

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA
DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS**

Rosa da Conceição Canelas do Rosário Nunes Campos

Dissertação Apresentada para a Obtenção do Grau de Mestre

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientador: Professor Doutor José Verdasca

2004

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA
DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS**

Rosa da Conceição Canelas do Rosário Nunes Campos

Dissertação Apresentada para a Obtenção do Grau de Mestre



152 293

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientador: Professor Doutor José Verdasca

2004

AGRADECIMENTOS

Um produto final, como é o presente trabalho, reproduz, forçosamente, as várias etapas por que passou e, é sempre o resultado dos contributos vários que sofreu. Mas há sempre alguém que, por motivos óbvios, teve um papel mais interventivo ou acabou por ficar mais envolvido.

Manifesto a minha profunda gratidão ao Professor Doutor José Verdasca, na sua dupla qualidade de docente e orientador, pelos conselhos, sugestões e críticas oportunas e, ainda, pelo estímulo e disponibilidade preciosa sempre demonstrada.

Agradeço, igualmente, a todos os docentes do Mestrado que, com os seus ensinamentos e apoio bibliográfico, contribuíram para que este estudo pudesse ser concretizado, não esquecendo os colegas, pelo companheirismo demonstrado no decurso da parte curricular.

Um obrigada muito especial ao Conselho Executivo e aos Serviços de Administração da Escola em que se desenvolveu o trabalho de campo, pelas facilidades concedidas na recolha dos dados. Aos alunos e aos professores que, de forma directa ou indirecta, colaboraram no preenchimento do instrumento de análise, quero, também, manifestar o meu agradecimento. Quero aqui deixar uma palavra de gratidão ao Professor Mestre José Tiago Filipe, pelo apoio bibliográfico e palavras de encorajamento que me proporcionou.

Ao meu irmão, cunhada e Pedro que foram bons amigos desde o início do curso, e que de qualquer forma manifestaram o seu apoio, vai o meu sincero agradecimento.

Por último, mas não os últimos, agradeço e dedico este trabalho à Cláudia e Maria João, minhas filhas, ao Mário, meu marido, companheiro de todos os dias, pelo apoio prestado e pela forma como partilharam comigo todos estes momentos, ficando-lhes a dever a compreensão e o carinho demonstrados. Por tudo quanto lhes retirei ou não lhes proporcionei durante este tempo, vai o meu sincero agradecimento.

Neste projecto há um bocadinho de cada um de vós – bem hajam todos.

Dedico-o, também, e de uma forma muito especial, à memória dos meus pais.

TÁBUA DE ABREVIATURAS

- A. P.** – Área de Projecto
- C. E.** – Conselho Executivo
- C. D.** – Conselho Directivo
- C. D(s). T.** – Coordenador dos Directores de Turma
- C. P.** – Conselho Pedagógico
- C. P. E. S.** – Ciclo Preparatório do Ensino Secundário
- C. P. TV** – Ciclo Preparatório TV
- C. R. P.** – Constituição da República Portuguesa
- C. R. S. E.** – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- C. T.** – Conselho de Turma
- D. Ano** – Director de Ano
- D. Classe** – Director de Classe
- D. Ciclo** – Director de Ciclo
- D. Curso** – Director de Curso
- D. E. B.** – Departamento de Educação Básica
- D. P. II** – Documentos Preparatórios II
- D. R. E. N.** – Direcção Regional de Educação do Norte
- D. T.** – Director de Turma
- D. Turma** – Director de Turma
- D(s). T.** – Directores de Turma
- E. A.** – Estudo Acompanhado
- E. C. D.** – Estatuto da Carreira Docente
- E. E.** – Encarregados de Educação
- F. C.** – Formação Cívica
- L. B. S. E.** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- M. E.** – Ministério da Educação
- M. E. C.** – Ministério da Educação e Cultura
- M. E. I. C.** – Ministério da Educação e Investigação Científica
- N. A. C.** – Áreas Curriculares Não Disciplinares

- P. A. A. – Plano Anual de Actividades**
- P. C. E. – Presidente da Comissão Executiva**
- P. C. T. – Projecto Curricular de Turma**
- P. E. – Projecto Educativo**
- P. E. E. – Projecto Educativo de Escola**
- P.G.F. – Projecto de Gestão Flexível**
- P.G.F.C. – Projecto de Gestão Flexível do Currículo**
- P. G. R. – Projecto Global de Reforma**
- P. I. E. F. – Plano Individual de Educação e Formação**
- P. Q. N. D. – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva**
- P. Q. Z. P. – Professor do Quadro de Zona Pedagógica**
- R. I. – Regulamento Interno**
- S. A. S. E. – Serviço de Acção Social Escolar**
- S. E. – Sistema Educativo**
- T. I. C.'s – Tecnologias da informação e Comunicação.**

DICIONÁRIO DE TERMOS / CONCEITOS

♣ **Director de Turma** “é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside” (Verdasca, 2003:6)¹

♣ **Educação** “é um processo contínuo de desenvolvimento tanto das pessoas como das sociedades. Assenta em quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos” (Jacques Delors et al., 1999, cit. Gaspar, 2003:s/p).

♣ **Escola** “é o estabelecimento em que se recebe ensino de ciências, letras ou artes; é ainda o conjunto de alunos que o frequentam”. Também se designa “o grupo de discípulos de um mestre (...)” (Verbo/Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura-Vol.7:886).

♣ **Plano Anual de Actividades** – conjunto de procedimentos a adoptar com vista à planificação do ano lectivo, nomeadamente: objectivos, temas e actividades, recursos, calendarização e avaliação dos resultados. Elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola (D.L. n.º 115 – A / 98, de 4 de Maio).

♣ **Projecto Curricular de Escola** – documento que estabelece a ligação entre o Projecto Educativo e as práticas da escola, quer ao nível do grupo/turma, quer da escola, quer do contexto. Nele deverão estar presentes as decisões articuladas/partilhadas pelos docentes da escola, tendentes a adaptar a prática pedagógica orientada em função do currículo nacional (consignado no D.L. n.º 6/2001, de 18 de Janeiro) e do Projecto Educativo, definindo as prioridades em torno das quais se organiza. Pretende ser facilitador da organização em torno da dinâmica à mudança (D.L. n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

¹ In *Roteiros Educativos – A Turma com Unidade de Análise*. José L.C. Verdasca (Org.). Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora. Maio-2003.

♣ **Projecto Educativo de Escola** – documento que estabelece as linhas gerais de orientação pedagógica da escola, devendo conter os seguintes tópicos: concepção de educação e valores a defender; caracterização do meio; finalidades a atingir durante um período de três a cinco anos (D.L. n.º 115 – A / 98, de 4 de Maio).

♣ **Regulamento Interno** – documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, de cada uma das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (D.L. n.º 115 – A / 98, de 4 de Maio).

♣ **Segmentos** “ são os elementos estruturantes do sistema educativo” (deles depende a estrutura do sistema) “o sentido de segmento é imprescindível para que se constitua o todo” (Gaspar, 2003: s/p).

O Director de turma como um segmento do Sistema Educativo.

♣ **Sistema** “resulta da configuração dos múltiplos elementos que o suportam e da interligação das funções que desempenha. Um sistema é um conjunto organizado e coerente de áreas que o compõem, de práticas, de métodos e de estruturas, de acordo com uma concepção ou uma determinada doutrina, com vista a fins elaborados em função das necessidades de indivíduos ou da colectividade” (Gaspar, 2003: s/p).

♣ **Sistema Educativo** “um conjunto de estruturas, acções, métodos e meios através dos quais se desenvolve o processo permanente e diversificado de formação dos membros da comunidade que institui esse sistema” (Carrilho Ribeiro, 1990, cit. Gaspar, 2003:s/p); “é o resultado da organização da educação” (Gaspar, 2003:s/p).

♣ **Subsistema** “pode ser o resultado da divisão do sistema ou, antes e apenas, identificar as estruturas que são subsidiárias à resultante que é o sistema” (Gaspar, 2003: s/p).

NOTA DE APRESENTAÇÃO / RESUMO

Reconhecendo-se o potencial (nem sempre aproveitado) que a direcção de turma encerra e que podia transformá-la na mola impulsadora da organização pedagógica das escolas e, estando conscientes de que a problemática que a envolve, a vários níveis, não tem sido devidamente debatida por parte dos responsáveis pela educação neste país, pois como refere Castro (1995:19) “todos esses debates se têm centrado exclusivamente na área de direcção e gestão geral (...) relegando para segundo plano, ou até omitindo totalmente, a discussão à volta da gestão pedagógica intermédia”, não sendo um problema novo é actualíssimo, pois sabe-se que, muito da vivência, da conflitualidade e da aprendizagem na escola passa ou devia passar pelo director de turma. Sabe-se, também, que cada vez mais o professor/director de turma é solicitado a desempenhar várias tarefas, dispersando-o do seu papel de professor/acompanhante/orientador dos alunos. Sabe-se, igualmente, que a formação inicial e contínua dos professores não o preparam para as mudanças sociais com que as escolas se confrontam. Tudo isto se agrava ao constatarmos que, não é feita qualquer referência à necessidade de uma preparação específica nem sequer à capacidade de liderança.

Assim, e conscientes de que o papel do director de turma é de importância primordial nas organizações escolares, estudá-lo sob um ponto de vista teórico e efectuar um estudo empírico centrado numa escola específica, afigurou-se-nos uma hipótese de trabalho de investigação pertinente e adequada, no contexto das exigências definidas pela Universidade de Évora, no âmbito do Mestrado em Educação – variante de Administração Escolar.

“Olhares sobre o Director de Turma – Das Políticas às Práticas” pretende, de uma forma diacrónica, analisar sob o ponto de vista normativo / legislativo a evolução do cargo de director de turma, identificando as funções que lhe estão formalmente atribuídas, bem como as concepções que ao longo dos tempos lhe estiveram subjacentes, pondo em destaque algumas das suas “invariantes estruturais”. Aborda-se a figura do director de turma, enquanto gestor pedagógico intermédio da organização escolar, na perspectiva dos

autores e, tendo em conta as atribuições que lhe estão consagradas na lei, os constrangimentos/dificuldades à sua operacionalização, comparam-se as políticas com as práticas, o que a lei prevê e aquilo que o director de turma é na realidade, numa escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, de acordo com as perspectivas/ representações dos próprios actores educativos.

Através das análises teóricas e empíricas, parece poder concluir-se que, de facto, o Director de Turma desempenha um papel muito relevante, não apenas nem sobretudo por aquilo que faz, mas pelo que representa, o que terá forçosamente que conduzir à revitalização desta figura no seio da escola, (re)pensando/(re)avaliando as suas práticas e colaborando na superação possível de alguns constrangimentos à sua acção concreta.

GLANCES OVER THE CLASS DIRECTOR FROM POLITICS TO PERFORMANCES

ABSTRACT

Class Direction contains an enormous potential (not always used) which could be the stimulating spring of school pedagogic organization and we are aware that all the questions in which it's involved, in different levels, haven't been properly discussed by those who are responsible for the education in our country, as Castro refers (1995: 19) "all those debates have been discussing the Class Direction in general (...) sending to a second level of discussion, or not even mentioning it, the pedagogic intermediate administration", which in spite of not being a new issue is an update one, since we know that most of the daily life, the conflicts and the learning at school go, or they should, through the Class Director. We also know that more and more the Class Director has been asked to perform different tasks, which keep him apart from his main task, be the students guide / attendant and teacher. Likewise, we know that teachers' initial and further training doesn't prepare them to the social changes with which schools deal. All these problems get worse when we observe that no one refers the need of a proper training or even the leadership abilities.

Therefore, and being aware of the importance of the Class Director role in the school organization, study it through a theoretical point of view and perform an experimental work in a school, seems to us a proper and pertinent line of investigation according to the demands of the University of Évora concerning the Master's Degree on Education – School Administration.

"Glances over the Class Director – from Politics to Performances" aims to analyse in a normative and legislative point of view the evolution of the Class Director role, by recognizing his tasks as well as the different meanings to it related throughout the time and by putting in evidence some of his structural unchangeable competences. We talk about the Class Director posture as an intermediate pedagogical director in the school

organization, according to the authors points of view, and considering his duties as they are provided by law, the difficulties to fulfil them and we compare politics with performances, which means what the law says and what the Class Director really is in a 2nd and 3rd Cycles School and according to the Class Directors expectations and aims.

By theoretical and empirical analysis, we can assume that the Class Director has, in fact, a very important role, not only because of what he does but also for what he stands for. In fact, this leads to the revitalization of this figure in the school life, as well as to the need of thinking over / re-evaluating his practices in order to overcome some difficulties which could disturb his performances.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	2
1. RAZÕES DA ESCOLHA DO TEMA	4
2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO / CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	5
3. A PERGUNTA DE PARTIDA	6
4. A PROBLEMÁTICA - PROBLEMAS DELA DECORRENTES	7
5. OBJECTIVOS DO ESTUDO	9
6. FORMULAÇÃO DE UM CORPO DE HIPÓTESES	10
7. ORGANIZAÇÃO / PLANO DE ESTUDO	11
8. A METODOLOGIA E AS TÉCNICAS UTILIZADAS	14
8. 1. AS ENTREVISTAS	15
8. 2. O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	16
9. LIMITES DA INVESTIGAÇÃO	19
PARTE TEÓRICA	20
CAP. 1 . EMERGÊNCIA E AFIRMAÇÃO DO CARGO DO DIRECTOR DE CLASSE AO DIRECTOR DE TURMA	22
1. A EMERGÊNCIA DO CARGO DE DIRECTOR DE CLASSE	24
1. 1. O LICEU EM PORTUGAL - PARADIGMAS DE REFERÊNCIA	25
1. 2. A REFORMA DO ENSINO LICEAL DE JAIME MONIZ (1894)	27
2. A REFORMA DE CARNEIRO PACHECO E A CRIAÇÃO DO CARGO DE D. CICLO	33
3. A VELHA QUESTÃO: DE CLASSE? POR DISCIPLINAS? A REFORMA DE PIRES DE LIMA (1947)	36

4. A EMERGÊNCIA DA ESCOLA DE MASSAS E A CRIAÇÃO DO CARGO DE D. TURMA	39
5. AFIRMAÇÃO DO CARGO DE DIRECTOR DE TURMA	43
5. 1. O DIRECTOR DE TURMA E A "GESTÃO DEMOCRÁTICA"	43
5. 1. 1. DE 1974 A 1976 - AUSÊNCIA DE PROJECTOS NAS ESCOLAS	43
5. 1. 2. DE 1976 A 1979 - CONSTRUÇÃO DE UM PROJECTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO PARA A ESCOLA	47
5. 1. 3. A DÉCADA DE 80 / 90 - A MANUTENÇÃO DO DIRECTOR DE TURMA	48
5.1.3.1. A L.B.S.E. E A REFORMA DELA DECORRENTE	54
5.1.3.2. A DIRECÇÃO DE TURMA NOS DOCUMENTOS DA C.R.S.E.	57
5. 2. UMA GESTÃO PARA A AUTONOMIA ...	62
5. 2. 1. O D.L. n.º 43 / 89, DE 03 DE FEVEREIRO	62
5. 2. 2. O DIRECTOR DE TURMA À LUZ DESTE NOVO MODELO	65
5. 2. 3. O D.L. n.º 115-A / 98, DE 04 DE MAIO E LEGISLAÇÃO SUBSEQUENTE DECRETO REGULAMENTAR N.º. 10/99, DE 21 DE JUNHO	68
6. DA TEORIA À REALIDADE - DIFICULDADES / CONSTRANGIMENTOS	72
CAP. 2 . O DIRECTOR DE TURMA NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR: MUDANÇA REAL, MUDANÇA APARENTE OU ESTAGNAÇÃO?	76
1. A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR - CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	77
2. OS DOMÍNIOS DE ACTUAÇÃO DO D.T.	83
2. 1. DOMÍNIO ADMINISTRATIVO - BUROCRÁTICO	85
2. 2. DOMÍNIO PEDAGÓGICO - CURRICULAR	92
2. 3. DOMÍNIO RELACIONAL	99
2. 3. 1. O D.T. NA RELAÇÃO COM OS OUTROS PROFESSORES	100

2. 3. 2. O D.T. NA RELAÇÃO COM OS ALUNOS	101
2. 3. 3. O D.T. NA RELAÇÃO COM OS PAIS / E. E.	103
CAP. 3 . A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E ESPAÇO DE INTERACÇÕES	105
1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	107
1. 1. DIMENSÃO INSTITUCIONAL / DIMENSÃO ORGANIZACIONAL	107
1. 2. A ESCOLA COMO SISTEMA (SOCIAL) E ESPAÇO DE INTERAÇÕES	114
1. 3. AS LIDERANÇAS	116
1. 4. A ESCOLA - FINALIDADES E FUNÇÕES QUE A CARACTERIZAM	120
2. UM NOVO OLHAR SOBRE AS ORGANIZAÇÕES	122
3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS	124
3. 1. AS COMPONENTES BÁSICAS DOMINANTES NA ESCOLA	130
4. A ORGANIZAÇÃO / ESCOLA COMO UM SISTEMA DE FLUXOS	142
4. 1. A ORGANIZAÇÃO COMO UM SISTEMA DE AUTORIDADE FORMAL	142
4. 2. A ORGANIZAÇÃO COMO UM SISTEMA DE FLUXOS REGULADOS	145
4. 3. A ORGANIZAÇÃO COMO UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO INFORMAL	148
4. 4. A ORGANIZAÇÃO COMO UM SISTEMA DE CONSTELAÇÕES DE TRABALHO	150
4. 5. A ORGANIZAÇÃO COMO UM SISTEMA DE PROCESSOS DE DECISÃO AD HOC	153
5. AS CONFIGURAÇÕES ESTRUTURAIS COMO DETERMINANTES DO EXERCÍCIO DO PODER	160
6. A ESCOLA DO 2.º E 3.º CICLOS - QUE ESTRUTURA ORGANIZACIONAL?	171
7. O D.T. À LUZ DO QUADRO TEÓRICO DESENVOLVIDO	175
PARTE EMPÍRICA	185

CAP. 4 . A "REALIDADE" DE UM ESTABELECIMENTO DE ENSINO...	187
1. O CAMPO DE ANÁLISE	187
1. 1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA	187
1. 2. POPULAÇÃO	189
1. 3. AMOSTRA	191
2. CARACTERIZAÇÃO DOS ACTORES	192
2. 1. P.C.E.DA ESCOLA X	
2. 2. D.T. DA ESCOLA X	
2. 3. C.D(s).T. DA ESCOLA X (2.º CICLO)	
2. 4. C.D(s).T. DA ESCOLA X (3.º CICLO)	
2. 5. PROFESSORES DA ESCOLA X	
2. 6. ALUNOS DA ESCOLA X	
3. AS VOZES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS	198
4. CONSIDERAÇÕES GERAIS	257
CONCLUSÕES E REFLEXÕES	265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS	277
1. LIVROS E ARTIGOS	
2. SUPORTES LEGISLATIVOS	
APÊNDICES	
APÊNDICE I - DETERMINAÇÃO DAS CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	

APÊNDICE II - QUADRO SÍNTESE - D. CLASSE, D. CICLO, D. TURMA

APÊNDICE III - GUIÃO DA ENTREVISTA À P.C.E.

APÊNDICE IV - GUIÃO DA ENTREVISTA À D. T.

APÊNDICE V - GUIÃO DA ENTREVISTA AOS C.D(s).T. 2.º E 3.º CICLOS

APÊNDICE VI - PROTOCOLO DA ENTREVISTA À P.C.E.

APÊNDICE VII- PROTOCOLO DA ENTREVISTA À D.T.

APÊNDICE VIII- PROTOCOLO DA ENTREVISTA À C.D(s).T. 2.º CICLO

APÊNDICE IX- PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO C.D(s).T. 3.º CICLO

APÊNDICE X- QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES

APÊNDICE XI- QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS

ANEXOS

ANEXO I- ORGANOGRAMAS DO SISTEMA EDUCATIVO

ANEXO II- ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

ANEXO III- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

ANEXO IV- FICHA-INQUÉRITO

ANEXO V- ORGANOGRAMA DA ESCOLA X

ANEXO VI- FICHA DE MEDIDA CAUTELAR

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I – Idade – Professores

QUADRO II – N.º de Anos de Serviço

QUADRO III – Sexo

QUADRO IV – Categoria Profissional

QUADRO V – Nível de ensino que lecciona

QUADRO VI – Departamento a que pertence

QUADRO VII – É actualmente DT?

QUADRO VIII – Na ano transacto foi DT?

QUADRO IX – Idade - Alunos

QUADRO X - Sexo

QUADRO XI – Ano de Escolaridade

QUADRO XII - Reprovações

QUADRO XIII – Razão principal que levou o C.E. a nomeá-lo DT

QUADRO XIV – Prioridades na designação dos D(s)T

QUADRO XV – Redução de 2 horas

QUADRO XVI – Tempo dedicado em média à direcção de turma ...

QUADROS XVII e XVIII – O bom desempenho do cargo depende ...

QUADRO XIX – Avaliação global do desempenho dos D.(s)T

QUADROS XX e XXI – Atribuições do DT que excluiriam / seleccionariam

QUADROS XXII e XXIII – Actividades mais valorizadas no desempenho do cargo

QUADROS XXIV e XXV – Procedimento adoptado pelo D.T. quando tem que resolver algum problema com os alunos da turma

QUADRO XXVI – Continuidade do D.T.

QUADRO XXVII – Permanência do D.T. dois ou mais anos seguidos

QUADRO XXVIII – Vantagem na continuidade do D.T.

QUADRO XXIX – N.º de reuniões do Conselho de Turma

QUADRO XXX - As reuniões realizam-se ... (professores)

QUADRO XXXI - Diálogo com o D.T. fora das reuniões de Conselho de Turma

QUADRO XXXII - Diálogo com o D.T. fora das horas lectivas

QUADRO XXXIII – As reuniões realizam-se ... (alunos)

QUADRO XXXIV – As reuniões não se realizam ...

QUADRO XXXV – Importância de 1 hora comum para D.(s)T. e professores

QUADRO XXXVI – Importância de 1 hora comum para D.(s)T. e alunos

QUADRO XXXVII – A proposta anterior é concretizável na escola?

QUADROS XXXVIII e XXXIX – Importância do papel do D.T. na escola

QUADROS XL e XLI - Imagem dos D.(s)T. junto dos professores e alunos

QUADRO XLII – Modo como os alunos recordam o D.T.

QUADRO XLIII - Os D.(s)T têm sido pessoas importantes na vida dos alunos?

QUADRO XLIV – Tem o DT mais poder que os outros professores?

QUADRO XLV – O poder do DT é ...

QUADRO XLVI – Importância atribuída aos cargos

QUADRO XLVII – Imagem do C. D(s)T junto dos professores

**QUADRO XLVIII – Disponibilidade para aceitar voluntariamente o cargo de
D.T.**

QUADRO XLIX - “O cargo de D.T. é devidamente valorizado”

QUADRO L - Gostam os alunos do seu D.T.?

QUADRO LI – Gosto pelo desempenho do cargo de D.T.

“A escola enquanto objecto de estudo não corresponde a ‘uma escolha’, nem a ‘uma descoberta’, nem sequer a ‘uma emergência’, mas sim a um processo de construção realizado pelo investigador (...) a escola, enquanto objecto social, não corresponde a um objecto de estudo, mas sim a múltiplos objectos de estudo, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo”.

(Canário,1996, cit. Barroso, 2000:278-279)

INTRODUÇÃO

“O professor-director de turma, através do desempenho de funções e de competências específicas e diferenciadas é, aquele que, por parte da escola, mais poderá contribuir para o sucesso integral dos alunos”.

(Coutinho, 1994:8)

Mais refere o autor que “o director de turma é, segundo as suas competências, o agente educativo que, na instituição escolar, mais adequadamente poderá acompanhar os alunos, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social, proporcionando-lhes o apoio efectivo que, de outra forma, a escola, muitas vezes, não conseguiria dar” (ibidem). Pensamento este, apoiado por outros investigadores, dos quais se salienta Lima “(...) os discursos normativos (...), responsáveis políticos, funcionários da administração, professores e cientistas da educação, convergem, como em poucos casos, relativamente à importância e ao elevado potencial das funções que estão cometidas ao director de turma” (*in* Prefácio Castro, 1995:15).

Face ao exposto, reconhece-se o cargo de gestão pedagógica **intermédia**¹, mais especificamente ao nível do professor/director de turma, de importância prioritária na promoção do sucesso educativo dos alunos, “como a ‘pedra de toque’ do sistema escolar” (Sá, 1997:17), capaz de transformar em programas de acção as estratégias definidas no topo.

De acordo com Chiavenato (1993:835) o nível intermédio de gestão “é o nível colocado entre o nível institucional e o nível operacional, e que cuida da articulação interna entre estes dois níveis (...). É o nível que lida com os problemas da adequação das decisões tomadas ao nível institucional (no topo) com as operações realizadas no nível operacional (na base da organização)”.

¹ A designação **intermédia** é utilizada em virtude de os respectivos órgãos servirem de elo de ligação e fazerem a mediação entre:

- A Direcção da Escola e os professores.
- Os alunos e os professores da classe / turma
- A Direcção da Escola e os pais / E.E
- Os pais/E.E. e os professores da mesma classe ou turma (Formosinho, 1987, cit. Castro, 1995:34).

Hoje em dia julga-se, e segundo Filipe (1999:60), que “o que mais diferencia umas escolas das outras em termos de afirmação e de eficácia, não é tanto a existência de um líder de topo, mas sim a acção de lideranças intermédias capazes de promover a interacção de todas as ‘peças’ dos vários subsistemas componentes da escola”.

Contudo, por outro lado e paradoxalmente, “quanto mais se sente a importância e a necessidade desta figura nas Escolas, mais se constata a pouca valorização e dignidade que politicamente lhe é atribuída, representando uma área à procura do seu próprio espaço e da sua própria identidade na hierarquia escolar” (Castro,1995:20). Converte Sá (1997:203) ao referir que “é patente a perda de protagonismo (a favor da direcção e gestão de topo) na forma como o cargo é atribuído, sendo numa grande parte dos casos, para ‘completar horários’, a um ‘professor incógnito’, ‘imposto’ ”. Mais acrescenta este autor que “o estatuto sócio-profissional dos titulares do cargo não tem sido congruente com essa importância que se lhe reconhece” (ibidem).

Neste contexto propomo-nos desenvolver, numa Escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, um Projecto de Investigação subordinado à temática relacionada com a direcção de turma, no coração da qual se situa a figura do director de turma, “estrutura subsidiária à resultante que é o sistema” (Gaspar, 2003:s/p), “segmento imprescindível para que se construa o todo” (ibidem).

1. RAZÕES DA ESCOLHA DO TEMA

A opção por esta temática deve-se, sobretudo, a motivações pessoais e profissionais.

A prática pedagógica e o desempenho do cargo ao longo de vários anos, acumulados com a responsabilidade (ainda que diminuta) ao nível da sua atribuição, são factores determinantes para a selecção e análise deste tema.

Estando-se ligada ao Ensino Básico - 2º e 3º ciclos, há já mais de metade da vida (ainda que, os últimos anos tenham sido em funções técnico-pedagógicas, por destacamento na Direcção Regional de Educação/Centro de Área Educativa), houve um contacto estreito com esta figura de gestão intermédia.

Sensibilizada para o papel que ao director de turma deve caber na “orientação educativa dos alunos”, na “coordenação pedagógica (horizontal) dos professores da turma”, na “mediação relacional dos diferentes actores educativos” e no “fortalecimento da relação entre os pais/EE e a Escola” (cf. Dec. Reg. nº10/99, de 21 de Julho – art.º 7º) e indo ao encontro do pensamento de Sá (1997:18) “apesar da relevância estratégica deste gestor pedagógico e da pluralidade de papéis que lhe têm sido cometidos, não se tem cuidado, ao nível normativo, de o dotar das condições organizacionais e das competências profissionais que o desempenho dessas tarefas implica (...) não lhe é reconhecida superioridade hierárquica (...) não lhe é exigida preparação profissional específica (...) nem feita qualquer referência à capacidade de liderança”, leva a admitir que possa significar que “deste não se espera um papel de grande protagonismo ao nível da turma, cabendo-lhe tarefas essencialmente instrumentais” (ibid:107).

A este propósito, também, Formosinho (1980) refere “(...) afigura-se-nos que irá permanecer uma figura sem lugar na hierarquia escolar, ausente de poder formal (ou autoridade hierárquica), (...)” (cit. Castro, 1995:82).

Cientes da **polivalência** do cargo do director de turma, mas cientes também dos **constrangimentos** à sua operacionalização, considera-se que esta temática se reveste de particular pertinência na actual realidade educativa portuguesa.

2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO / CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Constituindo a Escola² um subsistema³ do Sistema Educativo⁴, onde todos os elementos que a integram são interagentes e interdependentes, tenta-se estabelecer a relação existente entre a Educação⁵, a Escola, as ideologias envolventes e o mundo dos saberes culturais (da época) dominantes na sociedade portuguesa.

Tendo em conta que, ao longo dos tempos a tendência dominante foi a imposição de um modelo rigidamente burocratizado, através de uma Administração fortemente centralizada em que o Estado era o único detentor do poder e tendo, igualmente, em conta que nos últimos anos começam a configurar-se tendências mais democratizantes, fazendo emergir conceitos, como os de descentralização, autonomia, participação, entre outros, focaliza-se este estudo nos grandes momentos / marcos de evolução do S.E., tentando identificar em cada um deles as principais linhas de força, resistências, avanços e recuos, continuidade e rupturas, sem descurar a sua interdependência com o contexto sociopolítico de cada época.

Com a procura social da educação, perceptível na década de cinquenta e acentuada na década de sessenta com o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos (1964) e, mais tarde, para nove anos (1986), acresceram responsabilidades às escolas, aos professores e, neste caso concreto, aos directores de turma. Procura social essa que, segundo Formosinho (1992), “contribuiu para um acréscimo significativo de ‘complexidade organizacional da escola’ ” (cit. Castro, 1995:35) e para a progressiva transformação de uma Escola Tradicional (de elites) numa Escola de Massas (não de todos, mas para todos), quantitativa e qualitativamente diferente, “(...) devendo ter feito emergir um D.T. renovado e revitalizado” (Castro,1995:82), que dedicasse especial atenção à “coordenação pedagógica e inter-

² Ver dicionário de termos/conceitos.

³ Ver dicionário de termos/conceitos

⁴ Ver dicionário de termos/conceitos.

⁵ Ver dicionário de termos/conceitos.

disciplinar dos professores da mesma classe/turma e à orientação⁶ educativa dos alunos - 'membros nucleares' da Escola" (ibidem).

Com o decorrer do tempo, e segundo Castro (ibid:20), "não só as exigências da Escola de Massas se revelaram cada vez maiores, como maior se tornava a distância entre o ideal e o real", havendo necessidade de investigar sobre esta temática, **analisando o *corpus* legislativo que tem norteado o desempenho do cargo de director de turma e as práticas que têm sido implementadas nas escolas, tendo em conta que "O conhecimento da realidade é a chave de uma actuação cientificamente fundamentada"** (Trindade, 1991:97).

Eis a razão por que, nos propusemos realizar o presente trabalho. Espera-se contudo, que o mesmo consiga manter o suficiente distanciamento da nossa visão pessoal e das nossas convicções, tornando-o dentro do possível, mais científico, isento e objectivo.

Perante o cenário acabado de traçar, parece-nos legítimo formular a nossa pergunta de partida.

3. A PERGUNTA DE PARTIDA

FACE À POSIÇÃO ESTRATÉGICA QUE OCUPA RELATIVAMENTE A OUTROS ACTORES EDUCATIVOS (ALUNOS, PAIS/EE E PROFESSORES), NÃO ENCERRARÁ O CARGO DE DIRECTOR DE TURMA UM ELEVADO POTENCIAL QUE, FACE A CONSTRANGIMENTOS DE VÁRIA ORDEM, NÃO ESTÁ A SER DEVIDAMENTE EXPLORADO E VALORIZADO NAS ESCOLAS?

⁶ A orientação é, segundo Coutinho (1994:15a19) "uma das actividades educativas que, no actual contexto escolar, adquiriu uma importância fundamental (...) faz parte integrante do processo educativo ou formativo do indivíduo (...) realiza-se em equipa (...) visa a maturação da personalidade de cada aluno concreto (...) [e] apresenta-se como uma tarefa a realizar em conjunto, envolvendo pais, professores, alunos, a escola e a sociedade".

Esta pergunta de partida encerra três ideias fortes: POSIÇÃO ESTRATÉGICA, CONSTRANGIMENTOS e VALORIZAÇÃO. É, não descurando estes aspectos, que se avança para a realização do presente trabalho.

A formulação desta pergunta, que segundo Lakatos et Marconi (1991), deve ser clara, compreensível e operacional de modo a permitir um fácil acesso a soluções através de investigações ou processos científicos, vai permitir-nos explicitar a problemática e alguns problemas dela decorrentes e, a partir destes, seleccionar o modelo de análise (constituído por conceitos e hipóteses articulados entre si) adequado à especificidade da temática em estudo.

4. A PROBLEMÁTICA – PROBLEMAS DELA DECORRENTES

“Explicitar a problemática é precisar a sua forma pessoal de pôr o problema e de lhe responder, embora se inscreva num quadro teórico lucidamente seleccionado”.

(Quivy e Campenhoudt, 1992:102)

A problemática é entendida, segundo os mesmos autores, como “o quadro teórico pessoal a partir do qual se precisa a pergunta de partida e se compõe a sua resposta” (ibid:103) ou, ainda, “(...) a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratar o problema posto pela pergunta de partida” (ibid:91).

Este critério de análise aplica-se à formulação da questão central de pesquisa, em função da qual o quadro teórico de referência é mobilizado, os objectivos são definidos, formuladas hipóteses de investigação, o objecto de estudo é seleccionado e o plano de investigação empírica elaborado (incluindo os procedimentos metodológicos) (Barroso, 2000:308).

Tendo em conta o conteúdo do *corpus* documental utilizado, foram identificadas três categorias de análise (APÊNDICE I)

Assim, atendendo ao que nos é facultado constatar no nosso dia a dia de trabalho, a experiência profissional acumulada, o conhecimento das realidades que se passam nas

Escolas, ainda e sobretudo, com base na análise do *corpus* de legislação que tem norteado o desempenho da actividade do director de turma, ao nível do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico – “descurando aspectos institucionais, organizacionais e de formação, relevantes para a credibilidade do cargo” (Sá, 1997:103) – apresentamos um conjunto de questões (que aqui não assumem qualquer estatuto de precedência, mas tão somente um procedimento metodológico que enuncia algumas das SITUAÇÕES PROBLEMÁTICAS da nossa investigação) a saber :

♣ SERÃO OS DIRECTORES DE TURMA SELECIONADOS COM BASE NUM PERFIL (humano e profissional) PREVIAMENTE DEFINIDO ?

♣ HAVERÁ CONVERGÊNCIA ENTRE AS FUNÇÕES CONSAGRADAS NOS NORMATIVOS E AS QUE EFECTIVAMENTE SÃO CONCRETIZADAS NAS ESCOLAS ?

♣ SERÁ MINISTRADA AOS DIRECTORES DE TURMA A FORMAÇÃO ADEQUADA À ESPECIFICIDADE DAS FUNÇÕES QUE DEVEM DESEMPENHAR ?

♣ QUE TIPO DE PODER E, CONSEQUENTEMENTE, QUE TIPO DE ESTATUTO PROFISSIONAL É CONFERIDO AOS DIRECTORES DE TURMA ?

Tendo em conta a pergunta de partida e perante as situações problemáticas identificadas, passamos a apresentar os principais objectivos a perseguir.

5. OBJECTIVOS DO ESTUDO

De acordo com Cervo “os objectivos podem definir a natureza do trabalho, o tipo de problema a ser seleccionado, o material a recolher” (Marconi/ Lacatos, 1990:22).

Assim, com este estudo, pretende-se:

- ♣ **Identificar momentos / datas paradigmáticas na História da Educação em Portugal** (principais linhas de força, avanços e recuos, continuidade e rupturas);
- ♣ **Analisar comparativamente as concepções subjacentes às figuras do director de classe, director de ciclo e director de turma** (definidas nos normativos em vigor desde 1895);
- ♣ **Compreender a evolução ocorrida na própria concepção da figura do director de turma, desde a sua criação – 1968 até ao momento actual;**
- ♣ **Conhecer as representações que os actores educativos (alunos, professores e pais/EE) têm dos directores de turma na escola do 2º e 3º Ciclos;**
- ♣ **Conhecer a percepção que os mesmos têm sobre as funções habitualmente desempenhadas pelos directores de turma;**
- ♣ **Identificar os factores (endógenos⁷ e exógenos⁸) que mais condicionam “a acção concreta” dos directores de turma nas escolas.**

⁷ “a concepção endógena – com, entre outras, Chandler e Ansoff – para quem as estruturas são ‘uma variável de decisão para os dirigentes que prosseguem estratégias racionais’ ” (Bouchikhi, 1990, cit. Teixeira, 1995:45).

⁸ “a concepção exógena – com, entre outros, Lawrence e Lorsch – para quem ‘as estruturas organizacionais preenchem uma função de adaptação da organização aos constrangimentos do meio’ ” (ibidem).

♣ **Conhecer as expectativas que os actores educativos têm quanto ao tipo de funções que os directores de turma deveriam desempenhar no futuro.**

Delineados os objectivos, passamos à formulação das hipóteses, que têm como função “propor explicações para certos factos e ao mesmo tempo orientar a busca de outras informações” (Marconi/Lacatos, 1990:24).

6. FORMULAÇÃO DE UM CORPO DE HIPÓTESES

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:119), “a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade (...)”. Mais acrescentam os autores “(...) um trabalho não pode ser considerado uma verdadeira investigação se não se estrutura em torno de uma ou de várias hipóteses (...) porque a hipótese traduz por definição este espírito de descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico” (ibidem). Referem, ainda, que “raramente é suficiente uma única hipótese para responder à pergunta de partida” (ibid:140).

Como tal, e tendo em conta que devem ser colocadas de forma clara e específica, ter referências empíricas e estar relacionadas com as técnicas disponíveis (Gil, 1991), formulam-se as seguintes:

H1 – Há convergência nas representações que os actores educativos têm dos directores de turma nas escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

H2 – Não há convergência entre as funções consagradas nos normativos e as que, efectivamente, são concretizadas pelos directores de turma nas escolas.

H3 – Há factores (endógenos e exógenos) que condicionam a “acção concreta” do director de turma nas escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

O corpo de hipóteses teve como base os conceitos definidos na problemática e o quadro normativo em vigor para a direcção de turma no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e, ainda, as pistas recolhidas durante a realização das entrevistas exploratórias.

7. ORGANIZAÇÃO/PLANO DE ESTUDO

De acordo com Pereira, “qualquer trabalho pressupõe uma organização para o seu desenvolvimento, requerendo alguns recursos e certos meios e disporá sempre de algum tempo para a concretização dos objectivos delineados no plano de pesquisa” (1995:9).

Assim, após a escolha do tema, procede-se à recolha bibliográfica, essencial para a descoberta e para o conhecimento do estudo em causa. O trabalho de campo (com articulação dos métodos de natureza quantitativa e qualitativa) constitui parte do corpo do trabalho. O tratamento dos dados ilustram-se com alguns quadros, por forma a facilitar a visualização e redacção dos resultados.

Este estudo desenvolve-se segundo um plano organizado em torno de duas partes, uma teórica e outra empírica, precedidas de uma **Introdução** e fechando com uma **Reflexão Final**, como **Conclusão**.

- Na **INTRODUÇÃO**, para além de uma breve nota inicial, identificam-se as motivações para o estudo, faz-se uma breve contextualização do problema, define-se a pergunta de partida, a problemática e problemas dela decorrentes, os objectivos, as hipóteses, a organização do trabalho, a metodologia e as técnicas utilizadas.

- A PARTE TEÓRICA é constituída por três capítulos, em que no CAP. 1, intitulado “Emergência e Afirmção do cargo - Do Director de Classe ao Director de Turma”, de uma forma diacrónica vamos analisar sob o ponto de vista normativo / legislativo a evolução do cargo de director de turma, partindo da génese da estrutura da gestão intermédia (com responsabilidades específicas na coordenação dos professores e do ensino) materializada inicialmente na figura do director de classe, identificando as diferentes “metamorfoses”⁹ por que passou essa estrutura até “cristalizar” na figura do director de turma. Identificam-se as funções formalmente atribuídas aos directores de classe, de ciclo e de turma, desde 1895 (data em que surge a figura do director de classe) até ao momento actual, bem como as concepções que ao longo dos tempos, lhes estiveram subjacentes, pondo em destaque algumas das suas “invariantes estruturais”.

Procuramos fazer uma abordagem à figura do director de turma, na perspectiva dos autores e, tendo em conta as atribuições que lhe estão consagradas na lei, identificam-se algumas das dificuldades / constrangimentos à sua operacionalização.

Apresentamos um quadro sinóptico (APÊNDICE II) que sintetiza toda a informação relevante sobre estas questões – desde o aparecimento do liceu em Portugal (1836), ao aparecimento dos directores de classe (1895), de ciclo (1936) até ao director de turma (1968), operando-se, a partir desta data, a difusão acelerada dos directores de turma nas escolas preparatórias.

Coloca-se-nos uma questão já à partida:

- SERÁ QUE ESTA PROLIFERAÇÃO DOS DIRECTORES DE TURMA VEIO ACOMPANHADA DE UMA VALORIZAÇÃO E AUMENTO DE PRESTÍGIO NO SEIO DA ESCOLA?

⁹ As “metamorfoses” têm a ver com a concepção de escola e com os papéis dos seus intervenientes. A filosofia que presidiu à criação da figura do director de classe nos finais do séc. XIX (1895) pouco tinha a ver com a filosofia que presidiu à criação da figura do director de ciclo (1936). Este, seleccionado de entre os professores da turma com maior “capacidade educadora” (Barroso, cit. Sá, 1997:75) (...) capacidade para educar para a resignação, obediência e passividade.

- No CAP. 2, intitulado “O Director de Turma no contexto da Reorganização Curricular: mudança real, mudança aparente ou estagnação?”, procura-se analisar esta “nova” resposta educativa, atribuindo-se uma particular atenção à intervenção do DT neste quadro de mudança. Os normativos recentemente publicados são objecto de referência e análise, fundamentalmente assentando em três grandes eixos de actuação: o administrativo-burocrático, o pedagógico-curricular e o relacional, conscientes de que a direcção de turma aponta cada vez mais para papéis diversificados já que, muitas das solicitações a que o DT tem de responder passam por saber gerir prioritariamente as relações interpessoais, pois, para este gestor pedagógico intermédio não lhe é reconhecida superioridade hierárquica, não lhe é exigida uma formação específica nem uma capacidade de liderança.

Coloca-se-nos uma outra questão:

• SERÁ QUE ESTE ACRÉSCIMO DE RESPONSABILIDADES DOS DIRECTORES DE TURMA VEIO ACOMPANHADO DE ALGUMA MUDANÇA NO PRESTÍGIO, VALORIZAÇÃO E ESTATUTO PROFISSIONAL NO SEIO DA ESCOLA?

- No CAP. 3, “A Escola como organização e espaço de interacções”, lança-se um olhar sobre a escola como organização, no que se refere ao ambiente que a envolve e seu funcionamento interno, no sentido de melhor compreender como se estrutura. Também, e porque se julga ser importante compreender o “habitat” em que os professores desenvolvem a sua actividade, procura-se resposta para a questão “A ESCOLA DO 2.º E 3.º CICLOS – QUE ESTRUTURA ORGANIZACIONAL? já que, é nela que o DT desenvolve a sua acção concreta.

Como espaço de interacções, salienta-se o papel das pessoas e sua importância na especificidade e identidade da escola.

Porque este trabalho se centra sobre a direcção de turma, daremos particular realce a esta estrutura, situando o DT no contexto das políticas / práticas actuais, isto é, o que a lei prevê e aquilo que o director de turma é na realidade, numa escola do 2º e 3º ciclos, de acordo com as perspectivas/representações dos próprios actores educativos.

Assim, na PARTE EMPÍRICA e na qual consta o CAP. 4, intitulado “A “Realidade” de um Estabelecimento de Ensino...” vamos dar a palavra aos actores educativos que mais directamente vivenciam a problemática em estudo, definindo-se previamente o campo de análise, caracterizando a escola em estudo e a amostra seleccionada.

Na fase final procederemos à análise e interpretação dos dados colhidos.

Por último, e com base numa reflexão resultante de todo este articulado de ideias e experiências far-se-ão algumas **Considerações**, enunciando as **Conclusões e Reflexões** que o estudo nos mereceu. Numa dimensão prospectiva, tentar-se-á traçar as linhas da sua ACTIVIDADE FUTURA, em consonância com as necessidades e exigências dos alunos que frequentam a ESCOLA de HOJE e dos professores que nela leccionam.

8. A METODOLOGIA E AS TÉCNICAS UTILIZADAS

“A metodologia consiste na organização crítica das práticas de investigação (...), alimenta-se dos métodos, dos percursos já feitos, retirando deles a novidade produtiva” (Almeida / Pinto, 1990:84-85).

Este critério de análise aplica-se à descrição da natureza, fundamentos e técnicas de recolha de dados, bem como aos procedimentos metodológicos adoptados na sua planificação, análise e interpretação (Barroso, 2000:310).

Segundo Eco (2001:15-16), a metodologia da investigação estrutura-se “em dois momentos diferenciados e interdependentes. O primeiro é o da descoberta da verdade, que agrupa todos os actos intelectuais indispensáveis à formulação e resolução do problema estudado, enquanto o segundo diz respeito à transmissão da verdade descoberta”

Sendo nossa intenção obter algumas respostas para as questões / problemas enunciados anteriormente, bem como para a veracidade ou não das hipóteses formuladas, optou-se por um ESTUDO DE CASO “(...) limitado a uma pequena unidade organizativa localizada no quadro de um sistema nacional mais vasto” (Verdasca, 1992:168).

Segundo Cohen e Manion (1990) o investigador de estudos de caso observa as características de uma unidade significativa, estudando profundamente e analisando intensamente os fenómenos que constituem o ciclo vital dessa unidade.

Para Adelman, Jenkins e Kemmis (1992) “não sendo o estudo de caso um método mas um ‘guarda chuva’ sob o qual se abriga uma família de métodos de investigação” (cit. Sá, 1997:33), passamos de seguida a explicitar as opções metodológicas que se podem utilizar num processo de estudo de caso, e que, segundo Tuckman (2000), são normalmente de três tipos:

- Questionários e entrevistas aos sujeitos envolvidos no fenómeno em estudo;
- Documentais (relatórios, portfólios de aprendizagem, testemunhos)
- Observação dos fenómenos em estudo.

No nosso estudo recorre-se a estes três tipos de fontes: ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS¹⁰ (como complementaridade), com posterior análise de conteúdo em determinadas categorias e sub-categorias e, também, o INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO estruturado que será objecto de posterior análise estatística, a OBSERVAÇÃO¹¹ (directa e participante) e a ANÁLISE DOCUMENTAL (quadro legal, normas, etc.), assente no olhar o passado como fonte de compreensão e explicação do presente.

Este estudo empírico baseia-se, segundo Quivy e Campenhoudt (1992:188), na “metodologia do inquérito social”.

8.1 AS ENTREVISTAS

Recorre-se ao INQUÉRITO POR ENTREVISTA por se considerar que o mesmo permite obter e apurar uma informação mais completa, mais consistente e de qualidade. Como afirma Wragg (1984) “A técnica da entrevista é a mais velha e porventura ainda a mais utilizada

¹⁰ “Os estudos assumem, a maior parte das vezes, um carácter exploratório para a compreensão de determinados fenómenos organizacionais ou de gestão” (Barroso, 2000:310).

¹¹ Como refere Costa “O principal instrumento da pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos” (cit. Silva / Pinto, 1986:137).

técnica de recolha de dados no mundo” (cit. Filipe, 1998:182), “(...) permite também recolher informação não disponível, privilegia a comunicação verbal, pressupõe uma relação face a face, é sistemática e imediata, tendo a vantagem da flexibilidade na ordem e tipo de perguntas” (Pereira, 1995:8).

No nosso estudo inquirimos a PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO e um DIRECTOR DE TURMA – este seleccionado por ter uma longa experiência profissional e um maior número de anos de prática no exercício do cargo e que outrora fora Coordenador dos Directores de Turma. Inquirimos, também, os COORDENADORES DOS DIRECTORES DE TURMA DO 2.º E 3.º CICLOS.

As entrevistas, realizadas individualmente, compõem-se de questões abertas “às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário (...)” (Giglione e Matalon, 1993:126) e questões fechadas “(...) onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocado a questão, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, de entre as quais lhe pedimos para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar (...)” (ibidem), apoiadas num guião e em alguns registos, guião esse que se compõe de duas partes: Dados Profissionais e Temas a desenvolver (Representação / Concepção que têm dos Directores de Turma e suas funções) (APÊNDICES III, IV e V).

No desenvolvimento das entrevistas e cujos Protocolos incluem este trabalho (APÊNDICES VI, VII, VIII e IX), procuramos criar um ambiente de abertura, de à-vontade, ouvindo atentamente sem interferir, a não ser em situações muito pontuais. Com uma duração média de cerca de 60 minutos (para a P.C.E. e para a D.T.) ou inferior (no caso dos C.D(s).T., por terem dado respostas muito mais curtas), pensa-se que o tempo investido nesta tarefa será certamente compensado no momento de proceder à sua análise e de convocar os aspectos julgados pertinentes.

8.2 O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O Inquérito por questionário constitui, como referimos anteriormente, uma das técnicas de recolha de dados. Adequa-se ao “conhecimento de uma população enquanto tal (...)”

(Quivy e Campenhoudt, 1992:191) permitindo “verificar hipóteses sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis (...). É um instrumento estandardizado tanto no que respeita ao texto das questões como na sua ordem” (Ghiglione e Matalon, 1993:117). Contudo, os autores evidenciam o facto de a ordem das questões poder suscitar respostas diferentes dependendo de serem colocadas no início ou no fim de um questionário, já que à medida que as pessoas se vão familiarizando com os assuntos tratados podem dar respostas diferentes.

Aplicaremos INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO (aleatórios¹² e intencionais¹³) a outros actores educativos – ALUNOS e PROFESSORES, seleccionando turmas de anos terminais de ciclo – 6º e 9º anos de escolaridade (duas turmas de cada ciclo de ensino).

Apresentar-se-ão estruturados por forma a obter alguns dados profissionais e logísticos do inquirido. Com uma estrutura simples não só no conteúdo mas também na forma, pois caso contrário ter-se-á dificuldade em conseguir respostas num público que possa ter 11 anos.

Muitas das questões serão coincidentes para alunos e professores, sendo o dos professores constituído por duas partes: uma destinada a todos os professores que leccionam as turmas seleccionadas; a outra orientada apenas para os professores que têm experiência de direcção de turma.

Na sua construção privilegiaremos o recurso a questões fechadas, pela “facilidade de tratamento dos resultados” (Javeau, 1998:100), conscientes dos inconvenientes que daí advém, sendo o principal “a redução das respostas possíveis a umas poucas categorias estereotipadas” (ibidem) e ainda por que, segundo o mesmo autor, o tratamento dos resultados obtidos, numa questão aberta, é muito mais difícil” (ibidem), contudo, elas também existirão. “Ao apresentar questões fechadas e questões abertas, permite conciliar a comodidade do tratamento e análise dos resultados com os espaços e formas de expressão elaboradas mais livremente” (Verdasca, 2000:s/p).

¹² garantem que “cada um dos elementos da população, tenha ‘probabilidade conhecida e não nula’ de ser representado na amostra” (Almeida & Pinto, 1982, cit. Castro, 1995:154).

¹³ De acordo com Vicente et al (1996), o investigador prefere deliberadamente determinado número de pessoas, por entender que as informações que lhe podem ser fornecidas são de grande pertinência para o trabalho em causa.

No questionário dos professores, por razões de tratamento e análise dos dados, as questões 8, 10, 14, 15, 19 e 20 dizem respeito ao Desempenho do Cargo (selecção, prioridades na atribuição, redução da componente lectiva, horário de atendimento, etc.); as questões 11 a 13 e 24 a 29 referem-se às Atribuições/Competências (funções, convergência com os normativos, funcionamento do CT/periodicidade); as questões 7, 16 a 18, 21, 22, 30 e 35 têm a ver com o Estatuto e Perfil (importância/potencial, valorização do cargo, formação, funções a desempenhar no futuro) – conforme categorias da análise de conteúdo (APÊNDICE I).

Idêntico critério para as questões formuladas aos alunos.

Optou-se pela entrevista e pelo questionário por se considerar que “são **vias complementares de acesso à realidade**” (Estaço, 1996:19) (negrito da autora). Mais acrescenta que “as vantagens desta complementaridade radicam no aceder aos objectivos múltiplos da investigação (tanto do processo como dos resultados), de vigorização dos diferentes métodos e na sua triangulação através de operações convergentes” (ibidem).

A selecção da escola onde desenvolvemos o nosso estudo que, por razões de ética profissional, se designou de Escola X - do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, situada numa cidade do distrito de Évora, não se fez de forma aleatória mas deveu-se à afinidade que se tem com a mesma (não se estando durante alguns anos a desempenhar funções lectivas, como já foi referido anteriormente, esta fora a escola onde se fez a profissionalização em exercício e onde, presentemente, se lecciona).

É um **Estudo de Caso** de tipo descritivo (conscientes das vantagens e fraquezas que tal opção representa) sobre A DIRECÇÃO DE TURMA - INTEGRADA NA GESTÃO PEDAGÓGICA INTERMÉDIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, em que se dará a palavra aos diferentes actores educativos que mais directamente vivenciam a problemática em estudo, tentando depois de analisados e interpretados os dados a recolher e articulados os resultados, ficar mais próxima da realidade que se passa nesta escola, ao nível da “*acção concreta*” dos directores de turma.

Conscientes que, sendo “um método apropriado para estudos de pequena escala, para quem tem limitações de tempo ou de outros recursos” (Perez Serrano, 1994:99), há limites e

um deles prende-se com a universalização das conclusões. Assim o afirmam Perez Serrano (1994:109) e Verdasca (1992:168) ao referirem que “a desvantagem mais frequentemente apontada prende-se com a generalização dos resultados”.

9. LIMITES DA INVESTIGAÇÃO

Ao finalizarmos a Introdução, não podemos deixar de referir alguns dos limites deste estudo.

O primeiro, e mais óbvio, decorre das opções teóricas que privilegiámos. Sentimo-nos insatisfeitos por não alargar mais o âmbito das leituras e da investigação empírica realizadas – dando a voz a outros actores educativos, nomeadamente os pais. Além disso, tratando-se de um estudo centrado apenas numa escola, perde alguma legitimidade quanto à universalização das conclusões.

De referir que, considerando as limitações que reconhecemos, e outras que não chegámos a identificar, as “conclusões” apresentadas devem tão somente ser tomadas como uma “leitura” possível, entre muitas outras.

Indo ao encontro do pensamento de Castro (1995:28), “também em Administração Educacional, não há verdades absolutas nem vitalícias e que o saber, nunca acabado, nem actualizado, se constrói e reconstrói todos os dias um bocadinho”.

PARTE TEÓRICA

“É sabido que o poder formal não é todo o poder e que, à margem da organização oficial, existe uma organização informal, feita de relações privilegiadas e de oposições surdas, de normas implícitas e de hábitos tolerados que funcionam no seio de uma cultura organizacional”

(Laroche, in Management II, s/d, cit. Filipe, 1999:7)

CAP. 1. EMERGÊNCIA E AFIRMAÇÃO DO CARGO: DO DIRECTOR DE CLASSE AO DIRECTOR DE TURMA

A orientação educativa dos alunos e a coordenação dos professores da mesma classe foram objecto de preocupação dos governantes dos diferentes países, desde longa data. Em Portugal, remonta já aos finais do séc. XIX – início da implementação do Sistema Escolar Público – tendo-se consubstanciado na criação da figura do D. Classe, através da reforma do Ensino Liceal de 1895 (Dec. 14 Agosto 1895). Contudo, os estudos em torno desta problemática só muito tardiamente começaram a surgir, assumindo um desenvolvimento digno de nota já em plena década de 80 – “década da descoberta” (a jeito de Canário) / “redescoberta da escola” (na esteira de Barroso)¹⁴. Após a detecção da crise da Educação e da Escola¹⁵, começaram a ser questionados os diferentes modelos em vigor – modelo curricular, organizacional, de Administração (a nível macro e meso¹⁶) - por se mostrarem inadequados à realidade educativa e às exigências da sociedade moderna, pois à diferença e heterogeneidade, não podia continuar a responder-se com uniformidade, impessoalidade e padronização, geradoras de insucesso.

Os princípios consagrados na C.R.P. e reforçados na L.B.S.E. – Lei n.º 46/86, de 14 Out.º, têm conduzido a uma reconceptualização da Educação, da Escola e do Professor, o que, necessariamente, tem desencadeado mudanças significativas.

Um estudo de carácter diacrónico, contemplando fases e períodos importantes em torno dos objectivos e das funções da Escola, passando pelas realizações da I República, pelas reformas do Ensino Secundário de Carneiro Pacheco (1936) e de Pires de Lima (1947) durante o regime de Salazar, da reforma de Veiga Simão (1973) com Marcelo Caetano, as realizações do Regime Democrático saído do 25 de Abril de 1974, até ao período pós 1968 – verdadeiro

¹⁴ A explorar mais adiante.

¹⁵ “ ‘Crise de Escola’ ” resultante, em grande parte, da “incapacidade de as Escolas responderem em tempo oportuno, com eficácia e criatividade aos inúmeros problemas colocados pelos alunos e pelas comunidades (...)” (Nóvoa, 1992, cit. Castro, 1995:33).

advento da Escola de Massas em Portugal, data a partir da qual se operou a difusão acelerada dos D(s)T. pelas Escolas Preparatórias.

Neste capítulo procura-se reflectir sobre o papel de uma figura que, tendo a sua origem justificada pelas necessidades sentidas nos primórdios da gestão do ensino público não superior, ficaria responsável pelo acompanhamento, o mais individualizado possível, dos alunos. Assim, começa-se por fazer uma resenha histórica do cargo de direcção de turma, partindo da génese da estrutura de gestão intermédia (com responsabilidades específicas na coordenação dos professores e do ensino), identificando as diferentes “metamorfozes” por que passou até configurar no director de turma. De seguida, procura-se fazer uma abordagem à figura do D.T. que, tendo em conta as atribuições que lhe estão consagradas na lei, se comparam as políticas com as práticas, ou seja, o decretado e o praticado.

Termina-se este capítulo, identificando dificuldades/constrangimentos que se julgam poder ameaçar, na prática, o desempenho credível do cargo.

¹⁶ Nível macro – administração do S.E. a nível central e regional. “É comum identificá-lo com as estruturas políticas que tutelam a ‘educação’ ” (Gaspar, 2003:s/p); Nível meso – “corresponde às instituições operacionais que se identificam com as escolas, mais propriamente com os ‘estabelecimentos de ensino’ (...)” (ibidem).

1. A EMERGÊNCIA DO CARGO DE DIRECTOR DE CLASSE

A coordenação do ensino e dos professores ganha relevância organizacional a partir do momento em que, por um lado, e segundo Sá (1997:49), “se torna necessário ensinar a vários alunos em simultâneo e, por outro, a especialização dos saberes obriga a que um mesmo grupo de alunos seja submetido à acção de vários professores”.

A evolução desta coordenação está indelévelmente associada, por um lado, à organização do sistema de ensino e à evolução da própria administração educacional e, por outro, ao modo como o profissionalismo docente se foi afirmando ao longo dos tempos. Desta mútua influência resultou uma constante tensão entre o ensino estruturado por classes (numa lógica de organização vertical “fazendo do normativismo, da mecanização, do centralismo e da hierarquia as suas características de marca” (Filipe, 1998:85)) e o ensino estruturado por disciplinas (cuja lógica de organização se identifica com a compartimentalização do saber, com a flexibilidade organizacional e com a autonomia profissional dos professores” (ibidem)), resultando daqui, uma progressiva identificação destes profissionais mais com as disciplinas que leccionam e menos com as classes onde exercem essa leccionação.

A criação das disciplinas¹⁷ constitui um dos primeiros passos de afirmação profissional dos professores e está na origem do gradual incremento da complexidade da organização pedagógica das escolas que, ao longo dos tempos, se reflectiu na compartimentalização de conhecimentos, na tecnicização de saberes e na especialização. Segundo Filipe (1998:86) “o germen do espírito colectivo docente, da coordenação pedagógica, da cooperação e do associativismo profissional remontam institucionalmente a 1836 e fica a dever-se à concentração das várias disciplinas¹⁸ numa única unidade organizativa – o liceu¹⁹”. Criados

¹⁷ “A noção de disciplina comporta em si mesma uma forte presunção: que a organização intelectual de um saber é específica a esse saber e que, portanto, ensinar uma disciplina é uma actividade que contém em si mesma as regras de uma didáctica específica, e não poderá resumir-se a uma simples aplicação de uma didáctica geral. Isto significa atribuir uma legitimidade à competição entre as diferentes matérias do programa e entre as corporações dos professores-especialistas” (Hameline, 1990, cit. Barroso, 1995:694).

¹⁸ “a concentração das disciplinas (com a criação dos liceus) não é mais do que uma ‘cohabitação’ de professores e alunos que ocupam um mesmo edifício, sem qualquer coordenação das suas actividades” (Barroso, cit. Sá, 1997:54).

¹⁹ Os liceus foram criados pelo Decreto de 17 de Novembro de 1836 (Filipe, 1998:86).

pela reforma de Passos Manuel²⁰, “os liceus substituíram as aulas avulsas que vigoravam desde a reforma do Marquês de Pombal de 1772” (Filipe, 1998:86). Para Carvalho (1981), o decreto de 1836 que criou os liceus em Portugal, surge como “um relâmpago, perturbador de momento e logo esquecido” (cit. Sá, 1997:55).

1.1. O LICEU EM PORTUGAL – PARADIGMAS DE REFERÊNCIA

Segundo Barroso (1993), através da reconstituição do processo de formação da organização pedagógica do liceu em Portugal, é possível identificar os seus ‘paradigmas de referência’ e, assim, pôr a descoberto algumas das suas ‘invariantes estruturais’. De acordo com o autor um desses paradigmas de referência estrutura-se em torno daquilo a que chama “relação dual entre o mestre e o seu discípulo”, entendida como a forma natural da relação pedagógica. A necessidade de responder ao aumento da procura social da educação obriga a que se recorra a um ensino magistral em que a essência da relação passa a ser “ensinar a muitos como se fossem um só” (“pedagogia colectiva”), tomando como modelo a relação individual mestre-discípulo. Aqui a eficácia do método depende da possibilidade de “fazer dos alunos todos de uma classe um só indivíduo moral” (cf. Sá, 1997:50 e 57), conduzindo à homogeneidade dos alunos, que iam ser os destinatários da lição do mestre. A classificação dos alunos torna-se uma tarefa fundamental e dela dependia a eficácia do método. Surge a selecção / reprovação, mecanismo essencial à manutenção da homogeneidade da classe, retendo aqueles que não acompanham o ritmo do grupo.

Um segundo elemento estruturante da organização pedagógica do liceu decorre do confronto entre dois modelos divergentes de organizar o plano de estudos: - o colégio com o seu projecto de educação global, absorvia integralmente o quotidiano do estudante, configurando uma concepção de escola em que o espaço era visto como espaço de clausura;

²⁰ salienta-se a atitude de Passos Manuel ao procurar valorizar o ensino científico e técnico opondo-o à ‘erudição estéril’ do nosso ensino tradicional (cf. Preâmbulo da sua reforma da instrução secundária) (cit. Carvalho, 1986:573).

- e as aulas / liceu das disciplinas, fragmentado em disciplinas independentes, onde a educação utilitarista prevalece sobre a educação global, onde a instrução prevalece sobre a educação. Este modelo de organização pedagógica sobreviveu a sucessivas reformas marcando de alguma forma, ainda hoje, a prática pedagógica das nossas escolas, sobretudo das secundárias (cit. Sá, 1997:51).

A transição do modelo dos colégios para o modelo das aulas não ocorreu por considerações de natureza pedagógica mas antes por opções políticas - criar duas vias para o ensino secundário (uma “via curta” que permitia um mais rápido acesso ao mercado de trabalho e uma “via mais longa” orientada para o acesso à universidade) (cf. Barroso, 1995:140-156).

O terceiro paradigma de referência no processo de construção social da organização pedagógica do liceu, estrutura-se no sentido de se conseguir coordenar a diversidade de disciplinas decorrente da modernização e ampliação do plano de estudos do curso liceal. Materializa-se na formalização do “regime de classes”²¹ que, idealmente, devia organizar-se “como se os alunos de uma classe tivessem, para todas as disciplinas, um só programa, um só livro e um só professor”²². A operacionalização deste modo de organização pedagógica implica a criação de uma estrutura em quem foram delegadas competências específicas na coordenação dos professores que leccionam a um mesmo agregado de alunos - o **Director de Classe**. Assim, defende Barroso “A ‘classe’ (alunos do mesmo ano de escolaridade) tornou-se não só numa estrutura curricular, mas também no agrupamento de base dos alunos e professores, e um nível essencial de gestão intermédia”²³ (ibidem).

²¹ O regime de classes implica uma dupla complexidade que J. Barroso sintetiza na seguinte formulação: “ensinar uma mesma disciplina, ao mesmo tempo, a vários alunos e o de ensinar várias disciplinas, ao mesmo aluno, no mesmo ano” (cit. Sá, ibid:58).

²² Regulamento Interno do Liceu Nacional de Lisboa (Pedro Nunes), art.º 106.º, ano de 1932, cit. Barroso, J. “Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão das Escolas: Sentido de uma Evolução”. Inovação, vol.4, n.º2-3, 1991:60.

²³ Barroso (1995:170), vai ao ponto de afirmar que “o conceito e prática de administração escolar do estabelecimento de ensino, tal qual chegaram até nós, nasceram da necessidade de operacionalizar o regime de classes.

O debate em torno do “regime de disciplinas” versus “regime de classes”²⁴ marcou uma das polémicas pedagógicas mais acesas das primeiras décadas do séc. XX (Sá, 1997:51).

1.2. A REFORMA DO ENSINO LICEAL DE JAIME MONIZ

(1894)

A ruptura²⁵, operada pela instituição do regime de classes, na sequência da reforma de Jaime Moniz²⁶ (1894-95), pela primeira vez, define o liceu como unidade orgânica e funcional, baseando-se a sua organização no paradigma racional do “ensino por classes”, de cujos objectivos faziam parte, mais do que a organização vertical do currículo “a estruturação horizontal do trabalho docente, decorrente esta da necessidade de articular as várias disciplinas e de promover a conexão do ensino” (Filipe, 1998:87). No relatório que precede os decretos n.ºs 1 e 2, de 22 de Dezembro de 1894 afirma-se “a regência de cada cadeira não é uma função isolada; tem lugar, programma e horario em meio de transmissão de outras disciplinas. Os mestres devem combinar-se para o exercício de cada dia, e para o estudo com seus alumnos” (Sá, 1997:58).

A administração dos estabelecimentos de ensino ficaria, daí para cá, definitivamente pautada pela adopção do regime de classes, resultando como consequência o aumento da autoridade do reitor e a criação da figura do **DIRECTOR DE CLASSE**²⁷, figura nuclear no sucesso do novo modelo de organização pedagógica pelas responsabilidades que lhe são atribuídas na coordenação de uma equipa de professores da mesma classe ou turma – coordenação inter-disciplinar horizontal (Sá, 1997:59) – e na coordenação das actividades que

²⁴ Dois conceitos que partem de princípios filosóficos diferentes “regime de disciplinas” (que se prende com o princípio de organização curricular); “regime de classes” (que se prende com o princípio de organização estruturante do sistema).

²⁵ “A concentração de disciplinas não passou de um amontoado de alunos e professores sem qualquer tipo de coordenação no seu trabalho, num clima de grande indefinição e instabilidade” (Filipe, 1998:86).

²⁶ Instituída pelo Dec. Lei 1 e 2, de 22 de Dezembro de 1894 e regulamentada pelos Decretos de 14 de Agosto de 1895 e 14 de Setembro de 1895 (ibid:87).

²⁷ O art.º 54.º do D.L. de 14 Agosto de 1895, ao considerar “o D. Classe ‘a principal autoridade deste agrupamento’, aponta no sentido de uma superioridade hierárquica deste gestor em relação aos outros professores da turma” (Sá, 1997:133).

se enquadram na socialização e promoção do desenvolvimento integral dos alunos e na sua orientação educativa (Castro, 1995:34). Designado de entre os professores da classe, competia ao governo a sua nomeação, sob proposta do reitor. Não se define um perfil para o exercício do cargo, embora se esclareça que nenhum professor pode ser director de mais de uma classe” (Sá, 1997:59), estando as suas funções arrumadas em três grandes áreas de intervenção, que vão para além do ‘guardar e fazer guardar a conexão interna entre as diferentes disciplinas’, e que são:

- A coordenação dos professores e do ensino;
- O controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos;
- A informação regular dos pais e Encarregados de Educação.

(cf. Art.º53.º - Dec. 14 Agosto 1895, cit. Sá, 1997:49)

Este tipo de intervenção obrigou a alterações nas relações de poder dentro da organização escolar. Assim, para além da criação da referida estrutura de gestão intermédia com ascendência hierárquica sobre os professores, assiste-se a um reforço dos poderes do reitor (como já foi referido), à instituição do livro único e a uma regulamentação pormenorizada de áreas de intervenção que antes constituíam domínios de cada docente.

Esta reforma (Jaime Moniz) foi criticada pelos professores por considerarem que houve perda do controlo sobre determinadas áreas de incerteza e também pelos pais/EE “que lhe moveram guerra sem quartel” (Carvalho, 1986:643-644), por considerarem, entre outras, “um excesso de trabalho para os alunos, programas sobrecarregados, rigor dos exames, ausência de bifurcação em Letras e Ciências (...)” (ibidem).

O regime de classes, para ser proveitoso e de mais fácil execução, aconselha a que o número de professores da classe seja pequeno, isto é, que “cada professor leccione mais do que uma disciplina e, também, que acompanhe os alunos nos diversos anos do mesmo ciclo” (Carvalho, 1986:632). Para este autor “trata-se de uma das reformas (inspirada no ensino secundário alemão) mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino” (ibid:630), estabelecendo, em resumo, que o curso liceal é igual (sem distinção em Letras e Ciências) para todos os alunos que o frequentam, constituído por um Curso Geral (5 anos) e por um Curso Complementar (2 anos), totalizando 7 anos.

Em 1905, com a reforma liceal de Eduardo José Coelho²⁸ foram repostos os Cursos Complementares de Letras e de Ciências²⁹ dos Liceus (feitos desaparecer pela reforma de Jaime Moniz, de 1894); redução da carga horária semanal; introdução da disciplina de Educação Física; simplificação dos exames, etc. O regime do livro único é abolido e institui-se o ‘caderno escolar’ que tem “ ‘em vista manter as relações entre o liceu e a família’ e no qual serão registados todos os incidentes da vida académica do aluno, assiduidade, aproveitamento escolar, classificações, prémios e castigos” (Carvalho, 1986:644).

Um dos processos de coordenação dos professores que maior resistência gerou, foi a visita às aulas³⁰ feitas pelos reitores e pelos directores de classe (e mais tarde, pelos directores de ciclo), pois não pertencendo estes ao mesmo grupo disciplinar do observado, não estariam credenciados para emitir juízos avaliativos sobre o desempenho desse professor. Apesar das visitas estarem normativamente impostas, alguns relatórios deixam transparecer aquilo a que se chama de “infidelidade normativa” (a jeito de Lima), como se pode verificar pelo seguinte extracto:

“os directores de ciclo não visitaram aulas, não só por dificuldades de horário, como por lhes custar reagir contra certa má vontade de alguns professores em receberem essas visitas” (Relatório do Liceu de Évora, 1937-38) (cit. Sá, 1997:66).

O que estava em causa, aquando se faziam estas visitas não era tanto a coordenação do ensino entre os diferentes professores da mesma classe, mas antes o controlo do desempenho dos professores, sobretudo dos menos experientes. Alguns relatórios mostram que as visitas não eram feitas de forma aleatória, podendo ler-se:

“Tendo em atenção o número de professores de serviço eventual, e bem assim, as dificuldades que alguns possuem para o bom desempenho do seu lugar, procedeu-se a uma série de visitas a aulas ou sessões, tudo no desejo de poder haver uma harmonia pedagógica” (Relatório do Liceu de Évora, 1959-60) (ibidem).

Ora, isto gerava resistências por parte dos professores e perturbava as relações pessoais e profissionais dentro da escola.

²⁸ Dec. de 29 de Agosto de 1905.

²⁹ “As Letras sem qualquer disciplina científica e as Ciências sem qualquer disciplina literária, à excepção do Inglês/Alemão. Passa-se de um extremo ao outro” (Carvalho, 1986:644).

³⁰ “A visita às aulas constituíram um dos mecanismos de controlo por excelência” (Sá, 1997:247).

No preâmbulo do normativo³¹ pode ler-se: “É imperfeita a organização do serviço de direcção de classe: há, na verdade, directores de classe, mas muitos são-nos apenas nominalmente”. O cumprimento do espírito de classe implica, para além da conexão entre os diferentes professores, uma decisão colegial na avaliação dos alunos nas diferentes disciplinas. Até aos finais da década de vinte, a classificação em cada disciplina era, da responsabilidade do respectivo professor. No entanto, já se exigia que o director de classe deveria diligenciar no sentido de garantir “que as notas de frequência, que aos professores cumpre fornecer nas reuniões de classe, sejam dadas em conferência dos mesmos professores” (Sá, 1997:69). A partir do início dos anos trinta o conselho de classe passa a assumir uma responsabilidade colegial pela avaliação dos alunos nas diferentes disciplinas do plano de estudos. A este propósito, Afonso (1994) refere “a objectividade possível que cada professor consegue alcançar quando faz juízos de avaliação no contexto da sala de aula fica naturalmente aquém da objectividade possível quando o professor submete esses juízos de avaliação à validação inter-subjectiva dos seus pares no contexto próprio que é o Conselho de Turma.” (cit. Sá, *ibid*:70). Mais refere “hoje como ontem se reconhece a importância da ‘validação inter-subjectiva’ pelos pares, hoje como ontem se reconhece que a prática pedagógica se orienta por outros parâmetros. Hoje, após um século da instituição do regime de classes, a defesa da responsabilidade exclusiva de cada docente na classificação dos alunos na ‘sua’ disciplina, continua, apesar de tudo, a ser defendida por um número significativo de professores (*ibidem*).

Durante os cerca de 40 anos em que o Director de Classe se manteve como a única estrutura de gestão intermédia, foi reconhecido jurídico / normativamente como a principal autoridade da classe. Apesar de tal reconhecimento, durante bastante tempo, não foi definido um perfil mínimo para o exercício do cargo, apenas que, competia ao Governo a sua nomeação, sob proposta do reitor, como já foi referido anteriormente³². Só mais tarde³³ algo é dito sobre o seu perfil: deveria recair sobre um professor efectivo, nomeado pelo reitor.

³¹ Decreto n.º 18 827, de 6 de Setembro de 1930 (cit. Sá, 1997:63).

³² Decreto de 1895.

³³ Dec. n.º 503, de 20 de Maio de 1914 (cit. Sá, 1997:70).

Passados quatro anos³⁴ são definidos requisitos e perfis mais exigentes: além de efectivo, deverá ter, de preferência, pelo menos 5 anos de bom e efectivo serviço. Surgem condições/gratificações para o exercício do cargo, passando, novamente, a ser nomeado pelo governo, sob proposta do reitor, ouvindo previamente o conselho escolar.

Entre 1918 e 1930 não há alterações significativas no perfil do director de classe e nas condições de exercício do cargo. Nota-se, contudo, por parte dos governantes uma vontade política de melhorar o Sistema de Ensino e, apesar do idealismo e até de uma certa utopia que pairam no período de 1910 – 1926 - designado por “República Democrática” – a educação, conducente ao “progresso social e à consciência cívica dos cidadãos” (Castro, 1995:36), é considerada uma área de intervenção prioritária. O “ideário pedagógico”, apesar de efémero, vem a representar um marco na Educação em Portugal (ibidem), lançando as sementes que só não germinaram pelos constrangimentos e resistências que se lhe seguiram, pois a Escola, apesar de já se encontrar emancipada da Igreja, continua na total dependência do Estado que tudo impõe e controla.

São planeadas várias reformas de ensino:

•1918³⁵- pelo Ministro Alfredo de Magalhães com intenções marcadamente ideológicas a predominarem sobre a função cultural que caracterizou as reformas anteriores. O ensino deixa de se identificar com a instrução, passando a ser encarado como educação - formação do carácter, com acento marcadamente nacionalista;

•1923 - pelo Ministro João Camoesas com a proposta do Estatuto da Educação Pública (que considerava em conjunto um plano de educação nacional, por considerar que durante a I República toda a legislação publicada foi fragmentária, dificultando a visão global do sistema escolar, que não chegou a ser esboçada). Tal proposta considera que a educação pública deve compreender três categorias que designa por geral, especial e superior (Anexo I). O ensino geral abrange três graus: o infantil (gratuito, não obrigatório, com quatro anos de duração - dos 3 aos 6); o primário (obrigatório e gratuito, com seis anos de escolaridade, dividido

³⁴ Dec. n.º 4 : 650, de 14 de Julho de 1918 (cit. Sá, 1997:71).

³⁵ Portugal foi mais uma vez sujeito a um regime ditatorial sob a presidência de Sidónio Pais, com Alfredo de Magalhães na pasta da Instrução (Carvalho, 1986:684).

equitativamente por dois graus – dos 7 aos 12); o secundário (de quatro anos de duração – dos 13 aos 16, correspondente a um curso geral dos liceus). Relaciona o vencimento dos professores à busca da excelência “os que ao fim de três anos de exercício não revelarem os necessários dotes profissionais, serão reduzidos, no mínimo, em 20% nos seus vencimentos (...)”(cf. Carvalho, 1986:699). Designada por “Reforma Camoesas”, é considerada pelos seus acérrimos opositores como ‘o canto do cisne dos pedagogos republicanos’ (Castro, 1995:37). Ambicioso projecto, com alterações, acréscimos e inovações, propõe que o Ministério da Instrução Pública passe a denominar-se Ministério da Educação Nacional (o que viera a acontecer só mais tarde, com Carneiro Pacheco). Jaime Cortesão, ao referir-se ao projecto de reforma de Camoesas reconhece “A reforma constitui, na crítica dos métodos de ensino e nos fins gerais que tacitamente se propõe, não só o mais sério documento político emanado de um governo, dentro da República, como a primeira tentativa de reforma nacional, orientada por um espírito democrático” (cit. Carvalho, 1986:702-703).

A sua filosofia vem a ser retomada mais tarde, no período áureo do Estado Novo. Em diploma datado de 1930³⁶, o director de classe continua a ser nomeado pelo governo sob proposta do reitor, mas este deve ouvir a Secção do Ensino Secundário do Conselho Superior de Instrução Pública. Continua a exigir-se que seja um **professor efectivo, mas cujo serviço tenha sido classificado de “bom” nos últimos três anos, sendo a classificação de “muito bom” factor de preferência**. Terá uma redução de duas horas semanais no horário lectivo, para assistência a aulas e exames a cadernos diários dos alunos - vê-se alargado o âmbito de atribuições do D. Classe, sendo considerado perante o reitor como “um fiscal do cumprimento da lei” (Castro, 1995:40). Para além destas atribuições de carácter controlador e repressivo, estão-lhe cometidas outras de âmbito pedagógico, devendo assumir-se como órgão de apoio ao reitor. Tenta-se atribuir alguma importância ao seu papel de mediador de relações (elo de ligação entre alunos, professores, pais/EE e órgão directivo do liceu), responsabilizando-o pela “manutenção da disciplina na classe e pela promoção da conexão interna e da unidade de ensino dentro das Escolas” (ibidem).

³⁶ Dec. n.º 18 827, de 6 Set.º (cit. Sá, 1997 :71).

Em 1932 é promulgado um novo estatuto do ensino secundário³⁷ que apresenta, como maior novidade, a atribuição de uma gratificação mensal de 90\$00³⁸, mantendo-se o número de horas de redução da componente lectiva bem como a nomeação feita pelo governo, sob proposta do reitor, que já não tem que fazer auscultações prévias. O desempenho do cargo perde relevância uma vez que apenas conta a última classificação (e será que os professores a têm?).

O cargo de D. Classe, foi sempre de aceitação obrigatória.

2. A REFORMA DE CARNEIRO PACHECO E A CRIAÇÃO DO CARGO DE DIRECTOR DE CICLO

O golpe militar de 28 de Maio de 1926 pôs termo à I República. Com o regime salazarista, e após algumas experiências menos bem sucedidas, a pasta da Instrução Pública foi entregue a Carneiro Pacheco, que se veio a revelar um “executor implacável da doutrina política de Salazar no departamento ministerial que lhe competia” (Carvalho, 1986:753). Nomeado em Janeiro de 1936, começou por remodelar o Ministério da Instrução Pública que, a partir de Abril do mesmo ano e através da Lei n.º 1941 – designada por “Lei Salazar / Carneiro Pacheco”³⁹, se passou a designar por Ministério da Educação Nacional. Isto marca o assumir de uma posição clara em torno da função social da escola: educação *versus* instrução. A educação vista como “a educação do carácter” em torno de três valores absolutos: Deus, Pátria e Família. Esta nova orientação corresponde ao que Formosinho designa de “período da mobilização”⁴⁰ (...) “O Estado decidia e supervisava em matéria de currículos, compêndios e

³⁷ Dec. n.º 20 741, de 11 Jan.º (ibid :72).

³⁸ A título comparativo refira-se que a gratificação mensal pelo exercício do cargo de reitor variava entre os 300\$00, para os liceus com menor número de alunos e os 400\$00, para os liceus de maior dimensão (Sá, 1997:72).

³⁹ Considerada como um marco histórico na Educação em Portugal” (Castro, 1995:39).

⁴⁰ Este autor, na esteira de outros trabalhos, divide a evolução política durante o Estado Novo em cinco períodos: “período formativo”- (1926-33); “período da mobilização”-(1933-1945); “período da estabilização”-(1945-1958); “período da estagnação e declínio”-(1958-1968); “período da ‘renovação na continuidade’”-(1968-1974).

métodos didácticos, tinha a seu cargo a preparação e o pagamento dos professores e elaborava as provas de exame” (Sá, 1997:73). A criação da Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional são, segundo Rómulo de Carvalho (1986:775), “as preocupações máximas de Carneiro Pacheco: o culto dos heróis, a exaltação patriótica, a prática das virtudes cristãs”. Isto indica-nos que a Educação é utilizada como instrumento de endoutrinação ideológica e nacionalista, onde a Pátria se destaca como valor prioritário e é nesta base que se irá desenvolver toda a política educativa.

A estrutura organizacional das Escolas, embora mantendo o modelo de Administração geral, em que o órgão de Direcção e Gestão – o reitor – está dotado de plenos poderes, apresenta já uma “leve evolução no que concerne às estruturas e órgãos de gestão pedagógica, pese embora algumas mudanças se situarem muito mais ao nível da forma do que propriamente ao nível do conteúdo” (Castro, 1995:39).

A reforma do Ensino Liceal de Carneiro Pacheco⁴¹, do ponto de vista da organização pedagógica não parece ser muito consistente com a prioridade dada à educação em detrimento da instrução. Esta reforma apresenta, como novidade maior, a reformulação do regime de estudo de “*classe*” para “*disciplinas*”, com a conseqüente eliminação da figura do director de classe e a sua substituição pela figura do DIRECTOR DE CICLO.

Com o progressivo aumento do número de alunos e o conseqüente desdobramento de classe em turmas, estas passam a ser o agrupamento base dos alunos, “consagrando-se o ciclo como o nível essencial da gestão pedagógica intermédia, a partir de 1936” (Barroso, 1991:60).

Na perspectiva do autor, a emergência do cargo de **director de ciclo**⁴² (professor nomeado pelo Ministro sob proposta do reitor, de entre os professores com ‘*maior capacidade educadora*’) “traduz uma ruptura na concepção de classe como ‘unidade pedagógica’, em torno da qual se estruturava o processo educativo, passando a assumir o valor de ‘unidade administrativa’ ”(cit. Sá, 1997:75).

Os marcos cronológicos que balizam a evolução educativa durante os cinco períodos referidos apresentam um ligeiro ‘desfasamento’ em relação à evolução das medidas de política geral (...) (cit. Sá, 1997:73).

⁴¹ Dec. n.º 27 084 de 14 de Outubro de 1936 (cf. Sá, 1997:74).

⁴² Para Filipe (1998:98) “O director de ciclo foi o herdeiro directo das atribuições que estavam consagradas ao director de classe”.

A par do director de ciclo é criada uma segunda figura - o **subdirector de ciclo**, se o número de alunos assim o justificar. A estes dois órgãos de gestão intermédia são atribuídas, respectivamente, três e duas horas de redução da componente lectiva.

O conselho de professores, presidido pelo director de ciclo, reúne uma vez por período para avaliação do aproveitamento e comportamento dos alunos, ao passo que o ‘conselho de directores de ciclo’ reunirá uma vez por mês e no final de cada ano lectivo, de forma a promover a coordenação do ensino dentro de cada ciclo de estudos (cf. Castro, 1995:41).

Embora não apareçam discriminadas de forma clara as **atribuições do director de ciclo**, há no entanto, um domínio de actuação bem ao gosto do regime vigente e dos seus ideais nacionalistas, pelo que esta “capacidade educativa / educadora” (consoante os autores) se refere à capacidade de educar para a passividade, resignação e obediência, estimulando o amor à Pátria, ficando sempre a seu cargo a organização das sessões de Educação Moral e Cívica dos alunos, com livro único, bem como para as disciplinas de História e Filosofia. Isto mostra bem a preocupação com o perfil delineado. As sessões de Canto Coral assumem também um papel importante na mobilização em torno do Projecto Educativo Salazarista, com objectivos oficiais bem explicitados, visando essencialmente “o culto das glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico” (Sá, 1997: 78). De salientar a referência exclusiva à **“maior capacidade educadora”, como único requisito que os candidatos a Director de Ciclo deveriam satisfazer.**

Surge-nos destacar o facto de que a conexão do ensino e dos professores, enquanto área prioritária de intervenção do director de classe⁴³, poderá ter cedido o lugar ao endoutrinamento ideológico dos alunos, na nova estrutura de gestão intermédia. Este nível de gestão foi claramente secundarizado e não encontramos qualquer referência às atribuições e competências do director de ciclo. Sabemos que integra o Conselho Disciplinar⁴⁴, órgão que presta assistência ao reitor, beneficia de uma gratificação mensal de 150\$00 durante 10 meses

⁴³ Em todos os normativos que discriminam as funções do director de classe, “ ‘a promoção ajustada dos programas’ constitui sempre a primeira referência” (Sá, 1997:77)

⁴⁴ Além dos directores de ciclo, integrava o conselho disciplinar, o reitor, o vice-reitor, a directora da secção feminina, se existir, o secretário, os médicos escolares e os professores de Religião e Moral (cf. Dec. Lei n.º

do ano pelo que, esta figura de gestão pedagógica intermédia criada pela Reforma de Carneiro Pacheco, mantém as mesmas atribuições com a diferença de que o seu território pedagógico deixa de ser a “classe” e passa a ser o “ciclo”. De acordo com Castro (1995:41) “o director de ciclo tendo a seu cargo todo um ciclo de estudos, dificilmente chega a conhecer os alunos, dominando só superficialmente os problemas que lhes são inerentes”. Este facto impessoaliza necessariamente as relações director de ciclo/aluno, reduzindo a sua actividade ao cumprimento dos aspectos meramente formais - o mínimo burocrático - estando toda voltada para a fiscalização e a penalização repressiva de qualquer comportamento oposto à ideologia e à ordem pré-estabelecidas. Também, no que diz respeito aos professores, refere a mesma autora “o contacto destes com o director de ciclo é necessariamente esporádico e superficial, não conduzindo a um conhecimento concreto de cada um e impossibilitando a coordenação pedagógica da sua actividade” (ibid:42). A gestão pedagógica não é alvo de diferente conceptualização, nem valorização, mantendo-se os Directores e Subdirectores de Ciclo como únicos gestores intermédios nos estabelecimentos de ensino”. A sua nomeação continua a ser feita pelo Ministério, sob proposta do reitor.

3. A VELHA QUESTÃO: DE CLASSE? POR DISCIPLINAS? A REFORMA DE PIRES DE LIMA (1947)

Os defensores do regime de classes, no sentido de aumentar o controlo, afirmavam que este regime nunca existira de facto. Os seguidores do regime de disciplinas, pelo contrário, para alcançarem um maior grau de liberdade, argumentavam com a existência de um apertado controlo burocrático. No essencial, o que os primeiros pretendiam era, e segundo Filipe (1998:89), “a definitiva implantação do liceu como serviço do estado, com uma gestão centralizada e controlada, onde o reitor, por meios próprios ou através da linha hierárquica

36:508, de 17 Set.º de 1947, art.º 27.º. O conselho disciplinar constituía, com o conselho escolar, uma estrutura de apoio ao reitor (Sá, 1997:80).

(directores de classe), fiscalizava o cumprimento de normas (...). Os segundos defendiam o liceu como organização profissional com uma gestão colegial, com autonomia (...) e perspectivando o reitor como um líder pedagógico (...).”

Foi neste clima que se optou por uma solução mista implantada em 1947 pela Reforma do Ensino Liceal de Pires de Lima⁴⁵, repondo-se o esquema dos estudos que Carneiro Pacheco alterara, isto é, voltando o Curso Geral dos Liceus a ter a duração de cinco anos em regime de classe, e o Curso Complementar a duração de dois anos, com separação em Letras e Ciências, em regime de disciplinas. Segundo Filipe (1998:89) “o Estatuto do Ensino Liceal de 1947⁴⁶ reforçou ainda mais os aspectos formais, privilegiando a organização administrativa à organização pedagógica e aumentando a dependência hierárquica de todos os órgãos e professores relativamente ao reitor (...), tendo ficado, por este diploma, tudo programado, pré-concebido e estereotipado, desde os métodos de ensino à avaliação escolar, da organização dos tempos de aula à gestão dos espaços”. A criação da Inspeção do Ensino Liceal é disso um bom exemplo. Em 1948 é promulgado o Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial⁴⁷. Neste normativo, a coordenação do ensino assume alguma importância, sendo da responsabilidade dos “professores e mestres de cada ano” (Sá, 1997:82). Dada a especificidade da organização pedagógica do ensino técnico, a figura do director de ciclo é aqui substituída pela figura do **DIRECTOR DE CURSO**, “haverá directores de curso nas escolas industriais e comerciais em que se professem ramos profissionais (...)”⁴⁸ (cit. Sá, 1997:82). As atribuições deste cargo não estão claramente explicitadas, apenas se diz que deve colaborar com o director na superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa – art.º 98.º do D.L. n.º 37029 (cit. Sá, ibidem). O tempo de redução da componente lectiva poderá variar entre três e seis horas⁴⁹.

A partir dos anos cinquenta, assiste-se mais uma vez a um aumento progressivo da população escolar, obrigando a que em cada ano de escolaridade o número de turmas paralelas

⁴⁵ Dec.n.º36507, de 17 de Setembro de 1947 (cit. Sá, 1997:79).

⁴⁶ Dec.n.º36508, de 17 de Setembro de 1947 (ibidem).

⁴⁷ Dec. Lei n.º 37 029, de 25 de Agosto (ibid:81).

⁴⁸ al. b) do art.º 106º Dec. Lei n.º 37029 (cit. Sá, 1997:82).

⁴⁹ De acordo com o despacho ministerial b) do art.º 328º do Dec. Lei n.º 37 : 029 de 25 de Agosto (ibidem).

fosse crescendo, criando, ao nível da organização pedagógica, dificuldades acrescidas na coordenação do ensino e dos professores, exigindo-se uma nova configuração que elege-se a **turma** como unidade nuclear de organização do processo de ensino.

Gomes Ferreira (1952), numa curta reflexão sobre o regime de classe, afirma “quando se fala em regime de classe chega-se mesmo a esquecer que *classe*, no caso, não quer significar conjunto de turmas do mesmo ano, mas *a turma em si*, o grupo de alunos que recebe uma formação. Daqui se deduz que o director de turma é uma entidade necessária e indispensável num verdadeiro regime de classe. Nós não temos directores de turma, nem mesmo de ano, mas de ciclo” (cit. Sá, 1997:83).

Além do aumento do número de turmas por classe, houve uma “descaracterização da turma como conjunto homogéneo de alunos” que, segundo Barroso, “é condição essencial para o exercício do ensino em classe” (ibid:84). O crescimento progressivo da heterogeneidade discente, torna cada vez mais problemática a realização do princípio “ensinar a todos como se fossem um só”, pois não é possível reduzir à unidade o que, por natureza, é diverso; há diferentes ritmos de aprendizagem o que incompatibiliza a pedagogia magistral; começa a haver preocupação ao nível normativo para com os casos dos alunos que não acompanham o ritmo, evitando assim o insucesso, podendo ler-se: “o director de ciclo deverá curar, com especial interesse, dos alunos que derem provas de atraso na compreensão da matéria que é leccionada, chamando para eles a atenção dos professores, da família e do médico escolar”⁵⁰ (Sá, 1997:84).

Perante isto, impunha-se uma reorganização morfológica que articulasse a estrutura com o novo discurso pedagógico e com a nova realidade educativa que se começava a vislumbrar.

⁵⁰ Dec. n.º 38:812, de 2 de Julho de 1952, art.º 23.º al. e), (ibid:84). A indefinição quanto ao conteúdo funcional do cargo de director de ciclo vai ser superada com a publicação do presente diploma (ibid:81).

4. A EMERGÊNCIA DA ESCOLA DE MASSAS E A CRIAÇÃO DO CARGO DE DIRECTOR DE TURMA

A rápida expansão do sistema educativo escolar resultou da procura social da educação já perceptível na década de cinquenta e acentuada na década de sessenta com o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos (1964)⁵¹, por se considerar que quatro anos de escolaridade (Leite Pinto - 1960) se revelava já exíguo face às exigências do mundo moderno⁵², distribuídos da seguinte forma: quatro anos para o ensino primário elementar e dois anos de ensino complementar. Estas medidas, implementadas já no período de vigência do ministro Galvão Teles (Anexo II), que defende que devem existir vias diferenciadas ao nível dos seis anos de escolaridade, de forma a ser evitado “o estrangulamento ou abafamento social do escol intelectual” (Salvado Sampaio, 1978, cit. Castro, 1995:44). Assim, e dando corpo a esta perspectiva, em 1967- início da “explosão escolar” é publicado o Dec. Lei n.º 47480, de 2 de Janeiro, e, em 1968, a Portaria n.º 23529, de 9 de Agosto, que criam, respectivamente, dois ramos diferentes do mesmo tipo de ensino - o CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO (resultante da unificação do 1º Ciclo do Ensino Liceal com o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico) (Carvalho, 1986:802) e o CICLO PREPARATÓRIO TV, passando a coexistir, ao longo de vários anos, três vias paralelas de escolaridade obrigatória:

- CICLO COMPLEMENTAR DO ENSINO PRIMÁRIO (5ª e 6ª CLASSES)
- CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO (C.P.E.S.)
- CICLO PREPARATÓRIO TV (C.P.TV)

(Castro, 1995:44)

Na perspectiva da autora (ibidem) “estas três vias (diferenciadas) de ensino, se, por um lado, contribuem para a promoção aparente da ‘igualdade de oportunidades de acesso à

⁵¹ D.L. n.º 45810, de 9 de Julho. De salientar que, em 1956 a escolaridade obrigatória passou a ser de quatro anos para os rapazes e três anos para as raparigas, tendo-se homogeneizado a situação em 1960 com o alargamento para quatro anos também para as raparigas. Curiosamente a escolaridade obrigatória já tinha sido de cinco anos durante a 1ª República, mais precisamente a partir de 1919 (cf. Grácio, S. Política Educativa como Tecnologia Social, cit. Sá, 1997:85).

⁵² Preâmbulo do Dec. Lei n.º 45810, de 9 de Julho de 1964.

Escola', por outro lado, consagram a discriminação social e a rotulagem uma vez que se destinam a camadas populacionais bem distintas". Apesar de tudo, começa a vislumbrar-se em Portugal o início de uma viragem, instalando-se a esperança de uma verdadeira Escola de Massas, qualitativa e quantitativamente diferente da Escola Tradicional (tendencialmente selectiva e elitista). É publicado em 1968, o ESTATUTO DO CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO⁵³ que, segundo Castro (ibid:45), defende como princípios orientadores: "Proporcionar aos alunos não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos, como também proceder à observação das suas tendências e aptidões, a fim de os orientar em estudos posteriores". A consagração de tais princípios indiciam inovação, configurando-se um novo paradigma de escola – uma Escola de Massas – dada a preocupação manifestada com a "orientação escolar dos alunos e a adequação do ensino às suas aptidões, necessidades e interesses, numa perspectiva de realização pessoal e profissional" (ibid:46). Começa a delinear-se uma nova estrutura de gestão pedagógica intermédia, manifestando preocupação centrada nos alunos, na orientação deles e na resolução de problemas de natureza familiar. A figura de director de ciclo (fiscalizador e repressivo do Estado Novo) é, assim, substituída pela figura do **DIRECTOR DE TURMA**⁵⁴ – este seleccionado pelo Director de entre os professores de cada turma, a quem compete, além de presidir ao Conselho de Turma e Conselho de Orientação Escolar, "apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias" (Teixeira,1995:139) e, ainda, "(...) designar os alunos que devem frequentar as aulas de recuperação em determinada disciplina, proceder à coordenação pedagógica e inter-disciplinar dos professores da turma, (...)” (Castro, 1995:47).

Esta nova figura de gestão intermédia (D.T.) consagra a turma como "unidade de análise e estudo dentro das Escolas" (ibid:46), como "unidade nuclear do processo de ensino, estrutura elementar de onde tudo deve partir e para onde tudo deve irradiar". (Lima, 1986, cit. Castro, 1995:47). Tendo "a sua origem, não no ensino técnico, mas no ensino preparatório"

⁵³ Dec. Lei n.º 48572, de 9 de Setembro de 1968 (Sá, 1997:90).

⁵⁴ "justificada pelo aumento do número de alunos, pela priorização e focalização de uma área de acção relevada na organização escolar: a turma de alunos" (Peixoto e Oliveira, 2003:12).

(Teixeira, 1995:138), opera-se, a partir de 1968, a difusão acelerada dos D.(s) T. nas escolas preparatórias com a ‘tríplice função’:

- **coordenação do ensino**
- **controlo disciplinar dos alunos**
- **contacto com as famílias**

SERÁ QUE ESTA PROLIFERAÇÃO DOS DIRECTORES DE TURMA VEIO ACOMPANHADA DE UMA VALORIZAÇÃO E AUMENTO DO SEU PRESTÍGIO NO SEIO DA ESCOLA?

Este leque de atribuições do D.T. ainda hoje se encontra presente nos normativos. Aparentemente idênticas, contudo noutra escala de prioridades, às que estavam sob a alçada do director de ciclo, que por sua vez já tinham constituído o campo de intervenção do director de classe. Assim o afirma Sá (1997:91) ao referir que “ ‘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’ ”⁵⁵. Mais acrescenta este autor que, a referida alteração é tanto mais significativa quanto a “conexão interna e a unidade do ensino” sempre constituíram a primeira atribuição quer do director de classe, quer do director de ciclo, enquanto que normativos posteriores colocam “a integração dos alunos na vida escolar como primeira atribuição do director de turma.”⁵⁶. Por outro lado, a visita às aulas (direito/dever dos directores de classe e ciclo) deixa de constituir uma atribuição do director de turma. A cada director de turma é atribuída uma gratificação mensal, podendo cada professor assumir no máximo, a direcção de quatro turmas.

Esta mudança estrutural ocorrida nas Escolas Preparatórias em 1968, só vem a acontecer no Ensino Liceal e Técnico, em 1973⁵⁷. Passa a existir, também, nestes graus de ensino a figura do director de turma, com atribuições e competências idênticas às consignadas para o C.P.E.S.. É, também, neste ano (1973) que é apresentado o projecto de reforma do ensino do

⁵⁵ Trabalho que faz prevalecer claramente a área de actuação discente em detrimento da articulação docente.

⁵⁶ Entre outros, o Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, ponto 41.1 define como primeira atribuição do D.T. “Desenvolver acções que promovam e facilitem uma correcta integração dos alunos na vida escolar”.

Ministro Veiga Simão. Defensor de uma concepção liberal e meritocrática da igualdade de oportunidades, tentando fechar um ciclo de centralização e controle do Estado e preconizando o início de um ciclo de tendências descentralizadoras, propõe a Lei n.º 5/73, designada por “Lei Veiga Simão” (ANEXO I). Primeira Lei de Bases aprovada em Portugal, apresenta como inovações, e, segundo Carvalho (1986:809), a institucionalização da educação pré-escolar⁵⁸, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos⁵⁹, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração. ‘Democratização da Educação’, ‘Meritocracia’ e ‘Igualdade de Oportunidades’ constituem os três princípios que o norteiam e que são, para Salvado Sampaio (1977), “(...) o paradoxo inviável de democratização num sistema político antidemocrático” (cit. Castro, 1995:48) que, “apesar de merecer várias críticas e de não passar de ‘letra morta’, inspirará reformas subsequentes” (Peixoto e Oliveira, 2003:12). Para Carvalho (1986:812) “a obra de Veiga Simão na Educação Nacional representou um inegável progresso”.

Em síntese, realçam-se quatro períodos importantes:

- desde a criação dos liceus em 1836, pela Reforma de Passos Manuel até à Reforma de Jaime Moniz, em 1894/95, não houve qualquer esquema organizativo disciplinar, mantendo-se as disciplinas num aglomerado desordenado, sem qualquer coordenação o que gerou grande confusão e instabilidade;
- desta última reforma até à Reforma de Carneiro Pacheco de 1936, a organização do ensino assentou no regime de classes;
- entre 1936 e a Reforma de Pires de Lima realizada em 1947, predominou o regime de disciplinas;
- de 1947 até 1974 optou-se definitivamente por um regime misto, de classe no curso geral e de disciplinas no curso complementar.

⁵⁷ D.L. n.º 102/73, de 13 de Março.

⁵⁸ O termo “ensino infantil” (Camoegas), é substituído por “educação pré-escolar (Veiga Simão).

⁵⁹ A Revolução de 25 de Abril de 1974 impediu a sua concretização (Sá, 1997:85).

Esta segmentação temporal resulta (cf. Filipe, 1998:90) de duas concepções opostas de organização escolar: uma oficial e formal (controladora, fiscalizadora e hierarquizada), a outra profissional e informal (valorizadora da qualificação profissional dos professores, flexível e adaptável, defensora da autonomia pedagógica).

Os anos que se seguiram vêm a ser marcados por um forte espírito de mudança, destacando-se o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos (L.B.S.E. - Lei n.º 46/86) (ANEXO I). Num espaço de trinta anos (1956-1986) a escolaridade obrigatória triplicou, passando de três para nove anos, originando:

- grande heterogeneidade dos alunos tanto ao nível académico como social;
- indiferenciação docente e não docente com a heterogeneidade pessoal e profissional que daí advém.

5. AFIRMAÇÃO DO CARGO DE DIRECTOR DE TURMA

5.1. O DIRECTOR DE TURMA E A “GESTÃO DEMOCRÁTICA”

5.1.1. DE 1974 A 1976 – AUSÊNCIA DE PROJECTOS NAS ESCOLAS

O golpe militar do 25 de Abril de 74, que pôs termo ao regime ditatorial implantado em 1926, trouxe com ele, entre muitas outras esperanças, a da resolução dos problemas mais gravosos do nosso ensino.

Dado o carácter centralizado e hierarquizado do Sistema, o Ministério da Educação (M.E.C. / M.E.I.C.) “(...) tem de gerir uma situação nova, pela intensidade e extensão, irrompida no mundo escolar, e é coagido a responder a desafios contraditórios: por um lado, acudir a situações de perturbação, atender o caudal de reivindicações; por outro, definir e fazer aplicar, por si ou conjuntamente com as escolas, uma política democrática de ensino” (Grácio, 1981:667).

De facto, o período PÓS 25 DE ABRIL caracterizou-se, a nível das escolas, por uma contestação generalizada da repressão político/ideológica do Estado Novo - reitores demitidos, manuais abandonados, professores saneados por decisão das Reuniões Gerais de Alunos, pois estes adquirem poder deliberativo. Instala-se o “Poder Revolucionário” que deslegitima toda a estrutura hierárquica formal, sendo constituídas comissões de gestão⁶⁰ integrando alunos, professores e funcionários. Os actores escolares assumem a iniciativa e impõem um modelo de Direcção e Gestão das Escolas, que o Ministério da Educação se apressou a legitimar através da publicação do Dec. Lei n.º 221/74, de 27 de Maio. Este decreto limita-se a “dar cobertura legal a uma ‘situação de facto’, transformando uma inovação instituinte numa inovação instituída (...) permitindo ao centro (M.E.) recuperar o seu poder instituído (...)” (Sá, 1997:98). O poder central (Estado) procurava, assim, recuperar o controlo das escolas pela institucionalização das inovações criadas, vendo-se, contudo, obrigado a esperar por um contexto sócio-político mais favorável para restaurar a sua ascendência sobre as escolas.

No período que medeia o 25 de Abril, com o Dec-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio e um outro que viera a ser publicado mais tarde (n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro) decorrem, segundo Lima (1992:176-194), três fases importantes na gestão democrática das escolas:

- A 1ª FASE (instabilidade) que, segundo o autor, se destaca pelo forte envolvimento de professores, alunos e funcionários, em que as escolas se organizam autogestionariamente, adoptando formas de participação “directa, activa, informal e divergente”⁶¹. É a fase da conquista de poderes à Administração Central e da luta pela autonomia das escolas – “primeira edição da gestão democrática das escolas”, onde se destaca o Dec-Lei n.º 221/74, “que não regulamenta e organiza a participação, remetendo-a para posterior regulamentação (...)” (Lima, 1992:298);

⁶⁰ Grupo de professores responsável pela implementação do modelo colegial de administração e gestão nas escolas, num processo de gestão participativa directa, surgida no contexto de que Licínio Lima designa pelo período de “primeira fase da primeira edição de gestão democrática” (Lima, 1992:176-194).

⁶¹ Caracterização de uma das formas de participação nas organizações educativas – de acordo com a tipologia proposta por Lima (1992:176-194).

• Na 2ª FASE (normalização) há a tentativa de regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino, ou seja, um primeiro esforço do poder central para recuperar de algum modo, o controlo sobre as escolas. É determinado normativamente “enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação de estudantes⁶² e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direcção poderá ser confiada pelo Ministério da Educação e Cultura, a comissões⁶³ democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de Abril de 1974” (cit. Sá, 1997:98-99).

• A 3ª FASE, que se inicia com a publicação do Dec. Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, organiza (ainda que, em termos genéricos) a participação de docentes e de discentes em torno do C.D. e do C.P. (art.º 23.º- ponto 4). Prevendo-se que vigorasse somente no ano lectivo 74/75, o referido diploma acabou por permanecer até 1976, altura em que foi revogado pelo Dec-Lei n.º 769-A/76.

É a partir deste último normativo que, segundo Lima (1992:298), “é consagrada a segunda edição da gestão democrática”.

Esta 3.ª fase do “período revolucionário” caracteriza-se, do ponto de vista formal, pela criação de “uma nova morfologia organizacional” assente numa maior formalização e hierarquização da gestão das escolas. As comissões de gestão, legitimadas em Maio de 1974, são substituídas por três órgãos de gestão distintos: um CONSELHO DIRECTIVO, um CONSELHO PEDAGÓGICO e um CONSELHO ADMINISTRATIVO, sendo garantida a participação do pessoal docente, discente e não docente (cf. Castro, 1995:51). Esta nova estrutura democrática torna-se extensiva a todos os estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário pese embora a criação destes novos órgãos de gestão não ter sido acompanhada da definição de novos espaços de intervenção, o que levou Lima a afirmar tratar-se de uma “inovação estrutural a que falta conteúdo próprio e substancial” (Lima, 1992:242). Toda a organização pedagógica intermédia de base é ignorada em termos formais, pelo que as escolas mantêm os órgãos já criados em funcionamento, de acordo com as funções anteriormente definidas, ou

⁶² É interessante verificar que os estudantes estão mencionados em primeiro lugar e só depois os professores (...)

⁶³ A estas “comissões” caberiam as mesmas atribuições dos antigos reitores (Sá, 1997:99).

seja, as que já constavam em regulamentos precedentes, remetendo-se a 1968 com o Estatuto do C.P.E.S., “(...) não sendo feita qualquer alusão à integração dos Directores de Turma e Conselhos de Turma, como órgãos e estruturas de apoio ao Conselho Pedagógico (...), vai assistir-se a uma fuga deliberada ao cumprimento das regras formais, manifestando-se uma enorme incongruência entre as normas prescritas e as práticas desenvolvidas pelos diferentes actores. (...), gerando-se uma situação de vazio legal (...)” (Castro, 1995:52).

Período de agitação política e convulsão nas Escolas, face à ausência de projectos - isto é prova evidente de que o aspecto político continua a prevalecer sobre o aspecto pedagógico, podendo concluir-se pela análise das práticas globalmente implementadas nas Escolas, que a participação levada a efeito pelos diversos intervenientes se poderá caracterizar, de acordo com Lima (1992:385), como uma “participação indirecta, formal, activa e convergente”.

Com a publicação do D.L. n.º.769-A/76 – “segunda edição da gestão democrática” (Lima, 1992:298), esta situação veio a ser atenuada, sendo o período 1976-1980 designado, por S. Stoer, como o “ ‘período da normalização’ ” (cit. Castro, 1995:52). Apesar disso, este D.L. também sofreu inúmeras críticas, não só por limitar a participação dos alunos no C.D., por não prever a participação da comunidade como, também, pelo sentir dos professores, que viam o normativo retirar-lhes direitos, responsabilidades e autonomia (Peixoto e Oliveira, 2003:13). De resto, a estrutura organizacional aí definida não diferia substancialmente da configurada no D.L. n.º 735-A/74. No fundo e, segundo os autores supracitados (ibidem) “o diploma de 1976 veio operar a revisão já consignada, mas que ocorria a destempo”. Por isso, a ruptura com o anterior decreto é ínfima e a distância existente entre eles, segundo Lima (1992:264), “(...) era mais determinada pelo contexto político do que propriamente pelas soluções organizativas (...)” e “apontava com mais clareza o sentido de regulamentação que deixava transparecer o reforço da administração central”.

Esta prática de recentralização estatal relativamente à organização e gestão escolares estende-se a diferentes estruturas. Daí que, no D.L. de 1976, constem os órgãos de apoio ao C.D., nomeadamente, no art.º 27.º, o Conselho de Turma (onde as atribuições do D.T. ganham relevo).

Todavia, não aparecem ainda especificadas quais as atribuições do Presidente deste Conselho, constatando-se, de novo, alguma indefinição face aos órgãos de gestão intermédia.

Em suma, e apoiada nos estudos de Filipe (1998:29-30), sintetiza-se: “antes de 1974 o poder encontrava-se centralizado a nível do Estado e a nível da escola, sendo quase nula a participação dos professores na organização pedagógica desta. Com a ‘gestão democrática’ o poder político continuou centralizado no Estado, mas o poder de administração da escola foi descentralizado internamente. Contudo, a escola continuou completamente dependente da administração central e o grande esforço de descentralização interna não passou de uma camuflagem (...). Refere o autor que os poderes de que a escola dispõe com este modelo de gestão não são substancialmente diferentes dos do período anterior, estão, contudo, mais distribuídos pelos vários níveis organizacionais” (ibidem).

5.1.2. DE 1976 A 1979 – CONSTRUÇÃO DE UM PROJECTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO PARA A ESCOLA

Período marcado pela publicação da CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, em que se assiste à reconquista do poder pelo Estado, iniciando-se um processo de tentativa de reorganização das Escolas. Procura-se criar um modelo de gestão uniforme, resultante da reconstrução do paradigma da centralização, sendo exercido forte controlo do Estado sobre a educação.

Um vasto conjunto de diplomas virá regulamentar e definir os órgãos de gestão escolar, sua composição e atribuições. Entre eles, contam-se as Portarias n.º 677/77, de 4 de Novembro e n.º 679/77, de 8 de Novembro. Até à publicação desta última portaria não se faz qualquer referência à figura do D.T. ou às suas atribuições. É com ela que surge uma primeira tentativa de regulamentação do cargo de director de turma, no período posterior à Revolução de Abril. A tendência caracterizada, até então, pela preocupação e centralidade atribuídas aos órgãos de decisão e de orientação de topo parecia ser aqui contrariada, na aposta feita ao nível

da gestão intermédia. Dedicar-se a um ponto do articulado à direcção de turma (7.3.1) e destacam-se as áreas de intervenção do D.T. :

- articulação com o Conselho Directivo e Conselho Pedagógico⁶⁴
- articulação com os alunos
- ligação com os pais / encarregados de educação (Portaria n.º 679/77)

É o Conselho de Turma o tema principal da portaria bem como a possibilidade de se constituírem conselhos de curso (destinados aos cursos complementares vocacionais de índole mais técnica).

Quanto ao DT, o modo como é designado, bem como os requisitos para o exercício do cargo não são esclarecidos, reportando-se a 1976 onde se pode ler no ponto 2 do art.º 25.º do Dec. Lei n.º 769-A o seguinte: “os conselhos referidos no número anterior (onde se inclui o conselho de turma) serão presididos por professores eleitos anualmente de entre os professores profissionalizados, salvo onde os não haja, caso em que caberá ao conselho directivo a sua nomeação, ouvidos os respectivos conselhos” (cit. Sá,1997:102). Só aqui se prevê o recurso a eleição⁶⁵ como forma de designar o D.T.

5.1.3. A DÉCADA DE 80 /90 – A MANUTENÇÃO DO DIRECTOR DE TURMA

Alteração substancial ao nível normativo com a publicação em 1980 de um NOVO REGULAMENTO DOS CONSELHOS PEDAGÓGICOS – Portaria n.º 970, de 12 Nov.º (que vem revogar a Portaria n.º 679/77, excepto no que se refere a procedimentos disciplinares), onde o papel do D.T. ganha uma maior relevância não só em termos quantitativos (ao ser alvo de uma certa percentagem de números desta portaria), mas também qualitativos (no que respeita à atribuição do cargo, aos requisitos exigíveis bem como às condições de actuação), sendo que a atribuição do cargo é da competência do Conselho Directivo; são definidos novos requisitos

⁶⁴ “O C. P. considerado por uns como ‘o órgão mais importante da Escola’ e por outros como ‘um órgão sem identidade própria’, poder-se-á identificar como ‘um órgão promotor e dinamizador de iniciativas, verdadeiro motor de toda a Organização’, se as atribuições e competências que lhe estão cometidas, forem levadas à prática” (Clímaco,1988, cit. Castro,1995:54).

⁶⁵ Em relação ao D. Classe e D. Ciclo o recurso à eleição nunca foi contemplado por enquadramento normativo.

(ao nível das competências humanas)⁶⁶ para o exercício do cargo; a obrigatoriedade na aceitação do mesmo e a definição do número máximo de duas direcções de turma a atribuir a cada director de turma (legislação anterior ao 25 de Abril, atribuía até quatro direcções de turma).

Pela leitura dos requisitos anteriores (em rodapé) verificamos tratar-se, basicamente, de características intrínsecas ao indivíduo. Não sendo feita qualquer referência à necessidade de formação específica, pressupõe-se que a eficácia no exercício do cargo depende das qualidades pessoais do D.T., ignorando-se, também, qualquer dimensão de natureza organizacional, ou seja, a influência dos factores exógenos.

A preocupação manifestada na selecção dos D.T., com base num determinado perfil, parece-nos extremamente louvável, contudo, difícil de concretizar, devido à mobilidade docente, à ausência de formação adequada, entre outras.

Este normativo situa o papel dos D(s).T. em três áreas de intervenção (alunos, professores da turma e pais). Mantém as 2h de redução da componente lectiva. Cria os cargos de COORDENADOR E SUBCOORDENADOR DOS DIRECTORES DE TURMA (eleitos pelos D(s).T. em exercício de funções), sendo regulamentado pela primeira vez o funcionamento do Conselho de D(s).T. Cabe ao Coordenador dos D(s).T. (n.º 61.º) “representar os directores de turma no conselho pedagógico”, não lhe sendo atribuídas mais competências do que a de “ser porta-voz das opiniões dos directores de turma no conselho pedagógico e a de transmitir as decisões tomadas por esse órgão aos seus representados” (n.º.65.º). Com esta Portaria intensifica-se a relação ESCOLA - MEIO e são conferidos poderes deliberativos ao C. P. que vê alargadas as suas atribuições e competências no domínio da profissionalização e formação contínua dos professores, designadamente no que concerne à avaliação final dos formandos em profissionalização – início da PROFISSIONALIZAÇÃO EM EXERCÍCIO⁶⁷. Segundo Castro (1995:58) “a profissionalização em exercício veio a funcionar como um projectil, tendente à

⁶⁶ Os requisitos incluem, além da situação de profissionalizado, a capacidade de relacionamento fácil com todos os intervenientes no processo educativo; a tolerância e a compreensão, firmeza, bom senso; espírito metódico e dinamizador; disponibilidade para o exercício do cargo e ainda capacidade predictiva e de resolução de problemas... (cf. Portaria n.º.970/80, de 12 de Nov.º.-n.º.74).

construção de uma escola mais aberta, viva e criativa, em interação e interdependência com o meio envolvente”, como uma “lufada de ar fresco” (ibidem). Converte Filipe (1998:108) ao referir que “a vivência nas escolas entre 1980 e 1984 ficou marcada pelas capacidades de iniciativa e de criatividade e pelo poder de inovação que, episodicamente, retiraram as escolas da apatia em que se encontravam mergulhadas”. O mesmo não conclui Formosinho pois, para este autor, “entre 1981 e 1985 registava-se, segundo o seu estudo, um nível elevadíssimo de centralização (...)” (cit. Lima, 1992:313).

Constata-se, a partir de finais de 1980, um abrandamento na produção normativa, no que diz respeito às estruturas e órgãos de gestão (geral e pedagógica), mantendo-se as atribuições e os requisitos para o exercício do cargo de D.T.. Salienta-se a Portaria n.º 335/85, de 1 de Junho, que extingue o cargo de Subcoordenador dos D(s).T., definindo uma nova redução de serviço a atribuir aos Coordenadores de D(s).T., em função do número de D.T. que tenham de apoiar e coordenar.

Mas esta época de dinamização parece não perdurar. A partir de 1985 assiste-se a um declínio vertiginoso e a um reforço dos níveis de centralização. “Em 1985 os níveis de centralização (...) eram idênticos aos de 1932 e 1936 para a formulação do currículo; a organização pedagógica registava a menor intervenção de sempre por parte da escola, tal como a gestão intermédia e as normas relativas a professores e a alunos” (Formosinho, cit. Lima, ibidem). Começam a ser evidentes os primeiros sinais de crise profunda da Educação e da Escola. A lógica do decreto tem-se mostrado alheia à mudança das práticas, ignorando o período temporal que deve existir entre a concepção das iniciativas e a sua implementação. Indo ao encontro do pensamento de Crozier (1979) “a sociedade não se muda por decreto” (cit. Teixeira, 1995:129). É importante não esquecer que só através de um processo de construção lenta e gradual, com base no sentir, na interiorização e no amadurecimento, será possível a assunção de novos comportamentos, suportados por novas atitudes. Segundo Castro (1995:59) “é por de mais evidente a ausência de articulação entre as estruturas e órgãos

⁶⁷ A profissionalização em exercício foi regulamentada pelo Dec. Lei n.º 519 – T1 / 79, de 29 Dez.º.

situados a nível *macro*, *meso* e *micro* do sistema⁶⁸, sentindo-se um maior investimento no primeiro e último níveis, ignorando-se o papel primordial do segundo, como a ponte necessária entre os outros dois”. Na esteira de Nóvoa (1992), a Escola começa a revelar-se incapaz de responder, em tempo oportuno, com eficácia e criatividade aos inúmeros problemas colocados pelos alunos, professores, pais e outros elementos da comunidade envolvente - com a qual começa a inter-relacionar-se. É neste contexto de crise que a Escola começa a ser questionada como Organização, passando a ser alvo de estudos aprofundados nos campos científico, político, sócio-organizacional e administrativo. Estes fenómenos levaram a que a década de 80 (sobretudo a 2ª metade) fosse designada como a “década da descoberta da Escola” (Canário, 1992:166) ou a “década da redescoberta da Escola” (Barroso, 1991, cit. Castro, 1995:59).

É preciso conferir à Escola, em geral, e ao estabelecimento de ensino⁶⁹, em particular, a sua verdadeira identidade, numa perspectiva de coerência e conexão necessária entre todos os subsistemas⁷⁰ de ensino. Sustenta claramente este ponto de vista a afirmação: “descobre-se que não é a Escola, em geral, mas sim o estabelecimento de ensino, com a sua identidade específica, que, na subjectividade dos professores e dos alunos, constitui o lugar concreto de trabalho e de investimento” (Hutmacher, 1992:55).

Na tentativa de consagrar esta filosofia e volvidos seis anos sobre a última regulamentação da gestão pedagógica das escolas, publica-se o Dec. Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho. Este normativo surgiu da necessidade de compilar e de sistematizar a legislação (que se encontrava dispersa) respeitante à formação dos docentes e à abertura da escola à comunidade. Revogou a legislação anterior e, designadamente, a Portaria n.º 970/80. “(...) introduzindo alterações que a prática dos últimos anos aconselha”⁷¹, vem fixar novas tarefas e

⁶⁸ Considera-se como: -“nível *macro* (o sistema educativo) - estruturas políticas que tutelam a ‘educação ; - nível *meso* (a Escola)- instituições operacionais que se identificam com a escolas, mais propriamente com os ‘estabelecimentos de ensino’ e nível *micro* (a sala de aula)- espaço de actuação na sala de aula” (Gaspar,2003:s/p)

⁶⁹ ‘estabelecimento de ensino’, concebido aqui por Hutmacher (1992:55) como “agrupamento orgânico de profissionais (professores e outros especialistas) e alunos”.

⁷⁰ Ver dicionário de termos/conceitos.

⁷¹ Preâmbulo do citado Dec. Lei.

funções para o C. P., pretendendo redefinir o perfil da estrutura democrática de gestão pedagógica⁷². Descreve, para cada órgão/estrutura de apoio, todos os aspectos relativos à sua composição, aos requisitos exigidos para o exercício de funções específicas, enumerando pormenorizadamente as atribuições / competências de cada uma delas. Nos pontos 71 a 81, conjunto intitulado “Dos Directores de Turma”, abordam-se questões como as da designação do cargo, das prioridades e condições na designação, além dos requisitos e dos campos de actuação do D.T., das compensações e do cenário de substituição deste, em caso de ausência. É nítido o acrescido esforço uniformizador e centralizador deste diploma visível no espírito de pormenor do seu articulado e no aumento de dependência em relação à administração central. A verdadeira novidade introduzida consiste na criação de um Conselho Consultivo (art.º 93.º) como órgão de apoio ao C. P., e da sua composição faziam parte elementos da comunidade local, competindo-lhe essencialmente contribuir para o fortalecimento da interacção e da interdependência entre a escola e o meio. Tais características visavam proporcionar à escola a sua transformação num sistema aberto, mas também incentivar a comunidade a participar na definição da política educativa, cultural e recreativa escolar. Afirma Filipe (1998:110) “(...) até hoje o Conselho Consultivo, quando existiu, raramente se afirmou como uma estrutura interventiva e dinâmica, precisamente, por ter somente uma acção de natureza consultiva (...)”. Pode enquadrar-se esta medida, “aparentemente inovadora, nas chamadas ‘inovações por decreto’ (na esteira de Lima, 1988), uma vez que, mesmo que consiga organizar-se (no todo ou em parte), não tem desenvolvido uma actividade sistemática, coerente e credível dentro das Escolas” (Castro, 1995:61).

Outras medidas do normativo dignas de menção, pelo avanço ou retrocesso que representam relativamente a normativos anteriores, são:

- ♣ o desaparecimento do C.T. como estrutura de apoio ao C. P., o que se revela, no mínimo, incoerente com os princípios expressos no seu preâmbulo;
- ♣ a diminuição do poder de intervenção das associações de pais/EE;

⁷² Quadro Legal do Ensino Preparatório, GEP (1988:33).

♣ permanência dos perfis para os diferentes órgãos de gestão intermédia que, no caso concreto dos D(s).T., ultrapassa os requisitos de natureza humana, apontando-se já uma certa hierarquização no que concerne à situação profissional dos docentes: professores em profissionalização no 2º ano⁷³; profissionalizados efectivos; profissionalizados não efectivos; provisórios com habitação própria (n.ºs 72.º e 74.º).

Previendo-se algumas limitações / fragilidades das intervenções do D.T., este critério será de difícil concretização se a escola tiver grande mobilidade do corpo docente e/ou carência de pessoal qualificado, conduzindo a que as direcções de turma sejam distribuídas aleatoriamente, muitas vezes inseridas em horários de destinatários desconhecidos. Uma outra dificuldade prende-se com o facto de que, também, é frequente, por parte de alguns professores, existirem “pressões” no sentido da atribuição / não atribuição do cargo, o que compromete, por vezes, a execução da escala de prioridades, dada a falta de recursos. Se a alguns professores efectivos poderá não interessar o exercício do cargo de D.T., uma vez que, segundo a generalidade dos professores as duas horas de redução não compensam o tempo que supostamente se dedica à direcção de turma, para os professores com horários incompletos uma ou duas direcções de turma poderá ser bem vinda. Assim, assiste-se na prática a “infidelidades normativas” (Lima) sempre que o Conselho Directivo delega na comissão de horários a atribuição das direcções de turma, que acabam por ser distribuídas não em função de um professor específico mas antes, como forma de completar horários.

♣ o Coordenador dos D(s).T. passa a ser eleito pelos D(s).T. por um período de dois anos escolares, devendo ter em conta a “sua experiência e capacidade para apoiar todos os seus pares” (Castro, 1995:62).

O Conselho dos D(s).T. a quem compete, entre outras, “promover a interacção entre a escola e o meio”, reúne ordinariamente duas vezes por período (ibidem). O C.T., para além de “emitir parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar inerentes aos

⁷³ Será de questionar que tipo de poder teriam estes professores face a um Conselho de Turma onde, também, pudessem estar presentes, por exemplo, o presidente do C.D. ou o próprio orientador de estágio/delegado à profissionalização. Para Peixoto e Oliveira (2003:15) “(...) a atribuição de uma direcção de turma a um professor em profissionalização pode significar um domínio de requisitos e competências que não se compadece com exercícios ‘iniciáticos’ decorrentes de uma formação em acção directa”

alunos”, mantém as atribuições, sendo de registar um certo avanço, na medida em que passa a ser novamente consignada (na linha da Portaria n.º 679/77 e ao invés da Portaria n.º 970/80) a realização de três tipos de reuniões ordinárias: no início do ano lectivo, “para estabelecer estratégias de integração dos alunos na turma e na comunidade escolar e aceitar critérios de actuação dos professores da turma; pelo menos uma vez por período, para cumprir o estipulado nos pontos 84.1 a 84.5 e no final de cada período para proceder à avaliação do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos” (ibidem).

Analisando o conteúdo das atribuições que são cometidas ao D.T. (pontos 78.1 a 78.5 do D.L. n.º211-B/86), é possível inferir as limitações das suas intervenções, bem como a prevalência de critérios e funções já apresentados nas portarias n.ºs 679/77 e 970/80, constatando-se, igualmente, que é clara a ausência de poder deliberativo;

Como já foi referido, a partir de meados da década de 80, a escola torna-se cada vez mais impotente para responder às novas exigências que lhe são colocadas pela evolução da administração educacional. É neste contexto que surgem três factores promotores de mudança. O primeiro advém da escola começar a ser questionada como **Organização**, passando a constituir alvo de estudos de investigação e debates científicos realizados por especialistas da área da Administração Educacional. O segundo tem a ver com a publicação da L.B.S.E. – Lei n.º 46/86 e com a reforma educativa que daí derivou. O terceiro factor prende-se com a publicação do Dec. Lei n.º 43/89, referente à autonomia das escolas.

5.1.3.1. A L.B.S.E. E A REFORMA DELA DECORRENTE

Perante uma Constituição (revisão de 1982) impregnada de princípios inovadores, carece o País de uma Lei de Bases que os solidifique. É neste contexto que, em 14 de Outubro de 1986, é publicada a LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (L.B.S.E.) – Lei n.º 46/86 e que vem marcar o início de uma nova época para o ensino em Portugal, tentando inverter a lógica de massificação em favor da construção de uma verdadeira Escola de Massas. Esta lei, consagrando os princípios educativos consignados na C.R.P., estabelece os princípios gerais

do S.E.⁷⁴ e regula a sua organização estrutural genérica. Assim “garantir o direito à educação a todos os portugueses, bem como proporcionar a igualdade de oportunidades e reconhecer a liberdade de ensino” são princípios constitucionais claramente reiterados em todo o articulado da L.B.S.E. que consagra como fim geral da educação “a promoção do desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (art.º 1.º, ponto 2). Ao consagrar uma concepção abrangente de educação (formação da pessoa do aluno nas suas diversas dimensões), não só valoriza o domínio de conhecimentos e técnicas - *Instrução*, como o domínio de valores, comportamentos e atitudes - *Socialização* e o domínio do desenvolvimento intelectual, afectivo (...) - *Estimulação* (Formosinho, 1988:55-57). Esta concepção identifica o aluno como “sujeito da aprendizagem”, cabendo ao professor o papel de “mediador”.

De entre as medidas inovadoras da LBSE, enfatizaremos o prolongamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, articulando e integrando os três ciclos definidos para o Ensino Básico: 1.º Ciclo (antigo ensino primário); 2.º Ciclo (antigo ciclo preparatório) e 3.º Ciclo (antigo curso unificado do ensino secundário), com “sequencialidade progressiva”⁷⁵ (Pires, 1988:41) e reforçando a concepção de uma unidade para o Ensino Básico, com predominância das finalidades socializadora (36%), personalizadora (18%) e igualizadora (14%)⁷⁶, denominada por Formosinho (1987:6-8) “como um sistema de ‘promoção contínua’ ”⁷⁷. A escola, como sinónimo de comunidade educativa, é concebida como um sistema aberto, como o centro de todo o processo educativo, onde assumem uma prioridade absoluta a descentralização da administração educativa, a progressiva autonomia das escolas, a integração comunitária, os princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, a partilha do poder, a interacção, negociação e co-responsabilização dos diferentes actores educativos e onde os critérios de natureza pedagógica e científica se sobrepõem aos critérios de natureza administrativa. Fomenta-se a distinção de

⁷⁴ Ver dicionário de termos/conceitos.

⁷⁵ “Ao ser conferido a cada ciclo autonomia e finalidade própria (...) a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior (...)” (Lemos Pires, 1988:41).

⁷⁶ Ver o estudo realizado, neste contexto, por Formosinho (1988a:59-60).

⁷⁷ Ver a abordagem defendida na sequência deste conceito por Formosinho (1987:6-8)

dois planos na organização da escola: o plano das funções de natureza técnico-pedagógica (pertencente ao domínio dos professores) e o das funções político-pedagógicas (onde outros elementos da comunidade educativa estariam co-presentes com os docentes). Surgem, nesta sequência, distintamente os planos da direcção e gestão, postulados no art.º 45.º da L.B.S.E..

O sentido genérico do normativo pode justificar a falta de referência aos domínios de intervenção/acção dos órgãos intermédios.

“(…) considerado por muitos como a ‘Carta Magna’ para o desenvolvimento da Reforma Educativa em Portugal” (Peixoto e Oliveira, 2003:16), as medidas preconizadas impõem o revigorar dos cargos de gestão intermédia mediante uma cuidada e criteriosa especialização funcional e a redefinição do conselho pedagógico como o órgão dinamizador e coordenador de toda a actividade pedagógica, para o que deve ser dotado das funções de “investigação, previsão, planeamento, organização, coordenação, comando e controlo” (Chiavenato, 1993:115) a que se deve juntar ainda a função de inovação (Castro, 1995:69). Para a autora “(...) a lógica descentralizadora, o sentido participativo e a intenção de garantir a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso em todos os segmentos do Sistema de Ensino, são aspectos relevantes que temos de salientar para entendermos o pano de fundo que vem a representar para os projectos que a C.R.S.E. começa a partir de então a elaborar e a desenvolver (...)” (ibid:67).

Três anos mais tarde e com a publicação do Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, é instituído um novo regulamento, ainda que provisório, para o C. P., definindo com precisão as atribuições do D.T., mas que nada acrescenta às anteriormente definidas - abolindo sim, as características da “personalidade” como factor determinante para o cargo, dada a dificuldade de previamente a mesma poder ser constatada. As atribuições do D.T estão definidas no n.º 41.º do referido despacho. De acordo com Teixeira (1995:145) “essas atribuições – idênticas, ainda que descritas de outro modo, às que foram definidas para o D.T. do ensino preparatório em 1968⁷⁸, reportam-se a 3 tipos de actores do processo educativo: os alunos, os professores da turma e os pais.

⁷⁸ Altura em que o cargo foi criado.

♣ Relativamente aos alunos compete-lhe ‘desenvolver acções que promovam e facilitem a (sua) correcta integração’ na vida da escola (n.º 41.1).

♣ Relativamente aos professores de turma compete-lhe garantir-lhes ‘a existência de meios e documentos de trabalho e a orientação necessária ao desempenho das actividades próprias da acção educativa’ (n.º 42.2).

♣ Relativamente aos pais / E.E. cabe-lhe assegurar-lhes a informação actualizada sobre a ‘integração dos alunos na comunidade escolar’, sobre o seu aproveitamento escolar, e ainda, sobre as faltas que tenham dado (n.º 43.3) (ibidem).

5.1.3.2. A DIRECÇÃO DE TURMA NOS DOCUMENTOS DA COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (C.R.S.E.)

A gestão intermédia foi o domínio que mereceu um investimento mais inovador no âmbito da Proposta de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas, em 1988, nos Documentos Preparatórios II – D.P II e Proposta Global de Reforma – P.G.R.), apresentada pela C.R.S.E.. Ao desenhar os modelos de coordenação pedagógica horizontal a P.G.R. enfatiza a dimensão socializadora da Escola e dá grande importância aos órgãos de gestão intermédia. Valoriza as estruturas de coordenação e orientação educativa ao definir as regras de constituição do C.P., determinando que 50% dos seus membros serão originários da coordenação e orientação educativa⁷⁹.

Concebida o Conselho de Direcção como o órgão responsável pela definição da política educativa por que o estabelecimento de ensino se devia pautar, o nível de execução dessa política cabia ao gestor pedagógico e administrativo. O Conselho Pedagógico era tomado como órgão de consulta e coordenação sobre questões de natureza pedagógica, tendo como objectivo geral “acompanhar, executar e propor todas as medidas de carácter pedagógico de relevância para a escola” (C.R.S.E., 1988:180), bem como coordenar a “actuação de todos

⁷⁹ D.P II, ponto 1 do art.º 44.º.

aqueles que detêm cargos de natureza pedagógica” (ibidem)⁸⁰. A partir daqui delineava-se a proposta de coordenação pedagógica horizontal, assente no C.T. e nos cargos de Director de Ano e de D.T. (ambos nomeados pelo Conselho de Direcção, sob proposta do gestor e ouvido o C. P.).

Este órgão (C.P.) assumia, assim, competências no domínio da coordenação curricular/disciplinar e formação contínua de professores, da coordenação e orientação educativa, do apoio curricular, da animação educativa, mas dispondo de estruturas intermédias de gestão para o apoiar. A figura concebida para a Direcção de Turma apontava não só para a componente humana e de animação escolar, mas, também para a componente pedagógica – preocupação com a coordenação educativa dos diferentes docentes da turma (art.º 47.º).

Ao nível da multiplicidade de atribuições e competências definiam-se três áreas de intervenção, das quais se registam as mais relevantes para as funções do Director de Turma. Assim, referem-se:

- 1- a área dos alunos, competindo ao D.T tomar conhecimento do rendimento, assiduidade e comportamento dos alunos; acompanhá-los em sessões individuais ou grupais; organizar actividades de participação e de ocupação do tempo livre discente;
- 2- a área dos pais/encarregados de educação, exigindo-se-lhe que os receba e com eles dialogue, de modo a facilitar a troca de informações sobre todos os assuntos respeitantes aos alunos;
- 3- a área dos professores da turma, cabendo ao D.T recebê-los; promover o diálogo, de modo a recolher informações sobre o rendimento, a assiduidade e o comportamento dos alunos; coordenar os docentes e ainda interagir com o Director de Ano, senão mesmo coadjuvâ-lo nos procedimentos a adoptar para as turmas desse ano de escolaridade.

⁸⁰ Entre os detentores destes cargos estariam aqueles que comporiam o Conselho Pedagógico, nomeadamente, directores de ano, assessorados por um D.T. de cada ano de escolaridade, coordenadores de ano e responsáveis

A referida proposta concebe ainda :

- a figura de Orientador Educativo de Turma⁸¹ a substituir o D. Turma;
- 4 horas de redução da componente lectiva, em que 3 horas são inscritas no horário, sendo uma para atendimento a alunos, outra para atendimento a pais e a terceira para atendimento a professores da turma; a quarta hora será para o cumprimento de tarefas administrativas, acumulável até um total de oito, caso se cumprisse a atribuição de duas direcções de turma do mesmo ano de escolaridade (a acompanhar durante o percurso normal dos alunos até final do respectivo ciclo)⁸²;

- reforço da representatividade destas estruturas de orientação e coordenação de turma pela criação do cargo de Director de Ano⁸³, este com assento no C. P. (um por cada ano de escolaridade, coadjuvado por um D.T.). Não obstante o encargo financeiro que esta proposta representava, em termos de distribuição do serviço docente, bem como a possível sobreposição de actuação entre D.T e o D. Ano (ambos, por exemplo, poderiam atender pais/E.E.), é nítida a valorização das estruturas ou órgãos intermédios de coordenação horizontal.

- a figura do Professor-Tutor⁸⁴ em que é traçado um rigoroso perfil para o desempenho deste cargo, destinado a professores experientes, com facilidade de comunicação e empatia, que demonstrem competências para tal exercício ou que venham a adquirir formação especializada no âmbito das funções que lhes são exigidas. Segundo os autores desta proposta, o professor-tutor tem de funcionar como “ ‘uma espécie de conselheiro pessoal e de coordenador da turma, permitindo, através de um diálogo permanente com os alunos,

pela coordenação de apoios educativos, além do presidente (o gestor pedagógico e administrativo) (Peixoto e Oliveira, 2003:17).

⁸¹ Esta nova concepção está implicitamente expressa no tipo de perfil definido (art.º 55.º DP II CRSE, 1988:210), na especialização proposta, nas atribuições e competências cometidas (art.ºs 58.º a 62.º do citado documento), no acréscimo da redução da sua componente lectiva, no n.º mínimo de turmas atribuídas a cada professor (duas) (art.º 57.º do citado documento), bem como no reforço da sua representatividade no C.P.

⁸² Trata-se de uma orientação que, implicitamente, sugere a defesa de alguma especialização do cargo, rentabilizando um exercício de competências a desempenhar por um professor efectivo da escola nomeado pelo Conselho de Direcção.

⁸³ Nomeado pelo Conselho de Direcção, teria de ser director de uma turma, para a qual usufruía da redução de quatro horas na componente lectiva, sendo-lhe atribuídas outras quatro horas para o exercício da Direcção de Ano (com o objectivo de coordenar os C.T. e os D.T. do respectivo ano de escolaridade).

averiguar as suas dificuldades e aconselhá-los nos seus trabalhos e comportamentos’ ” (Castro, 1995:74).

- a criação de equipas educativas, integradas “por todos os professores que têm responsabilidades educativas sobre um determinado conjunto de alunos (art.º 67.º)⁸⁵.

Em síntese:

As estruturas intermédias, em geral, e a figura do D.T., em particular, aparecem dotadas de relevo na promoção do sucesso pessoal e educativo do aluno. No caso específico do D.T., e cf. Peixoto e Oliveira (2003:19), uma publicação da responsabilidade da D.R.E.N. – M.E. -, e que chegou às escolas em número reduzidíssimo (e daí, talvez, o seu tão reduzido conhecimento), chega a afirmar, logo na introdução, que “O Director de Turma ocupa, na organização escolar, um papel primordial. Ele é o observador privilegiado, o coordenador e catalisador das tensões entre grupos da comunidade escolar e é, sobretudo, o grande motor de uma educação personalizada, capaz de formar homens comprometidos e responsáveis”. Mais referem os autores que, a descrição aqui feita das actividades e funções do D.T. é tão exaustiva que a sua simples leitura certifica a quase impossibilidade de existirem D.T. cujo perfil se adapte às competências definidas. São-lhe atribuídos mandatos nem sempre compatíveis com as condições de actuação reveladas pela maioria das escolas na altura, afastadas que estavam, ainda, do modelo de escola preconizado na *Proposta Global da Reforma* (1988). Com esta, procura-se romper em definitivo com a política centralizadora tradicional, defendendo como pressupostos a descentralização / regionalização da Administração e uma concepção de escola verdadeiramente autónoma⁸⁶ e pluridimensional (Patrício), escola comunidade educativa (Formosinho), “um novo modo de estar e de viver o espaço profissional” (Benavente, 1990:169), o que necessariamente pressupõe um novo tipo de professor e um novo tipo de gestor pedagógico - “capaz de formular e executar as reformas na estrutura pedagógica da Escola, capaz de viabilizar plenamente novos modelos

⁸⁴ Professor a quem é dado um papel relevante junto dos alunos.

⁸⁵ DP II, ponto 1, alínea a). Esta equipa educativa, para além de um corpo docente próprio, podia ter ao seu serviço pessoal especializado de apoio educativo e pessoal auxiliar (Sá, 1997:105).

⁸⁶ Consagra a autonomia da escola, fundamentando uma nova dinâmica e a adopção de novas práticas culturais e sócio-pedagógicas construídas pelos diferentes actores educativos.

pedagógicos” (Formosinho, 1987, cit. Castro, 1995:69), incentivando uma relação pedagógica mais directa, personalizada e eficiente.

Para Castro (1995:69) “A massificação em que as escolas se vêm transformando impõem o reforço e revitalização dos papéis a desenvolver pelos gestores intermédios, intensificando-se os mecanismos de coordenação pedagógica dos professores da mesma turma e de orientação educativa dos alunos”. Mais refere a autora, citando Formosinho (1992) que “este reforço e revitalização deverão ter como suporte a sua selecção rigorosa, investindo tanto quanto possível na sua especialização, no quadro de ‘diferenciação horizontal da função docente’ ” (ibidem).

Esta proposta global de reforma (1988) e os projectos que a ela conduziram, conferem uma posição nuclear à inovação⁸⁷. O modelo de Escola preconizado visa a consagração da autonomia das escolas, consubstanciada através de um novo pensamento, de uma nova dinâmica e da assunção de novas práticas. “A sua riqueza de conteúdo, a congruência com os princípios consignados na L.B.S.E., a sua coerência interna e articulação mútua, conferem-lhe enormes virtualidades de desenvolvimento, vindo a representar as principais ‘linhas de força’ dos diplomas que vêm a ser publicados a partir de 1989” (Castro 1995:76).

Ainda que a LBSE assuma o estatuto de marco e referencial da política educativa nacional, o certo é que este documento legal não conseguiu evitar ambiguidades e atrasos na produção de normativos complementares para questões nele previstas. Daí que a Reforma Educativa nem sempre tenha seguido o espírito da lei, fundamentalmente devido à inobservância de muitas das recomendações apresentadas pelo grupo de trabalho que integraram a CRSE⁸⁸.

⁸⁷ “inovação” associada à “mudança”. Consegue-se nesta proposta uma filosofia de “educação para a mudança”, estando toda ela virada para a “vivificação da Escola” (Patrício, 1988:910)

⁸⁸ Constata-se, por exemplo, a discrepância entre o que foi preceituado pela C.R.S.E. e os documentos legais que se enformaram a partir de algumas das suas orientações, nomeadamente, o Dec. Lei n.º 172/91 e, posteriormente, o n.º 115-A/98. Ressaltam, por exemplo, nestes dois documentos, sentidos distintos do princípio de participação democrática (com a oscilação no número de lugares a ocupar pelos representantes dos diferentes órgãos, como se tal fosse por si só justificação ou reconhecimento para o incremento de condições de participação activa), do princípio de descentralização – desconcentração - diversificação de estruturas (a lógica hierárquica da Administração como centro de competências distancia-se da lógica das influências democráticas e de um dos significados que o princípio de democratização pode adquirir) e do princípio de direcção e gestão das escolas (marcado entre a unipessoalidade e a colegialidade do órgão de gestão) (Peixoto e Oliveira, 20003:20)

Prova disso é, por exemplo, o aparecimento em 1989 de documentos legais que coexistiram na escola e apontaram para pressupostos, orientações e procedimentos relativamente antagónicos. É o caso do Dec.- Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro⁸⁹; do Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro⁹⁰; do Dec.- Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto⁹¹, seguido dos Despachos 141/ME/90⁹² e 142/ME/90⁹³, de 1 de Setembro.

5.2. UMA GESTÃO PARA A AUTONOMIA...

Falar de AUTONOMIA implica “o abandono de um modelo centralizado e hierárquico e a assunção de um modelo descentralizado e participativo que vise mais a dinamização, o incentivo e a coordenação de actos do que a promulgação de normas (...)” (Bris, 1996, cit. Filipe, 1999:61).

5.2.1. O DEC. LEI N.º 43/89, DE 03 DE FEVEREIRO

A situação portuguesa relativamente à autonomia decretada remonta a 1989. O Dec-Lei n.º 43/89 é o primeiro diploma legal que mais destacadamente assinala o PRINCÍPIO DA AUTONOMIA e a necessidade de mudança que levariam à elaboração de um Projecto Educativo⁹⁴ “(...) tenta inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada, transferindo poderes de decisão para os planos regional e local” (Preâmbulo do referido Dec-Lei).

Surge-nos formular a seguinte questão:

SENDO A AUTONOMIA UM FORTE DESAFIO, SERÁ QUE EXISTEM CONDIÇÕES, RECURSOS E APOIOS DISPONÍVEIS QUE SUSTENTEM A SUA CONSAGRAÇÃO?

⁸⁹ primeira tentativa de inverter a tendência centralizadora da gestão.

⁹⁰ Viria suposta e logicamente dar sequência ao projecto inicial de autonomia publicado cinco dias antes.

⁹¹ procede à reestruturação dos planos curriculares dos Ensino Básico e Secundário.

⁹² aprova as medidas de apoio às *Actividades de Complemento Curricular*.

⁹³ aprova as medidas conducentes à concretização da *Área-Escola* (área curricular não disciplinar).

Talvez por isso o documento apontasse para o carácter progressivo e lento a que as escolas se deviam submeter durante o processo de adaptação, mesmo porque os agentes educativos apresentavam carências a nível de uma formação adequada que lhes permitisse modificar concepções e comportamentos rotinizados e burocratizados.

Passados que foram estes anos após a saída do diploma, estamos longe de poder afirmar que existe uma autêntica autonomia. Para Filipe (1998:62) “o D.L. n.º 43/89 manteve a tendência para o modelo centralizado” que, segundo Sousa Fernandes (1989), tem a ver com o facto de que “não é fácil dar o salto de uma prática administrativa centralizada e da consequente socialização de comportamentos burocráticos, interiorizados a todos os níveis da administração e seus agentes educativos, para práticas de interacção, interdependência e co-responsabilização, onde a partilha de poder e a negociação têm de ser aspectos nucleares” (cit. Castro, 1995:77).

Gerir, hoje, uma Escola com autonomia representa gerir interdependências, gerir o imprevisível, tarefa complexa no mundo heterogéneo e diversificado da actual Escola de Massas. Segundo Peixoto e Oliveira (2003:20) “A impreparação da maior parte dos actores para elaborar projectos educativos terá, contudo, contribuído para que alguma confusão na produção de documentos desarticulados se tivesse instalado nas escolas, não sendo aqueles entendidos como instrumentos legitimadores e concretizadores de autonomia na organização escolar”.

Construir um modelo de direcção e gestão que enquadre a gestão pedagógica diversificada e flexível para que aponta o referido normativo, com princípios de colegialidade, participação e organização horizontal, torna-se necessário e urgente, daí que tivesse sido publicado o Despacho n.º 8 /SERE /89 que, segundo Castro (1995:77), “não passando de pura *fachada* legal vem a assumir-se como *o remedeio sem remédio* para a estrutura e organização pedagógicas já definidas em 1986 (através do D.L. n.º 211/B/86)”. A prática usual e já estandardizada da elaboração do “Plano Anual de Actividades” e a sua transição abrupta e descontextualizada para “Projecto Educativo” trouxeram efeitos claramente perversos, pois “à

⁹⁴ a ser construído e executado de forma participativa e co-responsabilizada (Peixoto e Oliveira, 2003:20).

mudança de sigla não correspondeu a necessária mudança de conteúdo” (ibid:78). Mais refere a autora “Continua a verificar-se a exclusão do C.T. dos órgãos de apoio ao C.P., não sendo definido minimamente um perfil para o D.T., que mantém inalterado o seu leque de atribuições e competências”.

Mais pode ser adiantado, como crítica ao Despacho n.º 8/SERE/89, que, após os contributos provenientes das propostas de acção da CRSE, “não há reflexos significativos das mesmas, pelo que é de reconhecer que os responsáveis pela educação na altura preferiram manter à margem as potencialidades e apostas que outros órgãos de apoio educativo poderiam oferecer e cujo aproveitamento poderia promover as inovações esperadas” (Peixoto e Oliveira, 2003:21).

Evidencia-se, portanto, a incoerência entre o estatuto funcional do DT consignado no despacho e as próprias exigências da reforma educativa em curso.

Ainda no decurso deste ano, e configurando-se como “a espinha dorsal da Reforma Educativa” (ibidem), é publicado o D.L. n.º 286/89, de 29 de Agosto, sem que se desse tempo à organização das escolas e sem que se oferecesse formação adequada para a tomada de decisões coerentes com as reais necessidades e interesses da escola, enquanto comunidade educativa. Normativo que estabelece os princípios gerais que ordenam à reestruturação curricular dos Ensinos Básico e Secundário e aprova os respectivos planos curriculares, que vem a ser complementado pelos Despachos n.ºs 141/ME/90 e 142/ME/90, ambos de 1 de Setembro, que aprovam “o modelo de apoio à organização das Actividades de Complemento Curricular e o Plano de Concretização da Área Escola (área curricular não disciplinar) e seu modo organizativo”, respectivamente.

Perante a introdução destas práticas decretadas tornava-se evidente que só uma política de descentralização poderia activar a assunção dos princípios subjacentes à Reforma Educativa, competindo aos membros da comunidade educativa⁹⁵ a análise, avaliação e intervenção no estabelecimento de ensino de determinada área. Faltava, ainda, um modelo de direcção e gestão que servisse de base aos “princípios de colegialidade, participação e

⁹⁵ Só estes conheceriam os hábitos, valores, interesses culturais da região.

organização horizontal” sem o qual estaria “seriamente comprometida a implementação da Reforma nas suas diversas vertentes” (Castro, 1995:78).

É neste contexto de mudança que chegamos à década de 90, prospectivando-se “como a ‘década da democratização e revitalização’ (Carneiro, 1992), o que pressupõe ‘uma educação de qualidade para todos’ ” (Relatório da OCDE, 1990, cit. Castro, ibidem).

Para dar corpo a tão imperiosa mudança, é publicado em 10 de Maio de 1991 o D.L. n.º 172/91, “tendo como grande objectivo ‘devolver as Escolas às comunidades’ ” (Carneiro, 1989, cit. Castro, ibid:79).

5.2.2. O DIRECTOR DE TURMA À LUZ DESTE NOVO MODELO

Com a publicação do D.L. n.º 172/91, de 10 de Maio, institucionaliza-se o NOVO MODELO DE DIRECÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO, com a intenção de potenciar as inovações assumidas na L.B.S.E.

Este diploma tem como orientação de base a separação entre a direcção e a gestão, definindo como órgão de direcção o Conselho de Escola e como órgãos de administração e gestão o Director Executivo e o Conselho Administrativo (aplicado, em regime de experimentação, nalgumas escolas do país). Quadro normativo que visa revalorizar a escola, conferindo-lhe um papel mais interveniente e decisor, com participação alargada dos diversos actores no processo educativo, com normativos menos rigorosos, alargando objectivamente as fronteiras da escola numa perspectiva de mudança. Nele se defende o reforço da autonomia, a transformação da escola numa verdadeira comunidade educativa, onde os poderes e as responsabilidades deverão ser partilhados. Ora, isto exige construção de uma dinâmica própria, visível na elaboração de três documentos fulcrais à legitimação da actuação escolar: o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno (ver dicionário de termos/conceitos). Tal dinamismo pressupõe, além de uma direcção mais ampla e mais participada, “a articulação entre os três níveis estruturais da organização (institucional, intermédio, operacional)” (Peixoto e Oliveira, 2003:22).

(retomaremos estes conceitos no 3.º Capítulo, ao debruçarmo-nos sobre a estrutura das organizações educativas).

Não obstante o carácter inovador da proposta apresentada pela C.R.S.E. no domínio da gestão pedagógica intermédia, esta continua a permanecer à margem dos grandes debates em torno da reforma educativa, centrando-se mais nos órgãos de gestão de topo. Refere Teixeira (1995:56) “Toda a filosofia contida na proposta da CRSE ao nível da dignificação e reforço dos órgãos de acompanhamento educativo dos alunos – o orientador educativo de turma e o coordenador de acção educativa – se perdem (...)”. Mais acrescenta “(...) parece que o legislador não dá qualquer atenção a este nível de gestão pelo qual passa, de facto, ou ao menos deveria passar, a parte mais interessante da educação dos alunos” (ibidem). Converte Sá (1997:106) “a direcção de turma enquanto estrutura de gestão intermédia foi, provavelmente, o domínio menos privilegiado em termos de inovação no regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar, aprovado pelo Dec. Lei n.º 172/91 de 10 de Maio”.

Não se fazendo qualquer referência à necessidade de uma preparação específica nem sequer à capacidade de liderança, julga-se tratar-se de um dos perfis menos exigentes no conjunto dos cargos de gestão intermédia.

As novidades com repercussões na direcção de turma limitam-se a aumentar o poder de intervenção dos E.E. nos C.T., isto é, o C.T. passa a ser constituído não só pelos professores da turma, mas também por dois E.E., um deles a representar a direcção da Associação de Pais e o outro a representar os E.E. dos alunos da turma – “significativo avanço na colaboração escola / famílias (...) tornando mais fácil a comunicação e o envolvimento” (Marques,1997:11).

É criada a figura de Coordenador de Ano dos Directores de Turma⁹⁶, no entanto, este Dec. Lei “nem sequer define as competências do director de turma e do coordenador de ano dos directores de turma, o que significa que se mantêm, sem qualquer alteração, as poucas competências que estes órgãos detinham” (Teixeira, 1995:56).

⁹⁶ Com os Coordenadores de Ano dos D.(s) T. há um aumento de representatividade dos órgãos de orientação educativa (Marques,1997:11).

Será a Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, a colmatar algum deste vazio, dedicando ao DT dois dos seus muitos artigos. Um deles aparece com múltiplas alíneas respeitantes às competências específicas destas estruturas e suas áreas de intervenção. Embora se mantenha a 'tríplice função' já mencionada anteriormente é de ressaltar o grande peso das "competências" relacionadas com a implementação do novo sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico. A Área-Escola, enquanto "área curricular não disciplinar"⁹⁷ constitui igualmente uma nova valência sob a responsabilidade do D.T.. Também lhe é exigido uma prestação de contas, através da apresentação de um relatório anual de avaliação das actividades desenvolvidas, entre muitas outras. Os aspectos mencionados indiciam, pelo menos no campo teórico, a preocupação com a organização da escola para o sucesso dos alunos na instrução, socialização e estimulação. Resta saber se tudo isto virá acompanhado de alguma valorização do prestígio e do estatuto profissional do D.T. na escola, quando se mantém inalterado o número de horas de redução da componente lectiva, pese embora o acréscimo significativo de atribuições e competências que lhe são cometidas, quando nada é referido relativamente a actuações a considerar no caso de ausência do D.T., quando em nenhum momento, é feita qualquer alusão à necessidade de uma formação adequada ao desempenho abrangente do cargo, bem como à capacidade de liderança, por oposição a outros muito exigentes e completos. Refira-se, por exemplo, que em relação ao chefe de departamento curricular, o mesmo normativo, estabelece um conjunto de requisitos onde se inclui ser profissionalizado, possuir competência pedagógica e científica, bem como capacidade de relacionamento e liderança.

Para além da definição de um perfil que tenta articular as componentes humana e pedagógica, ao referir que o D.T. deve ser preferencialmente um professor profissionalizado nomeado pelo Director Executivo de entre os professores da turma tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento⁹⁸, aponta para, sempre que possível, dê continuidade ao seu trabalho nas mesmas turmas, no ano seguinte.

⁹⁷ Despacho 142/ME/90, de 1 Set.º

⁹⁸ Art.º 9º, pontos 1 e 2 da respectiva Portaria.

No sentido de revitalizar o Dec. Lei n.º 43/89, publica-se em 12 de Maio, o Despacho Normativo n.º 27/97, concretizando no seu preâmbulo que “a autonomia da escola surge como um valor intrínseco à sua organização e como um meio desta realizar em melhores condições as suas finalidades em benefício das aprendizagens dos alunos”. O referido normativo teve como objectivo fundamental preparar o campo para a aplicação do texto legal sobre a gestão escolar. Foi nesta sequência que surgiu, sete anos após a publicação do Dec. Lei n.º 172/91, o Dec. Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – alteração significativa na direcção e gestão das escolas.

**5.2.3. O DEC. LEI N.º 115-A/98, DE 04 DE MAIO E LEGISLAÇÃO SUBSEQUENTE -
DECRETO REGULAMENTAR N.º.10/99, DE 21 DE JULHO**

Com o Dec. Lei n.º 115-A/98 é aprovado o NOVO REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ - ESCOLAR, DOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Este diploma veio retirar competências ao C.P. no âmbito da organização da escola que perde o protagonismo que detinha anteriormente, deixando de ter poder deliberativo no que respeita à sua intervenção nos três documentos mais marcantes da vida escolar: o P.E., o R.I. e o P.A.A. O poder do Estado é parcialmente descentralizado para a escola, ao passo que o poder na escola é centralizado no órgão de gestão. Segundo Filipe, a reforma de gestão escolar em Portugal tem vindo a contribuir para um progressivo apagamento dos órgãos intermédios (...) pelo que se torna “imperioso o reforço da gestão intermédia como ‘locus’ de participação docente, de colaboração, de interacção e de partilha. São os gestores intermédios os interlocutores directos com todos os docentes e é nas estruturas intermédias que se projecta a acção dos professores e se desenvolve a cultura participativa” (Filipe, 1999:68).

Contudo, ao analisarmos a legislação supracitada, verificamos algumas INOVAÇÕES com repercussões na direcção de turma. Assim:

- o art.º 36.º, ponto 4, introduz a figura do professor-tutor (já proposta em 1988 aquando da C.R.S.E.), que acompanhará de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.

- no art.º 40.º é reconhecido o direito de participação dos pais e alunos na vida da escola: a participação dos pais concretiza-se através “da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola” (art.º 41.º, ponto 1); a participação dos alunos processa-se “de acordo com o disposto na L.B.S.E. e concretiza-se através dos delegados de turma, da assembleia de delegados de turma e das assembleias de alunos, a definir no Regulamento Interno” (art.º 41.º, ponto 2).

Este decreto-lei em nada adianta em relação ao regime do exercício de funções nos órgãos e nas estruturas (cf. art.º 55.º), remetendo-o para decreto regulamentar. Converte Peixoto e Oliveira (2003:24) ao referirem “(...) se é verdade que ele não dedica nenhum capítulo ou ponto à direcção de turma⁹⁹, não menos certa é a frequência com que se refere o regulamento interno como documento capaz de reflectir as especificidades das organizações educativas, por forma a apostar e justificar a presença de novas dinâmicas”.

Um ano mais tarde é publicado o **Decreto - Regulamentar n.º 10/99** de 21 de Julho, que estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e regime de exercício de funções de coordenação das estruturas referidas (art.º 1.º, pontos 1 e 2). O Ministério da Educação definiu as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa, “tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível da turma, ano ou ciclo de escolaridade em ligação com os pais e encarregados de educação” (preâmbulo do normativo). Mais acrescenta (reportando-se

⁹⁹ Refere-se uma vez o D.T. (art.º 16, ponto 2) como figura designada pela direcção executiva, de entre os professores da turma, para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho e de organização das actividades de turma nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Regista-se, ainda, a referência à coordenação de ano, ciclo ou curso, tendo como finalidade a articulação das actividades da turma assegurada pelos Conselhos de Directores de Turma dos respectivos níveis de ensino (Peixoto e Oliveira, 2003:24).

às estruturas de orientação educativa) “Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam”.

No art.º 7.º (totalmente voltado para o D.T.), no ponto 2, estão referidas as **competências do D.T.** que passamos a transcrever:

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

Estas competências comprovam o relevo desta figura, uma vez que continua a ser o elo de ligação entre as diferentes estruturas (pedagógicas, administrativas, familiares), acrescentando-se, agora, a obrigatoriedade de “apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”¹⁰⁰.

O normativo em questão prevê, ainda, no art.º10.º, a possibilidade de ser criado o cargo de professor-tutor, o qual será responsável pelo acompanhamento individual do processo educativo de um grupo de alunos e, se possível, ao longo do seu percurso escolar, definindo-

¹⁰⁰ (Art.º 7.º, ponto 2, alínea f) do Dec. Reg. n.º 10/99, de 21 de Julho). Já havia sido uma incumbência da Portaria n.º 921/92, de 23 de Set.º e, também, do Director de Classe nos anos 30.

se, no ponto 3, as competências para esta nova figura. Acresce, ainda, o facto de se preconizarem novas estruturas, de modo a promover a articulação curricular – é o caso, por exemplo, dos DEPARTAMENTOS CURRICULARES (art.º 3.º, ponto 2 b)).

Criados com o principal objectivo de juntar áreas afins de forma a dinamizar um trabalho colaborativo, integrador e de carácter interdisciplinar, os departamentos curriculares operaram, como consequência, a mudança da representação disciplinar no C.P., tomado agora pela lógica departamental e tendo na sua constituição os COORDENADORES DE DEPARTAMENTO. Segundo Peixoto e Oliveira (2003:25) “vêm-se aqui ecos de normativos precedentes”, nomeadamente, o Dec.-Lei n.º 47572, de 9 Set.º de 1968 que, nos artigos 13.º e 14.º preconizava a entrega do ensino ao menor número possível de professores (com um só professor tendo a seu cargo a leccionação de várias disciplinas) e, ainda mais recentemente, o Despacho 37-A/SEEI/96, de 29 de Julho, onde a redução no número de elementos que compunham os C.P. das escolas do 2.º e 3.º ciclos apontava, também, para dinâmicas de trabalho assentes na integração de níveis de ensino bem como na constituição de áreas disciplinares¹⁰¹ (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Educação Artística e Tecnológica, Educação Física e, ainda, Formação Pessoal e Social, p.e.)” (ibid:25-26).

Tais medidas, ou seja, a criação da figura do coordenador de departamento e a diminuição no número de elementos do C.T. apontam no sentido de integração e de trabalho colaborativo, exequível com as actuais exigências da Gestão Flexível do Currículo (GFC).

¹⁰¹ “De salientar, no preâmbulo deste normativo, a constatação de que os desafios lançados pela L.B.S.E. terão resposta positiva dependendo ‘da capacidade de afirmação da sua autonomia, do desenvolvimento de processos inovadores que, por um lado, valorizem a qualidade educativa e pedagogia diferenciada e, por outro, ponham em evidência a vontade de abertura da escola à comunidade em que se insere, interagindo com ela’. É neste contexto que, sublinhe-se, ‘poderão assumir especial relevância os órgãos de gestão intermédia das escolas, desenvolvendo processos de liderança que estimulem a participação social e a maximização das potencialidades dos diferentes sectores educativos ...’ ” (Peixoto e Oliveira, 2003:25).

6. DA TEORIA À REALIDADE - DIFICULDADES / CONSTRANGIMENTOS

Para Coutinho (1994:8) “a legislação em vigor aponta para o reconhecimento da função do D.T. como função qualificada no sistema educativo”.

Ao analisarmos as competências conferidas ao D.T. pela legislação anterior (Dec. Regulamentar nº.10, de 21 de Julho/99) e, apesar de não haver grandes alterações no conteúdo mas na forma de redacção às do D. Classe e às do D. Ciclo, parece-nos que a filosofia que está subjacente às referidas competências é boa proporcionando, ao nível da escola e da comunidade, uma partilha de colaboração e de envolvimento dos vários actores no processo educativo, visto:

- haver uma maior autonomia para o desempenho do cargo;
- haver um maior envolvimento entre os vários actores educativos;
- ter em conta as especificidades concretas de cada aluno, no que se refere ao nível etário, grupo social, ritmos de aprendizagem (...) pois, nada mais desigual do que dar tratamentos iguais a coisas desiguais;
- apostar na avaliação formativa, tendo em conta o desenvolvimento integral do aluno;
- haver uma prestação de contas à escola, através da elaboração de um relatório.

Os textos legais, e no tocante ao D.T., reconduzem a sua função às funções de gestão e coordenação, “não se limitando a uma acção predominantemente burocrática nem enfatizando apenas as dimensões da sua acção que se referem aos alunos e aos encarregados de educação” (Roldão, 1995:28).

No entanto, ao passarmos da teoria à realidade é que surgem as **dificuldades / constrangimentos**, dificuldades essas que vêm das próprias estruturas do Ministério da Educação.

Da nossa experiência profissional, das pistas recolhidas nas entrevistas exploratórias, bem como de contactos informais com alguns D.(s).T. constatamos que, em muitas das nossas escolas, muito ficará por se concretizar, pois:

- apesar da deslocação do poder central para a escola, há muitas “coisas” que ainda são definidas pelo M.E., cabendo a cada escola conquistar a autonomia que lhe é dada pelos preâmbulos, porque os normativos não a dão;

- o aspecto administrativo / burocrático ainda prevalece sobre o aspecto pedagógico. Assim o afirma Filipe (1999:56) ao referir que “o D.T. acaba na prática por conduzir uma gestão pedagógica reduzida aos seus aspectos administrativos”.

- há falta de formação específica adequada às especificidades do cargo. A especialização dos professores está reconhecida na L.B.S.E. (Lei n.º 46/86, de 14 Out.º) no seu art.º33.º, não se limitando ao “background” que é dado pela experiência e pelos dotes naturais, reconhece a importância da formação especializada de docentes através da realização de cursos de especialização (...) que promovam a preparação de pessoal qualificado para o exercício de funções tanto de natureza pedagógica como de natureza administrativa. Não referindo os domínios de actuação dos órgãos intermédios, as medidas preconizadas impõem o revigorar dos cargos de gestão intermédia, mediante uma cuidada e criteriosa especialização funcional. De igual forma, o E.C.D. no seu art.º14.º determina que “a formação especializada visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas (...)”. Converte Filipe (1999:55) “as funções referentes à gestão intermédia (onde se inclui a direcção de turma) requerem uma forte especialização e um elevado domínio de competências e de conhecimentos específicos, adquiridos através da formação”. Também, para Marques (1997:13) “a direcção de turma deve ser encarada como um patamar importante da carreira docente, a que devem ter acesso apenas os professores que frequentaram com aproveitamento um curso de formação de directores de turma”. Sendo omitida tal formação, pressupõe-se que a eficácia no exercício do cargo tem a ver com características intrínsecas ao indivíduo (qualidades pessoais) ignorando-se qualquer dimensão de natureza organizacional.

- há ausência de estímulos e consequentemente desmotivação dos professores para o exercício do cargo. São atribuídos mandatos ao D.T.¹⁰² nem sempre compatíveis com as condições de actuação que lhe são oferecidas. Na opinião de M.^a Helena Cavaco (1993:22) “a falta de estímulos na carreira e a sua burocratização crescente faz que, com a experiência, muitos professores vão assim aprendendo principalmente a acomodar-se, a não fazer senão o que está regulamentado, a não estar com empenho e envolvimento na escola, a não ser, senão um mero papel formal de professor, contribuindo inconscientemente para reforçar a imagem mais medíocre e menos criativa que a sociedade sustenta da sua função”.

- a redução da componente lectiva não é suficiente para o desempenho do cargo. Já em 1936 o D. Ciclo usufruía de 3h de redução, coadjuvado pelo Subdirector de Ciclo, com 2h. Também, em 1948 se estipulava para o D. Curso¹⁰³, entre 3 a 6h de redução. A proposta apresentada pela C.R.S.E., em 1988, apontava para 4h¹⁰⁴ e, o que se assiste na prática é que pese embora o acréscimo de atribuições/competências se mantém inalterado o número de horas de redução. Segundo Marques (o.c., ibidem) “(...) o aumento da redução horária lectiva, poderá ajudar a dignificar um órgão essencial para promover o sucesso educativo”. Da mesma forma, Coutinho (1994:27) considera que “o D.T. necessita de dispor de tempo suficiente para levar a cabo esta actividade de suma importância para a eficácia pedagógica da escola”.

- o cargo é atribuído, não raras vezes, não pela Direcção Executiva mas pela comissão de horários, a um professor “incógnito” a fim de lhe completar o horário, ignorando a hierarquização definida na lei, mantendo como D.T. um professor indiferenciado, “cujos critérios de selecção assentam sobretudo na rotatividade, na precaridade e na transitoriedade do cargo” (Filipe, 1999:52). Evidencia-se a necessidade de ser reequacionado o sistema de

¹⁰² “O D.T. ocupa, na organização escolar, um papel primordial. Ele é o observador privilegiado, o coordenador e catalisador das tensões entre grupos da comunidade escolar e é, sobretudo, o grande motor de uma educação personalizada, capaz de formar homens comprometidos e responsáveis” (D.R.E.N. – M.E.). Descrição exaustiva ao nível das funções do DT.

¹⁰³ Nas escolas industriais e comerciais.

¹⁰⁴ 1h para atendimento a alunos; 1h para atendimento a pais/E.E.; 1h para atendimento a professores da turma e 1h para tarefas burocráticas.

atribuição das direcções de turma que não pode, de modo algum, ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída. A este propósito refere Roldão (1995:30) “a distribuição de direcções de turma para mero completamento de horários, quase sempre a professores menos experientes, não tem qualquer sentido se queremos que o D.T. assuma as funções de gestão curricular e coordenação pedagógica que realmente lhe cabem”.

Situações como as acabadas de enunciar são detectadas e contextualizadas ao longo do trabalho. De realçar que, pela análise dos normativos, não será possível atribuir mais do que 2h (em casos excepcionais, 3h de redução da componente lectiva ao D.T., o que não se pratica - tem a ver com o crédito global de horas, atribuído a cada escola), o que não é consentâneo com a multiplicidade de papéis e responsabilidades que a Escola, hoje, lhe comete.

Pelas responsabilidades que estão cometidas a esta estrutura de gestão intermédia, as reuniões¹⁰⁵ jamais se poderão limitar às de início e de final de período, mas a necessidade de reuniões sistemáticas, com periodicidade mais curta, se queremos a melhoria da qualidade da escola.

Se é estranho não ter sido feita qualquer alusão ao necessário acréscimo de horas de redução a atribuir ao D.T., pelas razões já apontadas, é igualmente estranho não ter sido referido em nenhum momento nos normativos, a existência de uma especialização (quando a L.B.S.E. e o E.C.D. a reconhecem) ou, no mínimo, de uma formação adequada em determinadas áreas, ficando os requisitos limitados a um perfil globalmente traçado como desejável.

Pelo exposto, julgamos que o desempenho credível do cargo se encontra, na prática, ameaçado pois a insegurança pessoal e profissional do D.T. associada às escassas forças motivadoras existentes, à ausência de condições e até, por vezes, à resistência de outros actores farão com que o D.T., não raras vezes, se “sinta a navegar em águas turvas” (Castro, 1995:85), entregando-se à monotonia do cumprimento restrito das normas, muitas vezes à margem da realidade de cada escola.

¹⁰⁵ O D.L. n.º 211-B/86 já apontava para três reuniões por período.

CAP. 2. O DIRECTOR DE TURMA NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR: MUDANÇA REAL, MUDANÇA APARENTE OU ESTAGNAÇÃO?

Sendo que, há um vasto leque de acções que o D.T. pode promover, enquanto gestor pedagógico intermédio da organização escolar e, tendo em conta algumas das dificuldades/constrangimentos¹⁰⁶ com que se depara no decurso da sua actividade, bem como a convicção de que a legislação em vigor aponta para o reconhecimento da função do D.T. como função qualificada no sistema educativo, sendo o elo de ligação entre as diferentes estruturas pedagógicas, administrativas e familiares (cf. Dec. Reg. n.º 10/99, de 21 de Julho) procura-se, neste capítulo, reflectir sobre as “novas” funções do DT (se é que assim lhe podemos chamar) no âmbito da implementação da Reforma Educativa - Reorganização Curricular. Desta forma, os normativos recentemente publicados são objecto de referência e análise, fundamentalmente, assentando nos domínios de actuação do DT, aqui considerados em três grandes eixos de acção: o administrativo-burocrático, o pedagógico-curricular e o relacional.

¹⁰⁶ Identificados no Capítulo 1.

1. A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

“(...) a visão estratégica da mudança do ensino básico (...) preconiza uma estreita articulação entre o currículo e a avaliação e a autonomia e a organização escolar (...)”.

(Alonso, 2001, cit. Rodrigues e Oliveira, 2003:9)

Na sequência do processo de experimentação da **Gestão Flexível do Currículo (G.F.C.)**¹⁰⁷ e da sua aplicação ao 1.º e 2.º ciclos, surge o DL n.º6/2001, de 18 de Janeiro, que veio dar o enquadramento legal a uma nova forma de encarar o Currículo - a **flexibilização curricular**.

Contudo, a tomada de consciência da necessidade de conceber um currículo para o Ensino Básico remonta a 1996, com a “Reflexão Participada Sobre os Currículos”¹⁰⁸ e a 1997, com o “Projecto de Gestão Flexível do Currículo”¹⁰⁹. Publica-se, então, em 2001 o D.L. n.º 6 que vem consagrar a Reorganização Curricular do Ensino Básico nas suas diversas vertentes.

Este documento legislativo contextualiza a Reorganização do Ensino Básico, inspirando-se nos pressupostos considerados pelos projectos de algumas escolas e generalizando ao país algumas das suas medidas educativas estruturantes (nomeadamente, as novas áreas curriculares de Estudo Acompanhado e Área de Projecto), de acordo com o esquema:

¹⁰⁷ “Medida inicialmente surgida na sequência de um processo de reflexão e debate sobre os currículos do Ensino Básico, levado a cabo pelo D.E.B., foi posteriormente regulamentada com o Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho; revista e actualizada com o Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio, recentralizou, de alguma forma, uma prática voltada para as escolas desenvolverem processos de gestão curricular específicos, no quadro do princípio de flexibilidade relativamente ao currículo nacional formal, e por forma a encontrarem respostas adequadas a alunos e a contextos escolares concretos, apostados em dinâmicas integradas e articuladas do processo de ensino-aprendizagem, no trabalho colaborativo dos professores bem como na valorização da coordenação pedagógica” (Peixoto e Oliveira, 2003:26).

¹⁰⁸ Resultante de um trabalho com as escolas e com as comunidades educativas.

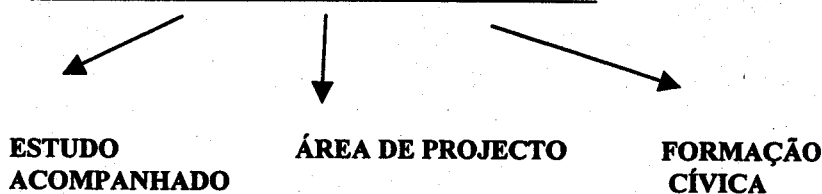
¹⁰⁹ Em 1997/98, regulamentado pelo Desp. 4848/97 que mais tarde vem a ser revogado pelo Desp. 9590/99 (2.ª série).

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO ¹¹⁰

ESQUEMA SÍNTESE DO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO

♣ ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES

♣ ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES ¹¹¹



♣ ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR ¹¹²

(in “Guião do Professor” - Estudo Acompanhado 8.º Ano, 2003:5 - Texto Editora)

Do preâmbulo do diploma que “define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, (...) a integração do currículo e da avaliação (...) e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes (...)”, infere-se não só a definição dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, nomeadamente, a coerência e sequencialidade entre os três

¹¹⁰ Visa alterar a forma de organizar e gerir as aprendizagens. Isto pressupõe uma organização do trabalho diferente.

¹¹¹ Grande novidade. Grande proposta para a mudança. Sem programa mas com objecto, com dois professores (ao nível do 2.º ciclo, excepto para Formação Cívica) podem conduzir-se estes espaços de maneira diferente, por forma a que: - sejam facilitadores da aprendizagem; - contribuam para a construção de competências;

¹¹² de carácter facultativo (...), incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação (art.º 9.º - D.L. n.º 6/2001, de 18 de Jan.º)

ciclos do ensino básico como, também, a articulação destes com o ensino secundário¹¹³ (art.º 3.º alínea a)). Visa-se, portanto, o carácter integrador do currículo e da avaliação, a implementação das áreas curriculares não disciplinares e das áreas transversais, além da exigência da integração e contextualização dos saberes.

A Reorganização Curricular do Ensino Básico ao basear-se “numa **visão sistémica e integrada de currículo e avaliação**, envolvendo a avaliação, interpretação, reflexão, informação e tomadas de decisão sobre os processos de ensino-aprendizagem conducentes à promoção de um ensino de qualidade, com vista ao sucesso educativo” (Rodrigues e Oliveira, 2003:9) (negrito dos autores), colocou à escola grandes desafios ao mesmo tempo que colocou no D.T. uma tónica muito importante ao “reacender” funções que, certamente, já existiam mas que estavam “apagadas”. A operacionalização das linhas orientadoras do diploma legal, especialmente, a definição de estratégias tendentes à adequação do currículo nacional ao contexto específico de cada escola, requer a concepção¹¹⁴ de um Projecto Curricular de Escola (P.C.E.) a ser elaborado pelo Conselho Pedagógico. Estando nele representados os D(s).T., directa ou indirectamente, é nesse órgão que se definem as directrizes que articulam o currículo nacional e o P.E.E., as prioridades e as competências essenciais e transversais para aquela instituição escolar em concreto, tendo em conta o conhecimento da realidade local e as especificidades que os projectos curriculares de turma¹¹⁵ possam enformar.

É no âmbito dos P.C.T. que a figura do D.T. sobressai enquanto coordenador de uma equipa com responsabilidades na própria gestão curricular e enquanto elemento privilegiado para a transmissão de informações que possam pautar acções concertadas do C.T..

Saliente-se, contudo, que o D.L. n.º6/2001 não faz qualquer referência directa ao D.T., percepcionando-se a sua presença, apenas, enquanto elemento do C.T. (órgão a que normalmente preside). É referido no Capítulo II “Organização e gestão do currículo nacional” (art.º 5.º, ponto 4) “O desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares (...) sendo da

¹¹³ Complementarmente ao D.L. n.º 6/2001, de 18 de janeiro, aparecia o D.L. n.º 7/2001 (Revisão Curricular do Ensino Secundário), da mesma data.

¹¹⁴ Concebido, aprovado e avaliado pelo órgão de administração e gestão.

¹¹⁵ Tendo em conta o contexto de cada turma, são concebidos, aprovados e avaliados pelo C.T.. Recorrentemente referidos no D.L. n.º 6/2001, no sentido de neles se fazer o registo de qualquer tomada de decisão do C.T..

responsabilidade do conselho de turma (...)” e no Capítulo III “Avaliação” (art.º 12.º, ponto 2) “Na avaliação das aprendizagens dos alunos intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo (...) os professores que integram o conselho de turma (...)” e (art.º 14.º, pontos 2 e 3), respectivamente, “(...) o conselho de turma poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade (...)” e “compete (...) ao conselho de turma identificar as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente”.

No entanto, algum do protagonismo individual do D.T. aparece explicitado no domínio da avaliação dos alunos, com a publicação, em 19 de Julho, do Despacho-Normativo n.º 30/2001¹¹⁶ (que faz referência às principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens consignadas no D.L. n.º 6/2001 - cap. III, art.ºs 12.º a 17.º).

A parte I “Enquadramento da Avaliação” refere os intervenientes no processo, podendo ler-se “(...) equipa de professores responsáveis pela organização do ensino e da aprendizagem (...) e, ainda, os alunos, os E.E., os técnicos dos serviços especializados e outros docentes implicados no processo de aprendizagem (...)”. Aqui, o D.T. é responsabilizado pela organização do dossier individual do aluno, ou seja, um *portfolio* que acompanha o discente durante a sua escolaridade básica e que integra toda a informação necessária à compreensão dos percursos efectuados, proporcionando “uma visão global do processo de desenvolvimento integral do aluno” bem como, “o acompanhamento e intervenção adequados dos professores, encarregados de educação e, eventualmente, de outros técnicos no processo de aprendizagem” (pontos 9 e 10)¹¹⁷.

Apesar de revogado, mantém-se no Despacho-Normativo n.º 30/2001 a filosofia e os princípios preconizados no Desp.-Norm. n.º 98-A/92, nomeadamente pelo reforço do carácter

¹¹⁶ Este normativo determina o progressivo abandono do Desp.-Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho e legislação subsequente sobre “Avaliação dos alunos do Ensino Básico”.

¹¹⁷ O referido dossier acompanha, obrigatoriamente, o aluno sempre que este mude de estabelecimento de ensino, sendo entregue ao Encarregado de educação no término do 3.º Ciclo. No ponto 11 do articulado, aparecem enumerados os elementos que devem constar do referido dossier, remetendo o ponto 12 para o

formativo da avaliação e pela valorização de uma lógica de progressão de ciclo (pontos 9 e 10), competindo aos Conselhos Pedagógicos das escolas definir, em cada ano lectivo, de acordo com as orientações do currículo nacional, os critérios a vigorar.

Assim, na parte II “Processo de Avaliação”, o ponto 14 remete para a operacionalização de critérios de avaliação por parte do C.T., definidos previamente pelo C.P. sob proposta dos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo. Presidindo o D.T. às reuniões de avaliação, cabe-lhe um papel **interventivo e de liderança** nessa operacionalização. O ponto 26 (avaliação sumativa¹¹⁸) confirma exactamente esta ideia, ao apontar o **D.T. como responsável pela coordenação do processo de tomada de decisões relativas a essa modalidade avaliativa**. Também, o ponto 20 faz uma referência directa a este gestor intermédio, **responsabilizando-o pela apresentação de propostas** (provenientes de dados da avaliação formativa) a fim de que o C.E. mobilize e coordene “os recursos educativos existentes no estabelecimento de ensino, com vista a desencadear propostas adequadas às necessidades dos alunos”. Esta perspetivação do D.T. enquanto elo de ligação com o órgão executivo de topo da organização escolar faz-se, igualmente, sentir nos pontos 43 a 45 – Parte III “Efeitos da Avaliação Sumativa” e que têm a ver com aspectos a ter em conta pelo C.T. (logo pelo D.T.) face à **retenção dos alunos**.

Neste sentido, e numa linha de clarificação do documento anterior surge a Circular n.º 5/2001, que institui a forma de **avaliação das áreas curriculares não disciplinares (N.A.C.)**. Sobressai a figura do D.T. no caso da avaliação de “Formação Cívica”¹¹⁹ (atribuída, em princípio, ao D.T.). Também, no que se refere à “Progressão e Retenção no final dos 2.º e 3.º ciclos”, cabe ao D.T. a comunicação ao C.E. da falta de unanimidade do C.T. em contextos particulares de progressão.¹²⁰

Regulamento Interno da Escola, no que toca à forma de aceder ao dossier e à identificação daqueles que o podem fazer.

¹¹⁸ A avaliação sumativa “consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências” (ponto 22).

¹¹⁹ Aprender a ser cidadão é, também, uma dimensão da escola.

¹²⁰ Entenda-se por contexto particular de progressão a situação descrita no ponto 39 da parte III do Desp. Normativo n.º 30/2001: “no final dos 2.º e 3.º ciclos a decisão de progressão de um aluno que não desenvolveu

Peixoto e Oliveira (2003:28-29), ao referirem-se a esta comunicação/ligação do D.T. com o órgão de topo, dizem tratar-se de “um mandato formal-operacional tomado como condição para que o C.E. convoque ‘nova reunião do Conselho de Turma, na presença do respectivo coordenador dos directores de turma’¹²¹, este último com papel regulador relativamente à aplicação de critérios gerais na análise de casos similares na escola”.

Mais referem “(...) o protagonismo do Conselho de Turma sai relevado, o que sublinha a matriz colaborativa, de equipa, para que a nova gestão e contextualização curriculares conduzem a escola e os seus actores” (ibidem).

À luz de todo este contexto legal, será de questionar o tipo de mudança que ocorre ou que um futuro imediato poderá trazer para a representação e configuração da acção do D.T.: se uma **mudança real**, se uma **mudança simbólico-discursiva**, senão mesmo alguma **estagnação estratégica** face a todo um conjunto de mandatos que se tem vindo a manter sobre esta figura que nasce e convive com as complexidades da massificação da escola.

Apesar do pendor administrativo-burocrático que parece pesar sobre a direcção de turma, ela aponta, sem dúvida, cada vez mais para papéis diversificados: os que lhe estão formal e explicitamente atribuídos em diferentes normativos, bem como os de nível sócio-afectivo e sócio-educativo (nem sempre explicitamente assumidos nos articulados legais, mas frequentemente requeridos pelos diferentes actores), de extrema importância por se enquadrarem nas exigências e necessidades educativas actuais.

Tal abrangência de actuações que se colocam ao D.T. na organização escolar impõe, que se torne pertinente caracterizar os seus domínios de actuação que, por uma questão de estruturação, se agrupam em três: o administrativo-burocrático, o pedagógico-curricular e o relacional.

as competências essenciais a língua portuguesa e a outra disciplina ou a mais de duas disciplinas, incluindo nestas as competências previstas no plano curricular de turma para a área de projecto, deve ser tomada por unanimidade”.

¹²¹ Cf. Desp. Norm. n.º 30/2001, de 19 de Julho (Parte III, ponto 40).

2. OS DOMÍNIOS DE ACTUAÇÃO DO D.T.

Sendo o D.T. considerado um elemento fundamental na organização escolar, espera-se que ele seja a face visível da escola. Para além das múltiplas tarefas¹²² que, normalmente, lhe são atribuídas, muitas outras lhe são acrescidas por necessidades decorrentes do trabalho no dia-a-dia. Como “face visível” da escola deve procurar adaptar-se ao perfil que a sociedade espera que ele tenha, ou seja:

- bom professor;
- especialista nas diversas áreas do saber (tem de dominar tudo, desde a prevenção rodoviária, defesa do consumidor, educação sexual, educação para a cidadania, ...);
- amigo dos alunos;
- facilitador das aprendizagens;
- psicólogo;
- sociólogo;
- assistente social;
- “pai ou mãe” (em substituição da família que se demitiu do seu papel de educadora);
- multifacetado (ele lecciona a sua disciplina/área e, também, Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica e por que não, tempos livres?);
- enfermeiro;
- confidente;
- severo / permissivo;
- estar disponível a tempo inteiro;
- (...);

sem estes aspectos, não há saber docente que possa considerar-se profissional. O docente é assim “ ‘um todo - o - terreno’ transformado administrativamente num especialista múltiplo, quando para além da actividade docente pode ser delegado de disciplina, director de turma ou orientador de estágio, sem que, para o desempenho de tais cargos, seja reconhecida a

¹²² Multivalência

necessidade de uma formação específica e dirigida¹²³, conducente à obtenção de uma especialização funcional” (Filipe, 1998:72), ou uma espécie de “superprofessor” (Formosinho, 1992:32).

Ainda, e ao longo do ano lectivo, o D.T. deve dominar e facultar uma ampla quantidade de informações sobre a organização e o sistema educativo em que opera. O acesso e o domínio dessa informação devem ser preparados e assumidos tanto a título organizacional como a nível pessoal. Tal é conseguido por uma actuação e procura prévias, de modo a que o D.T. se torne ora transmissor lógico da maior parte dessa informação (para com os actores que com ele interagem), ora gestor/orientador das actuações desejáveis à organização. Contudo, à medida que o ano lectivo vai decorrendo poderão sempre surgir novas necessidades de informação e de actuação, pelo que as acções deverão ser programadas em função das necessidades organizacionais. Daí que, o P.C.T. surja inicialmente como um esboço e vá ganhando forma à medida que se vão introduzindo as tarefas a desenvolver.

Esta quantidade de solicitações e as limitações com que, por vezes, o D.T. se confronta contribuem, não raras vezes, para a construção de uma imagem em que a importância da atribuição do cargo está cimentada mais no que é suposto ele fazer do que naquilo que, efectivamente, é feito.

Passamos, de seguida, à identificação dos domínios de actuação do D.T. com a organização escolar, como agente da gestão curricular e, ao nível sócio-afectivo (com os alunos, com os seus pares e com a comunidade), evidenciando algumas das tarefas com eles relacionadas.

¹²³ “(...) a formação inicial para o exercício deste cargo ocorre segundo moldes cada vez mais imediatistas e até ‘iniciáticos’ (na implicação e aprendizagem directas de exercício do cargo) (Peixoto e Oliveira, 2003:31).

2. 1. DOMÍNIO ADMINISTRATIVO-BUROCRÁTICO

“(…) em certos aspectos, a submissão à lei lhes é não só cómoda e favorável, como os protege, defende e lhes dá segurança”.

(Lima, 1991, cit. Castro, 1995:144)

Inclui as tarefas relacionadas com a actuação do D.T. com a organização escolar, sobressaindo o conhecimento implicado da legislação reguladora da acção do D.T., dos registos a fazer segundo orientações e normas emanadas da administração central e órgãos de topo da organização escolar. Cabem aqui os documentos que formalizam¹²⁴ as tomadas de decisão¹²⁵, os registos de faltas, os impressos a preencher nas reuniões de avaliação, os relatórios, as actas, e todo o tipo de documentação produzida pela instituição escolar e que se encontra referenciada no R.I..

Trata-se de um domínio vulgarmente apontado como dos que mais tempo requer do D.T., não obstante ser dos menos valorizados na representação docente, pois é aquele que mais se aproxima do estatuto de funcionário público e burocrata. Contudo, a organização escolar requer para este domínio uma atenção e dedicação cuidadas, dada a sua importância formal e institucional e estando na base de muitas tomadas de decisão da escola. As reuniões de Conselho de Directores de Turma são, não raras vezes, ocupadas com informações e esclarecimentos no sentido de se operacionalizar eficazmente os procedimentos exigidos neste domínio.

Remetem, igualmente, para este domínio, a organização do dossier individual do aluno, legislado que está, agora, pelo Despacho Normativo n.º 30/2001 (a que já fizemos referência) e a organização do dossier de turma, entre outros.

¹²⁴ Para Weber “as duas dimensões mais características da Burocracia são a ‘formalização’ e a ‘racionalidade’” (Hoz & Medina, 1987, cit. Castro, 1995:130).

¹²⁵ Segundo Mintzberg, Raisinghani e Théorêt (1976) “a tomada de decisão na organização, tal como se processa na realidade, não se aproxima dos modelos racionais de tomada de decisão, antes pelo contrário, é um processo

Também, os documentos reguladores e orientadores da organização escolar: P.E.E., P.C.E., R.I. e P.A.A., aqui se inserem¹²⁶. Considerados peças fundamentais das políticas e práticas educativas da organização escolar, são eles que definem a política educativa, os valores, os princípios, as opções estratégicas que devem enformar a prática dos que nela trabalham. É, essencialmente, à luz destes documentos “(...) figuras-chave para a ‘condução racional’¹²⁷ das actividades de uma organização” (Chiavenato, [1976] 1983, cit. Peixoto e Oliveira, *ibid*:33), que se aponta para alterações na organização, administração e gestão das escolas, há uns anos a esta parte. É com eles que se afirma a mudança do paradigma de escola assente na centralização para um outro que legitime as práticas de descentralização e autonomia das escolas.

Estes documentos formais, produzidos pelas escolas e exigidos pela administração central, ainda que não responsabilizem directamente os D(s).T. pela sua elaboração poderão sempre participar nela, de uma forma mais ou menos indirecta, através dos respectivos Coordenadores de Departamento, Coordenadores de Directores de Turma e outros, com assento no Conselho Pedagógico¹²⁸.

O P.E.E.¹²⁹, não se esgotando ao nível das aulas e das interacções professor-aluno, não deixa de estar voltado para os alunos pelo que, as informações obtidas pelos D(s).T. serão imprescindíveis para a sua elaboração, bem como para a construção do P.C.E.. Este, definido como “ ‘um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico’ ” (Leite et al, 2001, cit. Peixoto e Oliveira, 2003:35). Concebido e

caracterizado por actividades não sequenciais, por vezes até iterativas, que ocorrem de uma forma não sistemática, aparentemente desordenada e sujeita a interrupções” (cit. Ferreira et al, 1996:240)

¹²⁶ Ver Dicionário de Termos/Conceitos

¹²⁷ *Racionalidade* é para Weber “a relação entre os meios e recursos utilizados e os objectivos a serem alcançados pelas *organizações burocráticas*. A organização por excelência, para Weber, é a *burocracia* (cit. Chiavenato, 1986:2) (itálico do autor).

¹²⁸ Órgão que dá parecer sobre o P.E.E. e o R.I.; que apresenta propostas para a elaboração do P.A.A. e é responsável pela elaboração do P.C.E..

¹²⁹ Defendido, há vários anos, como instrumento fundamental para a mudança na administração e gestão escolar é hoje salientado por inscrever todo um conjunto de intenções e ambições a alcançar pela comunidade educativa e a concretizar nos P.C.E., no R.I. e no P.A.A..

elaborado pelo C.P., deve adequar o currículo nacional às contingências bem como às especificidades da escola e dos alunos. A construção do P.C.E. tem como referência o P.E.E. , o currículo nacional, as prioridades das escolas e as competências gerais e transversais que devem ser desenvolvidas nos alunos que frequentam a escola, constituindo-se como suporte do P.C.T..

Partindo-se do geral para o particular, progressivamente o nível de concretização e o âmbito de aplicação vão-se aproximando de operacionalizações que implicam a interacção professor-aluno, onde o D.T. tem um papel importante. Em C.T., com os seus pares, proporcionará espaços de reflexão conducentes à elaboração do P.C.T., definindo-se metas a atingir, critérios de avaliação a privilegiar no trabalho com os alunos, conteúdos, actividades de enriquecimento curricular, entre outras (voltaremos a este assunto, aquando do domínio pedagógico-curricular).

Os procedimentos disciplinares entram, igualmente, no domínio administrativo-burocrático de actuação do D.T., não só pelo conhecimento geral e processual requerido mas, também, pela perspectivação feita dos comportamentos dos actores, centrada ao nível das regras definidas quer pela administração central – segundo o respeito por normas formais-legais explicitadas na lógica burocrática do controlo superior hierárquico (decretos, despachos), quer pela própria organização escolar – segundo normas sociais construídas na própria escola (Regulamento Interno¹³⁰). De ambas decorrem actuações que, frequentemente, conduzem ao aparecimento de rotinas caracterizadoras de práticas administrativas.

O enquadramento formal-legal dos procedimentos disciplinares passou a ser feito segundo a Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, “(...) visando, de forma sustentada, a preservação da autoridade dos professores e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do

¹³⁰ Salvaguarda-se a necessidade de o R.I. concretizar e complementar o presente normativo (art.ºs 52.º, 53.º e 54.º) pelo que, é da responsabilidade dos pais/E.E. “conhecer o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral” (art.º 6.º alínea K – Lei n.º 30/2002).

comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens” (Cap. V - Secção II - art.º 24.º, ponto 1). Atrevemo-nos a dizer que este enunciado releva uma grande preocupação com as consequências menos positivas decorrentes da, entre outras, massificação no sistema educativo que desencadeou a degradação progressiva do ambiente escolar e a deteriorização da autoridade dos professores.

Com vista a colmatar alguma da insegurança gerada por atitudes indisciplinadas nas escolas, publica-se um diploma denominado “Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior” (que surge na sequência do D.L. n.º 270/98, de 1 de Setembro e, é aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro). Este diploma enuncia um conjunto de direitos e deveres dos parceiros educativos, envolvendo-os e responsabilizando-os (art.º 4.º) em questões de natureza estritamente comportamental bem como, no que se refere à assiduidade/frequência dos alunos. O papel dos pais/E.E. é aqui privilegiado (art.º 6.º, ponto 2), nomeadamente, “acompanhar activamente a vida escolar do seu educando”; “promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar”, “contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida da escola”; “contribuir para a preservação da disciplina (...)”, entre outras.

Depreende-se, pela leitura desta nova lei, que ela assenta no pressuposto de que, a cada interveniente da organização escolar (professores, alunos, pais/E.E., pessoal não docente) cabe uma quota-parte da responsabilidade no desenvolvimento e na construção do processo educativo (Autonomia e Responsabilidade – Cap. II) e (Disciplina – Competência para aplicação das medidas disciplinares – Secção III – Cap. V).

Um outro aspecto decorrente da burocracia surge no Dec. Reg. n.º 10/99, de 21 de Julho, que, para além de definir as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa (onde se insere a coordenação de turma), dedica o art.º 7.º ao D.T., definindo aí um conjunto de competências, das quais se destaca a alínea f) que se

reporta à obrigatoriedade de este gestor pedagógico intermédio “apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”¹³¹

Na realidade, parece tratar-se da avaliação do desempenho do D.T.. Sendo inquestionável que a avaliação é importante para a reflexão, o balanço e a reorientação das práticas, mais do que uma avaliação selectiva, terá de ser uma avaliação essencialmente formativa que, “(...) ano após ano, permitisse às escolas irem aproximando os perfis de desempenho dos Directores de Turma dos perfis desejáveis” (publicação do Centro de Formação Camilo Castelo Branco, 1997, cit. Peixoto e Oliveira, 2003:44).

Os relatórios são exigidos; por vezes esquecidos. Quando entregues reflectem pouco desenvolvimento por parte do D.T.. Quando lidos ficam muito aquém do aproveitamento que possa, formativa e pedagogicamente, ser feito em favor da escola. Recorda-se, um excerto de entrevista com a DT da Escola X quando questionada sobre a obrigatoriedade de apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido:

“ (...) eu penso que se for um relatório feito em termos de Conselho de Directores de Turma, eu concordo. Se for um relatório em termos individuais já não me parece (...) de qualquer das formas (...) se for para ter em conta as sugestões, se tiver de facto como intenção ser um instrumento de reflexão crítica para melhorar, para desencadear mecanismos de formação, para minimizar situações de carência que se manifestam na escola, estou plenamente de acordo mas, isso, penso que era mais vantajoso se fosse feito em termos de Conselho de Directores de Turma”.

Se a maioria das tarefas executadas pelo D.T. convergem com as que lhe são formalmente atribuídas, muitas outras não cabem no espaço formal dos normativos – é o caso de todo um conjunto de estratégias e formas de actuação mais orientadas para o plano sócio-afectivo e educativo. Embora o D.T. integre determinada estrutura formal na organização (Cap. 3) e o seu conteúdo funcional esteja definido, de uma forma abrangente, em normativos regulamentadores (Cap.ºs 1 e 2), temos consciência de que a sua actividade concreta, podendo

¹³¹ Já havia sido uma incumbência da Portaria n.º 921/92, de 23 de Set.º e, também, do Director de Classe nos anos 30.

em alguns aspectos ficar aquém do que a lei define (face a constrangimentos de vária ordem) está, normalmente, para além dela.

“Penso que aquilo que está legislado fica aquém daquilo que a escola realiza (...) e mal seria se a escola se limitasse àquilo que está legislado (...)”.

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

“Considero a legislação muito pobre naquilo que se refere à dimensão humana. Está muito mais preocupada com o preenchimento de impressos do que com a formação humana, a formação integral dos alunos (...)”

“(...) há todo um manancial humano que tem que fazer parte das funções do D.T..”

(excertos de entrevista com a D.T. da escola X)

“Eu penso que há convergência e que se faz ainda mais do que aquilo que é previsto na lei. Vão para além, mas isto não é uma imposição da escola, isto é uma necessidade e já é um hábito da escola”

(excerto de entrevista com a Presidente da escola X)

Também, neste domínio poder-se-á, ainda, referir a formalização de que se revestem algumas reuniões de C.T. para avaliação periódica do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos, sobrevalorizando o cumprimento dos aspectos burocráticos (preenchimento de fichas, pautas, actas ...) em detrimento da análise e discussão das questões de carácter pedagógico-educativo que a cada aluno e à turma dizem respeito. A rotina e a mecanização de algumas das reuniões de C.T. deixam transparecer que aquele espaço, em vez de ser de análise e reflexão, representa mais uma obrigação burocrática. De qualquer das formas, cada C.T. é um C.T. composto pelo elenco dos professores e presidido pelo D.T. que, com a sua dinâmica própria, o poderá orientar não só no sentido das regras formalmente definidas (emanadas dos Serviços Centrais e que regulamentam uma parcela dos actos administrativos do D.T.¹³²) como, também, usando das regras não formais e informais¹³³,

¹³² “plano das orientações para a acção organizacional” (Lima, 1992:154).

¹³³ Lima faz a distinção entre “regras não formais” e “regras informais” (1992:161). Segundo o autor as “regras não formais” são produzidas pelos actores com o fim de adequarem as normas formais/legais ao contexto concreto da acção, articulando os interesses do sistema com os interesses (explícitos e implícitos) da

definidas em cada escola (que emergindo da intenção dos diferentes actores envolvidos no processo educativo passam a ter 'força de lei' - principal suporte orientador dos D(s).T.¹³⁴). De realçar a "infidelidade normativa", defendida por Lima (1991), como uma prática corrente dos D(s).T. (contrapondo ao normativismo que parece querer mostrar a sua actividade formal). Mais refere o autor "A avaliação dos alunos em conselho de turma é, de resto, uma das áreas em que tem sido possível encontrar uma grande expressão das regras não formais, mesmo através de documentos escritos produzidos nas escolas, que contemplam formas de organização, soluções processuais, sugestões e comportamentos que não encontramos fixados por nenhuma orientação formal-legal" (Lima, 1992:163-164).

Questionada a D.T. da escola X, sobre o ambiente que se vive nas reuniões de Conselho de Turma, a resposta é a seguinte:

"De uma maneira geral, os Conselhos de Turma do início do ano são para se definir um Projecto /Turma. De acordo com o perfil da turma definem-se as nossas estratégias e definem-se atitudes consensuais que nos permitam trabalhar com os alunos mas de uma forma consensual, através de coisas muito simples, sei lá por exemplo, é notório que eles cometem muitos erros ortográficos, então seja qual for a disciplina, qualquer erro ortográfico que apareça, seja no documento de uma ficha de trabalho, seja numa simples informação que vá para casa, seja no que for, cada erro é corrigido cinco vezes, isso acontece na disciplina de Português, em Religião e Moral, em Ciências ... em qualquer disciplina, e quem diz isto, diz outras coisas muito simples, mas entendemos que era com estas coisas simples e consensuais que nós devíamos arrancar. Portanto, no início do ano foi para definir um Projecto/Turma apoiado em actividades consensuais e depois de acordo com o desenvolvimento do ano, assim vamos reunindo, para fazer o ponto da situação e definir actuações conjuntas. Apesar de tudo eu considero que, o Conselho de Turma (e agora estou a falar do meu) não trabalhou tão bem quanto devia.

Logo no 5º Ano foi definido um Projecto /Turma em que primeiro é definido o perfil da turma, depois do perfil definido surge um esboço de Projecto Curricular de Turma que não é uma coisa rígida, nem pode ser e que vai sendo enriquecido ao longo do ano".

Organização. As "regras informais" são produzidas pelos diferentes elementos e/ou grupos de interacção, que, gozando de determinado tipo de poder (fundamentalmente poder pessoal, cognoscitivo e referente), prescrevem comportamentos e regras diferentes ou até antagónicas às contempladas nos Diplomas legais" (cf. Lima, 1992:162-163).

¹³⁴ "plano de acção organizacional" (Lima, 1992:154).

Pelo exposto neste primeiro domínio, parece-nos que:

- por um lado, perante actos administrativos imbuídos de uma forte carga de formalismo, o D.T. se vê forçado a respeitar incondicionalmente as normas em vigor, empregando uma ‘tecnologia encadeada’ ” (Thompson, 1976 e Formosinho, 1986, cit. Castro, 1995:143), ao cumprir um circuito de fases sequenciadas, perfeitamente despersonalizadas, alheias a cada situação concreta e aos seus reais destinatários. São disto exemplo, os procedimentos e penas disciplinares a aplicar aos alunos (a que fizemos referência) bem como, o processo de controlo do regime de assiduidade. Desta forma, o que não poucas vezes corresponde à realidade, é que o D.T. se limita ao “cumprimento do ‘circuito burocrático’ com impessoalidade e formalismo, cingindo-se ao cumprimento encadeado e sequenciado de um ritual burocrático” (Castro, ibidem), sem a desejável mediatização junto dos professores e pais/E.E. e a acção pedagógica necessária junto dos alunos;

- por outro, e apoiada no último excerto de entrevista, constata-se com agrado que já há directores de turma a recorrer a uma “ ‘tecnologia intensiva’ (Thompson, 1976 e Formosinho, 1986), mobilizando todos os recursos disponíveis, serviços e saberes para tentarem resolver, ou, pelo menos, ajudarem a superar situações criadas pelos alunos ou problemas por eles enfrentados” (Castro, ibidem).

2. 2. Domínio Pedagógico-Curricular

Para além das funções e competências referidas, o D.T. é portador de outros “papéis” enquanto agente de gestão curricular¹³⁵. Gerir o currículo é, segundo Roldão, “**decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados ...**” (1999:25) (negrito da autora). Se a maioria destas decisões ocorriam a nível central, distantes das escolas e dos professores, sabe-se hoje que, apesar de

¹³⁵ “A gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, (...)”

ainda aí permanecerem, há já uma parte que entrou no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos professores – transferência da gestão do currículo para quem o aplica.

Grande parte do protagonismo, do sentido profissional e liderante do D.T. cabe aqui, no que à redefinição do currículo¹³⁶ e à orientação na construção de projectos pedagogicamente contextualizados dizem respeito.

São múltiplas as definições de currículo. Desde uma noção mais restritiva (conjunto de disciplinas ou conteúdos) até concepções mais abrangentes (processos e materiais de trabalho e todas as actividades de aprendizagem desenvolvidas ou simplesmente acontecidas na escola), para Roldão (1995:8), em termos operativos, “o currículo é, essencialmente, um *corpus* ou elenco de alguma coisa – conteúdos, experiências, processos, actividades, aprendizagens – que se propõe como percurso de aprendizagem numa dada instituição escolar”.

As práticas da Gestão Flexível do Currículo (G.F.C.) evidenciam a importância do Conselho de Turma, enquanto órgão responsável pela adequação do currículo definido pela escola ao contexto de cada turma.

Com a Reorganização Curricular do Ensino Básico procura-se ir ao encontro de uma resposta educativa mais adequada à diversidade de contextos que caracterizam a realidade educativa hoje, pelo que, se atribui uma particular atenção à intervenção do D.T., uma vez que não só ele preside formalmente ao C.T. como também dele se espera que assuma a referida liderança na análise de condições implicadas na reconstrução¹³⁷, diferenciação¹³⁸ e adequação¹³⁹ curriculares, tendo em vista as populações concretas com que vai trabalhar; na

estabelecendo objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, (...) as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover (Roldão, 1995:7).

¹³⁶ Sendo os currículos definidos a nível nacional, descontextualizados e normativos, com escassa margem de flexibilidade ‘currículos uniformes’ (Formosinho, 1987) ou ‘currículo standard’ (Zabalza, 1992), há necessidade de converter esse currículo em projecto, com intencionalidade própria, contextualizando-o numa dada realidade concreta e convertendo-o assim num projecto integrado e participado (cf. Roldão, 1995:8-9).

¹³⁷ “(...) processo de reajuste do currículo à situação real que se enfrenta (...) estabelecendo prioridades ao nível dos objectivos, conteúdos e conceitos propostos no currículo nacional” (Roldão, 1995:19).

¹³⁸ “(...) processo de diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho correspondentes às características individuais/grupo dentro da turma” (ibid:19:20).

¹³⁹ “Trata-se de articular o currículo com características específicas dos alunos com que se trabalha” (ibid:20)

organização de actividades ou projectos, na promoção de atitudes consensuais entre os docentes, etc.

Assim, aquilo que à primeira vista poderia parecer não ser da responsabilidade do D.T. acaba por sê-lo, relevando outro papel que não o burocrático-legal. A este propósito, referem Peixoto e Oliveira (2003:47), “(...) é destacada a área das estratégias de liderança, comunicação, gestão relacional e de formação curricular (...)”. Para estes autores, “a inovação mais evidente na reorganização curricular passa precisamente pela transferência da gestão do currículo para quem o aplica, factor que obriga a uma maior responsabilidade de todos os órgãos da escola, particularmente dos professores a quem cabe a operacionalização deste processo, e que exige uma transformação das práticas pedagógicas (mais voltadas para um trabalho de natureza sistemática e colaborativa)” (ibidem). Outra inovação na reorganização curricular passa pela inclusão das áreas curriculares não disciplinares¹⁴⁰, pela aprendizagem baseada na aquisição de competências e pela flexibilidade curricular que “é uma liberdade de gestão que deve estar ao serviço da diferenciação pedagógica” (Valente, 2001, cit. Peixoto e Oliveira, ibidem). Mais acrescenta “esta diferenciação pressupõe um conhecimento dos alunos¹⁴¹, a vontade de os conhecer individualmente e o conhecimento pedagógico e curricular necessários para percorrer caminhos diferenciados, ajustando tarefas e materiais que conduzam, porém, aos mesmos objectivos de uma educação Básica de Qualidade para todos” (ibidem).

É neste sentido que ressalta a funcionalidade do D.T., pois é ele que, normalmente, tem condições para melhor conhecer os alunos e suas famílias, é ele quem melhor pode actuar como gestor/coordenador curricular da turma, o que implica “desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo

¹⁴⁰ Equiparadas ao que Roldão designa de “áreas abertas a uma gestão mais criativa e autónoma, nomeadamente, na vertente da construção curricular” (onde poderemos incluir a Área de Projecto, as actividades extracurriculares, etc).

¹⁴¹ Tem-se defendido que “o professor tem de ser um pouco um investigador que olha atentamente os seus alunos com um olhar ‘não daltónico’” (Cortesão e Stoer, 1996, cit. Cortesão, 2003:28).

responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual (...) ¹⁴²” (Roldão, 1995:17). Aliás, é isto que a legislação estabelece, recorde-se que o C.T. é globalmente responsável pela avaliação dos alunos em cada uma das disciplinas; é ao C.T. que compete converter um currículo nacional uniforme em projecto, face à situação real que enfrenta.

Isto conduz a que o D.T., para além de um conhecimento bem sustentado dos alunos, tenha de estar ao corrente do novo desenho curricular de modo a poder gerir os domínios onde a reclamada autonomia das escolas e dos professores possa ser afirmada e conquistada. As orientações fornecidas pelo D.L. n.º 6/2001 (Princípios Orientadores da Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico), pelo Despacho Normativo n.º 30/2001 (Disposições sobre a Avaliação do Ensino Básico), pela Circular n.º 5/2001 (Esclarecimentos à aplicação do anterior despacho) e outras, só terão efeitos práticos se forem assumidas por professores (maior responsabilidade na gestão curricular; valorizarem a participação dos alunos) e órgãos de gestão (agindo em consonância com as novas exigências, ultrapassando até, se for caso disso, situações contraditórias da legislação ¹⁴³).

O D.T. e o P.C.T.

Face às transformações que se têm vindo a operar na escola, acresceram responsabilidades aos professores no sentido de dar respostas adequadas à diversidade de públicos que a frequentam, de forma a combater/minimizar o insucesso e o abandono escolares.

Apostando-se no desenvolvimento de competências ¹⁴⁴ na escola, há que criar espaços e momentos para que o currículo prescrito e instituído dê lugar ao construído e instituinte, de forma a combater o insucesso escolar e/ou as falhas a que o sistema não tem dado as respostas mais adequadas. “Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente” -

¹⁴² Quando os docentes funcionam separadamente pode constituir factor de perturbação para os alunos, conduzindo à desorientação e ao insucesso. Não se desejando uniformizar métodos de trabalho é, contudo, de evitar que se verifiquem práticas contraditórias (...) (cf. Roldão, 1995:14)

¹⁴³ É o caso, p.e., da Circ .n.º 3/2002, que contrariamente à filosofia do D.L. n.º 6/2001, aponta para a possibilidade de a área de Estudo Acompanhado ser conduzida por um só professor e ainda mais, tanto esta área como a Área de Projecto poderem ser atribuídas a professores com horário zero.

¹⁴⁴ Segundo Perrenoud (2001) a opção pelo “desenvolvimento de competências na escola implicará um ‘aligeiramento’ dos programas nacionais, com o fim de libertar o tempo necessário para exercer a transferência e exercitar a mobilização de saberes” (cit. Peixoto e Oliveira, 2003:49-50).

quem o afirma é Le Boterf (1994). O autor agrega a competência a um “ ‘saber-mobilizar’: é conhecer as técnicas ou as regras e saber aplicá-las de maneira pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho” (cit. Rodrigues e Oliveira, 2003:11).

No caso concreto do D.T., a abrangência da sua actuação coloca-o na posição de peça-chave na construção de um documento já referido anteriormente – o **Projecto Curricular de Turma**.

Parece-nos evidente que no contexto actual se exige ainda mais ao D.T. – a elaboração de um Projecto Curricular para a Turma de que é director. Este documento é concebido em C.T.¹⁴⁵, órgão responsável por “organizar as actividades como um todo coerente definindo um perfil de competências e assumindo prioridades curriculares de acordo com as necessidades e as realidades vividas pelos alunos” (D.E.B., 2000). Mais ainda, ao D.T.¹⁴⁶, para além de já presidir às reuniões de C.T., de “(...) exercer uma importante função junto dos alunos, encarregados de educação (...)”, exige-se-lhe agora que assuma “(...) uma liderança clara e assertiva, que crie condições facilitadoras do trabalho em equipa, de forma a que os docentes tenham uma acção concertada e geradora de sucesso educativo” (ibidem).

Esta intervenção na gestão pedagógica e curricular deriva da consciência das limitações de um modelo que interessa ultrapassar, não só pela necessidade de uma aprendizagem mais contextualizada mas, também, pela introdução de áreas transversais num modelo educativo que releva o E.A., a A.P. e a F.C. Destaca-se aqui, mais uma vez, o protagonismo a assumir pelo C.T., enquanto órgão orientador de práticas educativas de âmbito transversal, de selecção de técnicas de trabalho e de métodos de estudo capazes de potenciar competências necessárias aos alunos. A operacionalização das referidas áreas passa, ou pelos pares pedagógicos de áreas científicas distintas (caso do E.A. e da A.P., na primeira versão do D.E.B.¹⁴⁷, posteriormente

¹⁴⁵ “Conselhos de Turma, onde se constrói e gere o projecto curricular de turma, em articulação com o Projecto Educativo de Escola (...)” (D.E.B.,1999:15).

¹⁴⁶ “Direcção de Turma, onde a articulação entre os docentes, os alunos e os encarregados de educação é feita pelo director de turma, que tem a função de coordenador do projecto curricular da turma” (ibid:16).

¹⁴⁷ Na escola em estudo acontece, unicamente, ao nível do 2.º ciclo.

reformulada pelo M.E. que prevê um único professor¹⁴⁸) ou pelo D.T. (por inerência do cargo, no caso da F.C.).

Contribui para a concretização do P.C.T. todo um trabalho prévio a desenvolver pelo D.T., no início do ano lectivo, e que consiste na “Caracterização da Turma” (ANEXO III). Para isso, faz um diagnóstico da turma de modo a proceder ao registo do enquadramento socio-económico e cultural, do percurso escolar dos alunos, dos hábitos de estudo, etc. (ANEXO IV). O D.T. procura, ainda, obter um conjunto de informações, através do processo individual do aluno (caso do 5.º ano) ou P.C.T. anterior (no caso do 6.º ano; aqui terá vantagens se der continuidade à turma). Na posse destes dados, “o D.T. deverá transmitir aos colegas estes elementos relativos à análise da situação da turma e debatê-los numa perspectiva formativa e construtiva, ou seja, acentuando a necessidade de usar este conhecimento da situação para adequar os processos de trabalho e as estratégias no sentido de conseguir para todos aprendizagens bem sucedidas, evitando leituras subjectivas eventualmente discriminatórias” (Roldão, 1995:27-28).

É na base destes pressupostos que tem sentido o aparecimento dos P.C.T., onde se planificam e explicitam as orientações a adoptar sobre a articulação a fazer entre as diferentes áreas disciplinares, a ênfase dada às competências essenciais, os critérios e instrumentos de avaliação bem como, o trabalho a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares (N.A.C.).

O D.T. e as N.A.C.

Embora a concretização das N.A.C. não esteja exclusiva e obrigatoriamente orientada para actuação directa do D.T., a verdade é que, todas elas devem ser objecto de desenvolvimento coordenado entre todos os professores do C.T., órgão a que aquele preside.

O caso do *Estudo Acompanhado*, ao propor autonomia na aprendizagem dos alunos e obtenção de capacidades para que estes aprendam a aprender, concretiza-se através de parcerias entre o D.T. e os outros professores da turma a fim de que, em conjunto, possam encontrar estratégias conducentes ao desenvolvimento, nos alunos, de competências de

¹⁴⁸ É o que acontece na escola em estudo ao nível do 3.º ciclo.

estudo, de aquisição de métodos de trabalho, de organização, tendentes à construção de práticas de avaliação formadora¹⁴⁹. Esta área pressupõe que, por exemplo, aprender a consultar diversas fontes de informação, a elaborar sínteses ou a organizar os seus materiais de trabalho, constitui uma componente importante do trabalho a realizar na escola.

Outra área curricular não disciplinar – a *Área de Projecto* -, inicialmente denominada *Projecto Interdisciplinar*, e considerada, também, para ser operacionalizada em termos de par pedagógico/co-docência, “procura envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhe articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de problemas e temas de pesquisa ou de intervenção” (D.E.B.,1999:12).

Segundo Peixoto e Oliveira (2003:52-53) “algumas experiências visivelmente bem sucedidas nesta área (...) exploram condições de coordenação e iniciativas principalmente ligadas ao D.T., não porque fosse obrigatório que este assumisse a coordenação de projectos mas porque os restantes elementos do C.T. o prefiguravam como elemento a mandar na representação de competências que lhe eram inerentes (caso da coordenação das actividades lectivas do C.T.)”.

De referir que, na escola em estudo, o D.T. com outro professor da turma assumem a co-docência desta área (apenas ao nível do 2.º ciclo, visto que o 3.º é em regime de monodocência).

Por fim, a *Formação Cívica*. Inicialmente denominada *Educação para a Cidadania*, surge no âmbito da Direcção de Turma. Área destinada a acompanhamento por parte do D.T., pretende ser “um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, assim como sobre temas e problemas relevantes da comunidade e da

¹⁴⁹ “Práticas caracterizadas por processos de avaliação assentes na participação directa e implicada dos alunos bem como no exercício efectivo da auto-avaliação, tornando-os como agentes principais da própria formação e sua regulação” (Peixoto e oliveira, 2003:52).

sociedade. O seu objectivo central é o de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos”¹⁵⁰.

Visa-se, com esta área, trabalhar competências, princípios e valores implicados no exercício da cidadania. De natureza transversal, abarcando todos os saberes e situações vividos na escola, orienta numa perspectiva de educação para a cidadania e formação integral do indivíduo em termos de princípios e valores. Também, e numa primeira fase, torna-se conveniente que sejam dedicados alguns momentos ao tratamento das relações interpessoais, ao conhecimento da escola e das suas regras de funcionamento. Outras técnicas poderão ser adoptadas, tendo em conta as motivações, os interesses e os objectivos a atingir no grupo-turma com que se trabalha.

O D.T., no âmbito das competências de coordenação do C.T., deve procurar co-responsabilizar este órgão pela planificação de todas as actividades a desenvolver nestas áreas e, também, pela avaliação das mesmas – uma vez que, e segundo a Circular n.º5/GD/2001¹⁵¹, o C.T. deve pronunciar-se sobre as propostas apresentadas pelos docentes que leccionam o Estudo Acompanhado e a Área de Projecto bem como sobre as do D.T. (no caso da Formação Cívica). Claro que isto é no plano dos ideais, nem sempre desce à realidade.

2. 3. Domínio relacional

Este domínio está implícito em muitas das situações já apresentadas. Conscientes de que o papel do D.T. se desenvolve muito na base das relações interpessoais, é esta uma das lacunas sentidas ao nível da formação/especialização para o desempenho do cargo.

“(…) Eu penso que em termos de formação e tudo aquilo que diz respeito a relações interpessoais é de facto muito importante e ninguém foi preparado nos seus cursos para além das matérias científicas específicas, raras são as pessoas que tiveram formação no domínio das relações interpessoais, por exemplo. Eu penso que, para o D.T. é extremamente importante, não só em relação ao relacionamento com os alunos como e sobretudo, talvez em pé de igualdade, com os E.E.. É que às vezes nós conseguimos estabelecer um tipo de relacionamento

¹⁵⁰ In “Áreas Curriculares não disciplinares – Documento de trabalho”, versão 06.07.2000 do D.E.B..

com os alunos mas com os E.E. esse relacionamento é extremamente difícil e trazer os pais à escola, por exemplo, é muito complicado (...)”.

(excerto da entrevista com a D.T. da Escola X)

Já houve oportunidade de referir o papel de liderança¹⁵² que o D.T. é chamado a desempenhar, tanto na acção instrumental da realização de tarefas (a título do desempenho pessoal e/ou do grupo que coordena), como na actuação ao nível sócio-afectivo (inerente às interacções e à gestão relacional com os seus *pares*, com os *alunos* e com outros elementos da *comunidade educativa*). Na prática, a natureza das interacções e a dimensão relacional com os destinatários da sua actuação, deixam transparecer uma liderança, no mínimo, difusa.

2. 3. 1. O D.T. na relação com os outros professores

“A sua função de gestor/coordenador da turma implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual, de acordo aliás com o que a legislação estabelece relativamente ao Conselho de Turma” (Roldão, 1995:17). O papel do D.T. é, assim, relevante na gestão das próprias relações pessoais/profissionais que se estabelecem no seio do C.T.¹⁵³, dependendo muito da sua estratégia como líder a eficácia do funcionamento deste órgão.

A relação do D.T. com os outros professores é aquela que, em princípio, lhe evidencia maior insegurança já que, não deixa de ser, também, um professor da turma e como tal nem sempre lhe é reconhecido um estatuto ou poder especial. Concorre, também, para esta situação

¹⁵¹ Vem esclarecer alguns pontos do Despacho Normativo n.º 30/2001 (a que já fizemos referência).

¹⁵² Peixoto e Oliveira (2003:61), apoiados na psicologia das organizações, salientam a ideia de que “(...) a liderança surge pela conjugação do potencial de um indivíduo para ser líder com a necessidade de um grupo ter alguém que assuma tal posição (...)”

¹⁵³ “o director de turma tem de gerir, antes de mais nada, as relações pessoais/profissionais dentro do conselho, nomeadamente: - conhecendo os objectivos e natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha; - valorizando todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno; - conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas; - apelando e dinamizando a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma (Roldão, 1995:28-29).

o facto de que para os outros professores, a função deste gestor é similar à que eles possam exercer noutras turmas. Desta forma, conceitos como liderança, coordenação e autoridade não são, na maioria dos casos, reconhecidos pelos seus pares. Ora, no contexto da reorganização curricular do Ensino Básico, o D.T. é chamado a desempenhar “junto dos docentes da turma uma função de coordenação” sendo, também, o “interlocutor/mediador privilegiado entre três intervenientes no processo educativo: professores, alunos, encarregados de educação”.

Tendo em conta o pensamento de Roldão com que iniciámos este ponto, e que nos atrevemos a repetir “A sua função de gestor/coordenador da turma implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo (...)”, acredita-se que, a cumprir-se esta orientação, o D.T. desempenhará um papel crucial enquanto gestor e coordenador dos processos de desenvolvimento curricular, sensibilizando os docentes e fomentando oportunidades para a reconstrução, diferenciação e adequação curriculares.

2. 3. 2. O D.T. na relação com os alunos

Para o D.T., a *relação com os alunos* da turma que lhe é confiada é um dos domínios fulcrais da sua actuação, não só pelo conjunto de exigências do foro burocrático-administrativo que deve fazer no acompanhamento do aluno mas, também, pelo conjunto de actividades que, normalmente, é indicado para coordenar (quer as de natureza curricular quer as de índole extracurricular). É o D.T. que, em princípio, conhece melhor os alunos e que, portanto, com eles poderá interagir de forma sistemática: porque é a pessoa que mais tempo está com os alunos (lecciona uma ou duas disciplinas do plano de estudos, a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado e, na escola em estudo, também, a Área de Projecto); porque acompanha a avaliação que os docentes fazem do percurso escolar do aluno; porque contacta com os E.E., recolhendo informações que possam ajudar na orientação a fornecer aos alunos; porque (apesar de insuficientes) dispõe de 2h do seu horário para tratar de assuntos relacionados com a turma no seu todo ou com algum aluno em particular.

Em função de tudo isto, espera-se que o D.T. assuma variados papéis, pretende-se que ele seja agente da orientação educativa, uma espécie de tutor¹⁵⁴, voltado para a dimensão das aprendizagens não só a nível cognitivo mas também ao nível do desenvolvimento pessoal e social do aluno. Cabe-lhe, por isso, um papel importantíssimo na organização escolar no que à socialização e integração do aluno na escola diga respeito, bem como à estimulação da sua aprendizagem (dimensões preconizadas na L.B.S.E. e às quais já se fez referência no Cap. 1).

É um pouco nesta linha que se compreende que os alunos, de um modo geral, gostem do seu D.T., que o considerem um confidente e, sobretudo, um amigo em quem podem confiar. É, também, nosso propósito acreditar que o D.T., enquanto professor, tem um grande e importante papel: o de orientador. Porque todo o professor deverá ser um orientador o D.T. será, em primeiro lugar, orientador enquanto professor. “A orientação é uma das actividades educativas que no actual contexto escolar adquiriu uma importância fundamental” (Coutinho, 1994:15), faz parte integrante do processo educativo ou formativo do indivíduo, realiza-se em equipa por forma a contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano. A relação professor-aluno deverá implicar uma situação de formação integral, sendo este o papel mais importante do professor e, logicamente, do D.T.: **a orientação activa e dinâmica na relação com os alunos.**

Conscientes dos diferentes contextos educacionais em que o ensino-aprendizagem decorre, afirmamos, na esteira de Roldão “que se o professor é o gestor do currículo, o director de turma é o responsável pela gestão da coordenação curricular mas é ao aluno que cabe o papel de *regulador* de todo o processo” (1995:17). É pelo aluno e para o aluno que as preocupações de articulação e coordenação têm que ser assumidas pelo que, se torna necessário conhecer o contexto real dos alunos, as suas características pessoais e sociais – *interacção do D.T. com a família.*

¹⁵⁴ Proposto pela C.R.S.E. em 1988 e que seria um professor experiente, com facilidade de comunicação e empatia, com competências ou com formação especializada. Só dez anos mais tarde, com a publicação do D.L. 115 A/98 é que surge esta figura, como uma das inovações com repercussões na direcção de turma.

2. 3. 3. O D.T. na relação com os pais/encarregados de educação

Durante muito tempo, a colaboração entre os pais e a escola limitou-se à seguinte regra: aos pais competia a educação¹⁵⁵, à escola cabia a instrução. Os tempos foram alterando a situação tendo-se dado uma evolução na relação escola/família, o que trouxe uma importância acrescida à função educativa. Recordar-se o D.L. n.º 115-A/98 em que uma das inovações introduzidas, com repercussões na direcção de turma, é a participação dos pais na vida da escola. Também, o contexto educacional iniciado com a prática da Gestão Flexível do Currículo se caracteriza, essencialmente, pelo facto de esta estar baseada no desenvolvimento de competências, o que obriga a que também os professores se apropriem não só das que se inscrevem no âmbito científico e técnico-pedagógico¹⁵⁶ mas, também, das que caracterizam a dimensão relacional¹⁵⁷, com os pares, com os alunos e com os pais.

Destacando-se esta última relação, reconhece-se que é ao nível da direcção de turma que ela assume a forma mais comum de intervenção.

O envolvimento dos pais é, sem dúvida, imprescindível para a inovação e divulgação de novas práticas, contudo, prolifera a noção de que alguns pais se demitem das suas responsabilidades, alheando-se da educação dos filhos e voltando costas à escola. Múltiplas razões podem ser evocadas (exteriores ou não à organização escolar): não existe o hábito de colaboração entre a escola e a família; só vão à escola os pais dos alunos menos problemáticos; dificuldade que estes têm em compatibilizar o seu horário de trabalho com o de atendimento dos encarregados de educação se bem que, *“Nunca foi por causa da hora de atendimento que eu deixei de receber os pais, porque sempre que os pais me solicitavam por se verem impossibilitados de vir à escola na hora do atendimento nós combinávamos, previamente, uma hora para nos encontrarmos (...)”*.

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

Julga-se que, uma das formas de promover o envolvimento dos pais de uma forma mais regular e sistemática passa muito pelo papel do D.T., proporcionando contactos não só para

¹⁵⁵ Transmissão de “bons princípios”.

¹⁵⁶ “Reportam-se à especialização do docente bem como às que se desenvolvem ao longo do exercício e da formação profissional” (Varela Freitas, 2002, cit. Peixoto e Oliveira, 2003:71).

¹⁵⁷ Assumem-se como as que ‘dão corpo à postura de convívio necessária para o acto educativo: educar implica sempre conviver, com os colegas, com os alunos, com os pais’ (ibidem).

comunicar aspectos negativos do percurso escolar dos alunos mas, também, para possibilitar a troca de informações e entreajudas essenciais para o seu sucesso educativo; promover, no início do ano lectivo, a recepção aos pais/E.E. com visita guiada pela escola e, porque não um lanche-convívio?; implicá-los na organização de visitas de estudo; propor-lhes, de acordo com as suas profissões, sessões de esclarecimento sobre temas vários, etc. Ora, tudo isto passa pela definição de um conjunto de estratégias, desde logo, a adequação da sua linguagem à dos seus interlocutores, enquanto atitude fundamental à comunicação. Na opinião de Peixoto e Oliveira (2003:73) “encontra-se aqui um indicador da dificuldade de interacções entre D.T. e E.E., particularmente no que diz respeito ao relacionamento com E.E. de camadas sociais mais populares ou menos instruídas”. Referem os autores,, apoiados na linha de Lima e Sá (2002), que “ ‘uma maior intervenção político-educativa dos pais no governo das escolas abrirá seguramente novas frentes de discussão e de possível confronto’ ”. Não menos importante é a opinião de Paulo Freire (cit. Lima e Sá, 2002) quando afirma que “ ‘é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem (...) abrir a escola à presença realmente participante dos pais’ ” (cit. Peixoto e Oliveira, 2003:73).

O D.T. terá aqui, mais uma vez, um papel fulcral a desenvolver, enquanto elemento dinamizador dessa participação e de envolvimento dos pais / E.E. na vida escolar dos seus educandos.

Em jeito de síntese, cumpre-nos reconhecer que das exigentes tarefas que se enquadram na esfera de actuação deste gestor pedagógico intermédio, reconhecido frequentemente pela importância discursiva vital que a organização escolar lhe incute e acrescido de um estatuto, não raras vezes, pautado pela indiferenciação (atribui-se o cargo a um professor “incógnito”, “para completar horário”, “alguém tinha que ser” e, até mesmo, sem preocupação ao nível de uma formação específica ou de uma avaliação da eficácia no exercício do cargo), sai realçada a leitura de que o D.T. é a face visível da escola apresentando-se, fundamentalmente, como um elo de ligação entre os diferentes actores educativos. O espírito de liderança que lhe é convocado ganhará contornos se associado a questões do reconhecimento do profissionalismo com que exerce o seu papel.

CAP. 3. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E ESPAÇO DE INTERACÇÕES

Após ter-se procedido à análise evolutiva de uma figura de gestão intermédia, de importância crucial na vida escolar dos alunos (cabe ao D.T. atender aos aspectos de desenvolvimento, de maturação, de orientação e de aprendizagem, quer do aluno individualmente quer do grupo/turma), ao longo dos tempos nas suas diferentes metamorfoses - Director de Classe, Director de Ciclo e Director de Turma e, tendo em conta a multiplicidade de papéis que lhe estão cometidos (não esquecendo o contexto da Reorganização Curricular no Ensino Básico, nem os normativos que a regulamentam), a reclamar um conhecimento do meio escolar, uma coordenação eficaz da acção dos professores da turma e a um relacionamento com os pais, procura-se, neste capítulo, lançar um olhar sobre a ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO, não só no que se refere ao ambiente que a envolve, mas também ao seu funcionamento interno, de forma a, e na esteira de Arminda Neves, “torná-la mais saudável”¹⁵⁸ (2002:47).

Assim, numa perspectiva diacrónica, analisam-se as dimensões institucional e organizacional da escola, sendo que, o seu funcionamento dependerá, certamente, do modo como as duas se inter-relacionam e articulam.

Aborda-se a escola como espaço de interacções já que, a ideia de uma escola fechada isolada do seu meio exterior, que faz parte de um Sistema Educativo que “ ‘se organiza em unidades todas iguais’ e que constitui ‘o último elo de ligação da cadeia de um poder centralizado’ ” (Lebert, cit. Macedo, 1991:128) está a ser posta de lado, caminhando-se para a construção de uma escola mais aberta, em troca contínua de matéria com o exterior, com autonomia e participação de toda a comunidade educativa.

¹⁵⁸ Conceito a desenvolver adiante

Enquanto sistema¹⁵⁹ social, no interior do qual se estabelecem interacções, salienta-se o papel das pessoas, que sendo um recurso fundamental, podem contribuir para a “saúde” da organização (a jeito de Arminda Neves). Será esta teia de interacções que diferencia as Escolas entre si e lhes confere especificidade e identidade. Num quadro de mudança, há necessidade de introduzir novas dimensões de análise, com vista à eficiência e eficácia do seu funcionamento. Surgem conceitos como: liderança, clima, cultura, sistemas de relações, as novas tecnologias de informação e comunicação ...

Relacionada com o seu funcionamento descreve-se a organização em função das suas cinco componentes básicas, já que isso é fundamental para compreender como as organizações se estruturam. Segundo Mintzberg (1995:35) “para compreender como as organizações se estruturam temos, em primeiro lugar, de compreender como é que funcionam”, pelo que se abordam vários pontos de vista sobre o seu funcionamento – como um *sistema de autoridade formal*, de *fluxos de informação regulada*, de *comunicação informal*, de *constelações de trabalho* e de *processos de decisão ad-hoc*. “Estes pontos de vista diferentes parece que se contradizem uns aos outros, mas (...) toda a verdadeira organização funciona, de facto, como uma composição complexa destes cinco sistemas” (ibidem). Também, e porque é importante perceber e compreender o “habitat” em que os professores desenvolvem a sua actividade, procura-se resposta para a seguinte questão: “A ESCOLA DO 2.º E 3.º CICLOS – QUE ESTRUTURA ORGANIZACIONAL?, tendo por base os estudos de Henry Mintzberg, Arminda Neves e outros investigadores.

Porque o nosso trabalho se centra sobre a direcção de turma, daremos particular realce a esta estrutura enquadrando o sistema de acção concreta do DT no contexto das políticas / práticas actuais sendo que, quando se trata de introduzir inovações curriculares, há que pensar, segundo a perspectiva de Alonso (1997), no “ ‘desenvolvimento profissional dos professores’ e no ‘desenvolvimento organizacional das escolas (...)’ ” (cit. Peixoto e Oliveira, 2003:68).

¹⁵⁹ “(...) a abordagem sistémica preconiza uma aproximação global aos problemas centrada no jogo de interacções que une os elementos do sistema” (Barreiros, 1996:9).

1. A Escola como Organização

1.1. Dimensão institucional / Dimensão organizacional

As organizações constituem uma dimensão omnipresente da vida das sociedades modernas. Elas condicionam o nosso quotidiano, pois toda a nossa vida se desenvolve enquadrada por organizações. A escola, sendo considerada uma organização, está sujeita a regras que possibilitem a consecução das suas finalidades. De uma maneira geral (já que existem pessoas a quem esse direito foi negado, quer por factores políticos, quer de ordem sócio-cultural e económica), os membros das várias organizações passaram pela organização que é a escola. E mesmo as pessoas que nunca a frequentaram têm dela referências através de familiares que passaram pelo sistema educativo.

Mas o que é uma organização?

Não é fácil encontrar uma definição precisa, bem como “(...) é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, (...)” (Lima, 1992:42). “A escassez de estudos neste domínio contrasta com a diversidade de definições, de perspectivas teóricas e de pontos de vista sobre o conceito de organização” (Sá, 1997:112).

O significado comum de organização, encontrado no dicionário, aparece associado a “estrutura ordenada”; “arranjo”; “cooperação”, etc. O problema complica-se quando o conceito é importado da linguagem comum. Desde abordagens mais genéricas (Etzioni), passando por outras de cariz mais sociológico (Mayntz) até concepções mais aglutinadoras (Blau & Scott), deparamo-nos com uma diversidade de perspectivas teóricas que nos permitirão enquadrar as Escolas no âmbito das “Organizações Complexas” (Castro, 1995:95), qualificação que advém fundamentalmente do impacto que a tecnologia exerce sobre as pessoas, as tarefas e a estrutura¹⁶⁰ organizacional da escola e do relacionamento destes elementos com o ambiente¹⁶¹ instável e incerto que a envolve. Neste tipo de organizações e,

¹⁶⁰ Mintzberg (1995:20) afirma que “A ‘estrutura de uma organização’ pode ser definida simplesmente como o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a necessária coordenação entre as mesmas” (negrito do autor).

¹⁶¹ “‘O meio ambiente’ da Organização é ‘tudo o que envolve externamente a Organização’, ou seja, o meio em que ela está contida – ‘conjunto de pessoas, coisas e outras organizações de que depende a Organização em

segundo Thompson (1967, cit. Mintzberg, 1995:40) “ ‘a incerteza parece ser um dos problemas fundamentais inerentes às organizações complexas, sendo a essência do processo administrativo a necessidade de ultrapassar essa mesma incerteza’ ” (cit. Castro, 1995:96). Converte Sá ao admitir que “a estrutura da organização depende em larga medida do ‘volume’ de incerteza com que a organização tem de lidar”¹⁶² (1997:123). Mais acrescenta o autor (ibid:123-124) “uma organização que desempenha a sua actividade em ambientes relativamente simples e estáveis desenvolve estruturas relativamente simples e estáveis; as organizações que se confrontam com ambientes incertos, turbulentos e em rápida mudança, necessitam de estruturas mais complexas, diferenciadas e flexíveis”.

Etzioni (1967) embora, à partida, englobe as Escolas nas “Organizações Normativas”, não as considera um caso típico, por entender que “o controle exercido no seu interior pode estar para além do controle de tipo normativo, recorrendo-se, por vezes, à coerção como ‘fonte secundária de consentimento’ ” (cit. Castro, 1995:96) pelo que, pensa a Escola numa outra dimensão englobando-a no âmbito das “Organizações Especializadas” já que “a sua gestão é exercida, normalmente, por um técnico especializado – o director, o professor – e a estrutura administrativa¹⁶³ serve de apoio ou staff ao órgão dirigente” (ibidem).

Também, Alves (1993:7) se refere à escola “como uma organização específica, que requer uma administração adequada ao seu grau de especificidade”.

Ainda, “Organizações de Integração Social” (Parsons) ou “Organização cujo objectivo é actuar de determinada maneira sobre um grupo de pessoas que são admitidas para esse fim, pelo menos transitoriamente” (Mayntz), uma vez que a escola actua sobre os alunos, orientando a sua educação durante o seu período de escolaridade, são outras das concepções.

causa e para cujas necessidades específicas ela foi criada’ (Mintzberg, 1983). Como reforço a esta perspectiva está a posição de Morin (1977) ao considerar que ‘o ambiente não é só uma realidade co-presente, como também co-organizador’, isto é, a Organização como sistema aberto e o ambiente – com indissociáveis relações recíprocas e interações – são complementares, concorrentes e antagonistas: a tecnologia não só condiciona fortemente a estrutura da Organização, como influi de uma forma clara no seu clima relacional, condicionando os desafios enfrentados pela sua administração’ ” (cit. Castro, 1995:95-96).

¹⁶² É um dos pressupostos básicos da teoria da contingência. Para esta teoria “a maioria dos problemas das organizações devem-se mais às estruturas do que às pessoas (...)” (Sá, 1997:124).

¹⁶³ Para Mintzberg (1995:43) “(...) com excepção das organizações mais pequenas, as organizações precisam de construir as suas componentes *administrativas*. A componente administrativa compreende o vértice estratégico, a linha hierárquica e a tecnoestrutura” (conceitos a desenvolver mais adiante).

A concepção que preside ao desenvolvimento da “Escola de interesse público”, defendida por Formosinho (1986), enquadra-a nas “Organizações de Serviços” (Blau & Scott), representando uma “organização específica de educação formal marcada pelos traços da sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta e que certifica os saberes que proporciona” através de um título ou grau (Formosinho, 1986, cit. Alves, 1993:10). Evidencia o autor que “as ‘Escolas de interesse público’ são aquelas que ‘veiculam o projecto básico da sociedade para a educação da geração jovem’ ou ‘Escolas de serviço público’ ” (cit. Castro, 1995:97).

Em analogia e na sequência das “Organizações de Serviços”, a UNESCO classifica os Sistemas Educativos como “Macro-Organizações prestadoras de serviços públicos”, representando em cada país “a maior organização (exceptuando os Exércitos), o que, pelas suas dimensões e complexidade, os torna comparáveis ou superiores às grandes empresas existentes nas diversas regiões”(UNESCO,1988:10-13). O mesmo documento salienta, ainda, que a organização administrativa dos Sistemas Educativos, embora se situe em campos radicalmente diferentes das grandes empresas, se rege por princípios gerais comuns, permitindo, deste modo e em determinadas situações, utilizar as mesmas técnicas e desenvolver funções similares” (ibid:14). Esta visão reflecte a perspectiva centralizadora-burocrática defendida pela UNESCO e partilhada/praticada em Portugal, ao considerar a Escola não como uma unidade própria, autónoma, mas como uma subunidade (Micro-Organização) dependente de uma unidade mais vasta – o Sistema Educativo – que tudo prevê, define e controla ao pormenor, independentemente da realidade individual que cada uma representa.

Contudo, a par da evolução de outros tipos de Organizações, também, a Escola “que é um caso particular na categoria das organizações” (Alves, 1993:7) tem sido alvo de um progressivo acréscimo de tamanho, complexidade¹⁶⁴ e diferenciação, o que tem levado os

¹⁶⁴ “À medida que as organizações vão crescendo em dimensão e complexidade vai aumentando a necessidade de coordenação e conseqüentemente novas estruturas vão emergindo para cumprir essa função. A criação do cargo de director de turma pode ser interpretada como resposta organizacional à complexidade e heterogeneidade docente e discente da escola de massas, assumindo esta figura de gestão intermédia

especialistas em Administração Educacional (sobretudo a partir da década de 80) a reanalísá-la, repensá-la e recriá-la aos mais diversos níveis da sua existência – político, social, organizacional, pedagógico e administrativo.

Como Instituição Sócio-cultural que é, tem vindo a enfrentar nos últimos anos uma situação particularmente crítica, passando por momentos de progressiva debilidade, perante a incapacidade de resposta às necessidades e aos desafios concretos de cada época. Confrontando Castro (1995:91), até finais da década de 70, a Escola enquanto Instituição, tem sido mais conhecida pelos ataques que lhe são dirigidos do que propriamente pelo estudo que deveria decorrer no seu interior e a partir dele. A dimensão institucional tem sido a mais evidenciada e a vulgarmente utilizada, não só nos elogios que eventualmente lhe são dirigidos, como nas críticas que lhe são feitas. Desde as representações mais simplistas e lineares:

Escola boa / Escola má;

Escola organizada / Escola desorganizada;

Escola evoluída / Escola conservadora;

a representações mais profundas e elaboradas:

Escola autoritária / Escola autogestionária (...) ¹⁶⁵;

Escola bloqueada ou fechada / Escola aberta;

Escola opressora e reprodutora ¹⁶⁶,

a imagem ¹⁶⁷ transmitida “apreciação que desta é feita” (Neves, 2002:119) enfatiza sempre a sua face institucional parecendo ignorar a vertente que a condiciona e corporiza.

responsabilidades específicas na coordenação dos professores da turma e na integração dos alunos no ambiente escolar” (Sá, 1997:132).

¹⁶⁵ “(...) necessidade de uma outra postura, menos administrativista e mais gestonária (...)” (Neves, 2002:31).

¹⁶⁶ (Bourdieu & Passeron, cit. Castro, 1995 :91)

¹⁶⁷ “o modo como a organização é vista, quer pelos seus colaboradores, quer pelas entidades que com ela se relacionam, formulando juízos de valor sobre a sua razão de ser e a sua acção” (Anexo: Glossário de conceitos utilizados – Neves, 2002:270). Mais acrescenta (ibid:118) “a melhor ou pior imagem da organização é criada a partir dos juízos de valor formulados pelos diferentes colaboradores / trabalhadores, de acordo com os seus próprios quadros de referência, criados estes, inclusive, pelo seu posicionamento na organização”. Ainda, segundo a mesma autora (ibidem), “a percepção da situação na organização decorre do modo como esta responde às expectativas e necessidades de cada um, variando estas, também, com o posicionamento interno e com a história e influências externas individuais”.

Enquanto Instituição, ao colocar a tónica “ ‘nos saberes e valores que transmite e recebe, e nas condições e rituais que estabelece e valoriza’ (Estrela, 1992), produz efeitos diversificados nos alunos que se repercutem não só no seu rendimento escolar, como nos valores, comportamentos e atitudes que assumem – verdade, assiduidade, pontualidade, civismo, disciplina, solidariedade, generosidade, respeito pelo outro, capacidade de organização, hábitos de trabalho, hábitos de higiene, etc.” (cit. Castro, 1995:91).

A Escola Organização surge como a face externa e visível da Instituição Escolar ao mesmo tempo que, como Organização Social que é, se encontra em estreita interacção com outras Organizações da Sociedade pois, e de acordo com Neves (2002:118), “hoje em dia, é importante para qualquer organização conhecer o seu meio envolvente, pois a sua acção depende cada vez mais das oportunidades e ameaças que o mesmo lhe lança”.

Se bem que, ainda hoje, não consiga generalizar-se uma visão integrada das duas dimensões da Escola – a institucional e a organizacional - , é inquestionável que elas são indissociáveis, “sendo a imagem institucional uma consequência da estrutura organizacional da Escola e dos processos e fenómenos organizativos que se desenvolvem no seu interior” (Lima, 1992:42).

Ao longo dos tempos, várias têm sido as concepções de Escola que muito têm a ver com a filosofia de vida e de educação. Enquanto INSTITUIÇÃO SOCIAL, a escola assumiu ao longo da sua existência diferentes concretizações sócio-históricas que vão desde a sua realização inicial como **instituição familiar** e como **instituição militar**, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto **instituição religiosa** para, mais tarde, se transformar em **instituição estatal** (Ciscar & Uria, 1988, cit. Costa, 1996:9). De destacar a ‘*dimensão religiosa*’ que a escola usufruiu durante parte considerável da sua história – a Igreja deteve o monopólio das escolas entre o séc.VI e a segunda metade do séc. XVIII – sendo só a partir desta altura que a educação se converteu em assunto do Estado, se assistiu à nacionalização das escolas e se procedeu à criação dos sistemas estatais de ensino - o aparecimento da escola como instituição estatal em meados do séc. XVIII (Puelles, 1987, cit. Costa, ibidem) - [e] “instituído o regime

de escolaridade obrigatória nas Escolas do Estado, sendo-lhe atribuída, a partir dessa data ‘a primazia na Educação da geração jovem’ ” (Formosinho, 1986, cit. Castro, 1995:92).

A Escola, como Instituição, embora tenha sido criada para se dedicar principalmente a uma função intelectual – o Ensino – desenvolveu sempre, ao longo dos tempos, uma função de controle e selecção social, em ligação estreita com a família.

Até à publicação da L.B.S.E. - Lei n.º46/86, de 14 de Out.º, a escola era dirigida segundo um modelo de administração pública centralizada e burocrática, na crença de que detinha o monopólio da educação. Hoje, “vemos desvanecer-se a imagem da escola como única detentora legítima do saber” (Pourtois, et al, 1994, cit. Sá, 1997:86), a evolução dos mass-media, entre outros, proporciona aos jovens acesso fácil e imediato a outras fontes de saber. Surge assim, a necessidade de uma escola diferente, que redefina as suas fronteiras, evoluindo de um sistema fechado, isolado do seu meio e burocrático – dirigido segundo um modelo de administração pública centralizado, que ignora as características e necessidades do seu público, para um sistema aberto¹⁶⁸ “em troca contínua de matéria com o seu ambiente” (Bertalanffi, 1973, cit. Teixeira, 1995:34), permeável à sociedade e à mudança¹⁶⁹. Esta mudança na política educativa, afigura-se-nos conduzir, não só, a uma concepção que mais se enquadra na realidade educativa hoje, em que “(...) as Escolas têm de ‘estimular e orientar a formação de cidadãos capazes de utilizar as técnicas e contribuir para o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que conservam e desenvolvem a sua liberdade e autonomia, dando prioridade à dignidade dos valores humanos’ ” (Hoz, 1987, cit. Castro, 1995:92) como, também, se aproxima mais da concepção de Escola Comunidade Educativa, preconizada pela L.B.S.E. e defendida por Formosinho (1989) que, mobilizando um amplo leque de intervenientes, diferencia: “ ‘o núcleo central da comunidade educativa constituído

¹⁶⁸ “(...) a Escola como um ‘sistema social aberto, complexo e contingente’, apoiada na Teoria Geral dos Sistemas e na Teoria da Contingência (que enfatizam o ambiente e a tecnologia das organizações), onde o enfoque comportamental (valorizando as pessoas numa perspectiva abrangente e integradora) é evidente” (Sedano & Pérez, 1989, cit. Castro, 1995:99).

¹⁶⁹ Por mudança (...) entende-se “o conjunto de medidas de melhoria no estado da ‘organização/aparelho’ ↯ necessárias para suportar o desenvolvimento estratégico da organização, enquanto instituição com uma missão e

pelos membros da Organização Escolar (alunos, professores e pessoal não docente) e pelos seus clientes imediatos (alunos e pais/E.E.)’ e um ‘núcleo mais afastado, composto pelos clientes menos imediatos da Organização Escolar (Municípios, Associações e Organizações ligadas aos interesses sócio-económicos, culturais e científicos)’ ” (cit. Castro, 1995:94).

Neste contexto, a escola é vista como uma Organização que tem finalidades a atingir e conta com a intervenção dos seus membros. São estes diferentes grupos que, “compartilhando do mesmo território educativo e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo com características específicas e uma dinâmica própria” (Macedo, 1991:28). Esta Escola, concebida no seu todo como um “Sistema Social Aberto, Complexo, Multidimensional e Contingente” (Castro, 1995:94), vem a revelar-se como uma Organização progressivamente mais complexa não só pelo sucessivo aumento de tamanho (em extensão e em número de pessoas), como também, e de uma forma clara, pelas incertezas¹⁷⁰ inerentes às próprias pessoas (a sua natureza diversa, os fenómenos de negociação, as condições de realização pessoal e/ou profissional), ao seu meio ambiente, à tecnologia que utiliza e aos processos de interacção e interdependência de todos eles.

É perante esta complexidade que se aponta para o binómio Escola Instituição / Escola Organização sendo que, gerir adequadamente todos estes recursos passa pela “compatibilização do cumprimento das normas com a exigência de eficácia e eficiência¹⁷¹ nos resultados” (Neves, 2002:33).

Salienta-se, em jeito de síntese, que a face institucional da Escola é reflexo da sua dimensão organizacional, dependendo o seu funcionamento global do modo como as duas se inter-relacionam e articulam.

identidade própria face ao exterior” (Neves, 2002:167). ✦ “Entende-se por *organização/aparelho* o conjunto articulado de recursos ao serviço de uma missão ou finalidade” (ibidem).

¹⁷⁰ “Quanto maior a incerteza, maior a necessidade de informação complementar para tomar decisões” (Sá, 1997:123)

¹⁷¹ Para a autora “uma organização é eficiente quando tira o máximo partido dos recursos disponíveis e é eficaz quando atinge os objectivos fixados e, consequentemente, desejáveis e considerados realizáveis” (ibid:185-186).

1.2. A Escola como sistema (social) e espaço de interacções

“Definir as organizações como sistemas sociais significa definir um conjunto diferente de problemas e significa focalizar diferentes aspectos da organização” (Sá, 1997:115)

O conceito de Escola, muito relacionado com a filosofia de vida e de educação que esta sustenta, tem vindo a assumir cada vez mais um forte conteúdo social, “as missões ou propósitos da Administração Pública são eminentemente sociais” (Neves, 2002:37), não só pela progressiva desintegração da família, como pelas transformações sócio-culturais que ocorrem em ritmo acelerado na sociedade e que impõem à Escola uma missão “enquanto grande finalidade” (ibid:48) que está muito para além do âmbito meramente intelectual e cultural. Sendo uma das organizações mais importantes porque configura o futuro da educação e da sociedade, “adequada ao novo século pressupõe a adopção de uma postura ‘gestionária’ adaptada à especificidade dos serviços públicos, preocupada com a resposta eficaz e eficiente¹⁷² às necessidades da sociedade (...)” (Neves, 2002:33). Como representante da sociedade, encarrega-se de “transmitir às novas gerações uma selecção de conhecimentos, técnicas e ideologias, que representam a cultura que caracteriza a sociedade em que vivem, contribuindo, assim, para a sua preparação profissional e para a sua integração no mundo do trabalho e na vida” (Loscertales, 1988, cit. Castro, 1995:92). Converte Warriner (1984) ao afirmar “(...) como entidades sociais, as organizações compreendem um sistema de crenças, de valores que lhes confere especificidade, constituindo uma cultura” (cit. Sá, 1997:115).

Alves-Pinto, ao apresentar uma definição de organização que enfatiza a vertente do poder “(...) espaço de interacção caracterizado por normas e códigos específicos, assentes numa forma determinada de gestão de poder” (1995:167), leva-nos a que teremos de a considerar, não apenas como um espaço físico, mas antes como um espaço social onde existem pessoas que “detendo determinados estatutos num sistema de interacção com

¹⁷² “ (...) qualquer aumento de eficiência é muito significativo em termos sociais” (Vasconcellos e Sá, cit. Neves, 2002:32).

determinada delimitação desempenham papéis específicos, através dos quais a instituição e os seus membros prosseguem os correspondentes objectivos¹⁷³” (King, 1992, cit. Alves-Pinto, 1995:147).

Os papéis e estatutos correspondem a pessoas que se movimentam, quer no interior, quer no exterior do território da escola representando um potencial de comportamentos internos e externos a esta estrutura. Temos, assim, que a escola se enquadra num contexto onde há necessidade de articular a cultura¹⁷⁴ interna com a externa mas, também, os valores, as crenças e as atitudes de todos os seus membros.

Poderemos, então, considerar que a escola é um sistema social no interior do qual os actores estabelecem entre si e a organização, neste caso a escola, interacções. Por outro lado, e sendo a escola um espaço de interacção que tem finalidades a atingir, é necessário que os seus membros partilhem um conjunto de crenças, atitudes e orientações que possibilitem a prossecução dessas finalidades e aceitem as regras do jogo implícitas e explícitas. Isto significa que os objectivos individuais sejam conjugados com os objectivos colectivos “Esta responsabilidade exige partilha e cooperação, incentivando relações de parceria” (Neves, 2002:84). “As experiências de parcerias revelam o seu valor acrescentado para todas as partes (...)” (ibid:97).

Para Nóvoa, os valores, as crenças e as ideologias, constituem “uma ‘zona de invisibilidade social’ na qual se encontram ‘os elementos-chave das dinâmicas e dos processos de institucionalização das mudanças¹⁷⁵ organizacionais’ ” (1992:31), pois, e segundo Crozier, citado por Ambrósio (1992) “a mudança não é uma consequência de imposição de um modelo de Organização melhor, porque mais racional e preparado tecnicamente, nem mesmo o resultado das lutas entre os homens, os grupos sociais e as suas

¹⁷³ Esta é, segundo a autora, a definição de sistema. “(...) compreender esse sistema – uma pequena sociedade – que é a turma enquanto grupo e sistema de interacção” (Barreiros, 1996:9-10).

¹⁷⁴ “o conjunto de valores e crenças desenvolvidos pela organização ao longo da sua história, (...), que influenciam os comportamentos (...) nas organizações” (Neves, 2002:125).

¹⁷⁵ Para Arminda Neves (2002:129) “a mudança organizacional passa, hoje, também, necessariamente, pela vertente cultural, fazendo emergir novos valores dominantes não tanto no discurso, mas mais nas práticas organizacionais”. A “escola pluridimensional”, defendida por Patrício, enfatiza essa vertente cultural..

relações de poder. É, sim, o resultado das mudanças dos indivíduos no seio das colectividades e das relações de uns com os outros nas Organizações Sociais” (cit. Castro, 1995:104).

No quadro destas mudanças é evidente a valorização da Escola em geral, e do Estabelecimento de Ensino, em particular. Este, com uma nova dimensão, assume-se como o espaço organizacional onde se realiza a acção pedagógica concreta, se concretizam actividades e onde se tomam importantes decisões, ainda que “(...) evolução não passa, contudo, por decisões, mas por práticas de liderança e actuações em que os valores desejados estejam presentes” (Neves 2002:129).

Assim sendo, apresentam-se as lideranças como factores, entre outros, que condicionam a eficiência e eficácia do funcionamento das organizações.

1. 3. As Lideranças

A obtenção de formas de gestão eficazes depende do aparecimento de lideranças e do reforço da gestão intermédia visto que, “sem lideranças que inspirem os comportamentos colectivos, dificilmente as organizações conseguem bons resultados, (...) as boas práticas têm sempre à frente lideranças fortes” (Neves, 2002:134). A este propósito, salienta Barroso (1997:31), “(...) elas são factores decisivos nos processos de inovação e de mudança. Não única e exclusivamente lideranças individuais, mas em muitos casos, e as experiências que nós temos de escolas que conseguiram fazer alguma coisa, nestes últimos tempos provam isso, lideranças colectivas”. Converte Neves ao referir que “(...) cada vez menos a liderança é individual” (2002:133).

Este conceito de líderes no plural encerra uma questão tão actual quão pertinente. Julga-se mesmo que aquilo que hoje em dia mais diferencia umas escolas das outras em termos de afirmação e de eficácia, não é tanto a existência de um líder de topo, mas sim a acção de lideranças intermédias capazes de promover a interacção de todas as “peças” dos vários subsistemas componentes da escola. Paraphraseando Neves (2002:133) “não basta ao gestor de topo ter uma boa capacidade de liderança; é preciso que idêntica capacidade se exprima aos outros níveis da organização”. Mais refere a autora “uma correcta gestão pressupõe o

funcionamento de um sistema do qual fazem parte a direcção de topo, os dirigentes intermédios e directos e todos os colaboradores quando chamados a participar na tomada de decisões” (ibid:76). “Esta visão sistémica da organização permite o reforço da autonomia das unidades de base, ou seja, dos dirigentes directos e suas equipas, ao mesmo tempo que exige o reforço e especificidade da função de direcção intermédia e de topo” (ibid:77).

Referindo-se à gestão intermédia, Barroso afirma ter de se “reforçar claramente numa gestão aquilo a que nos conceitos tradicionais se chama a gestão intermédia, sobretudo quando se defende formas democráticas de gestão. Aqueles que estão nos interstícios¹⁷⁶ da organização, e que fazem a ligação entre a sala de aula e a escola no seu conjunto, têm sido esquecidos, mesmo para aqueles que muito bem intencionadamente falam de gestão democrática nas escolas (...)” (cit. Filipe, 1998:74).

Nesta “preocupação” de Barroso inclui-se, entre outros, o Director de Turma. A este, enquanto gestor pedagógico intermédio da organização escolar, coloca-se uma abrangência de actuações que, por uma questão de estruturação, definimos em três domínios: o administrativo-burocrático, o pedagógico-curricular (onde cabe grande parte do protagonismo, do sentido profissional e liderante do D.T.) e o das relações interpessoais. Já tivemos oportunidade de referir que, se algumas das tarefas executadas pelo D.T. convergem com as que lhe são formalmente atribuídas, muitas outras não cabem no espaço formal dos normativos – é o caso de todo um conjunto de estratégias e formas de actuação mais orientadas para o plano sócio-afectivo e educativo. Esta multiplicidade de papéis que lhe estão cometidos (não esquecendo o contexto da Reorganização Curricular no Ensino Básico, nem os normativos que a regulamentam), reclamam uma coordenação eficaz do D.T. ao nível do Conselho de Turma (enquanto responsável pela adequação do currículo ao contexto de cada turma) procurando-se, assim, ir ao encontro de uma resposta educativa mais adequada à realidade educativa, hoje.

A inovação introduzida pela reorganização curricular exige, como afirma Thurler ([2000] 2001), “ ‘um novo tipo de *liderança*, suficientemente *visionária* para não perder de

¹⁷⁶ “os espaços aparentemente vazios (interstícios), mas onde se desenvolvem realidades emergentes” (Neves, 2002:76).

vista os objectivos fundamentais a longo prazo, (...), suficientemente *convincente* para incitar os professores a abandonar as rotinas e, enfim, suficientemente *confiante* na sua capacidade de gerir a complexidade para permitir a ‘desestabilização’ colectiva” (cit. Peixoto e Oliveira, 2003:46) (itálico do autor). Assim, o que à primeira vista parece não ser da responsabilidade do D.T. acaba por se tornar na dimensão mais problemática¹⁷⁷ da sua intervenção, uma vez que não só ele preside formalmente ao CT como também dele se espera que assuma a referida liderança¹⁷⁸. Os normativos reguladores da reorganização curricular para o Ensino Básico, relevam o papel do D.T., não para a dimensão burocrática e legal (aquela que, certamente, os D(s).T. excluiriam, caso lhes fosse dada essa oportunidade), mas para a área de estratégias de liderança, comunicação, gestão relacional e curricular – no fundo as que lhe permitem assumir a coordenação das reuniões de C.T..

Esta perspectiva revitalizada do estabelecimento de ensino evidencia a coexistência, no seu seio, de dois tipos de Escola: “ ‘a Escola visível’, que emerge das normas e regras formalmente definidas, e a ‘Escola invisível’ (Hamline, 1990, cit. Castro, 1995:105), resultante das práticas implementadas, por vezes divergentes das normas prescritas nos diplomas legais” (Hamline, 1990, ibidem), resultando, assim, o estabelecimento de ensino como um todo “sistema aberto”¹⁷⁹ que está muito para além da soma dos elementos ou partes que o compõem.

SERÁ QUE ESTA PERSPECTIVA REVITALIZADA VEIO ACOMPANHADA DE ALGUMA VALORIZAÇÃO DO PRESTÍGIO E DO ESTATUTO PROFISSIONAL DO D.T., QUANDO SE MANTÉM INALTERADO O NÚMERO DE HORAS DE REDUÇÃO PESE EMBORA O ACRÉSCIMO DE ATRIBUIÇÕES/COMPETÊNCIAS; QUANDO EM NENHUM MOMENTO FOI FEITA REFERÊNCIA À CAPACIDADE DE LIDERANÇA (AO CONTRÁRIO DO QUE SE PASSA PARA O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO) OU À NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA?

¹⁷⁷ Atendendo à responsabilidade para com o trabalho directo com os pares e com os alunos.

¹⁷⁸ na reconstrução, diferenciação e adequação curriculares; na organização de actividades/projectos para a turma; na promoção de estratégias para o consenso de atitudes, etc.

¹⁷⁹ Chamamos “‘fechado’, a um sistema se nenhuma matéria entra nem sai; e [...] ‘aberto’ se há importação ou exportação de matéria” (Bertalanffy, 1973, cit. Barreiros, 1996:18).

Neste contexto, é fundamental referir a importância da preparação/formação dos professores e outros agentes como factor determinante no sucesso de mudança que se pretende levar à escola. A formação não pode ser concebida à margem dos desafios que se colocam hoje à educação e que os docentes, como todas as categorias profissionais, precisam de estar preparados e motivados para compreender, desejar e contribuir para a mudança e inovação, necessários à construção da qualidade das ofertas educativas. Citando Barroso (1992:43) “Todo o projecto de acção é sempre um projecto de formação”. Uma nova perspectiva e uma nova filosofia para a formação contínua de professores visam, sobretudo, a valorização pessoal e profissional do docente em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível da sua escola.

Assim sendo, a selecção para o desempenho do cargo de director de turma deve ser tão criteriosa quanto possível, tendo em conta os perfis (humanos) e profissionais, que, segundo Neves, “(...) a reconfiguração dos perfis profissionais constitui uma necessidade, exigindo uma constante adequação de conhecimentos” (2002:146), já que estes integram “(...) tudo o que respeita ao saber, desde a ciência e a tecnologia à cultura, educação e formação profissional contínua” (ibid:41). Exigir-se ao D.T. uma formação contínua “de carácter formativo, sistemático, assente na partilha de experiências e na experimentação de estratégias a reflectir e a avaliar” (Peixoto e Oliveira, 2003:45).

Como realidade social, a escola comporta um sistema de participação¹⁸⁰ que depende da interpretação que os seus membros fazem dela e, também, do clima¹⁸¹ que se estabelece no seu interior. O clima condiciona os comportamentos dos membros das organizações, podendo

¹⁸⁰ “É um dos traços de *uma nova cultura organizacional* na Administração Pública (...) só esta viabiliza a capacidade de encontrar melhores ideias e soluções (...)” (Neves, 2002:61).

¹⁸¹ Neves (2002:115-116) considera que o clima organizacional (estado de saúde do corpo social interno de uma organização, analisado à luz do grau de satisfação e motivação dos colaboradores / trabalhadores da mesma), se exprime através de comportamentos que demonstram maior ou menor adesão à organização, tais como: comportamentos de conflito, de cooperação, de exclusão ou de simples expectativa. Enumera, também, como relevante as percepções que os membros têm das características da organização.

influenciar o grau de motivação¹⁸² e o sentimento de responsabilidade dos actores e o nível de aceitação ou de resistência às finalidades e funções da organização.

1.4. A Escola – finalidades e funções que a caracterizam

De acordo com os princípios consignados na L.B.S.E. (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro), a Escola tem finalidades¹⁸³ e funções¹⁸⁴ que deve perseguir e assegurar (concretamente ao nível do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico).

Em estreita articulação com as três componentes do acto educativo (já referenciadas no Capítulo 1) - **Instrução, Socialização e Estimulação** -, a Escola deverá perseguir finalidades que passamos a sequenciar de acordo com a hierarquização definida por Formosinho (1988, cit. Castro, 1995:108): “*finalidade socializadora* ‘integra os indivíduos em padrões comuns de comportamentos e valores, uniformizando-os, por um lado, e diferenciando-os, por outro’; *finalidade cultural* ‘transmite um património cultural de conhecimentos, técnicas e crenças de uma civilização/nação, de geração em geração; *finalidade personalizadora* ‘promove o desenvolvimento pessoal de cada educando nos domínios psicológico, socioafectivo, intelectual, psicomotor, moral, espiritual ...’ e *finalidade igualizadora* ‘tenta corrigir/atenuar as desigualdades socioculturais dos educandos no acesso à Escola e nas possibilidades de sucesso na Escola’ ”. Acrescenta-se que, “as *finalidades produtiva e selectiva* estão praticamente ausentes nestes dois níveis de ensino (...)” (ibidem).

Quanto às funções que à escola compete cumprir, definem-se, para além das correspondentes às finalidades enumeradas, a *função de certificação* (através da atribuição de certificados/diplomas correspondentes às habilitações académicas adquiridas); a *função de custódia* (assumindo os filhos à sua guarda, nas horas normais de expediente da escola); a *função de substituto familiar* (de cariz socioeducativo e afectivo, hoje mais importante que

¹⁸² “O grau de motivação depende da adaptação das características do trabalhador às funções / papel que lhe estão confiadas na organização, ou seja, de factores intrínsecos ao trabalho” (Neves, 2002:119).

¹⁸³ “Finalidades da escola são os efeitos intencionalmente pretendidos e desejados” (Alves, 1993:19).

nunca, face à desagregação e/ou absorção profissional das famílias que leva à diluição do seu papel junto dos filhos) (cf. Castro, 1995:108-109).

A questão de “todos na escola” encaminhou a humanidade no sentido da massificação, trouxe novos desafios e ao mesmo tempo enormes problemas para as escolas e para os professores, que se debatem muitas vezes com falta de espaços pedagógicos e físicos e falta de soluções para a grande heterogeneidade dos alunos, com as consequências sociais e culturais que daí advêm.

A legislação reconhece a heterogeneidade discente e a personalização do ensino, no entanto, o sistema político não oferece um modelo de escola para que tal se possa concretizar (elevado número de alunos por turma, elevada carga lectiva semanal, professores a leccionarem muitas turmas, etc.). Há desmotivação dos alunos que se nota pela indisciplina, pelo insucesso funcional. A escola passa a ser vista não como um direito mas como um dever (escolaridade obrigatória).

Parece que a única via é a mudança da Escola, de forma a que se torne atractiva para todos e especialmente para aqueles que, por natureza, facilmente a abandonam e este papel estará muito nas mãos dos professores. Nenhuma reforma se pode fazer sem os professores, sem o empenhamento activo e sem a concordância activa destes, por muito que os ministérios imponham. Assim, usufruindo da autonomia que lhe está consagrada e tendo em conta a sua realidade concreta, a Escola definirá as suas próprias estruturas e regras (não formais e informais), para além das estruturas de gestão geral e pedagógica (formalmente definidas para o cumprimento das referidas finalidades e funções), de forma a superar lacunas existentes, a otimizar os recursos disponíveis, criando uma lógica de funcionamento própria conducente ao sucesso educativo dos alunos concretos que a frequentam.

Este “olhar” conduz-nos ao conceito de “organização saudável”, defendido por Arminda Neves (2002:47).

¹⁸⁴ “ As funções reportam-se aos efeitos intencionais e não intencionais da actividade educativa” (ibidem).

2. Um novo olhar sobre as organizações

Com um duplo desafio, para a autora “uma organização saudável é, no contexto actual, a que consegue responder de forma adequada às necessidades e expectativas do presente e, simultaneamente, preparar o futuro”. Mais acrescenta “a visão do futuro, a adaptação a novas políticas, o acompanhamento da evolução (...), o aproveitamento de novos recursos, têm que constituir preocupações centrais numa gestão pública” (ibid:82), sendo que, para a saúde de uma organização, a autora (ibid:47-49), saliente o quanto é importante saber:

- *a realidade onde se vai actuar*, qual a população-alvo, suas necessidades e problemas, isto é, os *domínios de actuação* que, não sendo estáticos importa acompanhar/prever;

- que *mudanças* operar, que *objectivos estratégicos* fixar, em suma, *para quê*, que *finalidade* – qual a *missão* da organização “um dos problemas da gestão pública (...) começa pela imprecisão da sua missão” (ibid:43);

- *como* deve actuar para atingir o estado óptimo/desejável/possível, ou seja, que *papel / responsabilidade* (concretizado através de *formas de intervenção específicas*) deve assumir de forma a resultarem *produtos*, de preferência, de acordo com padrões de qualidade;

- *Com quem*, pois segundo a autora, “raramente as organizações do Estado conseguem, por si só, garantir a sua missão, sendo-lhes exigido não só que desenvolvam acções específicas, como também promovam / incentivem acções de terceiros, sendo responsáveis pela eficácia da complementaridade de papéis” (ibid:49);

- *Com que limites*, tendo em conta que “nenhuma organização (...) actua de forma autónoma. (...) Não é razoável definir uma estratégia e objectivos concretizadores da razão de ser de uma organização, sem a subordinar à estratégia e políticas de nível superior e mesmo ao enquadramento legal envolvente” (ibidem);

- *Face a que padrões*, a que *quadros de referência*, “a partir do que há de especial na razão de ser da organização (...) e, por isso, nortear e, mesmo incentivar o seu desenvolvimento e constituir-se como núcleo agregador dos seus actores” (ibid:82).

Estes parâmetros, defendidos por Arminda Neves, caracterizam a organização na sua **dimensão externa**, conferindo-lhe uma *identidade* própria, isto é, “o conjunto de elementos essenciais que permitem a caracterização de uma organização em relação ao seu meio envolvente, definindo a sua razão de ser e limites de acção” (Neves, 2002:83). A autora realça que “a identidade e missão de uma organização não são conceitos objectivos (...), a leitura da razão de ser da organização varia no tempo e com os grupos em causa (...)” (ibid:73).

Relativamente à **dimensão interna**, isto é, ao funcionamento interno da organização surge-nos formular:

- O QUE PRECISO, DENTRO DA ORGANIZAÇÃO, PARA QUE ALGO SE FAÇA E SE FAÇA BEM?
- COMO É QUE AS ORGANIZAÇÕES SE ESTRUTURAM?

“Para compreender como as organizações se estruturam, temos em primeiro lugar de compreender como é que funcionam” (Mintzberg, 1995:35). Mais refere o autor “precisamos de conhecer as suas componentes, quais as funções que cada uma desempenha, e como essas funções se inter-relacionam. (...) precisamos de saber como os fluxos de trabalho, de autoridade, de informação e de decisões irrigam as organizações” (ibidem).

Assim, após algumas considerações sobre a estrutura das organizações (educativas), descreve-se a organização/escola em função das suas cinco componentes básicas. Abordam-se vários pontos de vista sobre o funcionamento das organizações – como um sistema de autoridade formal, de fluxos de informação regulada, de comunicação informal, de constelações de trabalho e de processos de decisão *ad hoc* que, segundo o autor (ibidem) “estes pontos de vista diferentes parece que se contradizem uns aos outros, mas (...) toda a verdadeira organização funciona, de facto, como uma composição complexa destes cinco sistemas”.

3. Algumas considerações sobre a estrutura das organizações (educativas)

“A estrutura parecia estar na base de numerosas questões que se têm levantado em relação às organizações” (Mintzberg, 1995:12).

Qualquer organização, e a escola a isso não é excepção, funciona com base na *divisão do trabalho*, sendo as tarefas a executar repartidas pelos seus membros. Esta divisão determina a necessidade de uma estrutura que assegure a gestão das várias interdependências e a conjugação das componentes da organização com os respectivos *mecanismos de coordenação*, isto é, de uma estrutura que articule a **DIVISÃO DO TRABALHO** e a **COORDENAÇÃO**. É dessa estrutura, das suas componentes e das suas configurações que trataremos a seguir, tendo por base os estudos de Mintzberg e a forma como os investigadores nesta matéria os adequaram ao estudo da escola.

O conceito de “estrutura organizacional” tem-se revelado de certo modo abstracto, sendo por vezes alvo de aplicação ambígua e até controversa. Uma das concepções mais actuais de *estrutura* é a defendida por Mintzberg (1995:20) “**A estrutura de uma organização pode ser definida simplesmente como o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a necessária coordenação entre as mesmas**” (negrito do autor) sendo que, “**Parece que são suficientes cinco mecanismos de coordenação para explicar as maneiras fundamentais pelas quais as organizações coordenam o seu trabalho: ajustamento mútuo¹⁸⁵, supervisão directa¹⁸⁶, estandardização dos processos de trabalho¹⁸⁷, estandardização dos resultados¹⁸⁸ e**

¹⁸⁵ “O ajustamento mútuo realiza a coordenação do trabalho pelo simples processo de comunicação informal (...) o sucesso da empresa depende essencialmente da capacidade dos especialistas se adaptarem uns aos outros ao longo de um caminho desconhecido (...)” (Mintzberg, 1995:21) (negrito do autor).

¹⁸⁶ “A supervisão directa é o mecanismo de coordenação pelo qual um indivíduo se encontra investido de responsabilidade pelo trabalho dos outros” (ibidem) (negrito do autor).

¹⁸⁷ “Os processos de trabalho são estandardizados, quando o conteúdo do trabalho é especificado ou programado” (ibid:23) (negrito do autor).

¹⁸⁸ “Também é possível estandardizar os resultados do trabalho (por exemplo, especificando de antemão, as dimensões do produto, ou o desempenho a atingir)” (ibid:24) (negrito do autor).

estandardização das qualificações dos trabalhadores¹⁸⁹. Podemos mesmo considerá-los como os elementos fundamentais da estrutura, a cola que aglutina as diferentes partes de uma organização” (ibid:21) (negrito do autor).

Estes cinco mecanismos de coordenação parecem pertencer a uma ordem um tanto ou quanto irregular, e isto porque “à medida que o trabalho da organização se torna mais complicado, os meios preferidos de coordenação parecem deslocar-se sucessivamente do ajustamento mútuo para a supervisão directa e, em seguida, até à estandardização dos processos de trabalho, de preferência, ou até à estandardização dos resultados ou das qualificações, para finalmente regressar ao ajustamento mútuo nas situações mais complexas” (ibid:25).

Esclarece o autor (ibidem) “(...) à medida que o grupo aumenta, torna-se cada vez mais difícil coordená-lo de maneira informal. (...), existe assim uma necessidade de liderança. (...): a supervisão directa torna-se então o mecanismo principal de coordenação. Mais acrescenta: “(...) à medida que o trabalho se torna mais complexo (...) a estandardização toma a dianteira. Quando as tarefas são simples e rotineiras, a organização pode estandardizar os seus próprios processos de trabalho. Mas no caso de trabalho muito mais complexo, a organização é forçada a estandardizar os resultados, deixando ao operador a escolha do processo” (ibid:26). Confrontando, ainda, a ideia do autor, ele refere que nos casos ainda mais complexos, nem mesmo o resultado pode ser estandardizado e a organização deve então contentar-se em estandardizar as qualificações do operador, sempre que possível. Caso contrário, a organização ver-se-á forçada a “voltar ao ponto de partida e utilizar o mecanismo de coordenação, que é o mais simples, mas ao mesmo tempo, o mais adaptável de todos os mecanismos de coordenação – o ajustamento mútuo” (ibidem).

Parece poder concluir-se, apoiada em Mintzberg (1995:26), que:

- a maioria das organizações utiliza uma mistura dos cinco mecanismos, em diversos graus pois, seja qual for o grau de estandardização, há sempre necessidade de um mínimo de supervisão e de ajustamento mútuo;

¹⁸⁹ “As qualificações e o (conhecimento) são estandardizados logo que se especifica a formação daquele que executa o trabalho” (ibidem). (negrito do autor).

- as organizações modernas não podem simplesmente existir sem liderança, nem sem comunicação informal, quanto mais não seja para que lhes seja permitido ultrapassar as rigidezes da standardização¹⁹⁰.

Paisey (1981) define a *estrutura*, segundo uma perspectiva formal, como sendo “um ‘modo deliberado de estabelecer as relações entre os membros da organização’ ” (cit. Alves, 1993:21). Mais acrescenta Matias Alves (ibidem) que, esta proposta de definição de Paisey “implica o reconhecimento da diferenciação do trabalho no interior da organização, que é necessário relacionar e coordenar, e a aceitação, mais ou menos explícita, de que há um modo intencional de instituir e regular as relações de trabalho”.

Afectando directamente todos os membros de uma organização, pode ser definida como “ ‘o conjunto de partes ou elementos distribuídos de acordo com uma certa ordem e estabelecendo entre si determinado tipo de relações (Owens, 1983, cit. Castro, ibidem). Ao transportarmos este conceito para o nível exclusivamente formal¹⁹¹, teremos de enfatizar o seu carácter mais ou menos estável ou permanente; se o aplicarmos ao nível informal, relevaremos o seu carácter mais ou menos transitório e a ausência de preceitos de ordem formal, o que permite que as relações entre os elementos que a integram surjam naturais e espontâneas, sem qualquer imposição legal.

Vários autores (Kast, Rosenzweig, Lawrence, Lorsh, etc) afirmaram que “era impossível compreender uma organização se apenas se referisse a dimensão formal¹⁹²” (cit. Bertrand e

¹⁹⁰ “Emery e Trist (1960) sustentam que um grupo de trabalho só é eficaz se for capaz de gerar a sua própria coordenação interna, (i.é, se utilizar ajustamento mútuo). ‘A tarefa primordial de gestão de uma organização, no seu conjunto, é referir o sistema global ao seu ambiente e não apenas à regulação interna *per se*’ ” (cit. Mintzberg, 1995:26). A posição de Mintzberg é diferente. O autor é da opinião de que “enquanto certas unidades se devem apoiar no ajustamento mútuo, não existe nenhuma sem um mínimo de supervisão directa” (ibidem).

¹⁹¹ Para esta perspectiva “(...) a estrutura é antes de tudo um instrumento, um meio e não um fim: ‘structure is the vehicle for getting the work of organization done’ ” (Paisey, 1983, cit. Sá, 1997:119). Para o autor, os três elementos essenciais da estrutura são: o cargo – parcela do trabalho total da organização realizada por um indivíduo; a autoridade – capacidade de exercer alguma influência sobre a acção dos outros; a posição – continuidade, repetição e regularidade na localização do indivíduo na estrutura ocupacional. A estrutura confere racionalidade ao modo de funcionamento da organização e prescreve o modo como o trabalho deve ser feito.

¹⁹² “a estrutura formal está melhor adaptada para um meio estável” (ibidem).

Guillemet, 1988:80). Mais referem “é preciso ter em conta as redes de relações informais¹⁹³, as normas officiosas, as relações de autoridade não previstas, etc.” (ibidem).

Deste modo, a “estrutura formal” de qualquer “Sistema Social Aberto” (tal como a Escola), ao fazer a distribuição dos seus subsistemas e respectivos componentes, representa os aspectos estáticos da Organização, identificando-se os seus aspectos dinâmicos através do processo de interacção e interdependência que se desencadeiam no interior dessa estrutura. Estas duas focalizações levam-nos a diferenciar na Escola, como Organização Complexa, dois tipos de estruturas:

a “estrutura formal” definida oficialmente, integrada por pessoas que se comportam de acordo com as regras formalmente estabelecidas, e que permanece inalterável mesmo após mudanças de pessoal – “ ‘se um membro da organização é substituído, espera-se que o substituto assuma, no essencial, as mesmas relações de trabalho que o seu antecessor’ ” (Owens, 1983, cit. Castro, 1995:115). É uma estrutura planificada que se representa por esquemas (organogramas – ANEXO V) e que codifica as suas regras em regulamentos e procedimentos. Os relatórios anuais são excelentes fontes para compreender a estrutura formal de uma organização;

e a “estrutura informal” que, emergindo natural e espontaneamente entre as pessoas que integram a estrutura formal, tem um carácter transitório e não se pauta por regras pré-estabelecidas, reajustando permanentemente comportamentos e papéis, tendo em vista a consecução de objectivos próprios, por vezes bem distintos ou até antagónicos dos definidos pela estrutura formal. Em contextos informais “a acção dos actores individuais e colectivos não é necessariamente legitimada pela organização, e o comportamento dos actores é conflitante, porque os seus objectivos e estratégias nem sempre coincidem com os da organização” (Ferreira et al, 1996:112). Estas relações informais representam um papel importante nas organizações. Os grupos criam e mantêm estratégias a fim de melhorar o desempenho geral. É o que acontece quando a lentidão administrativa se faz sentir. “A

¹⁹³ “uma estrutura informal convém mais a um meio turbulento” (ibidem).

organização informal preenche então o papel e a função de adaptação. Equilibra por meio de uma reacção mais rápida e diminui a lentidão burocrática” (Bertrand e Guillemet, 1988:70).

Também, para Filipe (1998:20) “uma estrutura formal bem definida não é, contudo, garante de um bom funcionamento da escola em conformidade com as regras, funções e planos pré-estabelecidos, ‘com frequência a estrutura é uma fachada cerimonial detrás da qual se esconde um funcionamento que pouco tem que ver com o estabelecido formalmente’ ” (González, 1991, cit. Filipe, ibidem). Parece-nos pertinente, neste contexto, recordar Mintzberg (1995:66): **“Existem centros de poder que não são oficialmente reconhecidos; redes complexas e ricas de comunicações informais, que por vezes complementam e contornam os canais estabelecidos; e os processos de decisão funcionam independentemente do sistema regulado”** (negrito do autor). Mais acrescenta que, estudos feitos demonstraram que **“as estruturas formais e informais estão interligadas ao ponto de se tornarem indissolúveis”** (negrito do autor) (ibid:29).

Já, para Castro (1995:115) “a coexistência na Escola destes dois tipos de estruturas (formais e informais) representa uma faca de dois gumes: por um lado, ao aglutinar diferentes tipos de forças e de perspectivas, pode conduzir a mudanças qualitativas pertinentes e revelar-se promotora de inovação educativa (...); por outro lado, pode ser geradora de bloqueios e situações de ruptura altamente desestabilizadoras e impeditivas da consecução dos objectivos organizacionais, se os conflitos que eventualmente ocorrem (...) não forem devidamente geridos (...)”. Esta reflexão poderá ser reforçada com a perspectiva defendida por Peiró (1986, adapt. Sedano & Pérez, 1989) ao afirmar: **“os grupos informais da Organização surgem e desenvolvem-se em boa parte, com o fim de contribuir para a consecução das finalidades pessoais destes membros. Os fins e objectivos individuais podem ser congruentes ou conflitivos com os fins organizacionais. Se predomina a congruência entre eles, os grupos informais não só permitirão uma melhor consecução dos fins individuais, como contribuirão para a consecução dos da Organização. Se predomina o conflito, ambas as estruturas organizacionais (formal e informal) estarão também frequentemente em conflito”** (cit. Castro, 1995:115-116) (negrito da autora).

Contudo, os problemas organizativos não surgem exclusivamente como consequência do possível confronto entre os dois tipos de estruturas referidos; eles radicam, de uma forma evidente, no tipo de relações entre as diversas partes da estrutura formal, revestindo-se assim, a *coordenação* de todas as unidades de uma particular importância, representando mesmo, segundo Castro (1995:116), “um problema de fundo nas Organizações”.

Bertrand e Guillemet (1988:85), ao referirem-se à estrutura de uma organização, afirmam “É difícil vê-la; deve-se antes inferi-la a partir das suas operações e do seu comportamento”. Para os autores, estrutura e função “são as duas faces de uma mesma moeda. A estrutura constitui a dimensão estática de uma organização enquanto a função constitui a sua dimensão dinâmica” (ibidem), sendo a estrutura, frequentemente, assim definida:

1. O modelo das relações formais e das tarefas (organograma que se encontra frequentemente nos relatórios anuais);
2. A maneira como as diferentes actividades ou as tarefas são distribuídas aos diversos sectores e às pessoas da organização (a diferenciação);
3. A maneira de coordenar as diferentes actividades e tarefas (a integração);
4. As relações de poder, de estatuto no interior da organização (o sistema da autoridade);
7. As políticas e os procedimentos que orientam as actividades e as relações na organização (o sistema administrativo).

(Bertrand e Guillemet, 1988:85)

Em jeito de conclusão, afigura-se-nos que o conceito de estrutura organizacional pode parecer vago e abstracto, contudo, cada um de nós vê a sua vida afectada pela estrutura de uma organização.

Desta forma, para compreender o que parece vago e abstracto – a estrutura – identificam-se as suas componentes que, segundo Mintzberg, são cinco. Também, as funções de cada uma e a relação entre elas. Apoiada nos estudos do autor e de outros investigadores, identificam-se grupos cruciais que, detendo um grande poder, exercem influência no funcionamento das organizações.

À medida que uma organização cresce e o trabalho aumenta, torna-se necessário proceder a uma divisão do trabalho. Os operadores deixam de ser auto-suficientes para desempenharem as suas tarefas em virtude da elevada interdependência entre funções, e sente-se a necessidade de uma hierarquia com funções de autoridade e de coordenação. Se o crescimento organizacional continua, a hierarquia necessita de assessoria técnica para lidar quer com a extensão quer com a complexidade da actividade organizacional e, surgem quer os analistas da tecnoestrutura quer os serviços de apoio logístico. Partindo destes pressupostos, chega-se à identificação dos elementos estruturais.

QUAIS SÃO, ENTÃO, OS ELEMENTOS BASE DA ESTRUTURA?

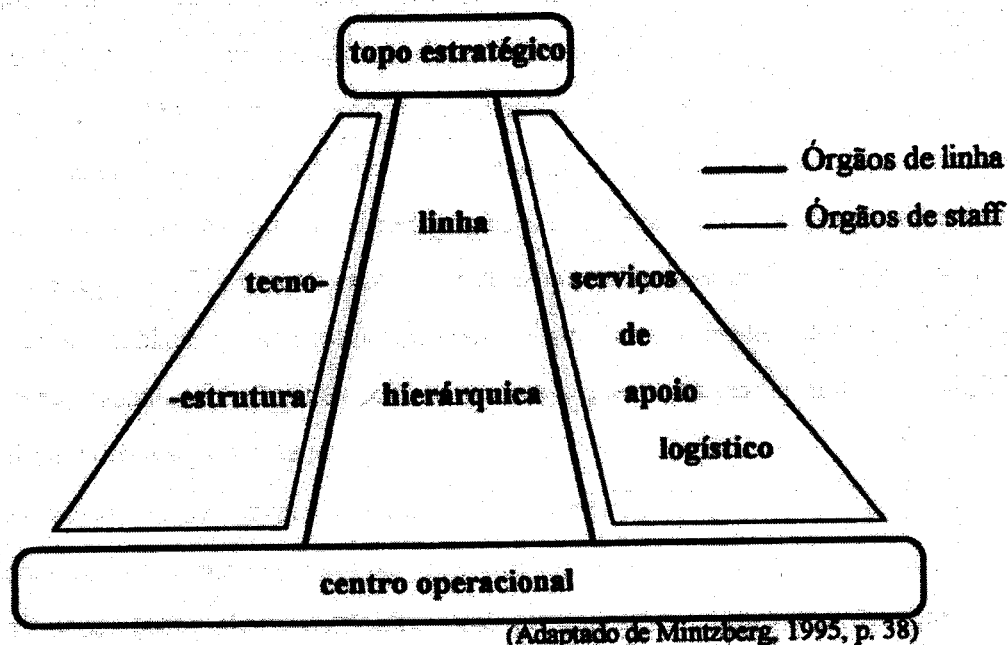
É neste contexto que procuramos identificar e analisar as componentes básicas dominantes da arquitectura organizacional da escola, fazendo-se referência ao “poder” no funcionamento global das organizações.

3.1. As Componentes Básicas Dominantes na Escola

A escola faz parte de uma macro-estrutura constituída pelo sistema educativo na sua globalidade, cujas leis de dependência entre as respectivas componentes desse sistema, lhe imprimem configurações próprias. Neste momento, incide-se o estudo apenas ao nível meso-estrutural – a Escola – e é nele que se identificam as componentes da estrutura organizativa.

Comungando da opinião de Castro de que “não há uma melhor forma de administrar e estruturar as organizações” (1995:117) e de que estas terão de reajustar, permanentemente, estruturas, funcionamentos e comportamentos organizacionais (de modo a fazer face a todas as contingências inerentes à complexidade dos actores e aos desafios internos e externos que lhe são colocados pela incerteza da tecnologia e do ambiente), teremos de repartir a administração deste microssistema por vários subsistemas organizativos com níveis de responsabilidade e estatutos funcionais diferenciados. Essa subdivisão, embora possa

operacionalizar-se em níveis com diferentes designações (consoante os autores), tem como base os pressupostos defendidos por Mintzberg (1995:38) ao diferenciar que as cinco componentes básicas de uma organização se instituem segundo uma estrutura do tipo *linha e staff*¹⁹⁴, conforme a figura:



em que o topo estratégico, a linha hierárquica e o centro operacional - órgãos de *linha* - (órgãos de execução) constituem aquilo que Mintzberg designa por órgãos *operacionais* ou *hierárquicos*, dotados da autoridade e do poder de decisão, encontrando-se directamente implicados no trabalho operacional da organização, e os restantes (tecnoestrutura e serviços de apoio logístico) constituem os órgãos *funcionais* ou de *staff* (órgãos de apoio), com funções de aconselhamento técnico ou de apoio aos órgãos operacionais.

Na *linha* está definida uma hierarquia em que “a cada um dos seus graus corresponde uma unidade específica, sequencialmente subordinada à autoridade que se coloca a seu

¹⁹⁴ As organizações de linha e staff são caracterizadas pela existência de uma complexa rede de comunicações resultantes da coexistência e conciliação de linhas formais de comunicação, características das organizações em linha, e de linhas directas de comunicação que respeitam às organizações em staff, bem como por um sistema de dependências recíprocas entre os indivíduos de linha e do staff. Enquanto aqueles necessitam destes para elaborar e fundamentar os planos de execução, estes precisam daqueles para executar as suas ideias e planos.

montante e subordinante da que fica a jusante” (Filipe, 1998:24). Mais acrescenta o autor (ibidem) “a actividade dos órgãos de linha está subjacente ao cumprimento dos objectivos básicos da organização, pelo qual são responsáveis. A autoridade absoluta e total é exercida mediante uma relação hierárquica e linear entre chefe e subordinado (*autoridade linear*) e permite-lhe decidir, comandar e executar as principais actividades da organização”.

O *staff*, não pertencendo à linha hierárquica, “é constituído por órgãos técnicos de conselho, de consultoria e de assessoria especializada que, aos vários patamares (a todos ou a parte), se dispõe paralelamente aos órgãos de linha” (ibidem). Os órgãos de *staff* gozam de uma “*autoridade funcional ou de recomendação*”¹⁹⁵, relativa e parcial, exercida sobre ideias e planos” (Filipe, ibidem). A sua actividade reside em pensar, planear, sugerir, recomendar, assessorar, monitorar e prestar serviços especializados. À medida que se sobe na escala hierárquica própria destes órgãos cresce o peso das funções de consultoria, assessoria, aconselhamento e recomendação, enquanto que o peso das funções de prestação de serviços especializados diminui, verificando-se precisamente o oposto no sentido descendente. “Neste tipo de órgãos é igualmente exercida a *autoridade linear* de subordinantes para subordinados, independentemente da existência simultânea da *autoridade funcional* verificada entre membros da organização que se relacionam dentro da mesma especialidade” (ibidem).

O PODER NO FUNCIONAMENTO GLOBAL DAS ORGANIZAÇÕES

Os estudos de Mintzberg remetem-nos para a existência de cinco grupos internos cruciais com grande poder de influência sobre o funcionamento das organizações e que são: o presidente director – geral, os quadros intermédios, os operadores (*linha*), os analistas da tecnoestrutura e o pessoal de apoio logístico (*staff*).

Para o autor é fundamental perceber como os indivíduos exercem o poder a nível interno, acrescentando que todos aqueles que emergem como função de poder formal são portadores de três características muito específicas. Em primeiro lugar, têm tendência para se integrar nos objectivos da organização, porque deles depende o seu bem-estar. Em segundo

¹⁹⁵ Enquanto na autoridade linear cada subordinado depende apenas de um chefe, na autoridade funcional cada subordinado pode estar dependente de mais de um chefe (Filipe, 1998:24)

lugar, conhecem-na bem, porque passam muito tempo na organização. Em terceiro lugar, sendo os protagonistas das decisões e das acções, são aqueles que detêm iniciativa e podem ser objecto de influência dos grupos externos¹⁹⁶.

Para o autor, o *presidente director-geral* é inevitavelmente o indivíduo mais poderoso em todos os sistemas de poder no interior e no exterior da organização. Tal facto advém-lhe pela posição estratégica que ocupa como autoridade hierárquica superior, nomeadamente, na liderança, controlo e coordenação das estratégias, objectivos e escolhas que informam o processo de tomada de decisão. Advém-lhe, ainda, pelo facto de ele ser o agente privilegiado de ligação entre os detentores de influência externa e o funcionamento da organização. Como detentor legal do poder, pode arbitrar a seu modo os conflitos de interesse que emergem. Em termos da sua influência interna detém um poder formal sobre todas as actividades da organização, com especial incidência na legitimidade adquirida, nas recompensas usufruídas e na aplicação de sanções. Em acréscimo ao seu poder formal pode, ainda, desenvolver um conjunto de capacidades inerentes às suas qualidades pessoais que lhe permitem influenciar as actividades da organização sobretudo no processo de liderança, na difusão da ideologia da organização e nas políticas de negociação.

Quanto aos *quadros intermédios*, estes detêm o poder formal a partir dos níveis hierárquicos inferiores, estando, contudo, constrangidos a uma função de subalternidade relativa no exercício do poder que está em articulação estreita com todas as actividades da organização. Estes quadros intermédios detêm um poder circunscrito a uma ou várias unidades específicas da organização, pelo que, as suas funções de coordenação, de controlo e de liderança relativamente à definição das suas estratégias e objectivos bem como ao processo de tomada de decisão se limitam unicamente a essas unidades em que a sua autoridade formal se insere. Na opinião de Mintzberg (1986), trata-se de “uma espécie de ‘minipresidente director-geral’ ” (cit. Ferreira et al, ibid:109), cuja diferença relativamente ao presidente tem a ver com o tipo de controlo – *difuso* (proveniente da pressão dos grupos externos) para o

¹⁹⁶ De entre os grupos específicos que detêm uma influência externa sobre o funcionamento das organizações, sublinham-se, entre outros, os professores (que modelam a defesa da opinião pública) e os governos centrais e locais (através da sua acção legislativa, ideológica e política) (cf. Ferreira et al, 1996:108).

presidente; *concentrado* e *contínuo* para os quadros intermédios. Refere, ainda, o autor que a acção e as necessidades destes quadros intermédios evoluem em dois sentidos diferentes: enquanto actores de poder situados nos níveis hierárquicos subsequentes da estrutura hierárquica superior, identificam-se com os objectivos e estratégias do topo; como chefes hierárquicos das unidades da organização que dirigem, tendem a comportar-se no sentido do seu desenvolvimento e da sua autonomia.

Os *operadores* que trabalham directamente no processo de produção das organizações – são, por exemplo, os professores que leccionam na escola – sempre sujeitos a uma divisão de trabalho, que consiste na execução de tarefas no processo de produção de bens e serviços das organizações. Pela qualificação que os professores têm relativamente à tarefa que executam são considerados operadores profissionais (desenvolvem um conjunto de competências e um ‘saber-fazer’ mais elevado nas tarefas que executam). O autor fala, também, em operadores não qualificados (se o trabalho que desenvolvem é simples e repetitivo, encontrando-se no nível mais baixo da estrutura hierárquica do poder formal e como tal com poucas possibilidades formais¹⁹⁷ de influenciar as diferentes actividades da organização). Pelo contrário, os operadores profissionais (onde se incluem os professores) usufruem de maior capacidade para influenciar as actividades da organização, nomeadamente, no exercício do poder na medida em que podem desenvolver as suas competências no processo de trabalho. Têm um objectivo comum – “lutarem pela melhoria das relações sociais e das relações de trabalho nas organizações” (Ferreira et al, 1996:110).

Relativamente aos *analistas da tecnoestrutura* (pessoal directamente relacionado com as tarefas de concepção e gestão dos sistemas formais de controlo e de adaptação da organização), a sua influência não radica no facto de possuírem qualquer autoridade formal para tomar decisões mas, por serem profissionais, estão implicados nas mudanças organizacionais e nas exigências de objectivos operacionais, de forma a desenvolver as suas competências técnicas. Não tendo autoridade para tomar decisões, emergem fundamentalmente como conselheiros junto dos quadros hierárquicos administrativos. Como

¹⁹⁷ Só através de uma acção colectiva configurada num sistema político conseguem exercer o poder nas organizações (cf. Ferreira et al, 1996:110).

profissionais, dotados de conhecimentos e competências técnicas, exercem o poder ao nível da escala hierárquica inferior da organização, desenvolvendo um sistema de controlo burocrático sobre a execução de tarefas no processo de produção.

Finalmente, o *peçoal de apoio logístico*, cujas funções dependem dos serviços que cada organização necessita. Dividem-se em duas categorias principais (Ferreira et al, 1996:110): pessoal de apoio logístico não qualificado e qualificado. O primeiro, faz um conjunto de serviços que não são muito relevantes para o funcionamento da organização – grupo interno que detém menos poder. O segundo (qualificado) presta serviços à organização que se revelam importantes, porque a sua competência pode ajudar a solucionar alguns problemas do seu funcionamento – exercem uma certa influência no funcionamento das organizações.

Realça-se a natureza da complexidade deste processo em termos das interacções e das interdependências geradas.

A ESCOLA TERÁ, TAMBÉM, CINCO COMPONENTES CHAVE?

Vejamos como nas escolas se concretiza esta concepção estruturalista.

• Dos órgãos de *linha* ou *operacional*¹⁹⁸ (Mintzberg) fazem parte:

- O *vértice* ou *topo estratégico*, que corresponde à direcção das escolas (Assembleia de Escola, Director, Conselho Executivo). É o órgão político que define os objectivos, as grandes opções, o que a organização deve fazer. Tem como missão definir e orientar a estratégia da organização, zelar pela sua eficácia e gerir as relações com o exterior, estando a sua acção condicionada pelo grau de autonomia de que dispõe. “Regra geral, é esta parte da estrutura aquela em que se possui uma visão maior e mais geral da organização, onde o trabalho é

¹⁹⁸ “em teoria, as posições de ‘linha’ eram revestidas de uma autoridade formal que lhes permitia tomar decisões, ao passo que o mesmo não acontecia com as posições de ‘staff’, que aconselhavam apenas os que tomavam as

menos repetitivo e formalizado e em que o horizonte decisional é geralmente a médio/longo prazo” (Ferreira et al, 1996:286).

“O vértice estratégico tem como função assegurar que a organização cumpra a sua missão eficazmente, (...) (...) nele encontramos todos os membros encarregados da responsabilidade global da organização” (Mintzberg, 1995:44-43) (negrito do autor).

O papel do topo estratégico depende muito da relação de autonomia que a escola mantém com a administração.

- *A linha hierárquica*, que liga o vértice estratégico ao centro operacional, põe em prática um conjunto de orientações que conjuguem as decisões do topo com as operações a efectuar pelas bases. Cada elemento da linha hierárquica recolhe e transmite a informação relacionada com a unidade que supervisiona, resolvendo os problemas surgidos dentro de cada unidade(s), define as regras e os procedimentos e controla o trabalho. Em termos gerais, e segundo Ferreira et al (1996:286), “as atribuições da linha hierárquica são as mesmas do vértice estratégico, mas no contexto da gestão da sua própria unidade”. Mais acrescentam “(...) à medida que se desce na escala hierárquica, o trabalho torna-se mais concreto, porque mais próximo do fluxo de trabalho, e as decisões dizem respeito a um horizonte temporal mais curto – curto/médio prazo” (ibidem).

A *hierarquia intermédia* é formada pelas estruturas de gestão intermédia, designadamente pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares, pelos Delegados de Grupo/Ano/Disciplina, pelos Coordenadores dos Directores de Turma e pelos Directores de Turma.

“O vértice estratégico está ligado ao centro operacional pela cadeia de quadros da linha hierárquica com autoridade formal. (...). Esta cadeia particular de autoridade é *escalar*, i. é, corre numa linha de cima para baixo. (...) não é tão simples como parece: as linhas podem dividir-se e voltarem a unir-se” (Mintzberg, 1995:45) (negrito do autor).

decisões. (Isto foi por vezes referido como uma autoridade ‘funcional’, conceito este oposto ao da autoridade formal de ‘linha’ ou ‘hierárquica’.) (Mintzberg, 1995:39).

- O *centro operacional* integra os elementos da organização cujo trabalho se liga directamente à produção de bens e serviços. “É a parte onde é maior a formalização, dependendo o grau do tipo e natureza do trabalho a executar” (Ferreira et al, 1996:286). Na escola, o *centro operacional* (execução – sala de aula) é constituído pelo conjunto dos professores operadores a quem compete a realização do trabalho directamente relacionado com os objectivos principais da escola. O seu maior ou menor grau de autonomia no trabalho é-lhes conferido pela qualificação adquirida através da profissionalização e da especialização “o trabalhador especializado trabalha mais e melhor” (Taylor). O *centro operacional* das escolas é constituído essencialmente pelo trabalho dos professores, “(...) constitui o coração da organização, no sentido de que é da sua actividade que se torna possível a sobrevivência do todo” (Ferreira et al, 1996:286), “(...) é a parte crucial da organização que produz os resultados essenciais que a conservam viva” (Mintzberg, 1995:43).

Em analogia ao “*centro operacional*” (Mintzberg), a “*função produtiva / sistema produtivo*” (Neves) - “único sistema energético, no sentido de transformar ‘matéria-prima’ em produto (bem ou serviço), é o responsável pelas operações que concretizam as finalidades e objectivos últimos da organização” (2002:54). Esta função (produtiva) é uma das três funções básicas que a organização deve assegurar, para além da função directiva¹⁹⁹ e da função de gestão de recursos²⁰⁰, para que se desenvolva de forma saudável (cf. Neves, 2002:50).

• Dos órgãos de *staff* ou *funcional* (Mintzberg) fazem parte:

- a *tecnoestrutura*, é o conjunto das unidades com responsabilidades na área do planeamento, formação, supervisão e controlo. Integra os analistas que actuam sobre o trabalho de outros., definindo-o em termos de conteúdo e da formação, planificando-o em termos de fluxo e de evolução e controlando-o através da standardização. São, segundo Ferreira et al (1996:286) “os motores da standardização do funcionamento organizacional, a

¹⁹⁹ A tratar mais adiante

²⁰⁰ A tratar mais adiante.

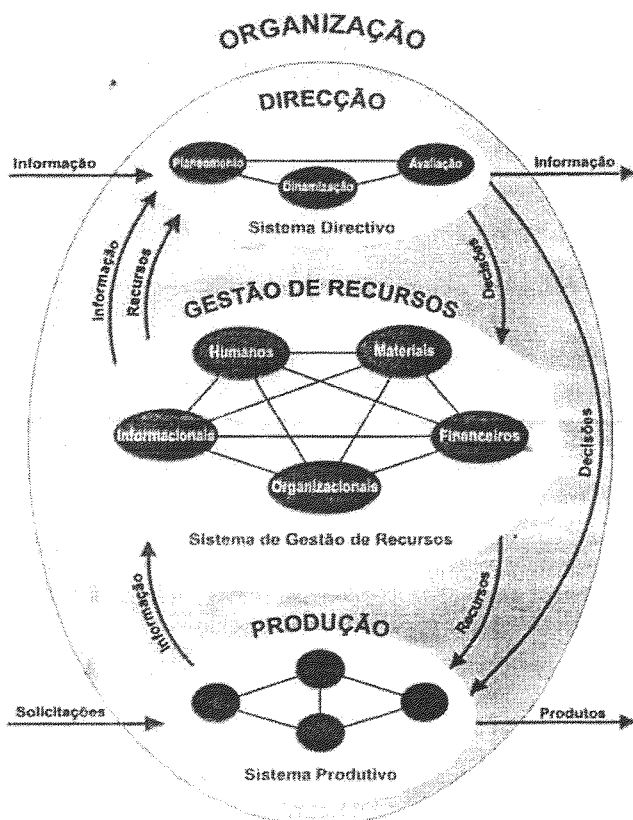
três níveis: standardização dos processos de trabalho - especialistas de métodos e tempos -, standardização do controlo de gestão - planificador, orçamentista, controlar – e standardização das qualificações – especialistas da função de pessoal”. É constituída por professores que, integrando ou não a linha hierárquica, mantêm uma certa ligação ao centro operacional. As suas competências inserem-se no âmbito do desenvolvimento de tarefas de natureza pedagógico-didáctica e sócio-educativa (Departamentos Curriculares, Conselhos de Grupo, Conselhos de Ano, Conselhos de Directores de Turma e Conselhos de Turma), da formação contínua de professores e da avaliação da escola (no que se refere ao Projecto Educativo, Regulamento Interno e Avaliação dos Resultados Escolares). O próprio Conselho Pedagógico é uma *tecnoestrutura*, dadas as funções de apoio e assessoria que desempenha junto dos órgãos de *linha*, conforme o consignado na lei.

O *pessoal de apoio (serviços de apoio logístico)*, posicionado a diferentes níveis da hierarquia, é constituído pelos serviços de apoio indispensáveis ao bom funcionamento da organização, de modo a permitir a esta o controlo da sua actividade e a evitar uma maior vulnerabilidade face às incertezas do meio, mas distinto da sua missão principal. É tanto maior quanto maior for a dimensão da organização, “reflete o desejo de a organização reduzir a incerteza, integrando o maior número possível das suas actividades secundárias” (Ferreira et al, 1996:286). Nas Escolas, é constituído pelo Pessoal Administrativo e da Acção Social Escolar, pelos Auxiliares de Acção Educativa, pelo Pessoal de Refeitório, pelos Serviços de Limpeza, pelos Equipamentos, pelas Salas, etc. Todos estes serviços disponibilizam o apoio necessário à efectivação das tarefas de educação-formação, que constituem o objectivo central da escola e que, operacionalizadas ao longo de toda a *linha hierárquica*, são concretizadas pelo núcleo operativo. “A sua razão de ser é dar apoio à organização, fora do fluxo de trabalho operacional” (Mintzberg, 1995:50) (negrito do autor).

“Todos estes elementos se ligam uns aos outros por uma linha de autoridade una e contínua, revelam como o trabalho se divide e agrupa em unidades funcionais e, qual a amplitude de controlo assegurada pelos mecanismos de supervisão” (Ferreira et al, 1996:287).

Segundo Mintzberg, a representação gráfica dos órgãos operacionais no diagrama pretende traduzir a estrutura piramidal com que habitualmente os mesmos se configuram. Os órgãos funcionais são apresentados doutra forma (mais alongada – elipse), em virtude de a supervisão hierárquica ser bastante irregular e funcionar muitas vezes na base de uma pirâmide invertida.

Pelo exposto, julga-se poder comparar ou até mesmo relacionar estes elementos base da estrutura de Mintzberg com o diagrama das três “**Funções Organizacionais Básicas**” apresentado por Arminda Neves (2002:53) em que, para a autora, uma organização para ser saudável tem de assegurar o exercício das funções *directiva*, de *gestão de recursos* e *produtiva*, pelo funcionamento articulado dos seus sistemas, conforme a figura:



(Neves, 2002:53)

em que:

- o *sistema directivo*, ou sistema de comando, é responsável pelo próprio funcionamento e desenvolvimento da organização, enquanto sistema finalizado e conjunto de recursos ao seu serviço. Utiliza como matéria prima a informação (...) e tem como resultado decisões, tanto ao nível estratégico como operacional (...) devendo garantir a definição da estratégia e dos objectivos tendo em conta o factor tempo “recurso de valor acrescido, e mesmo estratégico, (...) tempo limitado/tempo útil” (Neves, 2002:51). É este sistema que avalia os resultados obtidos. Como sistema aberto, pressupõe relações internas e externas (...) não se pode confundir com a direcção de topo, que desempenha o papel de órgão central de comando, órgão gestor do sistema, mas que não o esgota” (ibidem);

- o *sistema de gestão de recursos*, responsável por garantir os recursos necessários e adequados às finalidades e objectivos definidos. Articula-se com o sistema produtivo. São, segundo a autora, recursos da organização: “as pessoas, os recursos financeiros, os recursos materiais, as formas de organização do trabalho e a informação (ibid: 51-52).

- o *sistema produtivo*, já referenciado anteriormente, tem ao seu serviço os sistemas directivo (enquanto garante das decisões) e o de gestão de recursos (enquanto garante dos recursos) com vista à produção dos bens e serviços que respondam às necessidades e expectativas, de acordo com a sua missão.

Definiram-se os diferentes subsistemas organizativos da Escola, de acordo com as funções de *direcção/gestão/execução* das diferentes estruturas organizacionais e com as cadeias de poder da decisão resultantes da sua articulação e interdependência. Neves, em analogia com Mintzberg, identifica em qualquer organização estes três níveis de intervenção.

Também, outros autores identificam os subsistemas organizativos com base nas atribuições e competências de cada órgão/estrutura e no tipo de poder que lhe é conferido, utilizando uma terminologia semelhante à anterior. É o caso de Bolman e Deal (cit. Sá, 1997:120) ao considerarem que os principais elementos da estrutura são: os níveis organizacionais (*o nível institucional* com relações privilegiadas com o ambiente externo; o

nível administrativo que coordena e controla o fluxo de trabalho e o *nível técnico* que transforma as matérias primas em produtos), os objectivos, os papéis e os mecanismos de coordenação. Da mesma forma, Chiavenato (1992:46) considera a existência de três níveis de intervenção em qualquer organização, o “nível institucional ou estratégico” (Direcção) voltado fundamentalmente para a busca da eficácia da Organização, representando o “nível onde se tomam as grandes decisões, se estabelecem os objectivos e se definem, globalmente, as estratégias para alcançá-los”; o “nível operacional” (Execução), voltado predominantemente para a busca da eficiência, representando “o nível onde se executam e realizam as diferentes tarefas e operações”; e o “nível intermédio” ou “mediador” (Gestão), integrado muitas vezes por especialistas, que representa o “nível empenhado em compatibilizar os meios com os fins, cuidando da articulação entre os dois níveis anteriores”.

Adaptando estes esquemas à especificidade da Escola enquanto “Instituição e Organização”, Sergiovanni e Carver (1976) identificam o “nível institucional” como o mais amplo e abrangente; o “nível intermédio” que “torna possível a subsistência da Organização-Escola de acordo com os seus fins específicos”; e o “nível pedagógico” ou “técnico-específico” que, pelo “tipo de funções que engloba e de acordo com a especificidade dos seus fins e âmbito profissional, permite diferenciar a Escola de outro tipo de Organizações” (GEP, 1988:48-49).

Conhecidas as cinco componentes da organização (Mintzberg), surge-nos questionar:

COMO É QUE ESSAS COMPONENTES FUNCIONAM EM CONJUNTO?

“(...) não podemos descrever uma só maneira como funcionam em conjunto (...) as ligações são variadas e complexas (...) feitas por diferentes fluxos”.

Mintzberg (1995:55)

4. A Organização/Escola como um sistema de fluxos

“As diversas partes da organização são ligadas entre si por diferentes fluxos – de autoridade, de material de trabalho, de informação e de processos de decisão (Mintzberg, 1995:55)”.

Analisemos o modo como estes fluxos irrigam as organizações tendo em conta vários pontos de vista sobre o seu funcionamento – *como um sistema de autoridade formal, de fluxos de informação regulada, de comunicação informal, de constelações de trabalho e de processos de decisão ad hoc*.

Perspectivaremos, à luz das diferentes visões²⁰¹, o modo de funcionamento das organizações e, no caso concreto da escola, uma estrutura específica: a direcção de turma.

4.1 A organização como um sistema de autoridade formal

A escola “é uma organização complexa e multidimensional, cujos elementos e processos nem sempre se adequam ao que se estabelece formalmente” (González, 1991, cit. Filipe, 1998:17)

Tradicionalmente descreve-se a organização em termos de um organigrama²⁰² (ANEXO V) ainda que, muitos teóricos de organizações o rejeitem por considerarem ser uma descrição inadequada do que realmente se passa dentro das organizações (onde há um poder considerável e relações de comunicação que não é possível transcrever para o papel). Contrapõe Mintzberg (ibid:57) referindo que “(...) embora os organigramas não

²⁰¹ “Cada uma destas visões é apresentada como um ‘estrato’ (Pfiffner e Sherwood, 1960, cit. Mintzberg, 1995:55) (...) ‘a sobreposição destes estratos pode ser tão complexa que chega ao ponto de se tornar opaca ...’, mas tratando cada estrato um por um, em relação à totalidade, podemos mais facilmente vir a compreender a complexidade de todo o sistema” (ibidem).

²⁰² “ ‘organigrama é um esquema gráfico que reproduz as estruturas, assim como as tarefas responsáveis e departamentos em que aquelas se levam a cabo’ ” (Álvarez, 1988, cit. Castro, 1995:117).

apresentem relações informais, representam uma imagem precisa da divisão do trabalho, mostrando num relance que posições existem na organização, como é que estas se agrupam em unidades e como é que a autoridade formal flui entre elas” (negrito do autor). Também, para Van de Ven (1976) “o organigrama é como uma ‘configuração de esqueleto’ da organização” (cit. Mintzberg, ibidem), “apoia-se frequentemente na estrutura hierárquica da organização e presume que a autoridade vai de cima para baixo, (...) as relações horizontais apoiam-se apenas nas relações de ‘igual para igual’ ” (Bertrand e Guillemet, 1988:70-71).

Pese embora a autoridade formal represente, segundo Mintzberg, um aspecto muito limitado de uma organização complexa, “temos de estudá-la e entendê-la se quisermos compreender a fundo o funcionamento das organizações” (1995:57). Um estudo sobre relações informais efectuado por Melville Dalton (1959, cit. Mintzberg, 1995:58) evidencia que “a estrutura formal restringe e condiciona a estrutura informal fundamentalmente de três maneiras: ‘Em primeiro lugar a estrutura formal ordena em grande medida a direcção que a estrutura informal toma. Em seguida, forma o carácter das defesas que a estrutura informal cria a fim de fazer face à primeira. E, em último lugar, a estrutura formal²⁰³ (...) exige, pelo menos, uma conformidade de fachada aos seus preceitos’ ”. É definida oficialmente e é integrada por indivíduos que se comportam de acordo com as regras estabelecidas, permanecendo inalterável mesmo após mudanças de pessoal “ *‘se um membro da organização é substituído, espera-se que o substituto assuma, no essencial, as mesmas relações de trabalho que o seu antecessor’* ” (Owens, 1983, cit. Castro, 1995:115) (itálico do autor).

Este tipo de estrutura “confere racionalidade ao modo de funcionamento da organização e prescreve o modo como o trabalho deve ser feito” (Sá, 1997:120). Converte-se (1993:32) ao referir que “nas organizações com estrutura mecanicista²⁰⁴ a interacção tende a ser vertical, a especialização das tarefas é rígida e o relacionamento é formal. A hierarquia define com rigor os procedimentos e as regras atribuídas a cada função”.

²⁰³ “relação oficial e documentada entre os vários membros da organização” (Mintzberg, 1995:27).

²⁰⁴ Cujos “parâmetros de concepção são desenvolvidos com base em formas de socialização assentes num comportamento humano burocrático e formalizado” (Ferreira et al, 1996:105).

Dentro das perspectivas que enfatizam a centralidade e racionalidade da estrutura é possível distinguir dois grandes grupos: “os que pressupõem que existe uma melhor solução organizacional válida para todos os contextos e os que defendem que a melhor solução só pode ser definida em função da especificidade de cada contexto” (Sá, 1997:121). Qualquer um dos grupos acabados de mencionar partilha da ideia de que há uma melhor solução.

O modelo burocrático como *tipo ideal*, de Max Weber, inscreve-se no primeiro grupo. Este modelo põe em destaque a estrutura hierárquica de autoridade com a sua cadeia de comando entre os diferentes níveis organizacionais. A estrutura organizacional (burocracia) obedece a princípios racionais²⁰⁵ de divisão do trabalho, hierarquia de cargos, regras e normas que regulamentam o desempenho e selecção baseada na competência técnica, requisitos que, segundo Weber, constituem a forma mais eficiente de organização: “ ‘La razón que explica el progreso de la organización burocrática há sido siempre su superioridad *técnica* sobre cualquier otra organización’ ” (Weber, 1984, cit. Sá, 1997:122). “A organização por excelência, para Weber, é a *burocracia*” (cit. Chiavenato, 1986:2).

Por outro lado, o modelo assente na “teoria da contingência” (já abordada no início deste capítulo) “talvez” possa inscrever-se no segundo grupo já que, para esta teoria, a estrutura organizacional é influenciada pela tecnologia²⁰⁶ e pelo ambiente²⁰⁷ (este “talvez” tem uma salvaguarda²⁰⁸). Compreende-se, assim, que para esta perspectiva teórica não faça sentido falar em situações universais, válidas para todos os contextos, independentemente das suas especificidades.

Uma abordagem susceptível de ser integrada na perspectiva contingencial é a desenvolvida por Mintzberg. Vejamos: a definição de estrutura apresentada pelo autor realça

²⁰⁵ *Racionalidade*, para Weber, “é a relação entre os meios e recursos utilizados e os objectivos a serem alcançados pelas *organizações burocráticas*” (cit. Chiavenato, 1986:2).

²⁰⁶ Segundo Bolman & Deal (1984), “a tecnologia de uma organização pode ser definida como ‘its central activity for transforming inputs into outputs’. Assim, numa organização escolar ‘the basic technology is classroom teaching’ ” (cit. Sá, 1997:122).

²⁰⁷ Para os mesmos autores “(...) é do ambiente que a organização retira as suas matérias primas e é ao ambiente que a organização devolve os seus produtos ou serviços: ‘schools receive students from the local community and later return graduates to the community’ ” (cit. Sá, *ibid*:123).

²⁰⁸ Na medida em que este segundo grupo, também, partilha da ideia de que há uma melhor solução, quando para Bolman & Deal “ ‘There is no one best way to organize because a workable structure for one combination of technology and environment may be inappropriate for another’ ” (cit. Sá, 1997:124).

dois elementos essenciais: a divisão do trabalho e a função de controlo e coordenação; os arranjos estruturais podem agrupar-se em cinco configurações: estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura divisionalizada e adhocracia, em que cada uma delas (constitui um tipo ideal na acepção Weberiana do termo) se caracteriza por uma combinação particular dos cinco elementos base da organização: centro operacional, linha hierárquica, topo estratégico, tecnoestrutura e funções logísticas.

Tomando como elementos de análise os mecanismos de coordenação, os parâmetros de concepção e os factores de contingência, o autor faz uma caracterização exaustiva de cada uma das configurações pondo em evidência qual a parte chave da organização que, em cada um dos modelos, pressiona a organização a estruturar-se num determinado sentido e não noutro.

(Voltaremos a abordar estes conceitos mais adiante).

4.2. A organização como um sistema de fluxos regulados

Esta visão não só era, segundo Mintzberg (1995:58), “uma das preferidas pelos primeiros teóricos de organizações, mas continua a ser o ponto de vista dominante na literatura actual sobre os sistemas de planeamento e de controlo, (...) representa o fluxo das matérias primas, da informação e dos processos de decisão, mas só os aspectos que são *regulados*, ou seja, que são sistemática e explicitamente controlados”. Mais refere “(...) a mentalidade de controlo transborda do centro operacional e afecta todos os níveis da hierarquia (...)” (ibid:295).

Surge a standardização, mecanismo coordenador da burocracia mecanicista.

Segundo o autor (ibid:58) podem identificar-se três fluxos distintos dentro do sistema regulado – o *fluxo do trabalho operacional*, o *fluxo do controlo das informações e das decisões* e o *fluxo das informações funcionais*, sendo que:

- O primeiro, “O fluxo do trabalho operacional”, contempla a transformação dos materiais com o apoio dos fluxos de informação, em contraste com certas organizações de serviços que transformam a informação, fazendo-a circular sob a forma de documentos.

De facto, os canais de comunicação representam um dado fundamental de qualquer organização. Sem eles, os seus membros são reduzidos à passividade e não podem exercer funções coerentes. É por isso que muitos problemas numa organização são problemas de comunicação que, segundo Bertrand e Guillemet (1988:74) “poderiam ser regulados pela melhoria dos canais de informação, pela multiplicação dos encontros entre directores e empregados, entre os próprios empregados”, pois como nos refere Mintzberg (1995:62) “as relações reguladas de fluxo-trabalho, embora sejam muito características do centro operacional, também podem ocorrer noutros níveis da hierarquia”.

Na escola o fluxo do trabalho operacional é centrado nos alunos, são eles o objecto do fluxo de trabalho, concretizado ao nível das planificações, dos tempos lectivos, das adaptações curriculares, das actividades de enriquecimento curricular, dos critérios de avaliação, etc.

- Quanto ao segundo fluxo “O controlo das informações e das decisões”, refere Mintzberg (1995:215), “o que importa não é o controlo sobre as decisões, mas sim o controlo sobre as acções: sobre o que a organização faz (...)”. Os fluxos regulados de controlo apresentam-se como canais verticais, situados para cima e para baixo da linha hierárquica. Circulam para cima - dando informação retroactiva sobre o trabalho operacional “ ‘sistema de informação para a gestão²⁰⁹ (SIG)” (ibid:63) e para baixo - os comandos e as instruções de trabalho “os planos ‘estratégicos²¹⁰ ” (ibidem). Mais refere que, a cada nível da hierarquia de gestão se especifica o papel de decisão dos gestores intermédios no sistema de controlo.

No sistema de controlo regulado da organização também se encontram especificadas as decisões que podem ser tomadas a cada nível da hierarquia, o que representa, segundo Mintzberg “a dimensão vertical do trabalho de decisão” (ibidem) “**dispersão do poder formal no sentido descendente da hierarquia – descentralização vertical**” (ibid:213) (negrito do autor) que, combinada com os fluxos regulados de informação (agregados e ascendentes – ver nota de rodapé) e os comandos (descendentes e cada vez mais precisos)

²⁰⁹ “(...) que se vai agregando no sentido ascendente” (Mintzberg, 1995:63) e [] “alcança o vértice estratégico como um sumário lato do funcionamento de conjunto da organização” (ibidem)

²¹⁰ “(...) que se vão ampliando no sentido descendente” (ibidem)

permite que os gestores dos diferentes níveis possam interromper estes fluxos para tomar as decisões que mais se adaptem ao seu próprio nível (cf. Mintzberg, *ibidem*).

É o que acontece, na escola, por exemplo, quando um pai/E.E. apresenta uma queixa no Conselho Executivo que faz parte do domínio de actuação do D.T.. Então, o C.E. “devolve” essa queixa ao D.T. para que seja ele a resolver o problema. Isto vai ao encontro da descoberta feita por Lawrence e Lorsch (1967) em que “o poder relacionado com o processo de decisão tende a permanecer no nível em que a informação necessária melhor pode ser acumulada” (cit. Mintzberg, 1995:218). É um facto inegável que o D.T., pela posição estratégica que ocupa face aos outros actores educativos (professores, alunos, pais), é um grande detentor de informação, como já tivemos oportunidade de referir.

Observações desta natureza descrevem a organização como um sistema de constelações de trabalho.

- O terceiro, “Os fluxos regulados de informação funcional” tem a ver com a comunicação entre os operacionais e o pessoal de apoio, “concebido com o propósito de transmitir informações aos funcionais e sugestões para a tomada de decisões operacionais” (*ibid*:64). Estes fluxos são representados por linhas horizontais, entre os gestores da linha hierárquica situados no meio e o pessoal tecnocrático e de apoio, situados à direita e à esquerda. Expressa os contactos que existem a níveis diferentes da hierarquia, por exemplo, entre os membros do pessoal da contabilidade na tecnoestrutura e os gestores da linha hierárquica. Mais refere Mintzberg (1995:221-222) “Quando uma organização se apoia nos sistemas de standardização para coordenar as suas actividades, uma parte do poder passa dos gestores da linha hierárquica para os funcionais que concebem estes mesmos sistemas, isto é, os analistas da tecnoestrutura”.

Em jeito de conclusão refere o autor (*ibid*:66) que o estrato acabado de referir “A organização como um sistema de fluxos regulados”, mostra a organização como um sistema regulado caracterizado pelos fluxos ordenados de materiais, de informação e de processos de decisão. Estes, incluem os fluxos horizontais de trabalho no centro operacional e outras

componentes; os fluxos ascendentes agregados da informação de desempenho e de excepções; os fluxos descendentes e progressivamente mais específicos de comandos, sendo estes dois últimos interrompidos em função dos imperativos do sistema regulado de decisão e, finalmente, os fluxos horizontais de informação horizontal entre os especialistas funcionais e os gestores da linha hierárquica.

4.3. A organização como um sistema de comunicação informal

“A vida é simplesmente demasiado complexa para que possa ser completamente regulada”.

(Mintzberg, 1995:69)

“Existem centros de poder que não são oficialmente reconhecidos; redes complexas e ricas de comunicações informais, que por vezes complementam e contornam os canais estabelecidos; e os processos de decisão funcionam independentemente do sistema regulado” (Mintzberg, 1995:66) (negrito do autor).

Os líderes têm observado a distinção entre o comportamento esperado e o comportamento inesperado dentro da organização, confrontando-se o legal (oficial) com o real (não oficial), isto é, “ ‘a teoria *versus* a prática’, ‘a burocracia *versus* as relações de trabalho’, e ‘a fantasia *versus* o facto’ (...)” (Dalton, 1959, cit. Mintzberg, 1995:66). Para Dalton o termo formal ou oficial é “ tudo o que é planeado e que constitui o objecto de um acordo’ sendo o informal ou não oficial ‘os laços espontâneos e flexíveis entre os membros da organização, orientados pelos sentimentos e interesses pessoais indispensáveis ao funcionamento da parte formal da organização, mas que são demasiadamente fluidos para que sejam completamente contidos dentro do quadro formal’ ” (cit. Mintzberg, 1995:66).

Em contextos informais a acção dos actores não é necessariamente legitimada pela organização e o comportamento dos actores é conflitante, porque os seus objectivos e estratégias nem sempre coincidem com os da organização. Esta visão da organização tem

como foco o ajustamento mútuo²¹¹, mecanismo coordenador da adhocracia, em que “o controlo do trabalho fica nas mãos do operador”. Desde 1939, com as experiências realizadas em Hawthorne por Roethlisberger e Dickson, que se descobriu e compreendeu a verdadeira importância da *estrutura informal* – as relações não estabelecidas formalmente entre os membros de um grupo de trabalho – a qual mostrava que “o ajustamento mútuo é um mecanismo de coordenação fundamental em todas as organizações” (Mintzberg, 1995:28), “nem que seja só para fazer face a mudanças inesperadas” (ibid:70).

Existem, segundo o autor, duas razões essenciais subjacentes à existência da comunicação informal dentro das organizações e explica porquê. Uma relaciona-se directamente com o trabalho, a outra é de carácter social. **“Em relação à maioria do trabalho, a execução é simplesmente impossível, sem um certo grau de comunicação informal”** (ibid:69) (negrito do autor). Refere que “a standardização deve ser complementada com o ajustamento mútuo, nem que seja só para fazer face a mudanças inesperadas” (ibid:69-70) visto que, as organizações humanas não podem simplesmente funcionar como se fossem máquinas. Mais refere “(...) os gestores (...) favorecem o sistema informal de comunicação e os contactos verbais (...), o sistema formal de informação, porque deve primeiro documentar e depois agregar os dados factuais, torna-se muitas vezes demasiado vagaroso para o gestor (...), os gestores contornam o sistema formal de informação, a fim de recolherem as suas próprias informações, necessárias à execução do seu trabalho (...), as fontes de informação pessoal utilizadas pelos gestores excedem as fontes de informação impessoal (...)” (Mintzberg, 1995:70).

A segunda razão para a existência da comunicação informal nas organizações é de natureza *social*²¹² pois, e segundo o autor (ibid:71), “as pessoas precisam de se relacionarem umas com as outras como seres humanos (...)”. Converte Dalton ao referir que “os níveis superiores da organização não conseguem impor regulamentos contra a vontade dos grupos de nível inferior na hierarquia da organização” (cit. Mintzberg, 1995:71). De facto, só se podem

²¹¹ “O ajustamento mútuo realiza a coordenação do trabalho pelo simples processo de comunicação informal” (Mintzberg, 1995:21) (negrito do autor).

efectuar mudanças através da persuasão e da negociação – essencialmente, “através do reconhecimento das relações entre o sistema regulado e o sistema social” (ibidem). As relações sociais são muito importantes numa organização. Se não existir uma interacção efectiva entre as pessoas não será possível um ambiente caracterizado pela confiança, segurança e solidariedade. O factor humano é decisivo na sobrevivência das organizações. Na escola tem que existir uma colaboração efectiva entre as pessoas que a compõem: alunos, professores, pais, auxiliares de acção educativa, comunidade em geral.

Este terceiro estrato “A organização como um sistema de comunicação informal” sugere a existência de fluxos muito mais fluidos e menos ordenados dentro das organizações. Para Mintzberg (1995:74) “não precisamos de separar o formal do informal; o termo certo é interdependência: o formal condiciona o informal, e o informal exerce uma grande influência sobre o que se passa no formal”. Mais acrescenta “podemos (...) considerar agora duas visões da organização, que sugerem uma mistura do formal com o informal” (ibidem).

Vejamos:

- a existência de líderes informais de grupos e, conseqüentemente, uma estrutura informal nas organizações. Na escola, as festas, as visitas de estudo, os passeios, as actividades extracurriculares, os prémios, as notas, etc., são disso exemplo.

Para Husén (1979) “ ‘a tensão entre estrutura formal e individuo torna-se maior nas organizações em que valores, atitudes e emoções se confundem nas tarefas efectuadas’, como é o caso da escola” (cit. Teixeira, 1995:8).

4.4. A organização como um sistema de constelações de trabalho

Segundo Scott (1961) “as pessoas que trabalham em contacto muito próximo e que partilham interesses comuns, acabam por comunicar imenso entre si, acabando por se constituírem em ‘cliques’ informais. Estas ‘cliques’ encontram-se normalmente em

²¹² “Em muitos casos, a comunicação social passa a ser vital para o sucesso da organização” (Mintzberg, 1995:71).

departamentos que são funcionalmente especializados (...) e nos fluxos de trabalho que obrigam as pessoas a trabalharem em contacto físico muito próximo” (cit. Mintzberg, 1995:74).

Constituídos a partir das relações horizontais²¹³ e não das relações verticais: nos níveis inferiores, estes grupos reflectem a especialização funcional ou a relação de proximidade no fluxo de trabalho; nos níveis de gestão, tendem a ultrapassar as divisões criadas pelas especializações e pelas funções (cf. Mintzberg, 1995:75). Surge a estandardização das qualificações, mecanismo coordenador da burocracia profissional.

Thomason (1966-1967) sustenta o que se acabou de referir com a descoberta de que a organização consiste numa série de redes de comunicação *distintas*, ou ‘cliques’, situadas em níveis diferentes da hierarquia (...) em que cada uma destas redes serve como ponto focal de informação especializada: “ ‘... a hierarquia no seu conjunto, acaba por se tornar uma série de redes de comunicação diversas e especializadas por assuntos, estando o centro desta rede situado no nível da hierarquia, onde o assunto pode ou deve penetrar’ ” (Thomason, 1967, cit. Mintzberg, 1995:75).

Assim, os membros da organização, situados num determinado nível da hierarquia, lidam com as informações que são de uma natureza diferente das informações tratadas noutros níveis. Esta situação passa-se em absoluto contraste com a visão do sistema regulado, que considera que todos os níveis dentro da hierarquia lidam com o mesmo tipo de informações de uma forma que é mais ou menos elaborada ou agregada em função do nível.

Nesta fase da descentralização horizontal, a organização depende dos conhecimentos especializados. Confere, portanto, “o poder àqueles que detêm o conhecimento, isto é, aos especialistas onde quer que estejam: na tecnoestrutura, no pessoal de apoio, no centro operacional, ou mesmo na linha hierárquica” (Mintzberg, 1995:227). Identifica o autor (ibidem) pelo menos três tipos de poder do especialista e que são: *o poder informal do especialista na estrutura tradicional de autoridade (quando certas decisões são de natureza altamente técnica, certos especialistas atingem um poder informal considerável); o poder*

²¹³ “os postos de trabalho complexos, especializados na dimensão horizontal mas não na dimensão vertical, são geralmente designados como profissionais” (Mintzberg, 1995:101) (negrito do autor).

do especialista fundido com a autoridade formal (como a ‘especialização’ se torna cada vez mais importante na tomada de decisão, a distinção entre os ‘gestores de linha’ (autoridade formal que decide) e os funcionais (especialização que aconselha), torna-se cada vez mais artificial); o poder do especialista nas mãos dos operacionais, ou seja, os próprios operacionais são os especialistas. E esta especialização concede-lhes um poder considerável, que por sua vez descentraliza a organização em ambas as dimensões (horizontal²¹⁴ e vertical). Os operacionais especialistas são profissionais e “quanto mais profissional for uma organização, mais descentralizada é a sua estrutura em ambas as dimensões” (ibid:229) (negritos do autor).

Nesta visão “a organização toma a forma de um conjunto de constelações de trabalho, de ‘cliques’ quase independentes de indivíduos que trabalham sobre as questões apropriadas ao nível hierárquico onde estão situados” (Mintzberg, 1995:75) (negrito do autor). As constelações de trabalho podem variar desde o formal ao informal, desde os grupos de trabalho apresentados como unidades distintas no organograma, até aos grupos nos quais os indivíduos de diferentes unidades entram em contactos informais para tratar de certas decisões (Ibid:76) pois, segundo o autor, “os especialistas não só aconselham; chegam também a participar activamente na tomada de decisões” (ibid:227).

Conclui o autor “ao passo que os sistemas de autoridade formal e de fluxos regulados descrevem a organização como uma espécie de mola em espiral²¹⁵ (...), o sistema de comunicação informal apresenta a organização como um ‘bolo de mármore’ com manchas que fluem arbitrariamente em todas as direcções, e o sistema de constelações de trabalho descreve a organização como um ‘bolo às camadas’, menos ordenado do que uma mola em espiral mas mais ordenado do que um ‘bolo de mármore’ ” (Mintzberg, 1995:79).

²¹⁴ A descentralização horizontal torna-se completa, quando o poder não se baseia nem na posição nem nos conhecimentos, mas sim na pertença” (Mintzberg, 1995:231).

4.5. A organização como um sistema de processos de decisão ad hoc

Este ponto apresenta um título que realça dois conceitos: a decisão e os processos de decisão, pelo que Mintzberg (1995:80) propõe duas questões:

- ▲ COMO É QUE SE PODE DEFINIR UMA ‘DECISÃO’?
- ▲ E O QUE É QUE CONSTITUI UM PROCESSO DE DECISÃO?

Relativamente à primeira, o autor define-a como “ ‘*um envolvimento na acção*’, geralmente um envolvimento de recursos, (...) assinala uma intenção explícita de actuação”.

Quanto à segunda questão e, tendo por base uma investigação efectuada por Mintzberg, Raisinghani e Théorêt (1976), um processo de decisão “(...) não se limita apenas a escolher um curso de acção, (...) é um de uma série de passos que conduzem à decisão (...)”. Mais referem os autores (ibidem) “o processo de decisão engloba todos estes passos²¹⁶ desde o momento em que o estímulo, a incitação à acção, é apreendido, até ao momento em que se realiza o envolvimento na acção”, especificando:

- em primeiro lugar a fase de *identificação*, com as rotinas de *reconhecimento* (durante a qual se reconhece a necessidade de iniciar o processo de decisão) e de *diagnóstico* (na qual a situação de decisão é avaliada).

- em seguida a fase de *desenvolvimento* das soluções, com as rotinas de *pesquisa* (com o fim de encontrar soluções já feitas) e de *concepção* (para desenvolver as soluções feitas por medida).

- finalmente, uma fase de *selecção* que inclui três rotinas: o *escrutínio* de soluções já feitas, a *avaliação-escolha* de uma solução e a *autorização* da solução pelos indivíduos que não estiveram envolvidos no processo de decisão.

Também, para Paterson (1969) o processo de decisão apresenta uma série de passos: (1) a recolha de *informação* para passar ao decisor; (2) o processamento desta informação para

²¹⁵ Construída num tipo único de material que gradualmente se vai tornando mais estreito à medida que vai subindo em direcção ao vértice (Mintzberg, 1995:79).

²¹⁶ “(...) que se apoiam em sete tipos de actividades fundamentalmente diferentes ou ‘rotinas’ (reconhecimento, diagnóstico, pesquisa, concepção, escrutínio, avaliação-escolha e autorização), agrupadas em três ‘fases’ (identificação, desenvolvimento, selecção)” (Mintzberg, 1995:80).

aconselhar o decisor, sobre o que deve ser feito; (3) o exercício da *escolha*, isto é, a determinação do que se tenciona fazer²¹⁷; (4) a *autorização* para se fazer o que se escolheu; e, finalmente, (5) a *execução* do que foi decidido e autorizado (cit. Mintzberg, 1995:215). Refere, ainda, Paterson que o poder de um indivíduo é determinado pelo seu controlo sobre todos estes passos, sendo maximizado quando os controla todos, ficando o processo de decisão mais centralizado. Sempre que outras pessoas interferem neste processo, o poder do indivíduo diminui e o processo torna-se mais descentralizado (cf. Mintzberg, *ibidem*).

Não existe nenhuma ‘tipologia’ para os processos de decisão nas organizações. Têm sido, por exemplo, categorizados em processos programados e processos não programados ou, em processos de rotina²¹⁸ e processos *ad hoc*²¹⁹.

Outra forma, ainda, de os caracterizarem é em função do seu domínio funcional, ou seja, da sua importância dentro da organização e, assim, temos: decisões *operacionais*, *administrativas* e *estratégicas*, em que as primeiras (*operacionais*) são tomadas de maneira bastante rotineira nos processos²²⁰ que são geralmente programados, isto é, onde o reconhecimento se encontra claramente definido, o diagnóstico e a concepção de soluções adaptadas a cada caso são praticamente inexistentes, onde existe apenas uma busca rápida, circunscrita a soluções já feitas e em que todas as fases²²¹ da tomada de decisões operacionais são largamente pré-determinadas. As segundas (*as administrativas*) podem ser decisões de coordenação (uma grande parte, incluindo as decisões de planeamento, de planificação da produção e de orçamentação) ou de excepção (feitas *ad hoc*, de maneira não rotineira e menos programadas que as operacionais e que as de coordenação), em que:

- As de coordenação, tal como o nome indica, guiam e coordenam as decisões operacionais, em que os processos de decisão são geralmente de rotina, efectuados nas datas

²¹⁷ Comparativamente à investigação apresentada anteriormente, “este passo compreende as fases de reconhecimento, de escrutínio e de escolha”. Os aspectos do diagnóstico e do desenvolvimento (busca e concepção) podem ser considerados como a elaboração do conselho para a escolha final” (*ibid*:215).

²¹⁸ “(...) temos as decisões altamente standardizadas feitas a intervalos regulares” (*ibidem*).

²¹⁹ “(...) temos as decisões de todo não estruturadas feitas a intervalos irregulares” (*ibidem*).

²²⁰ Processos estes executados rapidamente e de maneira quase automática pelos operacionais ou funcionais de apoio de escalão baixo que trabalham individualmente (*ibid*:81). Estes processos de decisão encontram-se sob a égide do sistema regulado.

²²¹ identificação, desenvolvimento e selecção

previstas; bastante programados, mas menos que os processos de decisão operacionais. Alguns são inseridos em categorias funcionais, sendo elaborados pelos gestores da linha hierárquica e pelos analistas funcionais, também, por um administrativo da tecnoestrutura ou mesmo por um computador, para os processos mais programados.

- As decisões de excepção envolvem uma fase distinta de reconhecimento, sendo o diagnóstico, a pesquisa e a selecção geralmente mais elaboradas do que as fases das decisões operacionais e de uma grande parte das decisões de coordenação. Também podem incluir a concepção das soluções feitas por medida. As decisões de excepção atravessam muitas vezes as fronteiras entre as funções “(...) muitas delas são tomadas após um acontecimento que transborda uma única função” (ibid:81), podendo emergir num só nível da hierarquia (as decisões de excepção são tomadas no interior da mesma constelação de trabalho), ou podendo ascender a linha hierárquica para a resolução de problemas ou, ainda, descer a linha hierárquica para que se efectuem mudanças (nestas, as decisões de excepção pertencem ao sistema regulado de decisão). Refere o autor (ibid:82) “a mesma decisão de excepção pode corresponder a cada um dos três tipos anteriores”.

Finalmente, as decisões *estratégicas*²²² são, também, decisões de excepção (feitas *ad hoc*), mas, por definição, “são decisões de grande impacto na organização” (ibidem). A investigação levada a cabo pelos autores Mintzberg, Raisinghani e Théorêt (1976) conclui que “(...) não existe uma única decisão que seja de natureza inerentemente estratégica, as decisões só são estratégicas dependendo do contexto em que se inserem”. Mais acrescentam “(...) podemos categorizar a mesma decisão como estratégica, de excepção e operacional conforme os diferentes contextos” (ibid:82-83). “As decisões estratégicas são as menos rotineiras e as menos programadas de todos os processos de decisão, geralmente levando anos e implicando muitos membros da organização, desde o vértice estratégico até outros elementos da organização (...) causam sucessivas vagas de decisões na hierarquia, seguindo-se no seu rasto, um grande número de decisões de excepção e de coordenação destinadas a implementá-las (...)” (ibidem). Para Mintzberg (ibid:85) “há todo um conjunto de comunicações informais que

²²² “porque (...) causam uma série de mudanças nos processos de decisões operacionais” (Mintzberg, 1995:83).

acompanham necessariamente um tal processo de decisão estratégica, assim como a política que inevitavelmente resulta de uma mudança profunda dentro da organização (...). As relações entre as constelações de trabalho é bastante rica: “algumas partes do processo estão contidas por inteiro dentro de determinadas constelações e outras partes requerem interacções complexas entre as constelações” (ibidem).

Para o autor, mais do que elaborar uma tipologia das decisões, o que se torna mais importante é compreender como os processos de decisão fluem através da organização, concretizando, **“precisamos de compreender como as decisões operacionais, administrativas e estratégicas se relacionam entre si e que papéis desempenham os diferentes participantes – operacionais, quadros dirigentes, quadros médios, pessoal tecnocrático e pessoal de apoio – nas várias fases dos diferentes processos de decisão”** (ibid:83) (negrito do autor), **“precisamos de saber quem é que reconhece a necessidade de tomar uma dada decisão, quem é que diagnostica a situação, quem concebe a solução, quem é que autoriza a decisão, etc.”** (ibidem).

Segundo o autor, pouca investigação tem sido feita neste sentido, pouco se tem dito sobre a questão fundamental que é o modo como os processos de decisão fluem através das organizações.

Em analogia ao exemplo de organização como um sistema de processos de decisão *ad hoc*, apresentado pelo autor (1995:83-84), parece-nos poder transportá-lo para o contexto escolar da seguinte forma: um aluno que é *identificado pelo professor* como apresentando dificuldades de aprendizagem. Coloca a situação em reunião de *Conselho de Turma* para ouvir a opinião dos seus pares. Presidindo e coordenando a referida reunião, o *Director de Turma* informa o *Conselho Executivo* que, por sua vez, leva a *Conselho Pedagógico*. O “feedback” será dado em reunião de *Departamento* (pelo chefe de departamento) ou *Conselho de Directores de Turma* (pelo coordenador dos directores de turma), ambos com assento em C.P., que informarão o professor.

O que se passou nos níveis hierárquicos?

O estímulo para esta decisão nasceu no *centro operacional*, viajou como uma excepção através do sistema regulado e ascendeu a *linha hierárquica* até ao *vértice estratégico*. Aqui, dá-se o reconhecimento formal e o presidente dá ordens para que se forme um grupo de trabalho a fim de fazer o diagnóstico da situação e elaborar uma solução (C.P. ou Departamento) que, após apresentação ao Conselho Executivo, será por este aprovada a recomendação e autorizada a decisão estratégica.

O exemplo que apresentámos mostra o processo de decisão ‘de cima para baixo’, onde o poder de tomada de decisão permanece confinado ao cume da organização. Esta forma é só uma entre as muitas formas de que um processo de decisão *ad hoc* se pode revestir. As decisões estratégicas podem surgir do centro operacional (caso do professor que adapta o currículo em face do aluno/grupo de alunos – adaptações curriculares ou curso PIEF na escola em estudo) o que torna difícil, muitas vezes, estabelecer a diferença entre decisão estratégica e decisão de implementação. Apesar disto, o autor refere (ibidem) que este 5.º estrato estabelece um ponto importante “(...) mostra a teia complexa dos fluxos formais e dos fluxos informais de autoridade, de comunicação e dos processos de decisão” [e] “só quando nos concentramos nestes fluxos reais – de autoridade, de materiais de trabalho, de informação e de processos de decisão – é que podemos começar a compreender como, na realidade, funciona a organização” (ibidem) (negrito do autor).

Em jeito de conclusão e, tendo por base os estudos de Mintzberg infere-se que:

- cada um dos cinco estratos oferece uma imagem incompleta do funcionamento real de qualquer organização;
- (...) cada sistema ajuda a explicar um dos seus aspectos importantes;
- quando os aglomeramos dão-nos uma ideia da verdadeira complexidade do funcionamento da organização.

Tendo em conta as cinco componentes básicas de uma organização (*vértice estratégico, linha hierárquica, centro operacional, tecnoestrutura, pessoal de apoio*) bem como os cinco mecanismos de coordenação que explicam as maneiras fundamentais pelas quais as organizações coordenam o seu trabalho (*ajustamento mútuo, supervisão directa,*

estandardização dos processos de trabalho, estandardização dos resultados, estandardização das qualificações dos trabalhadores), surge-nos formular:

COMO É QUE AS ORGANIZAÇÕES SE ESTRUTURAM PARA FAZER FACE ÀS VÁRIAS CONTINGÊNCIAS QUE ENFRENTAM?

Segundo Verdasca (2003:756) “a administração educativa aos seus vários níveis deliberatórios e de execução, relativamente ao conjunto de orientações e critérios que define e segue, acaba por fazê-lo frequentemente não de uma forma deliberada e previamente planificada, mas de uma forma contingencial²²³”.

Não há dúvida que o ambiente tende a mudar de forma cada vez mais rápida e que a adaptação permanente está na ordem do dia: diferenciação²²⁴ e integração²²⁵. As organizações não são estáticas, evoluem permanentemente, por isso é necessário um esforço de adaptação que acompanha este evoluir das situações. A escola, toda a comunidade educativa, deverão ter capacidade para enfrentar os desafios que a cada momento se colocam. A sua finalidade é, também, desenvolver nos cidadãos a capacidade de adaptação a novas situações. Refere Teixeira (1995:25), citando Lawrence e Lorsch, que “a organização da escola preparatória e secundária com os seus grupos disciplinares, coordenados ao nível do Conselho Pedagógico evoca os problemas de diferenciação e de integração (de todos no todo da escola, para que o Sistema Educativo produza sucesso educacional).

²²³ Considera o autor, “contingenciais, no sentido de que não são deliberadamente programados, não são previamente planificados, não são atempadamente previstos, antes são fruto de circunstâncias, de acasos, mas nem por isso, deixam de estar mais ou menos presentes no desenvolvimento dos processos de organização pedagógica da escola (...)” (Verdasca, 2003:756).

²²⁴ Diferenciação Vertical (que revela bem a hierarquia de uma estrutura – organogramas) (Bertrand e Guillemet, 1988:70); Diferenciação Horizontal ou Departamentalização (as actividades são agrupadas em unidades com uma dimensão suficiente para um funcionamento eficaz) (Ferreira et al, 1996:289-290).

²²⁵ Outra característica da estrutura organizacional é a integração dos seus diferentes componentes, através da definição de políticas, descentralização e desconcentração dos processos decisoriais, criação de comissões de coordenação, divisão do trabalho em projectos confiados a equipas que reagrupam pessoas de diferentes departamentos, colocação de redes de comunicação horizontais, verticais (...) pode facilitar enormemente a percepção do aspecto ‘totalidade’ de uma organização (a estrutura tecnológica ao serviço da organização) (Bertrand e Guillemet, 1988:73).

Acentua-se a dimensão da incerteza quanto ao futuro já que “as organizações enfrentam futuros que por definição, são incertos” (Thompson, cit. Teixeira, *ibidem*).

Compreendendo o ambiente praticamente tudo o que está situado fora da organização: a sua ‘tecnologia’ (quer dizer os conhecimentos que a mesma utiliza), a natureza dos seus produtos, os clientes e os concorrentes, etc., considera Mintzberg (1995:297) ser mesmo a tecnologia um factor de primeira importância na concepção das estruturas organizacionais. Já para Hunt (1972) o conceito de tecnologia é demasiadamente lato, substituindo-o por *sistema técnico*, ou seja, “ ‘os instrumentos colectivos’ utilizados pelos operacionais para efectuar o seu trabalho” (cit. Mintzberg, *ibidem*).

Para além do *sistema técnico* que a organização utiliza no seu centro operacional, são factores de contingência, a idade e a dimensão da organização, alguns aspectos do seu ambiente (estabilidade, complexidade, diversidade, hostilidade) e algumas das suas relações de poder.

Iremos dar particular ênfase ao conceito de poder, na perspectiva Mintzberguiana, observando-se a sua influência como factor de contingência nos fluxos de autoridade, no controlo do comportamento humano e nos fluxos de informação relacionados com o processo de tomada de decisão.

Para responder à questão formulada anteriormente, “COMO É QUE AS ORGANIZAÇÕES SE ESTRUTURAM PARA FAZER FACE ÀS CONTINGÊNCIAS QUE ENFRENTAM’?”, recorre-se, mais uma vez, aos estudos de Mintzberg (1995). Ao perspectivar a análise das organizações em termos das suas estruturas e da sua dinâmica, permite-nos observar o exercício do poder nas múltiplas manifestações comportamentais individuais e grupais, com especial incidência nos seus mecanismos de coordenação, na componente-chave da organização, nos parâmetros de concepção, no funcionamento e nos factores de contingência que estão relacionados com as cinco configurações estruturais das organizações (ver quadro seguinte): *estrutura simples*, *burocracia mecanicista*, *burocracia profissional*, *estrutura divisionada* e *adocracia* (Mintzberg parecia apostar no número cinco).

AS CONFIGURAÇÕES ESTRUTURAIS “PURAS” DE MINTZBERG

coordenação parte básica	Supervisão directa	normalização de processos	normalização de qualificações	normalização de produções	ajustamento mútuo
topo estratégico	estrutura simplex				
tecnoestrutura		burocracia mecânica			
núcleo operatório			burocracia profissional		
hierarquia intermédia				forma divisionária	
serviços de apoio					adocracia

(Extraído de Freire, 1991, p. 102)

5. As configurações estruturais como determinantes do exercício do poder

“O poder é um elemento de conflito e de negociação crucial para a eficiência das organizações” (Mintzberg, 1986, cit. Ferreira et al, 1996:115).

A primeira configuração que o quadro nos apresenta é a *estrutura simplex*. “Uma das grandes vantagens da Estrutura Simplex é o seu sentido de missão. (...) Contudo, outras pessoas pensam que a Estrutura Simplex é muito restritiva” (Mintzberg, 1995:342) (negrito do autor). Este tipo de estrutura, como o comportamento humano é pouco formalizado, permite que o processo de coordenação a diferentes níveis seja realizado através da *supervisão directa*. A parte da organização que se destaca é o *topo estratégico* (os mecanismos de coordenação estão centralizados no topo estratégico enquanto componente-chave da organização) que a

pressiona no sentido da centralização²²⁶, estratégia através da qual mantém o controlo sobre as decisões “(...) todas as decisões importantes têm tendência a serem tomadas pelo director-geral. Assim, o vértice estratégico emerge como sendo o elemento-chave da estrutura²²⁷” (ibid:336). “A maioria das organizações passam por uma Estrutura Simples nos seus anos de formação. Contudo, um grande número de organizações pequenas tem tendência para conservar a Estrutura Simples para além deste período” (ibid:337-338).

Sendo as estruturas simples mais apropriadas a organizações de pequena dimensão, os parâmetros de concepção estão articulados com uma frágil especialização do trabalho, com pouca formalização do comportamento humano, com um incipiente sistema de controlo e planeamento, com poucos mecanismos de ligação e com uma grande ênfase na centralização. O funcionamento das organizações com uma estrutura simples apoia-se no trabalho administrativo e na autoridade exercida pelo topo estratégico. O processo de tomada de decisão é, como já referimos, assumido centralmente variadíssimas vezes só por uma única pessoa.

O segundo tipo é a *burocracia mecânica*. Com o crescimento da organização o controlo, ou seja, a supervisão directa pode tornar-se pouco eficaz e, por isso, nas organizações em que o trabalho operacional é rotineiro, simples e repetitivo, tendem a desenvolver-se formas padronizadas de o realizar através de um sistema minucioso de regras e de procedimentos formalizados, com linhas de autoridade²²⁸ bem definidas e com uma centralização do poder de decisão²²⁹, consubstanciando uma divisão clara entre os que decidem e os que executam.

²²⁶ “A centralização tem a vantagem importante de assegurar que a resposta estratégica reflecta o conhecimento total do centro operacional (...) mas a centralização também pode causar confusão entre as questões estratégicas e as questões operacionais” (Mintzberg, 1995:341) (negrito do autor).

²²⁷ (...) a estrutura consiste raramente em pouco mais do que uma pessoa a comandar no vértice estratégico e um centro operacional orgânico (ibid:336). Contudo, para o autor “parece que a linha hierárquica tem tendência a reter mais poder do que o necessário, particularmente ao nível do vértice estratégico” (ibid:241) (negrito do autor).

²²⁸ “Os fluxos de autoridade decorrem da acção das diferentes componentes-chave das organizações” (Ferreira et al, 1996:105). “(...) o sistema de autoridade realiza a standardização do trabalho através da formalização do comportamento humano. (...) possibilita-se que o processo de tomada de decisão e a execução de tarefas sejam realizados com base em normas burocráticas” (ibid:111)

²²⁹ “Os fluxos relacionados com o processo de tomada de decisão evoluem no sentido descendente” (ibidem).

Neste tipo de organização, denominada *burocracia mecanicista*²³⁰(ligada à produção), o mecanismo dominante de coordenação consiste na *estandardização/normalização dos processos de trabalho*, destacando-se como parte chave da organização a *tecnoestrutura*²³¹ “que agrupa os analistas que efectuam esta estandardização” (ibid:347), ou seja “a quem cabe a responsabilidade de desenhar os postos de trabalho e de os agrupar em unidades racionais” (Sá, 1997:125). Tudo isto é previsto e pré-decidiado em regulamentos pormenorizados de modo a eliminar a incerteza e a restringir a margem de liberdade dos que executam - modelo fechado, onde a estandardização é dominante. Este tipo de estrutura apresenta características do trabalho padronizado, do grande porte, dos ambientes simples e estáveis e do controlo por algum órgão externo.

O controlo externo sobre a organização leva a que o seu funcionamento tenda a uma maior formalização e centralização. A influência da tecnoestrutura aumenta consideravelmente, no que se refere aos processos de tomada de decisão e à estandardização do trabalho. O poder é exercido com especial incidência no controlo das funções e das tarefas, por forma a eliminar as contingências de incerteza do ambiente externo e, por outro, a padronizar e a formalizar ao mais ínfimo pormenor todo o comportamento humano nas organizações.

A existência de grandes condicionalismos para o desenvolvimento de relações sociais informais gera muitos conflitos, razão pela qual as necessidades de controlo para os conter e regular se traduzem num maior exercício do poder. Segundo Mintzberg, neste tipo de estrutura “(...) em que os conflitos²³² são abundantes” (1995:351) existe a obsessão pelo controlo. “Uma mentalidade de controlo permeia a estrutura de alto a baixo” (ibid:350).

O terceiro tipo é a *burocracia profissional*. Quando a tarefa a executar é bastante complexa e especializada, e por isso difícil de normalizar, exigindo que o controlo seja feito

²³⁰ “(...) são as estruturas afinadas para funcionar como se fossem máquinas bem integradas e bem reguladas (Mintzberg, 1995:345).

²³¹ O funcionamento incide muito na tecnoestrutura, na estrita medida em que esta “tem uma função crucial na formalização do trabalho” (ibidem).

²³² “os sistemas de controlo são necessários para os conter” (ibid:351) (negrito do autor).

pelos que a executam, o *centro operativo* assume particular centralidade e beneficia de uma substancial autonomia no exercício da sua actividade. Aqui o mecanismo de coordenação “que permite obter ao mesmo tempo a centralização e a descentralização” (ibid:379) apoia-se numa *standardização das qualificações*, o que dá origem a uma configuração estrutural conhecida sob o nome de *burocracia profissional*. Apoiada, para poder funcionar, nas competências e nos conhecimentos²³³ dos seus operacionais que são profissionais, “a **Burocracia Profissional recruta especialistas devidamente formados e socializados – que são profissionais – para o seu centro operacional, dando-lhes uma latitude considerável no controlo do seu próprio trabalho. O trabalho dos operacionais é então especializado na dimensão horizontal mas alargado na dimensão vertical**” (ibid:380) (negrito do autor). “ (...) a estrutura destas organizações é essencialmente burocrática, a sua coordenação – como a da Burocracia Mecanicista – é assegurada pelos padrões que pré-determinam o que deve ser feito” (ibid:381) (negrito do autor). No entanto há uma diferença essencial entre os dois tipos de burocracia no que concerne a quem produz os *standards*, como esclarece Mintzberg (1995:382): “Ao passo que na Burocracia Mecanicista, os padrões são uma criação interna da tecnoestrutura, cujos quadros operacionais impõem o respeito aos operacionais, as normas da Burocracia Profissional são, em grande parte, elaboradas fora da estrutura, em associações profissionais autogeridas, às quais os operacionais da organização aderem, exactamente como os seus colegas das outras Burocracias Profissionais” (negrito do autor). Por isso, a fidelidade dos profissionais é mais para com a profissão e não tanto para com a organização. “Assim, enquanto a Burocracia Mecanicista é fundada sobre a autoridade da posição²³⁴ (que é de natureza hierárquica), a Burocracia Profissional realça a importância do poder da competência²³⁵ (que é de natureza profissional)” (Blau, 1967-1968, cit. Mintzberg, ibidem). Também Scott (1995), ao referir-se às burocracias

²³³ Durante a formação inicial há a preocupação de formar o futuro profissional na área específica do exercício da actividade, mas também de socializar num conjunto de normas e valores. A esta formação inicial acresce um treino orientado dedicado à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (estágio). “A formação contínua permitirá ao profissional uma actualização permanente nos novos conhecimentos e técnicas da sua área de actividade” (Sá, 1997:126).

²³⁴ Baseada na posição formal, gera uma autoridade de tipo burocrático.

²³⁵ Baseada no saber, gera uma autoridade de tipo profissional.

profissionais, salienta que a sua estrutura administrativa está ao serviço do *centro operativo* e os profissionais procuram controlar não só o seu trabalho mas também as decisões administrativas que possam interferir na sua actividade” (cit. Sá, 1997:127).

O primado da pedagogia sobre a burocracia traduz esta ideia ao nível das organizações educativas. Uma forma de assegurar que os critérios pedagógicos prevaleçam sobre os critérios administrativos consiste em garantir que os gestores sejam membros da profissão e, se possível, eleitos pelos seus pares.

A *burocracia profissional* parece ser uma configuração estrutural que responde com particular adequação às pressões das sociedades modernas: é democrática, pelo menos para os profissionais “Na burocracia Profissional, tem-se frequentemente duas hierarquias paralelas, uma para os profissionais, no sentido ascendente e que é de natureza democrática, e a outra para as funções de apoio logístico, no sentido descendente e que tem a natureza de uma burocracia Mecanicista” (Mintzberg, 1995:391). Não surpreende por isso que, como afirma Mintzberg (ibid:400) “a Burocracia Profissional tornou-se uma estrutura muito em voga”. Contudo, afirma ainda o autor que, é exactamente nestas características de democraticidade e autonomia que a burocracia profissional evidencia as suas maiores fraquezas porque, “**não há fora da profissão praticamente nenhum controlo²³⁶ sobre o trabalho, nenhum meio de corrigir as deficiências, a que os próprios profissionais preferem fechar os olhos**” (ibid:402) (negritos do autor). Na verdade, se a *burocracia profissional* parece funcionar bem com profissionais “competentes e conscienciosos”, quando aparecem profissionais que, ou são “incompetentes” ou não sabem utilizar a margem de liberdade de que gozam, a organização depara com problemas de difícil solução “**a estrutura profissional burocrática não pode facilmente tratar com profissionais que são incompetentes ou que não são conscienciosos²³⁷**” (ibid:403) (negrito do

²³⁶ Na perspectiva Mintzberguiana, se as pessoas forem qualificadas em escolas de qualidade não precisam de supervisor. Para o autor a qualificação das pessoas é de tal forma apurada que não precisa de supervisão directa.

²³⁷ Segundo Mintzberg (1995:403) “O caso do profissional que não é consciencioso é mais preocupante – aquele que recusa actualizar os seus conhecimentos depois de ter obtido o seu diploma, aquele que se preocupa mais com o seu rendimento do que com os seus clientes, ou aquele que se enamora a tal ponto da sua arte que esquece as necessidades reais dos seus clientes”

autor). Assiste-se a um reforço do controlo²³⁸ assente no pressuposto de que todas as actividades são susceptíveis de serem programadas ao pormenor e os seus resultados antecipáveis e quantificáveis o que está em frontal contradição com os pressupostos das burocracias profissionais que postulam **“(…) que o trabalho complexo não pode ser realizado correctamente a não ser que seja efectuado sob o controlo do próprio operacional”** (ibid:407) (negrito do autor). Não reconhecer isto, considera Mintzberg, não só não resolve o problema dos profissionais incompetentes – não transforma um profissional incompetente num profissional competente – como pode impedir o profissional simplesmente responsável de exercer com eficácia o seu papel, desmobilizando-o de um aperfeiçoamento permanente.

Esta tentativa de tudo controlar e de tudo prescrever tem sido particularmente comum nos estabelecimentos de ensino não superior onde a administração central (a tecnoestrutura) através de uma amálgama de normativos (decretos-lei, despachos, portarias, circulares, etc.), procura programar ao pormenor o trabalho da escola e do professor. A avaliação do desempenho através das provas de aferição, provas em determinados anos e outras situações, parecem introduzir nas escolas a desconfiança das qualificações.

Neste tipo de estrutura o trabalho é padronizado através da formação profissional e o ambiente é estável, mas não há controlos externos às organizações. O factor-chave são as aptidões e o conhecimento dos trabalhadores, que são profissionais altamente especializados.

Sintetizando:

A burocracia profissional recorre a um mecanismo de coordenação assente na standardização das qualificações. A componente-chave da organização é o centro operacional, enquanto que os parâmetros de concepção se radicam muito na especialização horizontal do trabalho e na sua formação. O sistema de planeamento e controlo são reduzidos; os mecanismos de ligação são realizados através da administração. A descentralização tem uma característica horizontal e vertical. O funcionamento estrutura-se fundamentalmente no centro operacional, com um tipo de trabalho qualificado e standardizado. Existe também uma

²³⁸ “Os controlos perturbam também a delicada relação entre o profissional e o seu cliente, uma relação fundada sobre a existência de um contacto sem entraves entre os dois” (Mintzberg, 1995:407).

grande margem de autonomia individual no centro operacional, ao mesmo tempo que os profissionais controlam a componente-chave da organização – a linha hierárquica – através do ajustamento mútuo. Os fluxos relacionados com o processo de tomada de decisão fazem-se no sentido ascendente. O poder, como factor de contingência, é exercido com base no controlo realizado pelos operacionais profissionais. O exercício do poder baseia-se na competência que desenvolvem na execução de tarefas. É um poder de natureza democrática, porque o trabalho, sendo complexo, exige que as competências e conhecimentos sejam desenvolvidos com uma grande margem de autonomia pelos operacionais profissionais. Segundo Mintzberg (1995:389) “devido ao poder dos seus operacionais, as burocracias Profissionais são por vezes designadas como ‘organizações colegiais’ ”. Mais refere o autor (ibidem) “(...) alguns profissionais gostam de descrevê-las como pirâmides invertidas onde os profissionais se situam no topo e os administradores abaixo deles, para os servir (...)”.

Ferreira et al (1996:111), apoiados em Mintzberg, falam em *sistema de competências especializadas*, como um dos sistemas de influência no funcionamento interno das organizações. Aqui o exercício do poder para executar tarefas altamente complexas (como é o caso do cargo de D.T.) radica nos conhecimentos e qualificações profissionais “as qualificações que estão relacionadas com as funções e tarefas de natureza formal e burocrática não se coadunam para executar trabalhos de natureza complexa” (ibid:112). Estes profissionais são portadores de uma formação teórica e prática (inexistente no caso do D.T.) aprofundada nas universidades, institutos e outras organizações de formação. O poder que exercem (formal²³⁹ e informal²⁴⁰) provém, segundo Mintzberg, da margem de manobra e de iniciativa individual que usufruem quando dinamizam as suas competências e conhecimentos ao executarem tarefas complexas. Porque são imprescindíveis na execução de tarefas complexas, valorizam-se perante a organização, razão pela qual exercem um poder específico.

²³⁹ “Quando os seus conhecimentos e competências decorrem da coordenação de tarefas formalizadas e estandardizadas” (Ferreira et al, 1996:112).

²⁴⁰ “Quando os seus conhecimentos e competências estão articulados com tarefas complexas não estandardizadas. Nesta dimensão, indivíduos e grupos altamente qualificados possuem uma grande autonomia no processo de trabalho” (ibidem).

Esta situação é da maior importância, porque “o poder que exercem é directamente proporcional à função crítica que emerge do bom funcionamento da organização” (ibidem).

O quarto tipo é a *estrutura departamentalizada*²⁴¹ / *divisionalizada*²⁴². Constitui uma configuração estrutural que resulta, também, de uma combinação particular dos cinco elementos base de uma organização. Neste modelo estrutural o mecanismo de coordenação dominante consiste na *standardização dos resultados*, ganhando papel central como parte chave da organização a *linha hierárquica*. Mais do que uma estrutura integrada, a estrutura divisionalizada consiste num agregado de unidades relativamente autónomas em que cada uma delas dispõe da sua própria estrutura administrativa, dispensando ou minimizando a necessidade de coordenação interdepartamental. A este propósito, refere Mintzberg (ibidem), “(...) cada uma delas possa funcionar como uma entidade quase autónoma, libertando cada divisão da necessidade de coordenar a sua actividade com a actividade das outras”. A articulação estabelece-se, sobretudo, entre a divisão e a sede, sendo a prestação de contas feita através da apresentação de relatórios por parte dos directores de divisão que gozam de relativa autonomia na sua unidade, para que possam ser responsabilizados pelos resultados obtidos “(...) em geral, a sede concede às divisões plena autonomia para que tomem as suas próprias decisões, e depois controla os resultados destas decisões” (ibid:411). Não é inovadora, não gera mudança, não é criativa.

Neste tipo de estrutura cada divisão tem as suas próprias estruturas. É a autoridade formal hierárquica que estabelece as ligações entre o vértice estratégico e o centro operacional. Os parâmetros de concepção passam por uma especialização moderada do trabalho em termos horizontais e verticais. Há muita formalização do comportamento humano nas divisões da organização. O sistema de planeamento e controlo é muito desenvolvido, há poucos mecanismos de ligação e a descentralização é do tipo vertical e limitada “(...) o sistema de controlo dos desempenhos constitui um parâmetro de concepção essencial (...) a amplitude de controlo no vértice estratégico pode ser enorme” (Mintzberg, 1995:410-

²⁴¹ Sá (1997:130)

²⁴² Mintzberg (1995:409)

412) “(...) a **Estrutura Divisionalizada exige uma descentralização global e verticalmente limitada**” (ibid:410). O funcionamento decorre essencialmente na linha hierárquica, pelo facto de aí serem formuladas as estratégias das divisões, a gestão e as operações. Os fluxos de autoridade são significativos em todas as divisões e são moderados entre a sede e as respectivas divisões. Os fluxos relacionados com o processo de tomada de decisão são diferenciados entre a sede e as divisões. Como factor de contingência à configuração estrutural divisionalizada, o ambiente é simples e estável, com mercados diversificados. São organizações velhas e de uma grande dimensão. O poder é um factor de contingência que emerge fundamentalmente pelo controlo exercido pela linha hierárquica. Como existem estratégias e objectivos diferenciados no contexto de uma estrutura divisionalizada, “os directores das divisões procuram aumentar o seu poder no interior da organização, incrementando o seu crescimento, a sua diversificação e a sua divisionalização” (Mintzberg, 1995:429).

Finalmente, há a organização *ad hoc*. Quando uma organização se confronta com a necessidade de responder a ambientes muito complexos e dinâmicos nenhuma das quatro configurações anteriores constitui uma alternativa adequada. Neste contexto torna-se necessário uma estrutura flexível, com pouca formalização do comportamento e por isso o mecanismo de coordenação dominante é o *ajustamento mútuo*. Porque se trata de organizações orientadas para a inovação, os processos de controlo baseados na standardização, quer dos processos, quer dos resultados, quer das qualificações, revelam-se inadequados **“Inovar significa entrar em ruptura com rotinas estabelecidas. A organização inovadora não pode então apoiar-se em nenhuma forma de standardização para coordenar as suas actividades”** (ibid:458). Por outras palavras e, segundo o autor (ibidem), “(...) deve evitar todas as armadilhas da estrutura burocrática, nomeadamente, a divisão acentuada do trabalho, a diferenciação marcada entre as unidades, o comportamento muito formalizado e a utilização intensiva dos sistemas de planeamento e de controlo” “(...) ‘a coordenação deixa de poder ser planeada devendo antes provir das interacções’ ” (Goodman e Goodman, 1976, cit. Mintzberg, ibidem) pelo que, **“os diferentes especialistas devem juntar**

as suas forças em equipas multidisciplinares²⁴³, cada uma delas criada para um projecto ou para uma inovação específica” (Mintzberg, 1995:460).

Confrontando-se com situações de grande complexidade e, porque são quase sempre novas, apenas o *ajustamento mútuo*, através da comunicação informal, pode permitir a articulação entre os diferentes profissionais. Esta configuração designada por *adhocracia*²⁴⁴, baseia o seu funcionamento no recrutamento de especialistas altamente qualificados, “a Adhocracia deve recrutar os seus especialistas – profissionais cujos conhecimentos e competências foram altamente desenvolvidos em programas de formação – e conceder-lhes poder” (ibidem), enquadrados por estruturas democráticas baseadas numa hierarquia do saber em que o poder de decisão é distribuído por todos os níveis da hierarquia “a descentralização na Adhocracia é selectiva, tanto na dimensão horizontal como na dimensão vertical. O poder de decisão é distribuído entre os gestores e não-gestores em todos os níveis da hierarquia, em função da natureza das decisões a tomar” (ibid:461).

Sintetizando:

O funcionamento da configuração adhocrática está essencialmente localizado no centro operacional e os parâmetros de concepção incidem em uma grande especialização horizontal do trabalho e também em muita formação. O comportamento humano é pouco formalizado. Os sistemas de planeamento e controlo são circunscritos à acção da adhocracia administrativa. Os mecanismos de ligação atravessam toda a organização e a descentralização é selectiva. Na realização de projectos com base num trabalho de natureza informal, geralmente existe uma acção separada ou de fusão a partir da intervenção da adhocracia administrativa e da adhocracia operacional. O vértice estratégico limita-se a fazer as ligações com o exterior, a regular os conflitos e a controlar os projectos. Os fluxos de autoridade são pouco significativos, enquanto que os fluxos de comunicação informal atravessam todo o centro operacional. Os fluxos relacionados com o processo de tomada de decisão são complexos.

²⁴³ A grande mobilidade do corpo docente dificulta a formação de equipas que possam trabalhar projectos plurianuais.

²⁴⁴ A *adhocracia* funciona como constelações de trabalho/grupos de trabalho.

Na perspectiva de Mintzberg, o exercício do poder não é muito importante enquanto factor contingente da configuração estrutural baseada na adhocracia, pois as relações sociais são estruturadas por processos informais e democráticos. Quanto aos restantes factores de contingência, caracterizam-se por um ambiente complexo e dinâmico, por um sistema técnico²⁴⁵ sofisticado e automatizado (Mintzberg, 1995:483) e, ainda, por uma organização jovem.

Tendo presente os processos de reacção, de adaptação e de ajustamento face aos factores contingenciais, não admira que a adhocracia se desenvolva como uma estrutura de moda “(...) **a moda é nitidamente uma das condições da Adhocracia**” (ibid:484-485) (negrito do autor). Conforme Mintzberg (ibidem), essa tendência observa-se essencialmente na especialização, no carácter orgânico da estrutura (pode modificar-se rapidamente à medida que os acontecimentos exijam uma adaptação), na existência de grupos de trabalho e de projectos e na descentralização do poder.

Afirma Mintzberg (ibid:485) “**se a Estrutura Simples e a Burocracia Mecanicista são estruturas de ontem, e se a Burocracia Profissional e a Estrutura Divisionalizada são as estruturas de hoje, a Adhocracia é claramente a estrutura de amanhã**” (negrito do autor) já que, segundo o autor, “é a estrutura para ambientes que se tornam cada vez mais complexos e cada vez mais exigentes em matéria de inovação, e para sistemas técnicos que se tornam cada vez mais sofisticados e mais automatizados” (ibidem).

Em jeito de conclusão:

A aceitação do pressuposto de que há várias estruturas no interior da organização, consoante as percepções dos actores, leva-nos a ter de reconhecer a existência de estruturas formais (previstas, regulamentadas) e estruturas informais (não previstas, não regulamentadas) constituindo-se através das interacções.

²⁴⁵ Sinónimo de tecnologia.

Cada uma das cinco configurações estruturais – *estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura divisionalizada e adhocracia* – utiliza predominantemente um dos cinco mecanismos de coordenação – *supervisão directa, standardização dos processos de trabalho, standardização das qualificações, standardização dos resultados e ajustamento mútuo* – sem que isto signifique que os utiliza em exclusivo. Pensa-se, na verdade, que cada organização tende a utilizar os cinco mecanismos, embora em graus diferentes “os mecanismos de coordenação formam um contínuo, com a supervisão directa, que é o mecanismo de coordenação mais centralizado horizontalmente, e o ajustamento mútuo, o menos centralizado, situados nas extremidades, e as três formas de standardização – primeiro, os processos de trabalho, depois os resultados e finalmente as qualificações – que se situam entre os dois extremos” (Mintzberg, 1995:226) (negrito do autor).

6. A Escola do 2º e 3º ciclos – que estrutura organizacional?

Compreender a estrutura organizacional de uma escola é importante na medida em que se consegue perceber (e enquadrar) o “habitat” em que os professores, individualmente ou em grupo, desenvolvem a sua actividade. Diferentes respostas têm vindo a ser dadas pelos investigadores à questão formulada. As opiniões manifestadas a este respeito não têm sido concordantes, prendendo-se as divergências, no essencial, com o “ângulo de visão” com que a escola é observada.

Para responder à questão formulada recorreremos, mais uma vez, ao contributo de Henry Mintzberg em a “Estrutura e Dinâmica das Organizações” (1995), bem como de outros investigadores que têm reflectido sobre esta matéria.

Recorde-se, a definição genérica de estrutura apresentada pelo autor: “a estrutura de uma organização pode ser definida simplesmente como o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a

coordenação entre as mesmas” (Mintzberg, 1995:20), realça dois elementos essenciais: a divisão do trabalho e a função de controlo e coordenação²⁴⁶ sendo que, a generalidade das organizações estão sujeitas a um conjunto de cinco forças que as empurram em direcção a diferentes arranjos estruturais que, no essencial, podem ser agrupadas, como já vimos, em cinco configurações: a *Estrutura Simples*; a *Burocracia Mecanicista*; a *Burocracia Profissional*; a *Estrutura divisionária*; a *Adhocracia*. Cada uma destas configurações de estrutura caracteriza-se por uma combinação particular dos cinco elementos base da organização: o *centro operacional*; o *topo estratégico*; a *tecnoestrutura*; a *linha hierárquica*; as *funções logísticas*.

Hutmacher, atribui à escola as características de uma “burocracia profissional” cuja estrutura assenta unicamente em três das cinco componentes básicas acima evocadas: o centro operacional, o suporte logístico e o topo estratégico (ordem decrescente de importância), sendo este último bastante reduzido, “concebido essencialmente como um representante local das autoridades escolares, tendo um horizonte de decisão mais tático do que estratégico” (Hutmacher, 1992:70). Para este autor, a escola não tem linha hierárquica nem tecnoestrutura. Contudo, nos tempos que correm esta perspectiva parece manifestamente insuficiente e desadaptada, por não contemplar outras dimensões que a escola foi conquistando. A este propósito, afirma Gomes (1993:79) “se este tipo de análise se adaptava ao tipo de funcionamento tradicional dos estabelecimentos de ensino, submetidos a uma tecnoestrutura situada na administração central e regional e a uma linha hierárquica administrativamente pesada mas distante, a realidade dos estabelecimentos de ensino é hoje bastante diferente”, a linha hierárquica tem-se vindo a constituir nas escolas à medida que estas têm respondido ao aumento do seu tamanho e da diversidade das suas tarefas, havendo necessidade de criação de mecanismos de coordenação, ainda que informais, correspondentes a competências de chefia intermédia, “(...) os gestores eficazes nas suas decisões, são fortemente influenciados pelas redes de informação informais de que participam, estimulam contactos informais e decidem muito na base da sua própria intuição, (...)” (Neves, 2002:79). Também a tecnoestrutura (os

²⁴⁶ As organizações crescem e fazem-no conjugando a divisão do trabalho (identificação e organização das tarefas; capacidade técnica) e a coordenação (com os cinco mecanismos).

que pensam e agem sobre o trabalho dos outros) se tem vindo a produzir gradualmente, é constituída por professores que, progressivamente, se têm vindo a dedicar a determinadas tarefas, nomeadamente, na área do planeamento e da formação, entre outras. Para o autor, “a emergência destas duas componentes até agora ausentes dos estabelecimentos de ensino abre caminho a diferentes configurações estruturais que dificilmente se podem prever no momento” (Gomes, 1993:80), apontando tendências que se situam genericamente entre a “burocracia mecanicista” (pela pressão com que a tecnoestrutura situada ao nível da administração, logo fora da escola, regula e normaliza os procedimentos de trabalho) e a “burocracia profissional” (dada a standardização da qualificação dos professores e a grande autonomia na execução do seu trabalho na sala de aula, o que provoca um aumento de pressão do centro operacional sobre os restantes componentes da escola (ibid:81). Admite ainda o autor, e dado o aumento de especialistas com repercussão no incremento da linha hierárquica, que se assista à aproximação da escola/organização à estrutura divisionada²⁴⁷, em que cada uma das divisões funciona como uma entidade quase autónoma, “libertando cada divisão da necessidade de coordenar a sua actividade com a actividade das outras” (Mintzberg, 1995:410). Este tipo de estrutura não se apresenta inovadora, não gera mudança, não é criativa, porque é uma estrutura fechada. Assim, “(...) a valorização da *mudança/evolução* (em contraponto ao respeito pela continuidade ...), a *cooperação* (incentivando o trabalho em equipa ...). a *imaginação e criatividade* (em contraponto com as rotinas), a *competência* (associada ao desempenho efectivo) entre outras, podem, na esteira de Neves (2002:60-61) “constituir traços de uma nova cultura organizacional na Administração Pública”.

Também, em casos muito pontuais e restritos a um reduzido número de professores, Gomes (1993:82) não enjeita a hipótese da existência de escolas que apresentem sectores de características adocráticas, dadas as suas grandes capacidades para experimentar, explicar e inovar a partir de projectos e programas confiados a equipas de especialistas, sendo a

²⁴⁷ “não se trata de uma estrutura completa – que vai do vértice estratégico até ao centro operacional – mas sim de uma estrutura que se sobrepõe às outras estruturas (Mintzberg, 1995:410). Segundo Sá (1997:124) “dadas as características deste tipo de estrutura parece-nos possível designá-la de ‘departamentalizada’ ”.

coordenação assegurada por ajustamento mútuo entre os grupos e em que o suporte logístico é o elemento chave.

Pelo exposto e, dadas as características peculiares do Sistema Educativo, no geral, e da Escola, em particular, que lhes conferem estruturas do tipo burocrático, admite-se a escola na interface de uma *burocracia mecanicista*²⁴⁸ com uma *burocracia profissional*, ainda que, na perspectiva de Sá (1997:134) “a especificidade e complexidade do trabalho docente seria incompatível com um controlo burocrático próprio das burocracias mecanicistas”. Contudo, estas duas configurações têm em conta, quer a predominância da acção burocrata e centralizadora do Estado em que a tecnoestrutura não se localiza ao nível do estabelecimento mas ao nível da administração²⁴⁹, quer a influência da autonomia e do desempenho dos profissionais no seio da escola. O facto de a qualificação dos professores ser estandardizada e de estes disporem de uma grande autonomia na execução do seu trabalho na sala de aula, através da estandardização dos conteúdos de ensino aproxima as escolas deste tipo de estrutura.

Poder-se-á admitir a tendência para *estrutura divisionalizada*²⁵⁰, dada a especialização dos professores por disciplinas nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Os departamentos curriculares, são disso um exemplo. Este tipo de estrutura corresponde à máxima autonomia da linha hierárquica. A coordenação opera pela estandardização dos produtos, assistindo-se ao crescimento dos especialistas e da hierarquia nas escolas que farão uma pressão no sentido da estrutura divisionalista. A linha hierárquica, constituída, entre outros, pelo Coordenador dos D(s).T. e pelo próprio D.T. tem vindo a constituir-se como forma de resposta ao aumento e diversidade de tarefas que a escola tem vindo a assumir.

E porque não, pensar que em algumas escolas se avança, pontualmente, para *estrutura adhocrática* dada a iniciativa de alguns professores em inovar, experimentar, fazer coisas

²⁴⁸ Para Hutmacher (1990) “o funcionamento normativo a partir da padronização dos procedimentos de trabalho deixou de ser eficaz, fazendo apelo a uma coordenação a partir das finalidades ou dos resultados” (cit. Gomes, 1993:47).

²⁴⁹ Mintzberg designa estes casos particulares por “burocracias mecanistas públicas” (cit. Gomes, 1993:81).

²⁵⁰ Se bem que “se a divisão não é rentável ou estrategicamente já não é importante, é suprimida da estrutura global, sendo por isso, e na expressão de Mintzberg, uma configuração à beira da falésia” (Ferreira et al, 1996:303).

novas. Há, no entanto, autores (como p.e. Gomes) que defendem que dada a grande preocupação com a inovação nem sempre são inteiramente eficientes.

7. O D.T. à luz do quadro teórico desenvolvido

Os assuntos abordados foram seleccionados na convicção de que muito teriam a ver com a problemática em estudo.

Se bem que, ao longo da apresentação teórica do tema se tenha procedido, em simultâneo, às reflexões que se julgaram pertinentes considera-se, contudo, importante a introdução deste ponto.

Tendo em conta que, a organização escolar possui determinadas características, que persegue finalidades e cumpre diversas funções e, tendo igualmente em conta que, para a consecução dessas finalidades e para o cumprimento dessas funções, a organização dispõe de uma determinada estrutura, procura-se enquadrar o D.T. na organização escolar, já que é nela que desenvolve a sua acção concreta, analisando a sua actividade, o seu papel à luz do profissionalismo e da especialização e, ainda, como elemento de uma cadeia interna de gestão (ao nível intermédio) detentor de algum poder.

Conscientes de que as finalidades que enformam o acto educativo introduzem uma certa intencionalidade à actividade educativa, assiste-se na prática a uma racionalidade²⁵¹ (ainda que limitada), pois tem-se sempre em linha de conta as directrizes gerais definidas pelo Ministério da Educação “*a estratégia dos actores na organização é sempre racional, mas nunca de uma racionalidade absoluta. É uma racionalidade limitada inscrita nas contingências do funcionamento das organizações*” (Friedberg, 1988, cit. Ferreira, 1996:115) (itálico do autor).

No caso concreto da escola de massas, cabe ao D.T. o duplo papel de professor (instrutor, socializador e estimulador) e de interventor directo e activo na organização, facto que lhe acresce responsabilidades e lhe atribui um lugar de actor central na consecução das

finalidades educativas preconizadas pela L.B.S.E.. Este duplo papel reveste-se, hoje, de uma enorme complexidade, face à heterogeneidade²⁵² dos alunos tanto ao nível social como cultural, implicando uma transformação da Escola, mais orientada para os valores e impondo a centração das práticas pedagógicas no aluno (é pelo aluno e para o aluno que as preocupações de articulação e coordenação curriculares têm de ser assumidas pelo D.T.). Este aumento da complexidade das práticas pedagógicas pressionou²⁵³ no sentido da diferenciação.

É inquestionável que as finalidades educativas prioritárias para o Ensino Básico se encontram inter-relacionadas, dependendo a igualdade de oportunidades de sucesso na Escola (finalidade igualizadora), do modo como as finalidades cultural, socializadora e personalizadora se articulam e equilibram. O ensino básico constitui um percurso de escolaridade obrigatória para o aluno, tendo como objectivo principal a sua “socialização”. Este termo socialização²⁵⁴ pressupõe que a actividade do professor não se limite à transmissão de conhecimentos – instrutor, mas que seja mais abrangente, que tenha em conta os interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem por forma a contribuir para a sua integração social, numa perspectiva de desenvolvimento integral. Isto exige que o professor, para além, de informador, transmissor, instrutor, seja formador, socializador, educador, transmitindo normas e valores. O (in)sucesso educativo dos alunos depende da convergência entre os valores defendidos pela Escola, os objectivos educacionais definidos e os processos implementados para a sua consecução, sendo no desenrolar de todo este processo que o D.T. assume um papel nuclear – como órgão de gestão pedagógica ao nível intermédio da organização e presidindo a uma estrutura igualmente intermédia (o C.T.) que, para além de representar o instrumento que pode proporcionar um maior e mais profundo conhecimento do aluno, e a base para o

²⁵¹ “racionalidade limitada” (March & Simon, 1979) “que orienta os actores para soluções possíveis e satisfatórias” (Gomes, 1993:72-73).

²⁵² “A heterogeneidade que está presente numa turma poderá ser lida como fonte potencial de uma riqueza que importa rentabilizar e não como um obstáculo à realização de actividades de ensino-aprendizagem” (Cortês, s/d:20).

²⁵³ “Esta pressão está bem representada no cada vez maior número de projectos transversais ao currículo escolar e nas actividades produzidas pelas escolas para além das horas curriculares” (Gomes, 1993:47).

²⁵⁴ A expansão da escolaridade, que originou uma escola massificada, sobredimensionada e impessoal, contribuiu negativamente para a socialização dos alunos, ganhando importância as regras formais de convivência, os regulamentos, etc.

atendimento da sua individualidade, “constitui o ‘momento de integração do professor – momento em que ele se encontra com os seus pares, numa situação propriamente profissional, contribuindo para desenvolver nele uma maior consciência profissional e de classe, rompendo o seu isolamento e levando-o a sentir força, enquanto grupo’ ” (Rocha, 1986, cit. Castro, 1995:124). O conteúdo profundo e abrangente desta afirmação de Rocha, citada por Castro, permite-nos fazer inferências sobre a importância do funcionamento do C.T., como processo pedagógico participatório, ou como processo burocratizado, e a sua repercussão nas tomadas de decisão assumidas relativamente aos alunos, professores da turma e actividade organizacional de todo o estabelecimento de ensino. Estas funções (de orientação educativa dos alunos e coordenação pedagógica dos professores da turma) situam o D.T. “na interface entre duas áreas de intervenção: a *docência* e a *gestão*”²⁵⁵ (Roldão, 1995:10).

Como agente socializador que é, o D.T. pode desenvolver a sua acção de uma forma directa, através dos comportamentos e atitudes que, como pessoa e como profissional, assume dentro e fora da Escola ou, de uma forma indirecta, através das actividades socializadoras que promove ou dinamiza ao nível da Área de Projecto, da Formação Cívica, das Actividades Extra-curriculares, das Festas, etc., bem como do papel que desempenha junto das Famílias e da própria Comunidade. O trabalho desenvolvido através de pequenos projectos em que a iniciativa é muito dada aos alunos, os trabalhos de pesquisa, as consultas bibliográficas para desenvolver um tema dado, a apresentação à turma dos trabalhos individuais e/ou de grupo, a utilização de jogos, p.e., como suporte para abordar as matérias previstas no currículo, a organização de exposições, as visitas de estudo, são exemplos de situações que, permitindo abordar os conteúdos programáticos, “simultaneamente favorecem a actividade, o empenhamento, portanto, o desenvolvimento e o relacionamento entre todos” (Cortesão, s/d:29). Mais refere a autora “são (...) situações que pondo o aluno em actividade, permitem ao professor que o conheça um pouco melhor” (ibidem).

²⁵⁵ “O director de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside” (Roldão, 1995:10).

Como agente estimulador, o D.T. pode desenvolver uma acção promotora do desenvolvimento integral e equilibrado do aluno, através do apoio, aconselhamento e orientação pessoal e, também, pelo acompanhamento académico que realiza (as aulas de Estudo Acompanhado e de Formação Cívica são, disso, exemplos). A realização de actividades educativas diversificadas (para além das de carácter instrucional), as medidas de apoio / as adaptações curriculares / os currículos escolares próprios / os currículos alternativos, em suma, todo um conjunto de necessidades educativas especiais adequadas à especificidade dos problemas de cada aluno, são outros dos exemplos.

A promoção de tudo isto terá lugar no C.T., pois é neste espaço, e, com a participação de todos os professores, que as questões inerentes aos alunos são tratadas e analisadas, fazendo-se aí a *planificação, organização, coordenação, controlo e avaliação* (subfunções do Administrador na esteira de vários autores como: Fayol (1916)²⁵⁶; Gulick (1937)²⁵⁷; Urwick (1943)²⁵⁸; Newman (1978)²⁵⁹) de projectos socializadores / estimuladores a desenvolver na turma. Para além disso, o D.T. poderá, ainda, organizar sessões, formais ou informais, de trabalho com os restantes professores da turma, de forma a possibilitar uma maior coordenação e aferição de atitudes, bem como, concertar medidas e estratégias que previnam situações de conflito, pois, estamos em crer que, muito da vivência, da conflitualidade e da aprendizagem na escola passa ou devia passar por esta figura.

O D.T., pela posição estratégica que tem relativamente a outros actores educativos (alunos, pais, professores), possui uma amálgama de informação, que nos dias de hoje é considerada um factor de sucesso nas organizações, a todos os níveis pois, “quem tem poder é

²⁵⁶ O autor defende que o acto de administrar engloba ‘um conjunto de elementos organizativos comuns e polivalentes na sua aplicação – conducentes a uma maior racionalização do trabalho’ – sequenciados em cinco subfunções: ‘Prever, Organizar, Comandar, Coordenar e Controlar’ ” (Fayol, 1981, cit. Castro, 1995:120).

²⁵⁷ Propõe como cinco subfunções do Administrador: Planeamento (Planning); Organização (Organizing); Recrutamento de Pessoal (Staffing); Direcção ou Comando (Directing); Coordenação (Coordinating); Informação (Reporting) e Orçamentação (Budgeting) (Castro, 1995:120).

²⁵⁸ Considerando a ‘previsão’ demasiado restritiva (por se limitar a antever o futuro, não propondo nenhum plano/programa de acção), o autor redefine o ciclo administrativo proposto por Fayol da seguinte forma: ‘investigação; Previsão e planeamento; Organização; Coordenação; Comando e Controlo’ ” (ibidem).

²⁵⁹ Newman divide o trabalho directivo (para o autor ‘directão’ significa ‘guia, condução e controlo dos esforços de um grupo de indivíduos até a um objectivo comum) em seis etapas: Planificar, Organizar, Coordenar, Dirigir, Controlar/Avaliar e Inovar (ibidem).

quem tem informação”. Sendo os canais de comunicação que alimentam as relações entre as diferentes estruturas organizacionais e com o exterior, reafirma-se o “poder comunicativo” já que “qualquer indivíduo tem necessidade de informações e por causa delas depende daqueles que as detêm (...). A comunicação de informações tem sempre um grande valor estratégico” (Bernoux, s/d:159). O director de turma procurará “garantir uma informação actualizada, junto dos pais e encarregados de educação, acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, das faltas a aulas e das actividades escolares” (Despacho n.º8/SERE/89).

Contudo, a questão do poder que o D.T. possa exercer não se aplica de igual modo no exercício do cargo da direcção de turma, ou seja, naquele tripé onde se julga estarem definidas as suas funções (D.T./alunos; D.T./professores; D.T./E.E.). Vejamos, p.e., o poder cognoscitivo (no sentido de um saber especializado) se por um lado, não pode ser convocado para distinguir o D.T. dos restantes professores, por outro, torna-se pertinente tendo em conta que: o D.T. procurará “desenvolver acções que promovam e facilitem a correcta integração dos alunos na vida escolar” (Desp. n.º8/SERE/89); junto dos pais e encarregados de educação, procurará favorecer, analisar e compreender a correlação do binómio Escola/Meio Familiar, detectando e valorizando experiências, motivações e potencialidades dos alunos para que se promova o sucesso escolar; no Conselho de Turma (motor de todo o processo de ensino-aprendizagem), o papel do director de turma é relevante na gestão das próprias relações que se estabelecem no seu seio, dependendo muito da sua estratégia como líder²⁶⁰ a eficácia do funcionamento deste órgão; como presidente, dinamizador da interdisciplinaridade e coordenador pedagógico dos professores da turma, caberá ao C.T. elaborar projectos, operacionalizando competências, cruzando temas e conteúdos dos programas das disciplinas, em articulação sistemática e coerente com as novas áreas curriculares não disciplinares - o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica. Pelo exposto, parece-nos desejável que convoque o “poder cognoscitivo-pedagógico²⁶¹”, uma vez que a abrangência e

²⁶⁰ Mintzberg refere a liderança “como um dos papéis do gestor, entendido como a responsabilidade pela direcção e motivação de colaboradores, através da integração das necessidades individuais com os objectivos organizacionais” (cit. Ferreira et al, 1996:252).

²⁶¹ “o ‘poder cognoscitivo-académico e/ou pedagógico’ (em acepção análoga às de Peabody, 1962; French & Raven, 1968; Bachman, Bowers & Marcus, 1968; e Fiedler & Chomers, 1985) que se refere à competência

profundidade do seu papel, a este nível, não se compadece com inconsistências e inseguranças, requerendo uma gama variada de saberes que terão de ser mobilizados e articulados sistematicamente. Também, nos parece oportuno introduzir, o “poder relacional” (sublinha-se a função de coordenação que exerce ao nível da articulação do trabalho desenvolvido pelos vários professores da turma, bem como no relacionamento com os alunos e com os pais e encarregados de educação). Daqui, o poder físico sai deslegitimado. O poder autoritativo nem sempre é reconhecido pelos pares, o que leva o D.T. a actuar em conformidade com a lei ou a executar determinações definidas pela gestão de topo na escola (conselho executivo) ou pelo conselho pedagógico.

Assim, como plausível afigura-se-nos que, a acção concreta do director de turma releve em qualquer das suas áreas de intervenção o “poder pessoal²⁶²” que, não resultando do cargo exercido ou da posição que se tem na organização, é reconhecido, pelas características da sua personalidade, pela globalidade dos actores educativos.

Por vezes, perante os alunos também pode recorrer ao “poder coercivo²⁶³”. Como afirma Afonso (1991:28), “(...) a sala de aula, não raras vezes, oculta relações interpessoais conflitivas²⁶⁴, devido às formas de imposição e exercício do(s) poder(es) dos actores e às próprias características do contexto ‘*sumamente normativo*’ em que se desenvolvem”. Contudo, as investigações realizadas no âmbito da observação de práticas docentes na sala de aula têm evidenciado que as mais “eficazes” são aquelas que procuram evitar as situações de conflito, investindo na autonomia e no autocontrolo dos alunos (*in* “Texto de Apoio às Escolas – Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos” – elaborado pela Unidade de

científica e pedagógica revelada pelo professor (ou qualquer gestor geral e/ou pedagógico) no desempenho da sua actividade profissional” (Formosinho, 1980, cit. Castro, 1995:113).

²⁶² Um dos seis “tipos puros” de poder definidos por Formosinho (1980), “(na linha de pensamento de Peabody, 1968; Fiedler & Chalmers, 1985, e Morgan, 1986) que se baseia nas características pessoais de cada indivíduo, no que diz respeito à sua personalidade, formação interior e afectividade” (cit. Castro, *ibidem*).

²⁶³ Também designado por “poder coercitivo” (Etzioni, adapt. por Shipman, 1973) em que os alunos “para além de estarem submetidos ao cumprimento de determinados regulamentos disciplinadores, podem estar sujeitos também à aplicação de certo tipo de penalizações por parte dos professores e dos órgãos dirigentes dos estabelecimentos de ensino” (cit. Castro, *ibid*:111)

²⁶⁴ Segundo “Texto de Apoio às Escolas – Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos”, nas relações interpessoais podem ser identificados três tipos de conflito: ao nível dos objectivos (se os interesses em jogo são

Acompanhamento do Regime de Autonomia e Gestão). Mais refere o documento que, tais práticas criam um clima de trabalho estimulante, seguro e produtivo, estando, por regra, associadas a processos de clarificação antecipada das regras de funcionamento da sala de aula, quer quanto à organização e avaliação do trabalho, quer quanto às relações entre as pessoas.

Apesar da reflexão feita em torno do poder / autoridade de que o D.T. se encontra investido, estamos cientes de que o sucesso/insucesso da sua actividade assentará, fundamentalmente, na “autoridade funcional” que conquista através da competência humana e profissional já que, a sua “autoridade hierárquica ou formal²⁶⁵” se situa a um nível muito restrito, limitando-se praticamente ao poder para convocar os professores, alunos e pais/EE para as reuniões (a estes últimos, sem obrigatoriedade de comparência). Conseguirá fazer emergir naturalmente a “autoridade” que oficialmente lhe não é conferida se fizer prevalecer as bases de poder que venham a conferir-lhe idoneidade para o desempenho do cargo (como sejam: “ter competência pedagógica e científica” – confere-lhe o poder de especialista; “capacidade de relacionamento fácil” – entre a organização e os seus ambientes, visto que o D.T. serve de intermediário – outra fonte de poder; “capacidade de dar ou reter informações” é outra fonte de poder para o D.T.). Se assim não acontecer e se quiser impor-se na turma e na escola, recorrendo exclusivamente ao “poder formal” que, na realidade, não detém, verá seriamente ameaçada a sua acção no quotidiano escolar, sendo as principais vítimas os alunos.

Embora, o director de turma, procure estar preparado para gerir o imprevisível (as zonas de incerteza – zonas que não estão regulamentadas pelo sistema e, portanto, são zonas da grande luta, de grande conflito, onde tem uma certa margem de manobra que lhe é conferida pelos saberes profissionais e pela especialização que não tem, para o desempenho do cargo) com oportunidade e bom senso, parece-nos desejável, para além do que os normativos impõem e como gestor intermédio que é, que a sua actividade seja devidamente planificada, organizada, coordenada, controlada e avaliada, dentro de um espírito flexível e

incompatíveis); ao nível cognitivo (se os juízos formulados sobre uma dada situação não são convergentes) e ao nível normativo (se não são respeitadas as normas estabelecidas).

²⁶⁵ “É sabido que o poder formal não é todo o poder e que, à margem da organização oficial, existe uma organização informal, feita de relações privilegiadas e de oposições surdas, de normas implícitas e de hábitos tolerados que funcionam no seio de uma cultura organizacional (Laroche, in Management II, s/d:235).

permanentemente inovador, tendo em vista as finalidades educativas e funções a perseguir pela escola. Este ponto de vista é reforçado se analisarmos o leque alargado de atribuições e competências que a legislação lhe comete (art.º 7.º - Dec. Reg. n.º 10/99, de 21 de Julho), nomeadamente, no que diz respeito ao acompanhamento e coordenação de todo o processo avaliativo dos alunos. Roldão (1995:22) refere que, no âmbito das competências do director de turma “ele é responsável, no quadro da gestão da escola, pela área que à turma diz respeito (...)”. A introdução das áreas curriculares não disciplinares (E.A., A.P., F.C.), trouxeram responsabilidades acrescidas ao director de turma, sem nada em troca (não lhe é dada formação específica ou qualquer especialização para o desempenho do cargo, a redução da componente lectiva é ínfima comparada com outros cargos da escola). A única coisa que poderá ter em troca é a satisfação pessoal. Este acréscimo de funções e de responsabilidades dos directores de turma nas suas diferentes áreas de intervenção não foi acompanhada de uma intenção política de dignificação da figura do director de turma. Embora seja já desenhado um perfil que integra requisitos de natureza humana e profissional, continua a não ser requerida, a necessidade de uma especialização ou de uma formação adequada para o desempenho do cargo²⁶⁶, o que conduz à identificação do director de turma como um órgão cuja “autoridade formal” é praticamente nula, sendo a sua actividade suportada pela “autoridade funcional” que vier a demonstrar, como já foi referido.

Pela posição estratégica que ocupa – elo de ligação entre a turma, o conselho de turma e a escola; elo de ligação entre a escola e os encarregados de educação e, também, como agente mobilizador do conselho de turma, teremos de considerar o director de turma e de acordo com Castro (1995:217) “como um *actor educativo nuclear*, de crucial importância no *processo de informação e dinamização da participação na definição das micropolíticas de cada estabelecimento de ensino e consequentemente na construção do seu ‘Projecto Educativo / Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno’*, bem como na sua implementação” (itálico da autora). Este facto evidencia que o papel do D.T. não pode confinar-se de modo algum à

²⁶⁶ Reconhecida na L.B.S.E. no seu art.º 33º, também no E.C.D. no seu art.º 14º “a formação especializada visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas (...).

vertente administrativo-burocrática, o que nos leva a atribuir um significado especial à definição dos critérios que devem presidir à sua selecção (com base num perfil profissional consentâneo com a especificidade do cargo) e à necessidade de exigência de uma formação adequada à polivalência da sua actividade. Desta forma, caminhar-se-ia para a construção do estatuto de *líder dos professores da turma* que hoje, ainda, lhe não é reconhecido pelo corpo docente.

O D.T. desenvolve a sua actividade no seio de dois tipos de estruturas: as pedagógicas e as administrativas, em que as primeiras organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficaz as suas finalidades; as segundas são responsáveis pela gestão dos recursos humanos e financeiros. Na escola em estudo, o organigrama é o que se apresenta em ANEXO V. Apoiando-se na estrutura hierárquica da organização, com níveis de autoridade decrescente (de cima para baixo), contempla a estrutura pedagógica e administrativa da escola e consta do seu R.I.. Esta estrutura poderá ser percebida pelos actores, de uma forma formal (prevista, regulamentada) ou informal (não prevista, não regulamentada) através das interacções, daí que se possa admitir que existam várias estruturas no interior das organizações consoante a percepção dos actores (direcção, professores, alunos) já que, “são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é” (Brunet,1992, cit. Teixeira, 1995:130) ou segundo o ponto de vista normativo. Na tipologia proposta por Mintzberg há 5 estruturas-tipo: simples (ainda, em algumas escolas de 1.º ciclo não constituídas em agrupamento); mecanicista (ainda, muito frequente nas nossas escolas, com níveis hierárquicos formalizados, normas e regras uniformes); profissional (para onde nos parece que estamos a caminhar, onde se valorizam os poderes profissionais, o de especialista para o professor e o autoritativo e normativo para o conselho executivo). Julga-se que, a escola do 2.º e 3.º ciclos poderá distribuir-se segundo a estrutura mecanicista ou profissional, onde a primeira ainda é muito notória tendo em conta um sistema de ensino que se revelou durante décadas (e ainda hoje) centralizado e burocrático. Graças à implementação de projectos na escola, à introdução das T.I.C.’s e outras inovações, por parte de alguns

Converge Filipe (1998:55) “as funções referentes (...) à direcção de turma requerem uma forte especialização e um elevado domínio de competências e de conhecimentos específicos, adquiridos através da formação”.

professores, que as estruturas adocráticas vão ganhando força. Os Departamentos curriculares, os conselhos de directores de turma, parecem-nos fazer parte de uma estrutura divisionária que, sendo quase autónomos, são coordenados por uma estrutura central.

Apesar de medidas que poderão ser decididas a nível central do Sistema, certas actividades desenvolvidas na escola dependem, em boa parte, da forma como a escola se consegue organizar, da relação que se vai criando, do posicionamento do professor em geral e do D.T. em particular (se se assume como mero executante de ordens /orientações ou, pelo contrário, procura gerir a sua margem de manobra, actuando como agente de intervenção sócio-cultural). Depende, ainda, da escola se poder considerar um espaço que pertence estrutural e funcionalmente a um sistema mais vasto e se limita a executar as suas ordens ou, tem um espaço de manobra que lhe permite certa autonomia funcional na procura de soluções mais interessantes e adequadas aos problemas que enfrenta e aos desafios que a sociedade lhe apresenta.

PARTE EMPÍRICA

**“São os actores no interior de um sistema que fazem
da organização aquilo que ela é”**

(Brunet, 1992, cit. Teixeira, 1995:130)

CAP. 4. A “REALIDADE” DE UM ESTABELECIMENTO DE ENSINO ...

No presente capítulo e, tendo em conta a Introdução e o desenvolvimento da Parte Teórica, iremos dar a palavra aos actores educativos que vivenciam mais directamente a problemática em estudo. Mediante a aplicação de técnicas qualitativas e quantitativas, quer através da análise directa dos resultados, quer através do cruzamento dos dados e das inferências que eles proporcionam, procura-se ficar mais próxima da realidade desta escola e, assim, construir a nossa Reflexão Final.

Numa fase prévia, define-se o campo de análise, caracterizando-se a escola em estudo e a amostra seleccionada.

1 - O CAMPO DE ANÁLISE

1.1 - CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA

“A escola é um sistema concreto de interacção, de trocas sociais, na medida em que é um sistema de interacção caracterizado pela singularidade”

(Alves-Pinto,1995:148)

A ESCOLA X (do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico) inicialmente concebida como Convento, Quartel, Escola Comercial e Industrial e Escola Preparatória (criada em 1968/69) e que passamos a caracterizar, situa-se numa das quatro cidades do distrito de Évora.

Coexistiram no mesmo edifício durante dois anos lectivos, a Escola Comercial e Industrial e a secção masculina do Ciclo Preparatório (a secção feminina funcionava no Liceu).

Em 1970/71, o edifício ficou única e exclusivamente a servir o Ensino Preparatório.

Em 1993/94 passou a Escola Básica 2,3 e em 2000/2001 a Agrupamento (vertical) de Escolas.

Instalada num edifício que data do séc. XV – o antigo Mosteiro – que, pese embora a sua beleza arquitectónica, não apresenta as condições mais adequadas à actividade pedagógica, nomeadamente, porque está repartida em vários pisos (cujos acessos são feitos através de várias escadarias) e, apenas, dispõe de dois espaços abertos para os alunos: um pátio interior onde existe uma fonte – réplica da existente no Museu Regional de Évora – e um pátio de recreio onde, frequentemente, funcionam as aulas de Educação Física.

Na entrevista efectuada à Presidente da Comissão Executiva, a mesma referiu-nos que há poucos espaços físicos para os alunos permanecerem nas ausências lectivas dos professores bem como no período de almoço.

Com 25 salas de aula, 10 das quais são salas específicas das disciplinas de Ciências da Natureza (3), de Educação Visual e Tecnológica (2), de Educação Tecnológica (1), de Educação Visual (1), de Educação Musical (2) e de Ciências Físico-Químicas (1).

Dispõe, ainda, de 2 Ginásios, Biblioteca/Mediateca, Sala de Convívio, 8 Gabinetes: Conselho Executivo, S.A.S.E., Reprografia, Sala dos Directores de Turma (de razoáveis dimensões onde se fazem as recepções aos Pais/E.E.), Gabinetes 5 e 6, Gabinete de Ideias e Gabinete Médico. Há, ainda, o Gabinete de Informática com cerca de 12 computadores, cujo funcionamento é assegurado por um funcionário.

Tem ligação à Internet, bem como a Biblioteca e uma sala de aula contígua a esta (fruto de um protocolo com o Ministério da Ciência).

Dispõe, também, de um Centro de Apoio Educativo.

Finalmente, há a Cozinha, o Bufete/Refeitório que fornece refeições a cerca de 1/3 dos alunos e os Serviços de Administração Escolar.

1.2. POPULAÇÃO

Actualmente, frequentam a escola **652 alunos** distribuídos por **29 turmas**. Destas, **25** funcionam em regime diurno nas instalações da própria escola (com **597** alunos), **1** turma do Ensino Recorrente, em regime nocturno, funciona nas instalações de uma outra escola²⁶⁸ (com 21 alunos), **1** turma a funcionar no Estabelecimento Prisional Regional de Évora, em regime diurno e, as **2** restantes com cursos P.I.E.F. (Plano Individual de Educação e Formação), um do 2.º ciclo com 9 alunos e o outro do 3.º ciclo com 10 alunos, todos eles fora da escolaridade obrigatória e que se encontram, na sua maioria, em situação de exploração de trabalho infantil.

Nos últimos anos tem havido um decréscimo do número de alunos (chegando estes já a ultrapassar os 1000 alunos), devido à construção de mais uma escola deste tipo.

De um total de 108 professores:

- 8 (3 de 2.º ciclo e 5 de 3.º ciclo, todos P.Q.N.D.) encontram-se destacados/requisitados noutros serviços (6) ou escolas (2);
- 1 encontra-se com licença sem vencimento de longa duração;
- 2 em licença de maternidade,

pelo que, se encontram em exercício efectivo de funções **97 professores** : **78 mulheres** (80%) e **19 homens** (20%).

Dos 97 professores:

- 62 pertencem ao 2º ciclo (51 mulheres e 11 homens);
- 32 ao 3º ciclo (24 mulheres e 8 homens);
- 3 são estagiários (todas mulheres).

²⁶⁸ A fim de aproveitar a já existência de outros cursos nocturnos.

A maioria dos professores (78%) pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva²⁶⁹; 8% ao Quadro de Zona Pedagógica; 8% Contratados Profissionalizados e 6% Contratados não Profissionalizados.

Há 25 Directores de Turma (19 mulheres e 6 homens) repartidos pelas 25 turmas diurnas (16 de 2º ciclo e 9 de 3º ciclo).

Nenhum professor assume a direcção de duas turmas, ainda que tal situação seja recomendada por lei.

Quanto à *Situação Profissional* dos 25 Directores de Turma, 20 (14 do 2º ciclo²⁷⁰ e 6 do 3º ciclo) pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva (80%); 2 (2º ciclo) ao Quadro de Zona Pedagógica e 3 Contratados (3º ciclo).

O *Nível Etário* dos 25 Directores de Turma, distribui-se da seguinte forma:

- entre os 25 e os 30 anos = 4 (2 de 2º ciclo e 2 de 3º ciclo)
- entre os 31 e os 40 anos = 10 (4 de 2º ciclo e 6 de 3º ciclo) ♦
- entre os 41 e os 50 anos = 8 (7 de 2º ciclo e 1 de 3º ciclo) ♦
- com mais de 50 anos = 3 (2º ciclo)

tendo o mais novo 25 anos (3º ciclo – contratado) e o mais velho 52 anos (2º ciclo – P.Q.N.D.).

Em relação ao 2º ciclo, e tal como nos referiu a Presidente, a grande maioria dos Directores de Turma mantém do 5º para o 6º ano a mesma direcção de turma, situação que não se mantém em relação ao 3º ciclo em virtude de o Quadro deste nível de ensino ser mais instável e, também, porque alguns professores já asseguram outros cargos. Referiu ainda a P.C.E., na entrevista que nos facultou, que encontra vantagens na continuidade visto o Director de Turma já possuir um conhecimento dos alunos sendo mais fácil fazer o acompanhamento e resolver as possíveis questões com as famílias. Mantendo-se o Director de Turma, mantém-se igualmente o Conselho de Turma.

²⁶⁹ Sendo que, 14 dos professores (10 mulheres de 2º ciclo e 3 mulheres e 1 homem de 3º ciclo) pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva de outras escolas, encontrando-se nesta, por destacamento (ao abrigo da preferência conjugal ou aproximação).

²⁷⁰ Superior a metade.

♦ Cerca de 70% situam-se entre os 31 e os 50 anos.

Informou-nos, também, que por norma nunca acumulam com outros cargos, a não ser em situações muito pontuais ou a pedido do próprio e que, raramente, é atribuída ao mesmo professor duas direcções de turma.

1.3. AMOSTRA

O estudo circunscreve-se a um único estabelecimento de ensino, limitando-se o campo de análise à Escola X e fazendo-o incidir não à totalidade da população²⁷¹ coberta por esse campo, mas a uma amostra que se pretendeu representativa²⁷² da mesma.

Assim, na Escola X (do 2º e 3º ciclos), com 597 alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, faremos incidir o nosso estudo sobre alunos de anos terminais do 2º e 3º ciclos, seleccionando duas turmas de 6º e duas de 9º – *Amostra por conglomerados* (Matalon e Ghiglione, 1993) ou *polietápica*²⁷³ (Bryman e Cramer, 1992).

Relativamente aos professores, de um total de 97, incidiremos o nosso estudo sobre os que leccionam as turmas²⁷⁴ dos alunos respondentes, independentemente de serem ou já terem sido directores de turma.

No sentido de uma maior consistência de informação e como complementaridade aos dados obtidos pelo questionário, entrevistámos um **Director de Turma**, seleccionado não de forma aleatória, mas por ter uma longa experiência profissional e um maior número de anos de prática no exercício do cargo (como já foi referido anteriormente). Ouvimos, também, os **Coordenadores dos Directores de Turma** (de 2.º e 3.º ciclos), a **Presidente da Comissão Executiva**, que desempenhava funções aquando da implementação da experiência (na escola em estudo) do Projecto de Gestão Flexível do Currículo.

²⁷¹ “População” concebida, neste contexto, como “as unidades” constitutivas do conjunto” (Quivy e Campenhoudt, 1992:161).

²⁷² “(...) e dado que não é possível ou útil, reunir informações sobre cada uma das unidades que a compõem” (ibidem), seleccionámos uma amostra representativa daquela.

²⁷³ “(...) procedimento de amostragem probabilística que permite que essas populações geograficamente espalhadas sejam adequadamente cobertas” (Bryman e Cramer, 1992:126).

²⁷⁴ De referir que, na escola em estudo existem apenas duas turmas de 9.º Ano pelo que o estudo se fez incidir sobre a totalidade da amostra. Um menor número de professores inquiridos, deve-se ao facto de serem exactamente os mesmos a leccionarem ambas as turmas.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS ACTORES

Os dados relativos à P.C.E., à D.T. e aos Coordenadores dos D(s).T. do 2.º e 3.º ciclos obtiveram-se através de entrevista e, os relativos aos professores e alunos, através de questionário.

2.1. PRESIDENTE DA COMISSÃO EXECUTIVA DA ESCOLA X

P.Q.N.D. da escola em estudo
41 anos de idade
17 anos de serviço, sendo 12 nesta escola
4 anos em funções de direcção

2.2. DIRECTORA DE TURMA DA ESCOLA X

P.Q.N.D. da escola em estudo
52 anos de idade
30 anos de serviço, sendo 28 nesta escola
uma longa experiência profissional
desempenhou muitos cargos, sendo um deles o de Coordenadora dos D(s).T.

2.3. COORDENADOR DOS DIRECTORES DE TURMA DA ESCOLA X (2.º CICLO)

P.Q.N.D. da escola em estudo
42 anos de idade
19 anos de serviço, sendo 13 nesta escola
19 anos como Director de Turma
2 anos em funções de coordenação

2.4. COORDENADOR DOS DIRECTORES DE TURMA DA ESCOLA X (3.º CICLO)

P.Q.N.D. da escola em estudo
37 anos de idade

16 anos de serviço, sendo 5 nesta escola

9 anos como Director de Turma

4 anos em funções de coordenação

2.5. PROFESSORES DA ESCOLA X

A caracterização ficou limitada a dados relativos à sua idade, sexo, anos de serviço, categoria profissional, nível de ensino que lecciona, grupo/departamento a que pertence, se é actualmente D.T. e se no ano transacto desempenhou o cargo de D.T..

As respostas são as que constam nos quadros seguintes.

QUADRO I IDADE

N.º DE CASOS	MÍNIMA	MAXIMA	MEDIA	DESVIO PADRÃO
24	24	52	39	7,7

É-nos dado observar que os docentes têm entre 24 e 52 anos, sendo a média das suas idades de 39 anos, com uma variabilidade absoluta de 7,7 anos. Esta amplitude de idades acaba por cobrir uma grande diversidade de públicos: confronto de diferentes experiências; que passaram por diferentes reformas; que se situam no início, no ponto médio e no final da carreira, pois, cerca de ¼ tem mais de 20 anos de experiência docente atingindo, mesmo, os 35 anos (como se pode ver pelo quadro seguinte); cerca de 50% tem entre 11 e 20 anos e ¼ situa-se abaixo dos 10 anos de serviço, sendo que, um deles ainda não tem qualquer ano de prática docente. A média do tempo de serviço é de 16 anos, com uma variabilidade absoluta de 8,5 anos.

QUADRO II N.º ANOS DE SERVIÇO

N.º DE CASOS	MÍNIMO	MAXIMO	MEDIA	DESVIO PADRÃO
27	0	35	15,9	8,5

É visível que o público de professores cobre vários escalões etários e várias fases do ciclo da sua vida.

QUADRO III

SEXO

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
MASCULINO	5	18,5%
FEMININO	22	81,5%
TOTAL	27	100,0%

Apenas 5 professores, de entre os 27 que responderam ao questionário, são do sexo masculino já que a grande maioria do corpo docente desta escola é constituído por mulheres (80%) para 20% de homens.

A maioria dos inquiridos são Professores do Quadro de Nomeação Definitiva – P.Q.N.D. (76,9%) já que, é esta a categoria da maior parte²⁷⁵ dos professores desta escola (78%) e de quase todos os D.(s)T. (80%).

QUADRO IV

CATEGORIA PROFISSIONAL

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
PQND	20	76,9%
PQZQ	3	11,5%
CONTRATADO	3	11,5%
TOTAL	26	100,0%

Predominância do 2º ciclo (60%) sobre o 3º ciclo (40%) – isto tem a ver com o facto de a escola ter sido durante muito tempo uma escola preparatória.

²⁷⁵ Principalmente ao nível do 2.º ciclo.

QUADRO V
NÍVEL DE ENSINO QUE LECCIONA

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
2.º CICLO	15	60,0%
3.º CICLO	10	40,0%
TOTAL	25	100,0%

Sendo os grupos leccionados muito diversificados, optou-se por inclui-los no respectivo departamento, de que resulta o quadro seguinte:

QUADRO VI
DEPARTAMENTO A QUE CADA GRUPO PERTENCE

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
LÍNGUA PORTUGUESA	4	14,8%
LÍNGUA ESTRANGEIRA	5	18,5%
CIÊNCIAS SOCIAIS	4	14,8%
CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS E MATEMÁTICA	5	18,5%
EXPRESSÕES	6	22,2%
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	7,4%
APOIOS EDUCATIVOS	1	3,7%
TOTAL	27	100,0%

Também aqui, a diversidade de públicos ao nível do departamento a que pertencem é bem visível, encontrando-se distribuídos de uma forma regular por todos eles.

Questionados os professores sobre se são actualmente D(s).T., bem como se no ano transacto desempenharam o cargo de D.T., as respostas são as constantes nos quadros VII e VIII, respectivamente.

QUADRO VII
É ACTUALMENTE D.T.?

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
SIM	12	44,4%
NÃO	15	55,6%
TOTAL	27	100,0%

Excede em 3 o número de respondentes que actualmente não exercem o cargo de D.T..

Relativamente ao facto de terem ou não desempenhado o cargo, no ano lectivo transacto, as opiniões divergem proporcionalmente.

QUADRO VIII
NO ANO TRANSACTO DESEMPENHOU O CARGO DE D.T.?

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUENCIA	%
SIM	11	47,8%
NÃO	12	52,2%
TOTAL	23	100,0%

2.6. ALUNOS DA ESCOLA X

A caracterização deste público limitou-se a dados relativos à sua idade, sexo, ano de escolaridade e repetência.

QUADRO IX
IDADE

N.º DE CASOS	MINIMA	MAXIMA	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
71	11	18	13,5	1,9

QUADRO X
SEXO

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
MASCULINO	41	49,4%
FEMININO	42	50,6%
TOTAL	83	100,0%

QUADRO XI
ANO DE ESCOLARIDADE

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
6.º ANO	46	55,4%
9.º ANO	37	44,6%
TOTAL	83	100,0%

QUADRO XII
REPROVAÇÕES

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
SIM	26	31,3%
NÃO	57	68,7%
TOTAL	83	100,0%

Pela análise dos quadros anteriores (IX, X, XI e XII) constata-se que:

- A idade apresenta uma amplitude compreendida entre os 11 e os 18 anos, sendo a média de 13,5. O grupo é relativamente homogêneo dado que, o coeficiente de variação relativa se situa na ordem dos 14,1%;

- Os alunos distribuem-se, igualmente, por ambos os sexos com predominância do 6.º ano sobre o 9.º (55,4% para 44,6%);

- Duplica o número de alunos que nunca reprovaram.

As duas turmas de 6º ano, com um total de 46 inquiridos (24 raparigas e 22 rapazes), integram alunos dos 11 aos 16 anos sendo que, a maioria ronda os 12 anos (15 alunos). Também, com 11 anos (14 alunos), com 13 anos (4 alunos), com 14 anos (3 alunos) e, apenas 1 com 16 anos. Os restantes 9 omitiram a sua idade. Cerca de 1 aluno em cada 4 já experienciaram a situação de repetência (28,3% já repetiram no seu percurso académico).

Quanto ao 9º ano, de um total de 37 alunos (18 raparigas e 19 rapazes) omitiram a sua idade 3 alunos. Para os 34, a média é de 15 anos. A idade mínima é de 14 anos e a máxima de 18. Quase $\frac{3}{4}$ da turma tem até 15 anos²⁷⁶. Com mais de 15 anos há praticamente 1 em cada 4 alunos²⁷⁷. Cerca de 1/3 dos alunos já experienciaram a situação de repetência (35,1%).

3. AS VOZES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

Neste ponto efectuamos a **apresentação**, o **tratamento** e a **discussão** da informação colhida no trabalho de campo realizado na escola onde se centra o nosso estudo.

Assim, analisamos as opiniões recolhidas nas entrevistas exploratórias feitas à PRESIDENTE DA COMISSÃO EXECUTIVA e a uma DIRECTORA DE TURMA bem como aos COORDENADORES DOS DIRECTORES DE TURMA do 2.º e 3.º ciclos, sobre o desempenho do cargo, designadamente, no que respeita à escolha, competências / atribuições, perfil e estatuto profissional e institucional deste cargo de gestão intermédia (conforme categorias da análise de conteúdo, em APÊNDICE I).

Analisamos igualmente, as opiniões recolhidas nos questionários feitos a ALUNOS e PROFESSORES, para que, através de um estudo comparativo, possamos **inferir** as validações das nossas hipóteses, no que respeita:

²⁷⁶ 11 alunos com 14 anos e 14 alunos com 15 anos.

²⁷⁷ 5 alunos com 16 anos; 3 alunos com 17 anos e 1 aluno com 18 anos.

- **há convergência nas representações que os actores educativos têm dos Directores de Turma;**
- **não há convergência entre as funções consagradas nos normativos e as que efectivamente, são concretizadas pelos Directores de Turma;**
- **há factores que condicionam a “acção concreta” do director de Turma.**

Com base nas respostas dos inquiridos, colhem-se as opiniões referentes às categorias e sub-categorias sobre aspectos da direcção de turma, com vista a um conhecimento sobre o posicionamento destes actores educativos relativamente à figura do D.T..

De referir que, em algumas variáveis o número de respondentes não corresponde à amostra. É inferior nas respostas que foram omitidas²⁷⁸/anuladas ou que excluem determinado tipo de público e, ainda, nas respostas condicionadas em que só vão responder indivíduos que tenham respondido a questões anteriores. Noutras situações é superior porque cada respondente pode dar mais do que uma resposta.

Apresentamos a seguir a identificação e interpretação das categorias e sub-categorias.

Categoria I – Condições de Desempenho do Cargo

Os itens desta categoria estão relacionados com o processo de escolha e critérios de selecção do D.T., redução da componente lectiva, horário de atendimento e factores condicionantes.

²⁷⁸ Em nenhum caso essa omissão se aproxima de 20%, pelo que consideramos apenas as respostas válidas em termos de tratamento dos dados.

Sub – Categoria : Processo de Escolha

O Dec. - Lei n.º172 / 91, de 10 de Maio, define no art.º41.º - “ *O Director de Turma é escolhido pelo director executivo de entre os professores da turma*”.

Também em legislação posterior - art.º 7.º, ponto 1 do Dec. Reg.n.º10 / 99, de 21 de Julho, se acrescenta : “(...) *o director de turma é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido preferencialmente um docente profissionalizado* “.

Neste contexto vamos então analisar como é processada a escolha do D.T. na escola em estudo.

“(…) *é o órgão de gestão com base no perfil que nós já conhecemos dos professores da escola*” “(…) *tentamos que os bons profissionais sejam os D(s).T. (...) por vezes isto nem sempre é possível porque nós temos de viver com os professores que temos, obviamente (...)*”.

(excertos da entrevista com a Presidente da Escola X)

Sub – Categoria : Critérios de Selecção

O desempenho de um cargo numa organização obedece a dois critérios fundamentais: “*competência e lealdade*” (Sá, 1997:246). *O primeiro corresponde ao âmbito técnico de concretização da tarefa, enquanto o segundo se reporta ao envolvimento, ao ambiente e às condições objectivas e subjectivas em que esta é realizada* (ibidem).

“(…) *sendo escolhido preferencialmente um docente profissionalizado*” (ver sub-categoria anterior).

Estamos em crer que, a importância atribuída à direcção de turma também se reflecte nos procedimentos e cuidados seguidos na selecção dos candidatos para a função.

OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA – DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

Na escola em estudo, os testemunhos da sua presidente:

“(…) há sempre aquela questão de serem professores do quadro, de preferência (…) o que está na legislação e que tentamos, sempre que possível, cumprir”.

“(…) sempre que possível isso é atendido, só que há, por vezes, situações em que não é possível atender às prioridades da lei (…) há professores que não são do quadro, que não têm experiência, e que nós nomeamos D.(s)T. por não termos outros (…) por vezes o perfil humano e profissional também é colocado à frente daquilo que a lei prevê. Há pessoas que apesar de serem do quadro e já terem tido experiência como D.(s)T., são pessoas com... se calhar menos sensibilidade para os casos que aparecem nas turmas, se calhar, são pessoas com menos disponibilidade para responder às solicitações das turmas...”

Mais refere: *“(…) não sendo do quadro, não é por isso que não são bons D.(s)T. (...) já temos tido boas surpresas com os professores incógnitos”.*

Questionados os professores da Escola X (actuais directores de turma ou que, não o sendo, já vivenciaram a experiência) sobre as razões que consideravam ter motivado o conselho executivo a nomeá-los directores de turma. A informação colhida é a que consta no Quadro seguinte:

(recorda-se que esta categoria exclui determinado tipo de público)

QUADRO XIII

RAZÃO PRINCIPAL QUE LEVOU O CONSELHO EXECUTIVO A NOMEAR OS DIRECTORES DE TURMA

(na perspectiva dos D(s).T.)

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Ter competência pedagógica	2	10,5%
Dar continuidade à turma	2	10,5%
Alguém tinha que ser	3	15,8%
Ser estagiário	1	5,3%
Ter capacidade de relacionamento fácil	3	15,8%
Ter espírito de tolerância e compreensão	1	5,3%
Para completar horário	6	31,6%
Ser dos mais novos da escola	0	0,0%
Outra	1	5,3%
TOTAL	19	100,0%

Ao compararmos os dois testemunhos (P.C.E. e Prof.(s)) é visível o seguinte:

Na voz da P.C.E. prevalece uma lógica estratégica. Há a preocupação em, se não seleccionar os “melhores” pelo menos procura que os “piores” fiquem de fora, sendo o corpo de D(s).T. constituído na sua maioria, como já foi referenciado, por P.Q.N.D. (80%)²⁷⁹.

O olhar dos professores não é inteiramente convergente. As lógicas perspectivadas em torno do processo tendem a incidir noutros aspectos. Apenas cerca de ¼ dos professores quando inquiridos sobre a razão que, na sua perspectiva, levou a C. E. a nomeá-los D(s).T., deslocam as suas respostas para o eixo da competência (26,3%), não só pedagógica “ter competência pedagógica”²⁸⁰ (10,5%) mas, sobretudo, ao nível das competências humanas para o exercício do cargo “ter capacidade de relacionamento fácil” (15,8%)²⁸¹. Cerca de metade (47,4%) não vê da mesma forma, atribuindo a critérios logísticos, casuísticos - “para completar horário” que aparece bastante evidenciado (31,6%); “alguém tinha que ser” (15,8%), como uma penalização ou, pelo menos, como um mal necessário - parece haver uma aparente desvalorização na auto-avaliação do D.T..

Por outro lado, factores como o “espírito de tolerância e compreensão” e “ser estagiário” foram claramente secundarizados, apesar de constituírem dimensões que os normativos legais incluem nas qualidades a considerar na nomeação dos D(s).T.²⁸²

Igualmente questionados os professores sobre, quais as prioridades a ter em conta na designação dos D(s). T., surge-nos destacada, como é visível no Quadro XIV, em pé de igualdade a “formação específica” para o desempenho do cargo e a “experiência”²⁸³.

²⁷⁹ Tal facto proporciona: equipa de D.(s)T. estável; continuidade de acompanhamento da turma durante o ciclo de estudos por parte do mesmo D.T. (na escola em estudo, e segundo a PCE, acontece mais ao nível do 2º ciclo) e que todos os D.(s)T. tenham sob a sua responsabilidade apenas uma direcção de turma, ainda que a legislação permita que se atribua até duas a cada docente.

²⁸⁰ Em pé de igualdade com “Dar continuidade à turma” (10,5%).

²⁸¹ “Ter competência pedagógica” e “Ter capacidade de relacionamento fácil” são dimensões consideradas pelos normativos legais como qualidades a ter em conta na nomeação dos D.(s)T. e que constituem, sem dúvida, fontes de poder para o DT, como já tivemos oportunidade de referenciar.

²⁸² Cf. por exemplo o ponto 74.1 a 74.6 do Dec. Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho.

²⁸³ Nem uma nem outra são contempladas pelos normativos como fazendo parte da escala de prioridades a ter em conta na atribuição das direcções de turma.

Só depois, e para apenas ¼ dos inquiridos, é mencionado o que a lei prevê “professor profissionalizado” (25,6%).

É sabido que, nem a experiência nem a formação específica fazem parte da escala de prioridades a ter em conta na atribuição das direcções de turma pelo que, uma das razões que é apontada para a falta de apetência para o exercício do cargo de D.T. resulte da incongruência entre as atribuições e responsabilidades que lhe são cometidas e as condições/compensações que lhe são oferecidas, já que a opinião é unânime (90,9%) ao considerarem as tais duas horas de redução insuficientes para o desempenho do cargo (ver QUADRO XV). Também, nos ficou a impressão de que, se o cargo de D.T. fosse de aceitação facultativa nem metade estaria preenchido – 48,1% hesitariam e 7,4% não aceitariam/não aceitariam de forma alguma (ver QUADRO XLVIII).

QUADRO XIV
PRIORIDADES NA DESIGNAÇÃO DOS D(s). T.

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Professor profissionalizado	20	25,6%
Professor mais velho	6	7,7%
Professor mais experiente	23	29,5%
Professor com habilitação própria	4	5,1%
Professor com preparação específica para o desempenho do cargo	23	29,5%
Professor estagiário	2	2,6%
TOTAL	78	100,0%

Sub – Categoria : Redução da Componente Lectiva

O Despacho n.º 10 317 / 99, de 26 de Maio, no seu ponto 7.º refere que, de acordo com o crédito de horas da escola, a redução da componente lectiva para o cargo de direcção de turma é de 2 horas, podendo esse número ser alterado para mais, conforme o ponto 11.º do referido Despacho.

Recorde-se Coutinho (1994:27) “o Director de Turma necessita de dispor de tempo suficiente para levar a cabo esta actividade de suma importância para a eficácia pedagógica da escola”.

Talvez uma forma de poder gerir o tempo mais favoravelmente seria ir (neste caso) ao encontro da lei que, não prevendo um acréscimo do número de horas de redução, permite que se atribua até duas direcções de turma a cada director. Estamos em crer que tal procedimento reduzia o número de directores de turma e traria vantagens. Primeiro, porque diminuía os constrangimentos com que se confronta o órgão de gestão na selecção dos directores de turma, evitando ou reduzindo a necessidade de acumulação de cargos (ainda que na escola em estudo não sejam frequentes). Também, porque de um menor número de directores de turma resultariam ainda maiores facilidades de coordenação do conjunto dos directores de turma e, ainda, porque cada director de turma, acumulando as reduções relativas a cada direcção, poderia fazer uma gestão mais pessoal do tempo destinado às actividades inerentes à sua função. Contudo, este facto pode ser susceptível de outras interpretações para o D.T. que, não vendo a atribuição do cargo como um mérito mas antes como uma penalização, aqui podê-lo-ia considerar uma dupla penalização.

A escola em estudo considera que a redução é manifestamente insuficiente.

“Nunca é suficiente (...) digamos que, se for para tratar do processo administrativo, eu penso que o número de horas de redução compensa o processo administrativo e uma ou outra situação, digamos que, normal. Sempre que surjam situações complicadas é manifestamente insuficiente e até mesmo, sem surgirem situações complicadas, se a pessoa quiser ter um tipo de actividades que envolvam E.E., que impliquem a vinda de E.E. com a participação dos alunos, é extremamente difícil, portanto fica completamente aquém”.

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

“(...) nós por estarmos no Projecto de Gestão Flexível, os D.(s)T. têm marcado no horário uma hora em comum com a turma, portanto é uma hora lectiva em que têm aquilo que é chamado “Educação para a Cidadania”, onde desenvolvem um trabalho que não é, propriamente, o de resolver os problemas da turma. Para essa situação poderão marcar eventualmente outra hora, mas penso que muitas vezes nem sequer é necessário porque o director de turma na nossa escola, neste momento, é o professor que acaba por estar com os alunos muitas horas, conhecendo-os “de trás para a frente e da frente para trás”.

(excerto de entrevista com a Presidente da escola X)

“(…) eu tinha com os alunos onze horas por semana portanto não havia propriamente problemas (…) as onze horas são resultantes da atribuição dos horários por área e não por disciplina. Portanto eu tinha a meu cargo Matemática e Ciências da Natureza (aqui já estão 6 h), Estudo Acompanhado (2 h), Projecto Interdisciplinar (2h) e Educação para a Cidadania (1h). Portanto, o meu papel de D.T. fica perfeitamente diluído ao longo destas 11h sem precisar de trabalho extra, porque de facto dá para fazer a cobertura”

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

QUADRO XV REDUÇÃO DE 2 HORAS

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
INSUFICIENTE	20	90,9%
SUFICIENTE	1	4,5%
EXAGERADA	1	4,5%
TOTAL	22	100,0%

Inquiridos os professores, que já foram ou são D(s).T. (recorda-se que esta categoria exclui determinado tipo de público), é visível que a grande maioria considera as 2h de redução “insuficientes” para o desempenho do cargo (90,9%). Apenas 9% as considera “suficientes” ou “exageradas”.

Procurámos saber, quem²⁸⁴ são os professores que consideram as 2h de redução suficientes e até mesmo exageradas (sexo, categoria profissional, idade, nível de ensino que lecciona, disponibilidade para aceitar o cargo, o que representa o D.T. e as actividades do D.T. que mais valorizam) e constatámos que são ambos do sexo feminino, com 24 e 33 anos, um pertence ao 2.º ciclo e o outro ao 3.º, são P.Q.N.D. e Contratado em que, apenas, um é actualmente D.T.. Não aceitariam o cargo de D.T. em caso de voluntariado, mas estabeleciam condições. Ambos acentuam que o D.T. é “um professor que informa os pais sobre o aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos”. Enquanto que para um é “um amigo/confidente”, para o outro é “um professor como outro qualquer”. Consideram que o papel do D.T. é importante na “resolução de problemas disciplinares”, na “coordenação dos professores da turma”, na “dinamização das novas áreas

²⁸⁴ Este “quem” reporta-se à ideia de perfil sócio-profissional e posicionamento sobre questões relacionadas com a direcção de turma.

curriculares” e na “orientação dos alunos no estudo” – diversidade de áreas que aqui se ligam (coordenação, dinamização, tutoria, ...).

QUADRO XVI
TEMPO DEDICADO EM MÉDIA À DIRECÇÃO DE TURMA NAS ÚLTIMAS
TRÊS SEMANAS

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Cerca de 1 hora semanal	1	5,9%
Cerca de 2 horas semanais	7	41,2%
Cerca de 3 horas semanais	2	11,8%
Mais de 3 horas semanais	7	41,2%
TOTAL	17	100,0%

Em pé de igualdade, são mencionadas as 2 horas semanais e um tempo superior a 3 horas semanais, como o tempo médio dedicado às tarefas inerentes à direcção de turma ainda que, a maioria dos inquiridos tivesse considerado as 2 horas de redução da componente lectiva manifestamente insuficientes.

Sub – Categoria : Horário de Atendimento

O horário de atendimento fica ao critério dos professores D(s).T., sendo contudo difícil encontrar uma hora que agrade a todos.

Segundo Sá (1997:229) “uma das razões fundamentais da pouca participação dos pais na vida da escola é a dificuldade que estes têm em compatibilizar o seu horário de trabalho com o de atendimento dos encarregados de educação”. Mais refere que “os directores de turma, na generalidade dos casos, não desenvolvem estratégias que possam minimizar os efeitos dessa dificuldade” (ibidem).

Eis o testemunho de uma D.T.:

“Nunca foi por causa da hora de atendimento que eu deixei de receber os pais, porque sempre que os pais me solicitavam por se verem impossibilitados de vir à escola na hora do atendimento nós combinávamos, previamente, uma hora para nos encontrarmos. Em termos da escolha da hora, foi um pouco em termos pessoais e

OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA – DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

foi uma hora em que os alunos tinham aulas (o último tempo que tinham era exactamente a essa hora) e portanto se eu precisasse de os ter em presença dos pais para falarmos em conjunto eu sabia que os tinha cá (...)”.

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

Sendo, de um modo geral, as horas de atendimento dos encarregados de educação marcadas em termos pessoais em função do horário do D.T. ou de possíveis “furos” que possa ter, vamos ver como é que as mesmas se distribuíram na Escola X, no ano 2003/2004 (ano sobre o qual incide o estudo).

Distribuição horária das direcções de turma na Escola X²⁸⁵ (ano lectivo 2003/2004)

HORÁRIO	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	TOTAL
8.30 – 9.15		1				1
9.15 – 10.00		1		1		2
10.30-11.15	1	2			2	5
11.15-12.00	1		1			2
12.10-12.55	4		1			5
13.15-14.00		1			1	2
14.10-14.55		2			1	3
14.55-15.40						0
16.00-16.45	1	1				2
16.50-17.35	2	1				3
TOTAL	9	9	2	1	4	25

Uma análise dos tempos em que foram marcadas as horas de atendimento dos encarregados de educação permite-nos destacar o seguinte:

- há uma maior concentração de atendimentos no turno da manhã, 15 directores de turma (60%) recebem os encarregados de educação entre as 8h 30m e as 12h 55m;
- há, ainda, uma concentração em determinadas horas do turno da manhã. Mais de metade dos atendimentos (56%) estão agendados entre 9h 15m e as 12h 55m;

²⁸⁵ O quadro foi construído a partir da “Lista de Turmas”, da “Relação dos D(s).T.” e da análise do “Dossier dos Horários” onde, entre outros elementos, constam o dia e hora de atendimento aos encarregados de educação por parte do D.T.. Todos estes documentos nos foram disponibilizados pela Escola em estudo.

OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA – DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

- apenas um reduzido número de directores de turma escolheu o 1.º tempo da manhã e a última hora do turno da tarde para atendimento dos encarregados de educação. Entre as 8h 30m e as 9h 15m só 1 director de turma e, entre as 16h 50m e as 17h 35m atendem encarregados de educação 3 directores de turma;

- nenhum director de turma marcou a sua hora de recepção dos pais / E.E. a partir das 17h 35m;

- dos 50 tempos disponíveis, foram aproveitados apenas 18 tendo as 25 horas de atendimento sido aí concentradas o que leva a que, em alguns períodos, haja sobrelotação da sala onde se faz a recepção aos pais / E.E..

Resumindo, a distribuição efectiva das horas de atendimento dos encarregados de educação não foi, na grande maioria dos casos, organizada de modo a facilitar a deslocação destes à escola. O início e o fim dos turnos da manhã e da tarde (à excepção de 5 D(s).T. que atendem até às 12h 55m), períodos teoricamente mais fáceis de harmonizar com os horários dos pais / E.E., são os que concentram menos tempos de atendimento sendo que, a partir das 17h 35m, alternativa que, certamente, facilitaria a participação dos pais, nenhum D.T. a calendarizou.

Não dispondo para a Escola X de dados relativos à “pouca” participação dos pais na vida da escola, para que os mesmos possam ser confrontados com o que acabámos de analisar, apresentam-se as conclusões de Virgínio Sá num estudo efectuado em 1997, numa escola secundária, em que se perguntava a 56 professores quais os MOTIVOS QUE, na sua perspectiva, LEVAM OS PAIS A PARTICIPAR POUCO NA VIDA DA ESCOLA, apresentando oito itens que vão desde a “falta de tradição participativa”, “os E.E. não se interessam pela vida escolar dos seus educandos”, “os D(s).T. não estimulam os E.E.” até, por exemplo, “incompatibilidade de horários de trabalho e de atendimento”, entre outros. Refere o autor que, os professores, no momento de explicar a pouca participação dos pais, excluem os factores que possam comprometer a organização e secundarizam a sua própria responsabilidade, preferindo transferir a “culpa” para factores exteriores à escola, sejam eles de natureza genérica: “falta de tradição participativa dos encarregados de educação”; “dificuldade em compatibilizar horários”, ou então de clara *culpabilização*

da vítima (Sá, 1997:232), responsabilizando directamente, e de forma socialmente pejorativa, os próprios pais: “os encarregados de educação não se interessam pela vida escolar dos educandos”.

De salientar contudo que, ainda uma grande maioria de professores, apesar de considerar que a participação dos pais é muito importante, no momento de procederem à marcação da hora de atendimento, nem sempre contemplan alternativas que facilitem essa participação²⁸⁶.

Sub – Categoria : Factores que condicionam a “acção concreta” dos Directores de Turma

São referidos dois tipos de factores :

- **internos ou endógenos** que, para além de outros, têm a ver com as competências humanas para o exercício do cargo, sendo fundamental a harmonização da personalidade do D.T. com a dos outros professores da turma. Também a falta de sensibilidade, a falta de experiência, etc., constituem factores impeditivos à actuação do D.T.;

- **externos ou exógenos** que têm a ver, por exemplo, com a estrutura da turma e a própria estrutura do C.T., com a formação específica e com mais horas disponíveis para o desempenho do cargo, com o apoio das famílias...

E por falarmos em famílias, a teoria de Epstein defende que “a melhoria da educação nas escolas tem de passar por uma maior intervenção dos pais como educadores dos seus filhos” (cit. Coutinho, 1994:23). De facto, a melhoria da educação não acontece, de um modo geral, sem o envolvimento dos pais no processo educativo dos alunos. Assim o afirma Payet (1991, cit. Sarmiento, 1999:287) “os bons pais que a

²⁸⁶ Convém esclarecer que alguns directores de turma manifestam disponibilidade para receber os encarregados de educação noutras horas para além da marcada no seu horário. Por vezes alguns EE contactam mesmo o DT do seu educando fora da escola.

OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA – DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

escola pede, são hoje pais que cooperam, que se implicam, que manifestam o seu comprometimento”.

Também, o ocultar de situações por parte dos outros docentes, entre outras, contribuem para condicionar a acção do D.T.

Eis o que se passa na prática:

“um dos factores que condiciona a acção concreta dos D(s).T. é o apoio das famílias. Nós sabemos que quando as famílias vêm à escola, quando as famílias colaboram com o D.T. conseguem-se detectar e resolver situações que, de outra maneira, não seria possível. Quando as famílias não colaboram essa acção é muito condicionada, é muito difícil colmatar muitas questões”. (excerto da entrevista com a Presidente da Escola X)

“um dos factores que poderá condicionar, é a falta de formação das pessoas. Eu penso que em termos de formação e tudo aquilo que diz respeito a relações interpessoais é de facto muito importante e ninguém foi preparado nos seus cursos para além das matérias científicas específicas, raras são as pessoas que tiveram formação no domínio das relações interpessoais, por exemplo. Eu penso que, para o D.T. é extremamente importante, não só em relação ao relacionamento com os alunos como e sobretudo, talvez em pé de igualdade, com os E.E.. É que às vezes nós conseguimos estabelecer um tipo de relacionamento com os alunos mas com os E.E. esse relacionamento é extremamente difícil e trazer os pais à escola, por exemplo, é muito complicado (...)”.

(excerto da entrevista com a D.T. da Escola X)

QUADROS XVII e XVIII

O BOM DESEMPENHO DO CARGO DEPENDE ...

A VOZ DOS PROFESSORES

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUENCIA	%
Das qualidades pessoais do D.T.	21	25,9%
Da formação do D.T. para o exercício do cargo	11	13,6%
De mais horas disponíveis para o exercício do cargo	4	4,9%
De uma redução do n.º de alunos por turma	6	7,4%
De uma boa colaboração entre os outros professores da turma	17	21,0%
De uma regular participação dos pais	14	17,3%
Dos anos de experiência no exercício do cargo	6	7,4%
Da forma como é reconhecido pela escola	2	2,5%
TOTAL	81	100,0%

A VOZ DOS ALUNOS

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUENCIA	%
Das qualidades pessoais do D.T.	56	23,3%
Da formação do D.T. para o exercício do cargo	31	12,9%
De mais horas disponíveis	17	7,1%
De uma redução do n.º de alunos / turma	15	6,3%
De uma boa colaboração entre os outros prof. da turma	54	22,5%
De uma regular participação dos pais	23	9,6%
Dos anos de experiência no exercício do cargo	28	11,7%
Da forma como é reconhecido pela escola	16	6,7%
TOTAL	240	100,0%

Pela análise dos quadros se induz que a eficácia no exercício do cargo (convergência de opiniões entre professores e alunos) depende das “qualidades pessoais do D.T.” (conforme legislação de 1980) e de “uma boa colaboração entre os professores da turma”; também “a formação do D.T. para o exercício do cargo” e “a regular participação dos pais” estão manifestamente evidenciadas - (factores endógenos e exógenos).

A “redução do número de alunos/turma” é uma das categorias menos preferidas por professores e alunos, tal como “mais horas disponíveis ...”, apesar da maioria ter considerado as 2 horas de redução insuficientes.

Na verdade, a maioria dos directores de turma não se considera designada para o cargo na base de qualquer juízo sobre a sua competência pedagógica (apenas 2 em 19 apresentam esta alternativa de resposta – QUADRO XIII), o que nos poderia levar a pensar tratar-se de “falsa modéstia”. Contudo, tal hipótese parece não ter consistência uma vez que, os mesmos professores quando convidados a avaliar o seu desempenho no exercício do cargo, a maioria (91,3%) não se sentiu inibida em classificá-lo de “positivo”. Para 1 dos professores é, até mesmo, “muito positivo” (4,3%) e nenhum o avaliou como “negativo”. Não emitiu qualquer opinião, apenas 1 dos inquiridos, conforme quadro seguinte:

(recorda-se que esta categoria exclui determinado tipo de público)

QUADRO XIX
AValiação GLOBAL DO DESEMPENHO DOS D(s).T.

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
MUITO POSITIVO	1	4,3%
POSITIVO	21	91,3%
NEGATIVO	0	0,0%
SEM OPINIÃO	1	4,3%
TOTAL	23	100,0%

Tal como nos referiu, em entrevista, a Presidente da escola X, e cujo excerto se inclui no presente trabalho, se não há ainda uma selecção dos “melhores”, pelo menos procura-se que os “piores” fiquem de fora.

A percepção de que algo está a mudar, é atribuída à maior estabilidade dos quadros docentes das escolas.

“(...) se, o Quadro é muito flexível e se não é estável, as pessoas têm mesmo que se limitar ao que têm. Agora numa escola, onde possa haver uma triagem, como é o caso ... ah... eu considero que é extremamente importante haver uma triagem porque a vida fica facilitada a todos, desde a C.E. até ao aluno, todos ganham”.

(excerto de entrevista à D.T. da Escola X)

Consideramos, no entanto, que a maior centralidade conferida à selecção dos directores de turma decorre, também, da relevância estratégica desta figura num quadro de maior abertura da escola em relação ao meio. A partir do momento em que os pais começam a adoptar uma atitude mais interventiva e mais questionadora da organização escolar, torna-se absolutamente essencial que a estrutura a quem cabe o relacionamento com o público disponha da capacidade de legitimar as opções da organização. Um fracasso a este nível pode comprometer não apenas o D.T. implicado mas, de uma forma mais global, o conjunto da organização - vertente do director de turma como a “face pública” da escola (conceito a que se fará referência mais adiante).

Estamos em crer que a importância atribuída à direcção de turma, também, se reflecte nos procedimentos e cuidados seguidos na selecção dos candidatos para a função. Daí que nos surjam algumas questões:

- Haverá na escola X uma equipa de directores de turma estáveis?
- Haverá a preocupação de que os directores de turma acompanhem a turma durante um ciclo de estudos?
- Privilegia-se a atribuição de uma ou duas direcções de turma a cada director de turma?

(Respostas a estas e outras questões incluem o presente trabalho)

Categoria II – Atribuições / Competências

Os itens desta categoria estão relacionados com as funções de gestão pedagógica intermédia, convergência com os normativos, reuniões de Conselhos de Turma / periodicidade.

As competências do D.T. estão previstas na lei.

O ponto 2 do art.º 7.º do Dec. Regulamentar n.º10, de 21 de Julho de 1999, refere:

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

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo, entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;

f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”.

Esta categoria relaciona as funções deste tipo de gestão intermédia com a realidade escolar.

“Penso que aquilo que está legislado fica aquém daquilo que a escola realiza (...) e mau seria se a escola se limitasse àquilo que está legislado (...)”

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

Comprovando o relevo da figura do D.T. (uma vez que continua a ser o elo de ligação entre as estruturas pedagógicas, administrativas e familiares), refere-se agora, novamente (já havia sido uma incumbência do Director de Classe nos anos 30), a obrigatoriedade de “apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

A este propósito, eis o testemunho de um D.T.:

“(...) eu penso que se for um relatório feito em termos de Conselho de Directores de Turma, eu concordo. Se for um relatório em termos individuais já não me parece (...) de qualquer das formas (...) se for para ter em conta as sugestões, se tiver de facto como intenção ser um instrumento de reflexão crítica, para melhorar, para desencadear mecanismos de formação, para minimizar situações de carência que se manifestam na escola, estou plenamente de acordo, mas isso, penso que era mais vantajoso se fosse feito em termos de Conselho de Directores de Turma”.

Sub – Categoria : Funções de Gestão Pedagógica Intermédia

“Considero a legislação muito pobre naquilo que se refere à dimensão humana. Está muito mais preocupada com o preenchimento de impressos do que com a formação humana, a formação integral dos alunos (...)”

“(...) há todo um manancial humano que tem que fazer parte das funções do D.T.”

(excertos de entrevista com a D.T. da escola X)

É mencionado o “*aspecto burocrático*” como impeditivo do desempenho de outras vertentes fundamentais de tal forma que, os professores ao serem confrontados com a questão: “se lhe fosse permitido eliminar uma atribuição do D.T. qual excluiria”, 71,4%

OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA – DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

refere as tarefas burocráticas, elegendo de uma forma inequívoca (61,9%) o contacto com os alunos, prosseguido do contacto com os pais, ainda que, com uma percentagem muito aquém (14,3%). Mais uma vez é notória a centralidade que os alunos ocupam. Esta área de intervenção “o atendimento/contacto directo com os alunos” é aquela que mais genuinamente se identifica com as representações docentes do que deve ser o papel desta figura de gestão pedagógica intermédia. Estes dados vêm corroborar a análise feita com base nas respostas à questão relativa às três actividades mais valorizadas pelo D.T. (ver QUADRO XXII), ou seja, a prioridade do atendimento dos alunos sobre o atendimento dos pais.

QUADROS XX e XXI ATRIBUIÇÃO DO D.T. QUE EXCLUIRIAM

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUENCIA	%
Tarefas Burocráticas	15	71,4%
Leitura e Análise de Legislação	1	4,8%
Resolução de Problemas Disciplinares	1	4,8%
Área de Projecto	2	9,5%
Coordenação / Elaboração do PCT	2	9,5%
TOTAL	21	100,0%

ATRIBUIÇÃO DO D.T. QUE SELECIONARIAM

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUENCIA	%
Contacto Alunos	13	61,9%
Contacto Pais / EE	3	14,3%
Acompanhamento do Desempenho Escolar	1	4,8%
Leccionar Formação Cívica	1	4,8%
Registo e Informação de Faltas	1	4,8%
Nenhuma	1	4,8%
Coordenação do PCT	1	4,8%
TOTAL	21	100,0%

Contudo, para além da análise que fizemos anteriormente, também na voz de outros actores e tendo em conta a implementação da Reforma Educativa (primeiro a experiência do P.G.F.C. e agora a Reorganização Curricular que, para além de implicar um acréscimo de funções) é concedido aos D.(s)T. um maior contacto com os alunos permitindo-lhe debruçar-se sobre outras questões, como: organizar visitas de estudo, preparar para a cidadania, sensibilizar para questões no âmbito da educação ambiental ...

É o que nos deixam transparecer os depoimentos seguintes:

“o D.T. na “Formação Cívica”, tenta preparar os alunos para a cidadania em variadíssimos aspectos, desde a Educação Ambiental até à Educação Cívica (despertar de problemas como a Toxicodependência, a SIDA...), tem que resolver obrigatoriamente situações problemáticas que existam na turma, quando as há. Tem trabalho burocrático (tirar faltas, fazer matrículas, preparar o material para os C.T.- pautas, actas etc.) (...) organiza visitas de estudo (...). A implementação da Reforma Educativa implicou um acréscimo de funções (...) neste momento o D.T., para além de todas as funções que já tinha, ainda tem de organizar com os colegas do C.T. o desenvolvimento das actividades da turma. É ao D.T. que compete a Área de Projecto ou Projecto Interdisciplinar (decisão da nossa escola). (...) é ao D.T. que cabe a responsabilidade de ajudar a concretizar. É o D.T. que está no C.T. e que, com os colegas coordena, ao fim e ao cabo, a vida da turma na escola.

(excertos de entrevista com a Presidente da Escola X)

“(...) no Estudo Acompanhado há dois professores, um deles é sempre o D.T.; no Projecto Interdisciplinar há dois professores, um deles é sempre o D.T.; e por inerência do cargo a Educação para a Cidadania é com o D.T.”.

“(...) essencialmente o D.T. deve ser o agente mobilizador do Conselho de Turma, deve ser o elo de ligação entre a turma, o Conselho de Turma e a escola e o elo de ligação entre a escola e os E.E., e é neste tripé que eu penso estarem definidas as funções do D.T.. Agora qual é o “plafond” para que isto se faça? Tem com certeza muito a ver com a formação que lhe é dada, obviamente”.

“(...) actualmente, qualquer D.T. tem que fazer de Psicólogo, de Assistente Social e, muitas vezes, tem ainda um papel importantíssimo no apoio à família (...)”. “(...) actualmente, considero que o Projecto de Flexibilização Curricular e a introdução da área curricular não disciplinar de Formação Cívica é um reforço para o D.T. porque, para além de ser uma área transversal que deve ser um pouco preocupação de todos os professores, proporciona ao D.T. um espaço próprio para o desenvolvimento de atitudes e valores”.

(excertos da entrevista com a D.T. da Escola X)

QUADROS XXII e XXIII

ACTIVIDADES MAIS VALORIZADAS NO DESEMPENHO DO CARGO

A VOZ DOS PROFESSORES

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUENCIA	%
O atendimento dos alunos	21	25,9%
O atendimento dos pais / E.E.	16	19,8%
A coordenação dos professores da turma	13	16,0%
A participação em Conselhos de Turma	4	4,9%
A dinamização das novas áreas curriculares	3	3,7%
A orientação dos alunos no estudo	2	2,5%
A participação em actividades extra-curriculares da turma	3	3,7%
O registo e informação das faltas dos alunos	1	1,2%
A resolução de problemas disciplinares	18	22,2%
TOTAL	81	100,0%

A VOZ DOS ALUNOS

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUENCIA	%
O atendimento dos alunos	45	19,1%
O atendimento dos pais / E.E.	21	8,9%
A coordenação dos professores da turma	17	7,2%
A coordenação do processo de avaliação dos alunos	21	8,9%
A dinamização das novas áreas curriculares	5	2,1%
A orientação dos alunos no estudo	44	18,6%
A participação em actividades extra-curriculares da turma	24	10,2%
O registo e informação das faltas dos alunos	8	3,4%
A resolução de problemas disciplinares	51	21,6%
TOTAL	236	100,0%

Uma das regularidades encontradas nos diferentes actores educativos refere-se à centralidade que os alunos²⁸⁷ ocupam nos seus discursos, quando se pronunciam sobre as actividades que mais valorizam como directores de turma.

²⁸⁷ Virgínio Sá em 1997 apresentou um estudo sobre que tipo de alunos gostariam os D(s)T de dirigir, contemplando um leque de cinco alternativas evoluindo do aluno ‘com problemas emocionais’ ao aluno com ‘problemas de aprendizagem’. A maioria optaria claramente por uma turma constituída por ‘alunos criativos e intelectualmente estimulantes’. As turmas cujos alunos apresentassem ‘dificuldade de aprendizagem’ e exigissem do DT uma ‘paciência e simpatia invulgares’, caso os D(s)T pudessem

Como se pode constatar pelos quadros, o “atendimento dos alunos”²⁸⁸ surge como a actividade que os 27 professores mais valorizam na sua qualidade de directores de turma, seguindo-se “a resolução de problemas disciplinares”. O “atendimento dos pais / E.E.”, ainda que com uma percentagem de 19,8%, encontra-se entre as três mais valorizadas. Segue-se a “coordenação dos professores da turma”. Poder-se-á inferir que estes professores vêem a emergência da direcção de turma como um imperativo funcional orientado para o atendimento dos alunos e resolução dos seus problemas, para o atendimento dos pais / E.E. e, por fim, para a coordenação dos professores da turma (aspectos pedagógicos).

As opiniões dos alunos convergem, de certa forma, com as dos professores. Realça-se, contudo, a divergência quanto à “orientação dos alunos no estudo”, com elevada valorização por parte destes e reduzida na opinião dos professores (44 alunos referem-na entre as três mais valorizadas e apenas 2 professores têm igual postura).

Os professores desvalorizam de forma clara a actividade relacionada com “o registo e informação de faltas dos alunos” (1,2%), ocupando, também, para os alunos um lugar secundário (3,4%). Sendo certamente esta, uma das tarefas (puramente administrativa) que mais tempo absorve ao D.T., não poderá estar aqui um dos factores que tem contribuído para a falta de prestígio profissional desta figura?

Num contexto em que o D.T. é associado a actividades “burocráticas”, que não exigem preparação específica e que, por isso, poderiam ser desempenhadas por qualquer outro pessoal da escola, não surpreende que, muitos professores quando designados para o cargo, em vez de se sentirem reconhecidos na sua capacidade profissional, se julguem antes penalizados e desempenhem o cargo por obrigação. E, se em vez de uma só direcção de turma tivessem duas, como prevê a lei, isso poderia ser encarado como uma dupla penalização, pese embora a legislação aponte vantagens na atribuição das mesmas (às quais faremos referência oportunamente).

Estamos de acordo com a opinião de Sá (1997:196) quando refere que “esta representação profissionalmente desvalorizada é, pelo menos aparentemente,

escolher, simplesmente ficavam sem director. Segundo o autor, “o critério mais determinante na escolha de uma turma parece ser a probabilidade de sucesso académico da mesma” (Sá, 1997:215).

²⁸⁸ A prioridade do atendimento dos alunos sobre o atendimento dos pais.

incongruente com o discurso que apresenta o director de turma como a ‘figura nuclear’ ou a ‘pedra de toque’, ou ainda ‘a pessoa capaz de condensar em si a escola’ ”.

Convém salientar que, apenas, um reduzido número de inquiridos apontou a importância do D.T. como decorrente do seu papel de “dinamizador das novas áreas curriculares” e da “participação em Conselhos de Turma”. Afinal, sendo estes os motores de todo o processo de ensino-aprendizagem, onde se elaboram projectos, se operacionalizam competências, se articulam os conteúdos das disciplinas com as novas áreas curriculares e onde o papel do D.T. pode ser relevante na gestão das relações que nele se estabelecem e, até mais, onde ele se poderá afirmar como líder, aparece pouco valorizado pelos seus pares. De referir, também, que “a participação em actividades extracurriculares da turma” aparecem muito mais valorizadas pelos alunos do que pelos professores. Já tivemos oportunidade de realçar que este tipo de actividades favorecem o relacionamento, permitindo ao professor conhecer melhor o aluno. Normalmente, são actividades que muito agradam ao aluno porque o colocam em actividade. Não é por acaso que, quando questionados sobre o tipo de aulas preferidas (aquando da caracterização da turma) referem “aquelas em que podem participar, expor as suas ideias e trabalhar em grupo”, em detrimento das “aulas expositivas” (ANEXO IV).

Em síntese, os dados que acabamos de apresentar permitem-nos concluir que estes professores, como directores de turma, conferiram particular centralidade à sua intervenção junto dos alunos, atribuíram também muita importância ao atendimento dos pais e à resolução de problemas, secundarizaram a vertente da coordenação dos professores da turma e desvalorizaram a actividade que lhes absorve mais tempo no desempenho quotidiano da sua função: o registo e informação da assiduidade dos alunos.

Quanto à questão aberta relativa às funções habitualmente desempenhadas pelos D.(s)T., 7 professores e 41 alunos não forneceram qualquer informação, enquanto os restantes (20 professores e 42 alunos) produziram respostas muito curtas e muito genéricas. A partir da análise de conteúdo das respostas dadas pelos professores, a

maioria realça a ênfase dada a funções relacionadas com “informações sobre o aproveitamento e comportamento da turma”, “controlo de assiduidade”, “resolução de problemas disciplinares”, “burocrático”.

O controlo da assiduidade dos alunos, apesar de ser a actividade menos valorizada pelos D(s).T., é aquela a que estes, por norma, dedicam mais tempo. Controlar a assiduidade dos alunos, através do registo semanal das faltas e sua comunicação ao encarregado de educação quando estas atingem determinados limites normativamente fixados²⁸⁹, é a actividade que globalmente mais tempo absorve ao director de turma no exercício quotidiano da sua função e é, também, esta a imagem que mais frequentemente se associa ao cargo de D.T.. Ora, curiosamente, seria esta a atribuição que a generalidade dos professores com experiência de direcção de turma eliminaria caso tal possibilidade lhes fosse facultada (ver QUADRO XX).

Perante um leque de tarefas essencialmente burocrático-administrativas²⁹⁰, em que há um amplo consenso em torno da sua exclusão, onde residirá a valorização desta figura?

Se o D.T. se apresenta como “a face visível” da escola, a sua vertente de intervenção tem que assentar noutros parâmetros. É o que nos referem 9 dos prof.(s) inquiridos, ao enfatizarem o seu papel como “elo de ligação entre os vários actores educativos, nomeadamente, professores, alunos e pais/EE”; “dinamizador/coordenador de: Projecto Curricular de Turma, professores da turma, reuniões com pais/EE”; “mediador de conflitos”; “orientador dos alunos”; “dinamizador das novas áreas curriculares”; “psicólogo” e, ainda, capaz de “promover a integração dos alunos na turma”.

A este propósito a voz dos alunos. Quando questionados sobre “que outras funções gostarias que o teu D.T. desempenhasse na escola”, várias foram as respostas, enfatizando-se as seguintes: “mais compreensivo, responsável, colaborador, amigo,

²⁸⁹ Sempre que um aluno atinge, numa determinada disciplina/área curricular, metade das faltas permitidas, o facto deve ser comunicado por escrito ao encarregado de educação.

²⁹⁰ Incluem: a realização de matrículas, a elaboração de relatórios, a organização do registo biográfico dos alunos, o preenchimento de grande parte da papelada no final do período, o levantamento das faltas, etc.

acompanhante”, “que oriente os alunos no estudo”, “que fale mais com os alunos e com os pais”; “que tenha mais tempo para os alunos”; “que seja mais interessante a dar as aulas”. Para um único aluno “dar-nos mais atenção”. Uma outra faceta “que fosse director da escola”; “coordenador dos D(s).T.”; “professor de todas as disciplinas”; “que estivesse também no Gabinete de Ideias”; “mais nada porque já faz um bom trabalho” e, ainda, “já faz tudo que mais talvez seja impossível”.

Parece haver aqui duas perspectivas divergentes, por parte dos alunos, quanto às funções do D.T.. Aqueles que o vêem como um amigo, uma pessoa incansável e que já faz tudo para os ajudar e uma outra faceta que apresenta uma imagem não muito digna desta figura.

Sendo “o atendimento dos alunos” a actividade mais valorizada e como o director de turma não dispõe de nenhum espaço físico-temporal para tal efeito, quisemos saber qual o procedimento adoptado por este gestor pedagógico quando tem de resolver algum problema com os alunos da turma.

QUADROS XXIV e XXV

PROCEDIMENTO ADOPTADO PELO D.T. QUANDO TEM QUE RESOLVER ALGUM PROBLEMA COM OS ALUNOS DA TURMA

A VOZ DOS PROFESSORES

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Utiliza a hora de atendimento dos pais	0	0,0%
Utiliza os intervalos das aulas	13	59,1%
Utiliza as horas de aula da disciplina que lecciona	9	40,9%
Convoca reunião em período pós-lectivo	0	0,0%
TOTAL	22	100,0%

A VOZ DOS ALUNOS

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Utiliza a hora de atendimento dos pais	14	17,1%
Utiliza os intervalos das aulas	18	22,0%
Utiliza as horas de aula da disciplina que lecciona	47	57,3%
Convoca reunião em período pós-lectivo	3	3,7%
TOTAL	82	100,0%

É visível da parte dos professores que, na ausência de um tempo específico para tal²⁹¹, os D.(s)T. distribuem essa actividade entre os intervalos das aulas, com prejuízo do seu próprio descanso (59,1%) e o tempo destinado à disciplina que leccionam, aqui com prejuízo sobre o cumprimento dos conteúdos curriculares (40,9%). A segunda alternativa, não sendo a mais frequente na voz dos professores, é a mais frequente na voz dos alunos (57,3%) o que se revela particularmente penalizante quando o D.T. lecciona uma disciplina cuja carga horária semanal é reduzida.

De realçar que nenhum dos professores inquiridos utiliza a hora de atendimento dos pais para receber os alunos²⁹², apesar de nem sempre essa hora ser efectivamente ocupada com a recepção de E.E.²⁹³. Neste parâmetro, os alunos têm opinião divergente – a utilização por parte do D.T. da hora de atendimento dos pais aparece referenciada em terceiro lugar, 17,1%.

Sub – Categoria : Convergência com os normativos

Temos consciência de que a actividade concreta do D.T., podendo em alguns aspectos ficar aquém do que a lei define (face a constrangimentos de vária ordem), está normalmente muito para além dela.

²⁹¹ Uma das inovações propostas pela C.R.S.E., ao nível da orientação educativa dos alunos, consistia na inclusão de uma hora específica para o atendimento dos alunos no horário do D.T., hora essa que, também, devia ser incluída no horário dos alunos. Nem o DL n.º 172/91, nem o DL n.º 115-A/98 ou outra legislação posterior consideraram essa proposta.

²⁹² Talvez por indisponibilidade destes.

²⁹³ Pensamos que, provavelmente, os alunos estarão ocupados pelas actividades lectivas e portanto impedidos de reunir com o seu D.T., o que nos leva, também, a admitir que o horário do D.T. para o atendimento dos pais/EE não seja o mais fácil de harmonizar com os horários dos encarregados de educação.

É o que nos testemunha a P.C.E.:

“Eu penso que há convergência e que se faz ainda mais do que aquilo que é previsto na lei. Vão para além, mas isto não é uma imposição da escola, isto é uma necessidade e já é um hábito da escola”

(excerto de entrevista com a Presidente da escola X)

Opinião convergente tem a D.T.:

“Eu penso que aquilo que está legislado fica aquém daquilo que a escola realiza. E mal seria se a escola se limitasse àquilo que está legislado (...) em termos de legislação considero que a mesma é muito pobre naquilo que se refere à dimensão humana. Está muito mais preocupada com aquilo que tem a ver com o preenchimento de impressos, mas tudo aquilo que diz respeito à formação humana, à formação integral dos alunos (...). No tempo da Reforma por exemplo, foram feitas muitas acções de formação em termos de formação dos professores para o cargo de D.T.. Actualmente, talvez esteja a menosprezar-se um pouco a função do D.T.”

(excertos de entrevista com a D.T. da escola X)

Esta sub-categoria engloba algumas das já referidas ou a referir, tais como: processo de escolha, critérios de selecção, funções de gestão pedagógica intermédia, perfil, entre outras. Também, a continuidade do D.T. nas mesmas turmas poderá ser aqui questionada.

A Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, apontava para “sempre que possível, o D.T. dê continuidade ao seu trabalho nas mesmas turmas, no ano seguinte”.

Procurámos saber o que se passa na escola em estudo apresentando-se, de seguida, um pequeno excerto da entrevista com a presidente:

“(...) em relação ao 2º ciclo, a grande maioria dos D.(s)T. mantém do 5º para o 6º ano a mesma direcção de turma (...). Relativamente ao 3º ciclo, isso não é possível porque o quadro deste nível de ensino é mais instável e também porque alguns D.(s)T. já asseguram outros cargos”.

Opinião divergente apresentam os alunos.

Quando inquiridos sobre se “o D.T. é o mesmo do ano anterior”, as respostas são as constantes do quadro seguinte:

**QUADRO XXVI
CONTINUIDADE DO D.T.**

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
SIM	32	39,0%
NÃO	50	61,0%
TOTAL	82	100,0%

É visível que, uma grande percentagem dos alunos, 50 (61%) dizem não ter o mesmo D.T. do ano anterior, enquanto que 32 (39%) referem o contrário.

Procurámos saber a que nível de ensino pertencem os 50 alunos que dizem “não ter o mesmo D.T. do ano anterior” e constatámos que cerca de 2/3 pertencem ao 2.º ciclo²⁹⁴. Contudo, já experienciaram a continuidade, 21 destes 50 alunos. Para quase todos eles os D(s).T. têm sido pessoas importantes na sua vida, considerando que têm mais poder que qualquer outro professor (88%). Valorizam a “resolução de problemas disciplinares” (62,5%), a “orientação dos alunos no estudo” e o “atendimento”, desvalorizando de forma clara actividades que se relacionem com o “registo e informação das faltas” e com a “dinamização das novas áreas curriculares”.

**QUADRO XXVII
PERMANÊNCIA DO D.T. DOIS OU MAIS ANOS SEGUIDOS**

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
SIM	32	53,3%
NÃO	28	46,7%
TOTAL	60	100,0%

Se 2/3 dos alunos inquiridos dizem não ter o mesmo D.T. do ano anterior (ver QUADRO XXVI), mais de metade (53,3%) já experienciaram a continuidade e, quase todos os inquiridos (90%) a consideram vantajosa.

²⁹⁴ O que é manifestamente contraditório da opinião da P.C.E..

Quanto à vantagem na continuidade do D.T., Presidente da Comissão Executiva, Coordenadores dos Directores de Turma (2.º e 3.º ciclos) e alunos têm a mesma voz:

QUADRO XXVIII
VANTAGEM NA CONTINUIDADE DO D.T.

A VOZ DOS ALUNOS

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
SIM	36	90,0%
NÃO	4	10,0%
TOTAL	40	100,0%

“(…) encontro vantagens na continuidade, visto o D.T. já possuir um conhecimento dos alunos, sendo mais fácil fazer o acompanhamento e resolver as possíveis questões com as famílias. Mantendo-se o D.T., mantém-se igualmente o C.T. (...)”.

(excerto de entrevista com a Presidente da escola X)

Questionados os C(s)D(s)T dos 2.º e 3.º ciclos sobre se sentiram ou não vantagens na continuidade da turma, as respostas foram coincidentes e ambos enfatizaram a continuidade pedagógica, o facto de já conhecerem a turma (pontos fortes e fracos) e, também, os pais dos alunos.

Em suma:

Tendo sido considerado pelos actores educativos (prof.(s) e alunos) que existem vantagens na continuidade do D.T. nas mesmas turmas e, tendo em conta que a lei até já refere essa continuidade, verificamos que para o nosso estudo é uma questão praticada apenas em 39% dos casos. Nesta escola, e apesar da sua presidente referir que ela existe ao nível do 2º ciclo, os alunos inquiridos têm opinião contraditória.

Estando em crer que a importância atribuída à direcção de turma também se reflecte nos procedimentos e cuidados seguidos na selecção dos candidatos para a função, fizemos uma análise do corpo de directores de turma da Escola X, no ano 2002/2003, ano anterior ao da nossa investigação, orientada por três preocupações fundamentais, como já tínhamos referenciado anteriormente e que passamos a recordar:

- Haverá na escola X uma equipa de directores de turma estáveis?
- Haverá a preocupação de que os directores de turma acompanhem a turma durante um ciclo de estudos?
- Privilegia-se a atribuição de uma ou duas direcções de turma a cada director de turma?

As conclusões são as seguintes: dos 26 docentes que no ano lectivo de 2002/2003 exerceram o cargo de director de turma na escola X, apenas 15 se mantiveram nessas funções no ano lectivo seguinte, ou seja, em 2003/2004 e, destes 15, apenas 7 (5 de 2.º ciclo e 2 de 3.º ciclo) acompanharam o mesmo grupo de alunos do ano anterior²⁹⁵. Isto significa que, sendo a equipa de directores de turma, no ano lectivo de 2003/2004, constituída por 25 docentes (para as 25 turmas diurnas), 10 (40%) não foram directores de turma nesta escola no ano lectivo anterior e, destes 10, há 6 que, também, não exerceram a sua actividade docente nesta escola.

Por um lado, este facto parece-nos incongruente com o discurso de que a selecção dos directores de turma é feita tendo por base a análise das competências profissionais do candidato; por outro, não podemos esquecer que, mesmo mantendo o cargo do ano anterior, não acompanham o mesmo grupo de alunos por serem anos terminais de ciclos (2.º ou 3.º) e, por isso, não poderiam acompanhar os mesmos alunos no ano seguinte²⁹⁶.

O terceiro ponto em análise permite-nos uma conclusão clara: todos os directores de turma têm sob a sua responsabilidade unicamente uma turma, embora a legislação permita que se atribua até duas direcções de turma a cada docente.

Sendo o corpo docente ao serviço da escola em estudo, no ano lectivo de 2003/2004, constituído por 97 professores e o número de turmas com direito a director de turma de 25, atribuindo apenas uma direcção de turma, será necessário recrutar 26% dos docentes para esta função. Se se atribuíssem duas direcções de turma a cada director

²⁹⁵ E isto, não obstante, a legislação apontar no sentido de que “Os directores de turma devem conservar a direcção de turma do ano anterior, sempre que tal seja possível” – ponto 76 do Dec. Lei 211-B/86, de 31 de Julho. Também, a Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, apontava nesse sentido. De resto, e segundo Sá (1997:206) “esta orientação estava já estabelecida para o cargo de director de classe, pelo menos desde 1921, cf. Decreto n.º 7:558, de 18 de Junho de 1921. Aqui se determina que ‘Estas nomeações [dos directores de classe] deverão ser feitas, sempre que seja possível, por forma que os directores acompanhem a respectiva classe durante o curso geral ou um dos cursos complementares’ – art.º 331.º”.

²⁹⁶ Esta impossibilidade decorre do facto do quadro docente do 2.º ciclo do ensino básico ser independente do quadro docente do 3.º ciclo.

reduzia-se o número destes, trazendo as tais vantagens já anteriormente referidas e que passamos a recordar: • diminuíam os constrangimentos com que, por vezes, se confronta o órgão de gestão na selecção dos directores de turma; • de um menor número de directores de turma resultariam maiores facilidades de coordenação do conjunto dos directores de turma e, • cada director poderia fazer uma gestão mais pessoal do tempo destinado às actividades inerentes à sua função. Contudo, e reforçando aquilo que já foi dito no presente trabalho, num contexto em que o D.T. é associado a actividades “burocráticas”, a atribuição de duas direcções de turma poderia ser encarado como uma dupla penalização.

Sub – Categoria : Periodicidade das Reuniões de Conselho de Turma

“(...) reúnem muitas vezes, mais ou menos de 15 em 15 dias”

(excerto de entrevista com a Presidente da escola X)

“Depende das situações. Nós, este ano por exemplo, fizemos sete Conselhos de Turma”

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

“os D(s)T realizam, em média, 2 ou 3 reuniões por período (...)”

(excerto de entrevista com a C.D(s).T. do 2.º ciclo da escola X)

“Os D(s)T realizam, em média, 2 reuniões por período (...)”

(excerto de entrevista com o C.D(s).T. do 3.º ciclo da escola X)

QUADRO XXIX

N.º DE REUNIÕES DO CONSELHO DE TURMA

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
3 vezes	4	15,4%
4 a 5 vezes	11	42,3%
Mais de 5 vezes	11	42,3%
TOTAL	26	100,0%

Há convergência nas representações. A maioria dos professores inquiridos, 22 (84,6%) responderam ter reunido em C.T. 4 a 5 vezes e até mais de 5 vezes, reuniões essas que quase sempre se realizaram por deliberação do Conselho Pedagógico (65,4%). Apenas 1/3 dos professores refere que foi por iniciativa do D.T. e nenhum deles refere que foi por iniciativa dos professores da turma.

QUADRO XXX
AS REUNIÕES REALIZAM-SE ...

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Por iniciativa do DT	9	34,6%
Por iniciativa dos Professores da Turma	0	0,0%
Por deliberação do Conselho Pedagógico	17	65,4%
TOTAL	26	100,0%

A não realização de reuniões, por iniciativa dos professores da turma, deve-se, certamente, ao facto de o D.T. dialogar frequentemente com os professores fora das reuniões de C.T. (96,3%). Apenas 1 professor diz não o fazer.

QUADRO XXXI
DIÁLOGO COM D.T. FORA DAS REUNIÕES DE C. TURMA

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
SIM	26	96,3%
NÃO	1	3,7%
TOTAL	27	100,0%

Opiniões convergentes têm os actores educativos entrevistados:

"(...) nós não podemos estar à espera dos Conselhos de Turma para reunir..."

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

"(...) os problemas surgem a todo o momento e têm que ser resolvidos de imediato"

(excerto de entrevista com o C. D.T. do 3.º ciclo da escola X)

OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA – DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

“(…) com muita frequência o DT e os professores da turma conversam acerca de assuntos relacionados com a turma (comportamento, problemas dos alunos), quer nos intervalos, quer utilizando o espaço para a correspondência escrita da turma”

(excerto de entrevista com a C. D.T. do 2.º ciclo da escola X)

A opinião dos alunos perante a questão destinada a saber se “o D.T. costuma reunir-se com os alunos fora das horas lectivas”, 31 (37,8%) responderam afirmativamente e 51 (62,2%) responderam negativamente.

QUADRO XXXII

DIÁLOGO COM D.T. FORA DAS HORAS LECTIVAS

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUENCIA	%
SIM	31	37,8%
NÃO	51	62,2%
TOTAL	82	100,0%

Os que dizem dialogar/reunir com o seu D.T. fazem-no, ou por sugestão deste (55,3%) ou, em alguns casos, a pedido do aluno (44,7%).

Os que referiram não dialogar com o D.T. fora das horas lectivas apontam, como razões principais, “nunca o terem solicitado” (65,4%) e, “não terem horas disponíveis em comum nos horários dos D(s).T. e dos alunos” (21,2%).

QUADRO XXXIII

AS REUNIÕES REALIZAM-SE ...

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUENCIA	%
A pedido do aluno	21	44,7%
Por sugestão do D.T.	26	55,3%
TOTAL	47	100,0%

QUADRO XXXIV
AS REUNIÕES NÃO SE REALIZAM ...

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
O aluno nunca solicitou	34	65,4%
O D.T. nunca sugeriu	7	13,5%
Aluno e D.T. sem horas comuns	11	21,2%
TOTAL	52	100,0%

Perante tal cenário, sentido como mais preocupante no caso dos alunos (por inexistência de horas em comum com o seu D.T.) do que propriamente no dos professores, uma vez que para estes “(...) *tem havido uma preocupação na feitura dos horários que foi, libertar para todos os professores uma tarde, precisamente para que, sempre que houvesse necessidade de realizar Conselhos de Turma eles se pudessem efectuar em horas decentes, digamos assim.*

(...) Se houve ou não Conselhos de Turma já é outro problema, agora que à partida a escola criou todas as condições para eles se realizarem, é um facto”.

(excertos de entrevista com a D.T. da escola X)

procurou-se saber se seria importante que o horário do D.T. tivesse uma hora em comum com os professores da turma e outra hora em comum com os alunos da turma para possíveis encontros/reuniões. As respostas são as constantes nos quadros seguintes:

QUADRO XXXV
IMPORTÂNCIA DE 1 HORA COMUM PARA D.(s)T. E PROFESSORES

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
SIM	22	84,6%
NÃO	4	15,4%
TOTAL	26	100,0%

QUADRO XXXVI
IMPORTÂNCIA DE 1 HORA COMUM PARA D.(s)T. E ALUNOS

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
SIM	59	74,7%
NÃO	20	25,3%
TOTAL	79	100,0%

Dos professores inquiridos, 22 (84,6%) consideram importante a existência de 1 hora comum no horário do D.T. e no dos professores da turma, opinião convergente tem 3/4 dos alunos, 59 (74,7%) responderam afirmativamente.

Em entrevista, manifesta opinião convergente o C.D(s).T. do 3.º ciclo, já para a C.D(s).T. do 2.º ciclo a opinião é contraditória, ao considerar não ser importante esta hora comum.

Para ambos os Coordenadores, tal proposta não é concretizável na escola, visto que

“(...) o crédito horário disponível não permite tal”.

Vamos ver o que pensam os professores a este propósito:

QUADRO XXXVII
A PROPOSTA ANTERIOR É CONCRETIZÁVEL NA ESCOLA?

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
SIM	13	52,0%
NÃO	12	48,0%
TOTAL	25	100,0%

Em pé de igualdade, na voz dos professores, as duas alternativas de resposta.

Para a P.C.E. já é praticável na escola em estudo, conforme depoimento da mesma:

“(...) isso já acontece com os alunos, mas não é para atendimento. Nós por estarmos no P.G.F. os D.(s)T. têm marcado no horário 1h em comum com a turma (...).

Igual opinião tem a D.T. ao referir-nos:

“Isso já existe em Educação para a Cidadania (...) criar mais uma hora não me parece necessário (...). Agora quem não tenha a Gestão da Flexibilização do Currículo... Ah! Isso sim, sem dúvida nenhuma. Uma hora no horário do D.T. e uma hora nos horários dos alunos para resolução e não só para resolução de problemas, mas para se discutir, para se falar...”

Categoria III – Estatuto e Perfil

No sentido de tentarmos estabelecer um perfil para o Director de Turma, para além daquilo que a lei determina, designadamente no que às qualidades profissionais e pessoais diz respeito, vamos analisar as respostas a este item, que estão relacionadas com perfil desejável, importância / potencial que o D.T. encerra, valorização do cargo, formação específica e funções a desempenhar no futuro.

Sub – Categoria : Perfil do Director de Turma

É referida a disponibilidade, como parâmetro essencial. Também, o consenso, a responsabilidade, a sensibilidade, a tolerância, o saber ouvir, o falar com os alunos (...). “Alguma experiência” é focada também.

“ (...) eu penso que a facilidade no trato, a disponibilidade, a facilidade de comunicação, a sensatez, a ponderação, a capacidade de intervir na comunidade educativa e de utilizar meios quando surgem situações problemáticas, o ser uma pessoa com um domínio relativamente razoável em termos de relacionamento interpessoal, o estar atento ao Conselho de Turma e ter capacidade para criar atitudes consensuais no C.T., a capacidade de saber escutar (...)”

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

“(...) para um D.T. ser um bom D.T., ele tem que ser sobretudo um bom profissional (...) pessoa responsável, sensível aos problemas dos alunos, com alguma experiência que, na maioria das vezes, nem sempre é possível. Mas os professores antes de começarem ... não podem ter experiência, tem de ser dada alguma oportunidade a toda a gente”.

(excerto de entrevista com a Presidente da escola X)

OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA – DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

“(…) se nem toda a gente pode ser professor, ou deve ser professor, nem todo o professor deve ser D.T.. Muitas vezes as escolas ficam um bocado espartilhadas na atribuição dos cargos, pelas próprias características: se, o Quadro é muito flexível e se não é estável, as pessoas têm mesmo que se limitar ao que têm. Agora numa escola, onde possa haver uma triagem... ah... eu considero que é extremamente importante haver uma triagem porque a vida fica facilitada a todos, desde a C.E. até ao aluno, todos ganham. Tal como é preciso estar vocacionado para ser professor, eu penso que, também tem que se estar vocacionado para ser D.T., claro que isto é no plano dos ideais, nem sempre isto desce à realidade”.

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

Nas entrevistas acabadas de citar, é notório o perfil do D.T. ao nível das competências humanas²⁹⁷, ao nível da personalidade²⁹⁸.

Idêntico perfil é evidenciado nas respostas colhidas nos questionários a professores e alunos ao deixarem transparecer que a eficácia no exercício do cargo depende, entre outras, das qualidades pessoais do D.T. (ver quadros XVII e XVIII). Na questão aberta em que os professores são convidados a enumerarem alguns “parâmetros essenciais do perfil desejável de um D.T.”, as respostas são unânimes, destacando-se: *“a simpatia, a amizade, o profissionalismo, o ‘saber guardar segredos’, o ser capaz de agir no momento exacto para resolver qualquer assunto, o saber gerir conflitos (...)”*. Ser transparente, calmo, dedicado, exigente, confiante, com paciência e polivalência e que sabe gerir bem a sua autoridade, são outros dos parâmetros enumerados. Gostar da profissão, ter competência científica e pedagógica e capacidade de relacionamento fácil são outros dos atributos desejáveis de um DT.

A este propósito, quisemos saber o que pensam os alunos perante a questão “O que é para ti um ‘bom director de turma’”. Dos 83 alunos inquiridos (46 de 2.º ciclo e 37 de 3.º), omitiram as suas respostas, 23 (10 de 2.º ciclo e 13 de 3.º). Os restantes 60 alunos apresentaram respostas curtas mas pertinentes. Quase todos eles referem: *“ser um bom amigo, uma pessoa muito humana, compreensivo, simpático, colaborador, pontual, que dá atenção aos alunos, que ajuda a resolver os problemas do dia a dia da melhor maneira”*. Também, *“uma pessoa que muitas vezes me dá conselhos, uma pessoa que sabe resolver os meus problemas e uma pessoa que fala comigo”*, são frases proferidas por grande parte dos alunos. *“Um bom professor, autoritário, que ensine bem, justo e respeitador”* são, igualmente, características que, na voz dos alunos, deve ter um “bom” D.T..

²⁹⁷ Conforme legislação de 1980.

²⁹⁸ Abolido pelo Desp. 8/SERE/89.

Idêntica questão foi formulada aos professores, ou seja, para além de definirem alguns aspectos relativos ao perfil desejável do D.T., e que já demos conta atrás, são “convidados” a pronunciarem-se sobre as seguintes questões:

- O que é para si um “bom” D.T.?
- O que é para si um “mau” D.T.?
- Qual o que prevalece na escola?

Também aqui as opiniões são unânimes convergindo, em muitos aspectos, com as dos alunos²⁹⁹. Relativamente à primeira, desde respostas mais genéricas “*essoa atenta, amiga dos alunos, disponível, compreensiva, que ajuda a gerir os conflitos, que sabe ‘cativar’ o aluno, com sensibilidade e bom senso, que se preocupa com as relações interpessoais*” até outras mais dirigidas “*ser a ponte entre a escola, a família, e a comunidade e estabelecer o equilíbrio positivo entre todos os intervenientes no processo educativo*”, “*o que consegue reunir o C.T. à volta do projecto de turma e mobilizá-lo para um trabalho que proporcione sucesso educativo*”, “*um professor que consegue estabelecer com os alunos e E.E. uma relação mútua de empatia, trabalho, confiança e até cumplicidade*”, “*aquele que, para além, de cumprir as tarefas burocráticas, ‘sente’ o cargo, gosta do contacto com os alunos e com os E.E., sabe coordenar e dinamizar um C.T. e empenha-se para que a educação seja tarefa de todos*”. Ainda, “*o cumpridor das suas obrigações, o que consegue resolver os problemas disciplinares (...)*”. Esta última resposta parece sugerir uma imagem claramente instrumental do director de turma, alguém “‘a ser usado’ quando há problemas” (Sá, 1997:216).

Quanto à segunda, os professores consideram que um “mau” D.T. é o oposto do anterior: “*o administrativo (que só tira faltas); não cria empatia com os seus alunos, por preguiça, por incapacidade por desmotivação; incompetente, despreocupado, burocrata, fiscalizador, não cumpre as funções que lhe são exigidas por lei; não tem espírito de tolerância e compreensão; o ausente (...)* prevalecendo na escola X, para a maioria dos inquiridos, se não o “bom” pelo menos o “médio” “*o interessado e dedicado; que se empenha; o que é organizado, bom profissional e que conhece e interage positivamente com os alunos; que dinamiza o C.T. em ordem às necessidades e características da turma; o professor que informa os E.E. sobre o aproveitamento e o comportamento dos alunos. Apenas para um dos inquiridos coexistem os dois tipos.*

²⁹⁹ Apenas no que se refere à primeira questão “O que é um ‘bom’ D.T.”, única que foi feita aos alunos deste leque de três.

Sub – Categoria : Importância / Potencial que o Director de Turma encerra

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, realça-se a ênfase dada ao papel do D.T. como muito importante, até mesmo essencial para o bom funcionamento de uma escola.

“É extremamente importante a figura do D.T. numa escola. É através do director de turma que a maior parte das situações complicadas que surgem na escola são detectadas³⁰⁰. Se não existisse o D.T. essa detecção seria, sem dúvida, mais difícil. Por outro lado, é o D.T. que faz a ponte entre os diferentes elos da complexa cadeia que é a comunidade educativa.

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

“Eu penso que o papel dos D.(s)T. é muito importante e contribui imenso para que se resolvam situações problemáticas na escola ou para que elas nem sequer aconteçam. Portanto os D.(s)T., como Órgãos de Gestão Pedagógica Intermédia, também são essenciais para o bom funcionamento de uma escola, penso que sem eles actuarem da melhor forma, sem eles responderem às responsabilidades que lhe são cometidas e muitas vezes até a mais do que lhes é pedido, penso que é difícil uma escola funcionar”.

(excerto de entrevista com a P.C.E. da Escola X)

“(...) o D.T. é a imagem mais próxima da escola junto da comunidade envolvente (pais, E.E., alunos ...)”³⁰¹

(excerto de entrevista com a C. D(s).T. do 2.º ciclo da Escola X)

“(...) a figura do D.T. na escola é das mais importantes (...)”

(excerto de entrevista com o C. D(s).T. do 3.º ciclo da Escola X)

Expressões como “importância vital”, “pedra de toque”, “função nuclear”, “papel primordial”, etc., povoam o discurso dos autores ao longo do presente trabalho, bem como o das próprias estruturas do M.E., pelo que estamos em crer que a consensualidade discursiva em torno da direcção de turma ultrapassa as fronteiras deste estabelecimento de ensino.

No questionário que ministrámos na Escola X, ao qual responderam 82 alunos e 27 professores, idêntica importância é conferida ao D.T..

³⁰⁰ Mais uma vez nos parece estar perante uma resposta que nos sugere uma representação claramente instrumental do DT, aquilo a que Sá designou como alguém “a ser usado” quando há problemas.

³⁰¹ Valorização do DT enquanto “face pública” da escola.

**QUADROS XXXVIII e XXXIX
IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO D.T. NA ESCOLA**

A VOZ DOS PROFESSORES

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Muito Importante	23	85,2%
Importante	3	11,1%
Pouco Importante	1	3,7%
Desnecessário	0	0,0%
TOTAL	27	100,0%

Em 27 professores, apenas 1 (3,7%) classifica como “pouco importante” o cargo de D.T., enquanto os restantes 26 (96,3%) consideram que o papel deste gestor pedagógico intermédio é “importante” ou “muito importante”, partilhando esta última opinião a grande maioria dos inquiridos (85,2%). Nenhum dos professores que respondeu ao questionário considera o cargo desnecessário.

Quisemos saber quem³⁰² é este professor que considera o papel do D.T. na escola “pouco importante”, no que se refere ao nível de ensino que lecciona, se actualmente exerce as funções de D.T., se aceitaria o cargo na eventualidade de ele ser de aceitação facultativa, o que representa para si o D.T. e o que mais valoriza no desempenho do cargo de D.T., e o que nos foi dado constatar é que, lecciona o 2.º ciclo, é director de turma, se pudesse escolher não aceitaria de forma alguma o cargo, vê o D.T. como um professor que informa os pais sobre o aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos (atribuição considerada relevante na avaliação do papel do D.T.), se bem que, o que mais valorize seja o atendimento dos alunos, dos pais / E.E. e a resolução de problemas disciplinares.

Parece-nos oportuno realçar a ênfase dada ao papel do D.T. como “elo de ligação” entre várias estruturas, actores escolares e outros interessados nas questões educativas

³⁰² Mais uma vez se recorda que este “quem” não é nominal, mas antes tem a ver com o perfil sócio-profissional do inquirido e seu posicionamento face a estas questões relacionadas com a direcção de turma.

“é o D.T. que faz a ponte entre os diferentes elos da complexa cadeia que é a comunidade educativa”³⁰³. Segundo Sá (1997:183), esta vertente de intervenção “reproduz aquilo a que poderíamos designar, na esteira de Best et al., um ‘saber convencional’³⁰⁴ sobre o papel do director de turma”.

A “resolução de problemas” de vária ordem (assiduidade, comportamento, aproveitamento) constitui, também, uma valência considerada relevante na avaliação do papel do D.T. “o papel dos D.(s)T. é muito importante e contribui imenso para que se resolvam situações problemáticas na escola ou para que elas nem sequer aconteçam”³⁰⁵.

“(…) é através do director de turma que a maior parte das situações complicadas que surgem na escola são detectadas (...)”³⁰⁶.

Também, a valorização do D.T. enquanto “face pública da escola” “(...) o D.T. é a imagem mais próxima da escola junto da comunidade envolvente (pais, E.E., alunos ...)”³⁰⁷ nos merece registo, ao focalizar, ainda que de forma algo indirecta, o papel do D.T. enquanto legitimador da organização escolar. Isto vem sustentar, de alguma forma, os comentários feitos aquando do QUADRO XIX – “Avaliação Global do desempenho dos D(s).T.”

A VOZ DOS ALUNOS

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUENCIA	%
Muito Importante	59	72,0%
Importante	20	24,4%
Pouco Importante	1	1,2%
Desnecessário	2	2,4%
TOTAL	82	100,0%

As opiniões dos alunos convergem com as dos professores. Em 82 alunos, apenas 1 (1,2%) classifica como “pouco importante” o cargo de D.T., enquanto 79 (96,4%) consideram que o papel deste gestor pedagógico intermédio é “importante” ou “muito importante”, partilhando esta última opinião, e convergindo com a dos professores, a

³⁰³ excerto de entrevista com a D.T. da escola X

³⁰⁴ “Este ‘saber convencional’ (*conventional wisdom*) reflecte não apenas o discurso oficial sobre esta estrutura mas também um conjunto de ideologias pedagógicas que em seu torno se desenvolveram” (Best et al., cit. Sá, 1997:183).

³⁰⁵ excerto de entrevista com a Presidente da Escola X

³⁰⁶ excerto de entrevista com a D.T. da escola X

³⁰⁷ excerto de entrevista com a C D(s)T do 2.º ciclo da Escola X

OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA – DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

maioria dos inquiridos (72%). Apenas 2 alunos (2,4%) consideram o cargo “desnecessário”.

Tal como procedemos para com os professores, quisemos saber quem são os 3 alunos que consideram o cargo de D.T. pouco importante ou até mesmo desnecessário (nível de ensino, se mantêm o D.T. do ano anterior, se gostam dele e como o recordam, o que representa o D.T. e o que mais valorizam no trabalho do D.T..) e foi-nos dado a ver que: 2 frequentam o 9.º ano e 1 o 6.º ano; para estes 3 alunos, o D.T. não tem sido uma pessoa importante nas suas vidas; valorizam a resolução de problemas disciplinares em detrimento do seu próprio atendimento. O atendimento dos pais bem como, o registo e informação das faltas é, apenas valorizado por 1 destes alunos.

Questionados os professores e os alunos sobre “O que representa para si o D.T.”, as respostas são as constantes nos quadros seguintes.

QUADROS XL e XLI

IMAGEM DOS D.(s)T. JUNTO DOS PROFESSORES E ALUNOS

PROFESSORES

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUENCIA	%
Um professor como outro qualquer	5	6,5%
Um professor que informa os pais sobre o comportamento ...	23	29,9%
Um amigo / confidente ...	11	14,3%
Um professor "fiscalizador"	0	0,0%
Um professor que ajuda a resolver os problemas dos alunos	24	31,2%
Um professor que embora conheça os problemas dos alunos, não contribui para a sua solução	1	1,3%
Um professor que faz queixas dos alunos aos pais	1	1,3%
Um professor com autoridade escolar	6	7,8%
O líder dos professores da Turma	6	7,8%
TOTAL	77	100,0%

Parece-nos que os números são suficientemente elucidativos. A maioria dos professores julga que o D.T. tem uma imagem positiva junto dos seus alunos, considerando-o como “um professor que ajuda a resolver os problemas dos alunos”

OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA – DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

(31,2%). A imagem de “um amigo/confidente” (14,3%) está entre o trio +. Contudo, para 5 dos inquiridos, o D.T. é visto com indiferença, como “um professor como outro qualquer”. As representações menos gratificantes para a auto-imagem do D.T. são pouco referidas. Somente 1 professor considera que o D.T. é “um professor que faz queixas dos alunos aos pais” ou que “embora conheça os problemas dos alunos, não contribui para a sua solução”. Nenhum admitiu que o D.T. tivesse uma imagem de “fiscal”.

O reconhecimento de que o D.T. tem autoridade escolar é referenciado apenas por 7,8% dos professores inquiridos. Igual percentagem lhe é atribuída como o “líder dos professores da turma”, o que vem dar consistência ao facto de que, ser D.T. “significa, acima de tudo, ser ‘director dos alunos’, mas não dos professores” (Sá, 1997:199).

ALUNOS

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Um professor como outro qualquer	9	3,9%
Um professor que informa os pais sobre o comportamento ...	58	25,1%
Um amigo / confidente ...	57	24,7%
Um professor "fiscalizador"	18	7,8%
Um professor que ajuda a resolver os problemas dos alunos	61	26,4%
Um professor que embora conheça os problemas dos alunos, não contribui para a sua solução	2	0,9%
Um professor que faz queixas dos alunos aos pais	5	2,2%
Um professor com autoridade escolar	21	9,1%
TOTAL	231	100,0%

As representações dos alunos convergem e dão consistência às dos professores, rondando os 25% aqueles que o vêem como “um amigo/confidente”. A hipótese de os alunos verem o seu D.T. com indiferença não é muito realçada julgando, assim, os professores ser merecedores da amizade e confiança dos seus alunos já que, apenas 3,9% o vê como “um professor como outro qualquer”. As representações menos gratificantes para a auto-imagem do D.T. são pouco referidas. Apenas 7,8% dos alunos admitiram que o seu D.T. tem uma imagem de “fiscal”, enquanto 9,1% optaram por uma representação mais neutra de “autoridade escolar”.

QUADRO XLII
MODO COMO OS ALUNOS RECORDAM O D.T.

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Com agrado	62	75,6%
Com indiferença	17	20,7%
Com desagrado	3	3,7%
TOTAL	82	100,0%

Do quadro se induz que a recordação com desagrado está presente num reduzido número de alunos – 3 (3,7%); “a recordação com indiferença” é focada por 17 alunos (20,7%), havendo 62 alunos (75,6% = 3/4 dos alunos inquiridos) que “recordam com agrado os D.(s)T. do(s) ano(s) anterior(es)”.

As opiniões convergem entre aqueles que consideram que os D.(s)T. têm sido pessoas importantes na sua vida (88%). Apenas 12% têm opinião contrária.

QUADRO XLIII
OS D.(s)T. TÊM SIDO PESSOAS IMPORTANTES NA VIDA DOS ALUNOS?

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
SIM	73	88,0%
NÃO	10	12,0%
TOTAL	83	100,0%

Uma das representações dominantes que os alunos têm do seu D.T. (que é também aquela que os normativos apontam como atribuição/função do D.T.) é a do “professor que informa os pais sobre o aproveitamento, comportamento e faltas dos alunos”, imagem reconhecida por 25,1% dos inquiridos e referenciada em segundo lugar (ver QUADRO XLI).

Neste estudo não dispomos de dados relativos às representações dos pais sobre os directores de turma, no entanto, Engrácia Castro, num estudo realizado em 1995 sobre o

OLHARES SOBRE O DIRECTOR DE TURMA – DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

papel do D.T. na escola básica do 2.º e 3.º ciclos, refere que é, também, esta a representação que os pais têm dos directores de turma dos seus filhos (86,6%).

Para os professores, esta imagem aparece, igualmente, referenciada em segundo lugar e é de 29,9% (ver QUADRO XL).

De facto, devido ao reduzido número de horas de redução para o desempenho do cargo, pouco mais o D.T. poderá fazer, tanto mais se a turma revelar problemas.

“(…) Sempre que surjam situações complicadas é manifestamente insuficiente e até mesmo, sem surgirem situações complicadas, se a pessoa quiser ter um tipo de actividades que envolvam E.E., que impliquem a vinda de E.E. com a participação dos alunos, é extremamente difícil, portanto fica completamente aquém”.

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

Esta sub-categoria (importância/potencial que o D.T. encerra) apresenta várias fontes ao nível dos públicos e várias fontes ao nível do tipo de questões. O cruzamento destas fontes convergem ao considerarem o D.T. muito importante, ajudar a resolver os problemas dos alunos, ser recordado com agrado e terem sido pessoas importantes na sua vida.

Questionados os alunos sobre o “poder” do D.T. relativamente ao dos outros professores, as respostas são as constantes no quadro seguinte:

QUADRO XLIV

TEM O D.T. MAIS PODER QUE OS OUTROS PROFESSORES?

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
SIM	75	91,5%
NÃO	7	8,5%
TOTAL	82	100,0%

Como podemos constatar, os alunos, de forma quase unânime, consideram que o seu D.T. tem mais poder que qualquer outro dos seus professores (91,5%). Isto tem a ver, certamente, com o facto de que é a ele que recorrem quando têm necessidade de resolver algum dos seus problemas ou, apenas, quando sentem necessidade de falar. Também, porque sabem que é o D.T. que contacta com os pais/E.E. informando-os do seu percurso escolar, das suas atitudes mais ou menos correctas dentro da escola. É, também, o D.T.

que se relaciona com todos os professores da turma e a quem estes recorrem quando têm algum problema, daí que o D.T. esteja sempre ao corrente do que se passa nas aulas ministradas pelos seus pares. Quase nos apetece dizer que o D.T. é a “tábua de salvação” para muitos dos “males” que afectam o desenrolar do dia a dia na escola. É ao fim e ao cabo a pessoa que, para além dos seus saberes académicos e profissionais, estabelece a relação com o meio, conhece e controla a informação proveniente de várias origens - alunos, pais, professores, escola (o que lhe dá um grande poder), na tentativa de tudo fazer para que o aluno se sinta satisfeito na relação pedagógica.

Questionados os professores quanto ao poder que o D.T. tem na escola, quase todos (88,5%) o consideram suficiente (QUADRO XIV). Apenas 3 (11,5%) têm opinião divergente.

**QUADRO XLV
O PODER DO DT É ...**

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
INSUFICIENTE	3	11,5%
SUFICIENTE	23	88,5%
EXAGERADO	0	0,0%
TOTAL	26	100,0%

Reportando-nos ao QUADRO XL, apenas para 7,8% dos professores inquiridos, o D.T. é visto como “um professor com autoridade escolar”, contudo, apresenta-se com um poder na escola, considerado pela grande maioria, como “suficiente” (88,5%).

Estamos cientes de que a “autoridade” dos diferentes actores que interagem nos estabelecimentos de ensino terá de ser “sustentada pelo seu ‘poder’ e ‘influência’³⁰⁸, para que possa ser exercida com convicção e consistência e ser aceite por todos aqueles a quem se dirige” (Castro, 1995:110).

A autoridade e o poder – que relação?

³⁰⁸ Conceito indissociável do de poder e que, segundo Hampton (1983, cit. Castro, 1995:110) é “ ‘a força psicológica de uma pessoa que consegue mudar o comportamento de outra, em resultado de uma acção’ ”.

Defende Max Weber que o “poder” está essencialmente ligado à personalidade dos indivíduos e à sua capacidade profissional, enquanto que a “autoridade” está sempre associada a cargos, posições ou papéis sociais. Daí se compreenda que, em termos de “poder” o D.T. se encontre melhor posicionado (o bom desempenho do cargo depende, fundamentalmente, das qualidades pessoais do D.T. – ver QUADROS XVII e XVIII) do que em termos de “autoridade”³⁰⁹. Estando a “autoridade” do D.T. associada ao cargo, e sendo esta reconhecida apenas por 7,8% dos inquiridos (QUADRO XL), não nos surpreende que, na escola, a esta figura de gestão intermédia seja atribuída um 4.º lugar ou menos na hierarquia. É isso que vamos analisar no quadro seguinte:

QUADRO XLVI
IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AOS CARGOS

(1.ª para importância máxima ...6.ª para mínima)

A

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	POSICÃO/LUGAR	%
Director de Turma	4.º	42,3%
Coordenador dos Directores de Turma	3.º	46,2%
Presidente do Conselho Executivo	1.º	88,5%
Coordenador de Departamento	5.º	42,3%
Presidente do Conselho Pedagógico	2.º	65,4%
Orientador de Estágio	6.º	88,5%

B

	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª
D. Turma		7,7%	19,2%	42,3%	26,9%	3,8%
C. D(s). T		15,4%	46,2%	23,1%	11,5%	3,8%
P.C.E.	88,5%	3,8%	3,8%	3,8%		
C. Depart.		7,7%	23,1%	23,1%	42,3%	3,8%
P.C.Pedag.	11,5%	65,4%	7,7%	3,8%	11,5%	
O. Estágio				3,8%	7,7%	88,5%

³⁰⁹ A presença na escola de um número crescente de alunos que não partilha dos padrões e valores da cultura escolar, revela-se um factor de perturbação do normal funcionamento da organização, representando, por vezes, e segundo Sá (1997:217) “um desafio à autoridade dos professores”

Se há professores que consideram que todos os cargos desempenhados na escola, apesar de diferentes, são igualmente importantes³¹⁰, outros há que têm opinião bem diferente. Quando “convidados” a classificar os cargos por ordem da importância que lhes atribuem dentro da escola X (1.^a para importância máxima ... 6.^a para mínima), os resultados são os constantes nos quadros anteriores.

Relativamente ao Director de Turma, dos 26 professores inquiridos, 11 (42,3%) posiciona-o, pela sua importância quando comparado com outros cargos da escola, em 4.^o lugar sendo que, 3 em cada 4 (73%) atribui-lhe o 4.^o lugar ou menos na hierarquia. Apenas ¼ (26,9%) dos inquiridos lhe atribui lugar inferior ao 4.^o, mas ninguém o posiciona em 1.^o lugar.

Já, no que se refere ao Presidente do Conselho Executivo a grande maioria (88,5%) atribui-lhe o 1.^o lugar, portanto, acima de qualquer outro cargo desempenhado na escola. Quanto ao Conselho Pedagógico, não para o órgão em si, mas para a pessoa do seu presidente, merece um 2.^o lugar (65,4% atribui-lhe esta posição) enquanto que, o Coordenador dos Directores de Turma e o Coordenador dos Departamentos Curriculares, que são a base do órgão (C. P.), ocupam a 3.^a e 5.^a posições, respectivamente.

O Orientador de Estágio posiciona-se na última posição e quase por unanimidade (88,5%). A justificação pode estar relacionada com o facto de passar despercebido na escola.

A análise dos quadros anteriores (QUADRO XLVI – A e B) evidencia que há uma percepção de estrutura hierárquica que tem a ver com o exercício hierárquico de autoridade de cima para baixo. Temos que considerar que a estrutura organizacional e hierárquica de uma escola funciona desta forma, tem a ver com o organigrama previsto para a escola (ANEXO V), onde são evidentes os níveis de direcção e gestão. Contudo, tal estrutura pode ter várias leituras de acordo com a percepção dos actores. No topo, para além da Assembleia de Escola (por lapso, este item não foi introduzido o que leva a crer que pouco se fala deste órgão), temos o Conselho Executivo que, neste caso concreto, é o presidente. Considerado a pessoa mais poderosa no interior e no exterior da escola, é ele que a representa (neste caso o agrupamento), que coordena as actividades,

³¹⁰ Opinião dada, em entrevista, pela Coordenadora dos Directores de Turma do 2.^o ciclo.

que exerce o poder hierárquico em matéria disciplinar dos discentes, docentes e não docentes avaliando estes dois últimos. Tudo isto faz com que esta pessoa seja detentora legal do poder. Se teoricamente assim é, na prática as coisas parecem não passar-se assim tão linearmente. Pensa-se que há uma interpretação errada do papel do presidente numa escola, uma vez que a tão proclamada autonomia não passa de uma falácia, as coisas são ainda muito regulamentadas, há normas para tudo, não se pode fazer o que se quer porque tudo está pré-definido. A escola tem funcionado num sistema educativo centralizado e burocrático. Em conversa informal com a presidente da escola em estudo, a mesma considerou que o cargo de presidente não é o mais importante da escola e, que talvez esta atribuição do 1.º lugar tenha a ver com a pessoa em si.

Quanto ao presidente do Conselho Pedagógico, também, parece confundir-se aqui o seu papel com o próprio órgão. Ao atribuírem o 2.º lugar para o presidente leva a crer que os professores identificaram o poder do órgão com a pessoa que o preside, ou seja, o presidente é para eles o rosto do órgão. No caso concreto desta escola, o Conselho Pedagógico é presidido por uma pessoa muito dinâmica, muito pragmática, com um certo estatuto uma vez que já foi presidente do Conselho Executivo. Contudo, o C. P. é colegial, as posições que nele se assumem são ao nível do órgão, assim como as tomadas de decisão. As pessoas que têm assento no pedagógico são, entre outras, os representantes dos Departamentos pelo que, não se tomam decisões sem primeiro ouvir as bases. Se as pessoas que o compõem forem verdadeiros profissionais, o C. P. quase funciona por si, ainda que o presidente possa sentir uma responsabilidade diferente na discussão e tomada de decisão, que se reflectirá, certamente, na forma como dirige a reunião. Realça-se que, na escola em estudo, o presidente do Pedagógico é, também, Coordenador de Departamento. O C. P., enquanto órgão composto por vários elementos, dos quais se destacam (por constarem dos quadros) os Coordenadores de Departamento e Coordenadores de Directores de Turma, é considerado por uns como um órgão sem identidade própria e por outros como sendo o órgão mais importante da escola, promotor e dinamizador de iniciativas, verdadeiro motor de toda a organização (Clímaco, 1988), só que muitas vezes na prática as coisas não são exactamente assim. As reuniões são, não raras vezes, para tratar de questões de natureza administrativa ficando para segundo

plano as de índole pedagógica. Talvez a solução fosse reunir duas vezes por mês em vez de apenas uma, contudo, não será muito viável uma vez que após o pedagógico decorrem uma série de reuniões (de departamento, conselho de directores de turma, conselhos de turma, etc.) e a escola acaba por ficar sem tempos livres para mais reuniões.

Em termos práticos, estamos em crer que o C. P. e o C. T. (onde o D.T. assume um papel crucial) são os órgãos mais importantes da escola. Assim sendo, quase que apetece dizer que as posições estão invertidas, já que os Coordenadores de Departamento, fazendo parte do órgão que é o C. P., assumem a 5.^a posição quando, afinal, têm um papel fundamental em relação aos professores, quando é ao nível dos departamentos que se procede à articulação curricular, se assegura a coordenação de procedimentos quanto à avaliação das aprendizagens dos alunos, se promove a interdisciplinaridade, entre outros. Da mesma forma, os D(s).T., que sendo uma das figuras mais importantes na escola porque têm um papel fundamental em relação aos alunos, ocupam a 4.^a posição.

Tal ordenação, se em termos teóricos tem a ver com o organigrama, em termos práticos parece que se deveria inverter.

Atente-se à muita importância conferida ao Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, na pessoa dos seus presidentes, e Coordenador dos D.(s)T. Sendo estas as instâncias mais determinantes na selecção dos directores de turma: o conselho pedagógico elaborando os critérios, o coordenador dos directores de turma fornecendo informações e o conselho executivo procedendo à sua designação, de acordo com as diversas orientações (internas e externas) parecem exercer muita influência sobre os professores, no geral, e sobre o corpo dos directores de turma, em particular.

Após as três instâncias evocadas (P.C.E., P.C.P., C.D(s).T.), surge a pessoa do D.T. considerada pelos seus pares com uma importância abaixo da mediana (ocupa o 4.^o lugar num total de seis). Parece-nos que tal facto possa ter a ver com a forma como este cargo é percebido pelos colegas, mais virado para os aspectos burocráticos, com acréscimo de responsabilidades sem nada em troca e que, poucos querem assumi-lo na escola porque dá muito trabalho. Contudo, parece-nos, também, que uma outra das explicações plausíveis possa ser a preocupação que os directores de turma dizem manifestar em relação à sua imagem profissional, sobretudo, junto dos alunos (uma

centralidade encontrada é o atendimento dos alunos) depois, junto dos pais e só por último, junto dos professores da turma. Isto poderá significar que estes gestores pedagógicos orientem o seu desempenho profissional com base num ideal de serviço, conferindo prioridade ao “cliente” e que, portanto, o director de turma se auto-representa como um “profissional”. Se a valorização das opiniões, referidas no quadro anterior, tivessem tido em conta esta auto-representação do D.T. como profissional, desde logo seria de esperar uma valorização pelos pares em detrimento de uma valorização hierárquica.

Na verdade, afigura-se-nos que a existência na escola de uma estrutura que se apresenta colocando os alunos no centro das suas preocupações (como é o caso da direcção de turma) e que, relativamente, aos pais lhes confere um certo protagonismo, dota esta de uma “imagem pública” de credibilidade e confiança.

QUADROS XLVII
IMAGEM DO C. D.(s)T. JUNTO DOS PROFESSORES

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Um Director de Turma como outro qualquer	1	3,7%
O dinamizador e coordenador de interdisciplinaridade na Escola	4	14,8%
O coordenador pedagógico dos Directores de Turma na escola	20	74,1%
O líder dos Directores de Turma	2	7,4%
TOTAL	27	100,0%

A maioria dos professores, apesar de não lhe reconhecer capacidade de liderança, julga que o C. D(s).T. tem uma imagem positiva junto dos D(s).T., considerando-o como “o coordenador pedagógico dos Directores de Turma na escola” (74,1%). A imagem de “dinamizador e coordenador de interdisciplinaridade na escola” está representada em segundo lugar, ainda que, muito aquém da primeira (14,8%). A menos gratificante para a auto-imagem do C. D(s).T. é pouco referida. Apenas para 1 dos inquiridos, o C.D(s).T. é visto com indiferença, como “um professor como outro qualquer”. O reconhecimento de que o C.D(s).T. é o líder dos D(s).T. é referenciado apenas por 2 dos inquiridos(7,4%).

Sub – Categoria : Valorização do Cargo

A percepção de que, uma das razões mais frequentemente apontada para a falta de apetência pelo cargo de D.T. resulta da incongruência entre as atribuições e responsabilidades que lhe são cometidas e as condições/compensações que lhe são oferecidas, já foi referenciada no presente trabalho.

Confrontados os inquiridos com um cenário hipotético – cargo de D.T. de aceitação facultativa e sua disponibilidade para o aceitar, pedia-se que optassem por uma das cinco alternativas seguintes: aceitaria absolutamente; aceitaria com condições (não se pedia para especificar); talvez aceitasse; não aceitaria; não aceitaria de forma alguma. As informações colhidas são as que constam no quadro seguinte:

QUADRO XLVIII
DISPONIBILIDADE PARA ACEITAR VOLUNTARIAMENTE O CARGO DE
DIRECTOR DE TURMA

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Aceitaria absolutamente	12	44,4%
Aceitaria com condições	1	3,7%
Talvez aceitasse	12	44,4%
Não aceitaria	1	3,7%
Não aceitaria de forma alguma	1	3,7%
TOTAL	27	100,0%

Da sua análise ressaltam, em pé de igualdade, duas ideias fortes: aceitação e hesitação. De entre os 27, 12 (44,4%) aceitariam sem reservas³¹¹ e 13 (48,1%) talvez aceitassem, que quase que é o mesmo que dizer que preferiam não ser mas aceitariam pacificamente ou depois de alguma sensibilização.

³¹¹ A este propósito questiona Sá (1997:213) “O que espera um professor do desempenho das funções de director de turma? Poderá a direcção de turma constituir um espaço de realização do *professor missionário* que abraçou a profissão *por vocação*?”

Quisemos saber quem são os professores que “aceitariam absolutamente” o cargo de director de turma³¹² (idade, tempo de serviço, categoria profissional, se gostam ou não de ser D(s).T., condições mais relevantes para o bom desempenho do cargo, funções que mais valorizavam, o que representa o D.T. e seu posicionamento relativamente à afirmação “O cargo de D.T. é devidamente valorizado na escola”) e constatámos que têm idades compreendidas entre os 27 e os 52 anos, o que nos mostra uma grande amplitude a este nível. Quase todos P.Q.N.D. do 2.º ou 3.º ciclos, em que 5 são actualmente D(s).T.. O atendimento dos alunos surge como a actividade mais valorizada. Também, o atendimento dos pais e a coordenação dos professores da turma aparecem com bastante relevância. A dinamização das novas áreas curriculares não são valorizadas por estas pessoas. O D.T. é, acima de tudo, um professor a quem o aluno recorre para resolver os seus problemas mas é, também, um professor que informa as pais sobre o aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos. Numa escala de prioridades de 1 a 6, atribuem ao D.T. o 4.º lugar na hierarquia. Consideram que o bom desempenho do cargo depende das qualidades pessoais mas também da formação específica para o desempenho do cargo. Todos consideram o papel do D.T. muito importante, mas só cerca de metade (58,3%) concordam em parte que o cargo é devidamente valorizado na escola.

Quanto aos professores que “talvez aceitassem”, dividem-se por ambos os ciclos, exercendo ou não, actualmente, as funções de D.T., com idades compreendidas entre os 24 e os 52 anos (mais uma vez, grande amplitude de idades), em que 70% são P.Q.N.D. e, tal como na situação anterior, a importância que atribuem ao D.T. colocam-no em 4.º lugar. Para estes professores o bom desempenho do cargo de D.T. depende, das qualidades pessoais (84,6%), da colaboração dos outros professores da turma (69,2%) e de uma regular participação dos pais (60%). Consideram o papel de D.T. muito importante, 3 em cada 4 dos inquiridos e, metade concordam em parte que o cargo é devidamente valorizado na escola. De entre as actividades desenvolvidas pelo D.T. a que

³¹² Segundo um estudo desenvolvido por Licínio Lima numa escola secundária do distrito de Braga, os cargos de gestão pedagógica intermédia são preferidos pelos professores relativamente ao conselho directivo. De entre os cargos de gestão intermédia, os professores inquiridos nesse estudo (48), apresentaram o director de turma como o mais preferido – 1.º director de turma (62,5%); 2.º delegado de grupo (56,3%); 3.º director de instalações (25%); 4.º coordenador dos directores de turma (22,9%); 5.º assessor dos cursos nocturnos (16,7%); 6.º orientador de estágio do ramo integrado (10,4%); 7.º delegado à profissionalização/formação em serviço (4,2%).

mais valorizam é a resolução de problemas disciplinares seguindo-se, de imediato, o atendimento dos alunos. Não o reconhecem como um professor com autoridade escolar (7,7%) mas, sim, como um professor que informa os pais sobre o comportamento, aproveitamento e faltas dos alunos (92,3%) e, em pé de igualdade, como um professor a quem o aluno recorre para ajudar a resolver os seus problemas (92,3%).

Desta análise não emerge tendencialmente um determinado perfil, não se encontra tendência para um padrão bem delimitado, pois as opiniões destes professores parecem atravessar as várias tendências possíveis.

A escola em estudo, através de entrevistas realizadas, deixa transparecer um certo optimismo ao considerar que a figura do Director de Turma é devidamente valorizada (podendo ser ainda mais valorizada), tanto pelos pais /E.E. e famílias, como por parte dos colegas e funcionários da escola, havendo um respeito e reconhecimento do trabalho que a maioria dos D.(s)T. faz.

“Na minha escola , penso que de um modo geral ela é devidamente valorizada. Se calhar, noutras escolas isso não acontecerá, mas penso que aqui sim. (...) por vezes até nos conseguem transmitir isso ... que reconhecem o trabalho, eu disse o trabalho, mas é o grande trabalho e o grande empenhamento que os D.(s)T. põem na sua função – a tentativa de resolução das questões que aparecem e, que de um modo geral é reconhecido quer, por parte dos pais, por parte do ... penso eu, dos colegas da escola e por parte da maioria, penso eu, dos funcionários da escola. Pode ser uma visão optimista mas é a que eu tenho neste momento.

“(...) eu penso que o papel do D.T. é valorizado. Poderá ser ainda mais valorizado. Se calhar há pessoas que não dão o verdadeiro valor ao Director de Turma que ele tem na realidade, mas penso que isso será um caminho ainda a percorrer. (...) não lhes ser reconhecido o seu valor também tem muito a ver com a forma como eles desempenham a sua função, porque se um Director de Turma quer ser reconhecido e quer ser valorizado tem de assumir o cargo com todo o profissionalismo que ele exige e, tem de dar ele próprio o valor que quer que lhe seja dado “.

(excertos de entrevista com a Presidente da escola X)

“Ah, sim , é valorizada (...) concretamente, nesta escola acho que é. Não quer dizer que não possam surgir situações de excepção”.

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

“(...) a figura do D.T. é valorizada pelos alunos (...)” e “pelos E.E.”

(excerto de entrevistas com os C.D(s).T. do 2.º e 3.º ciclos da escola X)

Quisemos saber junto dos professores, o seu grau de concordância /discordância sobre a afirmação “O cargo de D.T. é devidamente valorizado” e as respostas são as que constam no quadro que se segue:

QUADRO XLIX

“O CARGO DE D.T. É DEVIDAMENTE VALORIZADO”

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Concordo Totalmente	7	25,9%
Concordo em Parte	15	55,6%
Discordo	5	18,5%
Discordo Totalmente	0	0,0%
TOTAL	27	100,0%

Concordam em parte que o cargo é devidamente valorizado, 55,6% dos inquiridos; 18,5% discordam relativamente à afirmação e, apenas 7 (25,9%) concordam totalmente com tal valorização.

QUADRO L

GOSTAM OS ALUNOS DO SEU D.T.?

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
MUITO	34	42,5%
BASTANTE	39	48,8%
POUCO	5	6,3%
NADA	2	2,5%
TOTAL	80	100,0%

Do quadro se induz que existe um grupo dominante: os que dizem “gostar bastante” ou até “muito” do seu D.T., 73 (91,3%). Apenas 7 dizem “gostar pouco” ou “nada” (8,8%).

(Remete-se para Alunos – Quadro XXIII: “Actividades que mais valorizam no D.T.”)

QUADRO LI

“GOSTO PELO DESEMPENHO DO CARGO DE D.T.

ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
MUITO	2	8,7%
BASTANTE	9	39,1%
POUCO	12	52,2%
NADA	0	0,0%
TOTAL	23	100,0%

(De referir que, o n.º de respondentes não corresponde à amostra porque esta é uma das questões que exclui determinado tipo de público).

Da parte dos professores inquiridos, há divergência de opiniões.

Cerca de metade diz gostar “bastante/muito” de ser D.T., 11 (47,8%); a outra metade, 12 (52,2%) gostam “pouco”.

Quisemos saber quem são os professores que dizem “gostar pouco” de ser D.(s)T., escolhendo as seguintes variáveis (idade, nível de ensino, categoria profissional, se exercem ou não as funções de D.T., seu posicionamento relativamente à situação hipotética do cargo ser de aceitação facultativa, o que representa ser D.T., o que mais valorizam no D.T., se consideram que o seu papel na escola é ou não importante e grau de concordância/discordância quanto à afirmação “o cargo é devidamente valorizado”). Mais uma vez, não se encontrou tendência para um padrão bem delimitado visto que as opiniões se diluem por aqueles que exercem/não exercem o cargo, leccionam 2.º ou 3.º ciclos, com idades compreendidas entre os 25 e os 52 anos, P.Q.N.D. (83,3%), em que 2/3 talvez aceitasse ser D.T. (66,6%), 3 em cada 4 valorizam acima de tudo a resolução de problemas disciplinares, desvalorizando de forma clara o registo e informação das faltas. Para uns, o D.T. é um professor que informa os pais sobre o aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos e, também, a quem o aluno recorre para o ajudar a resolver os seus problemas. Para outros (cerca de ¼) é visto com indiferença “como um professor como outro qualquer”. Quase nenhum o vê como líder (9,1%). Na escala de prioridades, já referida anteriormente, ocupa o 5.º lugar precedendo, apenas, o orientador de estágio. Consideram que o bom desempenho do cargo depende das qualidades pessoais do D.T. e de uma regular participação dos pais. A

boa colaboração com os outros professores da turma surge entre o trio +. Sendo esta figura muito importante na escola (83,3%) apenas metade, concorda em parte que ela é devidamente valorizada (58%).

(Ver sub-categoria “Funções de Gestão Pedagógica Intermédia” QUADRO XXII -
- “Actividades mais valorizadas pelos professores no desempenho do cargo”).

Sub – Categoria : Formação Específica

“O docente é um ‘todo-o-terreno’ transformado administrativamente num especialista múltiplo, quando para além da actividade docente pode ser delegado de disciplina, director de turma ou orientador de estágio, sem que, para o desempenho de tais cargos, seja reconhecida a necessidade de uma formação específica e dirigida, conducente à obtenção de uma especialização funcional” (Filipe, 1998:72).

A especialização dos professores está reconhecida na lei.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E. - Lei n.º 46/86, de 14 Out.º) no seu art.º 33.º (não se limitando ao “background” que era dado pela experiência e pelos dotes naturais) reconhece a importância da formação especializada de docentes (...) para o exercício de funções tanto de natureza pedagógica como de natureza administrativa.

De igual forma, o Estatuto da Carreira Docente (E.C.D.) no seu art.º 14.º determina que “a formação especializada visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas (...)”.

A este propósito, e confrontando Mintzberg (1995), a especialização leva à existência de papéis diferenciados e estes tendem a consubstanciar uma multiplicidade de patamares hierárquicos também eles diferenciados, segundo a sequência:

especialização → diferenciação → hierarquia

Relativamente à especialização e à diferenciação (funcional) dos docentes vive-se um momento de alguma bipolarização opinativa de sentidos opostos: uma marcadamente pessimista e outra de contornos optimistas.

No primeiro campo encontramos os que, como Michael Apple (1989), consideram a divisão do trabalho como dispersora, responsabilizando-a pela desprofissionalização e pela “desqualificação intelectual” dos professores, que, assim, se tornam cada vez mais dependentes de especialistas externos.

No segundo campo, o optimista, situamos os que, como João Formosinho, interpretam a diversificação do trabalho adquirida pela formação, como uma garantia de promoção ascensional numa carreira verticalizada, mediante a afirmação de uma especialização diferenciadora, promotora de mérito individual e da hierarquização funcional. Esta visão optimista da natureza humana tem imediatas repercussões na estrutura organizacional, na distribuição do poder e na definição de mecanismos de controlo. Estes como aquele, visam para além da satisfação pessoal³¹³ a satisfação colectiva dos objectivos organizacionais (Neves, 2002:119).

Mintzberg, numa perspectiva de desenvolvimento profissional (1995:91-103), considera duas formas de especialização: a horizontal³¹⁴ e a vertical.

A horizontal operada, sobretudo, no centro operacional, diz respeito à amplitude, à natureza e ao número de tarefas a realizar e varia na razão directa da divisão do trabalho, contribuindo para facilitar as aprendizagens dos professores “operadores”.

A especialização vertical, refere-se à profundidade e ao controlo sobre o trabalho e tem a ver, para além da execução, com a responsabilidade de detecção, de discriminação e de decisão. Muitas vezes a segunda especialização é uma consequência da existência da primeira.

A direcção de turma constitui um bom exemplo de especialização horizontal, entre outras. Esta função requer uma forte especialização e um elevado domínio de

³¹³ “O grau de satisfação depende das condições em que o trabalho é realizado, (...)” (Neves, 2002:119).

³¹⁴ Dadas as limitações cognitivas do ser humano num mundo em crescente complexidade, o saber é necessariamente cada vez mais sectorizado, ou seja, se, por um lado tal compartimentação permite fazer corresponder a cada indivíduo uma tarefa específica, por outro contribui para limitar a visão global do trabalho, o que acarreta problemas de coordenação e de integração (Mintzberg, 1995:91-103).

competências³¹⁵ e de conhecimentos específicos, adquiridos através da formação. Os directores de turma, como gestores pedagógicos intermédios, devem ser portadores de uma adequada especialização horizontal. A este propósito refere Arminda Neves (2002:145) “os serviços públicos têm que reforçar competências específicas, de acordo com o sector de actividade (...) e o tipo de funções (...) que os caracterizam”.

Neste estudo procurámos saber, através de entrevista a um D.T. da Escola X, se considerava fundamental uma formação específica para o desempenho do cargo de director de turma ou se a experiência era suficiente.

“ A experiência não é suficiente. A experiência é necessária, é muito útil, dá uma certa ... uma certa ponderação e uma certa sensatez na actuação mas, não é tudo ... A formação é absolutamente indispensável, não basta ter boa vontade, não basta ser boa pessoa , tem que se ter formação para desempenhar qualquer cargo”.

“Não existe formação, não existe de maneira nenhuma ... e é uma lacuna muito grande. As pessoas às vezes, e eu penso que, pela experiência que tenho aqui na escola, não há propriamente E.E. que se venham queixar dos D.(s)T. , mas os D.(s)T. queixam-se pela sua própria insatisfação pessoal de ficarem muitas vezes aquém daquilo que gostariam de fazer, mas também ninguém pode dar aquilo que não tem. As pessoas dão aquilo que podem ... à custa do seu próprio esforço e, das suas próprias horas de descanso mas, mais também não podem fazer”.

(excertos de entrevista com a D. T. da escola X)

(Remete-se para sub-categoria: “Critérios de selecção” – QUADRO XIV – “Prioridades na designação dos D.(s)T.” e para a sub-categoria: “Factores que condicionam a ‘acção concreta’ dos D.(s)T.” – Quadros XVII e XVIII – “O bom desempenho do cargo depende ...”)

Pela análise dos quadros supracitados, observamos que a “formação específica para o desempenho do cargo” aparece mais valorizada nos alunos (está entre o trio +, imediatamente após as “qualidades pessoais do D.T.” e a “boa colaboração entre os outros professores da turma”). Nos professores, para além das assumidas pelos alunos, evocam “uma regular participação dos pais” e só depois a “formação”.

³¹⁵ Competências que, na perspectiva de Arminda Neves (2002:144), “significa saberes aplicáveis, quer ao nível do saber fazer, quer do saber-estar ou do saber ser”.

Podemos então inferir que, na voz dos professores a formação do D.T. para o exercício do cargo é medianamente reconhecida neste leque de categorias sendo, contudo, a primeira prioridade (em pé de igualdade com a experiência) a ter em conta na designação dos D.(s)T. (QUADRO XIV).

Sub – Categoria : Funções a Desempenhar no Futuro

“... eu acho que não tem que haver funções novas, eu acho é que têm que dar as condições para que as funções que são inerentes ao cargo sejam cabalmente desempenhadas. Acho que não tem que haver funções novas, eu acho que, essencialmente o D.T. deve ser o agente mobilizador do Conselho de Turma, deve ser o elo de ligação entre a turma , o Conselho de Turma e a escola e o elo de ligação entre a escola e os E.E., e é neste tripé que eu penso estarem definidas as funções do D.T. Agora qual é o “plafond “ para que isto se faça? Tem, com certeza, muito a ver com a formação que lhe é dada, obviamente. Agora novas funções ... eu acho que não tem que haver novas funções, têm é que criar condições para que estas, sejam desempenhadas cabalmente”.

(excerto de entrevista com a D.T. da escola X)

Sendo a falta de preparação específica para o desempenho do cargo, um dos elementos bloqueadores na “acção concreta” dos D.(s)T., é importante que se aposte nesta vertente, tanto mais que é a primeira prioridade (em pé de igualdade com a experiência, como já foi referido) apontada pelos professores para a designação dos D.(s)T., secundarizando-se essencialmente o que a lei prevê “professor estagiário” (2,6%); “professor com habilitação própria” (5,1%). Ser “professor profissionalizado” aparece referenciado por ¼ dos inquiridos – (ver sub-categoria “Critérios de selecção” – QUADRO XIV – Prioridades na designação dos D.(s)T.).

Ter, igualmente, em conta os itens referenciados como necessários para o bom desempenho do cargo, em que são manifestados requisitos não só profissionais mas, sobretudo, ao nível das competências humanas, ao nível da personalidade (ver Quadros XVII e XVIII), valorizando-se o atendimento dos alunos, dos pais/E.E. e a coordenação dos professores da turma, menosprezando-se a vertente que mais tempo ocupa ao D.T. e que tem a ver com os aspectos burocrático/administrativos (ver sub-categoria “Funções de Gestão Pedagógica Intermédia” – “Actividades mais valorizadas no desempenho do cargo” - Quadros XXII e XXIII e “Atribuições do D.T. que excluiriam e que seleccionariam” - Quadros XX e XXI).

4. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Conscientes de que há sempre a possibilidade de se fazer um estudo mais aprofundado ao precioso contributo facultado por estes actores educativos (professores e alunos) e, igualmente, conscientes de que se poderia alargar a outros, nomeadamente os pais, apresenta-se, de seguida, algumas considerações que o estudo nos mereceu.

Assim, com o objectivo de facilitar a visualização das respostas que se consideraram mais relevantes, dadas pelos vários públicos às questões formuladas nas entrevistas (à P.C.E., a uma D.T. seleccionada pela sua experiência profissional e aos C. D(s).T. dos 2.º e 3.º ciclos) e no inquérito por questionário (a Professores e Alunos), passaremos a sistematizá-las, privilegiando apenas alguns itens, por forma a construir a nossa Reflexão Final/Conclusão.

Parece-nos haver uma clara convergência de pontos de vista dos diferentes actores educativos quanto ao que representa o D.T., a importância e o potencial que o mesmo encerra numa escola, e que passamos a transcrever:

“O professor que ajuda a resolver os problemas dos alunos”

“O professor que informa os pais/E.E. sobre o aproveitamento, comportamento e faltas dos alunos”

Surge ainda, no conjunto das três mais valorizadas pelos professores e pelos alunos, a representação:

“Um amigo/confidente”

Parece-nos, também, significativo e coerente com as representações anteriores o facto da grande maioria dos alunos afirmar que **“recorda o D.T. com agrado”**, sendo o seu papel na escola considerado **“importante”** e até **“muito importante”**. No entanto, ainda há um número razoável de alunos que dizem **“recordar o D.T. com indiferença”**.

Outras representações há, para além destas, que são dignas de ser analisadas por todos os que vivem esta problemática e se interessam pela sua evolução nas Escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

“ É extremamente importante a figura do Director de Turma numa escola. É através do Director de Turma que a maior parte das situações complicadas que surgem na escola são detectadas. Se não existisse o Director de Turma essa detecção seria, sem dúvida, mais difícil. Por outro lado, é o D.T. que faz a ponte entre os diferentes elos da complexa cadeia que é a comunidade educativa”.

(...) Nem sempre é fácil trazer os E.E. à escola, sem o Director de turma seria muito mais complicado(...).”

“ Não estou a ver o Director de Turma como o indivíduo que está ali a ver as faltinhas dos alunos, mas o Director de Turma que é um orientador, e que está ali para, precocemente, diagnosticar problemas (...).”

“(...) a figura do D.T. na escola é das mais importantes (...).”

“Eu penso que o papel dos D.(s)T. é muito importante e contribui imenso para que se resolvam situações problemáticas na escola ou para que elas nem sequer aconteçam. Portanto, os D.(s)T. como Órgãos de Gestão Pedagógica Intermédia, também, são essenciais para o bom funcionamento de uma escola, penso que, sem eles actuarem da melhor forma, sem eles responderem às responsabilidades que lhe são cometidas e muitas vezes até a mais do que lhes é pedido, penso que é difícil uma escola funcionar”.

Perante o tipo de funções enumeradas pelos diferentes actores educativos, parece-nos poder deduzir-se que as funções desempenhadas pelos Directores de Turma ficam aquém das que a lei consagra, indo contudo, muitas vezes para além destas.

“Penso que aquilo que está legislado fica aquém daquilo que a escola realiza (...) e mal seria se a escola se limitasse àquilo que está legislado (...).”

“Considero a legislação muito pobre no que se refere à dimensão humana. Está muito mais preocupada com o preenchimento de impressos do que com a formação humana, a formação integral dos alunos (...).”

”(...) há todo um manancial humano que tem que fazer parte das funções do D.T.”

“(…) actualmente, qualquer D.T., sem preparação, tem que fazer de Psicólogo, de Assistente Social e, muitas vezes, tem ainda um papel importantíssimo no apoio à família (…)”. **“(…) actualmente, considero que o Projecto de Flexibilização Curricular e a introdução da área curricular não disciplinar de Formação Cívica é um reforço para o D.T. porque, para além de ser uma área transversal que deve ser um pouco preocupação de todos os professores, proporciona ao D.T. um espaço próprio para o desenvolvimento de atitudes e valores”**.

As funções referidas por um número significativo de professores estão relacionadas com **“informações sobre o aproveitamento e comportamento da turma”, “controlo de assiduidade”, “resolução de problemas disciplinares”, “burocrático”**. Perante um leque de tarefas essencialmente burocrático-administrativas, em que há um amplo consenso em torno da sua exclusão, onde residirá a valorização desta figura?

É mencionado o *“aspecto burocrático”* como impeditivo do desempenho de outras vertentes fundamentais à realidade educativa hoje, de tal forma que, os professores ao serem confrontados com a questão: **“se lhe fosse permitido eliminar uma atribuição do D.T. qual excluiria”,** 3 em cada 4 apontam as tarefas burocráticas, elegendo o contacto com os alunos prosseguido do contacto com os pais.

Assim, julga-se interessante registar as opiniões de alguns professores ao enfatizarem o papel do D.T. como **“elo de ligação entre os vários actores educativos, nomeadamente, professores, alunos e pais/E.E.”**, **“dinamizador/coordenador dos projectos curriculares de turma, dos professores da turma e nas reuniões com os pais/E.E.”**, **“mediador de conflitos”, “orientador dos alunos”, “psicólogo”, “promotor da integração dos alunos na turma”**.

É, igualmente, interessante registar as opiniões dos alunos quanto ao tipo de funções que gostariam que o D.T. desempenhasse na escola. Várias foram as respostas, enfatizando-se as seguintes: **“mais compreensivo, responsável, colaborador, amigo, acompanhante”, “que oriente os alunos no estudo”, “que fale mais com os alunos e com os pais”, “que**

tenha mais tempo para os alunos”; “que seja mais interessante a dar as aulas”. Para um único aluno “dar-nos mais atenção”.

Uma outra faceta “que fosse director da escola”; “coordenador dos D(s).T.”; “professor de todas as disciplinas”; “que estivesse também no Gabinete de Ideias³¹⁶”; “mais nada porque já faz um bom trabalho” e, ainda, “já faz tudo que mais talvez seja impossível”.

Parece haver aqui duas perspectivas divergentes, por parte dos alunos, quanto às funções do D.T.. Aqueles que o vêem como um amigo, uma pessoa incansável e que já faz tudo para os ajudar e, uma outra faceta que apresenta uma imagem não muito digna desta figura.

Também quanto ao tipo de funções que deveriam desempenhar no futuro, registam-se, da parte dos professores, as seguintes:

“ (...) o que tem que mudar é a prática, retirando determinadas tarefas, valorizando outras (...)”

“ (...) eu acho que não tem que haver funções novas, eu acho é que têm que dar as condições para que as funções que são inerentes ao cargo sejam cabalmente desempenhadas (...) o director de turma deve ser o agente mobilizador do conselho de turma, deve ser o elo de ligação entre a turma, o conselho de turma e a escola e o elo de ligação entre a escola e os pais/E.E. e é neste tripé que eu penso estarem definidas as funções do Director de Turma. Agora qual é o ”plafond “ para que isto se faça? Tem, com certeza, muito a ver com a formação que lhe é dada, obviamente. Agora novas funções ... eu acho que não tem que haver novas funções, tem é que se criar condições para que estas, sejam desempenhadas cabalmente”.

³¹⁶ Funciona com o principal objectivo de receber os alunos que são colocados fora da sala de aula. Estes, fazendo-se acompanhar por uma ficha de “Medida Cautelar” (ANEXO VI), desenvolvem a(s) tarefa(s) que o professor destinar na respectiva ficha. De referir que, este Gabinete está, também, aberto para os tempos livres dos alunos onde desenvolvem tarefas diferentes das anteriores.

Defende-se então que, face às muitas solicitações a que o D.T. tem de responder e que não se compadecem com inconsistências quer a nível pessoal quer organizacional importa que, num futuro próximo, a política educativa aposte nesta estrutura de gestão intermédia, oferecendo as condições mínimas para a sua manutenção. Isto só se conseguirá com o aumento do número de horas de redução da componente lectiva, ou de implementação de projectos que conduzam a que os Directores de Turma estejam mais tempo com os alunos, com a necessidade de uma formação específica direccionada para temáticas e competências relacionadas com o desempenho do cargo, com a continuidade pedagógica ao longo de todo um ciclo (desde que não haja incompatibilidades entre alunos e D.(s)T.), entre outras.

O mesmo será dizer que há factores que são exógenos ao D.T. e outros que são endógenos e que condicionam, de facto, o seu desempenho, dos quais se salientam:

- o número elevado de alunos por turma;

- ausência de uma formação específica (sobretudo ao nível das relações interpessoais) para o desempenho do cargo “ (...) não existe formação e é uma lacuna muito grande (...) os directores de turma queixam-se pela sua própria insatisfação pessoal de ficarem muitas vezes aquém daquilo que gostariam de fazer, mas também ninguém pode dar aquilo que não tem (...)”

- a deficiente redução da componente lectiva.

Também o apoio das famílias é condicionante para a acção do Director de Turma “**um dos factores que condiciona a acção concreta dos Directores de Turma é o apoio das famílias. Nós sabemos que quando as famílias vêm à escola, quando as famílias colaboram com o Director de Turma, conseguem-se detectar e resolver situações que, de outra maneira, não seria possível. Quando as famílias não colaboram essa acção é muito condicionada, é muito difícil colmatar muitas questões**”.

Não podemos esquecer que cada turma é uma turma, em cada turma surgem problemas específicos, de ano para ano o perfil da turma é completamente diferente, pelo que a actuação do D.T. terá que ser consentânea com esse perfil, pois o bom Director na Turma A , pode não ser o bom Director na Turma B.

Termina-se, apostando numa imagem e num perfil para o D.T. - **QUE SEJA UM ADULTO CHEIO DE CONFIANÇA(S) ... E QUE CONSIGA TRANSMITIR IGUALMENTE ESSA CONFIANÇA!**

E, já que estamos a falar do perfil do D.T., parece-nos oportuno incluir o que este estudo nos revela relativamente às características encontradas e que, genericamente, nos permitem concluir no que concerne ao “desenho do Director de Turma - Tipo da Escola X, do distrito de Évora, que:

- * a maioria dos D.(s)T. apresentam idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos;
- * relativamente ao sexo é maioritariamente feminino, atendendo a que o corpo docente também o é;
- * em termos de tempo de serviço, poder-se-á inferir que grande parte já atingiu o ponto médio da carreira;
- * o D.T. é basicamente um Professor do Quadro de Nomeação Definitiva (80%), especialmente no que se refere ao 2.º ciclo - grande estabilidade do corpo docente neste nível de ensino, o que facilita a continuidade no exercício do cargo.

Cientes das limitações que um estudo desta natureza sempre tem e, igualmente cientes da inexistência de uma objectividade perfeita, isso não nos impediu a utilização de técnicas onde tentámos descrever os resultados encontrados porque, como refere Teixeira (1993:13), “o facto de não existir objectividade perfeita não pode impedir-nos de procurar controlar pela utilização de técnicas adequadas, os resultados obtidos”.

CONCLUSÃO

“É sempre a resposta ou uma resposta, a forma acabada de uma interrogação. Por isso mesmo, mal uma interrogação e a sua resposta, ou uma sua resposta, se identificam, já a resposta obtida está de novo a interrogar-se”

(Armindo Rodrigues, in O Poeta Perguntador, cit. Castro, 1995:220)

CONCLUSÕES E REFLEXÕES

No decurso deste trabalho, procurámos fazer uma análise da concepção e consequente desempenho do cargo de **Director de Turma**.

Verificámos, ao longo dos anos, as diferentes fases tanto a nível social como político, com repercussões no campo educacional, constatando-se que a filosofia que presidiu à criação da figura do **Director de Classe**, nos finais do séc. XIX, pouco tinha a ver com a criada a partir de 1936, a de **Director de Ciclo**. Este órgão, da confiança do Reitor, era seleccionado com base em critérios definidos à feição do regime em vigor. O perfil - “capacidade educativa/educadora” - denotava uma forte carga de subjectividade e a intenção clara de modelar os alunos aos ideais nacionalistas - Deus, Pátria e Família. A Escola fortemente centralizada, com uma concepção de educação baseada na formação do cidadão para servir a Pátria (transmitir conhecimentos; criar elites; socializar o cidadão para as ideologias do Estado Novo).

No ano de 1967, ainda em pleno Estado Novo, é criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e em 1968 é publicado o seu Estatuto. Surge, assim, pela primeira vez a figura do **Director de Turma**, concebida para responder às necessidades de orientação escolar dos alunos, que, perante a eclosão da **Escola de Massas**, constituíam um grupo cada vez maior e mais heterogéneo. Embora muitas das medidas preconizadas na lei não tenham sido postas em prática, talvez por ausência de condições, a verdade é que representaram uma mudança importante, reflectindo uma certa preocupação com a orientação e acompanhamento dos alunos, com a coordenação pedagógica dos professores e com a intensificação das relações Escola – Família. Apesar de toda a evolução no modo de ver e estar na Escola, bem como nas relações desta com a comunidade envolvente, a verdade é que, ao nível da direcção de turma pouco se avançou, mantendo-se a sua área de intervenção praticamente igual até 1977.

No decorrer destes anos, a organização de ensino apresenta várias tendências:

- desde a criação dos Liceus (1836) pela Reforma de Passos Manuel até à Reforma de Jaime Moniz (1894) – período de confusão e instabilidade;
- desta última reforma até à Reforma de Carneiro Pacheco (1936) – regime de classes;

- entre 1936 e a Reforma de Pires de Lima (1947) – regime de disciplinas;
- de 1947 até 1974 optou-se definitivamente por um regime misto – de classe no curso geral e de disciplinas no curso complementar.

Na sequência da Revolução do 25 de Abril de 1974, assiste-se a uma ruptura com o modelo centralizado, sendo o modelo de gestão para as nossas escolas designado de “Gestão Democrática”. Apesar de ter sido muito criticado não só pelos professores como, também, pelos pais e alunos e, ainda, por especialistas em educação (Formosinho, 1990, cit. Costa, 1996:63), foi um passo extremamente importante, porque originou uma mudança profunda na concepção e objectivos da escola: **escola para todos** (expansão da escolaridade); **igualdade de oportunidades** no acesso e no sucesso; **abertura da escola ao meio**; **formação do cidadão**, para além de constituir um instrumento de recusa do regime anterior (ditadura).

A partir de 1976, começa a desenhar-se um projecto pedagógico para a Escola, que ganha forma com a publicação de normativos uniformizadores e (re)centralizadores. Sobre a direcção de turma continua a não se registar alterações significativas. É com a Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro, que se começa a manifestar a preocupação em definir um perfil para o Director de Turma com base num conjunto de requisitos de natureza humana e outros, apresentando já evidenciadas atribuições e competências ao nível socio-educativo e psicopedagógico e reforçada a sua representatividade no Conselho Pedagógico (através dos Coordenador e Subcoordenador dos D(s).T.). Parece haver uma tentativa de valorização do cargo, no entanto, do preconizado ao conseguido havia uma distância cada vez maior pois, também, cada vez maior era a incapacidade para responder em tempo oportuno às exigências da Escola de Massas e aos problemas daí decorrentes. A L.B.S.E. (Lei n.º46/86, de 14 Out.º), apesar de evidenciar uma nova concepção de educação e de escola, na área da direcção de turma continuava a não se registar qualquer alteração significativa.

Em 1989, é publicado o Despacho n.º 8/SERE, de 8 de Fevereiro, que em nada enriqueceu os anteriores normativos, continuando alheio à verdadeira realidade educativa dos estabelecimentos de ensino.

É já na década de noventa, com o Dec. Lei n.º 172/91, de 10 de Maio que, de alguma forma, se valoriza a figura do Director de Turma, considerando-o como uma das figuras

centrais nas “estruturas de orientação educativa”. Assinala que as competências específicas do D.T. bem como as de outros órgãos serão regulamentadas posteriormente. Assim, é a Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, que define o seu perfil, enumerando as suas competências.

Embora tenhamos feito um percurso com base no quadro normativo, temos consciência que a acção do D.T. não se resume aos limites da vertente burocrático/legal, embora seja esta a dimensão mais visível. É do confronto e articulação das “regras formais”, com as “regras não formais e informais” que temos de considerar a complementaridade da acção organizacional do Director de Turma. As “infidelidades normativas” referidas por Lima constituem “uma prática corrente dos D.(s)T.” (Castro, 1995:144). É perante uma complexidade de situações que o Director de Turma enfrenta que nos leva a avaliar da insuficiência e linearidade da focalização normativa, que não permitindo visualizar o que ele é, faz ou representa, se limita a definir o que se pretende que ele seja ou, o que ele deve ser, como gestor pedagógico intermédio”.

Em normativos posteriores verificamos que, para além de uma maior representatividade no Conselho Pedagógico das estruturas ligadas à orientação educativa dos alunos e de um acréscimo de responsabilidades dos D.(s)T. nas suas diferentes áreas de intervenção (alunos, pais/EE e professores da turma), não se vislumbra a intenção política de dignificação da figura do D.T., consentânea com as responsabilidades que lhe são cometidas. Embora seja já desenhado um perfil que integra requisitos de natureza humana e profissional, continua a não ser referida, a necessidade de uma especialização ou de uma formação adequada para o desempenho do cargo, o que conduz à identificação do D.T. como um órgão cuja autoridade formal é praticamente nula, sendo a sua actividade suportada pela autoridade funcional que vier a demonstrar.

Em 4 de Maio de 1998, publica-se o Dec. Lei n.º 115-A que em relação ao perfil e competências do Director de Turma não faz qualquer referência limitando-se, unicamente, a introduzir a figura de professor - tutor, como sendo um professor que acompanha os alunos com mais dificuldades / problemas, enfatizando, também, a participação dos pais e alunos na vida da escola. Um ano mais tarde, através da publicação do Dec. Reg. n.º10/99, de 21 de Julho, é que são definidas em pormenor as competências do Director de Turma.

No sentido de se clarificar o papel preponderante do Conselho de Turma e, em especial, do D.T. no âmbito das mudanças recentemente introduzidas na Educação em Portugal, desenvolveram-se várias questões que se articulam com os diferentes níveis de acção do D.T.. Optou-se por apresentar os três grandes domínios da sua actuação bem como as principais interacções em que este se encontra implicado. Desta reflexão, sai realçada a leitura de que o D.T. é a face visível da escola apresentando-se, fundamentalmente, como um elo de ligação entre os diferentes actores educativos. Daí que, as relações interpessoais (uma das grandes lacunas ao nível da formação para o desempenho credível do cargo) estejam predominantemente equacionadas em todos os seus domínios de actuação, já que, muitas são as solicitações a que o D.T. tem de responder e, que passam, exactamente, por saber geri-las visto que, a este gestor pedagógico intermédio não é reconhecida superioridade hierárquica, não é exigida preparação profissional específica nem tão pouco uma capacidade de liderança. Desta forma, não admira que não consiga dar resposta a um tão elevado número de solicitações, tendo muitas vezes de se socorrer de características da sua personalidade, procurando ser empático, simpático, influente, porque mesmo que tenha perfil de líder (que não lhe é reconhecido pelos seus pares), exige-se-lhe, mais do que aos outros professores, que se aproprie das competências científicas, técnico-pedagógicas e relacionais que permitam a sua afirmação e reconhecimento.

Esta espécie de super-homem/mulher desenvolve a sua acção concreta num contexto que não se compadece com estas inconsistências, em que a burocracia se mostrou inadequada, afastando as organizações da eficácia, da eficiência desejada e da resposta rápida que se tem que dar a desafios constantes. Desta forma, procurou-se abordar a Escola como Organização Educativa Específica, numa perspectiva diacrónica: dimensão institucional / dimensão organizacional, enquadrando-a em determinadas concepções e tipologias. Enquanto sistema social no interior do qual se estabelecem interacções (cientes de que são essas interacções que diferenciam as escolas entre si e lhes confere especificidade e identidade), levadas a efeito por "pessoas", com estatutos e papéis próprios, que se movimentam num determinado clima organizacional e pedagógico e que actuando numa determinada realidade, quer no interior quer no exterior do território da escola, representam um potencial de comportamentos internos e externos a esta estrutura.

O desafio que hoje se coloca é a “qualidade da educação”, aposta muito forte que passa pelo envolvimento dos professores, pelo esforço conjugado de toda a comunidade educativa e de todos os parceiros sociais, por uma formação inicial e contínua de qualidade, pela actualização de conhecimentos, pelo desenvolvimento de novas competências. Esta mudança implica uma nova estratégia, estratégia essa, que aposta noutras práticas.

Como resposta à questão - a escola do 2.º e 3.º ciclos: que estrutura organizacional?, considera-se uma organização de linha e staff, estrutura esta que configura nos diversos órgãos as seguintes ligações estruturais:

- os órgãos da cadeia hierárquica são compostos, no topo, pelo conselho executivo; na hierarquia intermédia, pelos coordenadores de departamento curricular, pelos delegados de grupo, pelos coordenadores dos directores de turma e pelos directores de turma, e na base, pelos professores, enquanto membros do centro operacional;

- os órgãos de staff são constituídos, no topo, pelo conselho pedagógico, e a nível intermédio pelos conselhos de: departamento curricular, grupo, directores de turma e turma.

Com várias tendências de configuração organizacional, parece-nos poder concluir que as escolas se situam, tendencial e genericamente, entre a burocracia mecanicista (dado o carácter impositor com que a tecnoestrutura situada ao nível da administração, logo fora da escola, ainda, regula e normaliza os procedimentos de trabalho) e a burocracia profissional (o primado da pedagogia sobre a burocracia) que tem a ver com a standardização da qualificação dos professores e com a autonomia que têm na sala de aula, exercendo pressão sobre os restantes componentes da escola. Esta afirmação por parte dos profissionais diminui o poder do topo, a hierarquia intermédia, onde se inclui o D.T., não é muito definida, passando este a assumir-se como um professor entre os seus pares, com os seus saberes profissionais e a sua especialização funcional, fonte de alguma autoridade que possa vir a ter, já que de autoridade formal não goza.

Em contradição com a retórica da especialização e da diferenciação funcional dos docentes, os documentos oficiais, designadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, os objectivos definidos para os Ensino Básico e Secundário e o Estatuto da Carreira Docente,

fazem a apologia do “superprofessor”, do “professor indiferenciado” e do “professor generalista” capaz de desempenhar qualquer papel com igual espírito de missão e apto a exercer qualquer função. Deste modo, o professor será cumulativamente educador, gestor, pedagogo, investigador, psicólogo, conselheiro, tutor e assistente social. Nesta conformidade, o docente é um ‘todo-o-terreno’ (Filipe, 1998:72) “transformado administrativamente num especialista múltiplo, quando para além da actividade docente pode ser delegado de disciplina, director de turma ou orientador de estágio, sem que, para o desempenho de tais cargos, seja reconhecida a necessidade de uma formação específica e dirigida, conducente à obtenção de uma especialização funcional”.

Constata-se, assim, que na escola alguns desajustamentos provocados pelas determinações e prescrições, entram em choque com as características profissionais inerentes à prática docente. Sendo os conselhos de turma uma componente da *tecnoestrutura*, todos os seus membros pertencem ao *centro operacional*. Pertencendo, simultaneamente, às duas partes básicas da organização, infere-se que exista uma subordinação deste segmento da tecnoestrutura (C.T.) aos saberes, à qualificação profissional e à especialização horizontal dos executantes do centro operacional, colocando-se, assim, sob a alçada da prática e da afirmação dos docentes.

Tendo em conta que nas organizações há mais três componentes básicas, para além das acabadas de mencionar, *topo estratégico*, *linha hierárquica* e *staff*, procurou-se saber como é que todas elas funcionavam em conjunto, realçando-se que as ligações são variadas e complexas e que são feitas por diferentes fluxos – “de autoridade, de material de trabalho, de informação e de processos de decisão” (Mintzberg, 1995:55). Apoiando-nos, ainda, nos estudos de Mintzberg e de outros investigadores, abordaram-se vários pontos de vista (que ao serem diferentes pareciam contradizer-se) sobre o funcionamento das organizações – como um *sistema de autoridade formal*, de *fluxos de informação regulada*, de *comunicação informal*, de *constelações de trabalho* e de *processos de decisão ad hoc*, já que isso se revelou importante para se compreender como é que as mesmas se estruturam para fazer face às várias contingências que enfrentam. Da composição e justaposição destes tópicos de reflexão, sai realçada a leitura de que as diversas partes da organização são ligadas por diferentes fluxos

que tendem a irrigá-la sob vários pontos de vista, conduzindo-a a diferentes arranjos estruturais – *estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura divisionalizada e adhocracia*, consoante a combinação particular dos cinco elementos base da organização.

Transpondo-nos à realidade actual, tal como é vivida e percepcionada pelos actores educativos mais directamente envolvidos nesta problemática - Director de Turma, Coordenadores dos Directores de Turma, Presidente de Conselho Executivo, Professores e Alunos de uma Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico - procurámos, através de inquéritos por entrevista e por questionário, obter alguns resultados (ainda que não se devam generalizar), que evidenciem qual a representação/concepção que dele têm, os actores que intervêm na sua esfera de acção.

Ao escolhermos vários actores educativos foi nossa intenção evidenciar, através das respostas dos entrevistados, as CONCEPÇÕES desta figura.

Uma regularidade encontrada refere-se à centralidade que os alunos ocupam, desvalorizando-se de forma clara a actividade relacionada com o registo e informação de faltas dos alunos.

Contudo, quando inquiridos os professores sobre as funções habitualmente desempenhadas pelos Directores de Turma, são enfatizadas, na generalidade, as de cariz administrativo / burocrático, sendo referida em desvantagem a dimensão sócio-educativa e afectiva do seu desempenho. Deste facto, decorre que a representação do Director de Turma talvez tida como dominante esteja associada a actividades “burocráticas” o que não surpreende que muitos professores, quando designados para o cargo, em vez de se sentirem reconhecidos na sua capacidade profissional se julguem antes penalizados e desempenhem o cargo por obrigação. De acordo com Sá (1997:196) “esta representação profissionalmente desvalorizada é, pelo menos aparentemente, incongruente com o discurso que apresenta o director de turma como a ‘figura nuclear’ ou a ‘pedra de toque’, ou ainda ‘a pessoa capaz de condensar em si a escola’ ”.

Nesta perspectiva, sendo reconhecido globalmente o potencial que este órgão de gestão

pedagógica intermédia encerra e a polivalência de intervenção que o deve caracterizar, parecem depositadas algumas expectativas na sua **acção futura**.

Recordando Barroso “tem de se reforçar claramente numa gestão aquilo a que nos conceitos tradicionais se chama a gestão intermédia, sobretudo quando se defende formas democráticas de gestão. Aqueles que estão nos interstícios da organização, e que fazem a ligação entre a sala de aula e a escola no seu conjunto, têm sido esquecidos, mesmo por aqueles que muito bem intencionadamente falam da gestão democrática nas escolas (...)” (cit. Filipe, 1998:74).

Perante as opiniões veiculadas, temos consciência de que a actividade do D.T. poderá ficar aquém do que a lei define (devido a vários constrangimentos / dificuldades, pois uma coisa é a lei que é vasta, que é ampla e, outra coisa é a operacionalidade), indo contudo, muitas vezes para além do previsto na lei. Alguns D.(s)T. já assumem papéis ao nível sócio - educativo e afectivo que estão para além do que a lei consagra, sendo valorizadas essas competências como enriquecedoras e realmente enquadradas nas exigências da escola de hoje.

A maioria dos professores inquiridos vê a emergência da direcção de turma como um imperativo funcional orientado prioritariamente para o atendimento dos alunos, depois dos pais/E.E. e só por fim para a coordenação dos professores da turma.

Pela posição estratégica que ocupa – elo de ligação entre a turma, o C.T. e a Escola; elo de ligação entre a Escola e os E.E. e, também, como agente mobilizador do C.T. teremos de considerar o D.T. como um actor educativo nuclear, de crucial importância no quadro da gestão da escola, responsável pela área que à turma diz respeito. Este facto evidencia que o papel do D.T. não pode confinar-se, de modo algum, à variante administrativo / burocrática. Ao Director de Turma cabe o papel regulador relativamente à turma de que é director; ao D.T. cabe o contacto com a família. Isto leva-nos a atribuir um significado especial à definição dos critérios que devem presidir à selecção dos candidatos para a função de D.T. (com base num perfil humano e profissional consentâneo com a especificidade do cargo – a eficácia no exercício do cargo depende, também, muito das qualidades pessoais do D.T.) e à necessidade de exigência de uma formação (sobretudo em relações interpessoais) adequada à multiplicidade de “papéis” que se lhe apresentam como desafio.

A reflexão final que aqui se apresenta, é sustentada pela opinião dos diferentes actores educativos inquiridos, que identificam como principais CONSTRANGIMENTOS à sua acção efectiva, os seguintes:

- **ausência de uma especialização / formação adequadas à especificidade do cargo** (sendo a experiência muito necessária e determinante, só por si não é suficiente; se tiver um enquadramento teórico, torna mais rico e competente o exercício das funções);
- **número insuficiente de horas de redução da componente lectiva dos D.(s)T. para o exercício da sua actividade;**
- **Ausência de estímulos e, conseqüentemente, desmotivação dos professores para o exercício do cargo;**
- **Falta de apoio das famílias;**
- (...)

Perante o leque de FACTORES enunciados que, isolada ou conjuntamente, podem bloquear o “SISTEMA DE ACÇÃO CONCRETA” dos Directores de Turma, urge que cada escola, independentemente dos avanços ou recuos da lei, tente construir a sua própria dinâmica e lógica de funcionamento investindo, de acordo com a sua realidade, na melhoria qualitativa do desempenho de um órgão intermédio de gestão de tão grande importância na Organização Escola e na promoção do sucesso educativo dos alunos. Os desafios que hoje se colocam “não poderão ser ganhos através de um comportamento defensivo impróprio de verdadeiros profissionais, mas sim mediante uma nova atitude pessoal e institucional de participação, empenho e partilha” (Filipe, 1999:60) pelo que, é de importância capital o reinventar de novas formas de participação docente que resultem num reforçado envolvimento individual e colectivo rumo à consecução do objectivo último da escola: a educação, o ensino e a integração social dos seus alunos. Obviamente que, estas medidas, por si só, serão insipientes necessitando de ser complementadas institucional e organizacionalmente, a fim de permitirem um desempenho digno de tão importante cargo.

Nesse sentido, afigura-se-nos pertinente apontar algumas medidas de ACÇÃO FUTURA DO D.T. com vista à melhoria da qualidade educativa e à dignificação do seu estatuto profissional:

- a direcção de turma, sendo um cargo pedagógico a ser atribuído a professores concretos, não deverá ser inserida em horários de destinatários desconhecidos, ou incluída, posteriormente, para complemento dos mesmos. Há que proceder a uma selecção tão criteriosa quanto possível dos D.(s)T., tendo por base um conjunto de requisitos (humanos e profissionais) consentâneos com o leque alargado das responsabilidades que lhes estão cometidas; (a designação dos D.(s)T., que muitas vezes nada tem a ver com as aptidões profissionais ou com a capacidade de liderança, inibe-o do uso das competências – científicas, técnicas e pedagógicas – não lhe garantindo as condições mínimas fundamentais para se afirmar como verdadeiro líder dos professores da turma).

- a atribuição de duas direcções de turma aos professores vocacionados para o cargo e possuidores do mínimo exigido, diminuirá significativamente os constrangimentos com que se confronta o órgão de gestão e a sua atribuição indiscriminada;

- a permanência do mesmo D.T. ao longo de cada ciclo de estudos (no caso de os D.(s)T. permanecerem na escola);

- a rotina e a mecanização de que se revestem muitas das reuniões a que o D.T. preside - C.T. - terão que dar lugar a reuniões de outra natureza, rentabilizando parte do seu tempo para tarefas de efectiva gestão e intervenção. Segundo Roldão (1995:28), “O C.T., terá que passar a ser encarado como um órgão intermédio de efectiva gestão pedagógica” (como aliás, está definido nos textos legais). Converte Teixeira (1995:155) ao referir que “o Conselho Pedagógico, o Conselho de Grupo ou mesmo o Conselho de Turma (...) podiam ter sido espaços de participação e de criatividade (...)”;

- a utilidade da existência de 1 hora comum no horário do D.T. e no dos alunos, para que se possam resolver os problemas ou, até, evitar que aconteçam;

- compatibilização do horário de atendimento a pais /E.E. com o seu horário de trabalho,

já que, para investigadores neste domínio, está aqui uma das razões fundamentais para a pouca participação dos pais na vida da escola.

A hierarquia rígida, a norma e a burocracia, opondo-se à crítica, à mudança e à inovação, serão geradoras de rotina e estagnação. Acredita-se que, a partir de um corpo nuclear de actores educativos empenhados e dialogantes, será possível desencadear lentamente novas ideias e novas práticas organizacionais, reinventando recursos, redefinindo perfis, reactualizando saberes, adaptando estruturas e funções, recriando órgãos, ..., contribuindo, assim, para uma dignificação da imagem da escola e de todos os que a corporizam.

Ao concluirmos este trabalho, sentimos consciência do que não explorámos, sentimos que é um primeiro passo dado num longo caminho...

Parafraçando Teixeira (1993:547) “Tudo o que fizemos neste trabalho, foi, afinal, espreitar para dentro da realidade e devemos admitir que gostámos bastante do que nos foi dado a ver”.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

1. LIVROS E ARTIGOS

- AFONSO, A. J., (1991). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na Sala de Aula*. Braga: Universidade do Minho.
- ALMEIDA, J. / PINTO, J., (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- ALVES, J. M., (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. 2.^a Edição. Coleção Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- ALVES-PINTO, C., (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora, McGraw - Hill.
- BARREIROS, J. C., (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação. Uma Abordagem Sistémica da Comunicação na Turma*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J., (1991). *Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução*. In *Inovação*, vol. 4 (n.ºs 2 e 3).
- BARROSO, J., (1992). *Fazer da Escola um Projecto*. In Rui Canário (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Edições Educa (pp. 17-55).
- BARROSO, J., (1995). *Os Liceus – Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, 2 vols. Lisboa: FCG, JNICT.
- BARROSO, J., (1997). *Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional*. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situação de Trabalho*, Cap. IV. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J., (2000). *Investigar em Educação*. In *Estudos sobre a Escola. A Investigação sobre a escola: contributos da administração educacional* (pp. 277-325). *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Julho 2002. Volume 1, n.º 1.
- BENAVENTE, A., (1990). *Escolas, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERNOUX, P., (s/d). *A Sociologia das Organizações*. Porto. Rés. (pp. 133-165).
- BERTRAND, Y e GUILLEMENT, P., (1988). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Instituto Piaget.

- BRYMAN, A. e CRAMER, D., (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução às técnicas utilizando o S.P.S.S.* Oeiras: Celta Editora.
- CANÁRIO, R., (1992). *Estabelecimento de Ensino: A Inovação e a Gestão de Recursos Educativos.* In António Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise.* Lisboa: Publicações Dom Quixote. (pp. 163-187).
- CARVALHO, R., (1986). *História do Ensino em Portugal - desde a Fundação da Nacionalidade até o Fim do Regime de Salazar-Caetano.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, E., (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis.* Porto: Porto Editora.
- CAVACO, M. H., (1993). *Ser Professor em Portugal.* Lisboa: Editorial Teorema.
- CHIAVENATO, I., (1986). *Teoria Geral da Administração.* (3.^a Ed.). São Paulo: McGraw-Hill
- CHIAVENATO, I., (1992). *Recursos Humanos.* São Paulo: Ed. Atlas.
- CHIAVENATO, I., (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração.* (4.^a Ed.). São Paulo: Makron Books.
- COHEN, L. e MANION, L., (1990). *Métodos de Investigación Educativa.* Madrid: Editorial La Muralla.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário.* In Documentos Preparatórios II. Lisboa: GEP.
- CORTESÃO, L., (2003). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas.* In José Verdasca (org.), *Roteiros Educativos – A Turma como Unidade de Análise.* Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação. Publicações (pp. 20-30).
- COSTA, J. A., (1996). *Imagens Organizacionais da Escola.* Porto: Edições ASA.
- COUTINHO, M. S., (1994). *O papel do Director de Turma na Escola Actual.* Dossier Rumos. Porto: Porto Editora.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Gestão Flexível do Currículo.* DEB: Lisboa

- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Documento de Trabalho. DEB: Lisboa.
- ECO, U., (2001). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- ESTAÇO, I., (1996). *A Escola, as Parcerias e a Mudança: Teoria e Prática. Estudo de um Estabelecimento de Ensino*. Proposta de Investigação. Universidade de Évora (ed. polic).
- FERREIRA, J. M. C., et al, (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, McGraw - Hill.
- FILIFE, J. T., (1998). *O Delegado de Grupo: Uma estrutura de Gestão Intermédia*. Opiniões dos professores em duas escolas secundárias. Dissertação de Mestrado. Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.
- FILIFE, J. T., (1999). *Métodos e Técnicas de Administração Escolar I*. In Textos de Apoio
- FORMOSINHO, J., (1987). *Consequências Organizacionais e Pedagógicas do Aumento da Escolaridade Obrigatória*. Braga: Universidade do Minho, (pp.1-9) (polic.).
- FORMOSINHO, J., (1988). *Princípios para a Administração e Gestão da Escola Portuguesa*. In Gestão do Sistema Escolar. Lisboa: GEP / ME.
- FORMOSINHO, J., (1988a). *Organizar a Escola para o Insucesso Educativo*. In Medidas que Promovam o Sucesso Educativo. Lisboa: GEP / ME.
- FORMOSINHO, J., (1992). *De Serviço do Estado a Comunidade Educativa – Uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa*. In Textos de Apoio – Administração Escolar – I Módulo – Caderno n.º 1. Porto: ISET.
- GASPAR, M. I., (2003). *Sistemas Educativos Europeus*. In Textos de Apoio. Universidade de Évora (polic.).
- GEP (1988). *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GHIGLIONE, R., e MATALON, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, A. C., (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Editores Atlas S. A.
- GOMES, R., (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- GRÁCIO, R., (1981). *Perspectivas Futuras*. In Manuela Silva e M. Isabel Tamen (coord.), Sistema de Ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- HUTMACHER, W., (1992). *A Escola em Todos os Seus Estados: das Políticas de Sistemas às Estratégias de Desenvolvimento*. In António Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, (pp.45-76).
- JAVEAU, C., (1998). *Lições de Sociologia*. Celta Editora. (pp. 98-101).
- LIMA, L., (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L., (1995). Prefácio. In Engrácia Castro, *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Porto: Porto Editora.
- MACEDO, B., (1991). *Projecto Educativo da Escola. Do Porquê Construí-lo à Génese da Construção*. Inovação, vol. 4, n.ºs 2-3.
- MARCONI, M. A. / LAKATOS, E. M., (1990). *Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editores Atlas, S. A.
- MARQUES, R., (1997). *O Director de Turma. O Orientador de Turma. Estratégias e Actividades*. Lisboa: Texto Editora.
- MICHEL, S., et al (s/d). *Management*. (Terceira Parte). Rés-Editora, Lda. Tradução de Evaristo Santos
- MINTZBERG, H., (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NEVES, A., (2002). *Gestão na Administração Pública*. Gestão & Coisa Pública. Pergaminho.
- NÓVOA, A., (1992). *Para uma Análise das Instituições Escolares*. In A. Nóvoa, (coord), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (pp. 13-43).
- PATRÍCIO, M. F., (1988). *A Inovação no Centro da Reforma Educativa*. Inovação, vol.1, n.º1.
- PEIXOTO, M. J., e OLIVEIRA, V., (2003). *Manual do Director de Turma – Contextos, Relações, Roteiros*. Edições ASA
- PEREIRA, O., (1995). *O Papel da Formação Autárquica no Desenvolvimento Local/ Municipal: O Caso Particular do Pólo do C.E.F.A em Beja*. Projecto de Investigação. Universidade de Évora. (pp.3-15). (Edição policopiada).
- PEREZ-SERRANO, G., (1994). *Investigación Cualitativa*. Vol. 1, Madrid, Editorial La Muralla, S.A.

- PIRES, E. L., (1988). *A Massificação Escolar*. Revista Portuguesa de Educação, vol.1, n.º1.
- QUIVY, R., e CAMPENHOUDT, L., (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- RODRIGUES, M. C., e OLIVEIRA, M. M., (2003). *Estudo Acompanhado – Guião do Professor*. (1.ª Edição). Lisboa. Texto Editora.
- ROLDÃO, M. C., (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. In Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. M. E. D. E. B. Colecção Reflexão Participada.
- SÁ, V., (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SILVA, A. / PINTO, J. M., (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SARMENTO, M. J., (1999). *Autonomia da Escola - Políticas e Práticas*. Edições ASA.
- TEIXEIRA, M., (1993). Tese de Doutoramento.
- TEIXEIRA, M., (1995). *Os Professores e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill.
- TRINDADE, V. M., (1991). *Contributos para o Estudo da Atitude Científica dos Professores de Ciências*. Tese de Doutoramento (pol.). Évora. Universidade de Évora.
- TRINDADE, V. M., (2001). Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional. *O Papel do Erro na Formação do Conhecimento em Educação*. (pp. 59-63). Editora UFMS – 2.ª edição.
- TUCKMAN, B., (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1988). *As Funções de Administração da Educação. Planeamento e Administração da Educação e Equipamentos Educativos*. Lisboa: GEP/ME.

- VERDASCA, J., (1992). *O Sistema de Aprendizagem como Rede de Escolarização Oposta – Do Centralismo Normativo às Lógicas de Interpretações Locais dos Actores*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- VERDASCA, J., (2000). *Projecto de Formação 2000: Relatório de Avaliação Externa*. Évora: S.D.P.SUL (edição polic.).
- VERDASCA, J., (2003). *A Turma como Unidade de Análise*. Évora: Universidade de Évora.
- VICENTE, P. et al, (1996). *Sondagens*. Lisboa : Edições Sílabo.

ENCICLOPÉDIA LUSO-BRASILEIRA DE CULTURA, Vol. 7

PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA – para o triénio 2001/2004 da Escola X

PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES da Escola X

REGULAMENTO INTERNO da Escola X

TEXTO DE APOIO ÀS ESCOLAS – Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos – Unidade de Acompanhamento do Regime de Autonomia e Gestão

2. SUPORTES LEGISLATIVOS

- **Portaria n.º 970/80**, de 12 de Novembro.
- **Portaria n.º 335/85**, de 1 de Junho.
- **Dec. Lei n.º 221 – B/86**, de 31 de Julho.
- **Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.)- Lei n.º 46/86**, de 14 de Out.º.
- **Decreto- Lei n.º 43/89**, de 03 de Fevereiro.
- **Despacho 8 / SERE / 89**, de 08 de Fevereiro – DR II Série.
- **Decreto – Lei n.º 286 / 89**, de 29 de Agosto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

- **Despacho n.º 141/ ME / 90**, de 1 de Setembro – DR II Série.
- **Despacho n.º 142/ ME / 90**, de 1 de Setembro – DR II Série.
- **Decreto – Lei n.º 172 / 91**, de 10 de Maio – DR I Série – A.
- **Portaria n.º 921/ 92**, de 23 de Setembro.
- **Despacho Normativo n.º 98 – A / 92**, de 20 de Junho – DR I Série – B.
- **Despacho n.º 37-A/SEEI/96**, de 29 de Julho.
- **Despacho Normativo n.º 27/97**, de 12 de Maio.
- **Despacho n.º 4848/97**, de 30 de Julho.
- **Estatuto da Carreira Docente (E.C.D.)**. Fevereiro de 1998.
- **Decreto – Lei n.º 115 – A / 98**, de 04 de Maio – DR I Série – A.
- **Decreto – Lei n.º 270 / 98**, de 1 de Setembro – DR – I Série – A.
- **Lei n.º 24/99 de 22 de Abril** – DR I Série A.
- **Despacho n.º 9590/99 (2.ª série)**, de 14 de Maio.
- **Despacho n.º 10 317/99**, de 26 de Maio.
- **Decreto Regulamentar n.º 10 / 99**, de 21 de Julho – DR I Série – B.
- **Decreto – Lei n.º 6/2001**, de 18 de Janeiro.
- **Circular n.º 5/GD/2001**.
- **Despacho Normativo n.º 30/2001**, de 19 de Julho.
- **Lei n.º 30/2002**, de 20 de Dezembro.
- **Circular n.º 3/2002**.

APÊNDICES

APÊNDICE I

DETERMINAÇÃO DAS CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo foi processada de acordo com a literatura.

O tratamento da informação será efectuado de forma temática, conjugando as opiniões colhidas nas entrevistas e no inquérito por questionário e, sempre que se considerar pertinente, com a opinião dos autores (investigadores, normativos legais, etc.).

Sem a preocupação de uma exaustiva e minuciosa decomposição do texto, obtivemos as seguintes categorias e sub-categorias:

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. Condições do Desempenho do Cargo	Processo de Escolha/Critérios Redução da Componente Lectiva Dificuldades/Constrangimentos Horário de Atendimento
2. Atribuições/Competências	Funções de Gestão Pedagógica Intermédia Convergência com os Normativos Periodicidade das Reun. de C. Turma
3. Estatuto e Perfil	Importância do Cargo Valorização do Cargo Perfil Formação Específica Funções no futuro

APÊNDICE II

DIRECTOR DE CLASSE	DIRECTOR DE CICLO	DIRECTOR DE TURMA
<p>1836 - Criação do Liceu em Portugal - Passos Manuel.</p>		<p>1968 - Criação e Regulamentação do Cargo (Dec.-Lei n.º 48572 de 9 de Setembro), com a tripla função:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação do Ensino. - Controlo disciplinar dos alunos. - Contacto com as famílias.
<p>1894-95 - Reforma do Ensino Liceal - Jaime Moniz.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Surge a figura de Director de Classe (Dec. 14 Agosto) - Nomeado pelo Governo, sob proposta do Reitor - com as seguintes atribuições: <ul style="list-style-type: none"> - coordenação dos Professores e do Ensino. - controlo assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos. - informação regular dos Pais / E.E. <p>C/ ascendência hierárquica sobre os professores</p>	<p>1936 - Reforma do Ensino Liceal de Carmelo Pacheco</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Ministério da Instrução Pública dá lugar ao Ministério da Educação Nacional. - Criação do cargo de Director de Ciclo (Dec.-Lei n.º 27: 084 de 14 de Outubro). - Nomeado pelo Ministro, sob proposta do Reitor. - Com 3 horas de redução da componente lectiva. - Reformulação do Plano de Estudos. - Surge a figura de subdirector de ciclo, com 2 horas de redução da componente lectiva. - Perfil: "com maior capacidade educativa" - Atribuições indefinidas, estando explícito " a seu cargo ficará sempre a organização das sessões de Educação Moral e Cívica dos alunos" - Livro único para Moral, História e Filosofia. - Grande relevância para a disciplina de Canto Coral. 	<p>1973 - Mudança estrutural no Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Dec.- Lei n.º 102/73 de 13 de Março)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumento da Escolaridade para 8 anos - Veiga Simão. - Reforma Veiga Simão: aposta na igualdade de oportunidades; com tendências descentralizadoras.
<p>1905 - Reforma Liceal de Ed. José Coelho (Dec. 29 Ag.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - repõe cursos compl.de Letras e Ciências - redução do n.º de Professores / Classe. - aumento de reuniões de Conselho de Classe - simplificação e articulação de programas - selecção de matérias a serem exploradas simultaneamente por todos os professores. - Livro único abolido, subst.pelo caderno escolar 	<p>1947 - Reforma do Ensino Liceal no Estado Novo (Pires da Lima) Dec.-Lei n.º 36: 507, de 17 Setembro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforço da acção repressiva do estado. - Criação da Inspeção do Ensino Liceal. - Reintroduz o regime de Classes para o curso geral, o complementar com o regime de disciplinas. - Distinção entre o curso geral e complementar e neste a bifurcação entre Letras e Ciências. - O Director de Ciclo: <ul style="list-style-type: none"> - Integra o Conselho disciplinar - Presta assistência ao Reitor - Gratificação de 150\$00 / mês. 	<p>1974 - Revolução do 25 de Abril</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instalação do poder Revolucionário - Declínio do Poder Central - Luta pela autonomia das Escolas. - Integração de alunos, professores e funcionários nas Comissões de Gestão, legitimadas pelo Ministério da Educação (Dec.- Lei n.º 221 de 27 de Maio).
<p>1914 - Definido o perfil de Director de Classe -Professor Efectivo (Dec. n.º 503, de 20 de Maio)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomeado pelo Reitor 		<p>1976 - Maior Formalização e Hierarquização da Gestão das Escolas: (D.L. n.º 769 - A, de 23 Outº)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conselho Directivo - Conselho Pedagógico - Conselho Administrativo - Eleições para o C.D; C.T. etc - A Gestão intermédia é ignorada - o poder político prevalece sobre o pedagógico.
<p>1918 - Requisitos e Perfis mais exigentes - Professor Efectivo e pelo menos 5 anos de bom serviço (Dec. n.º 4 : 650 de 14 de Julho)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redução de 1, 2 ou 3 horas no horário semanal - nomeado pelo Governo, sob proposta do Reitor, ouvido o Conselho Escolar. 	<p>1948 - Reforma do Ensino Técnico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promulgação do Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial (Pires de Lima) Dec.-Lei n.º 37:029 25 de Agosto. - Surge a figura do Director de Curso. - Assim: <ul style="list-style-type: none"> - Director de Ciclo e Conselhos de Director de Ciclo. <ul style="list-style-type: none"> → Ensino Liceal - Director de Curso e Conselhos de Director de Curso. <ul style="list-style-type: none"> → Escolas Comerciais e Industriais. - Redução de 3 a 6 horas. 	<p>1977 - Período marcado pela C.R.P.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.ª tentativa de regulamentação do cargo de Director de Turma, com 3 áreas de intervenção: <ul style="list-style-type: none"> - articulação com os Conselhos Directivo e Pedagógico. - articulação com os Alunos. - ligação com os Pais / Encarregados de Educação. - Cargo do Director de Turma, por eleição.
<p>1923 - Reforma Camoesas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fase embrionária do cargo, somente com funções de apoio ao Reitor. <p>Exige-se que seja efectivo, mas só c/3 anos de bom serviço</p>		
<p>1926 - O Director de Classe continua a ser o único órgão de Gestão pedagógica intermédia nos liceus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomeado pelo Governo, sob proposta dos Conselhos Escolares. 		<p>1980 - Publicação do novo Regulamento dos Conselhos Pedagógicos (Portaria n.º 970, de 12 Novº):</p> <ul style="list-style-type: none"> - O papel do Director de Turma ganha relevância.

DIRECTOR DE CLASSE	DIRECTOR DE CICLO	DIRECTOR DE TURMA
<p>1928 - Ampliação das funções do Conselho de Directores de Classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomeado pelo Governo, sob proposta do Reitor. 	<p>1964 - Aumento da Escolaridade Básica para 6 anos. Galvão Teles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Requisitos ao nível das competências humanas. - Designado pelo Conselho Directivo. - De aceitação obrigatória. - Pode ter a seu cargo um máximo de 2 turmas. - Não interessa a formação específica, mas sim as qualidades pessoais, da personalidade. - Criado o cargo de coordenador dos D(s). T.
<p>1930 - Considera-se imperfeita a organização do serviço de director de Classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há alargamento das suas atribuições - é visto como "fiscal do cumprimento da Lei", "um controlador repressivo" - Nomeado pelo governo, sob proposta do Reitor, ouvida a secção do Ensino secundário do Conselho Superior de Instrução Pública. - Deverá ser um professor efectivo com serviço de "bom" nos últimos 3 anos. - Redução de 2 horas semanais (Dec. n.º 18: 827, de 6 Set.) 	<p>1967 - Criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Dec.-Lei n.º 47480, de 2 de janeiro)</p>	<p>1986 - Escala de prioridades para o cargo (Dec.-Lei n.º 221 - B de 31 de Julho)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Publicação da L.B.S.E. - Aumento da escolaridade obrigatória para 9 anos.
<p>1932 - O Conselho de Classe passa a assumir uma função colegial na avaliação dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecido como "autoridade da classe" - Com gratificação mensal de 90\$00 - Perda de requisitos para o cargo: passa a ser exigido somente a última classificação (Dec. n.º 20:741 de 11 Jan.) 	<p>1968 - Criação do Ciclo Preparatório TV (Portaria n.º 23529, de 9 de Agosto)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emergência da Escola de Massas em detrimento da Escola de Elites. - Publicação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Dec.-Lei n.º 48572 de 9 de Setembro). - Criação e regulamentação do cargo de Director de Turma. 	<p>1989 - Novo regulamento para o C.P. (atribuições)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abolição das características da personalidade (Despacho 8 / SERE) - Satisfação dos desejos dos Professores na atribuição ou não do cargo. - O Conselho Directivo delega na Comissão de Horários a atribuição do cargo. - Quase sempre para completar horários.
<p>1936 - Reforma do Ensino Liceal de Carneiro Pacheco (Dec.- Lei n.º 27:084 de 14 de Outubro)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Publicação da Lei Salazar / Carneiro Pacheco (Lei n.º 1941) - Cria-se a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães. - Eliminação da figura de Director de Classe. 		<p>1991 - Cria a figura de Coordenador de Ano dos Directores de Turma (Dec.-Lei n.º 172 de 10 de Maio).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enuncia as estruturas de orientação educativa. - Refere a constituição do Conselho de Turma. - O Director de Turma é escolhido pelo Conselho Directivo. - Os Pais / Encarregados de Educação estão representados no Conselho de Turma e no Conselho Pedagógico.
		<p>1992 - São definidas as competências e áreas de intervenção das estruturas de orientação educativa (Portaria n.º 921, de 23 de Setembro)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementação do novo sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico. (Despacho Normativo n.º 98 - A de 20 de Junho)

DIRECTOR DE CLASSE	DIRECTOR DE CICLO	DIRECTOR DE TURMA
		<p>1998 - Aprovado o novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão (Dec.-Lei n.º 115 - A de 4 de Maio) com os seguintes órgãos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assembleia - Conselho Executivo ou Director - Conselho Pedagógico - Conselho Administrativo <p>- Perda de Competências do Conselho Pedagógico.</p> <p>- Introduz a figura do Professor - Tutor</p> <p>- É reconhecido o direito de participação dos Pais e Alunos na vida da Escola.</p> <p>1999 - Publicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despacho n.º 10317, de 10 de Maio - fixa os créditos (n.º de horas de redução para cargos) - Decreto Regulamentar n.º 10 de 21 Julho que refere em pormenor as competências do Director de Turma, entre outros,... (Art.º 7.º)

Adaptado de:

- COUTINHO, 1994
- CASTRO, 1995
- TEIXEIRA, 1995
- SÁ, 1997
- MARQUES, 1997
- FILIFE, 1999

- L.B.S.E. - Lei n.º 46 / 86
- Dec.-Lei n.º 43 / 89
- Despacho n.º 8 / SERE / 89
- Dec. Lei n.º 172 / 91
- Dec. Lei n.º 115-A / 98
- Dec. Reg. N.º 10 / 99

APÊNDICE III

A ENTREVISTA À PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

O GUIÃO DA ENTREVISTA

Esta entrevista faz parte de um estudo sobre a “DIRECÇÃO DE TURMA NUMA ESCOLA DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO”, no âmbito do Mestrado em Educação – variante de Administração Escolar.

Consta de duas partes distintas:

- A primeira parte é composta por perguntas de resposta fechada em que o entrevistador registará directamente os dados profissionais contidos nas respostas do entrevistado (com o objectivo de conhecer a realidade escolar), de acordo com o estabelecido no referido guião.

- Na segunda parte pretendemos, entre outras:

- Conhecer as representações que o Conselho Executivo dessa escola tem dos Directores de Turma;

- Saber se há ou não convergência entre as funções atribuídas legalmente aos Directores de Turma e as que são efectivamente concretizadas nessa escola;

- Conhecer a perspectiva do Conselho Executivo quanto aos parâmetros que devem integrar o perfil do Director de Turma;

- Conhecer as expectativas do Conselho Executivo quanto às futuras funções dos Directores de Turma nas escolas.

Esta parte é composta por temas colocados na forma de perguntas de resposta aberta, em que as questões serão oportunamente introduzidas pelo entrevistador, por forma a minimizar as interferências no discurso do entrevistado e não condicionar ou prejudicar, quer a sua sequência, quer o seu conteúdo.

Para garantir a necessária sintonia entre os dois interlocutores, esta parte será gravada na íntegra em suporte áudio, pelo que o entrevistador apenas procederá, de forma discreta, à anotação de alguns tópicos que considere imprescindíveis à harmonização e ao lançamento dos vários temas a abordar.

1.ª DADOS PROFISSIONAIS

- ♣ IDADE:
- ♣ FORMAÇÃO ACADÉMICA:
- ♣ CATEGORIA PROFISSIONAL:
- ♣ NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO DOCENTE:
- ♣ NÚMERO DE ANOS DE FUNÇÕES DE DIRECÇÃO:

2.ª TEMAS A DESENVOLVER

- a) Escolha do Director de Turma.
- b) Critérios para atribuição do cargo
- c) Grupos mais/menos contemplados
- d) Horário de atendimento
- e) O Professor - Tutor
- f) A importância do Director de Turma na organização pedagógica da Escola
- g) A valorização do cargo
- h) Funções habitualmente desempenhadas
- i) Convergência/não convergência com os normativos
- j) Redução da componente lectiva
- k) Factores que mais condicionam a “acção concreta” dos Directores de Turma
- l) Perfil de um “bom” director de turma
- m) Perfil de um “mau” director de turma
- n) Acumulação do cargo com outros cargos
- o) Futuro do cargo
- p) (...)

APÊNDICE IV

A ENTREVISTA AO DIRECTOR DE TURMA

O GUIÃO DA ENTREVISTA

Esta entrevista faz parte de um estudo sobre a “DIRECÇÃO DE TURMA NUMA ESCOLA DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO”, no âmbito do Mestrado em Educação – variante de Administração Escolar.

Consta de duas partes distintas:

♣♣ A primeira parte é composta por perguntas de resposta fechada. O entrevistador registará directamente os dados profissionais e logísticos contidos nas respostas do entrevistado, de acordo com o estabelecido no supracitado guião.

♣♣ A segunda parte é composta por temas colocados na forma de perguntas de resposta aberta em que, entre outras, pretendemos :

- Saber se há ou não convergência entre as funções atribuídas legalmente aos directores de turma e as que são, efectivamente, concretizadas nessa escola;
- Saber se há factores que condicionam o desempenho efectivo de funções dos directores de turma nessa escola e, no caso afirmativo, conhecer esses factores;
- Conhecer a perspectiva dos directores de turma quanto aos parâmetros que devem integrar o perfil de um director de turma.

As questões serão oportunamente introduzidas pelo entrevistador, por forma a minimizar as interferências no discurso do entrevistado e não condicionar ou prejudicar, quer a sua sequência, quer o seu conteúdo. Para garantir a necessária sintonia entre os dois interlocutores esta parte será gravada na íntegra em suporte áudio, pelo que o entrevistador apenas procederá, de forma discreta, à anotação de alguns tópicos que considere imprescindíveis à harmonização e ao lançamento dos vários temas a abordar.

1.º DADOS PROFISSIONAIS E LOGÍSTICOS

♣ GRUPO QUE LECCIONA :

♣ NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO DOCENTE :

♣ NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO NESTA ESCOLA :

♣ SITUAÇÃO PROFISSIONAL :

♣ SITUAÇÃO NESTA ESCOLA :

♣ CARGOS DESEMPENHADOS, RESPECTIVO LOCAL DE DESEMPENHO E TEMPO DE DURAÇÃO:

Cargos Desempenhados	Local	Tempo de Duração
Delegado de Grupo		
Director de Turma		
Coordenador dos D.(s)T.		
Orientador de Estágio		
Coord. de Departamento		
Conselho Executivo		
Outros		

♣ REDUÇÃO DA COMPONENTE LECTIVA :

♣ ÁREA DE RESIDÊNCIA : < 5 Km

> 5 Km

2.ª TEMAS A DESENVOLVER

- a) A importância da figura do Director de Turma.
- b) A valorização do cargo.
- c) Compatibilidade entre o desempenho do cargo e o respectivo tempo de redução da componente lectiva.
- d) Desempenho do cargo *versus* atribuições / competências nos normativos, designadamente, no Dec. Reg. nº10, de 21 de Julho de 1999 (art.º7.º ponto 2).
- e) Funções habitualmente desempenhadas.
- f) Convergência / não convergência com os normativos.
- g) Factores que mais condicionam a “acção concreta” dos Directores de Turma.
- h) A participação dos pais/E.E. na vida da escola.
- i) As reuniões com os alunos.
- j) As reuniões de Conselho de Turma – sua periodicidade e “ambiente” que nelas se vive.
- l) Importância / Exequibilidade de horários compatíveis, para atendimento a alunos e a professores da turma.
- m) Compatibilidade do horário dos Directores de Turma para atendimento aos pais/E.E..
- n) Formação específica/experiência para o desempenho do cargo.
- o) Vantagens na continuidade da turma.
- p) Perfil de um “bom” Director de Turma.
- q) Relatório crítico anual.
- r) Futuro do cargo.

APÊNDICE V

A ENTREVISTA AOS COORDENADORES DOS DIRECTORES DE TURMA

O GUIÃO DA ENTREVISTA

Esta entrevista faz parte de um Projecto de Investigação sobre a “DIRECÇÃO DE TURMA NUMA ESCOLA DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO”, no âmbito do Mestrado em Educação – variante de Administração Escolar.

Consta de duas partes distintas:

♣♣ A primeira parte é composta por perguntas de resposta fechada. O entrevistador registará directamente os dados profissionais e logísticos contidos nas respostas do entrevistado, de acordo com o estabelecido no supracitado guião.

♣♣ A segunda parte é composta por temas colocados na forma de perguntas de resposta aberta em que, entre outras, pretendemos :

- Saber se há ou não convergência entre as funções atribuídas legalmente aos directores de turma e as que são, efectivamente, concretizadas nessa escola;
- Saber se há factores que condicionam o desempenho efectivo de funções dos directores de turma nessa escola e, no caso afirmativo, conhecer esses factores;
- Conhecer a perspectiva dos coordenadores dos directores de turma quanto aos parâmetros que devem corresponder ao perfil de um director de turma;
- Conhecer o tipo de funções desempenhadas pelos coordenadores dos directores de turma.

As questões serão oportunamente introduzidas pelo entrevistador, por forma a minimizar as interferências no discurso do entrevistado e não condicionar ou prejudicar, quer a sua sequência, quer o seu conteúdo.

1.ª DADOS PROFISSIONAIS E LOGÍSTICOS

- ♣ CATEGORIA PROFISSIONAL:
- ♣ GRUPO QUE LECCIONA :
- ♣ NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO DOCENTE :
- ♣ NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO NESTA ESCOLA :
- ♣ SITUAÇÃO NESTA ESCOLA :
- ♣ NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO COMO DIRECTOR DE TURMA:
- ♣ NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO COMO COORDENADOR DOS DIRECTORES DE TURMA:

2.ª TEMAS A DESENVOLVER

- a) A importância da figura do Director de Turma.
- b) A valorização do cargo.
- c) Funções habitualmente desempenhadas.
- d) Convergência / não convergência com os normativos.
- e) Factores que mais condicionam a “acção concreta” dos Directores de Turma.
- f) As reuniões com os alunos.
- g) As reuniões de Conselho de Turma
- h) Importância / Exequibilidade de horários compatíveis, para atendimento a alunos e a professores da turma.
- i) Compatibilidade do horário dos D(s).T. para atendimento aos pais/E.E..
- j) Formação específica/experiência para o desempenho do cargo.
- l) Vantagens na continuidade da turma.
- m) Perfil de um “bom” Director de Turma.
- n) Funções desempenhadas pelos C.D(s).T.
- o) Contacto dos D(s).T. com os C.(s).T. fora das reuniões.
- p) (...)

APÊNDICE VI

PROTOCOLO P / X

LOCAL: Escola Básica 2,3 X - sala de Directores de Turma

1ª. DADOS PROFISSIONAIS

R. – Antes de iniciarmos a nossa conversa, queríamos agradecer-lhe o facto de se ter disponibilizado a prestar estas declarações, o que implica por certo, roubar algum do seu precioso tempo a outras actividades.

Para iniciar e para ficarmos a conhecê-la um pouco melhor, pedíamos- lhe que começasse por referir a sua IDADE, FORMAÇÃO ACADÉMICA, CATEGORIA PROFISSIONAL, NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO E NÚMERO DE ANOS EM FUNÇÕES DE DIRECÇÃO.

Colocamos- lhe já cinco questões numa só.

P / X – Tenho 41 anos de idade, sou Licenciada em História, pertenço ao Quadro de Nomeação Definitiva desta escola, com 17 anos de serviço e 4 anos em funções de Direcção.

2.ª DESENVOLVIMENTO

R.C. Quem escolhe os Directores de Turma ?

P / X – É o órgão de gestão com base no perfil que nós já conhecemos dos professores da escola.

R.C. Para a escolha do Director de Turma, obedecem à hierarquização prevista na lei, ou têm mais em conta o perfil humano/profissional, ou, nem uma coisa nem outra?

P / X – Sempre que é possível isso é atendido, só que, há por vezes situações em que não é possível atender às prioridades da lei. Há professores que não pertencem ao quadro da escola, que não têm experiência mas que nós nomeamos directores de turma

por não termos outros. Há pessoas que já têm acumulação de cargos por exemplo, e que, preferencialmente, não deverão acumular.

Por vezes o perfil humano e profissional também é colocado à frente daquilo que a lei prevê. Porque há pessoas que apesar de serem do quadro e já terem tido experiência como directores de turma, são pessoas com ..., 'se calhar, menos sensibilidade para os casos que aparecem nas turmas, se calhar, são pessoas com menos disponibilidade para responder às solicitações das turmas, entre outras situações...

R.C. Há algum ou alguns grupos específicos onde incida mais a atribuição de direcções turma? E a situação contrária?

P / X – Acho que não há grupos em que isso aconteça. Antigamente, por exemplo, os professores de Educação Musical nunca eram directores de turma, porque como é um grupo muito pequeno, muitas vezes já tinham outros cargos e não acontecia serem nomeados para o cargo. Este ano temos 2 professores de Educação Musical como directores de turma, numa totalidade de 3 que perfazem o grupo, portanto está bem preenchido.

O grupo de Educação Física, também, geralmente tem menos direcções de turma mas, neste momento, temos 3 professores como directores de turma. De um modo geral todos os grupos têm direcções de turma.

R.C. E quanto à marcação das horas no horário do professor? Como procede a Escola que dirige?

P / X – As horas de redução são marcadas pelos directores de turma. Não é o órgão de gestão que determina quando é que os directores de turma marcam essas horas de redução, porque eles é que sabem de acordo com as turmas que têm, qual é a disponibilidade das famílias para virem à escola. Para além disso, há uma hora que eles marcam para tratar das questões burocráticas da turma e marcam quando é mais conveniente para eles, não é quando é mais conveniente para o órgão de gestão, porque nós não sabemos, de um modo geral, como é que as pessoas organizam a sua vida.

R.C. Achava importante que no horário do Director de Turma, estivessem incluídas 2 horas - uma para atendimento a alunos e outra para atendimento / consulta a professores da turma - constando essas horas dos horários destes?

P / X – Da experiência que nós temos aqui na escola , isso já acontece com os alunos, mas não é para atendimento. Nós por estarmos no Projecto de Gestão Flexível , os directores de turma têm marcado no horário uma hora em comum com a turma , portanto é uma hora lectiva em que têm aquilo que é chamado "Educação para a Cidadania", onde desenvolvem um trabalho que não é, propriamente, o de resolver os problemas da turma. Para essa situação poderão marcar eventualmente outra hora, mas penso que muitas vezes nem sequer é necessário porque o director de turma na nossa escola , neste momento, é o professor que acaba por estar com os alunos mais horas e conhece os alunos da turma "de trás para a frente e da frente para trás". Estou a pensar numa professora que é directora de turma e tem 11 horas com a turma. Tem Estudo Acompanhado e tem Projecto, portanto conhece os alunos muito bem e consegue em todas as horas que tem com os alunos resolver pequenos problemas que acontecem sem ser necessário levar isso para a hora de Educação para a Cidadania. Para além disso também, embora não constando dos horários, os Conselhos de Turma reúnem periodicamente mais do que as 3 vezes. Neste momento o trabalho da turma está centrado no Conselho de Turma. É o Conselho de Turma que deve ver o que é que a turma vai fazer, trabalhar... até de acordo com as solicitações dos alunos , qual é a contribuição de cada uma das disciplinas para a apresentação do Projecto ou para o Estudo Acompanhado. Portanto há um contacto, se calhar, mais assíduo entre o director de turma e os professores da turma. Penso que, marcar mais uma hora no horário para esse tipo de atendimento não é necessário nem é razoável, porque seria uma hora sem "público". Isto é uma escola pequena, as pessoas conhecem-se, encontram-se facilmente, transmitindo seja o que for ao director de turma sem ser necessário aguardar aquela hora que estivesse marcada no horário.

R.C. Parece-lhe exequível uma proposta deste tipo na escola que dirige?

P / X – Exequível também não seria, porque para já não está legislada essa situação e nós não podemos fugir à lei. No entanto, na minha escola também não vejo necessidade.

R.C. O Decreto – Lei n.º 115-A/98 prevê a existência de professores - tutores que acompanharão de um modo especial o processo educativo de um grupo de alunos. Nesta escola existe esta figura?

P / X – Não. Não existe, porque não sentimos necessidade que ela exista, só por isso. Eu penso que essa figura deverá existir sempre que haja casos que o solicitem e neste momento na nossa situação, alguns directores de turma quase que desempenham a função de professores - tutores sem o serem, porque como acompanham os alunos durante muito tempo... estava a pensar na professora que já vos falei, exactamente por causa de um miúdo que nós temos este ano cá na escola que tem dado muitos problemas, é um miúdo muito problemático, precisa de um acompanhamento muito grande e esse acompanhamento tem sido feito pela directora de turma. Nem da parte da Directora de Turma, nem da parte do Conselho de Turma surgiu essa solicitação para criar a figura do Professor - Tutor. Penso que a figura do professor- tutor deverá ser, se calhar, uma pessoa da turma que conheça os alunos ou um grupo de alunos, talvez um professor da turma e por vezes é difícil e nem todos os professores estarão dispostos a assumir essa figura.

R.C. Não existindo a figura do professor - Tutor, considera contudo, importante e necessária a figura do Director de Turma na escola?

P / X – Penso que já está respondido.

R.C. Acha que a figura do Director de Turma é devidamente valorizada na escola?

P / X – Na minha escola penso que, de um modo geral, ela é devidamente valorizada. Se calhar, noutras escolas isso não acontecerá, mas penso que aqui sim.

R.C. Valorizada por quem?

P / X – Valorizada, por exemplo, da parte das famílias e encarregados de educação. Penso que há um respeito e há um reconhecimento do trabalho que a maioria dos directores de turma faz. Por vezes até nos conseguem transmitir isso... que reconhecem o trabalho, eu disse o trabalho, mas é o grande trabalho e o grande empenhamento que os directores de turma põem na sua função – a tentativa de resolução das questões que aparecem e, que de um modo geral é reconhecido quer, por parte dos pais, por parte do... penso eu, dos colegas da escola e por parte da maioria, penso eu, dos funcionários da escola. Pode ser uma visão optimista mas é a que eu tenho neste momento.

R.C. Acontece ser solicitado pelos Pais/EE para resolução de problemas relacionados com os educandos, omitindo a existência do Director de Turma?

P / X – Nunca. Nunca, porque é um princípio que esta escola tem - são os Directores de Turma os responsáveis pela turma. Todos os problemas que existem na turma primeiro são resolvidos pelo director de turma e só, se não for possível o director de turma resolver as questões, é que elas são transferidas , transferidas não..., resolvidas em conjunto com o Director de Turma e a Comissão Executiva. Por vezes já aconteceu, mas muito raramente, haver pais que tentaram ultrapassar a figura do Director de Turma indo directamente à Comissão Executiva, e nós nunca aceitámos esta situação.

R.C. Sendo o Director de Turma um gestor pedagógico intermédio de importância prioritária na promoção do sucesso educativo dos alunos verifica-se que, quanto mais se sente a sua necessidade, mais se constata a pouca valorização e dignidade que lhe é atribuída. Comunga da mesma opinião?

P / X - Não. Não comungo pela experiência que tenho aqui nesta escola, essencialmente. Porque eu penso que o papel do Director de Turma é valorizado. Poderá ser ainda mais valorizado. Se calhar há pessoas que não dão o verdadeiro valor ao Director de Turma que ele tem na realidade, mas penso que isso será um caminho ainda a percorrer. Também penso que o facto de muitas vezes os Directores de Turma não serem respeitados, ou melhor, não lhes ser reconhecido o seu valor também tem muito a ver com a forma como eles desempenham a sua função, porque se um Director de Turma quer ser reconhecido e quer ser valorizado tem de assumir o cargo com toda a profissionalismo que ele exige e, tem de dar ele próprio o valor que quer que lhe seja dado.

R.C. Que tipo de funções desempenham habitualmente os Directores de Turma na escola que dirige?

P / X – O Director de Turma na “Formação Cívica” tenta preparar os alunos para a cidadania em variadíssimos aspectos, desde a Educação Ambiental até à Educação Cívica passando pelo despertar, por exemplo, para os problemas com a Toxicodependência, a SIDA, entre outras coisas, são assuntos que são tratados pelo director de turma. Para além disso, o director de turma também tem que resolver obrigatoriamente situações problemáticas que existam na turma, quando as há. Tem trabalho burocrático a seu cargo como é habitual, o tirar as faltas dos alunos, fazer matrículas, preparar o material para os Conselhos de Turma (pautas, actas etc.),

organizar visitas de estudo. Estou a pensar, por exemplo, na professora que já referi, que veio agora dos Açores com os alunos. Para concretizar estas visitas de estudo, organizam variadíssimas actividades para conseguir ir às visitas. Estou a lembrar-me da venda de rifas, leilões, bolos etc., portanto, variadíssimas formas de angariar fundos para se poder concretizar as viagens, já que a escola não pode financiar viagens deste género. Também os levam a pequenas visitas de estudo à cidade. Às vezes há eventos ou acontecimentos culturais na cidade e são os directores de turma que acompanham os alunos. Têm um grande trabalho a seu cargo.

R.C. Acha que há convergência entre as funções atribuídas legalmente aos Directores de Turma e as que são efectivamente concretizadas nesta escola?

P / X – Eu penso que há convergência e que se faz ainda mais do que aquilo que é previsto na lei. Vão para além, mas isto não é uma imposição da escola, isto é uma necessidade e já é um hábito da escola.

R.C. Pelo que acabou de referir, podemos depreender que as duas horas que a lei lhe atribui não são suficientes?

P / X – Há pouco esqueci-me de uma coisa. A nossa escola tem alunos que beneficiam de Apoio Educativo. Há directores de turma que têm miúdos com esse apoio educativo e para esses miúdos é necessário trabalhar de outra forma, é preciso fazer determinadas coisas com o apoio da Equipa dos Apoios Educativos e é um trabalho que, também, cai nas costas do director de turma. Para além dos professores da turma terem de adaptar os seus planos curriculares àqueles alunos, os próprios directores de turma têm de organizar os processos e dar um outro tipo de acompanhamento a estes alunos, o que lhe exige muito mais trabalho. As turmas, o que têm de especial é, um número mais reduzido de alunos, portanto são turmas que têm no máximo 20 alunos.

R.C. Portanto esses alunos estão integrados numa turma normal?

P / X – Exactamente. Nesses casos o nosso Regulamento Interno previu mais uma hora para os directores de turma. Isso tem acontecido porque o nosso crédito horário assim o permite. Não havendo essas situações, eu penso que chega, porque o director de turma é professor de outras áreas, de disciplinas concretamente. Muitas vezes o trabalho que é desenvolvido para além do normal do director de turma, por ex., algumas visitas de estudo, algumas saídas da escola, ou de algum outro tipo de

trabalho, é um trabalho que se complementa, é transportado de uma aula para a outra, até entre as várias disciplinas (interdisciplinaridade), como o director de turma pode até leccionar mais do que uma disciplina, acaba por ter muitas horas com os alunos. Nessas horas em conjunto com a turma consegue muitas vezes resolver aquilo que numa hora sem alunos não conseguiria resolver. Com esta situação, os directores de turma conseguem chegar mais aos alunos do que da outra maneira e sem mais horas marcadas no horário.

R.C. A escola que dirige dispõe de gabinete de trabalho só para Directores de Turma?

P / X – Sim, é este onde nós estamos.

R.C. E de gabinete para atendimento dos pais/EE ?

P / X – É o mesmo. Mas este gabinete raramente é utilizado para o trabalho dos directores de turma porque há um outro gabinete em frente da sala de professores que é usado também para esse efeito. A própria sala de professores, até tem condições, e as pessoas geralmente preferem fazer aí o trabalho burocrático da direcção de turma.

R.C. Na sua opinião que factores mais condicionam a “acção concreta” dos Directores de Turma?

P / X – Eu penso que isso depende muito da pessoa. Um dos factores que condiciona a acção concreta dos directores de turma é o apoio das famílias. Nós sabemos que quando as famílias vêm à escola, quando as famílias colaboram com o director de turma conseguem-se detectar e resolver situações, que de outra maneira não seria possível. Quando as famílias não colaboram essa acção é muito condicionada, é muito difícil colmatar muitas questões. Esse é um dos factores, penso eu. Outro factor tem a ver essencialmente com a sensibilidade de cada um. Por outro lado, também há outra situação que pode acontecer até com os professores da turma, ao ocultarem determinadas situações, se não falarem, se não expuserem tudo aquilo que acontece de mal na sala de aula, se calhar, também são um obstáculo a que o director de turma consiga actuar e resolver algumas situações.

R.C. Se tivesse que definir o potencial que o Director de Turma encerra na organização pedagógica da escola, o que diria a este respeito?

P / X – Eu penso que o papel dos directores de turma é muito importante e contribui imenso para que se resolvam situações problemáticas na escola ou para que

elas nem sequer aconteçam. Portanto os directores de turma como órgãos de gestão intermédia também são essenciais para o bom funcionamento de uma escola, penso que sem eles actuarem da melhor forma, sem eles responderem às responsabilidades que lhes são cometidas e muitas vezes até a mais do que lhes é pedido, penso que é difícil uma escola funcionar.

R.C. Então, concretizando, o que é para si um “bom” Director de Turma?

P / X – Um bom director de turma é a professora X, por exemplo. É difícil de responder, embora todas as pessoas sejam diferentes e cada uma tenha a sua sensibilidade, conseguem-se “arranjar” directores de turma sendo as pessoas, como nós sabemos, todas diferentes umas das outras. Eu penso que, para um director de turma ser um bom director de turma, ele tem que ser sobretudo um bom profissional. Se for um bom profissional é um bom director de turma.

R.C. E um “mau” Director de Turma?

P / X – É o contrário, precisamente. Da experiência que eu tenho, um mau profissional não dá bem aulas (na minha perspectiva, cada um tem a sua), se calhar é aquele que em vez de estar os 50 minutos na sala de aula, está só 45 ou 40. Se é mau profissional como professor, também é mau profissional como director de turma. Eu penso que isto está tudo relacionado.

R.C. Qual o tipo de Director de Turma que prevalece nesta escola?

P / X – O que prevalece é o bom director de turma porque nós tentamos, como órgão de gestão da escola, que os bons profissionais sejam os directores de turma, até porque pretendemos que haja o mínimo de problemas na escola. Se pretendemos que haja um mínimo de problemas não podemos, se calhar, nomear directores de turma aqueles que não são bons profissionais, logo à partida. Por vezes, isto nem sempre é possível porque nós temos de viver com os professores que temos, obviamente. Eu penso que felizmente e de um modo geral, nesta escola, quase todos os colegas são bons profissionais ou pelo menos tentam ser.

R.C. A maioria dos professores são do quadro, de qualquer maneira há certamente um ou outro que é colocado...

P / X – Poderá acontecer que os professores colocados na 2ª parte ou em mini-concurso, não sendo do quadro sejam directores de turma, mas não é por isso que não são bons directores de turma ou não são bons profissionais. Nós só deixamos por

atribuir o mínimo possível de direcções de turma porque pensamos sempre que, com as pessoas que já temos colocadas, podemos assegurar quase todas as direcções de turma. Só que já temos tido boas surpresas com os professores incógnitos.

R.C. Enumere alguns parâmetros essenciais do perfil do director de turma?

P / X – Eu penso que alguns dos parâmetros são:

- Pessoas responsáveis
- Pessoas sensíveis aos problemas dos alunos
- Pessoas com alguma experiência também é importante, na maioria das vezes nem sempre é possível. Mas os professores antes de começarem não podem ter experiência, tem de ser dada alguma oportunidade a toda a gente.

Essencialmente penso que será isto.

R.C. Foi com base nesse perfil que definiu os critérios de selecção dos Directores de Turma nesta escola?

P / X – Foi. Claro que há sempre aquela questão de serem Professores do Quadro, de preferência, o que está na legislação e que nós também tentamos, sempre que possível, cumprir mas, conjugando aquilo que acabei de referir.

R.C. Estamos quase a chegar ao fim da nossa conversa que já vai um pouco longa. Antes de terminarmos, ainda gostaríamos de colocar-lhe o seguinte:

Parece-lhe que o novo modelo de Gestão introduziu alterações significativas ao estatuto (funcional e profissional) dos Directores de Turma nas escolas? Fundamente.

P / X – Penso que não, mas penso também que isso depende das escolas. Portanto cada escola elaborou o seu Regulamento Interno e aí estão as regras, ao fim e ao cabo, de funcionamento de todos os órgãos da escola. Penso que só alterou alguma coisa quem quis. Eu penso que neste momento o que acontece na nossa escola é que, se calhar, os directores de turma têm mais responsabilidade, ou talvez não, as pessoas quando são responsáveis, são sempre responsáveis, não é pelo que está escrito.

R.C. A implementação da Reforma Educativa implicou um acréscimo de funções para o Director de Turma?

P / X – Acho que sim. Implicou porque a vida da turma está centrada no Conselho de Turma, portanto, neste momento o Director de Turma, para além de todas

as funções que já tinha, ainda tem de organizar com os colegas do Conselho de Turma o desenvolvimento das actividades da turma. É ao director de turma que compete, por exemplo, (foi decidido na nossa escola) a Área de Projecto ou Projecto Interdisciplinar. Portanto aquilo que é desenvolvido no Projecto Interdisciplinar pelos alunos, é feito sempre com a ajuda do director de turma, embora sejam eles a decidir o que é que vão trabalhar, qual é o projecto que vão desenvolver... É ao director de turma que cabe a responsabilidade de ajudar a concretizar. É o director de turma que está no Conselho de Turma e que com os colegas, coordena ao fim ao cabo, a vida da turma na escola.

R.C. Reúnem muitas vezes?

P / X – Sim , muitas vezes, mais ou menos de quinze em quinze dias.

R.C. Penso que terminámos.

Há alguma coisa que julgue importante referir e que não tenhamos falado até agora?

P / X – Não. Neste momento não estou a recordar-me de mais nada.

R.C. Mais uma vez o nosso muito obrigada pela sua colaboração que foi preciosa.

APÊNDICE VII

PROTOCOLO D / X

LOCAL DA ENTREVISTA : Escola Básica 2,3 X - Sala dos D. Turma.

R.C. Antes de iniciarmos a nossa conversa, queríamos agradecer-lhe o facto de se ter disponibilizado a prestar estas declarações, o que implica por certo, roubar algum do seu precioso tempo a outras actividades.

Tudo ocorrerá em anonimato pelo que, estamos completamente à vontade para conversarmos.

Para iniciar e para ficarmos a conhecê-lo(a) um pouco melhor, pedíamos- lhe que começasse por nos facultar alguns dados profissionais e logísticos.

1.ª DADOS PROFISSIONAIS E LOGÍSTICOS

♣ GRUPO : 4º

♣ N.º DE ANOS DE SERVIÇO DOCENTE : 27

♣ N.º DE ANOS DE EXERCÍCIO NESTA ESCOLA : 25

♣ SITUAÇÃO PROFISSIONAL : PQND

♣ SITUAÇÃO NESTA ESCOLA : QUADRO

♣ CARGOS DESEMPENHADOS, LOCAL E TEMPO DE DURAÇÃO

Cargos Desempenhados	Local	Tempo de Duração
Delegado de Grupo	Escola Básica X	Vários
Director de Turma a)	Escola Básica X	Vários
Coordenador dos D.(s)T.	Escola Básica X	Vários
Orientador Estágio	Escola Básica X	Vários
Coordenador Departamento		
Comissão Executiva		
Outros ♦	Escola Básica X	Vários

a) Elemento da Equipa do Projecto “ Boa Esperança – Boas Práticas”

♦ Coordenadora da Escola Cultural; Apoio à Reforma; Coordenadora do Estudo Acompanhado (Projecto de Gestão Flexível do Currículo).

♣ **REDUÇÃO DA COMPONENTE LECTIVA : 4 h (a) + 2 h (b)**

(a) – elemento da Equipa do Projecto “ Boa Esperança – Boas Práticas”

(b) – directora de turma

♣ **ÁREA DE RESIDÊNCIA : < 5 km**

2.ª DESENVOLVIMENTO

R.C. Para além de professora é também Directora de Turma. Gosta de ser? Porquê ?

D / X – Acho muito importante o contacto com os encarregados de educação e também é mais fácil estabelecer um determinado tipo de relacionamento com os alunos, que depois se reflecte no sucesso dos mesmos.

R.C. É para si uma função apelativa ?

D / X – Sempre foi e daí eu ter estado no cargo de Coordenadora dos Directores de Turma durante muitos anos e ser praticamente sempre directora de turma, à excepção das situações em que estive destacada ou em que fui Delegada de Disciplina.

R.C. Considera importante e necessária a figura do Director de Turma numa escola? Porquê?

D / X – É extremamente importante a figura do D.T. numa escola. É através do director de turma que a maior parte das situações complicadas que surgem na escola são detectadas. Se não existisse o D.T. essa detecção seria, sem dúvida, mais difícil. Por outro lado, é o D.T. que faz a ponte entre os diferentes elos da complexa cadeia que é a comunidade educativa.

R.C. Fale-nos sobre o seu trabalho como Directora de Turma, ou seja, que tipo de funções desempenha habitualmente na Escola ?

D / X – Actualmente, qualquer D.T. tem que fazer de Psicólogo, de Assistente Social e, muitas vezes, tem ainda um papel importantíssimo no apoio à família. Não quer dizer que o façamos nós directamente, mas penso que, pelo menos, devemos funcionar em termos de desencadear mecanismos que potenciem esse apoio.

Actualmente considero que o Projecto de Flexibilização Curricular e a introdução da área curricular não disciplinar de Formação Cívica é um reforço para o D.T. porque, para além de ser uma área transversal que deve ser um pouco

preocupação de todos os professores, proporciona ao D.T. um espaço próprio para o desenvolvimento de atitudes e de valores.

R.C. Com um leque tão variado de funções, estas vão muito para além do que definem os normativos ?

D / X – Sim. Considero a legislação muito pobre naquilo que se refere à dimensão humana. Está muito mais preocupada com o preenchimento de impressos do que com a formação humana, a formação integral dos alunos..

Já lá vai tempo (Reforma do Sistema Educativo) em que o M.E. promovia acções de formação para o desempenho do cargo de D.T. . Actualmente, talvez esteja a menosprezar-se um pouco a função do D.T. Penso que era muito importante, sobretudo ao nível das relações interpessoais, que houvesse mais acções de formação.

R.C. Acha que há convergência entre as funções legalmente atribuídas ao Director de Turma a as que são efectivamente concretizadas na escola?

D / X – Penso que aquilo que está legislado fica aquém daquilo que a escola realiza. E mau seria se a escola se limitasse àquilo que está legislado. Cada turma é uma turma. Em cada turma surgem problemas específicos. De ano para ano o perfil da turma altera-se e portanto não nos podemos limitar àquilo que está legislado.

Outra coisa que considero importante, e que não referi atrás, é a Continuidade Pedagógica. Se houver continuidade pedagógica e o D.T. se mantiver nos anos de ciclo, acho que isso é duplamente vantajoso não só para o D.T. que iniciou um trabalho e portanto fez uma série de investimentos no primeiro ano e pode dar-lhe sequência, como para a própria turma que criou determinados laços, há uma certa empatia que não convém cortar.

R.C. Considera importante estar a par de todos os assuntos que se relacionem com o aluno, quer em contexto escolar, quer em contexto familiar. Consegue que tal aconteça ? Como procede?

D / X – Para além disso ser importante, é muito complicado. Quer dizer, uma coisa é ser importante, outra coisa é ser viável, ser possível. É muito complicado porque tudo aquilo que tem a ver com a família faz parte duma esfera de intimidade e de privacidade, o que exige do D.T. muita ponderação e sensatez.

R.C. Há factores que condicionam o exercício de funções dos Directores de Turma nas Escolas ? Em caso afirmativo, que factores são esses ?

D / X – Um dos factores que poderá condicionar, é a falta de formação das pessoas. Nesta área, tudo aquilo que diz respeito a relações interpessoais é muito importante. Na minha geração raras são as pessoas que nos seus cursos tiveram formação neste domínio. Para o D.T. é extremamente importante, não só em relação ao relacionamento com os alunos, como e sobretudo, talvez em pé de igualdade, com os EE. É que às vezes nós conseguimos estabelecer um tipo de relacionamento com os alunos mas com os EE esse relacionamento é extremamente difícil e trazer os pais à escola, por exemplo, é muito complicado. O criar actividades na escola que sejam aliciantes para os pais, envolve muito trabalho e não pode estar confinado ao D.T., tem de ser todo um trabalho de Conselho de Turma. Felizmente que nós aqui na escola, nos últimos dois anos, optámos pela continuidade pedagógica pelo que os Conselhos de Turma se mantêm na sua generalidade. Isto é possível porque temos uma percentagem elevada de pessoas a pertencerem ao Quadro de Nomeação Definitiva da Escola.

R.C. **Considera o número de horas de redução suficientes para o desempenho do cargo ?**

D / X – Sempre que surjam situações complicadas é manifestamente insuficiente e até mesmo, sem surgirem. Se o D.T. quiser desenvolver uma actividade que implique mais os E.E., o número de horas é manifestamente insuficiente.

R.C. **Costuma ocupar muito do seu tempo a tratar de problemas de ordem disciplinar ? Serão mesmo estes que lhe ocupam a maior parte do seu tempo ?**

D / X – Sempre que eles surjam não se pode virar costas, portanto se as situações surgem temos mesmo que dedicar-lhes tempo e sobretudo, exercer a nossa actividade quer de D.T., quer de professor . Não se pode fazer como a avestruz, os problemas têm que se enfrentar com os meios que temos e com as limitações todas que temos, se calhar fazemos erros e cometemos muitas asneiras, mas fazemos aquilo que está ao nosso alcance.

R.C. **Contacta frequentemente com os pais / EE dos alunos da turma que dirige ? De que forma o faz ?**

D / X – Para além da hora semanal que está destinada aos EE, sempre que surge qualquer situação que o justifique contacto o EE, normalmente, telefonicamente. Opto pelos contactos telefónicos, porque se são situações pontuais e com algum carácter de

urgência, é importante actuar logo e, portanto, telefone. Se não for possível o contacto telefónico, envio carta registada com aviso de recepção.

R.C. O Dec. Regulamentar n.º 10, de 21 de Julho de 1999, no art.º 7.º, ponto 2, prevê articulação das actividades da turma com os pais/EE promovendo a sua participação.

Como interlocutor directo com as famílias, como considera a participação dos pais/EE na vida da Escola?

D / X – O que eu posso dizer é que este ano foi manifestamente notório este trabalho a propósito da visita de estudo que fizemos aos Açores integrada num Projecto Interdisciplinar subordinado ao tema “*Divulgar a nossa terra, conhecer outra gente como nós*”. Este tema foi escolhido por eles que elegeram Angra do Heroísmo por ser também Cidade Património Mundial.

R.C. Portanto, considera boa a participação dos pais?

D / X – Houve muito trabalho por parte dos pais, muito empenhamento.

R.C. Considera-se que, para além do papel importante no “fortalecimento da relação entre os pais/ EE e a Escola”, o Director de Turma é ainda uma figura importante na “ orientação educativa dos alunos “ , na “ coordenação pedagógica ((horizontal) dos professores da turma “ e na “ mediação relacional dos diferentes actores educativos”.

Falando de alunos: os resultados escolares obtidos na sua direcção de turma são satisfatórios ?

D / X – O ano passado foram bons, este ano ainda não sei.

R.C. Costuma reunir-se frequentemente com os alunos da turma que dirige fora das horas lectivas ? Para quê e a pedido de quem?

D / X – Este ano e o ano passado, graças ao Projecto da Gestão Flexível do Currículo, para além dos espaços atribuídos às disciplinas, tinha mais 5 horas com eles. Para além dos Projectos ou para além daquilo que se possa fazer em termos de Estudo Acompanhado ou de Formação cívica, há todo um manancial de relacionamento que é extremamente útil e é um investimento, ganha-se muito.

R.C. Qual a periodicidade com que se realizam as reuniões de Conselho de Turma?

D / X – Depende das situações. Nós, este ano por exemplo, fizemos sete Conselhos de Turma.

R.C. Essas reuniões apresentam sempre um carácter formal ?

Que ambiente é que aí se vive ?

D / X – De uma maneira geral, os Conselhos de Turma do início do ano são para se definir um Projecto /Turma. De acordo com o perfil da turma definem-se as nossas estratégias e definem-se atitudes consensuais que nos permitam trabalhar com os alunos mas de uma forma consensual, através de coisas muito simples, sei lá por exemplo, é notório que eles cometem muitos erros ortográficos, então seja qual for a disciplina, qualquer erro ortográfico que apareça, seja no documento de uma ficha de trabalho, seja numa simples informação que vá para casa, seja no que for, cada erro é corrigido cinco vezes, isso acontece na disciplina de Português, em Religião e Moral, em Ciências ... em qualquer disciplina, e quem diz isto, diz outras coisas muito simples, mas entendemos que era com estas coisas simples e consensuais que nós devíamos arrancar. Portanto, no início do ano foi para definir um Projecto/Turma apoiado em actividades consensuais e depois de acordo com o desenvolvimento do ano, assim íamos reunindo, para fazer o ponto da situação e definir actuações conjuntas. Apesar de tudo eu considero que, o Conselho de Turma (e agora estou a falar do meu) não trabalhou tão bem quanto devia.

Logo no 5º Ano foi definido um Projecto /Turma em que primeiro é definido o perfil da turma, depois do perfil definido surge um esboço de Projecto Curricular de Turma que não é uma coisa rígida, nem pode ser e que vai sendo enriquecido ao longo do ano.

R.C. De que forma é que existe articulação curricular, disciplinar ou não, no trabalho do Director de Turma ?

D / X – Se calhar ainda não existe tanta quanto nós gostaríamos que existisse, mas ... porque todos os projectos, basta envolverem novidade para criarem uma certa reacção nas pessoas, uma certa reacção defensiva não é fácil avançar-se, de um momento para o outro, com três áreas curriculares não disciplinares novas, sem se ter sido preparado para isso. Até porque cada professor tem outras turmas e por isso, o envolvimento nem sempre é fácil, mas está-se a caminhar para lá.

R.C. Contacta frequentemente com os professores da turma que dirige, fora das reuniões do Conselho de Turma ? Para quê ?

D / X – Inevitavelmente, porque nós não podemos estar à espera dos Conselhos de Turma para reunir, embora este ano tenha havido uma preocupação na feitura dos horários que foi, libertar para todos os professores de ano uma tarde precisamente para que, sempre que houvesse necessidade de realizar Conselhos de Turma eles se pudessem efectuar em horas decentes, digamos assim. No ano passado nós reuníamos sempre a partir das 18.30 h. Se houve ou não Conselhos de Turma já é outro problema, agora que à partida a escola criou as condições para eles se realizarem, é um facto.

R.C. Achava importante que, no horário do Director de Turma, estivessem incluídas duas horas (uma para atendimento a alunos e outra para atendimento/consulta a professores da turma), constando essas horas dos horários destes ?

D / X – Isso já existe para quem está no Projecto da Flexibilização Curricular. Uma vez que existem as três áreas: o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica, esta, sem ficar limitada, sem ficar restringida à resolução de problemas da turma, porque tem um âmbito muito mais alargado também comporta esse âmbito. Portanto, se houver situações a resolver na turma, resolvem-se nesse espaço. Agora não pode é ficar confinado. Agora dir-me-ão : Para além disso, criar mais uma hora ? Estando na Gestão Flexível do Currículo não me parece necessário porque não são todas as semanas que surgem problemas para resolver. Agora quem não tenha a Gestão da Flexibilização do Currículo... Ah! isso sim, sem dúvida nenhuma. Uma hora no horário do D.T. e uma hora nos horários dos alunos para resolução, e não só para resolução de problemas, mas para se discutir, para se falar... porque as pessoas também são pessoas, independentemente de serem alunos ou professores.

R.C. Voltando ainda às suas funções. No seu dia a dia de trabalho é muito solicitado(a) por alunos, professores, pais/EE ? Por que motivos ?

D / X – Quer dizer... não sou muito, nem sou pouco. Penso que as solicitações estão inerentes à função. Inevitavelmente, se realmente se trabalha em termos de comunidade educativa, todos temos que solicitar todos, isto acontece naturalmente.

R.C. Vêm muitos pais/EE conversar consigo na hora destinada ao atendimento ?

D / X – Sim.

R.C. São os que mais devem vir à escola que efectivamente vêm ?

D / X – Curiosamente, estes dois anos tem sido. Mas penso que isso até tem muito a ver com as tais 11 horas que eu tinha com os alunos.

R.C. Existe sala própria para os receber ?

D / X – Existe. É esta onde estamos.

R.C. E gabinete de trabalho só para Directores de Turma ?

D / X – Desde que esta sala não esteja ocupada, os D.T. podem vir para aqui. De qualquer maneira, junto à sala de professores também está um gabinete de trabalho que normalmente está disponível.

R.C. A hora de atendimento é compatível com a disponibilidade dos pais/EE?

D / X – Nunca foi por causa da hora de atendimento que eu deixei de receber os pais, porque sempre que os pais me solicitavam por se verem impossibilitados de vir à escola na hora do atendimento nós combinávamos, previamente, uma hora para nos encontrarmos. A escolha da hora, foi um pouco em termos pessoais e foi uma hora em que os alunos tinham aulas (o último tempo que tinham era exactamente a essa hora) e portanto se eu precisasse de os ter em presença dos pais para falarmos em conjunto eu sabia que os tinha cá.

R.C. Não houve problemas com este horário? Os pais compareciam?

D / X – Não tive problemas, conforme digo. Aconteceu uma vez ou outra os pais não poderem vir à escola e pedirem-me para vir noutra hora, mas de uma maneira geral, até foram poucas as situações em que isso aconteceu. Penso que também não podemos facilitar excessivamente a vida aos pais. Os filhos são deles, ... também têm de fazer alguns sacrifícios tal como nós fazemos, quer dizer, isto não é tudo um “mar de rosas”, o que se consegue e os sucessos que nós conseguimos é com esforço, tal como estudar é doloroso porque não digam que estudar é um prazer, se calhar é um prazer ter boas notas mas o processo para chegar às boas notas é doloroso.

Ser pai também não é fácil e ser EE também não, e se tiver que pedir no emprego (e a legislação laboral contempla exactamente isso), não morre ninguém por isso.

R.C. Vamos falar agora um pouco acerca da formação específica para o desempenho deste cargo.

Considera essa formação fundamental ou entende, que a experiência é suficiente?

D / X – A experiência não é suficiente. A experiência é necessária, é muito útil, dá uma certa... uma certa ponderação e uma certa sensatez na actuação mas, não é tudo ... A formação é absolutamente indispensável, não basta ter boa vontade, não basta ser boa pessoa, tem que se ter formação para desempenhar qualquer cargo.

R.C. Existe formação ?

D / X – Não existe, não existe de maneira nenhuma... e é uma lacuna muito grande . As pessoas às vezes, e eu penso que, pela experiência que tenho aqui na escola, não há propriamente EE que se venham queixar dos D(s).T. , mas os D(s).T. queixam-se pela sua própria insatisfação pessoal de ficarem muitas vezes aquém daquilo que gostariam de fazer, mas também ninguém pode dar aquilo que não tem.

As pessoas dão aquilo que podem ... à custa do seu próprio esforço e, das suas próprias horas de descanso mas, mais também não podem fazer.

R.C. É director(a) da mesma turma do ano lectivo anterior ?

D / X – Exactamente.

R.C. Sentiu vantagens nessa permanência ? Porquê ?

D / X – Sim, quer em relação aos alunos, quer aos próprios EE. Há uma confiança mútua que se gera, o que facilita o trabalho a todos. É o conhecimento mútuo que dá segurança e que facilita o nosso cargo, concretamente, de D.T. e que até para os EE é muito importante também. Penso que, se tivesse esta turma apenas há um ano, se calhar, não tinham ido tantos garotos aos Açores como foram porque são crianças pequeninas. O conhecimento que os EE tinham do Conselho de Turma naquela altura era completamente diferente da do final do primeiro ano. Se esta viagem fosse feita no final do primeiro ano, se calhar, os EE tinham uma certa contenção em deixar ir os filhos. São pequeninos, foi a primeira vez que se afastaram dos pais, ainda por cima não era logo ali ao virar da esquina, ...

R.C. Parece-lhe que qualquer professor pode ser um “bom” Director de Turma ? Porquê ?

D / X – Acho que não, porque se nem toda a gente pode ser professor, ou deve ser professor, nem todo o professor deve ser Director de Turma. Muitas vezes as escolas ficam um bocado espartilhadas na atribuição dos cargos, pelas suas próprias características: se o Quadro é muito flexível, e se não é estável, as pessoas têm mesmo que se limitar ao que têm. Agora numa escola, onde possa haver uma triagem... ah... eu considero que é extremamente importante haver uma triagem porque a vida fica facilitada a todos, desde o Conselho Executivo até ao aluno, todos ganham. Tal como é preciso estar vocacionado para ser professor, eu penso que, também tem que se estar vocacionado para ser D.T., claro que isto é no plano dos ideais, nem sempre isto desce à realidade.

R.C. Enumere alguns parâmetros essenciais do perfil de um Director de Turma.

D / X – Assim de repente é difícil, mas, a facilidade no trato, a disponibilidade, a facilidade de comunicação, a sensatez, a ponderação, a capacidade de intervir na comunidade educativa e de mobilizar meios quando surgem situações problemáticas, o ser uma pessoa com um domínio relativamente razoável em termos de relacionamento interpessoal, o estar atento ao Conselho de Turma e ter capacidade para criar atitudes consensuais no Conselho de Turma, a capacidade de saber escutar ...

R.C. Estamos quase na recta final da nossa conversa que já vai longa. Só mais umas breves questões...

Tendo em conta o novo modelo de Administração e Gestão das Escolas, considera ter havido evolução ou não no reconhecimento deste cargo de Gestão Pedagógica Intermédia ?

Ou considera que quanto mais se sente a sua necessidade , mais se constata a pouca valorização e dignidade que lhe é atribuída ?

D / X – Eu penso que a situação da nossa escola é um bocadinho uma situação excepcional, porque, muito sinceramente, não vejo mudanças. As pessoas que estavam na Comissão Executiva Provisória, e estão pela primeira vez, são exactamente as pessoas que transitaram do Conselho Directivo anterior e portanto, o perfil das pessoas não se alterou, mesmo que, por cima do gabinete surja outra designação, as pessoas são as mesmas. Portanto os seus valores, aquilo por que lutam, a forma como entendem a escola e a forma como se posicionam face aos cargos, nomeadamente, ao

do D.T. é exactamente a mesma. Daí que eu considere que é um pouco uma situação de excepção, porque, de facto, sempre nesta escola e portanto já cá estou há muitos anos, mas tem sido uma característica, embora com sucessivos Conselhos Directivos, tem sido uma característica da escola de facto, a preocupação pelo sucesso educativo e não apenas pelo sucesso em termos escolares. Como é uma preocupação em termos de sucesso educativo tudo aquilo que tenha a ver com a dimensão humana, com os valores, com as atitudes, sobretudo com a Educação para a Cidadania, tem sido apanágio, sempre, das pessoas que têm passado por estes Conselhos Directivos ao longo destes anos. A Comissão Executiva Provisória que referi tem exactamente as mesmas pessoas. Quando deixar de ser provisória e passar a serem outras pessoas, penso que, a carga de sentimentos e a maneira de estar na escola se mantém na mesma. De qualquer das formas vão sempre ficar pessoas que pertencem à escola, mesmo que com o novo Agrupamento que em princípio vai surgir, vamos ter um elemento do 1º ciclo, de qualquer das formas, penso que também será vantajoso para nós porque é mais uma forma de ficarmos ligados aos antecedentes dos nossos alunos. Tudo leva a crer que a situação não vá ficar prejudicada, antes pelo contrário.

R.C. Acha que a figura do Director de Turma é valorizada nesta escola ?

D/ X – Há sim, é valorizada.

R.C. Valorizada tanto pela Direcção como pelos colegas.

D / X – Sim, sim.

R.C. E pelos Encarregados de Educação ?

D / X – Eu penso que sim, também.

R.C. Então é uma figura que é bastante valorizada nesta escola ?

D / X – Concretamente, nesta escola acho que é. Não quer dizer que não possam surgir situações de excepção.

R.C. O Dec. Regulamentar n.º 10 já anteriormente referido, aponta, como novidade, a apresentação à Direcção Executiva de um relatório crítico, anual do trabalho desenvolvido.

O que pensa sobre isto ?

D / X – Concretamente não tinha conhecimento, esse ponto da legislação escapou-me. De qualquer das formas, eu penso que se for um relatório feito em termos de Conselho de Directores de Turma, eu concordo. Se for um relatório em termos

individuais já não me parece , quer dizer, penso que é uma grande sobrecarga para o D.T., sinceramente. Só poder ser elaborado no final do ano – altura em que estamos sempre muito assoberbados de trabalho, de qualquer das formas se esse relatório tiver como finalidade um estudo posterior de reflexão crítica que tenha a ver com a melhoria , e que tenha em atenção as sugestões dadas... estou plenamente de acordo, agora se é mais um relatório para meter na gaveta, então penso que é absolutamente desnecessário. Considero muito mais importante que , por exemplo, para a valorização do professor, no final do ano quando ele é avaliado (e todos os anos somos avaliados), que essa avaliação tenha a ver, por exemplo, sendo ele D.T., tenha a ver com o desempenho do cargo, do que aparecer agora um relatório. Acho que é mais importante para a valorização do professor se tiverem em atenção o seu desempenho enquanto D.T., o nível que lhe é atribuído, a classificação que lhe é atribuída, do que propriamente um relatório no final , em que já sabemos o que é que são os relatórios, de uma maneira geral são para ir para a gaveta. Agora se for para ter em conta as sugestões, se tiver de facto como intenção ser um instrumento de reflexão crítica, para melhorar, para desencadear mecanismos de formação, para minimizar situações de carência que se manifestam na escola, estou plenamente de acordo, mas isso ,penso que era mais vantajoso se fosse feito em termos de Conselho de Directores de Turma.

R.C. E para concluirmos mesmo a nossa conversa, gostaríamos ainda de lhe perguntar o seguinte:

Como classifica o desempenho dos Directores de Turma nesta escola ?

D / X – Eu penso que de uma maneira geral e a avaliar pelos pareceres dos EE quando temos reuniões, penso que tem sido um desempenho satisfatoriamente apreciado, eu acho que sim. Não me parece que , apesar de algumas situações de excepção, acho que essas situações de excepção não alteram a avaliação qualitativa que de uma maneira geral transpira da parte daqueles que são os observadores mais atentos, que no fundo são os educandos e os EE. Penso que de uma maneira geral, é um cargo que é bastante bem visto, digamos assim. Ainda no outro dia estive numa reunião de uma Directora de Turma (de uma turma em que também sou professora) e aquilo que os pais manifestaram (sou perfeitamente insuspeita, porque não era a minha Direcção de Turma) foi de bastante agrado pelo trabalho que tem vindo a ser realizado. Também era uma Directora de Turma que acompanhava os alunos há dois anos.

R.C. A implementação da Reforma Educativa na vossa Escola, implicou um acréscimo de funções para o Director de Turma ? Quais ?

D / X – Acréscimo de funções não só para o D.T. . Acréscimo de funções para os Conselhos de Turma, na medida em que surgem novas áreas curriculares/não disciplinares que não estão apenas limitadas ao D.T., mas que se traduzem num acréscimo de funções para todo o Conselho de Turma (não apenas para o D. Turma). Para o D.T., especificamente a Educação para a Cidadania, por critério da escola. Também o Projecto Interdisciplinar porque nós entendemos que é um projecto de Gestão Flexível, portanto cada escola encontra o seu modelo, e o modelo que nós definimos e que achámos que se adequava mais ao perfil da nossa escola ... nós entendemos que o D.T. estaria sempre, obrigatoriamente, no Projecto Interdisciplinar acompanhado de outro professor(faz parte do projecto). Portanto no Estudo Acompanhado há dois professores, um deles é sempre o D.T.; no Projecto Interdisciplinar há dois professores, um deles é sempre o D.T. e por inerência do cargo a Educação para a Cidadania é com o D.T. Assim, 1 hora para a Cidadania, 2 horas para o Estudo Acompanhado e 2 horas para o Projecto Interdisciplinar, perfazem são 5 horas.

R.C. Que tipo de funções considera que os Directores de Turma deveriam desempenhar no futuro?

D / X – Eu penso que já foi dito, quer dizer, tudo aquilo que foi referido... eu acho que não tem que haver funções novas, eu acho é que têm que dar as condições para que as funções que são inerentes ao cargo sejam cabalmente desempenhadas. Acho que não tem que haver funções novas, eu acho que, essencialmente o D.T. deve ser o agente mobilizador do Conselho de Turma, deve ser o elo de ligação entre a turma , o Conselho de Turma e a escola e o elo de ligação entre a escola e os EE, e é neste tripé que eu penso estarem definidas as funções do D.T. Agora qual é o "plafond" para que isto se faça? Tem com certeza muito a ver com a formação que lhe é dada, obviamente. Agora novas funções ... eu acho que não tem que haver, novas funções, têm é que criar condições para que estas, sejam desempenhadas cabalmente.

R.C. Penso que terminámos.

Há alguma coisa que julgue importante referir e que não tenhamos falado até agora ?

D / X – Só se for para convidá-las a vir cá à inauguração da exposição na próxima terça feira, às cinco e meia da tarde, na sala de estudo. A exposição é o culminar do Projecto Interdisciplinar, já referido. Dá-nos um cheirinho daquilo que foi feito ao longo dos dois anos.

R.C. Resta-nos agradecer-lhe mais uma vez a sua colaboração , que foi preciosa.

APÊNDICE VIII

PROTOCOLO C. D(s). T. / X

2.º Ciclo

LOCAL DA ENTREVISTA : Escola Básica 2,3 X - Sala dos Professores

R.C. Antes de iniciarmos a nossa conversa, queríamos agradecer-lhe o facto de se ter disponibilizado a prestar estas declarações, o que implica por certo, roubar algum do seu precioso tempo a outras actividades.

Tudo ocorrerá em anonimato pelo que, estamos completamente à vontade para conversarmos.

Para iniciar e para ficarmos a conhecê-lo(a) um pouco melhor, pedíamos- lhe que começasse por nos facultar alguns dados profissionais e logísticos.

1.ª DADOS PROFISSIONAIS E LOGÍSTICOS

1. Categoria Profissional: **P.Q.N.D.**
2. Grupo que lecciona: **1.º**
3. Número de anos de serviço docente: **19**
4. Número de anos de serviço nesta escola: **13**
5. Situação nesta escola: **P.Q.N.D.**
6. Número de anos de serviço como Director de Turma: **19**
7. Número de anos de serviço como Coordenador dos Directores de Turma: **2**

2.ª DESENVOLVIMENTO

R.C. Gosta de ser Coordenador dos Directores de Turma na Escola? Porquê?

C.D(s).T / X - Não. Gosto de ser DT; não gosto de ser coordenadora dos DT. Não tenho perfil para qualquer cargo de coordenação.

R.C. Considera importante a figura do Director de Turma na Escola? Porquê?

C.D(s).T / X - Sim, o DT é a imagem mais próxima da escola junto da comunidade envolvente (pais, EE, alunos, ...)

R.C. Acha que a figura do Director de Turma é devidamente valorizada na Escola?

C.D(s).T / X - Sim.

R.C. Qual ou quais o(s) sector(es) que mais a valoriza(m)?

C.D(s).T / X - Os alunos

R.C. Que tipo de funções desempenham habitualmente os Directores de Turma nesta Escola?

C.D(s).T / X - As que lhe são incumbidas pela lei

R.C. Acha que há convergência entre as funções legalmente atribuídas ao Director de Turma e as que são efectivamente concretizadas nas Escolas?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. Se não, parece-lhe que os Directores de Turma desempenham mais ou menos funções do que as consignadas na lei?

C.D(s).T / X - Não responde

R.C. Se desempenham mais, que tipo de funções *sociais e educativas* desempenham os D(S).T., para além das consignadas na lei?

C.D(s).T / X - Não responde

R.C. Parece-lhe que a implementação da Reforma Educativa - Reorganização Curricular para o Ensino Básico - implicou um acréscimo de funções para o Director de Turma nas Escolas? Em caso afirmativo, enumere essas funções.

C.D(s).T / X - Sim; a de coordenar a elaboração e aplicação do Projecto Curricular de Turma, a de leccionar as novas áreas curriculares: Formação Cívica e Área de Projecto

R.C. Há factores que condicionam o exercício de funções dos Directores de Turma nas escolas? Em caso afirmativo, enumere esses factores.

C.D(s).T / X - Penso que não

R.C. Os Directores de Turma costumam reunir-se frequentemente com os alunos da turma fora das horas lectivas? Qual (quais) lhe parece ser(em) a(s) razão/razões por que tal acontece?

C.D(s).T / X - Não

R.C. Os Directores de Turma contactam frequentemente com os professores da turma fora das reuniões do Conselho de Turma? Porquê?

C.D(s).T / X - Sim. Com muita frequência o DT e os professores da turma conversam acerca de assuntos relacionados com a turma (comportamento, problemas dos alunos) quer nos intervalos, quer utilizando o espaço para a correspondência escrita da turma.

R.C. Achava importante que, no horário do D.T. estivessem incluídas duas horas (uma para atendimento a alunos e outra para atendimento/consulta a professores da turma), constando essas horas dos horários destes?

C.D(s).T / X - Não

R.C. Parece-lhe exequível uma proposta deste tipo na Escola em que trabalha?

C.D(s).T / X - Não; o crédito horário disponível não permite tal.

R.C. Quantas reuniões de Conselho de Turma realizam, em média, por período, os Directores de turma nesta Escola?

C.D(s).T / X - Duas ou três

R.C. Fazem-no habitualmente: a) Por sua iniciativa; b) Por iniciativa dos professores da turma; c) Por deliberação do Conselho Pedagógico

C.D(s).T / X - Por iniciativa própria e por deliberação do Conselho Pedagógico

R.C. Os Directores de Turma costumam contactar frequentemente com os encarregados de educação dos alunos da turma que dirigem? Para quê?

C.D(s).T / X - Sim, para falarem do aproveitamento e comportamento dos alunos, essencialmente.

R.C. Fazem-no habitualmente: a) Por escrito; b) Telefonicamente; c) Pessoalmente

C.D(s).T / X - Depende um pouco do DT. No meu caso, habitualmente, faço-o pessoalmente ou por escrito

R.C. Em que critérios se baseiam, normalmente, os Directores de Turma nesta escola para definir o horário de atendimento aos pais/encarregados de educação?

C.D(s).T / X - Na articulação com o seu próprio horário

R.C. A escola onde exerce funções tem: a) um gabinete de trabalho só para Directores de Turma?; b) Um gabinete só para atendimento dos pais/encarregados de educação?

C.D(s).T / X - Sim, tem um gabinete para os directores de turma que é o mesmo para o atendimento dos pais/EE. Serve para as duas funções.

R.C. É Director da mesma turma do ano anterior?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. Já foi alguma vez Director da mesma turma dois ou mais anos seguidos?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. No caso afirmativo, sentiu vantagens nessa permanência? Se sim, quais?

C.D(s).T / X - Sim. Há uma continuidade pedagógica; já se conhece a turma, os pais os pontos fortes e fracos

R.C. Parece-lhe que qualquer professor pode ser um “bom” Director de Turma? Porquê?

C.D(s).T / X - Não. Porque nem todos os professores têm “perfil” para o cargo

R.C. Enumere alguns parâmetros essenciais do perfil de um Director de Turma:

C.D(s).T / X - Disponibilidade, tolerância, firmeza, capacidade de diálogo, simpatia

R.C. Que funções desempenha habitualmente como Coordenador(a) dos Directores de Turma?

C.D(s).T / X - O de fazer a ligação entre o Conselho Pedagógico e os directores de turma; o de apoio aos D(s)T com menos experiência

R.C. Acha que a figura de Coordenador dos directores de Turma é devidamente valorizada na escola?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. Qual ou quais o(s) sector(es) que mais a valoriza?

C.D(s).T / X - Não sei

R.C. Os Directores de Turma desta Escola contactam frequentemente consigo, fora das reuniões do Conselho de Directores de Turma?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. Costumam fazê-lo nas horas dedicadas a atendimento dos Directores de Turma?

C.D(s).T / X - Não. Costumam fazê-lo quando me encontram e querem dizer-me / perguntar-me alguma coisa

R.C. Consegue coordenar, de facto, a actividade dos Directores de Turma na Escola?

C.D(s).T / X - Penso que sim; depende do conceito de coordenação de cada um – se se entende uma acção tão uniforme quanto possível, sim; se se entende controlar a acção dos D(s)T, não (nem quero)

R.C. A Escola onde trabalha dispõe de um gabinete de trabalho só para o Coordenador dos Directores de Turma?

C.D(s).T / X - Não

R.C. Considera-se o líder dos Directores de Turma na Escola?

C.D(s).T / X - Não

R.C. Parece-lhe que a Reorganização Curricular para o Ensino Básico e legislação actual vem introduzir alterações significativas ao estatuto (funcional e profissional) dos Directores de Turma nas Escolas? Fundamente.

C.D(s).T / X - Não. Há um acréscimo de trabalho mas não uma alteração ao estatuto do DT.

R.C. Obrigada, mais uma vez, pela colaboração prestada

APÊNDICE IX

PROTOCOLO C. D(s). T. / X

3.º Ciclo

LOCAL DA ENTREVISTA : Escola Básica 2,3 X - Sala dos D. Turma

R.C. Antes de iniciarmos a nossa conversa, queríamos agradecer-lhe o facto de se ter disponibilizado a prestar estas declarações, o que implica por certo, roubar algum do seu precioso tempo a outras actividades.

Tudo ocorrerá em anonimato pelo que, estamos completamente à vontade para conversarmos.

Para iniciar e para ficarmos a conhecê-lo(a) um pouco melhor, pedíamos- lhe que começasse por nos facultar alguns dados profissionais e logísticos.

1.ª DADOS PROFISSIONAIS E LOGÍSTICOS

1. Categoria Profissional: **P.Q.N.D.**
2. Grupo que lecciona: **4.º A**
3. Número de anos de serviço docente: **16**
4. Número de anos de serviço nesta escola: **5**
5. Situação nesta escola: **P.Q.N.D.**
6. Número de anos de serviço como Director de Turma: **9**
7. Número de anos de serviço como Coordenador dos Directores de Turma: **4**

2.ª DESENVOLVIMENTO

R.C. Gosta de ser Coordenador dos Directores de Turma na Escola? Porquê?

C.D(s).T / X - Não. Muito trabalho com uma pequena redução horária.

R.C. Considera importante a figura do Director de Turma na Escola? Porquê?

C.D(s).T / X - Sim. É dos mais importantes da escola.

R.C. Acha que a figura do Director de Turma é devidamente valorizada na Escola?

C.D(s).T / X - Sim.

R.C. Qual ou quais o(s) sector(es) que mais a valoriza(m)?

C.D(s).T / X - Os alunos e os EE

R.C. Que tipo de funções desempenham habitualmente os Directores de Turma nesta Escola?

C.D(s).T / X - Gestão e coordenação dos outros D(s)T

R.C. Acha que há convergência entre as funções legalmente atribuídas ao Director de Turma e as que são efectivamente concretizadas nas Escolas?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. Se não, parece-lhe que os Directores de Turma desempenham mais ou menos funções do que as consignadas na lei?

C.D(s).T / X - Não responde

R.C. Se desempenham mais, que tipo de funções *sociais e educativas* desempenham os D(S).T., para além das consignadas na lei?

C.D(s).T / X - Não responde

R.C. Parece-lhe que a implementação da Reforma Educativa - Reorganização Curricular para o Ensino Básico - implicou um acréscimo de funções para o Director de Turma nas Escolas? Em caso afirmativo, enumere essas funções.

C.D(s).T / X - Não

R.C. Há factores que condicionam o exercício de funções dos Directores de Turma nas escolas? Em caso afirmativo, enumere esses factores.

C.D(s).T / X - Não

R.C. Os Directores de Turma costumam reunir-se frequentemente com os alunos da turma fora das horas lectivas? Qual (quais) lhe parece ser(em) a(s) razão/razões por que tal acontece?

C.D(s).T / X - Sim. Problemas que têm de ser resolvidos de imediato

R.C. Os Directores de Turma contactam frequentemente com os professores da turma fora das reuniões do Conselho de Turma? Porquê?

C.D(s).T / X - Sim. Os problemas surgem a todo o momento e têm que ser resolvidos de imediato

R.C. Achava importante que, no horário do D.T. estivessem incluídas duas horas (uma para atendimento a alunos e outra para atendimento/consulta a professores da turma), constando essas horas dos horários destes?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. Parece-lhe exequível uma proposta deste tipo na Escola em que trabalha?

C.D(s).T / X - Não

R.C. Quantas reuniões de Conselho de Turma realizam, em média, por período, os Directores de turma nesta Escola?

C.D(s).T / X - Duas

R.C. Fazem-no habitualmente: a) Por sua iniciativa; b) Por iniciativa dos professores da turma; c) Por deliberação do Conselho Pedagógico

C.D(s).T / X - Por sua iniciativa e por deliberação do Conselho Pedagógico

R.C. Os Directores de Turma costumam contactar frequentemente com os encarregados de educação dos alunos da turma que dirigem? Para quê?

C.D(s).T / X - Sim. Para resolver situações

R.C. Fazem-no habitualmente: a) Por escrito; b) Telefonicamente; c) Pessoalmente

C.D(s).T / X - Fazem-no habitualmente por escrito, ou telefonicamente ou até pessoalmente

R.C. Em que critérios se baseiam, normalmente, os Directores de Turma nesta escola para definir o horário de atendimento aos pais/encarregados de educação?

C.D(s).T / X - Consoante o horário do professor

R.C. A escola onde exerce funções tem: a) um gabinete de trabalho só para Directores de Turma?; b) Um gabinete só para atendimento dos pais/encarregados de educação?

C.D(s).T / X - Um gabinete para tudo

R.C. É Director da mesma turma do ano anterior?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. Já foi alguma vez Director da mesma turma dois ou mais anos seguidos?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. No caso afirmativo, sentiu vantagens nessa permanência? Se sim, quais?

C.D(s).T / X - Sim. Há uma continuidade pedagógica

R.C. Parece-lhe que qualquer professor pode ser um “bom” Director de Turma? Porquê?

C.D(s).T / X - Sim, se houver esforço

R.C. Enumere alguns parâmetros essenciais do perfil de um Director de Turma:

C.D(s).T / X - Disponibilidade, tolerância, firmeza, capacidade de diálogo, simpatia

R.C. Que funções desempenha habitualmente como Coordenador(a) dos Directores de Turma?

C.D(s).T / X - Coordenação dos D(S)T

R.C. Acha que a figura de Coordenador dos directores de Turma é devidamente valorizada na escola?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. Qual ou quais o(s) sector(es) que mais a valoriza?

C.D(s).T / X - Alunos, Professores, EE, D(s)T

R.C. Os Directores de Turma desta Escola contactam frequentemente consigo, fora das reuniões do Conselho de Directores de Turma?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. Costumam fazê-lo nas horas dedicadas a atendimento dos Directores de Turma?

C.D(s).T / X - Não.

R.C. Consegue coordenar, de facto, a actividade dos Directores de Turma na Escola?

C.D(s).T / X - Sim

R.C. A Escola onde trabalha dispõe de um gabinete de trabalho só para o Coordenador dos Directores de Turma?

C.D(s).T / X - Não. Existe um só gabinete que dá para tudo (D(s)T, Coordenador dos D(s)T e recepção aos EE

R.C. Considera-se o líder dos Directores de Turma na Escola?

C.D(s).T / X - Não

R.C. Parece-lhe que a Reorganização Curricular para o Ensino Básico e legislação actual vem introduzir alterações significativas ao estatuto (funcional e profissional) dos Directores de Turma nas Escolas? Fundamente.

C.D(s).T / X - Não.

R.C. Obrigada, mais uma vez, pela colaboração prestada

APÊNDICE X

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

O presente questionário faz parte de um Projecto de Investigação sobre a "Direcção de Turma na Escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico", no âmbito do Mestrado em Educação – variante de Administração Escolar.

Pretende-se através dele:

1. Conhecer as representações que os professores têm dos Directores de Turma nessa escola.
2. Saber se há ou não convergência entre as funções que estão legalmente atribuídas aos Directores de Turma e as que são efectivamente concretizadas nessa escola.
3. Conhecer a perspectiva dos professores quanto aos parâmetros que devem integrar o perfil de um Director de Turma.

O questionário é anónimo.

Por favor, seja sincero e claro nas suas respostas.

Obrigada pela colaboração.

R.C.

DATA: __/__/2004

IDADE: __ anos

(Assinale com um X a resposta que considere mais adequada)

1. Sexo: Masculino
Feminino

2. N.º de Anos de Serviço: ____

3. Categoria Profissional: _____

4. Nível de Ensino:
2º Ciclo
3º Ciclo

5. Grupo que Lecciona: ____

6. É actualmente Director de Turma?

Sim

Não

(Se não é nem nunca foi Director de Turma, passe para a questão n.º 15)

7. Gosta de desempenhar o cargo de Director de Turma?

Muito

Bastante

Pouco

Nada

8. Na sua perspectiva, qual a razão principal que levou a Conselho Executivo a nomeá-lo Director de Turma?

- a. Ter competência pedagógica
 - b. Dar continuidade à turma
 - c. Alguém tinha que ser
 - d. Ser estagiário
 - e. Ter capacidade de relacionamento fácil
 - f. Ter espírito de tolerância e compreensão
 - g. Para completar horário
 - h. Ser dos mais novos da escola
 - i. Outra.
- Qual?
- _____

9. No ano transacto (2002/2003) desempenhou o cargo de Director de Turma?

Sim

Não

10. Como considera, globalmente, o seu desempenho como Director de Turma?

- a. Muito Positivo
- b. Positivo
- c. Negativo
- d. Sem opinião

11. Se lhe fosse permitido eliminar uma das diversas atribuições do Director de Turma, qual excluiria? _____

12. Se das atribuições do Director de Turma tivesse que seleccionar apenas uma, qual elegeria? _____

13. Normalmente, quando tem que resolver problemas com os alunos da turma, como é que procede? (marque só um X)

- a. Convoca o(s) aluno(s) em causa na hora de atendimento dos pais
- b. Durante os intervalos das aulas chama o(s) aluno(s) em causa
- c. Resolve a questão durante as horas de aula da disciplina que lecciona
- d. Convoca o(s) aluno(s) em causa para uma reunião em período pós-lectivo

14. Em seu entender, a redução da carga lectiva semanal de 2 horas, para o desempenho das tarefas inerentes ao cargo de Director de Turma é...

- a) Insuficiente
- b) Suficiente
- c) Exagerada

15. No seu caso, nas últimas três semanas, dedicou em média à sua direcção de turma (marque só um X)

- a) Cerca de uma hora semanal
- b) Cerca de duas horas semanais
- c) Cerca de três horas semanais
- d) Mais de três horas semanais

16. Se o cargo de Director de Turma fosse de aceitação facultativa, e lhe fosse proposto ocupá-lo...

- a. Aceitaria absolutamente
- b. Aceitaria com condições. Quais? _____
- c. Talvez aceitasse
- d. Não aceitaria
- e. Não aceitaria de forma alguma

17. Na sua opinião o poder do Director de Turma dentro da turma é...

- a) Insuficiente
- b) Suficiente
- c) Exagerado

18. Classifique os seguintes cargos por ordem de importância que lhes atribui dentro da sua escola (1.ª para importância máxima ... 6.ª para mínima)

- a) Director de Turma
- b) Coordenador dos Directores de Turma
- c) Presidente do Conselho Executivo
- d) Coord. de Departamento
- e) Presidente do Conselho Pedagógico
- f) Orientador de estágio

19. Em seu entender, na designação dos Directores de Turma deveriam respeitar-se as seguintes prioridades...

(Assinale com um X as 3 prioridades mais importantes)

- a) Professor profissionalizado
- b) Professor mais velho
- c) Professor mais experiente
- d) Professor com habilitação própria
- e) Professor com preparação específica para o desempenho do cargo
- f) Professor estagiário

20. Em sua opinião, o bom desempenho do cargo de Director de Turma depende... (marque com um X as 3 condições que considera mais relevantes)

- a) Das qualidades pessoais do Director de Turma
- b) Da formação do Director de Turma para o exercício do cargo
- c) De mais horas disponíveis para o exercício do cargo
- d) De uma redução do n.º de alunos por turma
- e) De uma boa colaboração entre os outros professores da turma
- f) De uma regular participação dos pais
- g) Dos anos de experiência no exercício do cargo
- h) Da forma como é reconhecido pela escola

21. O papel do Director de Turma na escola é...

- a) Muito importante
- b) Importante
- c) Pouco importante
- d) Desnecessário

22. O cargo de Director de Turma é devidamente valorizado na escola.

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo em parte
- c) Discordo
- d) Discordo totalmente

23. Quais as funções habitualmente desempenhadas pelos Directores das turmas que lecciona?

24. O que mais valoriza no Director de Turma é... (marque com um X as 3 funções que mais valoriza)

- a) O atendimento dos alunos
- b) O atendimento dos pais/EE
- c) A coordenação dos professores da turma
- d) A participação em Conselhos de Turma
- e) A dinamização das novas áreas curriculares
- f) A orientação dos alunos no estudo
- g) A participação em actividades extra-curriculares da turma
- h) O registo e informação das faltas dos alunos
- i) A resolução de problemas disciplinares

25. Dialoga frequentemente com os Directores das turmas que lecciona, fora das reuniões de Conselho de Turma?

Sim

Não

26. Quantas reuniões de Conselho de Turma realizam, em média, os Directores das turmas que lecciona?

- a) 3 vezes
- b) 4 a 5 vezes
- c) Mais de 5 vezes

27. Essas reuniões realizam-se (marque com um X a situação que se verifica mais frequentemente):

- a) Por iniciativa do Director de Turma
- b) Por iniciativa dos professores da turma
- c) Por deliberação do Conselho Pedagógico

28. Achava importante que, no horário do Director de Turma e no dos professores da turma, constasse uma hora em comum para possíveis encontros/reuniões?

Sim

Não

29. Parece-lhe que uma proposta deste tipo é concretizável na Escola em que trabalha?

Sim

Não

30. O que representa para si o Director de Turma de cada uma das turmas que lecciona?

(Assinale com um X as 3 razões que considera mais relevantes)

- a) Um professor como outro qualquer
- b) Um professor que informa os pais sobre o aproveitamento, comportamento e faltas dos alunos
- c) Um amigo/confidente
- d) Um professor "fiscalizador"
- e) Um professor a quem o aluno recorre para o ajudar a resolver os seus problemas
- f) Um professor que, embora conheça os problemas dos alunos, não contribui para a sua solução
- g) Um professor que faz queixas dos alunos aos pais
- h) Um professor com autoridade escolar
- i) O líder dos professores da turma

31. O que é para si um "bom" Director de Turma?

32. O que é para si um "mau" Director de Turma?

33. Qual lhe parece ser o tipo de Director de Turma que prevalece na Escola?

34. Enumere alguns parâmetros-essenciais do perfil desejável de um Director de Turma.

35. O que representa para si o Coordenador dos Directores de Turma?

- a) Um Director de Turma como outro qualquer
- b) O dinamizador e coordenador de interdisciplinaridade na Escola
- c) O coordenador pedagógico dos Directores de Turma na Escola
- d) O líder dos Directores de Turma na Escola

Obrigada, mais uma vez, pela colaboração prestada

Este questionário é aplicado a uma população de cerca de 40 professores que leccionam em 2 turmas de 6º Ano e 2 turmas de 9º Ano, cujos alunos são igualmente questionados.

APÊNDICE XI

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O presente questionário faz parte de um Projecto de Investigação sobre a "Direcção de Turma na Escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico", no âmbito do Mestrado em Educação – variante de Administração Escolar.

O seu objectivo é conhecer as opiniões dos alunos sobre as funções actualmente desempenhadas pelos Directores de Turma nessa escola.

O questionário é anónimo – não escrevas, pois, o teu nome, nem nada que te identifique.

Por favor, sê sincero nas tuas respostas.

Obrigada pela tua colaboração.

R.C.

DATA: __/06/2004

1. IDADE: __ anos

(Assinala com um X a resposta que consideras mais adequada)

2. Sexo: Masculino Feminino 3. Ano de Escolaridade: 6º Ano 9º Ano 4. Já reprovaste: Sim Não

5. Gostas do teu Director de Turma?
Muito Bastante Pouco Nada

6. O que representa para ti o teu Director de Turma?

(Assinala com um X as 3 razões que consideras mais importantes)

- a. Um professor como outro qualquer
- b. Um professor que informa os teus pais sobre o teu aproveitamento, comportamento e faltas
- c. Um amigo/confidente
- d. Um professor "fiscalizador"
- e. Um professor a quem recorres para te ajudar a resolver os teus problemas
- f. Um professor que, embora conheça os teus problemas, não contribui para a sua solução
- g. Um professor que faz queixas de ti aos teus pais
- h. Um professor com autoridade escolar

7. O teu Director de Turma é o mesmo do ano anterior?

Sim

Não

(Se respondeste "Sim" passa à questão 8 e de seguida à questão 10)

(Se respondeste "Não" passa de imediato à questão 9)

8. Achas que foi útil para ti essa permanência do Director de Turma.

Sim

Não

9. Já alguma vez tiveste o mesmo Director de Turma dois ou mais anos seguidos.

Sim

Não

10. Costumas reunir-te com o teu Director de Turma fora das horas lectivas?

Sim

Não

(Se respondeste "Sim" passa à questão 11 e de seguida à questão 13)

(Se respondeste "Não" passa de imediato à questão 12)

11. Essas reuniões realizaram-se:

a. A teu pedido

b. Por sugestão do teu Director de Turma

12. Diz a razão, por que essas reuniões não se realizaram: (marca só um X)

a. Tu nunca as solicitaste

b. O teu Director nunca as sugeriu

c. Tu e o teu Director de Turma não têm horas disponíveis em comum

13. Consideras importante que o teu horário tenha uma hora em comum, disponível com o teu Director de Turma, para possíveis encontros/reuniões?

Sim

Não

14. Os teus Directores de Turma têm sido pessoas importantes na tua vida?

Sim

Não

15. Como recordas o(s) Director(es) de Turma do(s) ano(s) anterior(es)? (marca só um X)

a. Com agrado

b. Com indiferença

c. Com desagrado

16. Achas que o papel do Director de Turma na escola é... (marca só um X)

a. Muito importante

b. Importante

c. Pouco importante

d. Desnecessário

17. O que mais valorizas no teu Director de Turma é... (marca com um X as 3 funções que mais valorizas)

a. O atendimento dos alunos

b. O atendimento dos pais/EE

c. A coordenação dos professores da turma

d. A coordenação do processo de avaliação dos alunos

e. A dinamização das novas áreas curriculares (EA; AP; FC)

f. A orientação dos alunos no estudo

g. A participação em actividades extra-curriculares da turma

h. O registo e informação das faltas dos alunos

i. A resolução de problemas disciplinares

18. Que outras funções gostarias que o teu Director de Turma desempenhasse na escola?
(indica 1 e só 1 que consideras mais importante)

19. Normalmente, quando o teu Director de Turma tem que resolver problemas com os alunos da turma, como é que procede? (marca só um X)

- a. Convoca o(s) aluno(s) em causa na hora de atendimento dos pais
- b. Durante os intervalos das aulas chama o(s) aluno(s) em causa
- c. Resolve a questão durante as horas de aula da disciplina que lecciona
- d. Convoca o(s) aluno(s) em causa para uma reunião em período pós-lectivo

20. Na tua opinião o poder do Director de Turma dentro da turma é maior que o dos restantes professores?

Sim

Não

21. Na tua opinião, o bom desempenho do cargo de Director de Turma depende... (marca com um X as 3 condições que consideras mais importantes)

- a. Das qualidades pessoais do Director de Turma
- b. Da formação do Director de Turma para o exercício do cargo
- c. De mais horas disponíveis para o exercício do cargo
- d. De uma redução do n.º de alunos por turma
- e. De uma boa colaboração entre os outros professores da turma
- f. De uma regular participação dos pais
- g. Dos anos de experiência no exercício do cargo
- h. Da forma como é reconhecido pela escola

22. O que é para ti um "bom" Director de Turma? (enumera três características)

Obrigada, mais uma vez, pela tua colaboração

Este questionário será aplicado a uma população de cerca de 90 alunos (2 turmas de 6º Ano e 2 turmas de 9º Ano)

ANEXOS

ANEXO I

ORGANOGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO
segundo a Lei nº 46/86 - Lei de Bases do Sist. Educ.
(ministro João de Deus Pinheiro) - em 24.7.1986
DR nº 237 - I Série - 14.10.1986

ORGANOGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO
segundo a Lei nº 5/73 - Bases do Sistema Educativo -
(ministro José Velha Simão) - em 14.7.1973
DG nº 173 - I Série - 25.7.1973

ORGANOGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO
segundo a proposta do Estatuto da Educação Pública
(ministro João José da Conceição Camões) - em 21.6.1923
DG nº 151 - II Série - 2.7.1923

IDADE	ANO DE ESCOLARIDADE	NÍVEL DE ENSINO
22		ENSINO SUPERIOR
21		ENSINO SUPERIOR
20		ENSINO SUPERIOR
19		ENSINO SUPERIOR
18		ENSINO SUPERIOR
17	12	UNIVERSITÁRIO
16	11	POLITÉCNICO
15	10	POLITÉCNICO
14	9	ENSINO SECUNDÁRIO
13	8	ENSINO SECUNDÁRIO
12	7	ENSINO SECUNDÁRIO
11	6	ENSINO SECUNDÁRIO
10	5	ENSINO SECUNDÁRIO
9	4	ENSINO SECUNDÁRIO
8	3	ENSINO SECUNDÁRIO
7	2	ENSINO SECUNDÁRIO
6	1	ENSINO SECUNDÁRIO
5		ENSINO SECUNDÁRIO
4		ENSINO SECUNDÁRIO
3		ENSINO SECUNDÁRIO

IDADE	ANO DE ESCOLARIDADE	NÍVEL DE ENSINO
22		ENSINO SECUNDÁRIO
21		ENSINO SECUNDÁRIO
20		ENSINO SECUNDÁRIO
19		ENSINO SECUNDÁRIO
18		ENSINO SECUNDÁRIO
17	12	UNIVERSITÁRIO
16	11	POLITÉCNICO
15	10	POLITÉCNICO
14	9	ENSINO SECUNDÁRIO
13	8	ENSINO SECUNDÁRIO
12	7	ENSINO SECUNDÁRIO
11	6	ENSINO SECUNDÁRIO
10	5	ENSINO SECUNDÁRIO
9	4	ENSINO SECUNDÁRIO
8	3	ENSINO SECUNDÁRIO
7	2	ENSINO SECUNDÁRIO
6	1	ENSINO SECUNDÁRIO
5		ENSINO SECUNDÁRIO
4		ENSINO SECUNDÁRIO
3		ENSINO SECUNDÁRIO

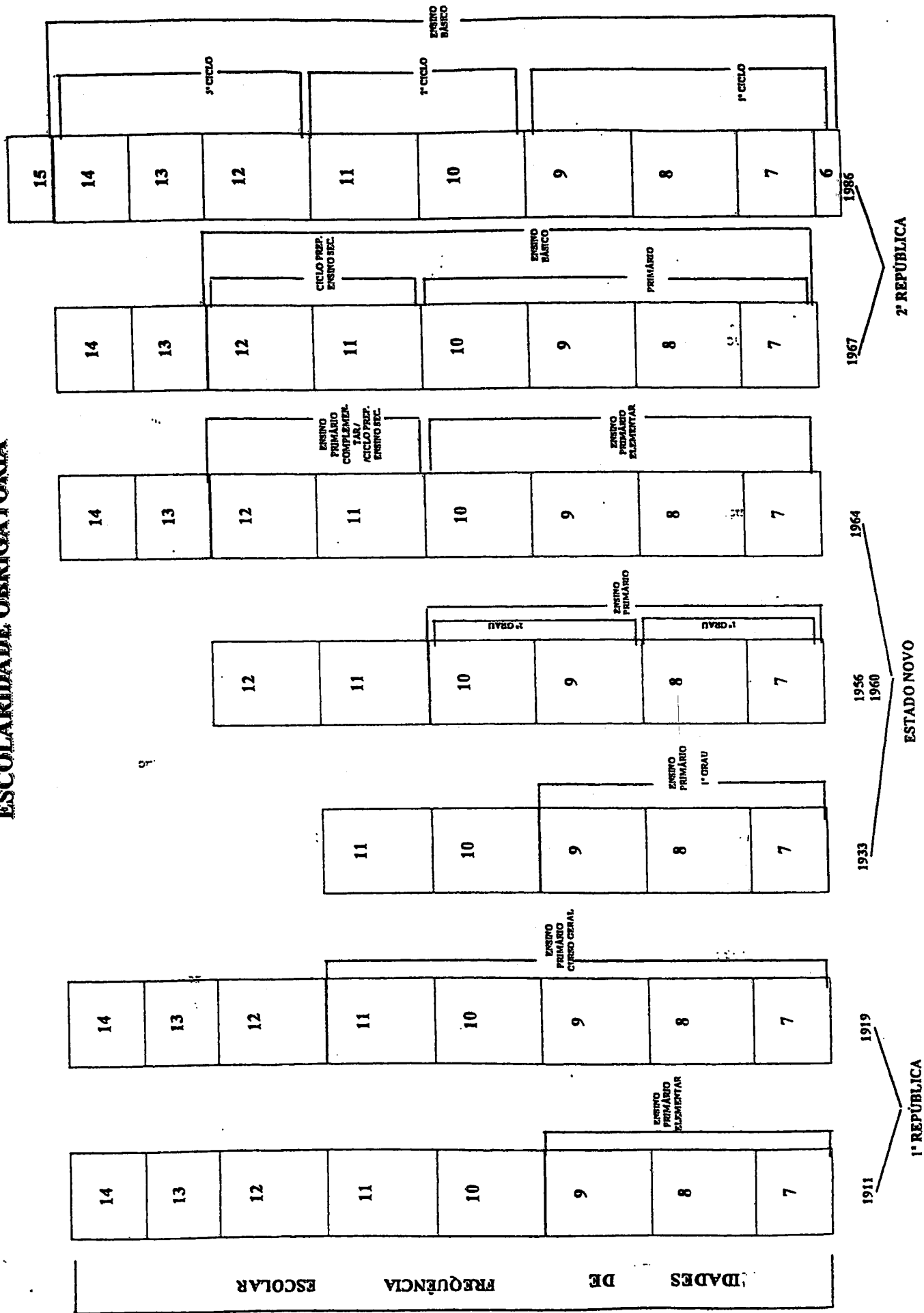
IDADE	ANO DE ESCOLARIDADE	NÍVEL DE ENSINO
22		ENSINO SECUNDÁRIO
21		ENSINO SECUNDÁRIO
20		ENSINO SECUNDÁRIO
19		ENSINO SECUNDÁRIO
18		ENSINO SECUNDÁRIO
17	12	UNIVERSITÁRIO
16	11	POLITÉCNICO
15	10	POLITÉCNICO
14	9	ENSINO SECUNDÁRIO
13	8	ENSINO SECUNDÁRIO
12	7	ENSINO SECUNDÁRIO
11	6	ENSINO SECUNDÁRIO
10	5	ENSINO SECUNDÁRIO
9	4	ENSINO SECUNDÁRIO
8	3	ENSINO SECUNDÁRIO
7	2	ENSINO SECUNDÁRIO
6	1	ENSINO SECUNDÁRIO
5		ENSINO SECUNDÁRIO
4		ENSINO SECUNDÁRIO
3		ENSINO SECUNDÁRIO

IDADE	ANO DE ESCOLARIDADE	NÍVEL DE ENSINO
24		ENSINO SECUNDÁRIO
23		ENSINO SECUNDÁRIO
22		ENSINO SECUNDÁRIO
21		ENSINO SECUNDÁRIO
20		ENSINO SECUNDÁRIO
19		ENSINO SECUNDÁRIO
18		ENSINO SECUNDÁRIO
17	12	UNIVERSITÁRIO
16	11	POLITÉCNICO
15	10	POLITÉCNICO
14	9	ENSINO SECUNDÁRIO
13	8	ENSINO SECUNDÁRIO
12	7	ENSINO SECUNDÁRIO
11	6	ENSINO SECUNDÁRIO
10	5	ENSINO SECUNDÁRIO
9	4	ENSINO SECUNDÁRIO
8	3	ENSINO SECUNDÁRIO
7	2	ENSINO SECUNDÁRIO
6	1	ENSINO SECUNDÁRIO
5		ENSINO SECUNDÁRIO
4		ENSINO SECUNDÁRIO
3		ENSINO SECUNDÁRIO

IDADE	ANO DE ESCOLARIDADE	NÍVEL DE ENSINO
24		ENSINO SECUNDÁRIO
23		ENSINO SECUNDÁRIO
22		ENSINO SECUNDÁRIO
21		ENSINO SECUNDÁRIO
20		ENSINO SECUNDÁRIO
19		ENSINO SECUNDÁRIO
18		ENSINO SECUNDÁRIO
17	12	UNIVERSITÁRIO
16	11	POLITÉCNICO
15	10	POLITÉCNICO
14	9	ENSINO SECUNDÁRIO
13	8	ENSINO SECUNDÁRIO
12	7	ENSINO SECUNDÁRIO
11	6	ENSINO SECUNDÁRIO
10	5	ENSINO SECUNDÁRIO
9	4	ENSINO SECUNDÁRIO
8	3	ENSINO SECUNDÁRIO
7	2	ENSINO SECUNDÁRIO
6	1	ENSINO SECUNDÁRIO
5		ENSINO SECUNDÁRIO
4		ENSINO SECUNDÁRIO
3		ENSINO SECUNDÁRIO

ANEXO II

ESCOLARIDADE OBRIGATORIA



ANEXO III



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Direcção Regional de Educação do Alentejo
Centro da Área Educativa do Alentejo Central
Escola E.B. 2/3 de Santa Clara / 522D
7034 ÉVORA Codex

Ano lectivo 200_ / 200_

Caracterização da
turma _____ ano

O Director de Turma

1. Constituição da Turma

Número de alunos: _____

Média de idades _____

Sexo masculino _____ %

Sexo feminino _____ %

2. Local de Residência

Residência	Nº de Alunos
Centro histórico (<i>intra-muros</i>)	
Bairros limítrofes	
Fora de Évora	

3.1. Agregado Familiar

3.1

Composição do Agregado Familiar	Nº de Alunos

Casos especiais a assinalar: _____

3.2. Escolaridade dos Pais

Habilitações Académicas	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever		
Sabe ler e escrever sem Ter concluído a 4ª classe		
4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe)		
6º ano de escolaridade (antigo 2º ano)		
Curso unificado/ 9º ano (antigo 5º ano)		
Ensino Secundário (curso complementar) ou 12º ano		
Ensino Médio		
Ensino Superior		

7. A escola

A escola é um local onde:	Nº Alunos
Se adquirem novos conhecimentos	
Se trabalha e aprende	
se tem aulas	
se proporciona convívio	
se passa o tempo	
se é obrigado a estar	

8. Insucesso escolar

8.1.

Repêndências	No 1º ciclo	No 2º ciclo	No 1º e 2º ciclos
Nº de Alunos			

8.2. Justificação

Motivo	Nº alunos	Motivo	Nº alunos
Falta de atenção nas aulas		falta de assiduidade	
Falta de ambiente de estudo fora da aula		não gostar da turma	
Impossibilidade de esclarecer dúvidas		falta de trabalho	
Não compreender as explicações do professor			

9. O ano passado

9.1. No ano passado, o que lhes agradou mais na escola: _____

9.2. E o que lhes desagradou mais: _____

10. As disciplinas

10.1. Disciplinas em que obtiveram melhores resultados:

Disciplina							
Nº de Alunos							

Profissões										
Nº alunos										

12. Saúde

12.1. Alunos com problemas de saúde:

13. Tempos livres

13.1. Ocupação de tempos livres fora da escola:

Passatempos	Nº alunos	Preferências
A ouvir música		
A praticar desporto		
A ver televisão		
A ler		
A ver filmes		
Outras actividades		

14. Amigos

14.1. As razões que os levam a escolher os amigos:

Razões	Nº Alunos
Simpatia	
Interesses comuns	
Entreajuda	
Vizinhança	

O Director de Turma _____

ANEXO IV

ESCOLA B. 2/3 DE SANTA CLARA
FICHA -INQUÉRITO

Este inquérito tem como objectivo conhecer-te melhor, para que o teu Director de Turma possa mais facilmente ajudar-te a integrar na tua turma e na escola e consequentemente facilitar a tua vida escolar.

Assim, tens todo o interesse em preenchê-lo com a máxima honestidade e seriedade.

Obrigado!

DADOS PARA IDENTIFICAÇÃO

1.

Nome _____ nº _____ Turma _____ Ano _____

Filho de _____ e de _____

Natural de _____ Nascido em ____/____/____

DADOS PESSOAIS

2. Morada

2.1. Onde vives:

-Évora {
- Centro histórico
- Bairros limítrofes Qual? _____

-Fora de Évora Onde? _____

3. Agregado Familiar

3.1. Com quem vives? _____

3.2. Quantos irmãos tens? _____ De que idades? _____

3.3. Quantos dos teus irmãos andam a estudar? _____

6. As aulas

6.1. Assinala os 2 tipos de aulas que preferes. Aquelas em que:

- | | | | |
|--|--------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| - só o professor expõe matéria | <input type="checkbox"/> | - se utilizam audio-visuais | <input type="checkbox"/> |
| - o professor deixa participar o aluno | <input type="checkbox"/> | - os alunos trabalham individualmente | <input type="checkbox"/> |
| - os alunos expõem os temas | <input type="checkbox"/> | - os alunos trabalham em grupo | <input type="checkbox"/> |

7. A escola

7.1. Para ti a escola é um local onde:

- | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| - se adquirem novos conhecimentos | <input type="checkbox"/> | - se proporciona convívio | <input type="checkbox"/> |
| - se trabalha e aprende | <input type="checkbox"/> | - se passa o tempo | <input type="checkbox"/> |
| - se tem aulas | <input type="checkbox"/> | - se é obrigado a estar | <input type="checkbox"/> |

8. Retenções

8.1 Repetiste algum ano? _____

No 1º ciclo. Quantos? _____

No 2º ciclo. Quantos? _____

8.2. Em caso afirmativo, assinala com uma cruz, qual o motivo.

- | | | | |
|---|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| - falta de atenção nas aulas | <input type="checkbox"/> | - falta de assiduidade | <input type="checkbox"/> |
| - falta de ambiente de estudo fora da aula | <input type="checkbox"/> | - não gostar da turma | <input type="checkbox"/> |
| - impossibilidade de esclarecer dúvidas | <input type="checkbox"/> | - falta de trabalho | <input type="checkbox"/> |
| - não compreender as explicações do professor | <input type="checkbox"/> | - outro. Qual? _____ | |

9. O ano passado

9.1. No ano passado, o que te agradou mais na escola? _____

9.2. E o que te desagradou mais? _____

12. Saúde

12.1. Tens algum problema de saúde? _____

13. Tempos livres

13.1. Como ocupas os teus tempos livres fora da escola?

- | | | |
|---------------------|--------------------------|----------------------------|
| A ouvir música | <input type="checkbox"/> | Músicas preferidas _____ |
| A praticar desporto | <input type="checkbox"/> | Desportos preferidos _____ |
| A ver televisão | <input type="checkbox"/> | Programas preferidos _____ |
| A ler | <input type="checkbox"/> | Leituras preferidos _____ |
| A ver filmes | <input type="checkbox"/> | Filmes preferidos _____ |
| Outras actividades | <input type="checkbox"/> | Quais? _____ |

14. Os amigos

14.1. Que razões te levam a escolher amigos?

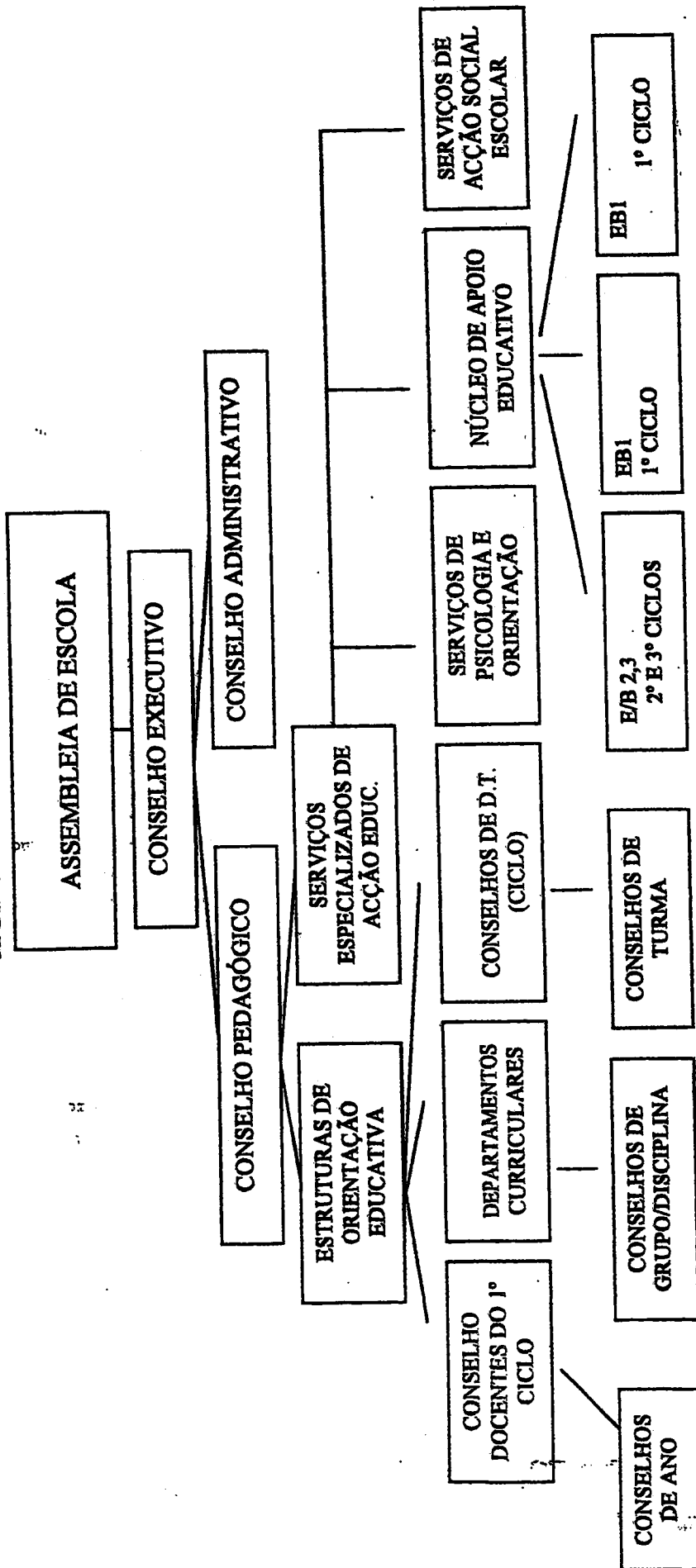
- | | | |
|-------------------|--------------------------|--------------|
| Simpatia | <input type="checkbox"/> | |
| Interesses comuns | <input type="checkbox"/> | |
| Entreajuda | <input type="checkbox"/> | |
| Vizinhança | <input type="checkbox"/> | |
| Outros | <input type="checkbox"/> | Quais? _____ |

O Aluno _____

O Director de Turma _____

ANEXO V

**ESTRUTURA PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA
AGRUPAMENTO N.º 3 DE ÉVORA**



ANEXO VI

Aluno _____, ano/turma _____, nº _____

CAUSA DA MEDIDA

1- Perturbação sistemática das actividades

2- Recusa na execução das tarefas

3- Agressão verbal

a) aos colegas

b) ao professor

b) ao prof. e colegas

4- Agressão física

a) aos colegas

b) ao professor

c) ao prof. e colegas

5 - Outras _____ Quais? _____

TAREFAS A DESENVOLVER

- Proseguimento da da aula

- Qualquer ao critério do professor receptor

DISCIPLINA / ACTIVIDADE: _____

PROFESSOR _____ **DATA** ___/___/___ **HORA** _____

(assinatura do responsável)

Aluno _____, ano/turma _____, nº _____

CAUSA DA MEDIDA

1- Perturbação sistemática das actividades

2- Recusa na execução das tarefas

3- Agressão verbal

a) aos colegas

b) ao professor

b) ao prof. e colegas

4- Agressão física

a) aos colegas

b) ao professor

c) ao prof. e colegas

5 - Outras _____ Quais? _____

TAREFAS A DESENVOLVER

- Proseguimento da da aula

- Qualquer ao critério do professor receptor

DISCIPLINA / ACTIVIDADE: _____

PROFESSOR _____ **DATA** ___/___/___ **HORA** _____

(assinatura do responsável)