



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Estruturas de gestão intermédia: o diretor de turma

Constrangimentos no exercício do(s) poder(es)

Relatório de Atividade Profissional

Maria Clara de Magalhães Machado e Ramos

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação

Administração e Organização Escolar

Orientador

Professor Doutor António Manuel de Sousa Fernandes

Braga, 2012

Sísifo

Recomeça...
Se puderes,
Sem angústia e sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro,
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.
E, nunca saciado,
Vai colhendo
Ilusões sucessivas no pomar
E vendo
Acordado,
O logro da aventura.
És homem, não te esqueças!
Só é tua a loucura
Onde, com lucidez, te reconheças.

Miguel Torga, *Diário XIII*

ÍNDICE

| | |
|-----------------------|----|
| Introdução | 5 |
| Problemática | 7 |
| Revisão da literatura | 20 |
| Análise e reflexão | 28 |
| Conclusão | 43 |
| Bibliografia | 45 |

NOTA PRÉVIA

Numa perspectiva de política educativa, o chamado *Processo de Bolonha* iniciou-se informalmente em maio 1998, com a declaração de Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha em junho de 1999, a qual define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.

Os licenciados “pré-Bolonha” dispõem de escolaridade idêntica aos atuais mestres, carecendo apenas de satisfazer o estipulado na alínea b), do número 1, do Artigo 20.º do Decreto - lei 74/2006: *b) Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos.*

Aos diplomados que terminaram as suas licenciaturas ao abrigo do sistema de graus anterior ao Processo de Bolonha é dada a possibilidade de obter o grau de Mestre.

Na Universidade Católica considere as orientações:

2. Orientação para a ação da UCP-FEP-CRB.

2.1. Os diplomados que tenham terminado as suas licenciaturas em Educação e Ensino, ou outras licenciaturas, desde que tenham realizado a profissionalização em serviço, ao abrigo do sistema de graus anterior ao Processo de Bolonha, podem candidatar-se ao mestrado em Ciências da Educação nas diferentes especializações:

- Administração e Organização Escolar
- Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes
- Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor
- Educação Especial, Domínio da Audição e Surdez

(...)

2.5.3. Relatório reflexivo e teoricamente sustentado (60 ECTS) sobre a sua atividade profissional, objecto de prova pública que incluirá a discussão das experiências e competências adquiridas, em alternativa à dissertação, para os diplomados pré-Bolonha, profissionalizados e com mais de 5 anos de experiência profissional relevante.

É, pois, neste enquadramento legal que apresento este trabalho.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge de uma necessidade de valorização profissional e pessoal que já havia iniciado com a conclusão da Pós-Graduação em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, na Universidade do Minho, em 2000, e que decide complementar com uma formação especializada na área da Administração e Organização Escolar.

No meu percurso profissional desempenhei funções em órgãos de gestão superior (assessoria do conselho executivo e da diretora executiva) e de gestão intermédia (coordenação de diretores de turma e diretora de turma). Tenho, por isso, uma perspetiva privilegiada para refletir sobre as questões de política educativa no que às estruturas referidas diz respeito. É chegado o momento de contextualizar as minhas práticas, de refletir sobre elas. Considero que tenho a obrigação de o fazer, para aprofundar os meus conhecimentos e desenvolver as minhas competências profissionais, e para me tornar uma voz mais esclarecida e ativa, relacionando a teoria e a prática.

Vivemos um contexto específico, em que as mudanças sociais, políticas e económicas alteraram profundamente o trabalho docente, a sua imagem social e o valor que a sociedade lhe atribui enquanto corporação profissional. Em termos de política educativas, estão na linha do horizonte mudanças que preconizam uma mudança de paradigma. Os conceitos de descentralização e de autonomia, tão caros à política educativa das décadas mais recentes, chegam à prática, com o que isso implica de alteração a nível administrativo (nos modelos de gestão, nas lógicas relacionais) e a nível pedagógico. A Escola luta por si própria, para recuperar o seu estatuto de organização específica, com uma finalidade iniludível: construir a mudança, isto é, o futuro.

No contexto das organizações escolares há uma estrutura de coordenação pedagógica intermédia que sempre reuniu consensos e que ocupa um papel primordial, reconhecido por toda a comunidade educativa. Refiro-me, como se deduz do acima exposto, ao diretor de turma.

Ser diretor de turma é um cargo muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma e no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família. É um cargo que exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação, de relacionamento interpessoal, entre outras.

Todos os olhares convergem para este gestor pedagógico, que concentra em si a tríplice função de coordenar alunos, pais e encarregados de educação e professores.

É meu objetivo, pois, estudar a figura do diretor de turma no contexto da História da educação e da política educativa, numa perspetiva evolutiva, provando a mais-valia deste cargo nas escolas e refletindo sobre os constrangimentos que se colocam no seu exercício. Pela minha experiência profissional, refletirei brevemente sobre a relação entre os diretores de turma e o seu coordenador e entre este e os órgãos de administração e gestão e o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (Conselho Pedagógico).

O trabalho será desenvolvido de acordo com a seguinte linha orientadora: definição da problemática; revisão da literatura; reflexão crítica; conclusão.

Ao investir na realização desta tarefa tenho presente uma obrigação moral, uma vez que este trabalho, ainda que constitua uma reflexão por certo incompleta e que não enaltece suficientemente o valor que têm, é inspirado em todos os diretores de turma com quem trabalhei e trabalho e que são, verdadeiramente, a alma das escolas.

2. PROBLEMÁTICA

Como já referi, este relatório reflexivo organiza-se em torno do papel primordial do diretor de turma enquanto órgão de gestão intermédia. Na abordagem que farei, pretendo analisar as seguintes questões:

- Mais-valia do exercício destas funções para a escola;
- Importância da função de Diretor de Turma, quando comparado com outras estruturas intermédias de gestão;
- Gestão da relação alunos - pais/encarregados de educação - professores;
- Constrangimentos no exercício das funções;
- Relação entre os diretores de turma e o seu coordenador e entre este e os órgãos de administração e gestão e o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (Conselho Pedagógico).

Para o desenvolvimento deste trabalho defini como metodologia a reflexão individual sobre as minhas práticas (sustentada pela memória e, quando existiam, relatórios e reflexões escritos anteriores) e as leituras complementares.

A pesquisa bibliográfica foi sendo feita a partir das orientações dadas e por seleção minha, tendo em conta as questões a analisar. As leituras contemplam obras de referência para enquadramento e leituras sobre temáticas mais específicas, bem como uma revisão e análise da legislação produzida relativa às temáticas abordadas.

Da análise das publicações existentes sobre temáticas similares destaco aquelas que analisei de forma mais aprofundada:

- *Racionalidade e práticas na gestão pedagógica – o caso do director de turma*, tese apresentada em 1995 por Virgínio Sá, no âmbito do Mestrado em Educação, especialidade de Administração da Escolar, na Universidade do Minho.
- *O exercício da supervisão em estruturas de gestão intermédia - O Coordenador de Ciclo e o Director de Turma*, dissertação apresentada por Fernanda Paula Ribeiro, na Universidade de Aveiro, em 2005.
- *Liderança dos Directores de Turma por parte da sua Coordenadora*, dissertação apresentada à Universidade de Aveiro por Artur dos Santos Modesto, em 2009.

Como veremos mais adiante neste trabalho, não foi tarefa fácil instituição dos professores como corpo profissional. Entre os séculos XVI e XVIII verifica-se um monopólio da Companhia de Jesus e da Igreja em geral. Data da segunda metade do século XVIII, pela mão do Marquês de Pombal, a reviravolta que permite, nas palavras de António Nóvoa, a “estatização do ensino”. As funções docentes, até então exercidas por professores religiosos, passam a ser da responsabilidade de professores laicos. “O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”¹. Na sequência de movimentos de grupos de professores que tiveram a sua génese nos séculos XVII e XVIII,² procurou definir-se um conjunto de saberes específicos e de normas e valores específicos. É no século XVIII que se definem regras uniformes de seleção e nomeação de professores e que se dá o processo de “funcionarização”, passando a existir uma licença ou autorização do Estado, obrigatória para o exercício das funções. Este processo de definição e valorização é complementado, no século XIX, com a criação de instituições de formação que “ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (...), as escolas normais produzem a profissão docente (...) contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional”³. Mas a(s) ambiguidade(s) do estatuto docente manter-se-ão por muito mais tempo. São as ambiguidades na pertença a um grupo social, em relação à sua influência, na medida da autonomia que devem ter...Os movimentos associativos que entretanto emergem visam resguardar os professores, uni-los no combate ao isolamento social. Os ideais de valorização do estatuto, do controlo da profissão e da definição da carreira vão arrastar-se durante décadas e atravessar o século.

As questões relevantes das décadas de oitenta e noventa são-no, ainda, hoje em dia: a desmotivação e o isolamento face a um poder político que impõe sem dialogar (o desfasamento entre os “decisores” e os “atores”); as convulsões sociais que sobrecarregam a Escola com papéis que as famílias não comportam; as políticas educativas “à experiência”, com tentativas de reformas curriculares (...); as

¹ António Nóvoa, Formação de professores e profissão docente *in* http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf, p. 2.

² António Nóvoa, artigo citado, p. 17.

³ *idem*, p.18.

indefinições da própria carreira, com o processo de avaliação (conturbado), o novo modelo de gestão das escolas, a mobilidade, etc., etc.

A definição do “perfil” do professor, o seu processo de formação, a organização da carreira são lutas de décadas não muito recuadas. Sou, já, produto de um período de relativa estabilização, em que a ênfase colocada na profissionalização em exercício – década de oitenta – cedia lugar aos processos que visavam assegurar a formação contínua dos docentes.

Por entre os socos da História, nem sempre o professor enquanto foi tido em conta. “Nem sempre”, não; diria que poucas vezes foi considerado. A revisão da literatura permite-nos verificar que, durante o século XX, com o alar dos estudos sobre a alma humana (Freud foi o seu impulsionador), se constata um interesse acrescido pelo estudo da pessoa, do que motiva os seus comportamentos e reações. A psicologia ganha terreno e, na década de cinquenta, surgem vários trabalhos no âmbito da abordagem chamada de “psicodinâmica”, nomeadamente os estudos de Erik Erikson, psiquiatra alemão responsável pela teoria do desenvolvimento psicossocial e que identificou as “8 crises da vida”, ou os oito estágios do crescimento psicológico que o indivíduo percorre, do nascimento à morte, em interação com o meio que o rodeia.

Na década de setenta, multiplicam-se os estudos sobre as histórias de vida dos profissionais do ensino e a década seguinte constitui um ponto de viragem. O professor é o centro das discussões e torna-se objeto de investigação. Conforme os autores, podemos ver diferentes abordagens na estruturação do ciclo de vida profissional dos docentes:

Michaël Huberman refere a existência de “sequências” ou “maxiciclos”. O primeiro grande ciclo corresponderia ao início da carreira e nele o professor experimentaria duas fases: a da “exploração” e a da “estabilização”. No entanto, esta classificação levanta algumas questões, nomeadamente por cada indivíduo ser único em si e, logo, não experienciará as situações de forma análoga à do seu colega do lado. Por outro lado ainda, e como refere o autor “O desenvolvimento da carreira é um processo e não uma série de acontecimentos”.⁴

⁴ António Nóvoa, *Vidas de professores*, p. 38.

Logo, o desenvolvimento profissional far-se-ia por períodos alternados, sobrepostos, diria até, por vezes, paralelos e/ou promíscuos, em que o professor experiencia a dúvida, a certeza, o compromisso, a incerteza. Não é um percurso linear.

Huberman opta por identificar sete fases que ele apelida de “fases perceptíveis da carreira do professor”⁵.

A primeira corresponde à entrada na carreira. Estamos perante a fase a que Maria Assunção Flores chama de “indução” e “durante a qual se processa a socialização profissional, na medida em que o neófito compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão”⁶. Este momento parece ser consensual e comum a todos os indivíduos. O autor refere-o como sendo um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, o momento do “choque do real”. Virada a página da formação inicial, temos que assumir responsabilidades, queremos aprender a voar e, de preferência, sozinhos e trilhando caminhos próprios, à semelhança da gaivota protagonista do romance de Richard Bach, *Fernão Capelo Gaivota*. A realidade está lá, existe... e é complexa! E que longe estamos das teorias e dos ideais...Ele são os colegas, a relação pedagógica (e pessoal) com os alunos, e os pais, e os encarregados de educação, e os serviços, e toda a orgânica de reuniões, prazos, burocracias....Sobrevivo? Sim! E passo à fase seguinte que, nos estudos de Huberman, é a da estabilização. Esta coincide, geralmente, com a assunção daquilo que podemos definir como um compromisso com duas faces: por um lado, há um compromisso “oficial” (a definição de um vínculo administrativo, isto é, a colocação em lugar de “Quadro” (ainda que com todos os pontos de exclamação e interrogação que tal conceito encerra atualmente). Por outro lado, há um compromisso pessoal, no momento em que dizemos para nós próprios “estou no lugar certo” ou “não me imagino a fazer outra coisa”. A engrenagem funciona em pleno, estamos integrados, tomamos decisões, definimos estratégias, estamos confiantes. A imagem que vemos refletida no espelho é a do nosso eu profissional, definido, afirmado. Esta fase tem as suas raízes mais profundas precisamente nas teorias da psicanálise, na procura da identidade, sendo que a descoberta de uma identidade implica a renúncia a outras identidades possíveis e só é realizável na oposição a outras (ao “outro”: defino-

⁵ Idem, p. 39.

⁶ Assunção Flores, “(Des)ilusões e paradoxos. A entrada na carreira dos professores neófitos”, *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1). Braga: Universidade do Minho, pp. 171-172.

me enquanto “eu” porque sou distinto do “outro”). José Régio diz, no poema “Cântico negro”, “*Não sei por onde vou, / Não sei para onde vou / Sei que não vou por aí!*”

E quando temos tantas certezas e a rotina se instala...há que procurar coisas novas para fazer ou novas formas de fazer as mesmas coisas! A diversificação de estratégias, de atividades, mas também de funções. Esta fase (e a seguinte) são claramente aquelas com que me identifico. Estou no meu vigésimo ano de serviço e vivi de forma empenhada a experiência como assessora do conselho executivo e, depois, da diretora do meu Agrupamento de escolas. Huberman refere que a fase da diversificação coincide com o momento em que muitos docentes experimentam a vontade de exercer funções diferentes na estrutura organizativa. Identifico-me com essa motivação (diria, até, com essa necessidade). A estabilidade dos primeiros anos de trabalho, e a experiência que deles tiramos, levam-nos a olhar com outros olhos para a mesma realidade e a ver maneiras diferentes de agir, novos caminhos, novas batalhas a travar pela escola e pelos alunos. Claro que existe o medo de cair na rotina, de olhar para uma profissão que poderá não trazer nada de novo nos próximos tempos (ou nunca!), e daí alguns de nós poderemos sentir necessidade de, algures no meio da estrada, pararmos para pensar. Na teoria do autor que tenho vindo a referir, este é o momento mais indiscutivelmente individual e específico. Eu atrever-me-ia a dizer o mais solitário também. Pomos tudo em questão e temos que decidir o que seremos daí em diante. Por um lado, temos os que passarão “por entre os pingos da chuva “ desta fase, e que conseguirão resolvê-la. Estes prosseguirão serenamente o seu caminho, como espero ser o meu caso. Não me identifico, no entanto, com a correspondência que Huberman afirma ver entre a fase da “serenidade” e “um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida”⁷ que seria o alicerce para a fase de desinvestimento generalizado que caracteriza o final da carreira. Isso será verdade para os que vão ceder perante a rotina, a burocratização, a sequência de dias sempre iguais, aos anos que passam (“mais um ano de serviço”). Identifico-me antes com Fernão, a gaivota: “*A maior parte das gaivotas não se querem incomodar a aprender mais que os rudimentos do voo, como ir da costa à comida e voltar. Para a maior parte das gaivotas, o que importa não é saber voar, mas comer. Para esta gaivota, no entanto, o importante não era comer mas voar. Mais que tudo, Fernão Capelo Gaivota adorava*

⁷Assunção Flores, artigo citado, p. 46.

voar.” Cada um à sua maneira dobrará o seu cabo das tormentas e chegará à fase do distanciamento afetivo e da serenidade (ou não, para alguns). A maturidade física, pessoal, a própria idade cronológica, farão com que se verifique esse distanciamento, que é geracional, em relação aos discentes, mas também afetivo, eu diria que não apenas em relação aos alunos mas também em relação à paixão inicial pela profissão...

Os docentes entre os cinquenta e os sessenta anos de idade caracterizar-se-iam pelo dogmatismo e pela rigidez, bem como pelo questionamento de políticas e orientações. De forma geral, são muito menos tolerantes e mais conservadores. O docente em fim de carreira fará, com certeza, uma retrospectiva do seu percurso e procurará tirar o maior partido do tempo que lhe resta. Os docentes nesta fase vivem momentos de “libertação” (das tarefas, das responsabilidades), preparando-se para viver mais para si, para a sua vida pessoal e social, porventura para outras atividades às quais se dediquem depois da aposentação.

Como referi no enquadramento desta secção do meu trabalho, inicio em 2012/2013 o meu vigésimo ano de letivo. Vivi de forma empenhada todos eles, mas os que mais relevância tiveram foram aqueles em que tive a oportunidade de participar e/ou de dinamizar projetos ou desempenhar funções ao nível da gestão da escola e das estruturas intermédias de coordenação. Refiro-me aos últimos seis anos letivos. Nos cinco anos anteriores exerci funções como assessora técnico pedagógica do conselho executivo (três anos) e, depois, como assessora da diretora do agrupamento de escolas onde trabalho presentemente (funções que exerci durante dois anos). A saída da equipa da direção coincidiu com as alterações entretanto introduzidas pelo despacho normativo 5328/2011 de 28 de março, diploma que veio reforçar a concretização, no plano da organização das escolas e do trabalho docente, dos princípios consagrados no regime de autonomia das escolas, aprovado pelo Decreto - Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Mantive, no entanto, as funções de coordenação de diretores de turma do segundo e terceiro ciclos.

Será importante, no âmbito da problemática a desenvolver neste trabalho, contextualizar a figura do diretor de turma ao longo da História da educação em Portugal.

Acompanhando o ritmo da História, vemos que a Escola e o ensino sofrerem múltiplas evoluções e reformas. Data da época pombalina o conceito de “instrução pública” e é à iniciativa do Marquês de Pombal que se devem importantes reformas no que há política educativa diz respeito. No entanto, é no século seguinte, na sequência

das revoluções liberais, que é criado o “Ministério de Instrução Pública” (1870). Em 1884, a reforma de Jaime Moniz institui o regime de classe em substituição do regime por disciplinas. Por decreto de 14 de agosto de 1895, surge a figura do *director de classe* (entre os professores de uma mesma classe deverá ser designado um, como diretor, sendo a sua nomeação feita pelo governo, por proposta do reitor). Do conjunto das atribuições definidas no artigo 53 daquele decreto, Virgínio Sá, salienta três grupos: “coordenação dos professores e do ensino; controlo da assiduidade; comportamento e aproveitamento dos alunos; informação aos encarregados de educação”⁸. Esta alteração no modelo de organização pedagógica vai implicar uma redefinição na estrutura hierárquica da escola, uma vez que o professor diretor de classe coordena o trabalho dos professores, assume-se como uma figura de gestão intermédia.

Em 1914, o decreto n.º 503 de 20 de maio, estabelece que a nomeação do diretor de classe, cargo cuja aceitação foi de aí em diante sempre obrigatória, deveria recair sobre um professor efetivo e a nomeação deveria ser feita pelo reitor.

Com a publicação do decreto n.º 4 650, de 14 de julho de 1918, o perfil e os requisitos que o diretor de classe deve satisfazer tornam-se mais exigentes (à efetividade do serviço docente prestado vem juntar-se agora a avaliação, que deverá ser de nível “bom”). Durante cerca de quarenta anos o diretor de classe manteve-se como a única estrutura de gestão pedagógica intermédia, com ligeiras variações na forma de nomeação, no perfil e nas regalias associadas ao cargo (gratificações, redução no horário), até à publicação do Decreto-lei n.º 27 084, de 14 de outubro de 1936. António Carneiro Pacheco, ministro ao qual foi entregue a pasta da Instrução Pública, protagonizou a reforma que criou a figura do *director de ciclo* em substituição da figura do *director de classe*. Embora não haja uma explicitação da natureza das suas funções, no artigo 31.º, no primeiro parágrafo, refere-se “a seu cargo ficará sempre a organização das sessões de educação moral e cívica”. Esta referência tão clara, contrastante com a indefinição de outras funções, merece de Sá a seguinte afirmação “O destaque conferido a esta atribuição, num contexto marcado pela ambiguidade funcional, sugere-nos a hipótese de que a conexão do ensino e dos professores, enquanto área prioritária de intervenção do director de classe, poderá ter cedido o

⁸ Virgínio Sá (1996). O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes”, *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1). Braga: Universidade do Minho, pp. 29-30.

lugar ao endoutrinamento ideológico dos alunos, na nova estrutura de gestão pedagógica intermédia. A *coordenação do ensino* parece agora dar lugar à *coordenação do endoutrinamento*”(...) ⁹.

Entre 1936 e 1947, data da publicação da reforma de Pires de Lima (Decreto-lei n.º 36507, de 17 setembro), não se produziram alterações substanciais ao nível da organização pedagógica e da gestão intermédia dos liceus. No conjunto dos documentos não há informação relevante sobre a figura do diretor de ciclo (nem da do subdiretor de ciclo), facto que leva Sá a concluir que (...) “ este nível de gestão foi claramente secundarizado e não encontramos qualquer referência às atribuições e competências do director de ciclo. Esta ausência é ainda mais significativa se considerarmos que o Estatuto [do Ensino Liceal] é extremamente minucioso na definição das competências e atribuições dos diferentes órgãos”. ¹⁰

A leitura do artigo 23.º do decreto n.º 38812, publicado a 2 de julho de 1952 permite-nos concluir, na opinião de Virgínio Sá, pela grande similitude entre as áreas de intervenção do diretor de classe e do diretor de ciclo: conexão e unidade do ensino; controlo disciplinar dos alunos; elo de ligação com as famílias; fiscalização do cumprimento das disposições legais.”

A expansão do sistema educativo da década de cinquenta acentua-se e, nos anos sessenta, assistimos à instituição por decreto a escolaridade básica obrigatória de seis anos decreto-lei n.º 45810, de 9 de julho de 1964). Recorde-se que, anteriormente a escolaridade básica obrigatória era de 4 e 3 anos, para os rapazes e para as raparigas, respetivamente.

É com a aprovação do estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário, pelo decreto n.º 48572, de 9 de setembro de 1968, que o cargo de diretor de turma é criado e regulamentado.

No entanto, durante a "1.ª edição da gestão democrática", na classificação de Licínio Lima, apesar das profundas alterações que a revolução de abril de 1974 introduziu no governo das escolas, a gestão intermédia foi basicamente ignorada nos primeiros normativos regulamentadores que se seguiram à revolução.

Promulgada a Constituição da República Portuguesa, em 1976, competia à Assembleia da República legislar sobre as bases do sistema educativo. É assim que surge a nova *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que,

⁹ Virgínio Sá, obra citada, p. 40.

¹⁰ Idem.

entre muitos outros aspectos, estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão (nomeadamente os da democraticidade, da participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade), determina a adopção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa (artigos 43.º, 44.º e 45.º). A partir da promulgação desta Lei, passa a ser da competência dos governos a implementação da reforma do sistema educativo.

Na mesma linha de ampla participação no processo de elaboração de projetos estiveram na génese da Lei de Bases, a CRSE (Comissão de Reforma do Sistema Educativo) elaborou um projeto global de atividades e promoveu a realização de estudos para a reorganização do sistema educativo. O projeto apresentado em janeiro de 1988 foi desde logo considerado uma das principais iniciativas e, juntamente com a proposta de reorganização curricular, foi um dos mais debatidos pelos professores, pelos especialistas e pelo público. Desses debates resultou uma proposta global entregue ao Governo, em julho desse mesmo ano.

O projeto dos *Documentos Preparatórios II* (janeiro de 1988) preconizava uma distinção clara entre os conceitos de “direção” e de “gestão”, associando à primeira uma dimensão política (e, portanto, a definição de valores e princípios orientadores) e, à segunda, uma função técnica (de execução das políticas e orientações): “Assim ficaria claro que as funções de direcção e de gestão, entendida esta como a conjunção de funções de organização, recrutamento de pessoal, coordenação, informação, etc., são efectivamente distintas e representam diferentes funções administrativas abrangidas pelo conceito mais amplo de administração.”¹¹

Esta Comissão propunha também que, num quadro de descentralização e de autonomia pedagógica, científica, cultural e administrativa, as escolas elaborassem um projeto educativo próprio.

É de assinalar que, desde então, os grandes debates, entre os professores e nos círculos de estudos das políticas educativas têm incidido predominantemente sobre os temas postos na agenda pelo grupo de trabalho no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

¹¹ CRSE (1988). *Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação, p. 155.

No que às funções do diretor de turma diz respeito, a publicação da portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, constitui a primeira tentativa de regulamentação do cargo de diretor de turma no período posterior à revolução de abril. De referir que esta figura estava prevista nas conclusões do grupo de trabalho da Comissão de reforma do Sistema Educativo. No subcapítulo “Gestão pedagógica e administrativa das escolas” definição que o órgão executivo a quem cabe essa função é a Comissão de gestão, surgindo o Conselho pedagógico como um órgão de coordenação pedagógica. No domínio da gestão pedagógica, o ordenamento jurídico proposto por este grupo de trabalho previa a existência de “órgãos de coordenação e orientação educativa” (secção I, artigo 53.º), de entre os quais se destaca o professor “Orientador Educativo de Turma” e do “Orientador Educativo de Ano”, definidos no artigo 54.º e com o perfil explicitado nos artigos seguintes. De realçar que as funções eram de índole pedagógica, enquadradas no eixo alunos/professores/pais. O professor “Orientador Educativo de Turma” coordenava duas turmas, do mesmo ano, com uma redução de oito horas na componente letiva, distribuídas por trabalho com alunos, atendimento a encarregados de educação, trabalho com professores e tarefas administrativas, o que perfazia uma redução de oito horas na componente letiva. O “Orientador Educativo de Ano” tinha uma redução de componente letiva de onze horas, porque acumulava a coordenação de duas turmas do mesmo ano com a coordenação dos Orientadores Educativos de Turma daquele ano.

Virgínio Sá refere que a gestão intermédia foi o domínio que mereceu um maior investimento nos trabalhos desenvolvidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Uma ideia que está subjacente à proposta da CRSE é que o desempenho de cargos de coordenação e orientação educativa deve estar dependente de uma especialização, prevendo-se uma progressiva profissionalização dos docentes que os desempenhem, assunto que retomarei noutro momento deste relatório.

Em síntese, apresento o conjunto dos normativos mais significativos referentes ao desempenho das funções de direção de turma:

- Portaria n.º 679/77. O exercício das funções de direção de turma é regulamentado sendo que o diretor de turma tem atribuições relativamente ao conselho diretivo e ao conselho pedagógico; relativamente aos alunos (eleição de representantes e acompanhamento dos assuntos da turma através deles); relativamente aos encarregados de educação (contactos, em reunião individual ou conjunta, para

informações sobre aproveitamento, assiduidade, orientação, disciplina e atividades escolares.

- Portaria 970/80, de 12 de novembro. Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos Seus Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias. Define o critério de designação de docentes para o exercício dessas funções (“A atribuição das direcções de turma é da competência do conselho directivo, ou de quem as suas vezes fizer, tendo em atenção critérios propostos pelo conselho pedagógico.”, artigo 73.º). Sendo as atribuições preferencialmente atribuídas a docentes profissionalizados, a distribuição de serviço terá em conta, de acordo com o exposto no artigo 74.º, a “Capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites.”, a “Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo.”, o “Bom senso e ponderação.”, o “Espírito metódico e dinamizador.”, a “Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder.” e a “Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar.” Esta Portaria ressalta o campo de atuação do diretor de turma, que tem como atribuição principal assegurar a comunicação e a articulação entre os diferentes intervenientes no processo educativo (alunos, professores, pais ou encarregados de educação), e também coordenar o trabalho a desenvolver pelos professores [conselho de turma].

- O despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, institui um novo regulamento do conselho pedagógico, mas que nada acrescenta às atribuições do diretor de turma, eliminando, contudo, as "características de personalidade" antes consagradas, dada provavelmente a dificuldade prática de verificar da sua prévia existência.

- A Portaria nº 921/92, de 23 de setembro estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa e esclarece quais são as áreas de intervenção do diretor de turma: “O Director de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado nomeado pelo director executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento. “ (preferencialmente, assegurando a continuidade do trabalho do ano anterior). Neste novo enquadramento legal verificamos que o número e a natureza das atribuições se sobrepõe ao perfil. São definidas com detalhe as atribuições de orientação pedagógica – sempre com especial ênfase na abertura, na articulação com a comunidade educativa e no desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar – e as funções relativas

ao processo de avaliação dos alunos, nas diversas vertentes (formativa, sumativa, especializada, extraordinária).

- Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de julho, que estabelece as funções das estruturas de orientação educativa, nomeadamente as de direção de turma, no artigo 7.º. verifica-se que não há, aqui, nenhuma alteração no âmbito de ação do diretor de turma.

- Decreto-Lei 75/2008 de, no capítulo IV, relativo à Organização pedagógica nomeadamente na secção I – Estruturas de coordenação e supervisão, artigo 42.º - Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Este normativo prevê que, no Regulamento Interno, sejam fixadas as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor “no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente”. Para a organização das atividades de turma (artigo 44.º, ponto 2.) e “Para coordenar o trabalho do conselho de turma, o director designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.”

Na prática, o facto de um docente ser nomeado Diretor de Turma raramente é e mais frequentemente é sentido como uma penalização ou, no mínimo, como “um mal necessário”, porque “deu jeito para conseguir fazer o horário”.

Atualmente, e apesar de, como vimos, o enquadramento normativo lhe conferir responsabilidades específicas na coordenação dos professores da turma, verifica-se na realidade uma certa ineficácia em fazer cumprir metas definidas. O exercício dos poderes. Virgínio Sá, em trabalho citado anteriormente, refere que uma das perspetivas possíveis é a analisar a relação do diretor de turma com os outros professores da turma como uma relação de poder, sendo que este conceito que reúne um reduzido consenso quanto à sua natureza, significado e, mesmo, quanto às suas fontes dentro das organizações. Das diversas tipologias de poder passível de ser exercido pelo diretor de turma, o autor considera que as que mais se adequam são o poder normativo e o poder pessoal. “O poder normativo é considerado um dos mais relevantes e mais congruentes com a especificidade de uma organização educativa, dependendo a sua eficácia da partilha de um conjunto de valores comuns.”¹²

¹² Virgínio Sá, obra citada, p.144.

Já a ênfase colocada no poder pessoal assenta em estudos feitos pelo autor e que, empiricamente, corroboro. As características pessoais do diretor de turma têm uma influência determinante na sua conduta organizacional. O poder pessoal é independente do poder que o ator organizacional possui em virtude da sua posição dentro da estrutura hierárquica da organização.

Nesta perspetiva, a solução não passa por reivindicar uma aposta na formação especializada, uma vez que “nascemos” diretores de turma/líderes e não aprendemos a sê-lo. Talvez o consenso seja: a formação especializada irá aperfeiçoar/potenciar traços de personalidade que já consubstanciam o perfil de líder. “O detentor de poder pessoal é um líder informal que reúne uma combinação particular de características pessoais que lhe conferem o poder de influenciar as decisões ou o comportamento dos outros.”¹³, ou seja, a autoridade confere poder mas nem todo o poder confere autoridade.

¹³ Idem, p. 149.

3. REVISÃO DA LITERATURA

Tendo definido como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica como forma de orientar a minha linha de pensamento, faço uma retrospectiva histórica que, a meu ver, cumpre esse propósito.

“O surgimento e o desenvolvimento da escola pública representa uma vitória do Estado sobre outras instituições a que teve de opor-se para garantir o controlo sobre a educação”.¹⁴

No reinado de D. José I, em 1759, Sebastião José de Carvalho e Mello publica o *Decreto de Expulsão dos Jesuítas* (sentença de expulsão de 12 de janeiro mas apenas executada em 3 de setembro). O objetivo é substituir o monopólio da Igreja pelos mecanismos controladores do Estado. É o fim do monopólio dos Jesuítas e o primeiro passo para a implementação das ideias reformadoras do marquês de Pombal em matéria de política educativa. Inspirado nos ideias iluministas que circulam por toda a Europa, e pelos princípios de Luís António de Verney (chamado por D. João V a colaborar no processo de reforma pedagógica do reino e no seu *Verdadeiro método de estudar* publicado em 1746), o ministro de D. José I lança os fundamentos da instrução primária e do ensino público em Portugal. A ele devemos a criação, pioneira na Europa, de um ensino estatal laico que englobava os ensinos primário, secundário e universitário. Assistimos ao nascimento da *Escola pública* enquanto organização.

A revolução liberal de 1820, o decretar da liberdade de ensino (1821), a criação, por Passos Manuel, do ensino liceal (1836) e, em 1852, a criação do ensino industrial, por Fontes Pereira de Melo, constituem medidas da I República para inverter a tendência de analfabetismo, escassez de escolas e descredibilização da profissão docente. Desenvolvem-se as associações docentes e emergem novas ideias. Ao nível do ensino superior, são criadas as universidades de Lisboa e do Porto que, de ora em diante, “rivalizam” com a de Coimbra, conservadora e mais ligada à ala monárquica. Quis, porém, a História que este promissor período de renovação tivesse dias curtos e, a 6 de junho de 1926, o país aclama o general Costa Gomes, iniciador do movimento revolucionário de Braga que culminaria na imposição de um regime de ditadura militar que ficou conhecido, a partir de 1933, como *Estado Novo*. A nível mundial, estamos perto do “crash” de Wall Street, cujas ondas de choque perpassaram

¹⁴ Licínio Lima, (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um Estudo da Escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho, p. 41.

por todo o mundo, submergindo a economia mundial na pior crise de que há memória, se não referirmos a atual conjuntura internacional, cujas consequências finais ainda não conseguimos antever. A ascensão de Adolf Hitler na Alemanha abre caminho para o segundo conflito à escala mundial e serve de inspiração para sociedades fragilizadas e descrentes. Em Portugal, António de Oliveira Salazar, ministro das finanças e, depois, chefe do Governo (presidente do conselho de ministros) ensaia a união, sob o lema “Deus, Pátria, Família”.

As políticas de educação no Estado Novo podem definir-se como centralistas e autoritárias. O modelo clerical da Igreja ressurgiu no novo modelo escolar, rigorosamente hierarquizado, com forte controlo do Estado. Os movimentos associativistas são proibidos, não há investimento na formação de professores e os que trabalham não vêem o seu estatuto reconhecido. Vigora a política do livro único e a censura agiganta-se. Entre 1928 e 1930 são extintas as Escolas Normais Superiores para, mais tarde, assumirem a designação de Escolas do Magistério Primário (também estas encerradas de 1936 a 1942). A Escola cumpre a sua função de regulação da ordem social, definindo claras diferenças entre os sexos (quer na duração quer nas modalidades de formação). As meninas recebem uma criteriosa formação (separada, inclusive fisicamente, da dos rapazes) que lhes permitirá assumir o papel que as espera: o de esposas e mães. A elas está reservada a vida doméstica. No ensino secundário, assistimos a uma acentuação da bifurcação ensino liceal/ensino técnico. O primeiro prepara as elites para o ingresso nas universidades. Ao segundo cabe a formação de operários e está, pois, direcionado para o mundo do trabalho. O Estado assume o controlo e reclama para si o papel de “Estado-educador”. António Carneiro Pacheco, responsável pela pasta da “Instrução pública” faz promulgar e documento que definiu os princípios da política de educação do Estado Novo: a lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936 (a *Lei de Bases da Educação* do Estado Novo).

Este é o período do pós-guerra, do ressurgimento da economia, a nível europeu e mundial (anos 50 e 60). O ensino tem que organizar-se para dar resposta às crescentes aspirações sociais e culturais. Emergem movimentos académicos. Data de 1959 o pedido de apoio à OCDE para a análise da situação educativa nacional. Vive-se uma época de contradições e o contexto histórico é difícil: guerra colonial; dificuldades económicas, aumento da emigração...

A reforma Veiga Simão – em plena “primavera marcelista” – preconizou a pacificação das universidades; a expansão do ensino universitário (diversificação de

ofertas e regionalização); a reorganização generalizada, do pré-escolar ao ensino superior, com particular ênfase para o ensino secundário, onde se processou uma reestruturação curricular.

Com o 25 de abril de 1974 produziram-se profundas ruturas em todas as áreas. A Escola, não sendo alheia a esta vaga de mudança, muitas vezes dela se tornou protagonista e, por vezes, líder.

O período que se segue ao 25 de abril caracterizou-se, ao nível das escolas, por uma contestação generalizada dos símbolos representativos da repressão político-ideológica do Estado Novo. A este período Licínio Lima chama de “ensaio autogestionário”. Opera-se uma deslocalização do poder para o interior das escolas.

O Ministério da Educação fez publicar o decreto-lei nº 221/74, de 27 de maio, que define um novo modelo de direção e gestão das escolas e que Licínio Lima vai fazer corresponder à segunda fase da "1ª edição" da "gestão democrática". Este normativo legal encerra o ciclo (entre 25 de abril e 27 de maio) designado pelo mesmo autor como “autogestionário” (a primeira fase da gestão democrática das escolas). Segundo o autor, esta fase destaca-se pelo forte envolvimento de professores, alunos e funcionários, e caracteriza-se por uma participação "directa, activa, informal e divergente" que suscitou grande entusiasmo.

A terceira e última fase da primeira edição da gestão democrática, seguindo ainda a cronologia de Lima, inicia-se com a publicação do decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, e corresponde à vigência deste diploma que, embora inicialmente previsto para vigorar apenas até ao final do ano letivo de 1974/75, apenas foi revogado em 23 de outubro de 1976 com a publicação do Decreto-lei n.º 769-A/76. Esta última etapa do "período revolucionário" caracteriza-se, do ponto de vista formal, pela criação de "uma nova morfologia organizacional", consubstanciada numa maior formalização e hierarquização da gestão das escolas, que agora passa a ser exercida por um conselho diretivo, um conselho pedagógico e um conselho administrativo. O novo diploma visa a uniformização das "estruturas democráticas" através da sua implementação" em todos os estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário", evidenciando igualmente uma tendência para a formalização, definindo-se com bastante detalhe o processo eleitoral para o conselho diretivo.

Se é verdade que, em Portugal, o debate sobre autonomia e administração das escolas foi uma constante ao longo dos tempos, é certo que a sua ênfase despontou

após o 25 de abril de 1974 e apresentou o seu ponto mais alto com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que já anteriormente analisei.

Desde então, a problemática educacional passou a assumir relevo ao nível do debate político e social. Surgiram debates em torno da descentralização, da participação e da autonomia da escola como organização, o que conduziu a um novo princípio de valorização da pedagogia sobre a burocracia.

São de sempre conhecidas e referidas por vários autores as divergências em torno do conceito de “organização” aplicado à Escola, tendência que se acentuou nas décadas de oitenta e noventa do século vinte e, inclusive, na atualidade, com a correspondente proliferação de estudos que pretendem fazê-la coincidir com outras estruturas organizacionais, identificando “os traços dominantes que qualificam a escola como organização.”¹⁵ Na verdade, estamos rodeados e participamos de organizações de natureza diversa ao longo da vida. Em que se distingue a organização-Escola das outras organizações?

Os autores Muñoz Sedano e Martiniano Perez referem que se consideram 3 etapas na história da organização escolar: a etapa pré-científica; o período de transição e o período científico. Este último desenvolve-se a partir da década de cinquenta e caracteriza-se pela aplicação à Escola das diferentes teorias organizacionais já utilizadas nas organizações empresariais. Convém esmiuçar os conceitos de “administração” e de “organização”, sendo que o primeiro é mais amplo e abrange o segundo. Para Weber, quando falamos em “organização”, falamos de um grupo corporativo, e temos que considerar as relações ente os indivíduos que as compõem, desenvolvidas de acordo com regras pré-estabelecidas, supervisionadas por uma estrutura hierárquica, no sentido de assegurar a consecução dos objetivos que a organização se propõe alcançar.

Os modelos organizacionais distribuem-se por dois grandes grupos: os modelos racionais e os modelos humanistas. Dos modelos estudados, focarei a minha atenção em dois: a escola como burocracia (Max Weber) e a escola como comunidade educativa (John Dewey), respetivamente do primeiro e do segundo quadro concetual.

O modelo burocrático é dos mais utilizados e criticados, muitas vezes por deturpação do sentido do termo por parte do senso comum, que muitas vezes

¹⁵ Jorge Adelino Costa, *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa, p.10.

confunde o eu sentido com os seus defeitos e disfuncionalidades. Este modelo foi teorizado por Max Weber, considerado um dos fundadores da sociologia, que apresentou indicadores para o caracterizar: regulamentação (a organização burocrática é regida por normas, legais e exaustivas, que definem as relações no seu interior); hierarquização; especialização (distribuição das tarefas, sendo as tarefas administrativas diferenciadas e especializadas. Cada cargo tem normas e regras fixas); universalidade, uniformidade e estabilidade Separação entre a vida privada e a vida profissional; seleção com base no mérito); profissionalismo (o funcionário “faz carreira” dentro da organização, seguindo as regras e tem, por isso, um desempenho previsível). Estes princípios assentam num outro, mais abrangente, que é o da racionalidade, e que aproxima este modelo organizacional do modelo da escola como empresa, preconizado por Taylor, uma vez que é dada grande ênfase às tarefas, com a finalidade de aumentar a eficiência ao nível operacional, ao mesmo tempo que há uma anulação da individualidade do funcionário e se esbatem as relações ambíguas, baseadas em critérios de favorecimento pessoal, em detrimento das competências profissionais. Weber diz que a burocracia é a forma racional da organização, própria da sociedade legal ou racional.

João Formosinho definiria a administração do sistema escolar português como “administração burocrática centralizada.” Já Licínio Lima faz uma síntese dos modelos teóricos para o estudo da escola como organização, tendo por base os estudos de Per-Erik Ellström que equacionava a existência de quatro faces das organizações educacionais. Licínio Lima, a propósito da distinção entre modelos organizacionais racionais, políticos e sociais, acentua que “(...) a racionalidade não é exclusiva do modelo racional, assume contornos diferentes e está presente em outros modelos e , por outro lado, a burocracia, em sentido weberiano, constitui o modelo mais racional, aquele que afasta erros, afectos e sentimentos(...)”¹⁶ O autor analisa a perspectiva burocrática contrapondo-a, com contributos de outros autores, à metáfora da Escola como “anarquia organizada”, metáfora essa construída com base nos três tipos de ambiguidade que definiriam as escolas: ambiguidade em relação aos objetivos e preferências; em relação aos processos e tecnologias e em relação à participação.

O modelo burocrático, como os outros, aliás, é alvo de críticas, no que diz respeito á especialização das tarefas. Na verdade, o facto de um funcionário exercer

¹⁶ Licínio Lima, obra citada, p. 69.

de forma repetida o mesmo trabalho, segundo certas normas não quer dizer que ele esteja preparado para incorporar as mudanças que se venham a verificar em relação ao previamente regulamentado e que o funcionário tinha como referência absoluta. Por outro lado, ao apostar no aumento da eficácia, no controlo normativo, na hierarquização e na racionalidade, está a abdicar das relações pessoais e a potenciar o conformismo, o corporativismo, o apego aos normativos em detrimento do apego às pessoas. A hierarquização e consequente delegação de competências pode converter-se num transtorno, na medida em que subgrupos tenderão a zelar pelos seus interesses e não a lutar pelo bem comum, o da organização. Finalmente, constatamos que o modelo burocrático é um modelo fechado, no sentido de que deixa muito pouco espaço à organização para se abrir ao exterior e para se adaptar às exigências de mudança.

Já a teoria organizacional da escola enquanto comunidade educativa assenta na teoria das relações humanas e nos modelos humanistas de organização, vertente que é estudada sobretudo pela escola democrática de John Dewey (fé na democracia, no Homem, na educação).

Trata-se de uma corrente de pensamento iniciada com Elton Mayo (1880-1949), no período posterior à crise económica mundial dos anos trinta, e que está associada à emergência e expansão da psicologia e da sociologia. Aparecem os conceitos de motivação, liderança, comunicação, dinâmica de grupos. Para este sociólogo australiano, o conceito basilar é o de participação, uma vez que “toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida, es educadora para aquellos que participán en ella. Solo quando llega a estereotiparse y se convierte en rutina pierde su poder educativo.”¹⁷ Os fins gerais da educação são o desenvolvimento do indivíduo, a eficácia social e a cultura. A disciplina é auto-disciplina, mediante a participação social nas atividades do grupo.

Os estudos de Maslow, assentes na teoria das cinco necessidades básicas” referiam necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de consideração e estima, de auto-realização. O indivíduo trabalhará mais e de forma mais eficaz se estiver motivado. Para além do conceito de motivação, esta teoria alicerça-se na importância da liderança. Segundo Muñoz Sedano, as teorias explicativas da liderança que mais difundiram foram a teoria dos traços pessoais e a teoria das funções de liderança. As

¹⁷ Muñoz Sedano e Martiniano Perez (1989). Modelos de organización escolar. Madrid: Editorial Cincel Kapelusz, p.97.

principais críticas que podemos apontar a este modelo são, por um lado, que ele se baseia em comportamentos e, por outro lado, é utópico pensar em conciliar as necessidades dos indivíduos com as da organização na qual ele se insere.

No âmbito das teorias de cariz humanista podemos destacar dois modelos: a escola democrática (escola participativa) e a educação personalizada (comunidade escolar ou comunidade educativa). O primeiro modelo assenta nos pressupostos de redução da estrutura hierárquica, de incremento da comunicação e de ampliação da rede de setores da organização com capacidade de decisão. O que isto tem de menos positivo será a sobrevalorização do indivíduo, do grupo, da organização informal, esquecendo a necessária contextualização do indivíduo e da sua organização no quadro das variáveis da estrutura organizativa. Este modelo baseia-se se em comportamentos e é utópico pensar em conciliar as necessidades dos indivíduos com as da organização na qual ele se insere.

No modelo de escola democrática de Dewey o conceito básico é o de participação porque sendo partilhada por todos contribuiu para a educação de todos. “A nivel microsocia [la democracia] comporta la participación de profesores, padres, alumnos y personal no docente en dirección del centro escolar.”¹⁸

Participar equivale a dizer que todos os indivíduos intervinientes têm parte ativa na elaboração e desenvolvimento do processo educativo.

A segunda teoria, a da educação personalizada (mais difundido em Espanha, por García Hoz), situa a escola como uma comunidade educativa, na qual pais, professores e alunos se encontram e participam. Nesta comunidade, o marco de referência é a instituição, predominantemente constituída por alunos e professores e na qual a educação adquire um carácter sistemático. A organização escolar organiza-se em torno dos seguintes critérios: participação; convivência e trabalho; abertura; rigidez e flexibilidade (princípios inflexíveis para se apoiar e flexibilidade para acompanhar as mudanças das pessoas e do contexto).

Nos tempos mais recentes realizam-se estudos sobre os modelos organizacionais e sobre os estilos de liderança, procurando estabelecer uma relação entre estes e o sucesso educativo. “Se trata de generar una cultura escolar robusta, com implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad), en un proceso que Sharon Kruse y Karen Seashore-Louis (2008) llaman “intensificación del

¹⁸ Muñoz Sedano e Martiniano Perez, obra citada, p. 98.

liderazgo”. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo.”¹⁹

A liderança escolar tem que deixar de ter um papel de mera gestão organizativa dos recursos humanos: deve dirigir-se preferencialmente a tudo aquilo que pode promover a melhoria da qualidade do ensino. Deve ser uma liderança partilhada, na qual toda a comunidade educativa participe e seja responsabilizada. Trata-se de uma relação mais lateral do que vertical, uma vez que se verifica uma dissolução da estrutura hierárquica. Vemos que este modelo de organização assenta na distribuição de tarefas, no reforço das competências de diversos grupos de trabalho, na valorização das estruturas intermédias e contraria o atual paradigma de liderança das escolas, centrada na figura do diretor enquanto “super-gestor” de recursos.

Nesta perspetiva, a escola é uma “organização que aprende”. “El liderazgo distribuido, más que un mera forma de descentralizar o dirigir de modo participativo, se inscribe en una organización entendida como “organización que aprende” (Bolívar, 2000) o, más recientemente, como “comunidad profesional de aprendizaje.”²⁰

A conclusão que podemos tirar é a de que a natureza da realidade escolar é muito rica e, por isso, não pode ser vista à luz de uma só teoria. Os diferentes modelos organizacionais constituem perspetivas distintas na abordagem de uma realidade que é a mesma. Podem complementar-se para nos ajudar a ter um maior conhecimento, com o contributo de todos, dessa realidade multifacetada que é a Escola.

¹⁹ Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), p. 12.

²⁰ Idem, p. 14.

4. ANÁLISE E REFLEXÃO

Na sequência do que anteriormente foi descrito, e de acordo com os objetivos apresentados na introdução feita a este trabalho, considerou-se que o percurso profissional tem que merecer uma reflexão que seja contextualizada, é certo, mas objetiva e frontal.

Sendo que o ser humano se distingue pela sua racionalidade e capacidade de adaptação à mudança, a reflexão sobre a ação permite-lhe procurar novos conhecimentos e, logo, novas formas de ação.

Como referi no capítulo II, o meu desenvolvimento profissional fez-se (faz-se) por períodos alternados, sobrepostos, diria até, por vezes, paralelos e/ou interligados, em que eu experiencio a dúvida, a certeza, o compromisso, a incerteza.

Na fase descrita pelos diversos autores correspondente à “entrada na carreira”, foram-me logo confiadas as atribuições de diretora de turma, função que tenho vindo a exercer todos os anos, à exceção de um ano letivo e do ano em que coordenei o ensino recorrente noturno - na modalidade de “Ensino básico” (ainda que a prática me tenha permitido constatar que as atribuições era em tudo semelhantes às do ensino básico regular).

A fase inicial e os cinco primeiros anos de serviço (1994 a 1999), em termos de política educativa, interligam-se com a publicação, da portaria 921/92 de 23 de setembro (que estabelecia as competências específicas das estruturas de orientação educativa constantes do artigo 36.º do Decreto-lei n.º 172/91 de 10 de maio). O normativo referia que o diretor de turma deveria ser, preferencialmente, profissionalizado, e que era nomeado pelo diretor executivo, “tendo em conta a sua competência pedagógica e a capacidade de relacionamento.”

Se levarmos em linha de conta a produção legislativa, também ela já sistematizada neste trabalho, no capítulo III, o critério de distribuição de serviço a um docente profissionalizado cumpriu-se, mas o de pertença ao quadro de escola não, uma vez que a licenciatura era recente e o meu vínculo era contratual. Em relação ao perfil previsto na legislação – “competência profissional” e “capacidade de relacionamento” estou certa de que não eram (ainda!) do conhecimento do conselho executivo da Escola.

No que às atribuições diz respeito, os constrangimentos de quem voa sozinho pela primeira vez e é confrontado com tarefa de tal responsabilidade são diversos e

evidentes. O conhecimento que se tem - que eu tinha - do contexto envolvente era muito reduzido, para não dizer inexistente. Pessoalmente, vivia a dificuldade de integração numa rede de relações já bem definidas, porque o corpo docente era bastante estável. Profissionalmente, e ainda que tivesse acompanhado o trabalho de uma diretora de turma da qual fui secretária no ano de estágio, desconhecia o que se avizinhava. É de referir que o coordenador de diretores de turma teve (e tem, claro, ainda) um papel determinante na orientação dos professores e que as reuniões de diretores de turma são o momento privilegiado de definição de estratégias de atuação e de partilha de preocupações.

Tendo em conta o eixo alunos/professores/encarregados de educação, considero que naquela fase do meu percurso, o mais difícil foi a relação com os adultos, sobretudo pela minha inexperiência e, perdoe-se-me a inovação concetual, "imaturidade profissional". No que diz respeito aos alunos, foi-me acessível promover um acompanhamento individualizado que considerasse as suas especificidades; informar o conselho de turma e os pais/encarregados de educação do seu percurso; coordenar o processo de avaliação; programar atividades (de acordo com o projeto educativo, numa perspetiva de articulação disciplinar e aberta à comunidade).

Nos quatro anos seguintes, mantive-me em exercício de funções naquela mesma escola e tive, inclusive, duas direções de turma de sétimo ano no mesmo ano letivo. Reconheço (pese embora a distância temporal) que nessa altura, o bom trabalho que desenvolvi se constituiu como um critério para a renovação do cargo e que eu já podia reivindicar a legislada "competência pedagógica" e uma razoável "capacidade de relacionamento"...

Como já registámos no capítulo anterior, a publicação, em 1999, do Decreto Regulamentar n.º10, de 21 de julho, vem definir, no artigo 6.º, as atribuições do conselho de turma e, no artigo seguinte, as do diretor de turma: coordenar as atividades do conselho de turma; assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter

globalizante e integrador; apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

A publicação deste Decreto interliga-se com a minha mudança para uma escola diferente, situação que se foi repetindo nos anos letivos seguintes: com exceção do momento atual (últimos sete anos), passei um ano em cada escola, dois anos numa delas.

A mudança que se constata é que há uma ênfase muito maior no vetor “articulação”. Ou seja, percebemos (e percebia eu, naquela altura), que a política educativa se orientava no sentido de uma busca de sentido(s). À escola devia ser dada autonomia para uma gestão flexível do currículo, de forma a assumir-se como espaço privilegiado de educação para a cidadania e a garantir o desenvolvimento integral dos alunos. É por esta altura publicado o Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico. Refiro que, ainda em função na Escola Básica de Urgeses, integrei as equipas de trabalho que realizaram o projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico (ano letivo 2006/2007), reflexão essa que viria a constituir o fundamento do diploma da reorganização curricular e da formalização do ensino por competências. Na sequência dessas reuniões preparatórias, *O Relatório do Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* (DEB, 1997) apresentava alguns aspetos inovadores, salientando-se o perfil de competências à saída do Ensino Básico, a gestão articulada do currículo, os projetos de natureza transversal e a criação de três novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Educação para a Cidadania e Projecto Interdisciplinar.

Em 1998, no *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, o Ministério da Educação sintetizou todos os aspectos a ter em conta, de forma a garantir uma efetiva ligação e coerência entre os três ciclos do Ensino Básico. De acordo com o estipulado nesse documento, e como resultado dos debates realizados e da experiência adquirida pelas escolas que aderiram ao Projecto de Gestão Flexível do Currículo, foi apresentada em Março de 2000 uma *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico* que esteve na origem da redação do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

A escola, os professores e em particular os que exercem cargos de gestão intermédia, nomeadamente os de Coordenador de Ciclo e de Diretor de Turma, passam a exercer um papel primordial na gestão do processo de ensino e aprendizagem, o qual

se situa, essencialmente, nas áreas de decisão e de organização. Do ponto de vista normativo, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, é o diploma que, no quadro da autonomia curricular concedida às escolas, procede à introdução e operacionalização dos Projetos Curriculares de Escola e de Turma, atribuindo-lhes carácter obrigatório e definindo-os como “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão” (artigo 2º, ponto 3).

Refletindo sobre essa fase e sobre a minha experiência, registo que foi, efetivamente, um período de mudança, um virar de página. É verdade que pode ter coincido com a fase que os teóricos denominam de fase de “estabilização”, e a segurança em termos de “maturidade profissional” estava garantida. Nessa fase, os professores efetivamente reuniam, debatiam, discutiam e sentíamos que havia um caminho que fazia sentido trilhar. A aposta da política educativa, do ponto de vista teórico, estava bem estruturada e o ensino por competências, a formação integrada e articulada do indivíduo eram nobres princípios. A escola parecia afastar-se do modelo racional - burocrático descrito por Weber para se aproximar de um modelo mais humanista, de abertura da organização ao exterior e de partilha na construção do processo educativo por todos os intervenientes.

E eram também os anos do governo do Partido Socialista que havia declarado publicamente a sua paixão pela educação...

No entanto, os anos vindouros não confirmaram tal otimismo e a paixão esmoreceu. Do meu ponto de vista, o principal constrangimento foi, precisamente (paradoxalmente?) a resistência de muitos colegas à abertura e à transversalidade, vistas como uma ameaça às suas competências específicas “naquela área [disciplinar]”. Por outro lado, não havia, a meu ver, uma prática sistemática e enraizada do trabalho em equipa, de trabalho colaborativo. Insisto que por receio dos docentes de perderem o seu espaço, de se aventurarem fora dos seus domínios. Com efeito, como Luísa Alarcão preconiza, “*o professor [e, em particular, o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma] não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir, com os seus colegas, a profissionalidade docente*”. Segundo esta autora “*é necessário uma escola que reflecta sobre os seus próprios processos e as suas formas de actuar e funcionar*.” Por outro lado ainda, a abertura à comunidade educativa deixava uma grande parte apreensiva.

No campo específico do exercício das atribuições como diretora de turma, estes anos foram de acentuada mudança. Por um lado, a reorganização curricular obrigou-nos a pensar a Escola de forma diferente. As funções do diretor de turma, no que à vertente pedagógica diz respeito e na sua essência, não mudaram. Transformaram-se, porque foi preciso construir um Projeto Curricular de Turma, subordinado ao Projeto Curricular de Escola, enquadrado pelos princípios do Projeto Educativo e dentro dos limites prescritos pelo currículo nacional. Isso exigiu mais capacidade de liderança na coordenação das atividades do conselho de turma. Por outro lado, o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos fez chegar às escolas novos públicos, heterogéneos, e tornou-se mais complicado definir um currículo que “servisse” a todos. O currículo único, “pronto-a-vestir”, descrito na década de oitenta pelo professor João Formosinho deixou, definitivamente, de estar na moda...

Na minha experiência profissional destaco os anos de 2005 a 2010 e o exercício cumulativo das funções de assessora do conselho executivo/a diretora e de coordenadora dos diretores de turma. O primeiro cargo perspetivo-o numa lógica de visão alargada (e privilegiada) que não tinha até então do funcionamento da organização escolar. A participação em equipas de trabalho que tinham a seu cargo elaborar o projeto curricular de agrupamento, por exemplo, constitui um momento importante para me atualizar sobre a gestão e articulação curricular, funções dos coordenadores de departamento curricular. Por outro lado, e por se tratar de funções de assessoria técnico-pedagógica, tive oportunidade de criar e coordenar estruturas de apoio aos alunos na Escola (sala de estudo, gabinete de apoio ao aluno) e de articular estas estruturas com outras externas à Escola (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, estruturas da sociedade civil).

Ser coordenadora dos diretores de turma levou-me a ver com outros olhos o exercício das funções de direção de turma. O artigo 129.º do Regulamento Interno da minha escola refere o critério de nomeação dos coordenadores de ciclo:

“1. Os coordenadores de ciclo são designados pelo Director de entre os seguintes professores em exercício efectivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar: a) Em termos exclusivos, pelos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada; b) Em termos excepcionais, devidamente fundamentados, pelos docentes posicionados no 3.º escalão, desde que detentores de formação especializada.

2. O mandato dos Coordenadores de Ciclo pode cessar a todo o tempo, por decisão do Director, ouvido o Conselho Pedagógico”.

Sou, pois, uma coordenadora nomeada pela Diretora a título excepcional, baseando-se a escolha na experiência anterior de quatro anos no exercício de funções em estruturas de coordenação educativa.

Atentemos agora nas competências do coordenador de ciclo previstas nesse mesmo Regulamento Interno:

“Artigo 130.º: Ao Coordenador de Ciclo compete: a. Convocar e presidir às reuniões do respectivo Conselho de ciclo; b. No 2º e 3º Ciclos, assegurar a articulação entre as actividades desenvolvidas pelos Directores de turma que coordena e as realizadas por cada Departamento Curricular, nomeadamente no que se refere à elaboração e aplicação de programas específicos integrados nas medidas de apoio educativo; c. No 1.º ciclo, assegurar a articulação entre as actividades desenvolvidas pelos professores titulares de turma no que se refere à elaboração e aplicação de programas específicos integrados nas medidas de apoio educativo; d. Divulgar, junto dos referidos titulares de turma/Directores de turma, toda a informação necessária ao adequado desenvolvimento das suas competências; e. Representar os respectivos titulares de turma/Directores de turma no Conselho Pedagógico e submeter a este órgão as propostas dos conselhos de turma dos anos de escolaridade que coordena; f. Colaborar com o Conselho Pedagógico na apreciação de projectos relativos a actividades de complemento curricular; g. Planificar, em colaboração com os professores titulares de turma/Directores de turma que coordena, as actividades a desenvolver anualmente e proceder à sua avaliação; h. Providenciar a articulação pedagógica entre os três ciclos; i. Coordenar a elaboração dos Projectos Curriculares de Turma e acompanhar eventuais ajustamentos; j. Apresentar ao Director um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido.”

No desempenho das minhas funções comecei a olhar para o trabalho dos colegas e a ver neles espelhada a minha prática, a perceber que, efetivamente, o diretor de turma está assoberbado de trabalho; que as tarefas que lhe são exigidas vão muito além das prescritas nos normativos, nos quais incluo o Regulamento Interno do meu próprio Agrupamento de Escolas, descritas no artigo 139.º e com... dezanove competências atribuídas! “Ao Director de turma e ao Professor titular de turma compete: a. Assegurar a articulação entre docentes da turma e alunos, pais e encarregados de educação; b. Desenvolver acções que promovam e facilitem a

correcta integração dos alunos na vida escolar; 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 ao Director um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido; g. Presidir às reuniões do Conselho de turma, liderando e dirigindo os trabalhos, excepto em reuniões de natureza disciplinar que são presididas pelo Director, ou alguém por si delegado, sem prejuízo de coordenar os trabalhos nestes casos; h. Promover a eleição do delegado e subdelegado de turma, bem como de um representante dos pais e encarregados de educação; i. Informar os pais e encarregados de educação, através de documento escrito, da sua hora de atendimento; j. Sensibilizar os pais e encarregados de educação bem como outros familiares dos alunos para que estes apoiem e se envolvam no processo educativo, com vista a um maior êxito dos alunos; k. Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre docentes e alunos; l. Convocar e presidir a reuniões com os pais e encarregados de educação quando se justificarem ou julgar conveniente; m. Elaborar e conservar o dossiê de turma mantendo organizados os vários registos e informações biográficas ou avaliativas referentes aos alunos da turma; n. Organizar o Processo Individual do aluno, da responsabilidade do Professor titular de turma, no 1º Ciclo, e do Director de turma, nos 2º e 3º Ciclos; o. Elaborar o Processo Individual do aluno, nos termos dos pontos da Lei; p. Definir com os alunos regras de civismo e de comportamento específicas da turma, para além de os sensibilizar para o cumprimento do Regulamento Interno; q. Controlar e registar a assiduidade dos alunos e actuar junto da família, nos termos da Lei, sempre que os alunos revelem manifesta falta de assiduidade; r. Garantir aos docentes da turma a existência de meios e documentos de trabalho e a orientação necessária ao desempenho das actividades próprias da acção educativa; s. Apreciar as ocorrências de carácter disciplinar que lhe são comunicadas.”

A minha principal preocupação foi organizar melhor os processos e agilizar procedimentos de forma a aliviar a carga burocrática - a desdramatizá-la até - para que os professores pudessem dedicar a maior parte do seu tempo ao trabalho com os alunos e à coordenação das actividades da turma. Enquanto coordenadora dos directores de turma e na interação com eles ao longo destes sete anos não registo constrangimentos de maior. Se os há não são tanto ao nível do exercício das funções

de direção de turma mas mais em termos de desabafo em relação ao estado da educação e às crescentes solicitações.

A diversificação de ofertas educativas, de projetos e de atividades (indiscutivelmente meritória, é certo) acabou por tornar-se um “pretexto” para que a Escola fosse mobilizada para tarefas que começaram a sobrecarregá-las. Por vezes, no quotidiano, o diretor de turma, e todos os professores, têm dificuldade em distinguir qual é a sua função específica, tantas e tão diversas foram/são as solicitações (políticas do Ministério da Saúde, protocolos com entidades, projetos). As transformações sociais já lá estavam, qual crisálida, e tornaram-se (bem) visíveis nos últimos anos, com tudo o que implicam de instabilidade em todos os intervenientes do processo educativo: alunos, famílias, professores. A situação atual fez disparar as situações de indisciplina, os alunos estão desmotivados, desorientados, mal acompanhados pelas famílias que, por sua vez, não sabem que rumo seguir.

Procurei ter uma liderança firme, assente em princípios de genuíno trabalho colaborativo, objetivo que considero alcançado. Vivi, e vivo, as minhas tarefas diárias com entusiasmo e encaro os problemas de forma positiva e sei que, assim, consigo motivar os meus colegas. Nas tipologias de liderança estudadas pelos diferentes autores, e na “teoria de funções de liderança” identifico a minha prática profissional como pertencendo ao grupo “manutenção da coesão do grupo.”, Uma vez que a minha conduta se pautou pela criação de um ambiente agradável, arbitrando as disputas e procurando elevar o moral do grupo. “Los líderes destacados en esta dimension son nombrados como líderes sociomotivos o centrados en las personas”.²¹:

Em relação ao coordenador de departamento curricular, o coordenador de diretores de turma desempenha uma função muito mais exigente e completa. Ao primeiro compete gerir o trabalho de professores da mesma área curricular (ainda que sejam de diferentes grupos de recrutamento) nas atividades de planificação de conteúdos e de atividades e consequente avaliação da sua implementação. De acordo com o artigo 114.º do Regulamento Interno em vigor no Agrupamento de escolas onde trabalho, “São competências dos coordenadores dos departamentos curriculares e conselho de docentes: assegurar a representação do departamento no Conselho Pedagógico; garantir a circulação de informação entre o Conselho Pedagógico e os delegados de grupo, podendo ser realizadas reuniões de trabalho para o efeito;

²¹ Idem, p. 87.

convocar as reuniões do departamento, definindo a respectiva ordem de trabalhos; dirigir as reuniões do departamento; articular o trabalho das diferentes áreas disciplinares do departamento e docentes; promover a avaliação sistemática dos resultados da actividade do departamento; proceder à avaliação de desempenho dos respectivos docentes de acordo com a legislação em vigor; apresentar ao Director um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”

O coordenador de diretores de turma serve-se de uma parte do trabalho de planificação para o discutir com os diretores de turma (por sua vez, elementos de vários departamentos curriculares) e para que estes, por sua vez, o implementem nas suas turmas. Deve fazer a articulação entre os três ciclos. O coordenador de departamento tem uma visão mais parcelar da Escola; o coordenador de diretores de turma tem uma visão transversal, uma vez que, às questões de ordem pedagógica *strictu sensu* acrescem as questões de ordem disciplinar, a orientação dos alunos, as orientações para os processos de avaliação, os contactos com os encarregados de educação. A nível das relações interpessoais, a coordenação os diretores de turma é mais exigente, embora o coordenador não tenha nas suas competências a avaliação os diretores de turma, uma vez que os relatórios que estes entregam no final do ano serão contabilizados na sua avaliação pelo coordenador de departamento.

Por outro lado, no que diz respeito à articulação com o órgão de gestão, o coordenador de departamento interage com aquele no sentido de verificar o cumprimento das orientações e delas dar o respetivo retorno, para além de assegurar aspetos técnicos relativos ao trabalho a desenvolver (instalações, recursos materiais e técnicos). O coordenador de diretores de turma operacionaliza essa interação no sentido de participar das decisões e das orientações a dar aos diretores de turma e, a partir destes, aos alunos e encarregados de educação. Vemos, pois, que a exigência das funções é diferente. Refiro neste ponto que noto diferença na relação que estabeleço com o órgão de gestão, no ano em que cessei funções como assessora da diretora. O facto de ter essas funções constituía, de certa forma, um reforço das minhas competências e proporcionava uma relação mais direta. Este ano, a articulação é indireta e menos expressiva, traduzindo-se quase só na preparação de documentos a apresentar no Conselho Pedagógico e com reduzido contributo da minha parte na tomada de decisões, que se concentram no órgão de gestão superior.

Enquanto diretora de turma e coordenadora dos diretores de turma no Departamento Curricular de Línguas em que me integro verifico que existem lacunas

ao nível da articulação. O departamento rege-se por um princípio de cumprimento de normas e, ainda que a gestão curricular seja feita, depois é difícil de implementar ao nível das turmas. Os docentes dedicam grande parte do tempo de reunião a discutir as planificações e o seu cumprimento e a analisar os resultados escolares. Infelizmente, poucas vezes se vai ao cerne da questão e se procura perceber o que está na origem desses resultados. Essa tarefa fica para os conselhos de turma, com as limitações que assinalaremos mais à frente.

A necessidade de cumprir imperativos legais, impostos pelo modelo burocrático de organização escolar, sobrepõe-se à lógica integradora. E, como já vimos, há resistências por parte dos elementos dos conselhos de turma que continuam a não ter uma perspetiva transversal na análise das questões educativas. Por outro lado, a planificação de atividades continua a ser feita em abstrato, também por imperativos de organização da escola e rentabilização de recursos, não havendo, para dar um exemplo simples, visitas de estudo que sejam específicas para uma turma em função do seu Projeto Curricular. Perpassa por todo o trabalho que realizamos uma lógica de uniformização que não se coaduna com as alterações emergentes e com os novos desafios que se colocam às escolas.

O carácter secundário do diretor de turma enquanto figura de gestão intermédia reflete-se ainda no reduzido peso de que goza no Conselho Pedagógico. Enquanto os coordenadores de departamento, na qualidade de representantes de estruturas de coordenação vertical, têm assento direto neste conselho, os diretores de turma apenas se fazem representar através de um elemento - o coordenador dos diretores de turma. No exercício dessas funções de representatividade, vejo frequentemente limitada a minha capacidade de ação e de decisão por exigências das normas emanadas pelo órgão de gestão superior.

Reforço aqui que o papel do diretor de turma não é fácil e que se registam várias resistências por parte dos elementos do conselho de turma cujos membros mostram alguma complacência pelo trabalho realizado se também são diretores de turma mas que, caso essa circunstância não se verifique, escusam-se muitas vezes à sua quota parte de responsabilidade e tornam difícil o exercício da competência 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”) transformando o diretor de turma em “diretor de alunos”.

Como exercer, se é que podemos recorrer a esse termo, algum poder sobre os nossos conselhos de turma?

“No contexto da intervenção do director de turma, o recurso ao poder normativo pode ser algo dificultado devido à reconhecida diversidade de ideologias pedagógicas que caracterizam o corpo docente. Contudo, o apelo à consciência profissional dos professores poderá ser um dos recursos dos diretores de turma para influenciar as ações organizacionais ao nível do conselho de turma.”²² Na perspetiva de Virgínio Sá, “Apesar de pouco consistente, o poder normativo é sem dúvida uma das “armas” de que o diretor de turma se pode socorrer para coordenar os professores da turma. É também esta base de poder que os professores reconhecem como mais congruente com o estatuto do diretor de turma e com os valores da subcultura docente. Do diretor de turma, os outros professores esperam uma espécie de magistratura de influência que não invada áreas consideradas privadas, que respeite o poder cognoscitivo académico de cada professor.”²³

A verdade é que todos os anos, na reunião final em que se faz a avaliação do serviço distribuído os professores sugerem que haja rotatividade no exercício das funções de diretor de turma. Isto mesmo porque os critérios que levam o diretor a designar os diretores de turma no momento da distribuição de serviço continuam a ser incongruentes. O facto de um docente ser nomeado Diretor de Turma raramente não é percebido pelo próprio, ou pelos pares, como um fator de distinção e mais frequentemente é sentido como uma penalização ou, no mínimo, como “um mal necessário”, porque “deu jeito para conseguir fazer o horário”.

Vista a questão pela perspetiva do órgão de gestão superior, os constrangimentos também existem e são de várias ordens, levando os diretores das escolas a seleccionar os diretores de turma com base em critérios pragmáticos e instrumentais e não de competência profissional.

Atentemos, por exemplo, no perfil recomendado para o exercício destas funções que consta do Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas onde trabalho: “Diretor de Turma é designado pela Diretora, entre os docentes da turma. Dada a importância desta função a direção de turma é preferencialmente atribuída a docentes que, dentro do possível e de acordo com as necessidades garantam a continuidade

²² Virgínio Sá (1996). O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes”, *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1). Braga: Universidade do Minho, p. 145.

²³ *Idem.*

pedagógica; revelem capacidade de relação fácil com os alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e pela sua autoridade para ser aceite; demonstrem capacidade de tolerância, bom senso, ponderação e compreensão, associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo; possuam um espírito metódico e dinamizador, assim como capacidade de prever situações e de solucionar problemas em tempo útil; mantenham uma atitude de permanente disponibilidade para a resolução dos problemas que se lhe apresentem no âmbito das suas competências”.

Na realidade, se combinarmos as prioridades formalmente estabelecidas para a designação dos diretores de turma com os requisitos que os designados devem satisfazer torna-se ainda mais sólida a imagem de um cargo em que a dimensão profissional está ausente e no qual “as qualidades humanas” prevalecem.

Os próprios diretores de turma estão cientes deste processo e essa “auto-representação das razões plausíveis que levam o conselho diretivo a nomear um professor diretor de turma é por certo um dos fatores que contribuiu (e contribui) para a construção de uma imagem socialmente desvalorizada do cargo. Perceber-se escolhido para o exercício deste papel organizacional na base de critérios tão instrumentais como “completar o horário” ou “alguém tinha que ser” é um indicador de que os directores de turma não se auto - reconhecem selecionados na base de critérios profissionais”. O diretor de turma não pode, pois, fazer apelo ao seu poder cognoscitivo como base de suporte para legitimar as suas normas coordenadoras. O saber de especialista do director de turma decorre da sua condição de professor e não da de gestor pedagógico intermédio. Por isso a sua legitimidade, do ponto de vista do poder cognoscitivo, é igual à dos outros professores da turma, situação que acentua a sua fragilidade.

De acordo com o estabelecido no Decreto-Lei nº 211-B/86, ao distribuir as direcções de turma, “o conselho directivo, para além de respeitar as prioridades a que já fizemos referência e os critérios definidos pelo conselho pedagógico, deve seleccionar candidatos que satisfaçam um conjunto de requisitos em que se destacam: a capacidade de relacionamento com diferentes intervenientes no processo educativo: alunos, professores, pessoal não docente e pais; a firmeza na decisão aliada a um espírito de tolerância e compreensão; a capacidade organizativa e espírito de iniciativa; a capacidade de antecipação de modo a agir de forma precoce e eficiente; a disponibilidade para responder às exigências do cargo.”

Esta afirmação vem reiterar o que afirmámos anteriormente: há uma sobrevalorização das competências humanas e pessoais no processo de liderança que compete ao diretor de turma. Um bom diretor de turma é, em conclusão, o professor que é um bom líder e não, necessariamente, o mais antigo na carreira, o mais experiente, o mais habilitado academicamente.

A situação atual, com a publicação do Despacho Normativo n.º 13-A/2012 que remete o desempenho das funções de coordenação das estruturas de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica para o tempo letivo resultante das horas de redução da componente letiva que os docentes usufruem em função da idade e do tempo de serviço, por via do disposto no artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente; da componente não letiva de estabelecimento, conforme previsto no n.º 6 do artigo 79.º e no n.º 3 do artigo 82.º do ECD; da parcela $K \times CAP$ do crédito de tempos a que se refere o n.º 1 do artigo 11.º do referido despacho. Como já vimos, a ausência de formação especializada para o exercício de cargos de gestão intermédia (Coordenador de Ciclo e Diretor de Turma) contribuiu para que, na prática, o perfil profissional de muitos professores não se tivesse adaptado, ao longo dos tempos, ao perfil emergente dos normativos legais. O que dizer se, a breve prazo, vamos ter uma distribuição de serviço feita quase sem ter em consideração a vertente pedagógica do legislado perfil? A designação de professores para as funções de direção de turma, entre outras, tenderá a ser orientada por critérios de outra natureza.

A publicação do Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho – revisão da estrutura curricular – refere que “As medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas (...)”. Receio que estejamos em mais uma fase de “autonomia decretada” e não de uma autonomia genuína e franca, que dê às Escolas o que é das Escolas: a capacidade de decidir como educar e ensinar os seus alunos.

Na minha perspetiva, os dois normativos recentemente publicados, vêm trazer alterações significativas no âmbito da temática analisada neste relatório reflexivo. O perfil do diretor de turma (seja o ambigualmente definido nos normativos, seja o construído pelo próprio) é um conceito que deixa de fazer sentido, porque a lógica pragmática e instrumental prevalecerá. Veja-se com atenção o Despacho Normativo n.º 13-A/2012 para se perceber a política clara de redução de recursos, assente em decisões que, em termos pedagógicos, terão custos elevados a médio prazo. No que às

estruturas de gestão intermédia diz respeito, nomeadamente à direção de turma, prevejo uma descaracterização das funções. Na lógica economicista (“Esta espécie de economismo educacional”)²⁴ e no quadro de uma estrutura interna extremamente centralizada na figura do diretor, entendida pelo legislador como o “rosto” da escola e o seu primeiro responsável: “Ao director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica, sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções, entende -se que o director deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar. No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é -lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.” (Preâmbulo do Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril).

Estão criadas condições formais para uma alteração profunda das relações de poder nas escolas. O diretor escolar poderá, portanto, ser um líder executivo subordinado ao órgão central (Ministério da Educação), embora, por outro lado, mais poderoso perante a generalidade dos professores, agora vistos como seus subordinados, sobre quem passa a concentrar mais poderes em diversos domínios, como a nomeação para o exercício de cargos, a distribuição do serviço letivo, a avaliação de desempenho docente, o exercício de certos tipos de poder disciplinar, ou mesmo a decisão sobre a continuidade de certos professores na escola.²⁵

Os professores que têm a seu cargo funções de coordenação arriscam-se a ser meras “correias de transmissão da visão e das regras do líder”, com o que isso implica de efeito propagador na classe docente em geral, que ficará menos unida, ensombrada por dinâmicas relacionais assentes em princípios de desconfiança, de competitividade, de subserviência. Vemos assim, que fazem sentido as críticas à “hiperburocratização”: (...) “a substituição da liderança colegial pela liderança unipessoal a centralização e concentração de poderes de decisão; o regresso à organização em linha, à maior hierarquização e à divisão do trabalho entre gestores e professores; a crescente

²⁴ Licínio Lima (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. Braga: Universidade do Minho, p. 9.

²⁵ Licínio C. Lima. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores, p. 15.

relevância do saber pericial e do poder da tecnoestrutura, dos adjuntos e assessores, das instâncias especializadas na prestação de serviços técnicos; a obsessão pela eficácia e eficiência, pela escolha ótima e pela performance competitiva; a centralidade dos processos de gestão da qualidade, de avaliação e de mensuração, sob inspiração neopositivista (*rankings*, escolas de excelência, avaliação externa, testes estandardizados, padrões, etc.); os processos de centralização informática e de taylorismo *on-line*, com a difusão de novas categorias mentais reproduzidas sem disputa e de conceitos mais ou menos naturalizados.”²⁶

É verdade que a experiência nos obriga a olhar com outros olhos para a mesma realidade e a ver maneiras diferentes de agir, novos caminhos, novas batalhas a travar pela escola e pelos alunos mas, no final do ano letivo 2011/2012, estamos à procura de um novo sentido para a nossa missão. De diretores de turma, de professores, de educadores. É importante (fundamental) que a escola recupere para si aquela que é a sua razão de existir/a sua função específica, para que possa assegurar ao seu público o direito à educação e ao ensino, previstos na Constituição da República Portuguesa, nos termos dos artigos 73.º e 74.º, e na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 7.º secção II, subsecção I – Objetivos do ensino básico).

²⁶ Idem, p. 18.

5. CONCLUSÃO

A aproximação do capítulo “Conclusão” está, para o autor, como a cômoda hospedagem para o viajante.

Pretendo afirmar neste momento final que o trabalho desenvolvido me permitiu, efetivamente, relatar o meu percurso e refletir sobre as minhas práticas e clarificar os momentos do meu trajeto profissional. Assim sendo, conluo com consciência do dever cumprido, que alcancei os objetivos apresentados na introdução e que respondi às questões que levantei.

Confirma-se que o diretor de turma é uma figura nuclear na dinâmica da organização escolar, com competências que o distinguem e valorizam, quando comparado com outras estruturas intermédias de gestão. Ao diretor cabe fazer uma delicada gestão as relações entre alunos, pais/encarregados de educação e professores, em circunstâncias que, no contexto atual, são complexas. Licínio Lima observa que as transformações atuais trazem para a Escola “lógicas de organização e de trabalho próprias do mundo empresarial”, e avalia negativamente os impactos do “cânone gerencialista na educação”, que o autor considera ser responsável por um aumento exponencial de certas dimensões da burocracia racional estudada por Max Weber ou, como prefere chamar-lhe, uma “hiper-burocracia.”²⁷

Concluimos deste trabalho que os constrangimentos com que esta estrutura de gestão intermédia se depara são sobretudo de natureza política. O diretor de turma é reconhecido e valorizado na Escola em que exerce funções, quer pelos seus pares, quer pela comunidade educativa, mas essa valorização não encontra correspondência por parte das autoridades com responsabilidade na política educativa. A legislação mais recente não contraria essa tendência de desvalorização desta figura. Pela sua importância, é um cargo que deveria ser exercido por profissionais com um perfil e uma formação específicos e adequados. A valorização deveria passar por uma avaliação mais criteriosa e por uma promoção na carreira.

Um trabalho desta natureza tem ainda um pendor refrescante.

A diversidade, natureza e número de leituras (aconselhadas pelo orientador ou por mim selecionadas à medida das necessidades e da curiosidade), contribuiu para um grande enriquecimento, quer pessoal, quer profissional.

²⁷ Licínio Lima, obra citada, p. 11.

O investimento em leituras relativas à história da educação em Portugal e à história do sistema educativo em particular terá sido, porventura, excessivo num trabalho desta natureza, mas assumo essa opção pela necessidade que senti de contextualizar as minhas reflexões e de me inteirar de aspetos relacionados com a evolução das políticas educativas, nomeadamente no que às estruturas de gestão diz respeito. Desenvolvi uma noção de perspetiva que não tinha anteriormente e este trabalho constituiu-se, sem sombra de dúvida, como um grande contributo para a minha percepção da evolução da Escola nas suas múltiplas abordagens. Por outro lado, estas leituras permitiram atualizar e relembrar o trabalho que já tinha tido oportunidade de realizar no âmbito da componente curricular do mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Atualizei conceitos, legislação e informação sobre o estado da investigação em educação.

A curto prazo, e em relação ao meu desempenho profissional, proponho-me ser uma voz mais ativa, dado que tenho, agora, uma visão mais completa e mais clara do fenómeno educativo. A teoria de nada serve se não a pusermos ao serviço de uma alteração de práticas. É óbvio que constrangimentos e contrariedades existem, mas... mares calmos não fazem bons marinheiros.

A médio prazo, este relatório abre novas perspetivas profissionais, constituindo-se como uma mais-valia em termos de formação especializada que me poderá levar ao exercício de novas funções e, conseqüentemente, à assunção de responsabilidades novas e diferentes.

Para quem leu e admira a obra de Miguel de Cervantes *Dom Quixote de la Mancha*, não tem dificuldade em perceber que devemos viver como o escudeiro [Sancho Pança] e sonhar como o cavaleiro andante...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. LIVROS

BOLÍVAR-BOTÍA, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

CAVACO, Maria Helena (1993). Ser professor em Portugal. Lisboa: Editorial Teorema.

CORREIA, José Alberto (1999). “As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos”, *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 81-110. Braga: Universidade do Minho.

COSTA, Jorge Adelino da (1998). Imagens organizacionais da escola. Porto: Edições Asa.

CRSE (Org.) (1988). *Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação.

FLORES, Maria Assunção (1999). “(Des)ilusões e paradoxos. A entrada na carreira dos professores neófitos”, *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 171-204. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (1998). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In, M. A. B. Lafond *et al.*, *Autonomia, Gestão e Avaliação das escolas* (pp. 99-124). Porto: Edições ASA.

HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.

LIMA, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um Estudo da Escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, Licínio (1999). “E depois de 25 de Abril de 1974 – centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas”, *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 57-80. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, Lícínio C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. Braga: Universidade do Minho.

NÓVOA, António (1998). O passado e o presente dos professores. In A. NÓVOA (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

PINHEIRO, Fernanda Paula Fernandes dos Reis (2005). O Exercício da Supervisão em Estruturas de Gestão Intermédia - O Coordenador de Ciclo e o Director de Turma. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

SÁ, Virgínio (1996). O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes”, *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), pp.139-162. Braga: Universidade do Minho.

SARMENTO, Manuel Jacinto (1999). “Escola Básica: sinais de Abril em tempo descontínuo”, *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 149-169. Braga: Universidade do Minho.

SEDANO, A. Muñoz e PEREZ, Martiniano Roman (1989). Modelos de organización escolar. Madrid: Editorial Cincel Kapelusz.

VILELA, Ana Paula (coord.) (2003). Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul

B. LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

Decreto - Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro.

Decreto-lei n.º 139-A/90 de 28 de abril.

Decreto – Lei n.º 75 de 22 de abril.

Portaria 69/77 de 8 de novembro.

Portaria n.º 970/80 de 12 de novembro.

Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro

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

Despacho n.º 5328/11 de 28 de março.

Despacho Normativo n.º 13-A/12 de 5 de Junho.

Decreto-Lei n.º 139/12 de 5 de julho.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Virgínia Moura

C. SÍTIOS – WEBGRAFIA

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente *in* http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

MODESTO, Artur dos Santos T. (2009) Liderança dos Directores de Turma por parte da sua Coordenadora. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação *in* <http://ria.ua.pt/handle/10773/1054>

PINHEIRO, Fernanda Paula Fernandes dos Reis (2005). O Exercício da Supervisão em Estruturas de Gestão Intermédia - O Coordenador de Ciclo e o Director de Turma. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa *in* <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2009000684>

Regulamento Interno do *Agrupamento de Escolas* Virgínia Moura *in* www.eb23-samar.rcts.pt/

SÁ, Virgínio (1997). Racionalidades e práticas na gestão pedagógica - o caso do director de turma, *in* <http://area.dgisd.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/cce16/cce16.pdf>.