dados recolhidos sugerem a necessidade de alteração das práticas pedagógicas em sala de aula, tal como exposto por Barroso (2013),

“O futuro da escola é a mudança da organização do ensino, da relação pedagógica entre professores e alunos, da organização do tempo, do espaço, do currículo. No fundo, a transformação da sala de aula, que é o núcleo duro da escola.”

(*apud*, Henriques e Massano, 2018, p.221)

Quando questionados sobre os processos de mudança e inovação implementados na organização em estudo, os participantes expressaram alguma insegurança em se pronunciarem e incerteza no seu discurso.

“Sem refletir muito sobre a questão... eu acho que tudo o que se relaciona com ferramentas digitais, nós temos inovado, pelas circunstâncias que tivemos com esta pandemia. Todos passaram a utilizar ferramentas digitais que não utilizavam. Agora outro tipo de inovação... eu já tenho alguma dificuldade em concretizar. Se entendermos que a intervenção é uma inovação pedagógica, podemos dizer que o agrupamento avançou um pouco, pois todos os docentes foram incentivados, para não dizer obrigados, a entrar dentro das salas dos outros colegas e assistir a duas aulas, do seu grupo disciplinar ou de outro, com o objetivo de observar as metodologias e estratégias utilizadas pelos colegas. Mas isso, eu não entendo propriamente como uma inovação pedagógica. Mas tenho dificuldade em concretizar, talvez porque nunca pensei muito sobre isso.” (E3)

Ultrapassado o bloqueio inicial no discurso, os coordenadores identificaram o Projeto MAIA: Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, como uma inovação pedagógica, na medida em que se assume como uma mudança nas práticas pedagógicas dos professores, com a finalidade de contribuir para melhorar as práticas pedagógicas dos professores e conseqüentemente concorrer para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

“ Eu estou a lembra-me, por exemplo, do Projeto MAIA, em que o nosso agrupamento está envolvido. Ainda não está alargado a todos os professores, pois só participa quem manifestou interesse, mas é uma inovação pedagógica relacionada com a avaliação dos alunos. Os alunos são envolvidos no processo de avaliação.” (E1)

“ (...) o projeto MAIA é efetivamente uma inovação pedagógica, Naturalmente, como está numa fase inicial, está a ser testado em grupos mais pequenos, para que depois possa ser estendido à totalidade do agrupamento.” (E4)

Dois dos coordenadores consideram que existem práticas pedagógicas inovadoras por parte de alguns professores, mas que não são partilhadas.

“ (...) eu acredito que muitos de nós trabalham de formas diferentes com os alunos, o problema é que elas não saem de dentro da nossa sala de aula, ou se são partilhados, são partilhados dentro de um grupo restrito muito curto, que leva a que a organização por si só, não possa usufruir daquilo que são as novas práticas, as novas formas de trabalhar com os alunos, que cada um de nós tenta procurar para tentar chegar da melhor forma aos alunos e conseguir com isso melhores resultados.” (E4)

“ (...) podem existir boas práticas inovadoras dentro da sala de aula de alguns professores, mas não são partilhadas com os outros... ficam fechadas na sala de aula de cada um. Aqueles alunos tiram partido delas, mas mais ninguém as conhece, mais ninguém as pode replicar, porque não são partilhadas com os outros.” (E2)

Os dados sugerem que existem alguns processos de mudança e inovação pedagógica a acontecer na organização em estudo, embora, ainda, de uma forma muito tímida. Quando os coordenadores se referem ao projeto MAIA, transparece que está a ser iniciado um processo, composto por etapas que conduzirá à inovação. De acordo com Ferro-Borges (2018), a inovação resulta de um conjunto de etapas que não devem ser ignoradas: experimentar continuamente, aprendizagem por erro, experimentação em pequena escala, dar espaço e tempo aos colaboradores e criar mecanismos que fomentem a experimentação e inovação. A inovação não acontece por imposição, os professores precisam de compreender as novas ideias, desenvolver novas capacidades e comprometer-se com os processos de mudança (Formosinho & Machado, 2016).

A narrativa apresentada pelo diretor sugere que as inovações podem resultar de ações pontuais e não planeadas,” (...) um professor que traz uma vivência ou uma prática de uma outra escola, sugere e é experienciado, é outro professor que traz outra experiência, é uma proposta que surge de um parceiro externo da escola”. Contrariamente, Antunes (2012), refere que qualquer processo de mudança deve ser pensado e planeado com o imperativo de produzir resultados na organização, ou seja devem ser sustentadas por um pensamento estratégico. Na perspetiva de Alves e Cabral (2018, p. 22) “a inovação pedagógica não pode, portanto, ser um fim em si mesma, fazendo apenas sentido quando e sempre que se constitua enquanto ação estratégica, o que implica uma tomada de decisão consciente e intencional”.

Nas narrativas podemos encontrar referência a diversos fatores, que na opinião dos participantes, obstaculizam os processos de mudança e inovação pedagógica. Os dados sugerem a resistência à mudança como o principal constrangimento à implementação da mudança e inovação pedagógica, a qual, parece estar associada à idade dos docentes que fazem parte da unidade orgânica, ao receio de fracasso perante o que é novo, ao efetivo trabalho colaborativo e à tentativa de estabilidade, com rejeição ao que pode provocar incerteza e desequilíbrio. Na perspectiva de Marris (1974) citado por Hargreaves (2007), resistência ou “apego” ao passado pode ser considerada normal, pois uma mudança implica perda, e quando o que se perde é conforto e competência, causa sempre alguma resistência, visto que não é confortável nem agradável trocar práticas antigas, em que os professores se sentem eficazes, por práticas novas, em que o nível de competência é baixo.

“ Penso que até já referi isto, mas efetivamente o maior constrangimento surge da grande resistência à mudança e ao facto de termos um corpo docente envelhecido. (Diretor)

“(…) nós que temos um corpo docente mais envelhecido e que está menos predisposto a mudar, porque qualquer mudança faz-nos sair da nossa zona de conforto e portanto não nos sentimos bem estarmos perante uma turma de alunos a fazer essas mudanças.” (E3)

“(…) não aceitarmos bem as ideias dos colegas novos, também é verdade e portanto, a inovação que poderia vir por essa via, também não vem porque nós demonstramos logo uma resistência.” (E3)

“(…) considero que ele [corpo docente] é fundamentalmente estável e que alguns estão acomodados às práticas que têm. (...) não é fácil ir experimentar estratégias novas com os alunos e ter medo de fracassar.” (E4)

Duas das coordenadoras apontam a falta de tempo causada pelo excesso de tarefas e pela ausência de condições para um efetivo trabalho colaborativo, como outro dos constrangimentos à mudança e inovação pedagógica.

“ O excesso de tarefas que hoje em dia todos temos para fazer dentro da escola é, claramente, um constrangimento para que as inovações sejam introduzidas no nosso dia-a-dia. Nós temos tempo para observar as estratégias que os nossos colegas estão a utilizar e os nossos horários são muitas vezes incompatíveis, não nos permitindo assistir, por exemplo, à aula de um colega que até pode ser considerado inovador ou que faz as coisas de forma diferente. Deveriam existir momentos nas escolas para que os professores pudessem partilhar as suas experiências, mesmo que tenham corrido mal. Todos temos uma hora de trabalho colaborativo marcada nos nossos horários, mas que está quase sempre ocupada com reuniões agendadas com outros objetivos. Mesmo quando os grupos trabalham colaborativamente, as tarefas que nos são solicitadas são tantas e tão diversificadas que não temos tempo para partilhar e debater ideias. ” (E2)

“(…) a falta de tempo é um grande constrangimento para que as inovações entrem nas salas de aula. Todos poderíamos fazer diferente na nossa sala de aula, mas como alguém já disse, avançamos e arriscamos mais quando nos sentimos apoiados e não isolados.” (E1).

Os dados recolhidos indiciam que os tempos de trabalho colaborativo na organização em estudo estão a ser geridos de uma forma pouco estratégica, nem sempre centrado na missão fundamental da escola, fazer com que todos os alunos aprendam. A escola não pode

exigir mais tempo aos professores, deve sim criar condições para que “possa existir um outro tempo: um tempo mais comum e mais útil, mais produtivo, mais significativo. Um tempo que tenha, efetivamente, consequências positivas na melhoria dos processos e dos resultados educativos” (Alves e Cabral, 2018, p.15). A criação de condições para um efetivo trabalho colaborativo entre os docentes, com dinâmicas de colaboração permanente, que fomentem a partilha e o incentivo, são fundamentais para que as mudanças e inovações se concretizem com sucesso (Alves e Cabral, 2018). A criação de uma cultura de colaboração entre os professores pode assumir-se como a resposta produtiva à imprevisibilidade dos problemas que emergem no contexto da organização.

“ (...) a colaboração no trabalho docente não deve ser considerada numa perspetiva simplista, pois trata-se de um conceito ambíguo e complexo, ao referir que na prática aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares, as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração, para referir algumas.”

(Hargreaves, 1998 *apud* Alves e Cabral, 2018)

Através dos dados recolhidos podemos induzir que, na perspetiva dos inquiridos, os constrangimentos identificados podem ser superados através de um apoio efetivo, de práticas de colaboração e partilhas permanentes, de relações de proximidade com as lideranças e de criação de condições que promovam a colaboração.

i. *Apoio efetivo*

“ (...) avançamos e arriscamos mais quando nos sentimos apoiados e não isolados.” (E1)

“Quando estamos todos a tentar implementar qualquer coisa sentimo-nos mais confortáveis, porque não estamos isolados.”(E3)

ii. *Práticas de colaboração e partilha*

“ (...) Nós temos que ter tempo para observar as estratégias que os nossos colegas estão a utilizar (...). Deveriam existir momentos nas escolas para que os professores pudessem partilhar as suas experiências, mesmo que tenham corrido mal.”(E2)

“Se as estratégias forem concertadas, os professores sentem-se mais motivados para experimentar o que é novo.”(E3)

iii. *Relação de proximidade com as lideranças*

“A relação de proximidade, de apoio aos colegas, de incentivo à partilha das práticas inovadoras tem que ser feita por estas estruturas.” (E4)

“ (...) a implementação tem que ser acompanhada de perto pelas lideranças intermédias, ou seja tem que estar muito próxima do professor e da sala de aula (...)” (E4)

iv. *Criação de condições para a partilha/colaboração*

“O nosso horário escolar teria que estar organizado de outra forma, para que fossem criadas condições para que pudéssemos estar com os colegas do CT e com os DT.” (E3)

“Estou plenamente de acordo com o que a colega [horário letivo organizado de forma a permitir momentos de partilha].” (E2)

“ (...) deveriam ser criados momentos para que estas partilhas pudessem ser efetuadas.” (E4)

Um dos coordenadores acentua a importância dos momentos de partilha para que as mudanças e inovações sejam concretizadas com sucesso, quando refere a importância de serem criados efetivos momentos de partilha nos momentos de pausas letivas, em detrimento das tarefas que lhes são atribuídas, que na sua perspetiva são bastante burocráticas. Este é um olhar que vai também de encontro ao apresentado por Alves e Cabral (2018), quando salienta a importância de serem criados efetivos tempos significativos e produtivos com impacto positivo nos processos e na melhoria dos resultados educativos.

“(…) deveriam ser criados momentos para que estas partilhas pudessem ser efetuadas. Por exemplo quando terminamos o ano letivo, logo após as reuniões de avaliação, são definidas pela direção um conjunto de tarefas, algumas bastante burocráticas, encerramento das turmas, formação de turmas, inventários, inscrição dos alunos nas diversas plataformas, entre tantas outras. Considero que deveríamos mudar um pouco o foco da nossa ação nessa fase, por exemplo, deveríamos era estar a fazer um congresso interno à volta de uma grande temática, com grupos de trabalho parciais, com conclusões em grande auditório... enfim fazermos uma coisa para nós próprios, com os nossos professores. Não quer dizer que não pudesse existir um ou outro parceiro que pudesse participar e digamos... estimular alguma temática, mas investirmos uma parte desse tempo a refletir efetivamente sobre a escola (...)” (E4)

Na representação do diretor, para que os processos de mudança e inovação “tenham os resultados pretendidos temos que recorrer às pessoas que têm iniciativa, ou em algumas situações envolver os colegas mais resistentes e motivá-los, prestando todo o apoio necessário”. Os dados parecem sugerir a importância de mobilizar, envolver e valorizar a os docentes, quer os que introduzem mudanças e inovações pedagógicas na organização, quer os que revelam maior resistência a estes processos. Tal como expresso por Alves e Cabral (2018, p.8), “a pessoa do professor deve estar no centro das preocupações/intervenções, sendo aconselhável trabalhar pessoalmente com os professores para os fazer compreender o seu papel no processo de metamorfose e de transformação”.

Na tentativa de encontrar o papel do diretor de turma nos processos de mudança e inovação pedagógica, questionamos os participantes sobre o envolvimento, ou não, dos diretores de turma nas mudanças e inovações pedagógicas.

Na representação do diretor, os diretores de turma “são envolvidos indiretamente”, pois compete-lhes operacionalizar as mudanças e inovações que foram propostas e debatidas no seio do grupo disciplinar em que está inserido.

”essa operacionalização é resultado de um trabalho que o DT enquanto professor nos seus grupos disciplinares entretanto interagiu, fez as suas propostas e depois colabora para a operacionalização. Basicamente é isso.”

Esta narrativa parece sugerir a existência de uma inovação instituída, em que o diretor de turma se situa na base da execução, afastado da zona de decisão, embora lhe seja reconhecida relevância ao nível da motivação, confiança e promoção do trabalho

colaborativo com o conselho de turma, tal como referido anteriormente, quando apresentamos os dados referentes às funções e competências do diretor de turma. Outro dado que transparece alguma inconsistência nas ideias apresentadas ao longo da entrevista, surge quando o diretor refere que,

“cada CT tem a sua particularidade, levando a que os DT implementem os seus ritmos e atividades de acordo com a realidade da sua própria turma e daí podem surgir novas práticas e essas inovações, que poderão depois servir de exemplo para outros e ser disseminados.”

Os dados parecem sugerir que estamos perante um discurso que cruza o papel ideal do diretor de turma (motivação, confiança e promoção do trabalho colaborativo) com o papel real (operacionalização das mudanças e inovações). O diretor reconhece no seu discurso que existe um hiato ao nível da auscultação e envolvimento dos diretores de turma nos processos de decisão e na definição de estratégias da escola.

“Considero que existe uma lacuna nos momentos formais de auscultar os DT, pois o único momento é quando os DT se reúnem nas reuniões com os CDT, que ocorrem entre três e cinco vezes por ano letivo. Quanto à comunicação devo referir que utilizamos o email para enviar todos os esclarecimentos aos DT e articulamos com os CDT.” (Diretor)

O discurso dos coordenadores mostra a relevância do papel dos diretores de turma enquanto coordenador e líder de uma equipa pedagógica, com responsabilidade na promoção do trabalho colaborativo, em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos, que ocorrem principalmente dentro da sala de aula.

“O DT enquanto coordenador da equipa pedagógica tem mesmo essa função de articular com os colegas, aquilo que consideram que é importante e que é positivo para implementar com aquela turma.” ( E3)

“Não podem deixar de estar envolvidos nas mudanças que vão surgindo, pois muitas coisas dependem dele. Se ele não estiver envolvido não está a trabalhar para o sucesso dos alunos. (...) as mudanças e inovações devem acontecer principalmente dentro da sala de aula e quem coordena e lidera aquela equipa é o DT” (E2)

O diretor de turma é o líder de uma estrutura de gestão intermédio pedagógico (conselho de turma), ao qual compete gerir com flexibilidade os problemas que surgem e promover a reflexão e atuação entre os pares, contribuindo desta forma para a melhoria das aprendizagens dos alunos daquela turma, assumindo-se como “o elo mais forte na cadeia de interações entre a escola e a família” (Favinha, 2012, p.12).

Um dos coordenadores refere-se ao diretor de turma como o “líder natural naquele grupo de alunos e de professores”, com responsabilidades ao nível do envolvimento dos alunos, pois na perspetiva do participante,

“só teremos sucesso, em tudo o queiramos fazer em termos de inovação pedagógica se tivermos a participação dos alunos. (...) Nós temos que estar conquistados para o processo, o CT tem que estar conquistado para o processo, mas acima de tudo são os alunos têm que demonstrar interesse no desenvolvimento desses projetos e dessas atividades.” (E4)

Os dados sugerem algum antagonismo entre a representação do diretor sobre o papel do diretor de turma na mudança e inovação pedagógica, e a apresentada pelos coordenadores. O diretor situa os diretores de turma ao nível da operacionalização do trabalho desenvolvido no seio dos grupos disciplinares, enquanto os coordenadores olham para o diretor de turma como um desencadeador destes processos.

“É óbvio que o coordenador de grupo disciplinar ou o coordenador de departamento pode num determinado momento dar uma ajuda perante uma dificuldade, mas se queremos mudar, se queremos fazer coisas diferentes, nós temos que estar em sintonia com os alunos e com os colegas do CT. Quem é que gere isto? Quem é que lidera isto? É claramente o DT.” (E4)

Tal como o diretor, os coordenadores referem a falta de momentos formais para auscultação e envolvimento dos diretores de turma na definição de estratégias e objetivos do agrupamento.

“Os DT não são chamados em momento algum a participar na definição de estratégias para o agrupamento. (...) as lideranças intermédias que de certa forma participam na definição das estratégias são os grupos disciplinares e os departamentos. Os DT fazem parte também dessas equipas, mas quando os assuntos são debatidos, por exemplo, no grupo disciplinar, eles são ouvidos, mas não como DT.” (E3)

“Os únicos momentos de diálogo com os DT são as reuniões de CDT e essas reuniões são quase exclusivamente para tratar de questões operacionais dos CT, mas apenas no que diz respeito à avaliação, procedimentos legais, cumprimentos de prazos, passagem de informação relativamente a determinados aspetos burocráticos que o DT tem que tratar.” (E3)

“Faltam momentos formais de partilha.”(E4)

Existiram alguns momentos pontuais de auscultação dos diretores de turma, principalmente no contexto da pandemia, em que os diretores de turma foram convidados a responder a alguns questionários, mas na opinião dos inquiridos, não foram considerados no momento de definição de estratégias para a escola.

“Até respondemos a uns questionários, mas depois não sei se são tomados em conta na definição das estratégias” (E1)

“No contexto da pandemia até existiram alguns inquéritos aplicados aos DT sobre o ensino a distância, mas penso que as respostas não tiveram impacto nas medidas aplicadas.” (E2)

**Em síntese**, os dados recolhidos nesta dimensão do estudo sugerem que, na perspetiva dos participantes, um processo de mudança e inovação pedagógica emerge da necessidade de desenvolver competências nos alunos que lhes permitam participar e interagir no mundo globalizado em que vivem. Mas, para que estas competências sejam desenvolvidas com

sucesso, as práticas pedagógicas devem ser renovadas e melhoradas, pois só assim se motivam e preparam os alunos para os novos desafios da sociedade. Os dados remetem-nos para o atual quadro normativo que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, o qual afirma a necessidade de “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (prefácio do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), ou seja, os alunos devem ser preparados para os novos desafios decorrentes do mundo globalizado em que vivem.

Contudo, como qualquer processo, as mudanças e inovações pedagógicas debatem-se com diversos constrangimentos, que condicionam a sua eficácia. Os participantes no estudo são consensuais em considerar a **resistência**, como o principal constrangimento à implementação e sucesso das mudanças e inovações pedagógicas, não à própria mudança em si, mas a um conjunto de fatores que, se não forem considerados, comprometem o seu propósito – melhorias das aprendizagens dos alunos. Os professores são envolvidos numa **multiplicidade de tarefas**, essencialmente burocráticas, que os impedem de ter tempo útil para desenvolverem práticas de trabalho colaborativo, onde a **reflexão e partilha** sejam uma constante, contribuindo para melhorar a aprendizagem dos alunos. Esta perspetiva remete-nos para o trabalho de Formosinho e Machado (2016), quando afirmam que a mudança não pode ser imposta, as pessoas precisam compreender os processos, adquirir as competências e comprometer-se, mas para que tal aconteça as escolas têm que criar condições que promovam a reflexão e capacitação através da prática. Os dados reportam-nos também para o trabalho de Leite e Fernandes (2010), quando referem que a concretização das mudanças educativas só é possível com o envolvimento e responsabilização de todos os docentes. Os autores citam Perrenoud (2002) para reforçar a importância das práticas de colaboração nas mudanças e nas inovações pedagógicas, quando lembram que ninguém inova sozinho. Perspetiva similar é apresentada por Fullan e Hargreaves (2000), quando afirmam que “a situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas” (*apud* Leite e Fernandes, 2010, p. 200).

## CONCLUSÕES

---

A realização do trabalho de investigação, “A Liderança do Diretor de Turma na Complexidade da Organização Escolar”, surge das nossas motivações (pessoais, profissionais e académicas), bem como do interesse em refletir sobre a ação do diretor de turma nos processos de mudança e inovação que emergem no contexto da organização escolar. De acordo com a temática escolhida, delineamos um conjunto de questões específicas e objetivos distintos, com o objetivo de responder à questão orientadora da investigação: “Qual a perceção dos diretores de turma sobre o seu papel nos processos de mudança e inovação pedagógica, na complexidade da organização escolar?”. Seguimos uma metodologia de investigação qualitativa com *design* de estudo de caso, com recurso a técnicas de recolha e análise de dados de natureza mista. Ao optarmos por um estudo de caso estávamos conscientes das suas limitações e da impossibilidade de obter generalizações com as nossas conclusões, atendendo a que cada escola representa uma realidade única e dinâmica, pelas singularidades dos seus atores, das interações e do contexto. Neste sentido, o propósito deste estudo não foi a extrapolação das conclusões da investigação, mas sim a compreensão do caso na sua complexidade e no seu contexto específico, pois, tal como afirma Stake (1995), o estudo de caso não pretende representar o mundo, mas sim representar o caso.

O estudo aqui apresentado seguiu um percurso metodológico que nos permitiu construir reflexões que perpassaram os três momentos principais da investigação, isto é:

1. Revisão e análise da literatura pertinente no âmbito da gestão e liderança na organização escolar, mudança e inovação pedagógica, o papel do diretor de turma enquanto estrutura de liderança intermédia e processos de mudança e inovação pedagógica, tendo como referências teóricas autores como: Boavista, Boavista & Sousa, Borges-Ferro, Clemente & Mendes, Favinha, Fernandes & Leite, Fong, Jesus & Azevedo, Morrison, Oliveira & Courela, Sá, Silva, Silva & Dinis Uhl-Bien, Marion & Mckelvey entre outros. Este foi também o momento de consulta e análise do quadro normativo, que nos permitiu conhecer a evolução do cargo de diretor de turma no sistema educativo português, com especial enfoque na moldura legal atual.
2. Desenvolvimento do trabalho empírico que permitiu recolher informações e perceções referentes ao contexto específico do estudo. Este momento teve por base a recolha de informação que nos permitiu fazer a caracterização do contexto, assim como a construção e aplicação dos diferentes instrumentos de

recolha de dados com o objetivo de conhecer a percepção dos participantes sobre a temática em estudo. Salvaguardamos as questões éticas, ao longo do processo mantivemos um nível de distanciamento do contexto em estudo e dos sujeitos, pois o nosso propósito foi compreender o ponto de vista dos participantes e induzir como e com que critérios eles o julgam e não o de formar um juízo de valor (Bogdan e Biklen, 1994).

3. Organização, análise e interpretação dos dados recolhidos nos diversos instrumentos, que foram construídos com base numa matriz comum, adaptada à especificidade dos diferentes participantes. Este foi o momento em que procuramos reestruturar os dados analisados como um todo organizado e sistematizado, explicitando os resultados da investigação e as interpretações que se fazem dos mesmos. Procuramos ser fiéis aos discursos dos entrevistados na transcrição das entrevistas, não apenas no registo das palavras usadas, mas também nos aspetos relacionados com expressões corporais e pontuação no discurso, o que exigiu múltiplas escutas. O *corpus* documental do estudo, sobre o qual se efetuou a análise de conteúdo, integra inquéritos por questionário, entrevista semiestruturada, entrevista de grupo (*focus group*) e documentos institucionais. Com base na interpretação da análise de conteúdo, confrontada com a produção científica e normativa, produzimos reflexões e considerações, com o propósito de responder às questões e objetivos delineados para esta investigação.

Em primeiro lugar procuramos conhecer e caracterizar os sujeitos da nossa investigação. No caso dos nossos entrevistados, verificamos que a maioria pertence ao quadro da unidade orgânica em estudo e apenas um número residual se encontra na categoria profissional de contratado. Na sua generalidade são docentes com uma longa experiência profissional ao nível do tempo de serviço no ensino, bem como no desempenho do cargo de diretor de turma e, por isso o seu testemunho é privilegiado. Pelo percurso profissional dos participantes percebemos que acompanharam várias mudanças nas políticas educativas, o que pode ser enriquecedor para o estudo.

No contexto da primeira dimensão de análise, procuramos conhecer a percepção dos participantes relativamente às estruturas de gestão intermédia existentes na organização em estudo, com o objetivo de conhecer a representação dos sujeitos sobre o cargo de diretor de

turma. Os dados indicam que os entrevistados (diretor e coordenadores dos diretores de turma) reconhecem o cargo de diretor de turma como uma estrutura de liderança intermédia na organização, com responsabilidade ao nível da gestão curricular, da cooperação e articulação entre os docentes. Na perspetiva dos inquiridos uma estrutura de liderança intermédia deve ser gerida por um docente que seja considerado um líder pelos colegas, devendo para tal aliar competências para o trabalho (criativo, organizado, conhecedor, promotor do trabalho de equipa, bom comunicador), com características de personalidade (empatia, proatividade, confiança, assertividade, adaptabilidade, motivado e motivador).

Na segunda dimensão de análise procuramos obter respostas para algumas das questões mais específicas e fundamentais que emergiram da questão de partida, a saber:

- i) Na perspetiva dos diretores de turma, quais são as suas funções e competências?
- ii) Quais as perceções dos diretores escolares sobre as funções e competências dos diretores de turma?
- iii) Quais os principais constrangimentos, para o efetivo desempenho das funções dos diretores de turma, na perceção dos envolvidos?
- iv) Do ponto de vista dos diretores de turma, o que poderia contribuir para melhorar o seu desempenho?

Na perspetiva dos participantes, um docente para exercer o cargo de diretor de turma deve ser dotado de um conjunto de atributos de personalidade que lhe permitam agir de forma eficaz e eficiente ao nível do relacionamento interpessoal, não apenas com os pares, mas também com alunos e famílias. Desta forma consegue mediar e resolver os problemas que emergem desse relacionamento, bem como motivar e envolver os pares no trabalho interdisciplinar e de articulação curricular. Contudo, de acordo com os dados percebemos que existe um desfasamento entre o cenário ideal e o cenário real, sendo que a nomeação dos diretores de turma, no contexto em estudo, está a ser operacionalizada fundamentalmente por critérios meramente aritméticos, designadamente completar horários, ser professor da turma e não existir outro docente para o desempenho do cargo. Ora, estas são também as reflexões apresentadas por Roldão (1995), Sá (1997), Favinha (2012) e Clemente e Mendes (2013), o que nos transporta para uma reflexão sobre o que está a condicionar esta seleção, pois passadas aproximadamente três décadas, as conclusões são similares. A escola massificou-se e tem de estar aberta à realidade social onde está inserida, a incerteza, a instabilidade e a heterogeneidade são variáveis constantes, reclamando que esta esteja preparada para responder de forma eficaz e eficiente aos constantes desafios. Tal como

referido pelos participantes, os atributos de personalidade contribuem para um eficaz e eficiente desempenho do diretor de turma, que se irá expressar na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Ao cruzarmos os dados obtidos com o tempo de serviço dos docentes na unidade orgânica em estudo, bem como os anos de experiência no desempenho do cargo surgem-nos algumas questões, para as quais não possuímos resposta neste estudo: Qual o motivo para que não estejam a ser nomeados os docentes que possuam estas competências pessoais? Não existem docentes na organização com estes atributos? Ou não existe um conhecimento profundo dos docentes, por parte estruturas que procedem a estas nomeações?

Na opinião dos diretores de turma (os coordenadores dos diretores de turma estão incluídos, visto que simultaneamente desempenham o cargo de diretor de turma), a existência de um perfil formalmente definido para a atribuição do cargo de diretor de turma, contribuirá para o sucesso e eficácia do desempenho do cargo, pelo que esta nomeação deve ser cuidada e criteriosa (Clemente & Mendes, 2013). O diretor, embora expresse que, “(...) criar um documento onde vem perfilado o que deve ser o DT (...) não acrescenta nada”, refere a necessidade deste ator ser escolhido com base nos critérios também elencados pelos restantes inquiridos. Outra das conclusões que emerge da análise dos dados relaciona-se com a participação dos coordenadores dos diretores de turma no processo de seleção dos docentes para o exercício do cargo de diretor de turma, revelando que existem atuações diferentes nos processos de decisão, pois esta é uma prática que acontece ao nível das turmas do ensino não regular e que na perspetiva do coordenador tem sido “(...) um fator crítico de sucesso. (...) olharmos mais para a pessoa em si, para o seu currículo e para o seu perfil, é um fator crítico de sucesso” (E4).

No que diz respeito às funções e competências dos diretores de turma, os dados permitem afirmar que, globalmente, os sujeitos conhecem as competências que lhes são atribuídas enquanto diretores de turmas, no entanto, distribuem o seu tempo quase exclusivamente entre as questões burocrática e a gestão dos relacionamentos entre os elementos da equipa pedagógica. Pelo que podemos inferir que ainda existe um caminho a percorrer entre o papel real do diretor de turma e o papel ideal, tal como se encontra na moldura normativa e nas políticas educativas. Mas, reiteramos o que referimos no decorrer da análise dos dados, o facto de alguns dos entrevistados terem indicado que assumem responsabilidades ao nível da coordenação e implementação das medidas educativas, do processo de avaliação dos alunos e na motivação e envolvimento dos colegas, mostra que

estas funções se encontram a ser desenvolvido por alguns diretores de turma, o que pode contribuir para que seja tomado como um exemplo para outros.

Quando tentámos identificar os constrangimentos ao efetivo e eficiente desempenho das funções do diretor de turma, foi perceptível que, na perspetiva dos inquiridos, existem dois tipos de fatores que limitam ou inibem o pleno desempenho deste ator, por um lado encontramos a multiplicidade de tarefas e o excesso de burocracia, associados à função administrativa e por outro, os aspetos centrados no relacionamento interpessoal, ao nível do envolvimento e motivação dos pares, assim como na necessidade de coesão e espírito de equipa. Na perspetiva dos inquiridos, a falta tempo e as falhas de comunicação entre a estrutura de topo e as lideranças intermédias interferem no relacionamento interpessoal com os pares. Os participantes expressam que esta falta de tempo está relacionada como a ausência de tempos comuns que permitam o trabalho colaborativo entre os docentes, pois estes tempos potenciam a interdisciplinaridade, a articulação curricular, a concertação de estratégias e a partilha de práticas promotoras do sucesso integral dos alunos. Os diretores de turma devem promover as dinâmicas da equipa, para que colaborativamente e de forma inclusiva, se apoiem para melhorar a aprendizagem dos alunos, mas para que tal aconteça é crucial que se criem condições que promovam esse trabalho efetivo (Formosinho & Machado, 2016).

Quanto à complexidade associada ao cargo, os participantes evidenciam algumas das componentes da teoria da liderança complexa, identificados por Uhl-Bien, Marion e Mckelvey (2007), quando se referem ao seu desempenho. O seu processo de liderança desenvolve-se em torno de uma rede de atores que interagem entre si de forma interdependente (sistemas adaptativos complexos). Contudo, como os dados sugerem, os sujeitos reconhecem esta componente, mas ainda não a conseguem concretizar na sua plenitude, visto que nem sempre conseguem trabalhar colaborativamente em torno de objetivos comuns. A imprevisibilidade que resulta da incerteza das diferentes interações estabelecidas, ao nível dos membros do conselho de turma, das famílias e dos alunos, pois todos são diferentes e dependem muitas vezes do contexto em que estão inseridos. Por fim, encontramos referência às diferentes funções exercidas pelo diretor de turma: *administrativa*, no decorrer de tarefas de gestão, planeamento e coordenação e *adaptativa* que acontece nos momentos de interação entre os diferentes intervenientes. Os dados recolhidos indiciam que os diretores de turma, na sua generalidade, não estão a conseguir

atingir a função *capacitadora*, pois esta situa-se na interface entre as duas funções anteriores quando estas decorrem de forma eficaz.

Pela análise dos dados podemos inferir que, na perspetiva dos participantes, um eficaz e eficiente desempenho do cargo de diretor de turma depende de uma escolha cuidada e criteriosa do docente para o exercício dessa função, tendo por referência os atributos anteriormente referenciados, nomeadamente os atributos de personalidade que se entroncam no perfil elencado para um líder (proatividade, criativo, organizado, conhecedor, promotor do trabalho de equipa, bom comunicado). Mas, compete à estrutura de topo criar as condições necessárias para um efetivo trabalho colaborativo entre os docentes das equipas educativas. Desta forma estão criadas as condições para o sucesso da intervenção do diretor de turma e conseqüentemente para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Criadas as condições, compete ao diretor de turma projetar a sua ação para além das funções puramente burocráticas, orientando de forma consistente o “processo de ensino, gerando objetivos comuns aos professores e promovendo a determinação uníssona de processo pedagógicos que visem a aprendizagem de facto beneficiando, dessa forma, a instauração de processos de ensino profícuos que resultem no sucesso da intervenção pedagógica” (Mendes e Clemente, 2013, p. 84).

Na terceira, e última dimensão de análise, procurámos conhecer e compreender a perceção dos participantes sobre o papel do diretor de turma nos processos de mudança e inovação pedagógica. Na perspetiva dos diretores de turma participantes um processo de mudança e inovação pedagógica acontece, fundamentalmente, para renovar e fazer melhor, promover e dinamizar ações que envolvam e mobilizem os alunos, preparando-os para enfrentar novos desafios. Compete à escola desenvolver competências nos alunos que lhes permitam participar e interagir na vida da sociedade do século XXI. A escola não pode reduzir a sua função à transmissão de conteúdos, “esta deve sobretudo formar pessoas competentes que sejam capazes de aplicar os conteúdos à resolução de problemas, que sejam capazes de trabalhar em equipa, em contextos multilingues e multiculturais, que sejam criativas e capazes de gerar novos conhecimentos” (Alves e Cabral, 2018, p.35).

Quanto ao papel do diretor de turma nos processos de mudança e inovação pedagógica, existem opiniões divergentes, pois o diretor atribui-lhe o papel de executor, afastado da zona de decisão, enquanto os coordenadores dos diretores de turma se referem a este ator como o coordenador e líder de uma equipa pedagógica, responsável pela promoção do trabalho colaborativo que, ao ser efetivado, vai contribuir para a melhoria das aprendizagens dos

alunos. Podemos concluir que na perspetiva dos coordenadores, o diretor de turma pode ser o desencadeador dos processos de mudança e inovação que ocorrem ao nível da sala de aula. De acordo com Canário (1998) citado em Favinha (2013, p.4), na escola, as mudanças “implicam mudar a ação individual, o modo de pensar essa ação e o modo como essas ações se articulam entre si, num quadro de interdependência dos atores, passando da cultura individualista para uma cultura colaborativa e no trabalho de equipa”.

Os dados recolhidos sugerem que a criação de condições para um efetivo trabalho colaborativo entre os professores, onde as dinâmicas de partilha e reflexão sejam fomentadas, são fundamentais para o sucesso dos processos de mudança e inovação pedagógica. Mas, a criação destas condições depende das lideranças existentes na organização, numa primeira fase das lideranças de topo,

” Imprescindível que a escola crie tempos e espaços nos horários dos professores para que estes possam trabalhar, efetivamente, enquanto equipa educativa. (...) há um desperdício grande de tempo em muitas escolas e uma ausência de sentido em muitas das tarefas que são levadas a cabo (dentro e fora da componente letiva), que fazem com que a maioria dos professores se sintam exaustos sem que, contudo, o trabalho que realiza tenha impactos significativos nas aprendizagens dos alunos.” (Alves e Cabral, 2018, p. 15)

E, numa segunda fase ao nível das lideranças intermédias (diretores de turma), as quais devem ser capazes de motivar, envolver e valorizar o trabalho de todos, visto que todos contribuem de uma determinada forma para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Uhl-Bien & Marion, 2001). Esta é uma liderança que deve estar preparada para as perturbações constantes e para a imprevisibilidade, tendo a capacidade de transformar as perturbações em resultados positivos (Uhl-Bien & Marion, 2001).

**Para terminar**, referimos que este trabalho de investigação afirmou-se como uma enorme oportunidade de crescimento a nível pessoal, profissional e académico. Todos os momentos vivenciados neste percurso de aprendiz de investigadora, quer nas obras e artigos consultados, nas leituras atentas, no contacto com o outro, permitiram um olhar mais atento e rigoroso sobre as questões em estudo.

Tendo em conta a gestão do tempo disponível para conclusão do presente estudo, fomos forçados a tomar algumas decisões que, de certa forma, delimitaram o trabalho de investigação. Com tal, optamos por aplicar o estudo a um número reduzido de docentes (diretores de turma, coordenadores de diretores de turma e diretor) e provenientes de uma única organização, levando a que as conclusões apresentadas não possam generalizadas, na medida em que cada organização possui singularidades que as distinguem umas das outras.

Teria sido interessante recolher mais dados, nomeadamente através da realização de entrevistas ou questionários a outros docentes que não desempenham o cargo de diretor de turma, mas que fazem parte das equipas educativas lideradas por esse ator, permitindo fazer uma triangulação mais rigorosa dos dados. Também se entende que a realização de entrevistas ou questionários aos alunos seria importante para o enriquecimento e triangulação dos dados.

A vocação principal deste estudo focava-se na perceção dos diretores de turma sobre o seu papel nos processos de mudança e inovação pedagógica na complexidade da organização escolar, pelo que optamos por aplicar inquéritos por questionários à totalidade dos diretores de turma e entrevistar os coordenadores dos diretores de turma, que simultaneamente desempenham o cargo de diretores de turma. Estamos cientes que a realização de mais entrevistas, com outros atores ou com grupos de diretores de turma, poderiam ter enriquecido o estudo, mas várias foram as razões que nortearam a decisão de não o fazer. Em primeiro lugar, tal como já referimos, a gestão do tempo disponível para concluir o estudo, em segundo lugar, o facto de o estudo ter decorrido num contexto de pandemia, que condicionou a disponibilidade dos participantes e da investigadora.

Não podemos deixar de referir que a inexperiência da investigadora, acreditamos que comum à generalidade dos investigadores que só agora iniciam este processo, trouxe consigo algumas dificuldades, designadamente ao nível do tratamento de dados recolhidos não apenas nos inquéritos por questionário, mas também na análise de conteúdo das entrevistas (extensas) realizadas.

A partir do presente estudo, entendemos ser relevante prosseguir com investigações nesta área temática, pois muito haverá para aprofundar sobre o impacto do trabalho dos diretores de turma nos processos de mudança e inovação pedagógica. Como tal, sugerimos como possíveis linhas de investigação futuras:

- alargamento do estudo a outros atores, tal como já referimos anteriormente;
- utilizar o presente estudo como ponto de partida para o desenvolvimento de novas investigações que estabeleçam a comparação entre os resultados escolares dos alunos e os processos de mudança e inovação pedagógica implementados, permitindo que mais do que um caso possa ser acompanhado em simultâneo, podendo alargar-se a um maior número de organizações.



## **BIBLIOGRAFIA**

---

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In Costa, J.A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs.). *Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares*. Atas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar (pp. 201-216). Portugal: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (Orgs.) (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/26820> [4 de outubro de 2020].
- Alves, J. M. (1999). *Autonomia, Participação e Liderança*. In A. Carvalho, J. M. Alves & M. J. Sarmiento, *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança* (pp. 15-32). Porto: Edições ASA.
- Alves, J.M. (2017). Autonomia e Flexibilidade: Pensar e Praticar Outros Modos de Gestão Curricular e Organizacional. In Palmeirão, C., & Alves, J. M. (Coord). *Construir a Autonomia e Flexibilidade Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora - Porto. <http://www.ucp.pt>

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.<sup>a</sup>ed). Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra. Doi: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.
- Ambrósio, T., Caetano, A.P., Gonçalves, M. J., Mesquita, M., Neves, C., Ramos, M. & Sá-Chaves, I. (2004). *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas* (Portuguese/French edition). Lisboa: Edição MCX/APC – Atelier n° 34. ISBN: 972-9098-73-5.
- Antonakis, J., & Day, D. (2018). Leadership: past, present, and future. In J. Antonakis, & D. Day (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 3-26). SAGE Publications, Ltd. Doi: <https://www.doi.org/10.4135/9781506395029.n1>.
- Antunes, R. R. & Silva, A. P. (2015). *Liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem*. Revista Lusófona de Educação, 30, 73-97.
- Antunes, S. (2012). *A Mudança organizacional e a Gestão da Mudança*. In Santos, P. (Coord.). Secretariado: ser competitivo em Organizações de Futuro. Atas das Jornadas. ESTGL (CD-ROM). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/4452>. [20 de outubro de 2020].
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 13 (3), 9-33.
- Barroso, J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito* (pp. 63-94), in T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso. O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. Doi: 10.1590/S0101-73302005000300002.
- Bartolomeu, Bastos, Ferreira, Martins & Vieira (2018). Do sentir ao concretizar – implicações nas pessoas e na escola. In Palmeirão, C., & Alves, J. M. (Orgs). Escola e mudança: construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização: os desafios essenciais. Universidade Católica Editora - Porto. <https://doi.org/10.34632/9789898835543>

- Bar-Yam, M., Rhoades, K., Sweeney, L. B., Kaput, J. & Bar-Yam, Y. (2002). *Complex Systems Perspectives on Education and the Education System*, New England Complex Systems Institute. Disponível em: <https://necsi.edu/changes-in-the-teaching-and-learning-process-in-a-complex-education-system> [20 de julho de 2021].
- Bass B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York:Free Press.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (pp.13-36). Doi:10.34624/ka02-fq42.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 99-123.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994) *Renunciar à Escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa, Fim de Século.
- Bento, A. & Ribeiro. M. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: Diretores, professores e alunos*. Bragança: Ideias em prática.
- Bento, A. (2008). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança, in Mendonça, A & Bento (org). *Educação em Tempo de Mudança* (pp 31-51). Madeira: Centro de Investigação em Educação. Universidade da Madeira.
- Bento, A., Ribeiro, M. & Teles, C. (2010). Estilos de liderança nas organizações escolares do 1º ciclo da Região Autónoma da Madeira. In *VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/2707> [12 de setembro de 2020].
- Bernheim, C. T. & Chauí, M. S. (2008). *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da Conferência sobre ensino superior*. Brasília: UNESCO. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422> [24 de maio de 2020].

- Boavista, C (2018). *Novos paradigmas organizacionais. O diretor de turma: um vetor de mudança no puzzle da organização escolar*. (Tese de doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal).
- Boavista, C. (2010). *O diretor de turma – perfil e múltiplas valências em análise* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. U.L. H.T. Lisboa: Instituto de Educação).
- Boavista, C., & Sousa, Ó. D. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolden, R (2008). Distributed Leadership, in *Leadership, The Key Concepts* (Marturano, A and Gosling, J (eds)), London: Routledge, pp. 42-45.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*. ISSN 1515-7458, Nº. 18.
- Bolívar, A. (2003). A escola como organização aprendente. In Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto. Porto editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2017). El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (51-2), 5-27. Doi: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_51-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1).
- Borges-Ferro A. (2018). Transformando a educação pela liderança transformacional: (in)fluência em mudança e inovação. In: López-García C, Manso J, editors.

*Transforming education for a changing world. Eindhoven: Adaya Press; pp. 190-202. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/8860> [4 de março de 2021].*

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership. National College for School Leadership, Nottingham.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. SAGE Publications Ltd. Doi: <https://www.doi.org/10.4135/9781446213605>.

Bush, T., Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781446215753>

Busher, H. (2006). Leading purposeful change in schools: people, power and culture. in Busher H. (2006). *Understanding educational leadership. People, power and culture*. (pp. 148-162). Berkshire: Open University Press.

Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. (Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Évora, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/11416> [19 de junho de 2020].

Capra, F. (2002). *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 1.ed. São Paulo: Cultrix, 2002. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/112938/mod\\_resource/content/1/FritjofCapraAsconexoesocultas.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/112938/mod_resource/content/1/FritjofCapraAsconexoesocultas.pdf) [25 de fevereiro de 2021].

Cechinel, A. et al. (2016). Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação, Criciúma*, v. 5, n.1. DOI:10.18616/ce.v5i1.2446

Cellard, A. (2008) A análise documental. In: Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. and Pires, A.P., Eds., *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*, Vozes, Petrópolis.

Chiavenato, I. (1999). *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Campus.

- Clemente, F. & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exdra -Revista Científica ESEC*. 7, pp. 71-85. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4389981> [14 de junho de 2020].
- Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1987). Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings. *Academy of Management Review*, 12, 637-647. <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306715>
- Costa, J. & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. in *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* 31(1): 13-44. Doi:<http://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912>.
- Coutinho, C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). Braga, Universidade do Minho
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/492> [4 de outubro de 2020].
- Currall, L., Marques-Quinteiro, P., Gomes, C. & Lind, P.G. (2016). Leadership as an Emergent Feature in Social Organizations: Insights from A Laboratory Simulation Experiment. *PLOS ONE* 11(12). Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166697>
- Dalmoro, M. & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. *Revista Gestão Organizacional*, 6(3), 161-174.
- Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/complexo>. [2 de novembro de 2020].
- Duarte, J.B. (2008). Estudos de caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.

- Etzioni, A. (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em Re-Vista*, 17 (1), 117-201.
- Favinha, M., Góis, M. & Ferreira, A. (2012). *A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo*. Repositório Científico de a Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/8185> [25 de outubro de 2020].
- Ferreira, M. S. A. C. (2014). *O diretor de Turma no papel de líder intermédio*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Católica – Centro Regional das Beiras, em Viseu). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/16757> [14 de outubro de 2020].
- Fong, P. L. (2006). *Complexity theory and Macao's school curriculum management system*. Paper presented at the Asia-Pacific Educational Research Association International Conference, November, 2006. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Formosinho J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo Sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16
- Formosinho, J. (1997). *A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores*. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/962> [10 de outubro de 2020].
- Fraga, N. (2014). As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática. *Leaderships and participatory processes: A reflection on democratic citizenship. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 12. 151-171.
- Fullan, M. (2003). *Liderar Numa Cultura de Mudança*. Lisboa. Portugal: Edições Asa
- Fullan, M. (2015). "The Meaning of educational change" In Michael Fullan, *The New Meaning of educational Change* (pp18-38). New York: Teachers College Press.
- Gama, M. X. B., Lamoglia, C. V. A., Costa, W. L., Said, R. A., Shitsuka, D. M., & Junior, D. M. P. (2016). *Leadership in the Age of Information and Knowledge in companies*.

- Research, Society and Development, 3(1), 02-18. <https://doi.org/10.17648/rsd-v3i1.37>.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática* (pp. 105-159). Oeiras: Ed. Celta.
- Graça, J. L. (2013). *As perceções dos professores de um agrupamento de escolas sobre a influência da liderança de topo no seu clima e cultura organizacional* (Tese de Mestrado, Universidade Lusófona, Porto, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/9099>. [4 de março de 2020].
- Guerra, M. S. (2002). *Entre Bastidores. O Lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565. Doi: <https://doi.org/10.1177/105268460601600507>.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável. Coleção Currículo, Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Harris A. (2003). Distributed Leadership in Schools: Leading or misleading? *Management in Education*. 16(5), 10-13. doi:[10.1177/089202060301600504](https://doi.org/10.1177/089202060301600504).
- Harris A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*. 32(1), 11-24. doi:[10.1177/1741143204039297](https://doi.org/10.1177/1741143204039297).
- Harris A. (2005). Reflections on distributed leadership. *Management in Education*. 19(2), 10-12. Doi:[10.1177/08920206050190020301](https://doi.org/10.1177/08920206050190020301).
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325. Doi: [10.1080/13603120701257313](https://doi.org/10.1080/13603120701257313).
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188. Doi: <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>.

- Hooper, A. & Potter, J. (2004). *Liderança Inteligente: Criar a paixão pela mudança* (2ª ed.), Lisboa: Actual Editora.
- Jesus, P., & Azevedo, J. (2020). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (20), 21-55. Doi: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>.
- Junior, A. P.; Neto, J. M. da S.; Pedruzzi, N. L. I.; Cardoso, R. R. (2016). Leitura da evolução das teorias sobre liderança. *Revista Brasileira de Administração Científica*, v.7, n.1, p.247-261. DOI: <http://doi.org/10.6008/SPC2179-684X.2016.001.0017>
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª Ed.). São Paulo: Atlas.
- Larsen-Freeman, D. (1997). *Chaos/complexity science and second language acquisition*. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 18(2), 141-165. Doi: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33 (3) 198-204. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35066>. [4 de outubro 2020].
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, 27-42. doi:10.1080/13632430701800060..
- Lichtenstein, B. B., & Plowman, D. A. (2009). The leadership of emergence: A complex systems leadership theory of emergence at successive organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 20(4), 617-630. Doi: 10.1016/j.leaqua.2009.04.006.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2005). Teachers as Leaders, *The Educational Forum*, 69(2), 151-162, Doi: [10.1080/00131720508984679](https://doi.org/10.1080/00131720508984679).
- Lima, L. (1996). Projectos de inovação nas escolas: Da reforma-decreto à reforma-mudança. In B. P. Campos (org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 41-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2001). Políticas de educação de adultos: Da (não)reforma às decisões pós-reformistas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35(1), 41-66. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/60556> [4 de setembro de 2020].
- Lüdke, M., & André, M.E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lukosevicius, A. P., Marchisotti, G. G. & Soares, C. A. P. (2017). Panorama da complexidade: principais correntes, definições e constructos. *Sistemas & Gestão*, 11(4), 455-465. doi: <https://doi.org/10.20985/1980-5160.2016.v11n4.1157>.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 16, 11-31. Doi: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>.
- Marion, R., & Uhl-Bien, M. (2001). Leadership in complex organizations. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 389-418. [Doi:10.1016/S1048-9843\(01\)00092-3](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00092-3).
- Marques, C. M. C. (2019). *O diretor de turma como gestor e líder intermédio: novos desafios*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/41362> [22 de junho de 2020]
- Masadeh, M. (2012). Focus Group: Reviews and Practices. *International Journal of Applied Science and Technology*. 2, 63-68.
- Massano, L. & Henriques, S. (2018). Liderança Digital: a aprendizagem e os processos de informação e comunicação na sala de aula. In Lídia Grave, Glória Bastos, Isolina Oliveira (Ed.), *Lideranças e inovação em contextos educativos*. (pp. 218-234). Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendonça, D. J. M. (2013). *A influência da liderança no contexto escolar. Um estudo etnográfico numa organização educativa*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da

- Educação - Administração Educacional, na Universidade da Madeira). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/364>. [22 de setembro de 2020]
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Coleção Formare – Guias Práticos. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E. (2004) Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morrison, K. (2006). Complexity theory and education. In *APERA Conference, Hong Kong*, (pp. 28-30).
- Moura, E., Ramos, R. Simões, R. Li, Y. (2021). Técnica de Análise de Conteúdo: uma reflexão crítica. In Costa, Moreira & Sá (Coords). Reflexões em torno de recolha de dados. UA Editara. Universidade de Aveiro. DOI: <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Muijs, D. I. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership - Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*. 31. Doi: 437-448. 10.1177/0263211X030314007.
- Neto A. M. C. & Lima, G. S. (2011). *Uma Leitura da Evolução das Teorias Sobre Liderança À Luz da Teoria da Estruturação de Giddens*, João Pessoa/PB: III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho da ANPAD - EnGPR, Disponível em : <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR227.pdf> [12 de fevereiro de 2021]
- Neves, C. & Henriques, S. (2019). *Liderança educacional: contribuição da investigação*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/9961> [12 de março de 2021]
- Neves, C. (2021). Explorando as potencialidades da complexidade para o estudo das políticas públicas em educação: o exemplo da União Europeia. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 19-37. Doi: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13804>
- Nóvoa, A. (2009). EDUCAÇÃO 2021: PARA UMA HISTÓRIA DO FUTURO. URI: <http://hdl.handle.net/10451/670>

- Nóvoa, A., Alvim, Y. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects* 49, 35–41 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- Oduro, G.K. T. (2010). ‘Distributed Leadership ’ In Schools: What English Headteachers Say About The ‘ Pull ’ And ‘ Push ’ Factors.
- OECD (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\)](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018)). [1 de março de 2021]
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, Doi: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Oliveira, I. & Courela C. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interações*, 9 (27), 97-117. Doi: <https://doi.org/10.25755/int.3404>.
- Osborn, R. N., & Hunt, J. G. (J.). (2007). Leadership and the choice of order: Complexity and hierarchical perspectives near the edge of chaos. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 319–340. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.003>.
- Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 176–194. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984307000367> [30 de setembro de 2021]
- Peixoto, M. J. & Oliveira, V. (2003). *Manual do Director de Turma – Contextos, Relações, Roteiros*. Porto: Asa.
- Pires, I. M. G. (2012). *Lideranças intermédias: Tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas: Estudo de caso*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/2182> [5 de abril de 2020].
- Ponchirolli, Osmar. (2007). Teoria da Complexidade e as Organizações. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 7. N.22, 81-100. Consultado em

<https://1library.org/document/yne03wky-a-teoria-da-complexidade-e-as-organizacoes.html> [10 de dezembro de 2020].

- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (1996). O Director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes. *Revista Portuguesa da Educação*. 9(1), 139-162.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O caso do Diretor de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho).
- Salles, V. O. & Matos, E. A. S. Á. (2017). A Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o Ensino de Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*. Ponta Grossa, 10 (1), 1-12, Doi: 10.3895/rbect.v10n1.5687.
- Santos, L.A.B., & Lima, J.M.M. (Coord.) (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.ª ed., revista e atualizada). Cadernos do IUM, 8. Lisboa: Instituto Universitário Militar.
- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Sheppard, B.S., Hurley, N., & Dibbon, D.C. (2010). *Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unravelling the Leadership Pathways to School Success*. Paper presented at American Educational Research Association, Denver, Colorado. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED509954> [12 de fevereiro de 2021].

- Silva, A. P. (2020). *Catarse Pandémica: o fundamental das coisas simples*. In Alves, J. M. & Cabral, I. (Eds). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, A. R. A. C. (2014). *Um olhar sobre o abandono escolar: da compreensão à prevenção e intervenção*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto) .
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Silva, N. & Dinis, S. (2018). *O impacto da complexidade na gestão escolar e liderança educacional*. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/332738580\\_O\\_IMPACTO\\_DA\\_COMPLIXIDADE\\_NA\\_GESTAO\\_ESCOLAR\\_E\\_LIDERANCA\\_EDUCACIONAL](https://www.researchgate.net/publication/332738580_O_IMPACTO_DA_COMPLIXIDADE_NA_GESTAO_ESCOLAR_E_LIDERANCA_EDUCACIONAL) [22 de setembro de 2020].
- Silva, N. & Henriques, S. (2017). Dos estilos aos compromissos de aprendizagem: Quando as interações lideram. "*Journal of Learning Styles*" (Vol. 9, n.º 18, pp. 213-235). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/6534> [18 de junho de 2020].
- Silva, N. (2016). *Escolas, complexidade e estratégias de liderança e gestão* (Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta: Lisboa) Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/6270> [18 de junho de 2020].
- Sousa, J. M. (2007). *A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática*. In: Sousa, J. M. & Fino C. N. (Org.). *A escola sob suspeita*. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/55Ainadequacadaescola.pdf> [22 de janeiro de 2021].
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sweetman, D. S. (2010). *Exploring the adaptive function in complexity leadership theory: An examination of shared leadership and collective creativity in innovation networks*

(Master's thesis). College of Business Administration. University of Nebraska-Lincoln.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Uhl-Bien, M., & Marion, R. (2009). Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: A meso model. *The Leadership Quarterly*, 20, pp. 631-650. Doi: 10.1016/j.leaqua.2009.04.007.

Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18(4), pp. 298-318. Doi: 10.1016/j.leaqua.2007.04.002.

UNESCO. (2015). Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-f5eb451a-7056-46f2-a0fb-eb0a664aa2c1](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-f5eb451a-7056-46f2-a0fb-eb0a664aa2c1) [12 de dezembro de 2020]

Universidade Aberta. (2014). *Normas de apresentação das dissertações (mestrado) e das teses (doutoramento) da Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta. [www.uab.pt](http://www.uab.pt) [15 de dezembro de 2020].

## **Referência Legislativa**

Decreto – lei n.º 27084, de 14 de outubro de 1936. Diário do Governo n.º 241/1936, Série I.

Lisboa: Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Secundário

Decreto de 14 de agosto de 1895. Diário do Governo, 1ª Série, nº183

Decreto n.º 48 572/1968 de 9 de setembro. Diário da República n.º 213/68 - 1º Suplemento,

Série I. Lisboa: Ministério da Educação Nacional

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. Diário da República n.º 149/2012 - Série I. Lisboa.

Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro. Diário da República n.º 249/1976, 1º

Suplemento, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica - Secretarias de Estado da Administração e do Equipamento Escolar e da Orientação Pedagógica.

Portaria nº 679/77, de 8 de novembro. Diário da República n.º 258/1977, Série I. Lisboa:

Ministério da Educação e Investigação Científica

Portaria n.º 970/80 de 12 de novembro. Diário da República n.º 262/80 - Série I. Lisboa:

Ministério da Educação e Ciência

Decreto-Lei n.º 211 – B/86, de 31 de julho. Diário da República n.º 174/1986, 3º Suplemento,

Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura

Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro. Diário da República - 2.ª Série. Lisboa: Ministério

da Educação.

Despacho n.º 8/SERE/89, de 3 de fevereiro, publicado a 8 de fevereiro de 1989 (regulamento

provisório dos conselhos pedagógicos)

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República n.º 107/1991, Série I-A. Lisboa:

Ministério da Educação.

Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro. Diário da República n.º 220/1992, Série I-B. Lisboa:  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, Série I-A. Lisboa:  
Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho. Diário da República n.º 168/1999, Série I-  
B. Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro. Diário da República n.º 220/1992, Série I-B. Lisboa:  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A. Lisboa:  
Ministério da Educação.

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. Diário da República n.º 294/2002, Série I-A. Lisboa:  
Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I: Lisboa:  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I. Lisboa:  
Ministério da Educação.

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República n.º 172/2012, Série I. Lisboa.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, Série I: Lisboa.  
Educação.

Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. Diário da República n.º 66/2016, 1º  
Suplemento, Série II. Lisboa. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da  
Educação.

Despacho normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho. Diário da República n.º 114/2016, 1º  
Suplemento, Série II. Lisboa: Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta  
e da Educação e do Secretário de Estado da Educação

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017. Diário da República n.º 128/2017, Série II.  
Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho de 2017. Diário da República n.º 143/2017, Série II.  
Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa:  
Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa:  
Educação.

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 72/2021. Lisboa:  
Educação - Gabinetes do Secretário de Estado Adjunto e da Educação e da Secretária  
de Estado da Educação.