



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**O DIRETOR DE TURMA
PLACENTA ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE**

O Diretor de Turma e a Comunidade

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em **Ciências da Educação**, especialização
em **Administração e Organização Escolar**.

Lídia Jackeline Orfão Vieira

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JULHO 2017



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

O DIRETOR DE TURMA
PLACENTA ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE

O Diretor de Turma e a Comunidade

Relatório de Atividade Profissional apresentado
à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre
em **Ciências da Educação**, especialização
em **Administração e Organização Escolar**

Lídia Jackeline Orfão Vieira

Sob a Orientação do Prof.º Doutor **Carlos Alberto
Vilar Estêvão**

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer, à minha doce Melissa, porque ensinamos pelo que fazemos e recebemos o que ensinamos. Pelas vezes que me animaste com o teu fantoche, o Mocho, que fala nas tuas mãos:

- Mamã, não estás sozinha, tens o Mochinho para te ajudar.

Noutros momentos, esse mesmo fantoche falou nas minhas mãos.

Ao Carlos, meu marido, que me ajudou na medida do que podia.

À minha mãe, que sempre me incentivou e apoiou em mais este desafio.

Ao Professor Doutor Carlos Alberto Estêvão, pela disponibilidade e pelos inúmeros emails a relembrar a importância de avançar. Foi sem dúvida um professor presente, interessado e que, nas suas aulas, nos “salpicou” de inquietação para uma reflexão mordaz sobre o nosso posicionamento na arena escolar.

Às minhas amig@s que arrastei para o mestrado e que, depois, puxaram por mim. E a todos os outros que acreditaram em mim, quando eu desanimei.

A todos, muito obrigada!

*Cada homem é
Sob certos aspetos,
Como todos os outros,
Como alguns outros,
Como nenhum outro.*

Clyde Kluckhohn e H. Munnay (1965) *Personalite in Nature, Society and Culture*, New York, in Ferreira Teresa; Camacho, Maria; Morgado, Jorge & Gouveia, Horácio. Secretaria Regional de Educação, *Educação Cívica para o 9º ano de escolaridade*. p.20

Resumo

O presente relatório tem por base três dos sete anos em que exerci o cargo de diretora de turma em escolas da RAM. Toda a atividade que desenvolvi ao longo desses sete anos me deixou marcas muito positivas, mas resolvi centrar-me apenas em três deles porque o projeto então sonhado e concretizado permitiu-me confirmar que, mesmo nos contextos mais difíceis e com alunos aparentemente condenados ao insucesso, é possível alterar a situação e fazer a diferença pela positiva.

Através da concretização de um projeto curricular de turma que levou à construção de uma estufa biológica, proporcionou-se a um conjunto de alunos com um historial de insucesso repetido condições para a aprendizagem de conteúdos programáticos fora da sala de aulas, contexto que se veio a revelar propício ao derrube dos entraves habituais à aprendizagem em sala de aula. Simultaneamente aprenderam regras de civismo, de cooperação, partilha e interajuda, a que até então tinham resistido. Desta forma, foi possível alterar o currículo de retenções múltiplas e aumentar a autoconfiança deste conjunto de alunos.

A análise, *a posteriori*, desta experiência serviu-me para refletir sobre a importância do papel do diretor de turma como centro nevrálgico das relações e interesses dos professores do conselho de turma, dos alunos e das suas famílias. Por outro lado, aproveitei para refletir um pouco sobre os modelos de liderança e sobre os modelos organizacionais das instituições e, de um modo particular, sobre os das escolas.

Palavras-chave: diretor de turma; órgão de gestão intermédia, escola como organização, liderança e gestão curricular, mediação de conflitos, comunidade escolar

Abstract

This report is centred on three of the seven years that I was class director in one of the schools of Madeira (RAM). During this time, this position / job left me with positive marks. I decided to focus only on three of these years, for I had developed a project and with it realised that even with difficult contexts and with students whom apparently are fated to fail, it is possible to turn the situation around and make a difference.

Through the implementation of my curricular project of the class, it was possible to construct a biological greenhouse which allowed a group of students with repeated and unsuccessful learning processes to develop other skills beyond the classroom, breaking in this way many usual barriers that involve learning environment in classrooms. Simultaneously these students learnt the civic rules, how to cooperate, share and inter-help, which until then had been repelled. Consequently, it was possible to interrupt the multiple retentions, change mentalities and increase the self-confidence of these students.

Analysing this experience, has helped me reflect on the importance of the role of class director, since it is centred on him all the relations of interests held between students, family and teachers, in other words, the class director is seen as the councillor between all parties which working together allows students success. On the other hand, with this experience, I also took the opportunity to reflect on the models of leadership and organization which institutions have, and what essentially happens within these fields at schools.

Keywords: class director; intermediate management, school as an organization, leadership and curricular management, conflict mediation, school community

Índice

Introdução	8
Sumário Executivo	12
Parte I - Enquadramento teórico	19
1. A escola como organização – diversas perspetivas	19
1.1. Escola como burocracia	21
1.2. Escola como cultura	24
1.3. Escola como empresa	26
1.4. Escola como democracia	27
1.5. Escola como arena política	28
1.6. Escola como anarquia	29
2. Teorias e estilos de liderança	31
Modelos de liderança (Costa, 2000)	31
2.1. Visão mecanicista da liderança	32
2.2. Visão cultural da liderança	33
2.3. Visão ambígua da liderança	34
3. Especificidade da liderança nas organizações escolares	35
3.1. Liderança nas organizações escolares – o papel do diretor de turma	36
3.1.1. O diretor de turma e o seu papel como líder	37
3.1.2. O diretor de turma como gestor	38
3.1.3. O diretor de turma como mediador	38
4. O diretor de turma	40
4.1. Principal legislação relativa ao diretor de turma	40
4.1.1. Alguns aspetos gerais sobre o cargo	41
4.1.2. As competências do diretor de turma	43
4.1.3. As qualidades do diretor de turma	47
4.2. O diretor de turma como órgão de gestão intermédia: da legislação à realidade	48
4.2.1. O relacionamento entre a escola e a família	49
4.2.2. As funções do diretor de turma	52
4.2.3. As qualidades do diretor de turma	56
4.2.4. Constrangimentos ao exercício do cargo	59
Parte II – Análise reflexiva	65
1. Contextualização	65
2. Os três anos alvo do meu estudo: 2002-2005	72
2.1. Ano letivo 2002-2003	72

2.2. Ano letivo 2003-2004	73
2.3. Ano letivo 2004-2005	74
3. O Projeto “A Minha Estufa Laboratorial”: da escola para a comunidade	83
3.1. Da escola única à escola múltipla	83
3.2. A estufa: um projeto para todos aprenderem	84
3.3. A estufa como núcleo temático interdisciplinar que envolveu a comunidade	85
3.4. Reflexões sobre o diretor de turma enquanto placenta	88
3.4.1. O diretor de turma enquanto placenta que lidera	88
3.4.2. O diretor de turma enquanto placenta que gere	89
3.4.3. O diretor de turma enquanto placenta mediadora	90
Conclusões	91
Legislação Consultada	94
Referências	95

Índice de Figuras

Figura 1: Quadro de interpretações de organizações segundo Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998)	20
Figura 2: quadro comparativo da escola como burocracia à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998)	22
Figura 3: Quadro comparativo da escola como cultura à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998)	24
Figura 4: Quadro comparativo da escola como empresa à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998)	26
Figura 5: Quadro comparativo da escola como democracia à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998)	27
Figura 6: Quadro comparativo da escola como arena política à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998)	28
Figura 7: Quadro comparativo da escola como anarquia à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998)	29
Figura 8: Síntese segundo Bergamini (1994)	31
Figura 9: Conceções de liderança segundo Costa (1.º simpósio sobre Organização e Gestão Escolar)	32
Figura 10: Tipo de líder segundo Costa (1.º simpósio sobre organização e gestão escolar)	33
Figura 11: Pirâmide família/escola/alunos:	78
Figura 12: Escola/Diretor de Turma/Comunidade/Estufa	81
Figura 13: Esquema do projeto	86
Figura 14: Estufa como núcleo centralizador	87

Introdução

Enquadramento

Vivemos numa sociedade organizacional, isto é, nascemos em organizações e morremos nelas.

Devemos entender uma organização como o conjunto de duas ou mais pessoas que realizam tarefas, em grupo ou individualmente, mas de forma coordenada e controlada, com vista a atingir objetivos específicos através da afetação de diversos meios e recursos disponíveis, liderado ou não por alguém com as funções de planejar, organizar, liderar e controlar. Como discorre Chiavenato (1994: 54),

“o homem moderno passa a maior parte do seu tempo dentro de organizações, das quais depende para nascer, viver, aprender, trabalhar, ganhar seu salário, curar suas doenças, obter todos os produtos e serviços de que necessita (...)”.

Numa organização existem elementos essenciais, por exemplo: objetivos específicos, divisão de trabalho, de poder e de responsabilidades; presença de um ou mais centros de poder que controlam e dirigem; um sistema de incentivos; fronteiras relativamente identificáveis; ordem normativa; sistema de comunicações.

Toda a organização é um *iceberg*, na medida em que possui uma parte visível, isto é, a organização formal, os resultados, os órgãos, os cargos, a hierarquia da autoridade, a tecnologia, os objetivos..., e uma parte invisível: a organização informal, os relacionamentos e as interações pessoais, as atitudes, os padrões de comportamento, as emoções, os afetos, as normas informais, a motivação, os boatos e os chamados grupos informais.

As escolas não são mais do que organizações, assentes em modelos organizacionais. Das escolas em que trabalhei, o modelo predominante foi o burocrático, que, apesar das deficiências que apresenta a nível do relacionamento humano, proporciona estabilidade e consistência no funcionamento da escola.

Poder-se-á afirmar que nas escolas não impera nunca um único modelo, mas existe, sem dúvida, um modelo predominante, salpicado de características de outros modelos;

assim, no caso em que impera o modelo burocrático, ele terá, certamente, marcas de outros modelos, nomeadamente do da escola como cultura e do da escola como burocracia.

As escolas são amostras da comunidade onde estão inseridas, logo reproduzem, muitas vezes, os modelos que a comunidade circundante delas exige. No entanto, a representatividade de cada modelo depende do modelo desejado e trabalhado pela Comunidade Educativa da Escola.

Só depois deste enquadramento teórico, poderemos falar do perfil do diretor de turma, do tipo de liderança, qual o seu papel como líder e gestor intermédio na comunidade.

O Diretor de Turma (DT) é o professor responsável por um grupo de alunos, cujo compromisso é o de promover uma educação personalizada e integral, coordenando a ação educativa com a comunidade em que a escola está inserida.

O resultado depende da forma como o DT faz essa ligação, porque será a sua liderança que fará a ponte entre a comunidade e a escola. Muitos dos problemas surgem quando existe um hiato causado pela não interação destes três agentes: família, escola (representada pelo DT) e comunidade. Por isso, sem dúvida alguma, o diretor de turma deverá ser sempre um gestor, mediador e, acima de tudo, um líder.

A maior parte dos problemas de aprendizagem e comportamento na sala de aula não terão solução se forem abordados como algo desligado da própria comunidade em que se insere, uma vez que a escola é, também, parte integrante dessa mesma comunidade. Daí a importância do DT como entreposto onde confluem todas as preocupações, problemas e interesses em jogo. No entanto, como veremos de forma mais desenvolvida ao longo deste trabalho,

“ (...) o sucesso da intervenção do diretor de turma e, por consequência, o sucesso da ação pedagógica depende, intrinsecamente, da figura eleita para exercer o cargo. Um líder aceite e carismático, possivelmente, tornará a projeção do cargo para além da sua função burocrática, norteando de forma consistente o processo de ensino, gerando objetivos comuns aos professores e promovendo a determinação uníssona de processo pedagógicos que visem a aprendizagem”.

(Clemente e Mendes, 2013:83),

Esta dependência das características pessoais e das qualidades humanas do diretor de turma é, claramente, um problema com que se defrontam os órgãos de gestão na hora das nomeações. Também a falta de formação específica e as insuficiências, quando não esquecimento total, da legislação em relação à autoridade do diretor de turma e às limitações de horário para atividades inerentes às suas funções são condicionalismos que põem em causa o papel do DT como verdadeiro órgão de gestão.

Apesar destes constrangimentos, a maioria dos diretores de turma consegue cumprir satisfatoriamente as suas responsabilidades recorrendo à boa vontade e à dedicação aos alunos para além do que seriam obrigados profissionalmente. A experiência no cargo e o conhecimento de tantos colegas dedicados de corpo e alma às necessidades dos alunos, faz-me olhar para a figura do diretor de turma como uma enorme placenta que envolve, protege e prepara os alunos da turma de que é responsável para um desabrochar para novos desafios a cada ano que passa. Curiosamente, o ano letivo tem uma duração idêntica à da gestação da vida humana intrauterina.

O diretor de turma como placenta do feto, é o “filtro” entre a escola e a família (escola e a família são a comunidade), o aluno não é mais do que um indivíduo que se está a desenvolver no contexto escolar, graças aos “nutrientes” que recebe da família e da escola, e que no fim das 37/40 semanas letivas deverá estar mais preparado/apto para viver na comunidade e dar, um dia, o seu contributo social.

Visto desta forma, o processo de escolarização não será mais do que uma grande gestação, que demora em média dezoito anos, resultante do conjunto de pequenas gestações de cerca de nove meses cada. Isto, tendo em conta que, atualmente, a maioria das crianças entra para a creche pouco depois do nascimento; de seguida, passa para o jardim de infância, para a educação pré-escolar, para o 1.º ciclo, o 2.º ciclo, o 3.º ciclo e, finalmente, para o ensino secundário. São cerca de 18 anos, não contando o ensino superior. Até ao final do 1.º ciclo, o acompanhamento das educadoras ou do professor titular de turma é muito próximo, mas, a partir do 2.º ciclo, a criança sente-se mais perdida na escola, se não tiver quem a apoie, acompanhe e oriente. É aí que o papel do diretor de turma se torna essencial para o equilíbrio e o bem-estar da criança na escola. É nesse contexto que o diretor de turma pode ser visto como uma placenta que cria as condições favoráveis ao desenvolvimento da criança ou jovem ao longo de cada ano letivo.

Quanto à estrutura, este relatório está dividido em duas partes, a primeira teórica e a segunda reflexiva. Na primeira, abordarei, ainda que sucintamente, algumas perspetivas da

escola como organização, os modelos de liderança mais frequentes, as especificidades das lideranças em contexto escolar e a figura do diretor de turma à luz da legislação em vigor e de alguma literatura especializada. A segunda parte é toda ela sobre os três anos em que fui diretora de turma na Escola Básica e Secundária da Calheta, Madeira. Começarei por uma contextualização; apresentarei, de seguida, um resumo do meu trabalho como docente nesses três anos e, finalmente, desenvolverei um pouco o projeto de Agricultura Biológica, uma Estufa Laboratorial, apelidado de “A minha estufa laboratorial”, que foi o âmago da minha ação como diretora de turma em dois desses anos. Em simultâneo, procurarei fazer a ponte com a parte teórica apresentada na primeira parte.

Tentarei, ainda, responder a algumas questões:

- Terá o diretor de turma verdadeiro livre arbítrio para decidir a sua ação, sobretudo em escola onde o modelo burocrático impera?
- O que espera a comunidade educativa de um diretor de turma?
- Pode um diretor de turma criar condições de sucesso para alunos com um historial de insucesso escolar?

Em conclusão, esta é a minha experiência destes três anos, fundamentada por Max Weber, Carlos Estevão, Gareth Morgan, José Adelino Costa, Idalberto Chiavenato, Pedro Silva e Virgílio Sá, Armanda Zenhas, Marília Favinha e outros, que me leva a concluir que o professor tem a capacidade para fazer um *upgrade* como gestor, como mediador. Sendo um líder evolutivo que responde às exigências de vários papéis comunitários, nomeadamente, ao de diretor de turma, nunca pode descurar o seu papel de mediador na comunidade em que a escola está inserida, não devendo, contudo, ficar subordinado ao modelo que impera nessa escola. Na verdade, o professor tem livre arbítrio, mesmo que nem sempre o queira exercer.

Sumário Executivo



1997-2001 Bacharelato + Licenciatura

- Curso: Professores do Ensino Primário Variante Matemática e Ciências da Natureza
- Estágio incluído no 1º ciclo Escola Fernão Magalhães e no 2º ciclo Escola 2.º,3.º ciclos de Pedrouços (Porto)



2001-2002 Ano probatório - Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol (RAM)

- Lecionei 2.º ciclo Matemática e Ciências da Natureza



2002-2003 Escola Básica e Secundária da Calheta (RAM)

- Lecionei 2.º ciclo Matemática e Ciências da Natureza
- Diretora de Turma (todos os alunos eram repetentes, foi uma experiência que a escola fez)



2003-2004 Escola Básica e Secundária da Calheta (RAM)

- Lecionei 2.º ciclo Matemática e Ciências da Natureza
- Diretora de Turma
- Início do Projeto: " a Minha Estufa Laboratorial", candidatura foi entregue a 23 de Abril de 2004



2004-2005 Escola Básica e Secundária da Calheta (RAM)

- Lecionei 2.º ciclo e Currículos Alternativos
- Diretora de Turma Percurso
- Inauguração da Estufa 13 de maio de 2005



2005-2006 Escola EB1 Quinta Grande (RAM)

- Professora titular 4.º ano
- Criação e dinamização de uma Projeto de agricultura biológica, no âmbito do Projeto Curricular de Turma: "Somos o que comemos"



2006-2007 Escola 2.º e 3.º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia (RAM)

- Diretora de Turma



2007-2008 Escola 2.º e 3.º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia (RAM)

- Diretora de Turma



2008-2009 Escola 2.º e 3.º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia (RAM)

- Diretora de Turma



2009-2010 Escola 2.º e 3.º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia (RAM)

- Diretora de Turma



2010-2011 Escola 2.º,3.º ciclos Dr.º Eduardo Brazão de Castro (RAM)

- Lecionei 2º ciclo Matemática e Ciências da Natureza
- Educação e Formação para Adultos (EFA) Matemática para a Vida B2
- Pós-Graduação em Educação Especial Domínio Cognitivo Motor



2011-2012 Escola 2.º,3.º ciclos Dr.º Eduardo Brazão de Castro (RAM)

Educação Especial Percurso Curricular Alternativo

- Educação e Formação para Adultos Matemática para a Vida B2



2012-2013

- Escola 2.º,3.º ciclos Dr.º Eduardo Brazão de Castro (50%)

• Educação e Formação para Adultos Matemática para a Vida B2

• Educação Especial Percurso Curricular Alternativo

- Dirigente Sindical-Coordenadora do 2º, 3º Ciclos e Secundário do Sindicato dos Professores da Madeira (50%)



2013-2014 Sindicato Professores da Madeira

• Dirigente Sindical- Coordenadora do 2.º, 3.º ciclos e Secundário do Sindicato dos Professores da Madeira

• Responsável pelo Grupo da Informação; Concursos e Protocolos

• Eleita Conselheira Nacional da Fenprof

• Nomeada Juíza social (suplente) para as causas da competência dos tribunais de comarca da Madeira, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo



2014-2015 Sindicato Professores da Madeira

Dirigente Sindical - Coordenadora do 2.º, 3.º ciclos e Secundário do Sindicato dos Professores da Madeira

Responsável pelo Grupo da Informação, Concursos, Protocolos



2015-2016 Sindicato Professores da Madeira

Dirigente Sindical-Tesoureira do Sindicato dos Professores da Madeira; Concursos e Protocolos.

Eleita Conselheira Nacional da Fenprof

Eleita Conselheira Regional da União de Sindicatos da Madeira



2016-2017 Sindicato Professores da Madeira

Dirigente Sindical-Tesoureira do Sindicato dos Professores da Madeira

Responsável pelo Grupo da Informação

Concursos

Protocolos

Após uma licenciatura de 4 anos (**1997-2001**) com estágio integrado no 1.º e 2.º ciclos, iniciei a minha carreira, como contratada em setembro 2001, na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol. Nesse ano, não desempenhei o cargo de diretora de turma.

No ano seguinte (2002-2003) viria a ser colocada na Escola Básica e Secundária da Calheta, onde permaneci até 2005 e onde exerci as funções de diretora de turma durante esses três anos. Foi aqui que idealizei, elaborei e coordenei um projeto na escola e para a comunidade: uma estufa, a que chamei de laboratorial, que tinha como base a agricultura biológica, que muito se assemelha aos princípios da agricultura de tempos remotos. Deste projeto, falarei mais à frente, já que constitui o núcleo da parte reflexiva deste relatório.

Nada surge ao acaso. Na verdade, a ida, primeiro, para a escola da Ponta do Sol, concelho onde nasceu o meu avô materno, e, depois, para a Calheta, significou o regresso às minhas raízes depois de várias décadas de afastamento: quer o meu avô materno, natural da Ponta do Sol, como já referido, quer as minhas avós e avô paterno, naturais do concelho da Calheta, emigraram muito novos para a Venezuela, onde tentaram a sua sorte. Neta e bisneta de emigrantes, estava, pois, de regresso às origens.

Durante **2005-2006**, fui titular de uma turma do 4.º ano na escola EB1/PE da Quinta Grande, escola que abriu em 2004 com novas instalações e que funcionava como escola a tempo inteiro, ou seja, oferecia atividades a todos os alunos desde manhã cedo até ao fim da tarde. As escolas a tempo inteiro (ETI) foram uma criação e uma aposta do Governo da Região Autónoma da Madeira, como resposta a uma necessidade social: manter as crianças ocupadas enquanto os pais trabalhavam. A sua criação inicial estava imbuída da alguma utopia, já que se pensava ir muito além da ocupação simples das crianças e proporcionar-lhes outras atividades que lhes permitissem desenvolver-se integralmente. No entanto, aos poucos, o que aconteceu na maioria dos casos foi o alargamento das atividades letivas por períodos mais longos, o que acabou por ter efeitos nefastos nas crianças, nomeadamente a saturação da escola. Apesar disso, este modelo foi considerado inovador e replicado por todo o país. Ainda hoje temos exemplos em muitos lados. Noutros, foi-se dando lugar às atividades extracurriculares.

Esta escola surgiu da fusão das três escolas existentes na freguesia, nomeadamente, da Escola das Fontes, da Escola das Fontainhas e da Escola da Quinta Grande. O registo da criação do primeiro estabelecimento de ensino oficial nesta freguesia data de abril de 1914. Com cerca de 2000 pessoas, a Quinta Grande é a freguesia do concelho de Câmara de Lobos com a menor população.

Nesta escola fui titular de uma turma do 4.º ano em regime de monodocência e criei uma horta biológica integrada no projeto da escola. Ainda hoje funciona, estando integrada no projeto Eco-escolas.

Entre **2006 e 2010** exerci o cargo de Diretora de Turma na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia. Esta escola foi edificada entre os anos de 1977 e de 1980, tendo sido reconstruída em 2005. O nome da escola foi alterado para a denominação atual, no ano de 1982-1983, em homenagem ao ilustre poeta e escritor madeirense, Dr. Horácio de Ornelas Bento de Gouveia. É considerada uma das maiores do país, no que concerne ao Ensino Básico, pelo facto de possuir uma comunidade escolar extensa que alberga aproximadamente 200 docentes, 100 funcionários e cerca de 1700 discentes em regime diurno, num sistema de dois turnos (manhã e tarde). Em termos sociais é muito heterogénea, dado possuir alunos dos estratos sociais mais favorecidos a alunos de famílias residentes em bairros sociais das proximidades, que apresentam dificuldades económicas visíveis.

Conforme constava no projeto educativo, o conselho executivo apostava nos docentes que manifestavam «dinamismo e liderança» nos grupos de trabalho. Nessa linha, o cargo de diretor de turma era atribuído aos docentes que revelavam competências claras para exercer o cargo e capacidade de relacionamento com os elementos da comunidade escolar.

No entanto, sempre que possível, procurava-se promover alguma rotatividade, na medida em que se deve dar oportunidade a todos para revelarem as suas capacidades, de acordo com o seu perfil e na sequência dos pressupostos definidos no Decreto Legislativo Regional, nº 21/2006/M.

De **2010 até 2012** exerci funções como professora de Ciências da Natureza, Matemática, Educação e Formação para Adultos e Educação Especial, na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de São Roque, que no ano de 2011 passou a ter o nome de um dos antigos Secretários de Educação da RAM, Dr. Eduardo Brazão de Castro. Localizada na Zona Alta do Funchal, abarca, desde sempre, uma população socialmente diversificada, onde se incluem alguns casos de extrema pobreza. Os alunos que frequentam a escola são provenientes na sua grande maioria da freguesia de São Roque. Um número muito significativo de discentes apresenta uma história de insucesso escolar, motivada por problemas familiares, socioeconómicos e culturais, exigindo um acompanhamento especializado a nível da orientação escolar e de apoio psicológico, bem como de

assistência social. Na verdade, muitos destes alunos são oriundos de bairros sociais (Bairro do Galeão, Bairro da Quinta Falcão, entre outros), onde existem problemas socioeconómicos graves e famílias desestruturadas por problemas de toxicod dependência, álcool, desemprego, violência doméstica, entre outros igualmente graves.

Além disso, aí se recebem crianças e jovens institucionalizados na Sagrada Família da Penteada, que apresentam profundos problemas emocionais e perturbações comportamentais.

Anualmente, frequentam a Escola cerca de 85 alunos portadores de algum tipo de deficiência ou necessidade educativa especial. Para fazer face a esta situação, este estabelecimento de ensino contava com o apoio da então Direção Regional de Educação Especial. Apesar da grande cooperação dada, a inclusão de um número tão elevado de alunos com estas necessidades exige da escola um esforço e empenho consideráveis.

No ano letivo de 2009-2010, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Roque iniciou o regime noturno com seis turmas. Em 2010-2011, quando assumi duas turmas de educação e formação de adultos (EFA), esse número subiu para 12 turmas e aproximadamente 100 alunos, só no regime noturno (na sua maioria do sexo feminino), muitos dos quais eram desempregados e encarregados de educação dos alunos do regime diurno. A faixa etária destes alunos era muito variada, indo dos 18 aos 67 anos.

A implementação dos Cursos EFA visou responder às necessidades da comunidade escolar, no sentido de elevar as suas qualificações. Pretendeu-se com esta nova vertente, habilitar e qualificar os encarregados de educação, para que os mesmos soubessem valorizar a escola, o ensino e se capacitassem da importância do acompanhamento dos seus educandos.

Com a melhoria das qualificações profissionais dos formandos adultos, com dois cursos EFA de 2.º Ciclo, três cursos EFA de 3.º Ciclo e três cursos EFA de dupla certificação no nível secundário, não só se conferiu qualificação profissional de nível 3, reconhecida a nível europeu, como se aumentou a capacidade de muitos encarregados de educação de acompanharem as atividades letivas dos seus educandos.

Nesta escola, apesar de não ter desempenhado nenhum cargo de diretora turma, exerci outros cargos pedagógicos que contribuíram para o meu enriquecimento profissional. Por exemplo, pela primeira vez, exerci funções como professora de educação e formação de adultos B2, o que equivale ao 6.º ano de escolaridade, e passei pela experiência de, durante dois anos, exercer funções como professora de educação especial. Sem dúvida que fiquei com mais bagagem para quando voltar a ser diretora de turma.

Desde **2012 até ao presente** exerço funções executivas na direção do Sindicato dos Professores da Madeira.

Parte I

Enquadramento

Teórico

Parte I - Enquadramento teórico

1. A escola como organização – diversas perspetivas

A sociedade em que vivemos é uma sociedade organizacional. Nascemos no seio de organizações, vivemos em organizações, morremos em organizações e os bens de que usufruímos são-nos facultados por organizações (Etzioni, 1967)

Uma organização não é mais do que um conjunto de duas ou mais pessoas que realizam tarefas, em grupo ou individualmente, mas de forma coordenada e controlada, com vista a atingir objetivos específicos através da afetação de diversos meios e recursos disponíveis, liderados por alguém com as funções de planear, organizar, liderar e controlar.

Não é ao acaso que Morgan (1996:19) afirma que “as organizações são muita coisa ao mesmo tempo! Elas são complexas e têm muitas facetas. Elas são paradoxais”

Com efeito, a definição de organização assume diferentes aceções, como afirma Costa (1996:12):

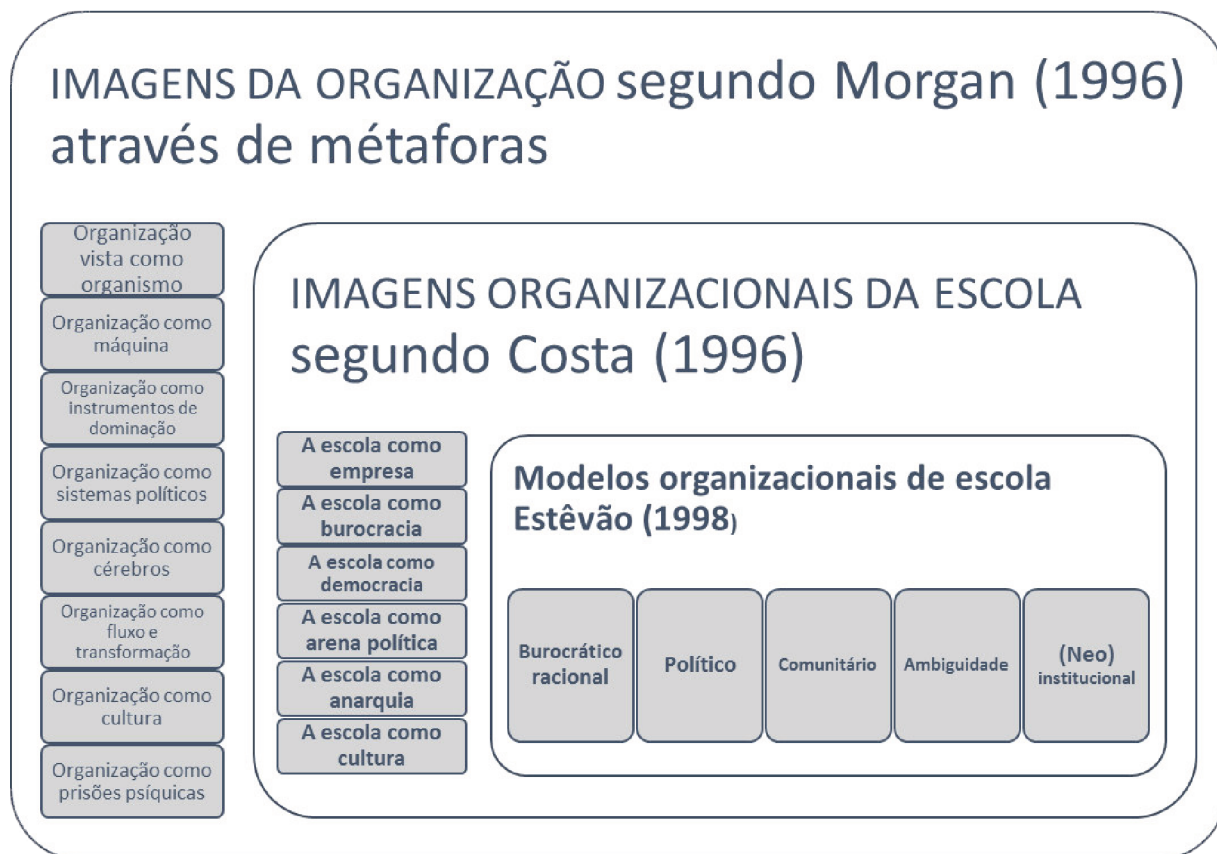
“ (...) a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspetivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetados, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes”.

As imagens organizacionais serviram para questionar e transformar o modo de pensar sobre as organizações e sem esquecer que as imagens nos levam a entender as situações de maneira eficaz, mas sempre de forma parcial (Morgan: 1996).

A escola como e enquanto organização, tem sido analisada à luz de algumas teorias organizacionais, por exemplo, os recursos metafóricos de Morgan (1996) e a classificação desenvolvida por Costa (1996), que contempla seis imagens possíveis para a análise das organizações escolares, nomeadamente: a escola como uma empresa; a escola como burocracia; a escola como democracia; a escola como cultura; a escola como arena política e a escola com anarquia. Nesta linha, considero também de muito interesse os modelos organizacionais da escola segundo Estêvão (1998), a saber, o modelo burocrático

racional, o modelo político, o modelo comunitário, o modelo de ambiguidade e o modelo (neo)constitucional, que constituem o quadro conceptual que sustentará e corroborará a parte empírica deste relatório de atividade profissional.

Figura 1: Quadro de interpretações de organizações segundo Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998)



Como afirma Morgan (1996:346), a capacidade de ler e entender o que está a acontecer numa organização é a competência administrativa básica para uma gestão de mudança, pois “quando ampliamos nosso entendimento, ampliamos nossa esfera potencial de ação através da qual podemos abordar os problemas e questões-chave”.

Neste primeiro capítulo, recorreremos à elaboração de esquemas sobre as metáforas de Morgan (1996), as imagens de Costa (1996) e os modelos de Estêvão (1998), cientes de que, em qualquer organização, nada pode ser percecionado utilizando apenas uma objetiva, pois todas oferecem limitações e por isso, acabam por complementar-se umas às outras.

Conscientes de que os outros modelos poderiam estar também na base da conceptualização deste relatório foram realizados outros esquemas, mas não foram aprofundados.

Segundo Morgan (1996:37), “a maioria das organizações é, até certo ponto, burocratizada, pois o modo de pensar mecanicista afetou nossas concepções mais básicas do que seja uma organização”

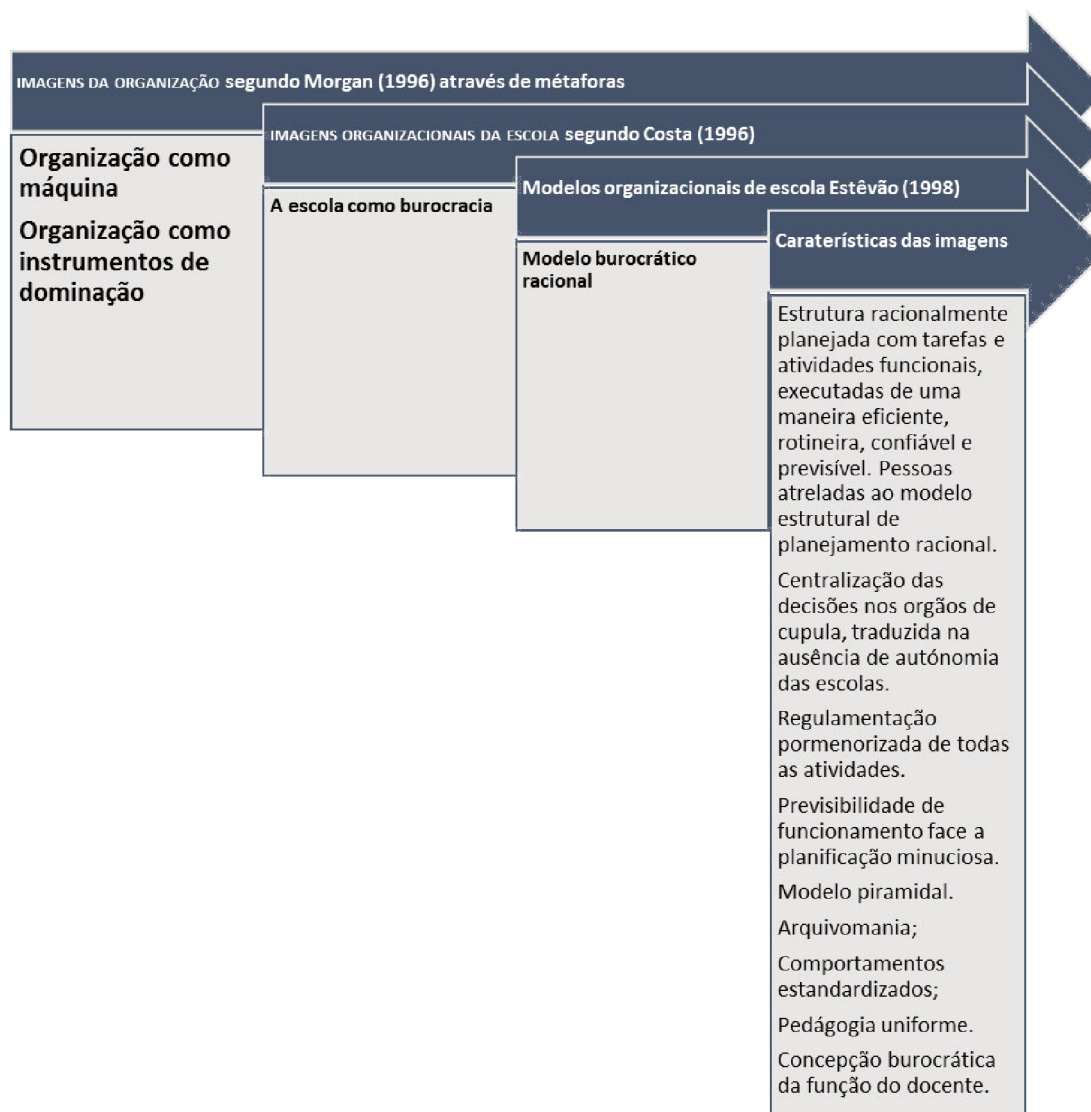
Por ser dos modelos mais utilizados e também dos mais criticados enquanto organização, baseado no pensamento do seu primeiro teorizador, o sociólogo Max Weber, darei destaque à escola como burocracia. Na verdade, ela continua muito presente nas nossas escolas, seja na centralização das decisões, na regulamentação de tudo e na previsão do seu funcionamento. Nela, tudo se faz mediante uma planificação minuciosa.

Abordarei, por fim, a escola como cultura que confere um sentido de especificidade própria a cada estabelecimento, o que se traduz em manifestações simbólicas, tais como valores, linguagem, crenças, cerimónias e rituais.

1.1. Escola como burocracia

Vamos começar este nosso périplo com a imagem da escola como burocracia, porém, antes, convém notar que o modelo burocrático, surge da necessidade criada pelo desenvolvimento do capitalismo e, por outro lado, como resultado das exigências democráticas (Costa, 1996).

Figura 2: quadro comparativo da **escola como burocracia** à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998)



Para Costa (1996), a imagem burocrática da escola, é a mais utilizada por investigadores da educação para descrever e/ou criticar o funcionamento das instituições escolares, sendo também muito utilizada pelos responsáveis políticos para, de forma prescritiva, aplicar o modelo Weberiano.

Segundo Max Weber “A burocracia tem um carácter racional: regras, meios, fins e objetivos dominam a sua posição” (1979:282).

No entanto, a centralização das decisões no Ministério de Educação, a hierarquização e centralização das estruturas dos estabelecimentos de ensino levam a uma conceção burocrática quase que prescritiva.

Nas organizações educativas, existe um conjunto de objetivos claros que orientam o seu funcionamento, traduzidos, pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia, em critérios reacionais de execução para os professores e outros atores. Os processos de decisão desenrolam-se segundo o modelo racional de resolução de problemas. O controlo formal está assente em regras e determina a conduta exigida. O sistema é fundamentalmente fechado.

Limitações do modelo burocrático racional

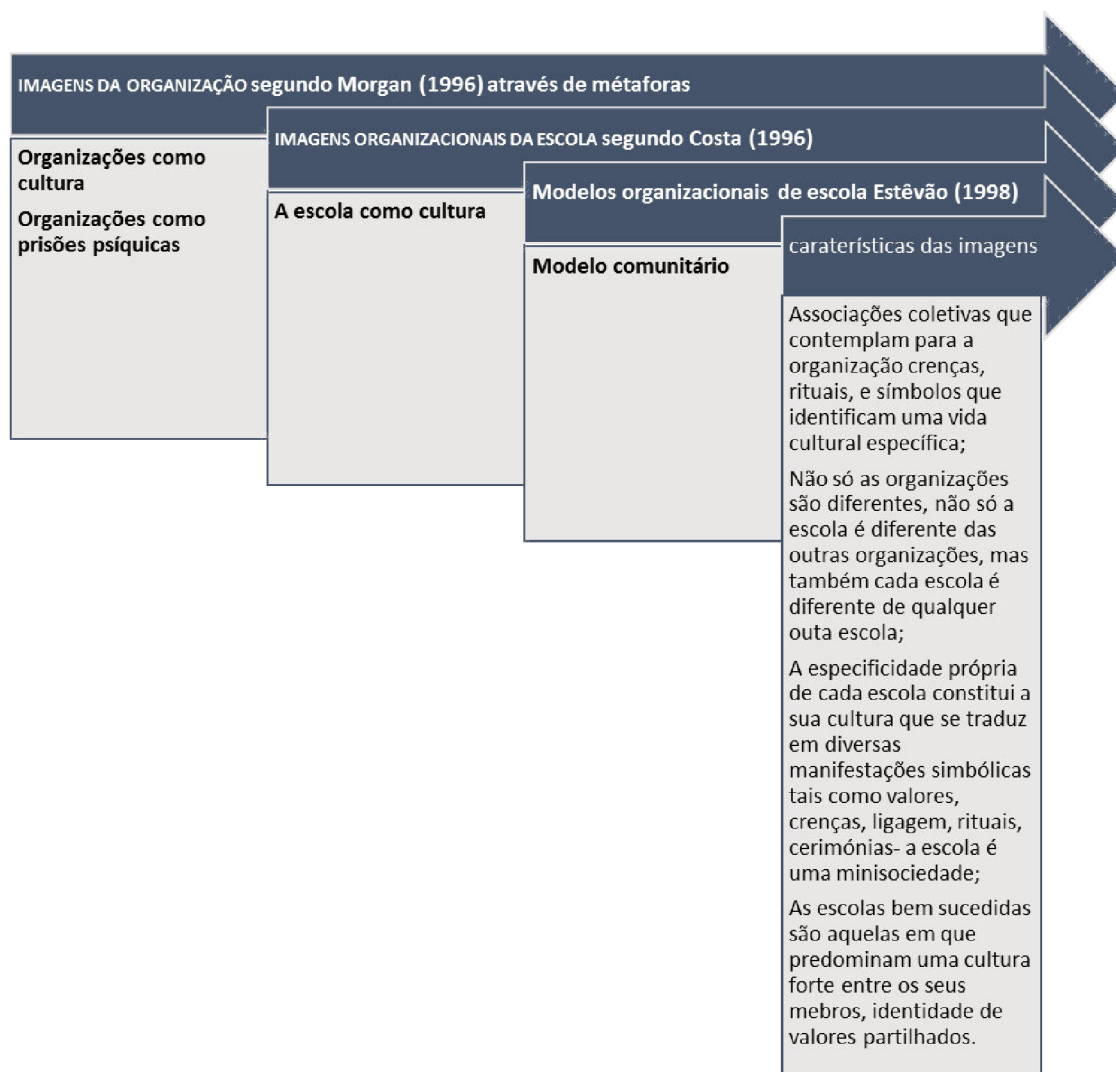
Para Formosinho (1984:106), “é difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde predomina a lógica do centralismo burocrático”

Tendo as organizações de confrontar-se com situações de grande dependência política e administrativa de autoridade externa à escola. Este modelo informa pouco sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade de ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interação dos atores, sobre os seus jogos estratégicos, sobre outras dinâmicas de poder dos atores, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios.

Enquanto visão unitária da estrutura, é analiticamente insuficiente para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas.

1.2. Escola como cultura

Figura 3: Quadro comparativo da **escola como cultura** à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998), que mostra as diferenças entre os diversos



tipos de organização e, essencialmente, as diferenças existentes entre as organizações escolares. A qualidade e o sucesso de uma organização escolar estariam ligados ao seu tipo cultural. Assim sendo, as escolas bem-sucedidas seriam aquelas em que dominaria uma cultura unitária forte entre os seus membros, que compartilhariam identidade, valores e aspirações.

Por seu lado, à luz do modelo comunitário, privilegia-se a estrutura informal protetora da componente individual, protegendo-a da organização, em que se realçam sistemas ou estilos que dão relevo à participação de todos os membros na administração da organização. Possui uma dimensão integradora e convoca a imagem de uma comunidade sustentada por um sistema de valores que reforça a codificação unívoca das práticas e o entendimento comum dos objetivos da organização. Possui uma lógica produtivista que

assegura que uma organização que pretenda solucionar conflitos deve estar munida de uma estrutura que facilite a interação construtiva, da seleção de pessoal experiente nos processos de interação eficaz e de influência mútua, da confiança e lealdade à organização e ao grupo de trabalho, da motivação para executar os objetivos da organização. Outros conceitos que caracterizam o modelo comunitário são o clima e a cultura organizacional, interpretados e mobilizados com frequência para combaterem pela cruzada do compromisso, do envolvimento, da coesão, acrescentando os valores da consideração, da excelência, da tradição, acompanhados de rituais que celebram o enraizamento na comunidade, mas que ocultam, por outro lado, as dificuldades por que passam as relações de poder e de controle.

Uma outra perspectiva pode ser a das “organizações democráticas-coletivistas”. Este tipo de organização apresenta uma alocação da autoridade na comunidade e uma orientação para o consenso pela negociação, uma divisão mínima do trabalho e a estratificação igualitária de acordo com o ideal de comunidade, com relações holísticas pessoais e valiosas entre si mesmas.

Poderíamos, ainda, falar do controle social baseado primariamente em apelos personalísticos morais e na política de homogeneidade, na seleção de pessoal tendo em conta a origem social, com uma valorização das virtudes da solidariedade, da intimidade e de outras de caráter normativo.

O modelo comunitário nas organizações educativas poderá ser chamado também de modelo colegial, caracterizando-se pela forte orientação normativa baseada no acordo e pelo pressuposto de que todos os membros concordam com os objetivos organizacionais, em virtude de comungarem dos mesmos valores e de participarem da definição desses mesmos objetivos. A estrutura organizacional definir-se-á como objetiva, mas não hierárquica, atribuindo-se, no entanto, pouca importância às estruturas e a outros aspectos formais.

Como consequência, também o estilo de liderança seria influenciado sobretudo pela natureza colegial dos processos de tomada de decisão, surgindo o líder como “um entre iguais”. Surgem os conceitos de comunidade educativa e projeto educativo para sublinharem a comunhão de valores e de ideias de vida e a originalidade de cada escola.

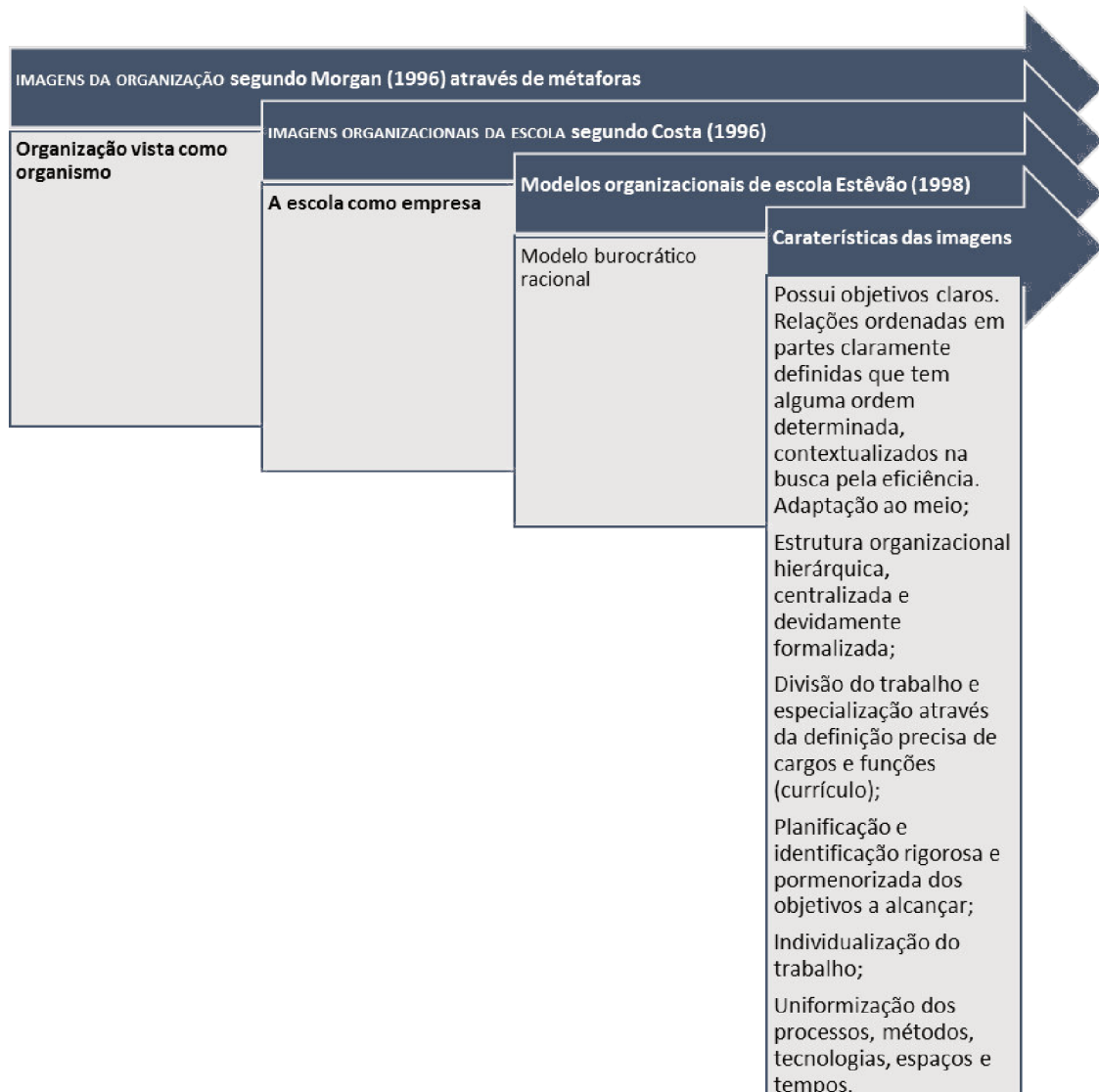
Limitações ao modelo comunitário

Uma das críticas a este modelo prende-se com a ideia de que a comunidade educativa parece incapaz de dar conta de todo o dinamismo, ambiguidade e de alguma aleatoriedade da construção de ordem interna das organizações educativas.

Outra crítica prende-se com a propensão para se enfatizar uma racionalidade romântica, oposta à racionalidade extrema da gestão científica, ou seja, perspetiva-se o problema do poder e do funcionamento dos sistemas de ação em termos emocionais e comportamentalistas, em que a tomada de decisões, dos conflitos, das lógicas formais e informais se faz menos satisfatoriamente.

1.3. Escola como empresa

Figura 4: Quadro comparativo da **escola como empresa** à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998):

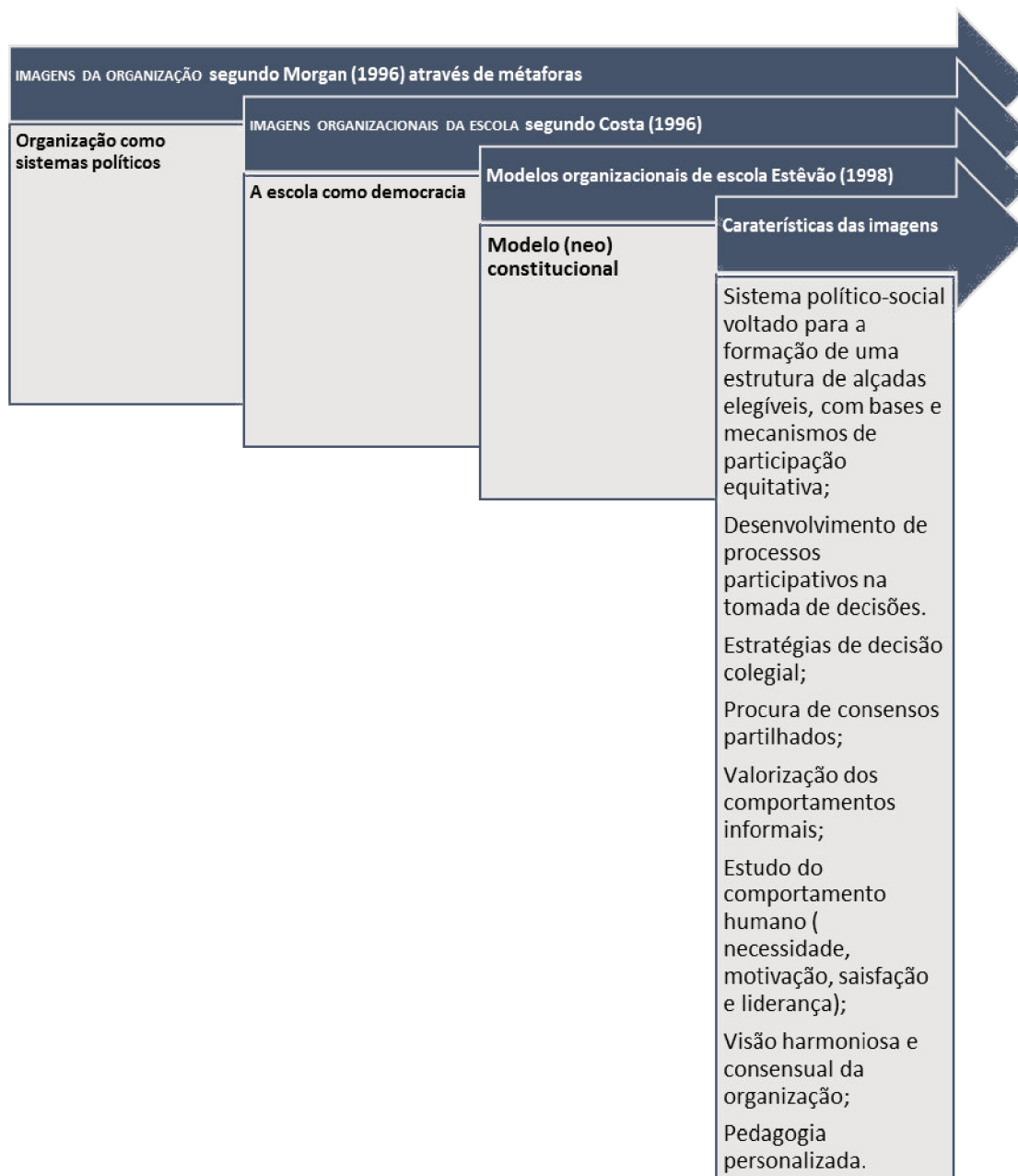


Segundo Morgan (1996:61), “As organizações são vistas como conjuntos de subsistemas inter-relacionados. Os sistemas são como caixinhas chinesas pelo fato de que sempre contêm um todo dentro de outro todo. Da mesma forma, as organizações contêm

indivíduos (que são sistemas em si mesmos) que pertencem a grupos ou departamentos que pertencem a divisões organizacionais maiores”.

1.4. Escola como democracia

Figura 5: Quadro comparativo da **escola como democracia** à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998):



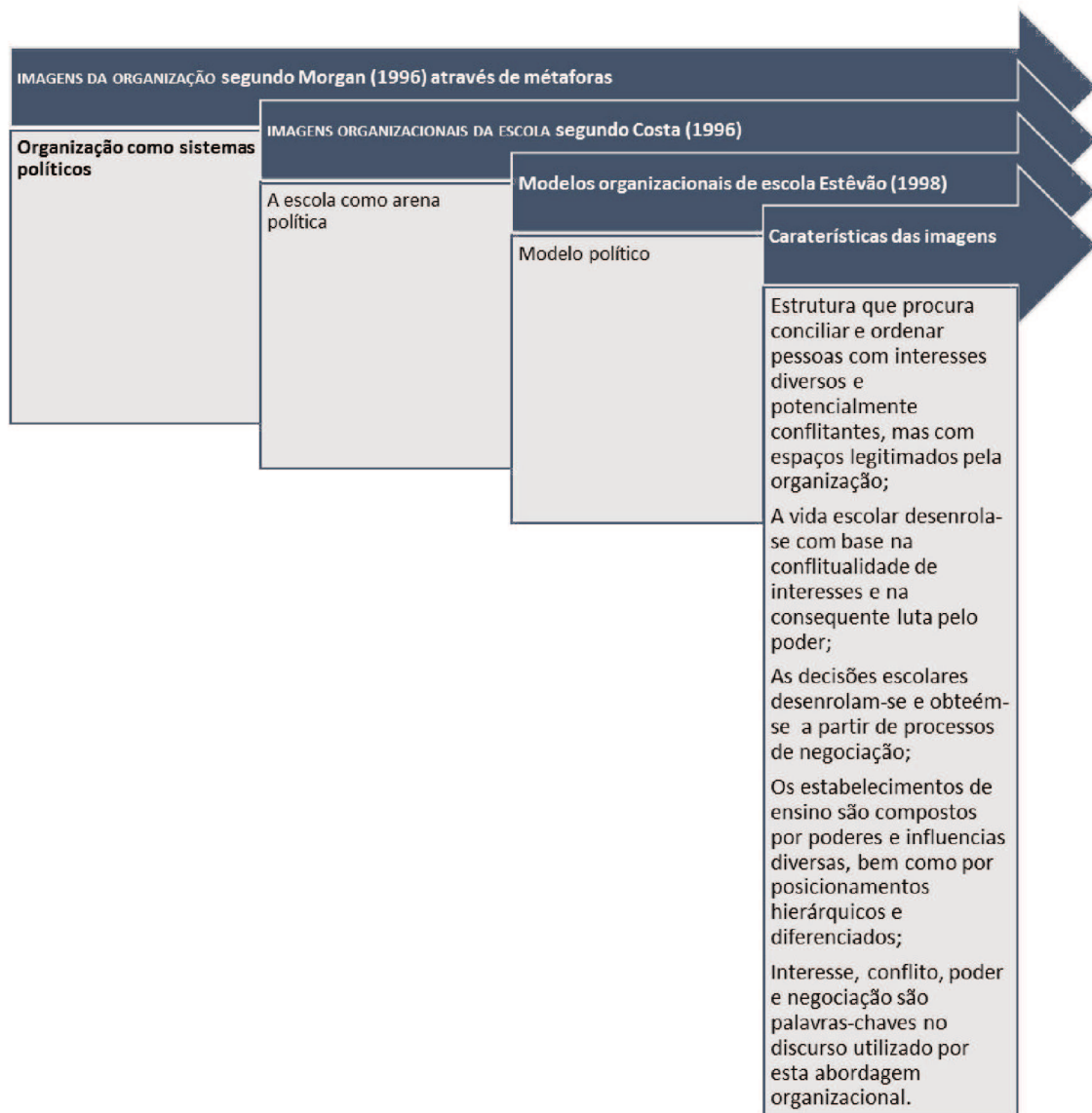
A metáfora da democracia surge em paralelo com outras metáforas em discussão, caracterizando-se não como regime político social, mas como uma característica intrínseca aos modelos organizacionais. A escola como democracia nasce da necessidade de

contribuir para o desenvolvimento do conhecimento na escola e da sua conceção democrática, o que a coloca em contraponto com os modelos menos participativos.

Para muitos críticos, neste modelo, existem características neo-institucionais, ao demonstrar uma democracia de fachada para legitimar um poder proveniente de outras bases de sustentação, características que se enquadrariam bem nas escolas públicas (Gentili, 2004).

1.5. Escola como arena política

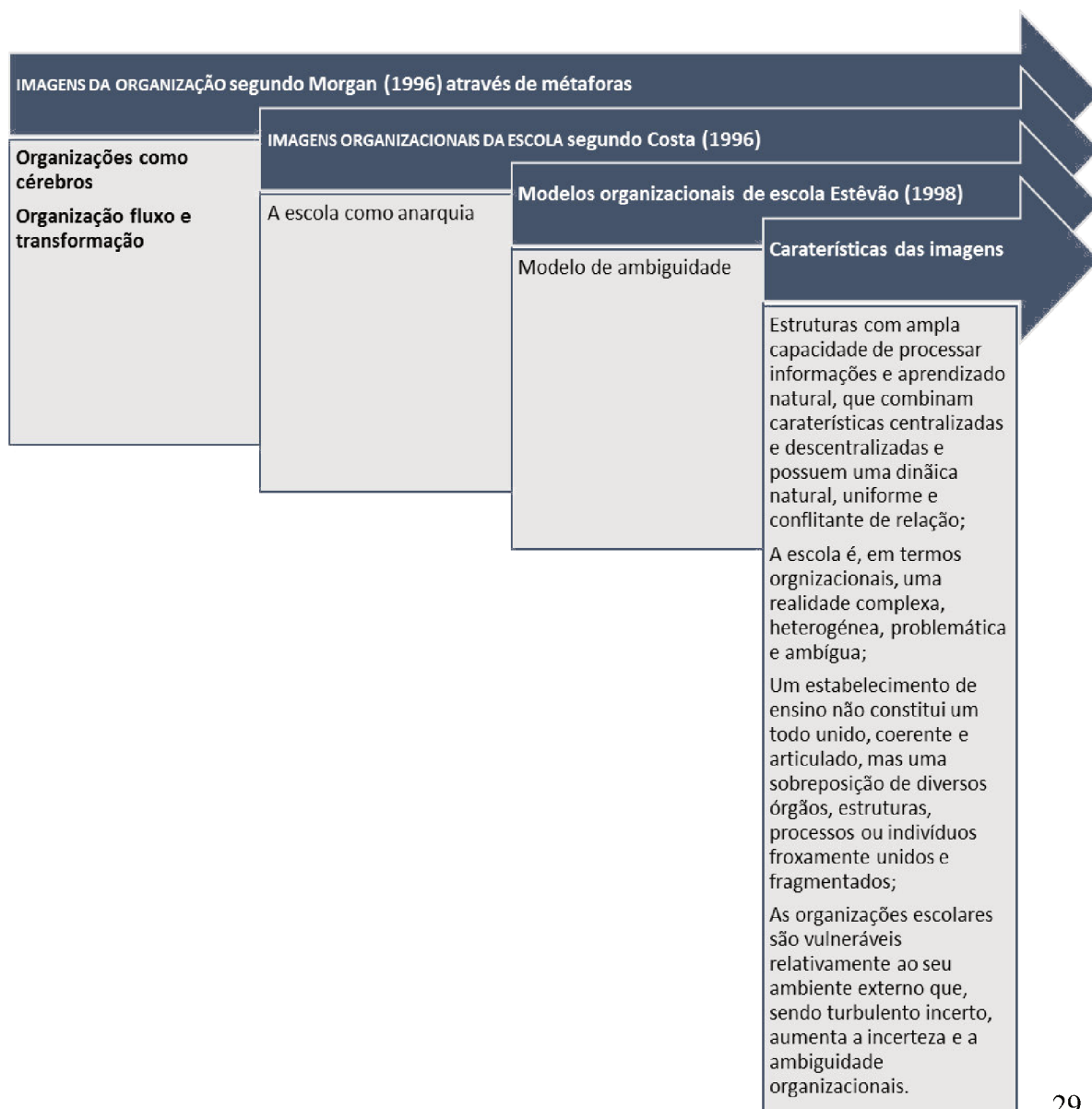
Figura 6: Quadro comparativo da **escola como arena política** à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998):



Para Costa (1996), a escola como arena política marca um ponto importante na análise organizacional. Se, por um lado, recusa a racionalidade da imagem da empresa e da burocracia e a concepção democrática, por outro, passa a afirmar-se pela pluralidade e pela heterogeneidade de indivíduos e grupos, com posicionamentos hierárquicos distintos. Nessa perspectiva, a escola não seria mais do que um minissistema político. As decisões escolares estão na base da capacidade do poder e da influência dos diversos grupos ou indivíduos, desenrola-se na base da negociação. Conflito e poder de negociação são as palavras-chaves no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

1.6. Escola como anarquia

Figura 7: Quadro comparativo da **escola como anarquia** à luz das interpretações de Morgan (1996), Costa (1996) e Estêvão (1998):



Para Costa (1996), a escola como anarquia não tem um conceito negativamente associado, mas sim uma metáfora que nos permite visualizar um conjunto de dimensões que são encontradas nas organizações escolares: a escola como realidade complexa, heterogénea e ambígua. A forma de funcionar pode ser anárquica, suportada por objetivos vagos e por uma participação pouco fluida. As decisões não seguem um encadeamento lógico, mas sim surgem de forma desorganizada, imprevisível e improvisada, de um aglomerado de problemas soluções e estratégias.

2. Teorias e estilos de liderança

A liderança é dos conceitos sobre os quais mais se tem escrito, do que têm resultado inúmeras interpretações e definições ao longo da história do Homem, pois como Fiedler, citado por Bergamini, (1994:103) afirma:

"A preocupação com a liderança é tão antiga quanto a história escrita: A república de Platão constitui um bom exemplo dessas preocupações iniciais ao falar da adequada educação e treinamento dos líderes políticos, assim como da grande parte dos filósofos políticos que desde essa época procuraram lidar com esse problema".

Dentro de toda a multiplicidade de aspetos e dos estudos sobre liderança, percebeu-se que alguns teóricos se posicionaram em diferentes perspectivas, consoante o aspeto que destacavam na figura do líder. Num exercício de síntese, Bergamini (1994) reduziu esses aspetos a três questões centrais:

Figura 8: Síntese segundo Bergamini (1994)

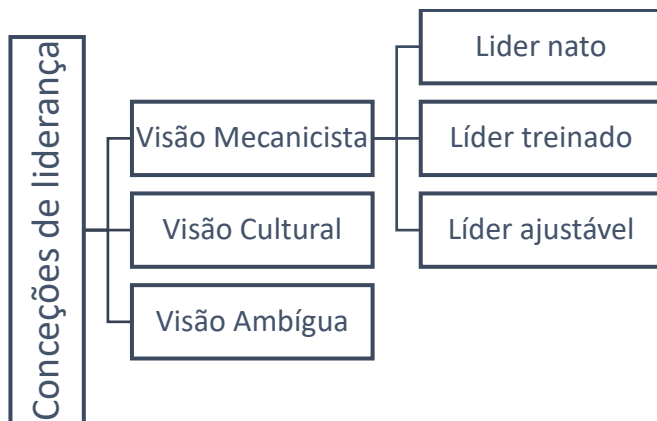
aquilo que o líder é	a concepção do líder	a eficácia do líder
<ul style="list-style-type: none">• procurando retratar traços ou características de personalidade que sejam os responsáveis por sua eficácia	<ul style="list-style-type: none">• buscando investigar aquilo que o líder faz, isto é, procuraram delinear diferentes estilos de liderança.	<ul style="list-style-type: none">• buscando conhecer que variáveis do meio ambiente podem influir no desenvolvimento do vínculo líder-seguidor

Modelos de liderança (Costa, 2000)

Apesar desta simplificação e da muita bibliografia que existe sobre a liderança, não é fácil compreendê-la em todas as suas dimensões e, muito menos, desempenhá-la de forma equilibrada e eficiente. Na verdade, trata-se de algo complexo que nos escapa quando não nos debruçamos profundamente sobre os mecanismos que estão por detrás do exercício concreto da liderança e das suas implicações. A este propósito convém notar que toda a liderança se enquadra em modelos organizacionais que são indissociáveis das teorias

de organização e de gestão, o que implica que, ao falarmos daquela, teremos, necessariamente, de fazê-lo à luz das influências destas últimas. Referindo-se ao assunto, Costa apresenta três concepções de liderança: mecanicista, cultural e ambígua (Costa, 2000:16).

Figura 9: Concepções de liderança segundo Costa (1.º simpósio sobre Organização e Gestão Escolar)



2.1. Visão mecanicista da liderança

É uma visão hierárquica, num só sentido e sequência de liderança já que parece ser entendida como uma ação lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que é detentor de certos atributos e que leva os outros a atingirem determinados resultados. Esta visão subdivide-se em três subgrupos consoante o tipo de líder que exerce a liderança: o líder nato, o líder treinado e o líder ajustável.

Figura 10: Tipo de líder segundo Costa (1.º simpósio sobre organização e gestão escolar)

O líder nato

- os líderes mais do que feitos nascem;
 - grau de inatismo;
 - identificar características, traços para que possam ser selecionados e ocupar os lugares de topo;
 - o objeto de estudo é o comportamento do líder .
-

O líder treinado

- saber o que faz o líder, a maneira como o faz, como se comporta, o seu estilo de liderança.
 - comportamento padrão;
 - Formação em liderança e à preparação e treino de líderes;
 - duvida-se das intenções do the "one best way".
-

O líder ajustável

- a liderança depende dos contextos, da situações;
 - teorias situacionais da liderança;
 - a conceção do líder ajustável vieram pôr em causa um modelo rígido de entendimento da liderança, mesmo assim mecanicista assente na influência, no grupo e nos objetivos.
-

2.2. Visão cultural da liderança

É nos anos 80 que o conceito mecanicista de liderança deixa de fazer sentido, na medida em que não chega ser apenas um líder nato, treinado ou ajustável, porque ser líder implica muito mais do que viver das qualidades naturais. Se, como afirma Moore, citado por Costa (1996:121),

(...) um indivíduo, em qualquer sociedade, é um polo de relações que se intercetam (e que, por isso) devemos ter em conta não só as culturas, mas as subculturas e as contraculturas; cada pessoa é geralmente uma combinação de todas elas, e não simplesmente uma unidade de uma organização relacional.

então, muito mais densa e intrincada será a teia de relações do líder, o que implicará da parte dele o desenvolvimento de qualidades e características que vão muito para além das naturais. Só dessa forma se posicionará face aos outros de um modo que será entendido e aceite pela maioria como o de alguém que se distingue do indivíduo comum pela forma como age e se interrelaciona. Já não é visto como alguém que atinge os seus objetivos assente nas suas virtudes e qualidades inatas, mas alguém que põe essas qualidades ao

serviço da sociedade em que se insere, servindo-se para tal das narrativas e referências dessa mesma sociedade com vista à concretização de objetivos comuns.

Por isso, segundo Bryman, citado por Costa (2000:22), o líder deixa de ser o que conduz de forma mecânica

(...) para começar a ser percebido como um gestor de sentido, ou seja, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte.

Deal, citado por Costa (2000:23), define esta nova visão de liderança, apresentando o líder cultural

“(...) como aquele que centra a sua ação na criação e a gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação sustentados por determinada visão organizacional.”

2.3. Visão ambígua da liderança

Mais recentemente, também a perspectiva do líder cultural acabou por ser suplantada por outra: a do líder que se sabe adaptar a uma realidade plástica em constante mudança. Na verdade, desde os finais do século XX até aos nossos dias, as sociedades têm vivido em constantes mudanças porque a humanidade entrou numa fase de aceleração sem retorno. Ora, uma sociedade em mudança contínua necessita de líderes moldáveis, adaptáveis que não só a acompanhem e orientem nesse percurso mas que, antecipadamente, prevejam os rumos do futuro. Não é, pois, de estranhar que esta nova realidade exija um reequacionamento das organizações e das conceções sobre liderança. É neste contexto que surgem novas perspectivas, como a da anarquia organizada (Costa,1996) e a neo-institucional (Êstevão,1998), que romperam com o paradigma da racionalidade técnica.

É uma nova conceção da liderança que leva, também, à separação da função de líder de outra que lhe estava intrinsecamente associada: a de gestor. Ora, como afirma Costa (2000:26), “Pode-se ser líder sem ser gestor e gestor sem ser líder”. Nesta nova

perspetiva, dá-se, igualmente, a separação clara entre os conceitos de liderança e de autoridade, embora os líderes possam ter autoridade e as autoridades possam ser líderes.

Nesta visão ambígua da liderança, as análises não se reduzem a um modelo estereotipado de líder, pelo que será mais prudente falar em lideranças e não em liderança, falar em líderes e não no líder.

Esta nova visão levou a que todas as conceções sobre liderança se reequacionassem, já que nos deparamos com um fenómeno disperso passível de ser observado em todos os atores da vida organizacional, o que alastra a indefinição e a incerteza aos processos de direção e de gestão, anteriormente mais fácil e mais simplisticamente analisados e definidos.

3. Especificidade da liderança nas organizações escolares

Chegados aqui, é momento de nos questionarmos quanto à estrutura da escola como organização e quanto à importância dos seus líderes na concretização dos objetivos primordiais desta instituição fundamental nas sociedades modernas. Antes de qualquer abordagem, não podemos esquecer que a escola é uma organização distinta de todas as outras, embora se possa aplicar nela muitas das estratégias e procedimentos adotados em organizações doutra natureza. No entanto, temos de ter sempre presente que a missão essencial das organizações escolares é essencialmente pedagógica e educativa, ou seja, preparar cidadãos conscientes e responsáveis a vários níveis, nomeadamente a nível científico, social e ético. Desta forma, a escola não pode ser apenas em teoria uma organização democrática; dela, exige-se muito mais: que o exercício e a pedagogia da democracia estejam presentes em todas as suas dimensões como organização, passando por todos os elementos da comunidade educativa e na sua ação. O mesmo se pode e deve dizer quando se fala de justiça ou de qualquer outro valor. Esta conceção da escola como organização orientada, primordialmente, por objetivos pedagógicos leva

“ (...) a equacionar a liderança não só como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas, mas a conceber a própria liderança como objeto de ação pedagógica. Uma liderança educativa e pedagógica.” (Costa, 2000:27).

Bush & Coleman, citados por Costa (2000:28), debruçando-se sobre as especificidades da escola enquanto organização, dizem que colocar a própria natureza do enfoque dos líderes escolares nas necessidades dos alunos e não nas preocupações administrativo-financeiras seria um traço presente nas escolas de sucesso, destacando que estas colocam o seu foco nas questões didático-pedagógicas, a fim de desenvolver uma cultura onde o ensino e a aprendizagem prosperem.

Também Costa (Costa, 200:29) se lança na demanda das marcas identitárias da escola enquanto organização e, sobretudo, na identificação das principais características das lideranças nelas praticadas. Concluindo que são três as principais:

Dispersão da liderança

Multiplicação de lideranças, líderes dispersos, mas ativos e presentes na difusão, definição e protagonismo das práticas. Desenvolvimento de lideranças distribuídas.

Liderança e democracia (liderança participativa)

Revitalização da democracia e da participação de todos os implicados na capacidade de decisão coletiva.

Liderança e colegialidade profissional docente (colaboração)

Reconhecimento interpares, cultura de colaboração, coconstrução do currículo, colegialidade das decisões.

3.1. Liderança nas organizações escolares – o papel do diretor de turma

O diretor de turma assume um dos cargos intermédios mais complexos das organizações escolares, porque, sendo um ator multifacetado, desempenha o papel de líder, de gestor, de mediador, de psicólogo, de professor ... alternadamente, ou todos em simultâneo, às vezes sem destringir onde começa ou acaba cada um.

Costa (2000:30), a este propósito e a propósito dos múltiplos papéis do diretor de turma, distingue liderança e gestão, afirmando que se pode exercer uma ou outra, mas raramente ambas em simultâneo: “vários são os líderes em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros serão os gestores escolares que não fazem ideia do que significa liderar.” Por isso, defende, o diretor de turma não é a exceção e poderá liderar sem gerir, e gerir sem liderar.

3.1.1. O diretor de turma e o seu papel como líder

O diretor de turma poderá exercer diferentes estilos de liderança ao longo da sua vida, pois são a cultura do grupo, do seu ciclo de desenvolvimento, as dinâmicas interpessoais e a emergência de conflitualidades que poderão exigir do diretor de turma uma mobilização de estilos diversificados de liderança. (Favinha, 2010)

Sem dúvida, como afirma Clemente (2013:71),

(...) a liderança afigura-se como um fator imprescindível a considerar para o sucesso da intervenção do diretor de turma junto do seus pares, alunos e respetivas famílias. O estudo da temática da liderança sofreu, desde a sua génese, alterações no entendimento da mesma. Passando de uma fase em que o líder era encarado como figura com superpoderes, com conhecimento inato e mais tarde alvo de aprendizagem, para uma figura complexa, não perfeita e com capacidade de encarar a realidade complexa, caótica e ambígua do ambiente contextual.

No contexto atual, o que é pedido ao diretor de turma como refere Clemente (2013:72) é que este seja um

(...) líder ajustável, permeável e colaborativo é um entendimento que emerge da nova forma de encarar as organizações, ou seja, uma visão da realidade caótica e ambígua. O líder escolar deve mostrar-se apto a enfrentar um clima de entropia quotidiana, no sentido de fomentar a colegialidade e a cooperação dos seus liderados (i.e., professores) de forma a procurarem alcançar objetivos comuns e decisões possíveis.

No entanto, essa missão segundo Clemente (2013:72)

(...) não se afigura de fácil concretização, sendo que, conseqüentemente importa perceber a forma de como os líderes escolares, neste caso o diretor de turma atua em função do contexto, visando promover a eficiência e cumprimento das funções imputadas pelas legislações cada vez mais reguladoras e controladoras do desempenho docente.

Ao mesmo tempo que lhe é pedido que se ajuste e que seja líder em contexto escolar, o diretor de turma, por vezes, vê a sua atuação de liderança vedada por normativos legais que condicionam o efetivo exercício das responsabilidades que lhe são exigidas.

3.1.2. O diretor de turma como gestor

O diretor de turma é o gestor da(s) turma(s) e do(s) conselho(s) de turma que lhe são atribuídos no início do ano letivo, pois é ele que terá de gerir todos os processos ligados à(s) turma(s) durante esse ano letivo.

Para Favinha (2010:182),

A possibilidade do diretor de turma ser, efetivamente, o coordenador da gestão curricular no Conselho de Turma advém-lhe do facto de ele conhecer e trabalhar relacionalmente com todos os intervenientes diretos no processo de ensino/aprendizagem. Conhece os alunos o seu meio familiar, os seus problemas, os seus interesses e expectativas. Conhece os professores da turma e os órgãos de gestão da escola.

Não é ao acaso que é o diretor de turma quem faz a ligação de baixo para cima – *Botton-up* – entre o conselho de turma e o próprio conselho pedagógico, enquanto coordenador e gestor da equipa, sendo um elemento privilegiado para a transmissão de informações que possam pautar ações concertadas. (Peixoto,2003)

Ao diretor de turma cabe, segundo Favinha (2010:183), assegurar

(...) por um lado, a coordenação entre os docentes da turma, por outro lado, a articulação com os outros intervenientes do processo ensino/aprendizagem: os alunos e os seus encarregados de educação.

3.1.3. O diretor de turma como mediador

O diretor de turma, ao gerir, ao liderar e ao lidar com os interesses e os problemas de tantos grupos, acaba por se tornar, também, como afirma Favinha (2010:183), um

(...) **dinamizador/ mediador**, por excelência: na sua relação com os alunos, na sua relação com o corpo docente, na sua relação com os órgãos de gestão da escola, na sua relação com os encarregados de educação.

Convém, no entanto, clarificarmos que o mesmo autor (2010:181) entende a

(...) mediação como instrumento conceptual organizador destas potenciais valências: a **direção de turma**, como espaço de coordenação e liderança curriculares, e o Conselho de Turma, como espaço efetivo de **gestão curricular — colaborativa**.

Ainda Favinha (2010:189) chama a atenção para as enormes exigências e dificuldades que enfrenta o diretor de turma enquanto mediador:

Este processo de **mediação coletivo** exige que o diretor de turma possua as competências necessárias para atuar como um estimulador do processo. A cultura do grupo, o seu ciclo de desenvolvimento, as dinâmicas interpessoais, a emergência de conflitualidades podem exigir do diretor de turma a mobilização de estilos diversificados de liderança, mas atuando sempre no sentido de estimular a tomada coletiva de decisões.

Muito mais há a dizer sobre o papel e as características do diretor de turma como líder, como gestor e como mediador, mas deixo isso para o capítulo seguinte, que está reservado para este cargo de direção intermédia. Por agora, bastam estas ideias-síntese, como ponte entre este capítulo sobre as lideranças e o que se segue, centrado, por inteiro, nalguns dos muitos aspetos centrais do cargo de direção de turma.

4. O diretor de turma

4.1. Principal legislação relativa ao diretor de turma

Ao percorrermos a legislação sobre o cargo de diretor de turma, percebemos rapidamente que há nela três aspetos que são recorrentemente abordados: fundamentação para a existência deste órgão de gestão intermédia e orientações gerais sobre a nomeação dos diretores de turma, ou seja, alguns aspetos gerais sobre o cargo; competências que lhe são atribuídas e, finalmente, qualidades que deve possuir para desempenhar o cargo com qualidade.

Neste capítulo dedicado à revisão da legislação sobre o diretor de turma não seguirei a metodologia mais habitual e mais simples: a da análise cronológica pura do que ao longo das últimas décadas se tem publicado sobre a matéria. Não quero dizer que essa não seja uma metodologia com muitas virtudes. No entanto, em relação à matéria em estudo, parece-me que será mais vantajoso em termos de compreensão subdividirmos esta análise nos três tópicos enumerados no primeiro parágrafo e, então, sim, seguirmos a principal legislação que ao longo dos tempos tem sido publicada sobre cada uma dessas matérias específicas. Assim, parece-me que será mais fácil percebermos se tem havido evolução efetiva ou se estamos num círculo vicioso de onde não conseguimos sair.

Iniciarei esta análise em 1968, com o Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro, e terminarei com o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 25 de junho, normativo importantíssimo para o meu estudo, porque, além de ser o mais recente, é o que trata o cargo do diretor de turma com mais profundidade, sobretudo no que respeita aos procedimentos de articulação com as famílias, avaliação, acesso aos processos individuais dos alunos, disciplina, justificação de faltas, incumprimento do dever de assiduidade e aplicação de medidas disciplinares corretivas ou sancionatórias. Este é um aspeto curioso, porque sendo o que define o Estatuto do Aluno na RAM, acaba por destacar a relevância que deve ter o diretor de turma na vida escolar dos alunos. Entre aqueles dois polos cronológicos, passarei pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro; pela Portaria 679/77, de 8 de novembro; pela Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro; pelo Decreto-Lei n.º 115-A/984, de maio de 1998; pelo Anexo ao Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e pelo Despacho Normativo n.º 7-A/2013, de 11 de junho. Evidentemente que a legislação referente ao diretor de turma não se esgota nesta, mas considero-a a mais importante,

sendo, por isso, possível, termos uma visão geral do que a lei diz sobre o cargo através dela.

4.1.1. Alguns aspetos gerais sobre o cargo

O cargo de diretor de turma surgiu com o Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968. Era de caráter obrigatório e as suas funções iam para além das que à turma diziam respeito. Isso mesmo pode verificar-se no Artigo 144.º:

1. Haverá para cada turma um diretor de turma, a quem competirá, além de presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar [...], apreciar problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias.
2. Os diretores de turma são designados pelo diretor da escola, preferentemente de entre os professores das turmas respetivas, podendo ter a seu cargo até quatro turmas.

Já no ponto 2. do Artigo 145.^a do mesmo normativo, diz-se que “Este cargo é de aceitação obrigatória”.

Em novembro de 1980, é aprovada uma alteração ao regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas de ensino preparatório e secundário, através da Portaria n.º 970/80. Nela estão definidas algumas “normas genéricas”, relativamente aos diretores de turma, a saber, discriminação das turmas que devem ter um professor com este cargo, órgão responsável pela nomeação, habilitações preferenciais para o exercício deste cargo, número de turmas máximo por professor, redução de carga letiva pelo desempenho do cargo, reiteração da obrigatoriedade da aceitação da nomeação:

- 72- Nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado dos cursos complementares diurnos haverá diretores de turma.
- 73- A atribuição das direções de turma é da competência do conselho diretivo, ou de quem as suas vezes fizer, tendo em atenção critérios propostos pelo conselho pedagógico.

74- Os diretores de turma devem ser, sempre que possível, professores profissionalizados.

75- O número máximo de direções de turma a atribuir a um professor é de duas.

76- A redução do tempo de serviço letivo referente a cada direção de turma é de duas horas semanais, sendo uma delas obrigatoriamente marcada no horário do professor.

77- O cargo de diretor de turma é de aceitação obrigatória, salvo os casos de escusa considerada justificada pelo conselho diretivo.

Posteriormente, a 4 de maio de 1998, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, no Artigo 36.º, relativo à organização de atividades de turma, estipula que a direção executiva deve designar um diretor de turma, sempre que possível, profissionalizado, para organizar, coordenar e avaliar as atividades que se destinam “a promover a melhoria das condições de aprendizagem” dos alunos.

Também o Artigo 44.º do Anexo ao Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, menciona que:

2. Para coordenar o trabalho do conselho de turma, o diretor designa um diretor de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Mais próximo de nós, o Ministério da Educação, de Nuno Crato, publicou o Despacho Normativo n.º 7-A/2013, que complementou o Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, quanto à distribuição do serviço docente.

Assim, e no que se refere ao diretor de turma, o Artigo 2.º dita o seguinte:

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

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

A nível regional, não estão definidas especificidades para o exercício do cargo de diretor de turma, aplicando-se, por isso, o que está regulamentado a nível nacional, como se pode comprovar, por exemplo, nos pontos 2. e 4. do Artigo 33.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 25 de junho, sobre a composição do conselho de turma disciplinar:

2. O conselho de turma disciplinar é presidido pelo **diretor de turma** ou equivalente.
4. Cada um dos presentes na reunião do conselho de turma disciplinar, que não esteja impedido por lei, tem direito a um voto, tendo o **diretor de turma** ou equivalente voto de qualidade em caso de empate na votação.

4.1.2. As competências do diretor de turma

Do conjunto de competências atribuídas ao diretor de turma pelo Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro, no Artigo 145.º, percebemos, desde logo, que as suas responsabilidades são muito díspares. Na verdade, se por um lado, lhe é dado relevo como coordenador pedagógica dos professores da turma (alínea b.), como assessor e consultor da direção (alíneas d. e e.), como mediador entre a escola e a família (alínea a.); por outro são-lhe atribuídas tarefas burocráticas, como a requisição de materiais para os colegas e a vigilância da sua utilização. Além disso, na última alínea (f), a valorização que parecia ser dada ao cargo é posta em causa, quando é apresentado como mero executor e controlador das ordens superiores.

1. Compete ao diretor de turma:
 - a) Presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar, quando não estiver presente autoridade superior, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com a família, de harmonia com o disposto no artigo anterior;
 - b) Assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas;
 - c) Requisitar o material didático necessário para os diferentes grupos de disciplinas e velar pela sua utilização;

- d) Propor ao diretor ou, por seu intermédio, à Direção de Serviços do ciclo Preparatório o que se lhe afigure de utilidade para o ensino e ação educativa dos alunos;
- e) Desempenhar com caráter permanente, por delegação do diretor, parte das funções deste, conforme o preceituado no regulamento interno da escola;
- f) Proceder em tudo de harmonia com as instruções superiores, assegurando a execução dessas instruções.

Após o 25 de abril de 74, a legislação vem tornar mais explícito o papel do diretor de turma, enquanto líder e coordenador de uma turma e enquanto intermediário dos alunos junto do órgão de gestão e da escola junto dos encarregados de educação.

Nos termos do disposto no 56.º Artigo, ponto 1, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, a Portaria 679/77, de 8 de novembro, regula o funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário e apresenta, no Ponto 7, os seus órgãos de apoio: “conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade de turma, de diretores de turma, de ano ou de curso”.

A mesma portaria estipula que “nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado e dos cursos gerais diurnos em extinção haverá diretores de turma” e indica as suas “atribuições” em relação aos diversos intervenientes no processo educativo, nomeadamente, conselhos diretivo e pedagógico, próprios alunos e encarregados de educação.

Em relação ao normativo anterior, nota-se, claramente, um recuo no papel de coordenador pedagógico e de assessoria do órgão de gestão, ficando-se pela referência genérica “servir de apoio à ação dos conselhos diretivos e pedagógico”. Em sentido contrário, há uma valorização da importância da proximidade aos alunos e aos encarregados de educação.

- a) Relativamente aos conselhos diretivo e pedagógico, o diretor de turma deverá:
 - 1) Servir de apoio à ação dos conselhos diretivo e pedagógico;
 - 2) Comunicar ao presidente do conselho diretivo os casos disciplinares cuja gravidade entenda que excedem a sua competência;
- b) Relativamente aos alunos:

- 1) Esclarecer os alunos antes da eleição do delegado de turma, pelo que respeita à matéria processual;
 - 2) Reunir com os alunos sempre que necessário, por sua iniciativa, a pedido do aluno delegado de turma ou da maioria dos alunos, a fim de resolver problemas surgidos com a turma ou acerca dos quais interesse ouvi-la;
 - 3) Estabelecer contactos frequentes com o aluno delegado de turma para se manter ao corrente de todos os assuntos relacionados com a turma;
- c) Relativamente ao encarregado de educação:
- 1) Receber individualmente os encarregados de educação em dia e hora para tal fim indicados, sem prejuízo de outras diligências que junto destes se tornarem necessárias;
 - 2) Organizar e convocar reuniões com os encarregados de educação para informação e esclarecimento acerca da avaliação, orientação, disciplina e atividades escolares;
 - 3) Informar, segundo as normas em vigor, os encarregados de educação a respeito do aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos.

Em 1980, a Portaria n.º 970/80 esquece completamente o papel do diretor de turma como elo de ligação entre os órgãos de direção e gestão pedagógica e os restantes elementos da comunidade educativa. Atrevo-me mesmo a dizer que deixa de ser visto como um órgão de gestão intermédio e passa a ser olhado como um simples promotor de iniciativas que promovam a integração dos alunos, a disciplina, o bom relacionamento com as famílias e as condições favoráveis às atividades letivas, tudo com vista ao sucesso escolar dos alunos.

80.1- Desenvolver ações que promovam e facilitem uma integração correta dos alunos na vida escolar.

80.2- Incentivar as condições que conduzam à existência de um diálogo permanente com alunos e pais ou encarregados de educação, tendo em vista um esclarecimento e colaboração recíproca do andamento dos trabalhos da solução das dificuldades pessoais e escolares.

80.3- Criar condições de participação efetiva dos professores na planificação dos trabalhos, na ação disciplinar e nas ações de informação e esclarecimento de alunos, pais e encarregados de educação.

80.4- Providenciar no sentido de que seja assegurada aos professores da turma a existência dos meios e documentos de trabalho e de orientação necessários ao desempenho das atividades.

Também o Decreto Regulamentar nº 10/99, no seguimento do perfil do diretor de turma já traçado no ano anterior, no Decreto-Lei nº 115-A/98, apresenta o conjunto de responsabilidades do diretor de turma na relação com os seus pares, com os alunos e com as famílias. No ponto diz, “A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado”. O ponto dois, por seu lado, apresenta as competências do DT, a saber:

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

No entanto, como se afirma no início deste ponto dois do artigo 7.º, o diretor de turma poderá ter de dar resposta a “outras competências fixadas na lei e no regulamento interno”.

O Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 25 de junho, por sua vez, sobre o “papel especial dos docentes”, afirma que

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

(Artigo 43.º, ponto 2.)

4.1.3. As qualidades do diretor de turma

Em relação às qualidades que devem caracterizar o diretor de turma, é na Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, que elas são explicitadas pela primeira vez de forma clara, não se tendo verificado atualizações significativas nos normativos posteriores.

Ao analisarmos essa Portaria, é fácil constatar que a tónica é posta nas características pessoais ao invés das qualidades técnicas. Embora, à primeira vista, isto possa parecer natural, na prática, cria grandes problemas a vários níveis, como, por exemplo, em termos da definição de critérios objetivos que sustentem a escolha dos professores preparados para o desempenho deste cargo. Além disso, o desprezo pelas qualidades técnicas, inviabiliza, ou pelo menos, restringe imenso, a possibilidade de alguns profissionais virem a adquirir as qualidades necessárias para se tornarem diretores de turma.

Vejamos:

74.1- A atribuição das direções de turma deverá ser feita tendo em conta, como desejáveis, os seguintes requisitos:

74.1.1- 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.

74.1.2- Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo.

74.1.3- Bom senso e ponderação.

74.1.4- Espírito metódico e dinamizador.

74.1.5- Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder.

74.1.6- Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar.

Como se verifica em toda a legislação citada, é inegável a importância do cargo de diretor de turma. Na verdade, enquanto líder do grupo de alunos que constitui a turma e do grupo de docentes que lecionam a mesma, enfrenta demasiados desafios e congrega inúmeras tarefas burocráticas. Além disso, é o mediador entre todos estes elementos e a família e, por tudo isso, posiciona-se num cargo de gestão intermédia. No entanto, como se pode constatar pelo perfil traçado na legislação, as qualidades descritas como sendo as indicadas para que o diretor de turma exerça o cargo que lhe foi confiado com qualidade são de carácter subjetivo (o que é ter “Bom senso e ponderação”? Como se mede isso? Quais os critérios que os definem?) e, por vezes, vagas (“Capacidade para prever situações”, por exemplo).

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, com o crescente desinteresse dos alunos pela escola, com uma maior ausência de pais e encarregados de educação - por motivos profissionais, e não só - adensaram-se as situações relacionadas com a indisciplina, aspetos que tornaram mais difícil o exercício da atividade do diretor de turma. E isto porque as suas tarefas não se cingem às legisladas; extravasam-nas e assumem contornos mais amplos. É necessário, pois, não só atualizar o perfil do diretor de turma à luz da evolução da sociedade, mas, sobretudo, criar condições objetivas para que os professores com essa missão possam desenvolver competências adequadas ao exercício do cargo.

4.2. O diretor de turma como órgão de gestão intermédia: da legislação à realidade

Apesar de toda a legislação produzida sobre o diretor de turma e da suposta valorização desta figura de gestão intermédia considerada fundamental na articulação entre a escola e a família, a verdade é que há um grande contraste entre o que se diz e legisla e as condições que lhes são dadas nas escolas para que possam, efetivamente, desempenhar com eficiência e qualidade as competências que lhes estão atribuídas, como nos diz Sá (1996: 155):

(...) enquanto as autoridades com responsabilidade na política educativa não se decidirem de forma clara e inequívoca pela revalorização (a todos

os títulos) da figura do diretor de turma, os discursos ideológico-pedagógicos que em seu torno se desenvolveram, e que o elevam à categoria de ‘figura nuclear’ na organização pedagógica da escola, não passarão de uma ‘retórica simbólica’ ao serviço da legitimação da própria organização.

Na verdade, como veremos de seguida, toda a literatura constata, o enorme hiato existente entre, por um lado, as múltiplas responsabilidades exigidas ao diretor de turma e as qualidades consideradas necessárias para exercício desse cargo e, por outro, as enormes limitações com que ele se depara no dia a dia do sua atividade profissional.

4.2.1. O relacionamento entre a escola e a família

Convém, no entanto, antes de entrarmos nos aspetos específicos do cargo de diretor de turma, alargarmos um pouco o alcance da nossa objetiva para analisarmos um dos aspetos fundamentais da escola: o do relacionamento entre ela e a família. Apesar do diretor de turma ter um papel central neste relacionamento, essa é uma missão de toda a comunidade educativa. Por isso, vamos lançar um olhar mais abrangente este aspeto determinante para que a escola cumpra a sua missão na sociedade.

Em primeiro lugar, uma constatação óbvia para todos os intervenientes do processo educativo: da colaboração entre a escola e as famílias só advêm ganhos para as duas partes, em geral, e para cada um dos elementos que as constituem, em particular, como nos dizem autores que se debruçaram sobre a matéria:

A investigação desenvolvida em torno da colaboração escola/família/comunidade tem permitido encontrar resultados positivos, que se traduzem em benefícios não só para os alunos, mas também para os restantes intervenientes, nomeadamente, para os pais e as famílias, para os professores e a escola e para a comunidade. (Zenhas, 2004: 25)

A investigação é consistente: quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das *crianças e jovens* (filhos em casa, alunos na escola). (Silva, 2007: 116)

No entanto, esses ganhos não podem ser dados como adquiridos à partida; antes têm de ser conquistados no dia a dia através de estratégias de cooperação mútuas, porque

Estamos perante uma relação onde, ao invés de um desafio de futebol, todos podem ganhar, mas também todos podem perder. Estamos perante uma relação que configura e é configurada pelo tipo de sociedade em que se insere e da qual é parte e parcela. (ibidem 117)

Ora, se são inegáveis as vantagens desta relação quando são criadas as condições para que se dê uma simbiose perfeita entre a escola e a família, é motivo para nos questionarmos porque isso não acontece sempre sem quaisquer constrangimentos. A resposta, não sendo fácil, está há muito encontrada, como nos refere Zenhas (2004:27) numa síntese da literatura sobre o assunto, apontando para

(...) existência de quatro grandes barreiras ao envolvimento das famílias nas escolas: (a) tradição de separação entre a escola e a família; (b) tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos; (c) barreiras estruturais da organização social; e (d) persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino.

Infelizmente, apesar de todos reconhecerem que a relação escola-famílias é imprescindível ao processo educativo, a realidade mostra que, uma vez mais, o afastamento entre a teoria e a prática é a regra. Na verdade, não basta reconhecer as vantagens, é muito mais importante que se criem condições para que essas mesmas vantagens se concretizem e fecundem o quotidiano escolar. No entanto, não tem sido essa a regra, sem que ninguém assuma a responsabilidade deste falhanço. Aliás, pior do que isso: cada uma das partes atira as culpas para a outra; a escola diz que as famílias são irresponsáveis e que não se preocupam com a aprendizagem dos seus filhos; as famílias, por sua vez, dizem que as escolas as afastam do espaço escolar e que não são sensíveis às suas dificuldades e limitações. É aquilo a que Zenhas (2004: 28), pertinentemente, chama “a desresponsabilização da escola, através da culpabilização das famílias [...]”. Tratando-se da ‘vitimização da vítima’, ou seja, da atribuição de responsabilidade pelo afastamento da escola às famílias que dela se sentem excluídas”.

Neste jogo de empurrar a culpa para o outro, a escola não resiste a análises externas, sendo-lhe as culpas assacadas por autores como Rui Canário (2007), Zenhas (2004) e Silva Pedro (2010). Porque cria a escola tanta resistência à participação das famílias? Porque, diz-nos Rui Canário (idem: 106),

“ (...) a escola (...) foi criada em ruptura com o local, com a família, com as comunidades (...). A escola, na sua acepção moderna (...) estabelece, sobretudo, dissociações: dissocia o tempo de aprender do tempo de fazer, dissocia o lugar de aprender do lugar de fazer e dissocia a educação das várias gerações.

e porque “a escola não foi criada para lidar com a diversidade, mas sim para lidar com a homogeneidade e para produzir homogeneidade” (Ibidem: 108), ou seja, a escola julga-se detentora da verdade, pelo que, sobranceiramente, se acha no direito de impor a sua vontade às famílias, considerando que está a agir da melhor forma. Nesta perspetiva, as famílias não só devem colocar-se numa atitude passiva, como devem, ainda, abrir-se totalmente à vontade da escola para que ela possa fazer o melhor pelos seus filhos. No entanto, esta atitude impositiva por parte da escola leva a uma atitude de defesa, de fechamento, por parte das famílias, já que sentem que elementos externos estão a invadir a sua intimidade. Isto acontece porque as famílias não entendem, muitas vezes, as boas intenções da escola, ainda que elas sejam verdadeiras. Porém não basta querer fazer o melhor pelas crianças, é necessário que elas e os seus familiares percebam as verdadeiras intenções para que possam abrir-se e, imprescindível, colaborar para que os objetivos sejam alcançados.

Não restam, pois, dúvidas de que qualquer ação da escola que não conte com o envolvimento das famílias estará condenada ao fracasso. Compete, por isso, à escola abandonar a sua “intervenção ortopédica, isto é, não se colocar a si própria em causa e tentar corrigir aquilo que são os disfuncionamentos criados pela população escolar e/ou pelos pais” (Canário, 2007: 110) e sair do castelo, baixando definitivamente a ponte levadiça, para que o castelo se modifique (ibidem: 110), porque baixar a ponte só quando lhe convém não servirá senão para que o seu isolamento face ao mundo circundante se acentue.

Também Silva (2007) e Zenhas (2004) atribuem à escola a responsabilidade de se abrir à comunidade em que se insere e de criar condições para que as famílias se sintam bem-vindas: “a escola, enquanto elemento estruturalmente mais forte da relação, tem maior

facilidade em ser ela a romper com a inércia e assumir uma atitude pró-ativa na relação. (Silva, 2007: 127); “Cabe, no entanto, à escola, a responsabilidade de tomar iniciativas de envolvimento das famílias (Zenhas, 2004: 32).

Não nos restam, pois, dúvidas de que a escola e a família devem ser postas “em pé de igualdade, numa relação de complementaridade” (Silva, 2010: 445), porque só dessa forma poderá o processo educativo alcançar todos os seus objetivos, com a vantagem de que, dessa forma, todos os intervenientes, quer do lado da escola quer das famílias, sairão a ganhar.

É nessa articulação entre a escola e a família que a figura do diretor de turma pode e deve desempenhar um papel relevante, já que ele “é a chave das mudanças organizacionais da escola e da inserção desta na Comunidade Educativa, pois comunica entre a escola e a família” (Favinha et alii, 2012: 20). Metaforicamente falando, Ele é a ponte (Favinha e Sousa, 2012) ou a interface (Zenhas, 2004; Boavista e Sousa: 2013; Favinha et alii, 2012) que liga os diversos elementos do processo educativo.

4.2.2. As funções do diretor de turma

No ponto 3.1.2., vimos as múltiplas e multivariadas funções que a legislação atribuiu ao diretor de turma. No entanto, apesar do extensíssimo leque de funções que lhe são atribuídas pelos normativos legais, o diretor de turma vê-se no seu quotidiano confrontado com tarefas que sente como sendo imprescindíveis para que o seu trabalho dê frutos, mas que não estão legisladas em parte nenhuma, confirmando-se o que dizem Boavista e Sousa, (2013: 89) quando afirmam que “o Diretor de Turma exerce muito mais funções do que as que são consagradas na lei”. Na verdade, sendo o diretor de turma o professor mais próximo dos alunos, é a ele que estes recorrem, habitualmente, para tentar resolver os seus problemas quer digam respeito ao que se passa em casa quer em relação à escola.

Dada a teia quase infinda de responsabilidades do diretor de turma, umas legisladas e outras tidas como absolutamente necessárias, tentarei sintetizar o que diz a literatura sobre a matéria, partindo do geral para o particular.

Genericamente, o diretor de turma é descrito como um “gestor pedagógico (...) associado a uma tríplice função: relação com os alunos da turma; relação com os

pais/encarregados de educação; relação com os outros professores da turma” (Sá, 1996: 139), ou como dizem Boavista e Sousa (2013: 80):

Reconhece-se este gestor pedagógico como acumulando uma tripla função, ou seja, a relação estabelecida com os alunos e com os encarregados de educação, além da relação estabelecida com os demais professores da turma. Assim, o Diretor de Turma é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes.

Daqui se pode concluir que o diretor de turma é o ponto nevrálgico das interligações entre os alunos, os professores que constituem o conselho de turma e os encarregados de educação. No entanto, apesar de a legislação das últimas décadas ter deixado de fazer referência a isso, é também ele que lida com a direção da escola, o que acontece, sobretudo, em momentos de crise. Esta situação revela a desvalorização do cargo como órgão de gestão intermédia, já que, se tudo decorrer de forma normal, o mais provável é que o diretor de turma não seja ouvido pela direção da escola. No entanto, se houver problemas com a turma, em geral, ou com algum aluno, em particular, este alheamento da direção desaparece, sendo o diretor de turma chamado a prestar contas. Por isso, para além de exercer formalmente “as suas funções de forma equilibrada tendo em conta o trinómio: pais, alunos e professores” (Favinha et alii, 2012: 12), atrevo-me a dizer que, informalmente, a sua ação tem de ter em conta, pelo menos, o quadrinómio.

Por isto, se depreende que o diretor de turma exerce funções que ultrapassam aquelas para que se preparou em termos teóricos e práticos: as de professor, colocando-se

(...) na interface entre a docência e a gestão. Por um lado, é um professor que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento de gestão, a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside (ibidem: 10).

Ou, nas palavras de Boavista e Sousa (2013: 80):

Diretor de Turma é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes.

Não deixa de ser curioso como se atribui ao diretor de turma uma especialização “na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma”, quando a formação científica que os professores recebem nas universidades e politécnicos não preverem isso. No entanto, quem se vê com a responsabilidade de gerir uma turma não só aceita com naturalidade todas as exigências do cargo, como procura preparar-se para o bom desempenho do mesmo. Efetivamente, nas escolas, há uma cultura de aceitação de responsabilidades que extravasam as competências da docência e um denodo de exercer com qualidade qualquer cargo que seja atribuído, ainda que pouco tenha a ver com ela.

Ora, os diretores de turma são as principais vítimas desta cultura, que constitui uma forma de autodefesa que contribui para o bom ambiente escolar. Se assim não fosse, as escolas seriam, ainda mais, polos de tensão em permanente ebulição. Face a este alargamento de responsabilidades, a literatura especializada fala no diretor de turma como “elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa” (Lopes, 2016: 13); do seu “um papel muito importante na conciliação das perspectivas da família e da escola, contribuindo para que os professores percepcionem cada aluno de uma forma mais individualizada. (Zenhas, 2004: 39); no importância do “trabalho de coordenação pedagógica a desenvolver com os alunos para promover o sucesso educativo, tornando-se num líder pedagógico dos seus pares e interligando a escola e a família. (Favinha et alii, 2012: 8-9); como “gestor do processo de desenvolvimento do currículo e (...) força motriz para introduzir inovações curriculares propondo projetos de índole curricular (ibidem: 10). Em suma, o diretor de turma é o mais importante interveniente nos “processos de gestão curricular onde intervém como professor, mediador, gestor e líder de equipas pedagógicas” (ibidem: 20).

Apesar de já termos apontado várias competências do diretor de turma, ainda estamos em campo aberto, ou seja, na definição da sua atividade de uma forma genérica. Passando para o concreto, então, veremos como tem de se desmultiplicar para dar resposta a tudo o que dele se espera. Por isso, julgo ser pertinente falarmos em dois níveis de atuação: um genérico, que acabo de apresentar, que está carregado de epítetos positivos de

valorização do cargo e onde é o diretor de turma é visto e tratado como um verdadeiro órgão de gestão intermédio; e outro mais terra-a-terra, mais trivial, que corresponde à azáfama do dia a dia em contexto escolar. Neste, não há lugar para lirismos, antes a necessidade de responder de forma rápida e eficaz – tantas vezes de improviso e com base no bom senso ou nas boas intenções – às solicitações de todos os que constituem a teia de ligações que nele confluem: os alunos, os professores da turma, aos pais e, por vezes, como vimos, o órgão de gestão.

Das muitas atividades mais comuns do diretor de turma, podemos dizer que as mais frequentes (Lopes, 2016; Zenhas, 2004; Boavista e Sousa, 2013; Favinha et alii, 2012; Favinha e Sousa, 2012) se referem aos contactos com os encarregados de educação para informação da evolução dos alunos em relação ao aproveitamento, à assiduidade e ao comportamento; instauração de processos disciplinares; presidência das reuniões do conselho de turma, sobretudo as que dizem respeito à avaliação de final de período e às de caracterização dos alunos e seus agregados familiares; aconselhamento dos alunos sobre atividade escolar, problemas familiares e de relacionamento com colegas; acompanhamento dos alunos em atividades intra e extra-escolares; informação dos alunos sobre procedimentos escolares diversos; orientação vocacional; reencaminhamento dos alunos para serviços especializados, como psicologia e educação especial; promoção de iniciativas de motivação dos alunos para as atividades escolares e de preparação para a vida; dar seguimento a um conjunto de exigências burocráticas, como preenchimento de inquéritos, fichas individuais dos alunos, análises estatísticas, convocatórias, matrículas; entre tantas outras solicitações, regulares ou esporádicas, consoante a sensibilidade e grau de atenção prestado pelos diretores de turma aos alunos e seus problemas.

Perante isto, pela disponibilidade de tempo e pelas características físicas, psicológicas e mentais exigidas, não é difícil concluirmos que este não é um cargo para qualquer professor, como diz Zenhas (2004: 6):

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

4.2.3. As qualidades do diretor de turma

Como já constatamos na análise do perfil do diretor de turma traçado pela legislação, “o factor apontado como mais determinante são as qualidades pessoais do detentor do cargo.” (Sá, 1996: 146), o que coloca muitos problemas à escolha dos professores adequados para assumirem as responsabilidades deste órgão de gestão intermédia. Por outro lado, essas qualidades são tantas que o “perfil se aproxima do modelo de ‘superprofessor’ ”, como afirma Sá (1996: 153).

Apesar das dificuldades inerentes às limitações apontadas, tentarei traçar o perfil do diretor de turma com a ajuda dos autores que tenho vindo a referir sobre a figura do diretor de turma. Como metodologia, começarei por referir alguns dos epítetos usados para qualificar aquela figura que considero mais elucidativos e, depois, apresentarei as características mais frequentemente referidas.

Em relação aos epítetos, Favinha et alii (2012: 18), referem que o diretor de turma

Deve ser um bom gestor, líder, mediador e comunicador capaz de catalisar pais, alunos e outros professores em prol de uma educação com qualidade em articulação e colaboração com todos os órgãos e estruturas da escola

Também Sá (1996: 153) e Lopes (2016:79) referem a qualidade de líder como fundamental, indo mais longe, neste matéria, considerando que essa marca deve ser “natural”, acentuando, desta forma, que o bom diretor de turma não se faz, antes nasce ou não com as qualidades essenciais ao desempenho do cargo. Além deste epíteto, Lopes considera-o “um diretor pedagógico” (idem: 21) e “um professor amigo” (idem: 79).

Estes epítetos remetem-nos para algumas das qualidades genéricas vistas como fundamentais ao diretor de turma para ser apreciado pelo seu desempenho. Na verdade, podemos constatar que todas as qualidades particulares enumeradas pela literatura especializada entroncam num conjunto mais restrito de virtudes. Antes de passar à apresentação dessas qualidades específicas, enumero algumas dessas “qualidades humanas”, termo genérico usado por alguns autores (Sá, 1996; Zenhas, 2004; Boavista e Sous, 2013) de onde emanam as outras: facilidade de relacionamento interpessoal;

liderança; capacidade de comunicação e de diálogo, visão integradora, capacidade de negociação e de mediação de conflitos, entre outras.

Este esforço de síntese pode parecer despidendo e repetitivo, porém veremos que, face às infindáveis características consideradas pelas diversas investigações especializadas, se torna importante destacar o conjunto nuclear de qualidades que evitem as dificuldades de compreensão criadas pela enorme dispersão de qualidades apontadas.

Posto isto, estamos preparados para nos lançarmos na miríade de características pessoais tidas como fundamentais para o exercício de qualidade do cargo de diretor de turma. Eis algumas delas:

- “ (...) a principal é a capacidade de ouvir o outro” (Lopes, 2016: 20),
- “ (...) deve ser respeitado e respeitador” (ibidem: 20),
- “ (...) capacidade de diálogo, aconselhamento, compreensão, capacidade de negociação na resolução de problemas, assim como uma grande sensibilidade no tratamento de assuntos delicados” (ibidem: 79),
- “ (...) compreensão, simpatia e proximidade com os alunos da turma, uma capacidade de diálogo, realizada calmamente” (ibidem: 85),
- “ (...) no que diz respeito a valores, ao saber ser, ao saber estar e ao viver em sociedade” (ibidem: 87),
- “ (...) pessoa responsável, atenta, solidária, competente, profissional” (ibidem:90);
- “ (...) um diretor de turma é tanto melhor quanto mais solidário for com os seus alunos” (ibidem: 97),
- “ (...) deve “possuir determinadas competências básicas, nomeadamente de comunicação e de relacionamento interpessoal, e competências específicas de dinamização e condução de reuniões e de atendimentos” (Zenhas, 2004: 40),
- “ (...) a empatia (...) é apontada como sendo essencial (...) consiste em ouvir, com exatidão, o interlocutor e a sua visão do mundo” (ibidem: 50),
- “ (...) a importância da afetividade nas relações interpessoais, que passa por ter em conta o interlocutor enquanto pessoa” (ibidem: 50),
- “ (...) o DT tem que estar atento à linguagem que utiliza e à sua adequação às características sociais e culturais das famílias” (ibidem: 50),
- “ (...) o DT precisa de estar muito consciente da sua linguagem não-verbal e de a monitorizar, bem como de estar atento à dos seus interlocutores e de a interpretar (ibidem: 51),

- “ (...) Uma atitude de reconhecimento e aceitação (...), de escuta activa (...), de respeito e abertura para a negociação (...) por parte do DT é fundamental para o estabelecimento de uma comunicação eficaz com as famílias” (ibidem: 51),

- “ (...) desenvolvimento de competências de diagnóstico de problemas e à vantagem da utilização de uma perspectiva ecológica na análise dos problemas” (ibidem: 52);

- “ (...) importância da figura do Diretor de Turma relativamente a um bom ambiente de trabalho na sala de aula e na união entre os diferentes elementos da comunidade educativa” (Boavista e Sousa, 2013: 85),

- “ (...) dos 98 atributos referenciados, os que se referem ao perfil psicológico são os mais desejados na escolha de um perfil ambicionado para o Diretor de Turma” (ibidem: 86);

- “ (...) o perfil do diretor de turma é o de um profissional de educação, que reconhece e seleciona informação pertinente, capaz de tomar decisões conscientes e coletivas bem como a de avaliar os seus resultados e modificá-los quando necessário, atuando como um verdadeiro mediador curricular (Favinha, 2010) e executa imensas tarefas” (Favinha e et alii, 2012: 13),

- “ (...) Um bom diretor de turma tem de ter experiência, motivação, competência, organização e dotado de capacidades para acompanhar o percurso escolar dos alunos e deve promover a aproximação entre a escola e a família” (ibidem: 16),

- “ (...) devem estar munidos da legislação e conhecê-la em pormenor para que sejam tomadas decisões sustentadas com a devida ponderação por todos” (ibidem: 18),

- “ (...) capaz de imprimir confiança nos seus pares bem como potenciar formas de participação dos alunos e das famílias nos conselhos de turma” (ibidem: 21).

- que promova “a colegialidade entre pares, unindo-os em torno de um único objetivo comum (...) atuando com cordialidade e perspicácia.” (Clemente, 2013:82),

Face à dispersão de qualidades apontadas por cada autor, concluo, em forma de síntese, com as palavras de Clemente (2013: 77):

“ (...) o diretor de turma não poderá ser um professor impreparado, nem um professor sem competências relacionais. Deve ser um elemento respeitado e respeitador, com competências pessoais bastante demarcadas que possibilitem estabelecer a relação entre a escola e os pais, bem como unir os professores da turma envolta de objetivos gerais. Para tal, a

função de diretor de turma deve recair em professores capazes de exercer tal cargo, sob pena de se não possuírem as competências devidas, criarem resistências e impedimentos ao correto e expectável relacionamento educativo”.

Ora esta listagem confirma a ideia de que o diretor de turma terá de ser o “superprofessor” referido por Sá (1996: 153). No entanto, as múltiplas funções a que tem de dar resposta e as imensas qualidades que lhe são exigidas estão em claro contraste com as dificuldades e com as limitações com que se debate no exercício real e concreto deste cargo de gestão intermédia.

É o que apresentarei de seguida de uma forma sintética.

4.2.4. Constrangimentos ao exercício do cargo

Podemos, de uma forma simples, afirmar que são três as principais limitações postas aos diretores de turma: ausência de um perfil de cariz técnico, falta de formação específica e legislação insuficiente ou desajustada da realidade, como nos diz Zenhas (2004: 48):

(...) dada a inexistência da definição de um perfil, a inexistência de formação específica dos professores para este cargo e a forma algo vaga como a lei estabelece as suas competências de relação com a família.

Em relação à primeira, considero que já está suficientemente esclarecida pelo que foi dito anteriormente. Na verdade, quando a dependência do sucesso do cargo é total, como vimos, de fatores externos – como a personalidade e as qualidades pessoais, a experiência, a capacidade de trabalho e a dedicação – torna-se mais difícil encontrar professores com o perfil adequado ao desempenho das funções exigidas.

Estas dificuldades estão, claramente, associadas à falta de formação específica que deveria preparar os professores para o que se espera de um diretor de turma. Esta lacuna é grave dado que, até ao momento em que lhe é atribuída uma direção de turma, a maioria dos professores apenas lidou com essa realidade enquanto aluno, logo não está preparado para exercer esse cargo. Infelizmente, os cursos de formação de professores,

obsessivamente preocupados com a formação científica das áreas disciplinares, têm, praticamente, ignorado a preparação para um conjunto de funções de carácter prático frequentes nas escolas, como é o caso do cargo de diretor de turma. Por isso, como afirma Sá (1996: 146) “ (...) o saber de especialista do diretor de turma decorre da sua condição de professor e não da de gestor pedagógico intermédio”. Assim, quando se vê, pela primeira vez, com a responsabilidade do exercício do cargo de diretor de turma, a maioria dos professores tenta adaptar-se, procurando informações de ajuda junto do coordenador da escola e de outros colegas com mais experiência nessas funções, lendo a legislação e recorrendo à sua sensibilidade. No entanto, não podemos ter ilusões, já que

Existem necessidades de formação especializada ao nível da orientação educativa pelo que urge apostar na formação centrada na escola para apoiar os atuais diretores de turma e preparar outros para desempenhar o cargo. Pensamos que se devem alterar as práticas, dada a centralidade do papel do diretor de turma na escola de hoje (Favinha et alii, 2012: 9).

Sem essa formação, que poderia também ser facultada pelos programas de formação de professores, muitos, preocupados com as questões mais formais, deixam-se enredar na teia burocrática que grassa nas escolas, em geral, e no exercício de cargos de gestão intermédia, em particular. Ora, a burocracia é, efetivamente, um grande embaraço (Zenhas, 2004: 201; Boavista e Sousa, 2013: 91) ao trabalho do diretor de turma.

Esta questão leva-nos para o terceiro grande constrangimento que enfrentam os diretores de turma, as limitações da legislação, porque é nela que começa a visão predominantemente burocrática do cargo do diretor de turma, em detrimento da valorização dos aspetos humanos: “Não há legislação para a dimensão humana do diretor de turma” (Lopes, 2016: 97). Bem sei que não é fácil essa dimensão ter tratamento legislativo, mas não se justifica que esteja particamente arredada dos normativos legais.

Além disso, há outros esquecimentos legislativos menos compreensíveis. Refiro-me, por exemplo, à pouca valorização do cargo como sendo um verdadeiro órgão de gestão intermédia, o que implicaria a atribuição de força legislativa para que o diretor de turma pudesse “assumir o estatuto de coordenador e exercer a autoridade, ainda que ‘democrática’, face aos seus pares” (Boavista e Sousa, 2013: 89). Sem esse estatuto, limitar-se-á “a executar determinações supra ou intra organizacionais definidas” (Sá, 1996:

148), o que nos poderá levar a “questionar se será adequado considerá-lo um *primim inter pares*, e se não estará mais próximo da realidade organizacional a designação de *secretário de turma* (ibidem: 148). Ou seja, a legislação existente deixa o diretor de turma condicionado no exercício da autoridade imprescindível ao exercício do cargo, o que uma vez mais o remete para as qualidades pessoais; neste caso, para a importância das qualidades de liderar com grupos de professores, alunos e pais e de relacionamento interpessoal.

Outra limitação da legislação atual, como vimos, é não apresentar critérios para a atribuição de direções de turma, fazendo com que as escolhas sejam feitas, tantas vezes, segundo critérios que nada têm a ver com o perfil do professor mais indicado para dar resposta às solicitações dos colegas, dos alunos e das famílias. É o que acontece quando se procura completar horários com as duas ou três horas, consoante o ciclo, semanais destinadas ao trabalho deste cargo. Desta forma, a escola resolve um problema funcional, mas pode estar a contribuir “para o desempenho [do cargo] com um pendor predominantemente burocrático” (Zenhas, 2004: 29) e, até, para uma má relação entre professores ou entre a escola e os alunos e suas famílias.

Por fim, ainda em relação às insuficiências da legislação, convém notar que as horas de redução previstas por direção de turma é manifestamente insuficiente, o que ajuda a transformar este cargo num mero trabalho burocrático, já que as três horas (nos 2.º e 3.º ciclos) ou as duas (no ensino secundário) são facilmente ocupadas com tarefas administrativas rotineiras: tirar e justificar faltas, comunicar a assiduidade e a avaliação, por exemplo. Logo, os professores veem-se obrigados, com frequência, a trabalhar muito para além do estipulado legalmente, sem que tenham outra compensação do que a satisfação do dever cumprido com elevação e profissionalismo. Esta restrição em termos de horário é mais uma prova de que, ao contrário do que os “discursos ideológico-pedagógicos” fazem crer, o cargo de diretor de turma não é verdadeiramente valorizado pelo poder político e pelos legisladores. Se assim não fosse, haveria a preocupação de fazer corresponder as reduções às verdadeiras necessidades de tempo para o exercício do cargo.

Perante estes problemas, urge criar condições para que o diretor de turma possa dedicar-se sem constrangimentos externos aos problemas dos colegas, dos alunos e das suas famílias porque, dessa forma, as probabilidades de êxito serão bem maiores. Na verdade,

Se o diretor de turma atuar como um líder gerindo com flexibilidade todos os problemas que se lhe deparam e promover reflexões e atuações conjuntas, contribuirá de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens da turma que comanda, tornando-se o elo mais forte na cadeia de interações entre a escola e a família. (Favinha et alii, 2012: 12).

Parte II

Análise reflexiva

Se eu quiser conseguir
Acompanhar uma pessoa para um objetivo preciso,
Devo procurá-la onde está
E começar aí, mesmo aí.

Aquele que não sabe fazer isso engana-se a si próprio
Quando pensa poder ajudar os outros.

Para ajudar uma pessoa,
Devo com certeza compreender mais do que ela,
Mas primeiro compreender o que ela compreende.

Se não conseguir,
não serve de nada
que eu seja mais capaz ou mais sábio do que ela.

Se desejar antes de tudo mostrar
O que sei,
É porque sou orgulhoso
e procuro ser admirado pelo outro
em vez de o ajudar.

Qualquer apoio começa com humildade
perante aquele que desejo acompanhar;
e é por isso que devo perceber que ajudar
não é dominar
mas simplesmente servir.

Se não conseguir
não posso ajudar o outro.

Soren Kierkgaard, Filósofo dinamarquês

Parte II – Análise reflexiva

1. Contextualização

Em dezasseis anos de profissão, exerci o cargo de diretora de turma durante sete anos consecutivos: 3 anos numa escola e 4 anos noutra. Para a elaboração deste relatório, pareceu-me pertinente usar a metáfora de uma placenta para caraterizar a responsabilidade do diretor de turma para com os alunos que lhe são confiados, quando assume esse cargo no início do ano letivo, e todo o cuidado que lhes dedica até à sua conclusão. São cerca de 40 semanas de intensa dedicação, de muitas preocupações, mas também repletas de satisfação, quando se constata que o investimento profissional e, tantas vezes, pessoal está a contribuir para o desenvolvimento saudável dos que estão à sua guarda.

Esse cargo é de grande responsabilidade, exigindo ao seu responsável permanente vigilância sobre tudo o que acontece à sua volta e ao redor das mais de 60 pessoas, em média, envolvidas: cerca de 25 alunos, 25 encarregados de educação, 8 professores do conselho de turma, se for uma turma considerada normal, caso contrário, há que acrescentar o representante da comissão de proteção de jovens e menores, a segurança social, o professor de educação especial, entre outros. Além desses, temos de lidar, ainda, com os elementos da direção da escola.

Comparo este cargo a uma **placenta XXL** para 25 alunos, pedindo-se ao diretor de turma, que forneça tudo o que é necessário para o sucesso de cada um deles, o que é muito difícil, já que temos de nos reinventar de ano para ano para conseguir dar respostas às necessidades específicas de cada direção de turma. Na verdade, não há direções de turma iguais, como também não há alunos iguais; cada um tem as suas particularidades e cada um põe, por isso, desafios diferentes ao diretor de turma. Por isso, também o diretor de turma terá de moldar, ano após anos, cada vez que exerça o cargo, a placenta adequada para os alunos que estão ao seu cuidado. Isso exigirá-lhe uma grande plasticidade e a experimentação de vários estilos de liderança, de gestão e de mediação, consoante as pessoas envolvidas e a realidade que as envolve. Só um “superprofessor”, como diz Sá (1996, 153), com superpoderes, acrescento eu, poderá corresponder a tudo o que se espera e exige do diretor de turma, obrigando-o a ser “um líder respeitável, permeável e colaborativo”, nas palavras de Clemente (2013: 72).

Apesar das exigências aos mais diversos níveis e da complexidade do cargo, não tive de passar por qualquer triagem que comprovasse as minhas aptidões para ele. De repente, quase instantaneamente, vi-me como diretora de turma e, sem que me sentisse preparada, sentia que a direção da escola e todos os meus colegas olhavam para mim como se tivesse desde sempre desempenhado aquelas funções, ou como se, pelo simples facto de sermos nomeados, nos transformássemos milagrosamente nos melhores diretores de turma do mundo.

Não, não me sentia preparada. Valeu-me, no início, o apoio do coordenador dos diretores de turma e a colaboração de outros colegas mais experientes e mais predispostos a ajudar os inexperientes. Essas ajudas foram determinantes para, ultrapassado o impacto de surpresa inicial, me adaptar à nova realidade e desenvolver métodos de trabalho que acabaram por me ajudar a exercer com prazer e segurança esta missão.

Apesar de ter sido diretora de turma durante 7 anos, como já afirmei, por uma questão metodológica e pelas limitações espaciais deste relatório crítico, a minha reflexão irá incidir, apenas, nos três primeiros, quando desempenhei essas funções na Escola Básica e Secundária da Calheta, por nela ter desenvolvido um projeto inovador que me marquei mais do que nos restantes anos, embora, em todos eles, me tenha sentido realizado com o meu desempenho.

Esta escola localiza-se no Concelho da Calheta, situado na costa oeste. Territorialmente, este é o maior concelho da Ilha da Madeira, mas, em termos populacionais, está longe de ser dos concelhos mais importantes da Madeira. Durante muitos anos, mais precisamente até há 13 anos, quando foi criada a Escola da Fajã da Ovelha, esta foi a única escola básica e secundária do concelho. A população da Calheta depende essencialmente da agricultura, da construção civil, da pesca em terras longínquas, como Panamá, Colômbia, Equador e ainda da emigração, quer sazonal quer permanente, em países como a Venezuela, a França, a África do Sul e o Reino Unido.

A evolução da população do concelho, como acontece em praticamente todos os concelhos da Região Autónoma da Madeira, caracteriza-se por uma redução no número de residentes. São vários os fatores que explicam esta evolução demográfica negativa, nomeadamente os de ordem económica, social e cultural, que têm provocado, ao longo das

últimas décadas, um acentuado decréscimo da natalidade e um crescente fluxo migratório, fenómeno que desde sempre tem afetado este concelho. Tal evolução trouxe, inevitavelmente, repercussões, igualmente negativas, à comunidade educativa, de um modo especial à população estudantil, que tem diminuído de forma bem visível.

Curiosamente, neste ano letivo que agora termina, verificou-se um ligeiro aumento justificado pelo regresso de alguns emigrantes da Venezuela, devido à situação trágica que lá se tem vivido. Com o agravamento da mesma, é muito possível que, muito em breve, a Escola da Calheta se veja confrontada com um problema sério: o acolhimento em boas condições de todos dos filhos de emigrantes que, de forma paulatina, mas, gradualmente, em grupos cada vez mais numerosos, têm chegado ao concelho. As autoridades têm estado atentas à situação e garantem que estão preparadas para esta nova avalanche de “retornados”, mas só o futuro poderá dizer-nos se haverá, efetivamente, condições para oferecer um ensino de qualidade a crianças e jovens que, na maioria dos casos, não tiveram o Português como língua materna e que, para muitos, é completamente desconhecida.

Quanto à caracterização dos alunos, é importante salientar que a maioria provém de famílias com um grau de escolaridade médio/baixo e que cerca de 50% dos mesmos são apoiados pela Ação Social Escolar.

Enquanto espaço de formação e entidade integrada na comunidade, a escola mantém com as instituições e com as organizações do concelho e da Região Autónoma relações de parceria, no âmbito da formação da comunidade escolar, divulgação e envolvimento nas atividades por si desenvolvidas, nomeadamente, com a Câmara Municipal da Calheta, juntas de freguesia, centro de saúde, Bombeiros, Casa do Povo, Santa Casa da Misericórdia, Comissão de Proteção de Jovens e Crianças da Calheta, Polícia local, empresas, centros de formação de docentes, diversas entidades formadoras e imprensa regional, entre outras. De salientar que algumas destas parcerias se revelaram imprescindíveis na ligação com a comunidade, fomentando estágios para alunos dos cursos de educação e formação e cursos profissionais.

Elaborei e desenvolvi, enquanto diretora de turma, um projeto para uma estufa de agricultura biológica, que constituiu um marco nesta minha passagem pela Escola da Calheta e nas relações que desenvolvi em função da sua criação e desenvolvimento. Tudo começou quando abordei uma colega do meu grupo para a desafiar a avançarmos para

aquilo que, de início, pareceu a muitos elementos da comunidade educativa um projeto megalómano de difícil concretização numa escola afastada dos centros de decisão regionais: a estufa laboratorial, uma espécie de laboratório fora da sala de aula. A minha colega, apesar do seu espanto e desconfiança iniciais, deu-me força e declarou-se disposta a acompanhar-me nesta aventura inédita. No entanto, foi sozinha que me apresentei no Conselho Executivo para apresentar a ideia de construir este laboratório escolar experimental. O presidente da Direção mostrou-se, claramente, surpreendido com o que ia ouvindo, mas, disse-me que sim. Mais tarde, haveria de me confessar que nunca pensou que eu conseguisse os apoios e a consequente edificação da estufa. Olhando, agora, para aquele momento com a distância que o passar do tempo permite, tenho de confessar que me admiro com o meu próprio atrevimento. Julgo que a ingenuidade e a força de um professor em início de carreira são qualidades que podem fazer a diferença e levar à concretização de projetos impensáveis aos olhos dos que já foram assimilados pela apatia do *statu quo*.

Após a anuência do presidente da Direção da escola, agendei uma reunião na Direção Regional da Agricultura, mais especificamente com o, então, seu diretor, o Eng.º Manuel Pita. Fui por ele muito bem-recebida e, sobretudo, muito bem orientada, já que, imediatamente, me informou de que o meu projeto poderia ter enquadramento para financiamento europeu. Assim, prontificou-se a estudar qual o melhor programa para enquadrar o meu Projeto. Depois de uma apreciação dos programas disponíveis, aconselhou-me a concorrer aos fundos europeus a cargo da ADRAMA – Associação para o Desenvolvimento da Região Autónoma Madeira, que, na altura, tinha as suas instalações no concelho de São Vicente, ou seja, no norte da Ilha da Madeira, o que me obrigou a deslocações frequentes para tratar de todo o processo de candidatura aos apoios europeus. Este aspeto pode parecer de somenos importância, mas, na verdade, tratou-se de algo que não só implicou trabalho suplementar fora do meu horário laboral, mas também despesas acrescidas, uma vez que todos os gastos foram suportados por mim. Muitas vezes, a persistência implica custos materiais.

Julgo que todo este meu envolvimento teve muito de sentimental. Na verdade, atrevo-me até a dizer que a estufa foi uma homenagem à memória do meu bisavô Francisco Pereira Pequeno, cidadão humilde e pobre, oriundo do Estreito da Calheta, sapateiro de profissão, que, no ano de 1947, emigrou para a Venezuela à procura de um futuro melhor. Fugiu da miséria e da ignorância e desafiou a sorte em terras de além-mar.

Passadas três gerações, não regressava ele, mas eu, como professora. Ele tinha abandonado uma terra onde grassava o analfabetismo. Agora, voltava a sua neta para ajudar a formar a nova geração. Este regresso teve muito significado para mim: eu era parte daquela comunidade, ou, pelo menos, assim me sentia, pelo que achava que, ao sair daquela escola, tinha de deixar o meu contributo, como gratidão familiar tardia, já que, após a emigração, os meus avós maternos se fixaram no concelho do Funchal. Já lá vão 61 anos!

Numa primeira fase, tudo parecia resolver-se com a minha boa vontade e dedicação. No entanto, após a aprovação do projeto para financiamento dos fundos europeus, surgiram várias pressões que colocaram alguns entraves à minha continuidade na escola. Porém, eu estava determinada a levar este projeto avante, custasse o que custasse, o que foi determinante para a sua concretização. Consegui, a estufa foi mesmo construída e inaugurada, contra a vontade de algumas pessoas que, sem que eu percebesse porquê, pareciam temer o meu dinamismo e capacidade de realização das minhas ideias olhadas como utópicas.

Ultrapassadas as dificuldades iniciais e construído um modelo de estufa que se adaptava às condições circundantes, idealizei que seria bom que a escola conseguisse reproduzir este conceito na comunidade, partindo dos alunos, numa primeira fase, e, através deles, chegar aos encarregados de educação. Via a Calheta como o local ideal para a implantação de estufas, pelo clima, pela própria dimensão e pela quantidade de terras abandonadas. Comparando a Madeira a Canárias, podemos encontrar muitas semelhanças, e eu havia lido que, em algumas ilhas do Arquipélago de Canárias, existiam tantas estufas que, quando vistas de longe, até pareciam recriar o azul do mar. Chamavam-lhes “mar de estufas”.

A comunidade estava aberta e tivemos todos os apoios externos necessários do Governo Regional, na figura do Diretor Regional da Agricultura, o Eng.º Manuel Pita; do Eng.º José Carlos, da missão para o desenvolvimento da Agricultura Biológica; da Dr.ª Regina, representante da Associação para o Desenvolvimento da Região Autónoma Madeira (ADRAMA), de quem recebemos um apoio de 80%; do Sr. Pestana da Agrocalheta, empresa que implantou a estufa e o sistema de rega. O Sr. Pestana apoiou o projeto desde o início, deu *workshops* gratuitos e, ainda, acabou por oferecer à escola o sistema de rega.

Pensei que seria uma forma de fixar as pessoas ao Concelho e talvez de travar alguma da emigração que sempre assolou a Calheta, pois, poderia gerar postos de trabalhos. Bastava que soubéssemos aproveitar os muitos apoios da união Europeia que, naquele momento, havia, até porque muitos desses fundos acabavam por ter de ser devolvidos por não terem sido utilizados. Infelizmente, estes fundos não estavam ao alcance de todos pela falta de informação para o preenchimento de candidaturas. Era aí que a escola deveria ter um papel fulcral. Eu queria ajudar a construir uma escola nova que se reinventasse e fosse ao encontro da comunidade, que tivesse papel determinante na comunidade e que contribuísse para travar a desertificação nos meios rurais.

Este era um projeto totalmente para a comunidade, que tinha partido de um projeto no âmbito da área curricular não disciplinar de Área de Projeto e de uma diretora de turma que sonhou para além dos portões da escola. Via que este projeto poderia ser a verdadeira interface (Zenhas, 2004; 196; Favinha et alii, 2012: 13) entre a escola e a comunidade circundante e eu, elemento catalisador de toda a dinâmica, desempenharia o “papel de charneira” (ibidem, 2012: 1) que se espera do diretor de turma como “agente de mudança” (ibidem: 19) .

Infelizmente, não me foi possível levar o meu sonho tão longe quanto desejado, mas consegui implementá-lo e inaugurar a estufa. Foram motivos externos à minha vontade que me impediram de lhe dar continuidade, mas, para mim, a longo prazo, a parte concretizada veio a revelar-se muito benéfica, porque me deu confiança para abraçar outros desafios. Continuo a dizer que esta estufa é uma parte de mim que deixei para a escola e para aquela comunidade. Não me interessam os atritos criados, mas a importância que aquele “laboratório vivo” teve para os meus alunos, em particular, e para a comunidade educativa, em geral.

Agradeço à amiga e colega que sempre me acompanhou nesta aventura, e noutras, e que me soube “empurrar” para a frente quando precisava de força. Sem ela, não teria sido tão gratificante e enriquecedor, além de me ter facultado momentos completamente “fora da caixa”, sobretudo quando se desempenha a função de diretor de turma e se espera que as suas funções se resumam às atividades burocráticas de tirar e justificar faltas, comunicar a avaliação e a assiduidade aos pais, dirigir reuniões e pouco mais. Depois da minha saída, continuou por mais alguns anos na liderança do projeto contribuindo para que não desaparecesse. Felizmente, ao fim de doze anos, a estufa ainda existe, agora, com outros

colegas. Posso dizer que o tronco orientador do projeto se manteve, mas com outras ramificações, porque, indubitavelmente, cada pessoa interpreta os projetos à sua maneira.

Hoje, não me vejo tão ligada aos laboratórios e à agricultura biológica; antes me vejo a dinamizar outros tipos de projetos, mas sempre na perspectiva de contribuir para uma ligação mais estreita entre a vida escolar dos alunos e a sua vida na família e na sociedade. Gosto da novidade e vivo do entusiasmo que coloco em cada novo desafio.

A propósito dos papéis que vamos desempenhando nas escolas por onde passamos e dos constrangimentos que se levantam à nossa ação, aproveito para responder à questão que coloquei na minha introdução sobre a possibilidade da existência do livre arbítrio em escolas onde predomina o modelo burocrático. Da minha experiência, a resposta é clara: sim, temos sempre a possibilidade de optar. Enquanto diretora de turma, neste projeto em particular, encontrei muitas “vedações” que procuravam impedir a minha ação e a minha liberdade, ainda assim, consegui deixar a minha marca quer nos alunos, quer na comunidade escolar, quer na estrutura física da própria escola, que passou a considerar aquela estrutura como parte integrante da escola. A placenta envelheceu e foi expelida, mas, antes, cumpriu os seus objetivos, dando à luz uma nova vida que se tornou autónoma e seguiu o seu destino em serviço da comunidade.

No desempenho das suas funções, o diretor de turma é posto perante um dilema: ser líder e definir o rumo a seguir, tomar decisões, correndo riscos, ou acomodar-se ao padrão burocrático tão frequente nas escolas e limitar-se a cumprir os serviços mínimos que dele se esperam. Para mim, independentemente dos modelos de liderança, de gestão e de mediação preferidos, o diretor de turma deve moldar-se em função dos alunos concretos com que tem de lidar, em função dos colegas que constituem o conselho de turma e em função das limitações e necessidades da comunidade em que se insere a escola. Na verdade, considero que um diretor de turma só se realiza plenamente quando contribui para que a comunidade envolvente evolua. Não quero com isto dizer que ele pode esquecer as exigências burocráticas (pautas, avaliações, faltas, reuniões) inerentes ao seu trabalho. Nada disso, até porque essa é a parte mais fácil, embora, na minha perspectiva, seja a menos gratificante.

2. Os três anos alvo do meu estudo: 2002-2005

2.1. Ano letivo 2002-2003

- **Distribuição do Serviço**

Ao longo deste ano escolar, na Escola Básica e Secundária da Calheta, desempenhei, na condição de docente, atividades variadas, compreendendo a realização de um serviço misto: letivo e não letivo. Atribuído pela Direção da escola, o serviço letivo, vinte e duas horas semanais, compreendia oito horas da disciplina de Matemática (turmas 6.º 5 e 6.º 6), três horas da disciplina de Ciências da Natureza (6.º 5), duas horas da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado (6.º 5), uma hora da área curricular não disciplinar de Formação Cívica (6.º 5), duas horas da área curricular não disciplinar de Área de Projeto (6.º 5), três horas para a minha direção turma, duas horas de apoio (5.º, 6.º, 7.º e Currículos Alternativos) e uma hora destinada a suprir a ausência imprevista e de curta duração de docentes, ou seja, aulas de substituição.

- **Desempenho de Cargos Diretivos Pedagógicos**

No período considerado, fui diretora de uma das **turmas de nível** do 6.º ano (desconheço o valor semântico desta designação, já que, na realidade, era uma turma de repetentes). A minha direção de turma era constituída inicialmente por dezanove alunos, contudo, no fim do 1.º período, passou para dezoito, porque um dos alunos foi excluído por ter ultrapassado o limite de faltas e por se encontrar fora da escolaridade obrigatória (só assistiu a uma ou duas aulas).

Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Sendo todos repetentes, existia um certo rótulo, pois eram conhecidos na escola como a “turma dos repetentes”. Foi uma experiência que a escola decidiu fazer com duas turmas. Os alunos sentiam-se rotulados, por isso, numa primeira fase, tentei desconstruir o estigma que tinham, sempre mostrando o lado positivo da situação. Era uma aprendizagem que faríamos em conjunto. Posso afirmar que o aproveitamento e assiduidade da turma foram bons, o que se refletiu no seu sucesso escolar, pois, todos os alunos transitaram para o 7.º ano. É de salientar o papel ativo dos pais, sempre que informados sobre o comportamento dos alunos ou do não cumprimento dos trabalhos de casa, pois sempre mostraram interesse e dispostos a atuar para reverter a situação dos seus filhos e ajudar a construir o seu sucesso.

- **A minha participação em projetos educativos e atividades desenvolvidas no âmbito da Comunidade Educativa, nesse ano, foram:**

- Visita de estudo com as turmas do 6.º ano a pedido dos colegas do grupo de História (2.º ciclo), que organizaram uma visita guiada ao Museu de Arte Sacra, Funchal.

- Acompanhamento de uma equipa de basquetebol feminino na Semana do Desporto Escolar.

- Participação em atividades fora da sala de aula realizadas na Escola.

O professor deve ser um agente ativo e dinâmico do processo educativo, razão pela qual a sua orientação e atuação deve ultrapassar as fronteiras da sala de aula.

2.2. Ano letivo 2003-2004

No ano escolar de **2003-2004**, a Escola Básica e Secundária da Calheta atribuiu-me um horário de vinte e duas horas semanais, compreendendo oito tempos na disciplina de Matemática (6.º 6 e 6.º 8), dois tempos na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado (6.º 8), um tempo na área curricular não disciplinar de Formação Cívica (6.º 6), dois tempos na área curricular não disciplinar de Área Projeto (6.º 6), três tempos para a minha direção turma (6.º 6) e seis tempos destinados a suprir a ausência imprevista e de curta duração de docentes, chamadas de aulas de substituição.

- **Desempenho de Cargos Diretivos Pedagógicos**

Fui diretora de uma turma do 2.º ciclo, mais especificamente do 6.º 6. A turma em questão era composta por dezoito alunos (cinco rapazes e treze raparigas).

Esta turma era constituída por alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. A nível de comportamento, aproveitamento e assiduidade era uma turma boa. No geral, era uma turma onde mais de metade dos alunos participava com entusiasmo na realização de projetos e se envolvia com dedicação e esmero na realização de qualquer atividade. Com eles, a aprendizagem fluía naturalmente.

Como diretora de turma, considero que foi uma turma singular, no sentido positivo, tanto mais que não voltei a ter outra assim. Apenas um ou outro elemento da turma que, por instabilidade familiar ou por imaturidade, requeria um pouco mais de atenção. Posso dizer que aprendi muito com eles, o que tornou este ano letivo numa grande experiência enriquecedora, para ambos os lados.

- **A minha participação em Projetos Educativos e Atividades desenvolvidas no âmbito da Comunidade Educativa, nesse ano foram:**

- Acompanhamento de uma equipa de basquetebol feminino na Semana do Desporto Escolar.

- Participação em atividades fora da sala de aula, dinamizadas e organizada pelo grupo de Matemática e Ciências da Natureza do 2.º ciclo: *rally-papper* de atividades no exterior da escola, com um mapa do circuito das atividades a fazer pelos respetivos grupos.

É durante este ano letivo que dou início ao projeto: “A minha estufa laboratorial”, inspirada, em parte, pela atividade desenvolvida, anteriormente, na área curricular não disciplinar de Área Projeto, construção e manutenção de um canteiro de plantas aromáticas, que teve como suporte as disciplinas de Educação Visual e Tecnologia e Ciências da Natureza.

2.3. Ano letivo 2004-2005

Neste ano, o meu horário letivo de vinte e duas horas semanais compreendia quatro tempos na disciplina de Métodos Quantitativos (6.º Currículos Alternativos), dois tempos na disciplina de Formação Pessoal e Social (6.º Currículos Alternativos), quatro tempos na disciplina de Ciências Sociais e da Natureza (6.º Currículos Alternativos), seis tempos na disciplina de Ciências da Natureza (6.º 5 e 6.º 6), dois tempos para a minha direção de turma (6.º Currículos Alternativos), dois tempos para o projeto a que dei início no ano letivo anterior intitulado de “A minha Estufa Laboratorial” e, ainda, dois tempos para a elaboração e desenvolvimento de uma página na internet sobre o projeto da estufa (www.estufa2005.no.sapo.pt). Depois da minha saída, a página foi desativada pelo serviço de alojamento gratuito de páginas pessoais do SAPO, por ter sido descontinuada. No entanto, aqui está o registo do dia da inauguração deste projeto https://www.facebook.com/jackeline.orfaovieira/media_set?set=a.10210396025324787.1073741890.1467765716&type=3

Como se pode verificar pela distribuição do serviço que me foi atribuído, este foi um ano em que trabalhei, sobretudo, com currículos alternativos. A criação destes cursos está prevista no artigo 11.º do Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, que fundamenta a opção dos Currículos Alternativos para o 2.º Ciclo no ponto 1, quando afirma que: “visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as

escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional”.

- **Desempenho de Cargos Diretivos Pedagógicos**

É fácil perceber-se pela sua natureza, conforme descrito no Decreto-Lei referido, que as turmas de currículos apresentam, à partida, dificuldades e desafios desconhecidas das turmas que seguem os programas gerais. Esta realidade provoca na maioria dos professores reacções de rejeição naturais, pois é do conhecimento geral que nelas se encontram, por norma, um conjunto de alunos que tem dificuldades de integração escolar e que se revela avesso à aprendizagem de conteúdos essencialmente teóricos. Embora tendo consciência disso, foi com expectativas positivas que abracei o desafio que me foi atribuído de ser a diretora de turma do 6.º ano de Currículos Alternativos.

Esta turma era composta por dezassete alunos (onze rapazes e seis raparigas). Contudo uma aluna anulou a matrícula, referindo que iria emigrar; outro aluno, vindo da Ribeira Brava, perdeu por faltas, de nada valendo a minha insistência para que a mãe viesse à escola para dar a conhecer as razões da ausência frequente do seu filho; outra aluna engravidou, e, das várias vezes que entrei em contacto com a encarregado de educação, a razão apontada era sempre a mesma: o namorado não queria que a aluna continuasse. Por último, perdemos um aluno portador de trissomia 21, que faleceu, mas, apesar do vazio que deixou na turma, o seu exemplo de força de viver e de vontade de aprender sobrepôs-se à dor e ajudou a amenizá-la.

Esta turma era constituída por alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. Era um grupo oriundo de contextos socioeconómicos baixos, com 80% das famílias desestruturadas, violência familiar frequente, falta de higiene, alcoolismo e negligência. Não espantava, pois, a ninguém as dificuldades de aprendizagens generalizadas da turma. Como diretora de turma, bem me esforcei por as ultrapassar, por fazer com que estes alunos, na escola, pudessem ter as condições para aprender que não tinham nas suas casas. Diariamente, a demanda reiniciava-se, porque a tendência, como era natural, era os alunos trazerem para o contexto da sala de aula o que tinham vivido em casa, desde que tinham saído da escola no dia anterior ao fim da tarde. Não tenho dúvidas de que a estufa desempenhou um papel determinante na motivação destes alunos para virem para a escola e serviu de bálsamo para as feridas profundas que ardiam no seu interior.

Impunha-se, pois, a procura de novas metodologias pedagógicas que tinham de passar necessariamente pela valorização das atividades de aprendizagem fora da sala de aulas em detrimento das metodologias diretivas em contexto fechado. Não podemos ignorar que, ao fim de inúmeras retenções, para a maioria deles, a escola tradicional, onde os alunos estão fechados numa sala de aulas, alinhados em filas uns atrás dos outros, com o professor à frente a falar ou a escrever no quadro, já não fazia sentido. Nós professores tivemos de nos reinventar para estes alunos ou corríamos o risco de entrarmos em rutura, uma vez que, se persistíssemos no ensino tradicional, não tínhamos quem nos ouvisse ou seguisse as nossas orientações. Fora da sala de aulas, tudo era diferente, porque a sua predisposição para ouvir os professores e deixar-se levar por eles era totalmente diferente.

O meu papel como diretora de turma foi tão importante para os alunos como para os colegas professores, porque alguns, no início, se recusavam a abandonar o ensino *magister ex cathedra*. Eu estava no meio do campo de batalha (o diretor de turma como “interface”) entre dois contudentes; sim, porque, muitas vezes, parecia que estávamos em combate: de um lado, os alunos já quase adultos que viam a escola como um lugar castrador da sua liberdade e que prefeririam andar livres; do outro, grande parte dos professores do conselho de turma, que estavam habituados a debitar matéria para alunos interessados que os ouviam e registavam as suas palavras. Bem poderia ter sido engolida no pó da batalha, mas estava disposta a fazer a diferença e, infelizmente, de muito pouco me valia a ajuda dos encarregados de educação, que não reconheciam à escola grande valor. Pior, muitos deles achavam que ela lhes estava a roubar os filhos que muita falta lhes faziam nos trabalhos domésticos e agrícolas.

Muitas vezes, me lembrei das palavras do meu professor, diretor de turma, e grande pedagogo, Padre Mário Casagrande:

- Quando começa a educação de uma criança?
- A partir do nascimento... no 1.º ano de idade... (respondíamos)
- Começa, pelo menos, vinte anos antes de ela nascer! (respondia o Padre Mário).

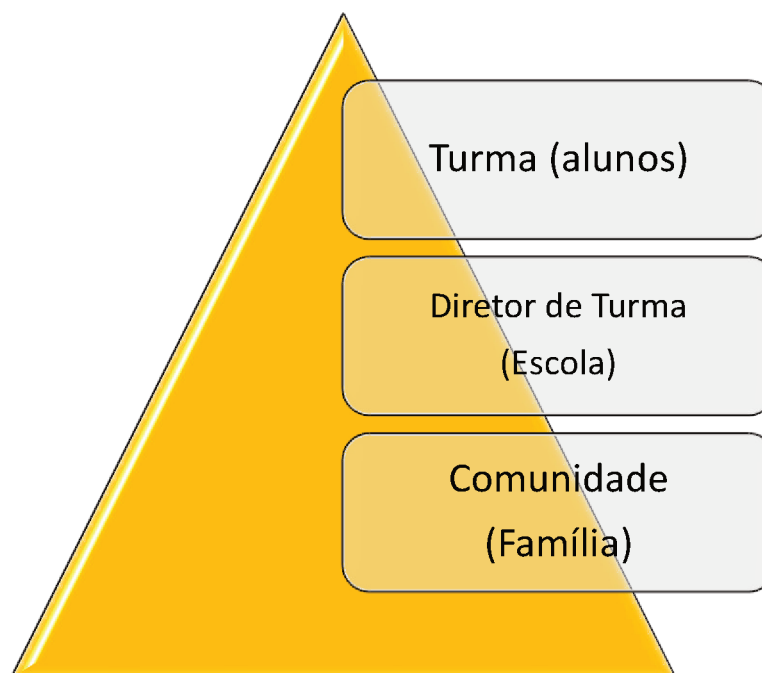
Ficávamos em silêncio a digerir aquela revelação, que, com o tempo, foi ganhando cada vez mais sentido, até percebermos que a educação de qualquer criança é motivada pela educação que tiveram os seus pais. É claro que, se os pais não têm educação, não a podem passar aos filhos. Ou melhor, é muito provável que os filhos sejam reprodutores da educação dos pais. As palavras do Padre Mário levaram-me a pensar que o diretor de turma, como mediador responsável, trabalha sempre, de forma consciente/inconsciente, na

preparação de duas gerações. No entanto, hoje, com as novas regras de aposentação, terá de se preparar para trabalhar com três ou quatro gerações. Trabalho hercúleo, sem dúvida, mas que poderá e deverá contar com a ajuda de todo o conselho de turma.

É nestes casos de alheamento parental que a escola pode ter um papel ainda mais determinante no futuro das crianças e dos jovens. Compete-nos, pois, não baixar os braços perante as dificuldades e procurar ajudar. Foi o que procurei fazer com a ajuda dos meus colegas do conselho de turma que, aos poucos, se foram consciencializando de que, naquelas circunstâncias, só tínhamos uma saída: unirmo-nos para encontrar soluções para ajudar aqueles alunos. Dispusemo-nos a trabalhar em conjunto para quebrar o ciclo de reprodução social, tornar estes jovens mais aptos para contribuírem na sua comunidade. Como diretora de turma, procurei ser líder, umas vezes, como gestora, outras, como mediadora entre o aluno, a escola e a família/comunidade. Felizmente, depois de ultrapassadas as resistências iniciais, tinha comigo o conselho de turma e um projeto pedagógico inovador, a estufa laboratorial, que foi decisiva para prender à escola, ou melhor, ao gosto de crescer aprendendo, alunos que, à partida, estavam ali apenas por uma obrigação legal.

Nesta turma, estávamos a tentar um projeto, a estufa laboratorial, que era a âncora dos alunos à escola. Esta, por sua vez, tinha neste projeto uma forma de dotar estes alunos de ferramentas necessárias para voltarem à comunidade a que pertenciam mais preparados para nelas se integrarem ativamente e contribuírem para o seu crescimento socioeconómico.

Figura 11: Pirâmide família/escola/alunos:



Mostrar a estes alunos que, apesar do percurso feito por uma estrada acidentada, era possível ter sucesso, não foi fácil, pois muitos estavam “feridos” na sua autoestima, pelo ambiente familiar e pela própria escola. O trabalho desenvolvido levou-me a tomar profunda consciência da importância que os diretores de turma têm na melhoria das comunidades dos alunos com quem trabalha e, conseqüentemente, na sociedade em geral. Esta responsabilidade, infelizmente, tem contribuído para que alguns professores fujam do cargo, em vez de o olhar como uma forma de contribuírem para a construção de uma sociedade melhor.

Olhando, com a objetividade que o tempo permite, é com grande satisfação que analiso os resultados daquela equipa de trabalho, tanto mais que todos os alunos daquela turma de currículos transitaram. Não me parece relevante que três desses alunos apenas tenham transitado por decisão do conselho de turma, por se considerar que mais uma retenção não iria trazer benefício àqueles alunos que, entretanto, tinham ficado fora da escolaridade obrigatória.

Também as aulas de Formação Cívica serviram para, como diretora de turma, preparar aqueles alunos para uma melhor integração social. Sei que foram aulas importantes para eles, o que me fazia recordar o Padre Mário, quando nos dizia “Eu sei que o que eu semear como professor chegará a um ou a dois alunos, por isso, o meu trabalho é,

sem dúvida, um trabalho de fé”. Na verdade, nem sempre temos consciência do impacto do nosso trabalho em quem lida conosco, mas não tenho dúvidas de que, como diretora daquela turma, as ondas positivas da ação desenvolvida chegaram até

- aos alunos;
- aos outros professores;
- às família;
- à comunidade;
- a mim, enquanto diretora de turma e como profissional em crescimento.

Porque falava o Padre Mário em fé?

Porque temos de acreditar que é possível contribuir, sempre, para a transformação positiva do mundo, ainda que existam turmas que pareçam casos perdidos. Em vez do desânimo, um diretor de turma deve encará-las como desafios para a sua valorização profissional e aproveitar a sua ação para desempenhar um papel relevante na comunidade em que se inserem aqueles alunos. O diretor de turma, estando entre a escola e a comunidade, é o elemento-chave para que a comunidade reflita a dinâmica da escola, tal como esta reflete as características da comunidade. Segundo Chiavenato (2004:121):

(...) cada organização tem a sua cultura organizacional ou cultura corporativa. Para se conhecer uma organização, o primeiro passo é conhecer a sua cultura. Fazer parte de uma organização é assimilar a sua cultura.

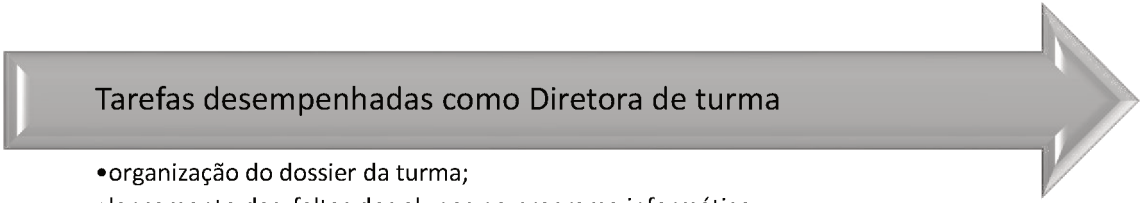
- **A minha participação em Projetos Educativos e Atividades desenvolvidas no âmbito da Comunidade Educativa, nesse ano foram:**
 - Participação e ajuda na organização de duas visitas de estudo para os alunos da minha direção de turma: uma ao Parque Temático de Santana e outra ao Teatro de Santo António, onde assistimos à peça: “O Mestre Pantaleão”, a que se seguiu uma visita ao Jardim Botânico.
 - Atividades ao longo do ano no âmbito do “Clube da Minha estufa Laboratorial”, três workshops, a evolução do projeto e a inauguração da estufa.
 - Na semana dos clubes, organização e dinamização, juntamente com o meu par pedagógico, da venda de vinagres e azeites aromáticos elaborado pelos alunos do “Clube da Minha Estufa Laboratorial”.

- Venda de algumas plantas aromática para angariar fundos para a compra de sementes, plantas e vasos.
- Venda de manjericos alegóricos ao São João.
- Participação noutras atividades fora da sala de aula, realizadas na escola.

No geral:

Nestes anos, posso dizer que os Conselhos de Turma foram incansáveis pela forma como se preocuparam e agiram sempre que necessário para que as turmas alcançassem o sucesso escolar desejado.

No decorrer dos anos letivos, como diretora de turma, desempenhei muitas outras funções inerentes ao cargo, tanto de cariz burocrático, como administrativo, organizacional, relacional, entre muitos outros. Apresento-as esquematicamente aqui:



Tarefas desempenhadas como Diretora de turma

- organização do dossier da turma;
- lançamento das faltas dos alunos no programa informático;
- levantamento da situação socioeconómica da turma;
- preenchimento dos documentos necessários;
- presidência dos conselhos de turma intercalares e de avaliação no final de cada período;
- participação nas reuniões de diretores de turma convocadas pelo coordenador dos diretores de turma;
- acompanhamento dos alunos nos lanches dos dias festivos e numa visita de estudo ao parque Ecológico do Funchal;
- atendimento dos pais e dos encarregados de educação sempre que desejaram para conversas individuais e resolução de problemas surgidos ao longo do ano letivo;
- arquivo de toda a documentação respeitante ao acompanhamento da turma.

Porque a escola tem de ir ao encontro dos alunos e não estes ao encontro da escola (ainda mais quando falamos na escolaridade obrigatória), procurei sempre que os alunos desempenhassem um papel ativo na sua aprendizagem, pois só se aprende o que se faz e só se faz o que se aprende.

Procurei partir sempre do concreto, para chegar ao abstrato; a partir da observação, da comparação e do método experimental, chegar a hipóteses. Sempre que possível, recorri ao trabalho de grupo acompanhando-os em todas as atividades.

Tentei despertar-lhes o interesse para todas as atividades realizadas na escola, já que as mesmas estavam pensadas para desenvolver as suas capacidades. Logo, deveriam aproveitá-las porque aqueles eram momentos que não teriam a possibilidade de ver repetidos, ou os aproveitavam ou seriam perdidos para sempre.

Dei especial importância ao erro, por considerá-lo um “motor de arranque” para novas aprendizagens, já que poderá ser encarado como ponto de chegada e, simultaneamente, um novo ponto de partida, contribuindo, desta forma, para uma aprendizagem cada vez mais ativa.

Sabendo que no início do século XXI, não há mais espaço para saberes estagnados, definitivos e absolutos, é necessário e urgente desenvolver nos alunos uma postura crítica perante a realidade observada.

Foi isto que tentei desenvolver nas minhas direções de turma, incitando os alunos a não se limitarem a ouvir e que colocassem certos assuntos em causa, pois nada é para sempre e o professor não é detentor de verdades absolutas nem eternas; a aprendizagem em si é um processo infinito, na medida em que nunca acaba; nesse sentido, todos devemos ambicionar “morrer a aprender”.

Muitos deles estavam desmotivados pensando que não conseguiam, já tinham ideias preconcebidas sobre a inevitabilidade do seu insucesso escolar. Contudo ia referindo, sempre, que todos tinham capacidades para conseguir concretizar os seus sonhos e os seus projetos de vida, já que a esta não é feita só do passado, que não pode ser alterado e os pode tornar pessimistas, mas sobretudo do presente, que, sobretudo na idade deles, tem de ser vivido com otimismo, e simultaneamente do futuro. Procurava mostrar-lhes a importância de concluírem o 6.º ano: sem ele, nunca poderiam ir para o 3.º ciclo, para o secundário, para o ensino superior. Pior, ficariam limitados para toda a vida, até em coisas tão simples e necessárias como na possibilidade de tirar a carta de condução. Tinham de se convencer do valor da escola e tomar consciência de que o futuro estava a ser construído naquele presente. Mas, mais do que tudo, fi-los acreditar que seriam capazes.

Em termos de encarregados de educação, procurei mostrar-lhes a importância de motivarem os seus educandos e de acreditarem neles, pois, o sucesso na escola dependia também muito deles, encarregados de educação. No entanto, alertei-os para a

impossibilidade de substituírem os seus educandos, já que a vontade de conseguir, o empenho e a motivação teriam de “nascer” dos alunos.

Quando me atribuíram esta direção de turma, encarei-a como um desafio pessoal de transformar a vida daqueles alunos. Dizia-lhes, mesmo, que me sentia responsável pelo seu sucesso ou insucesso. Costumava dizer-lhes que, se um dia passasse na rua e visse algum deles a passar necessidade, sentiria que tinha falhado, pois não tinha contribuído em nada para fazer deles cidadãos bem-sucedidos. No entanto, se pelo contrário, alcançassem os sonhos deles, eu sentiria que contribuí um bocadinho para a sua realização pessoal. Se eu me limitasse a passar ou a reprovar os meus alunos, a profissão que escolhi não faria nenhum sentido, por isso envolvo-me muito e luto com eles e por eles.

Tentei proporcionar aos alunos uma boa integração no meio escolar, desenvolvendo neles as suas capacidades, valores e atitudes, dando especial importância ao espírito crítico e lutador, tentando fazer-lhes ver que *a vida é dura para quem é mole* e por isso nunca devem deixar de lutar por um sonho. O ser alienado só leva a uma vida sem sentido, uma vida não vivida.

As atividades ao ar livre proporcionavam as condições necessárias para que os alunos se sentissem à vontade para dialogar num ambiente informal e, quase inconscientemente, assimilassem a informação e os conhecimentos que a escola considera fundamentais para o crescimento integral.

É claro que viver em sociedade implica regras. Contudo não nos podemos deixar levar pela “corrente” e julgar que só há um caminho para as aprender. O importante é que se procure encontrar o caminho mais adequado a cada viajante e não se imponha o mesmo a todos, para que, no final da caminhada, todos se encontrem no ponto de chegada, ainda que não tenham chegado ao mesmo tempo.

E suma, procurei fazer o que Favinha e Sousa (2012: 7) definem como essencial:

(...) é cada vez mais necessária a figura do diretor de turma para fazer a ponte de ligação, difundindo com segurança a mensagem de que a formação científica e a pessoal são de extrema importância na construção de um futuro digno para os seus filhos (educandos) e que este se tornará

mais exequível se desde o 1º ano do 1º ciclo responsabilizarmos os alunos para o trabalho de aprender (porque aprender dá trabalho) que só poderá ser divertido se os alunos conseguirem construir as suas bases desde o início e, assim, virem aguçada a sua curiosidade científica.

3. O Projeto “A Minha Estufa Laboratorial”: da escola para a comunidade

3.1. Da escola única à escola múltipla

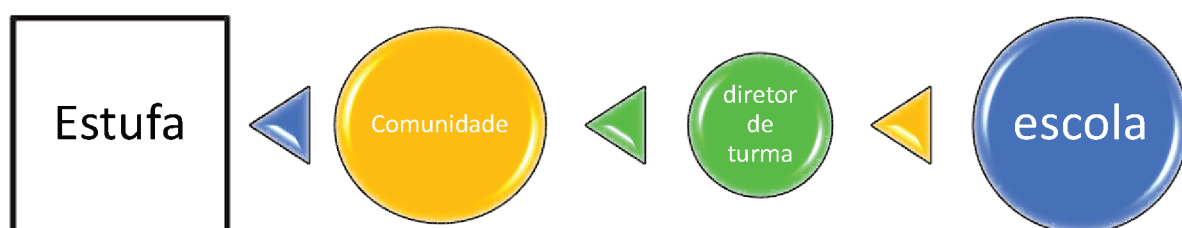


Figura 12: Escola/Diretor de Turma/Comunidade/Estufa

A escola não pode ser encarada como um pronto a vestir onde encontramos tamanhos estandardizados, uma medida única a que o aluno tem de se adaptar, acabando por não servir nem aos alunos sobredotados nem aos que têm necessidades educativas especiais. Na verdade, a escola que temos está feita para os alunos médios. Se fosse roupa, teria os tamanhos S (*Small*), M (*Medium*), L (*Large*) e XL (*Extra large*).

Esta não é, claramente, a escola certa para cada aluno; é uma escola que se impõe a todos, de cima para baixo, e quem não se adaptar a ela terá, certamente, muitas dificuldades. O ideal seria que a escola, sobretudo quando falamos de escolaridade obrigatória, não se impusesse a todas, mas que se adaptasse cada um. Era este o princípio estruturador do projeto “A Minha Estufa Laboratorial”. A escola, estando localizada num espaço rural que estava a abandonar os campos, deveria despertar nos alunos desinteressados pela cultura intelectual o “bichinho” adormecido pela agricultura. Com isto, não se julgue que a pretensão era “criar” agricultores. Nada disso, antes se pretendia apenas dotá-los das ferramentas e dos instrumentos necessários para que eles próprios, um

dia e de acordo com as suas aptidões, estivessem preparados para reaproveitarem as terras dos pais, mas com uma nova tecnologia que não está sujeita as alterações climáticas, a estufa. Com ela, poderiam produzir com qualidade e nas melhores alturas em termos de ciclos de produção.

3.2. A estufa: um projeto para todos aprenderem

Partindo do princípio de que *só se faz o que se aprende, e só se aprende o que se faz*, nada melhor do que uma estufa para, por um lado, os alunos produzirem por si uma série de produtos agrícolas que poderiam consumir ou vender e, por outro, para os sensibilizar para as questões do meio ambiente. Se estivessem limitados ao espaço da sala de aula, o seu conhecimento da natureza não passaria da teoria. Num ambiente citadino, isso poderia ser a melhor forma de aprendizagem, mas ali onde as plantas crescem por todo o lado com grande variedade e qualidade, seria claramente um desperdício não aproveitar para inovar e dar uma resposta mais adequada aos alunos que tínhamos naquela turma. Na estufa, tudo era natural e direto: podíamos observar a biosfera, os materiais terrestres, a água, o ar, as rochas e o solo. As plantas como se alimentam? Como se reproduzem e a importância destas para o mundo. Os tipos de solo. Podíamos fazer cálculos simples, áreas, perímetros, distância, custo do preço de produção e preço final para vender na escola (gestão financeira perceber que nem tudo é lucro). Enfim, um sem número de aprendizagem que se tornaram agradáveis e que os alunos iam adquirindo sem grande esforço.

Muitas vezes, ouvia um ou outro colega dizer: “A estufa é tão pequena. Pensei que era maior!”, mas, como bem sabemos, as coisas só têm o valor que nós lhes damos; para mim e para todos os envolvidos no projeto, era grande ($6 \times 6 = 36 \text{ m}^2$).

Sem dúvida alguma, este foi o projeto escolar que maior satisfação me deu até hoje, talvez por ter sido uma ideia minha considerada, inicialmente, uma loucura, mas que se tornou realidade. Além disso, com os subsídios conseguidos, a Escola só teve de pagar aproximadamente 20% da despesa total.

Foi um processo demorado, que só ficou concluído em janeiro de 2005, o que se conseguiu com muito trabalho: foi preciso plantar, ao sábado, com a orientação do Sr.

Pestana, as árvores por ele fornecidas e pelo viveiro de produção de plantas de bananeiras do Lugar de Baixo. Aprendemos a fazer sementeiras, das quais resultaram muitas das plantas que podíamos ver na horta e jardins exteriores. Também ao sábado, apanhamos o calhau com que fizemos os contornos do jardim exterior da estufa.

Foi-nos dado o apoio da Missão para a Agricultura Biológica, que se disponibilizou, sempre que solicitados, a responder a dúvidas e a solucionar problemas, destacando-se a Engenheira Guida Gomes.

Tenho de reconhecer que foi uma experiência muito enriquecedora pelas pessoas que comigo materializaram o projeto, pelos alunos incansáveis e pelo meu par pedagógico do clube, uma pessoa que, desde o início, “remou comigo sempre para o mesmo lado, com a mesma força e com os mesmos objetivos”.

A inauguração oficial, no dia 13 de junho de 2005, foi a forma que tivemos de divulgar o nosso projeto à comunidade. Foi organizada pelos membros que constituíam o clube da estufa. Foi convidado o antigo Diretor Regional da Agricultura, o Engenheiro Manuel Pita, para “padrinho” da estufa, pois foi uma pessoa que, desde o início, apoiou este projeto. Como reconhecimento, ofereceu a cobertura para a estufa, visto estar muito exposta ao sol, o que nos levava a ter alguns problemas com as sementeiras.

Para “madrinha”, foi escolhida a professora Filomena Sousa, porque queríamos que alguém da Escola “olhasse” sempre para que o projeto não se extinguísse e porque foi uma das primeiras pessoas a quem comentei esta ideia e que me deu força para o apresentar à Direção Executiva da escola. Dela, recebemos um vaso de antúrios e muitas sementes.

3.3. A estufa como núcleo temático interdisciplinar que envolveu a comunidade

A estufa escolar permitiu-nos sensibilizar para o meio ambiente, desenvolvendo a aptidão para a resolução de problemas mediante a seleção e organização de alguns conteúdos e fez a ligação entre a escola e a comunidade onde estava inserida.

Figura 13: Esquemáticamente, apresentaria desta forma o surgimento deste projeto:



Objetivos gerais na comunidade:

- Abordar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar nas diferentes etapas educativas, interligando-a com outros temas transversais como a Educação para a Saúde, com a Formação Cívica e com a Educação para a Igualdade de Oportunidade entre Ambos Sexos.
- Trabalhar com um método construtivo no qual o aluno fosse protagonista da sua própria aprendizagem.
- Desenvolver atividades de valorização e respeito com o meio natural e social.
- Favorecer a investigação – ação permanente dos professores.
- Converter a Escola num centro dinamizador.
- Desenvolver o trabalho em grupo.
- Desenvolver o conceito de agricultura biológica e a sua importância para a Educação Ambiental.

- Desenvolver técnicas e normas específicas da Educação Ambiental.

Objetivos nos diferentes temas transversais da comunidade:

- Educação para a Formação Cívica: solidariedade, tolerância, autonomia, diálogo; aceitação da divergência de ideias, consenso, etc.; reconhecer o carácter finito dos recursos naturais e da necessidade de racionalizá-los, conservá-los e protegê-los.
- Educação para o consumidor: orientação para a qualidade de vida; consumir produtos e serviços de forma racional e controlada; avaliar as consequências que poderão advir para a comunidade e para o meio ambiente de um consumo descontrolado dos bens não renováveis.
- Educação para a saúde: adquirir hábitos para uma alimentação equilibrada; seguir o produto desde a sua produção primária até à chegada ao consumidor; analisar as diferentes estratégias de vendas utilizadas nos anúncios publicitários; conhecer técnicas básicas de manipulação e conservação de alimentos.
- Educação Ambiental: conhecer o património cultural, a sua conservação e melhoria, respeitando a diversidade; colaborar na planificação e realização de atividades em grupo, aceitar normas e regras estabelecidas democraticamente e articular interesses próprios com os do resto do grupo, assumindo responsabilidades; analisar os mecanismos que regem o funcionamento do meio ambiente e valorizar as repercussões que sobre ele têm as atividades humanas.

Figura 14: Estufa como núcleo centralizador



A abertura da estufa à comunidade escolar

No fim de cada período, os alunos envolvidos neste projeto faziam visitas guiadas com outros alunos, funcionários, professores e encarregados de educação e explicavam-lhes as atividades experimentais desenvolvidas, as técnicas de cultivo usadas e um sem fim de curiosidades sobre as espécies agrícolas cultivadas. Por outro lado, os produtos cultivados eram postos à disposição da comunidade escolar, através da venda quinzenal. Esta venda era preparada através da divulgação antecipada dos produtos que estariam disponíveis para aquisição e da exposição dos mesmos, no momento de venda.

Como já disse, depois de concretizado este projeto inicialmente visto como utópico, achei que tinha cumprido a minha missão naquela escola e que era a hora de dar lugar àqueles que me olhavam com desconfiança com receio de que o meu protagonismo lhes pudesse fazer sombra e trazer-lhes prejuízos. Era a hora certa para cortar o cordão umbilical não só com aqueles alunos que eu tinha ajudado a transitar para um novo ciclo escolar e com os que faziam parte do clube da Estufa, mas com aquela escola que me tinha ajudado a crescer tanto como profissional e como pessoa. Foi, pois, com o sentimento do dever cumprido, com gratidão e sem ressentimentos pelos que me olhavam com receio que parti para outra escola, para outros projetos e para outros desafios.

A minha placenta tinha atingido a maturidade e deixado de fazer sentido naquele lugar.

3.4. Reflexões sobre o diretor de turma enquanto placenta

3.4.1. O diretor de turma enquanto placenta que lidera

Sem me preocupar em seguir um modelo de liderança definido, procurei, acima de tudo ser uma líder flexível que, a cada momento, encontrasse as respostas mais adequadas aos problemas reais com que me ia deparando, realizando o que segundo Favinha (2010: 192) é pedido ao diretor de turma:

“ (...) que assuma a liderança clara e assertiva, que crie condições facilitadoras do trabalho em equipa, mas, sobretudo, que coordene a tomada de decisões, para que os professores, no Conselho de turma tenham uma ação concertada e geradora do sucesso educativo. Destacando o protagonismo do Conselho de Turma, enquanto órgão orientador das práticas educativas para o contexto turma, onde se tomam as principais decisões de âmbito transversal, a operacionalização desta concertação feita pelo diretor de turma envolve como temos visto a mediação”

Tal como uma mãe, durante o processo de gestação, tem de tomar decisões e coordenar todos os elementos que a rodeiem para que, no seu seio, a placenta ofereça as melhores condições ao feto que se vai desenvolvendo, também o diretor de turma tem de assumir a tomada de decisões para que os alunos da turma que coordena tenham as melhores condições em contexto escolar e fora dela para crescer integralmente como pessoas e para se desenvolver intelectualmente. Dessa forma, no final do ano letivo, estarão num novo patamar que lhes faculte condições favoráveis para o sucesso futuro. Ora, muitas vezes, a liderança do diretor de turma faz-se contra colegas resistente ou, até, contra o órgão de gestão, quando define as suas decisões por critérios economicistas que dificultam a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento saudável da turma. Em tudo, cabe ao diretor de turma negociar e, em função das circunstâncias, tomar decisões que protejam a sua placenta.

3.4.2. O diretor de turma enquanto placenta que gere

Sendo o diretor de turma um órgão de gestão intermédia, encontra-se numa situação crucial, no sentido de cruz, cruzamento, onde confluem vários caminhos: os dos alunos, os dos professores do conselho de turma, os das famílias e da comunidade envolvente. Esta posição privilegiada de “interface” (Favinha, 2012: 13; Zenhas, 2004: 196) obriga-o a gerir vários interesses, tantas vezes, contraditórios. No entanto, o objetivo a atingir, o sucesso holístico dos alunos no final do ano letivo, orienta-o nas deliberações e decisões a tomar. Em grupo e com cada um dos professores, diagnosticará os problemas de cada um dos alunos, definirá estratégias para que sejam ultrapassados e, em momentos de tensão, será o pára-choques que garantirá a integridade da placenta. Assim, ele é um gestor de interesses, de tensões, de conflitos, de perspectivas, de expectativas, tendo sempre em vista a criação de condições favoráveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

3.4.3. O diretor de turma enquanto placenta mediadora

Como vimos, enquanto gestor, o diretor de turma lida com interesses diversos, que, muitas vezes, entram em conflito. Por isso, é fundamental que possua entre as qualidades pessoais de que temos falado a capacidade de mediar conflitos, de saber esvaziar a pressão em caso de tensão, de procurar os pontos de contacto entre as várias perspetivas em confronto e que seja capaz de criar pontes para que, do respeito mútuo e da auscultação das partes, saiam soluções para os problemas. Se não conseguir isso, a sua placenta será, com toda a certeza, vítima de agressões externas que deixarão marcas profundas nos fetos, condicionando de forma indelével o crescimento e desenvolvimento.

Essa capacidade mediadora, deve notar-se ao longo de todo o ano e em todas as suas intervenções, mas é no conselho de turma que atinge o seu ponto mais sensível, como nos diz Favinha (2010:198):

“enquanto mediador (deve) conduzir o Conselho de turma a um outro nível de consciência quando propõe, primeiro, uma mudança de visão do conflito — de destrutivo para construtivo ou transformativo; segundo, uma mudança na forma de discutir os problemas, centrada na solução e na satisfação de interesses, tendo como fim último e primeiro — a plena integração e sucesso do aluno num quadro de verdadeira gestão intermédia nas escolas.”

Ouvindo todos e mediando de forma eficaz as relações interpessoais e curriculares, o diretor de turma estará em condições de assumir a responsabilidade de coordenar toda a atividade da turma, nomeadamente a elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto Curricular de Turma, integrando-o no Projeto Curricular de Escola. Na verdade, não podemos ter ilusões: sem se resolverem os conflitos inerentes a qualquer direção de turma, não será fácil definir e executar com êxito projetos que envolvam os seus elementos, qualquer que seja a sua natureza. No entanto, com um diretor de turma a mediar e ultrapassar diferentes interesses, isso será possível.

Conclusões

Tendo chegado aqui, só posso concluir que valeu a pena este périplo pelos meus primeiros anos como professora e, sobretudo, como diretora de turma. Foi gratificante através da memória reviver a aventura da construção daquela estufa biológica. Olhando as primeiras reações ao projeto, parece-me haver muito de semelhante ao que viveu o Padre Bartolomeu de Gusmão com a sua passarola, embora tenhamos tido finais diferentes. No entanto, as desconfianças, as dúvidas e, pior, o ar de incredulidade em tantos rostos não terão sido muito diferentes. Felizmente, também eu encontrei na direção da escola o apoio que ele teve de D. João V. Depois, foi passar o sonho para as mãos daqueles alunos ávidos de um ensino prático e experimental e ver tudo o que havia sonhado concretizar-se.

No entanto, este trabalho valeu por muitos outros motivos para além do prazer da memória. De entre eles, destaco três:

1.º o contacto com literatura especializada nos modelos organizacionais e de liderança, o que me levou a uma reflexão aprofundada da realidade das nossas escolas e do exercício do poder que nelas encontramos.

2.º a leitura sistematizada da principal legislação sobre o cargo do diretor de turma e o confronto da mesma com a prática concreta de quando se exerce esse cargo, se assumem responsabilidades e se procura dar resposta a todas as necessidades e solicitações dos diversos intervenientes do processo educativo.

3.º reflexão sobre a importância do papel do diretor de turma como líder, como gestor e como mediador.

Por tudo isto, sinto-me preparada para voltar a assumir as funções atribuídas ao diretor de turma, apesar de já não o fazer há mais de sete anos e de estar fora da escola, devido às responsabilidades sindicais, há quatro anos. Curiosamente, sinto tudo tão próximo, tão real, como se tivesse acontecido há pouco tempo. Por outro lado, constatei que, felizmente, o que ficou foram, essencialmente, as boas memórias, a satisfação do dever cumprido e de saber que contribuí para o progresso daqueles alunos que estavam ancorados no sistema educativo tradicional. Saio, pois, desta experiência com a confiança reforçada e com o otimismo como luz que me orienta para a minha vida profissional futura.

Por outro lado, e em sentido contrário, deparei-me com as limitações que o diretor de turma tem de enfrentar para exercer as suas funções, o que me fez tomar consciência do muito que há a fazer, a vários níveis, para valorizar este cargo fundamental para que a escola cumpra a sua missão. Não será fácil, porque as práticas entranham-se e têm tendência a permanecer imutáveis por tempo indefinido, sobretudo quando são assumidas como naturais e se tornam parte do ritmo da vida diário. Chegada a esse ponto, deixam de ser postas em causa pela maioria dos seus praticantes, o que aumenta a probabilidade de não serem alteradas.

Apesar disso, atrevo-me a dar o meu pequeno contributo para tentar reverter a situação. Faço-o através de algumas sugestões que emanam das constatações que foram feitas ao longo deste relatório sobre alguns dos constrangimentos impostos à ação do diretor de turma:

- Atualização da legislação, por um lado, de modo a atribuir ao diretor de turma a autoridade de que necessita para se tornar um verdadeiro órgão de gestão intermédia e, por outro, que lhe faculte condições favoráveis ao exercício do cargo, nomeadamente em termos de reduções da componente letiva, horário de trabalho adequado para o atendimento dos encarregados de educação, dispensa de atividades burocráticas que possam ser executadas por profissionais administrativos, redução do número de turmas a lecionar, entre outras. Só dessa forma, poderá dedicar-se à direção de turma com a profundidade que lhe exigem as funções que lhe estão atribuídas.

- Sensibilização dos órgãos de gestão para a real importância do cargo em termos de funcionamento das escolas e da ligação destas à comunidade circundante. Isto teria de passar por uma estratégia da tutela, através da já falada revisão da legislação, ou através de ações concretas direcionadas para a valorização do papel do diretor de turma. Não será fácil, tanto mais que tal implicaria mais gastos com pessoal docente, o que, no contexto atual, não estará nas considerações dos responsáveis políticos.

- Oferta de formação específica para os detentores do cargo de diretor de turma, quer a nível da formação inicial de professores, quer da formação contínua de professores. Aqui há muito a fazer, porque, pelo que se pode constatar nos programas dos centros de formação, há muito que a preocupação com a preparação dos diretores de turma desapareceu, como se todos soubessem sê-lo com distinção.

- Nomeação dos diretores de turma pelas competências profissionais e qualidades humanas, pondo de parte as nomeações por conveniência de horário ou de outro tipo.

Independentemente do que se possa fazer, esta investigação mostrou ser importante acabar com a contradição entre os discursos pedagógico-políticos de suposta valorização do papel do diretor de turma e as dificuldades que se atravessam quotidianamente no seu caminho.

Por tudo isto, termino coma vontade e a certeza de continuar a aprofundar as questões aqui abordadas.

Legislação Consultada

Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro.

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

Portaria 679/77, de 8 de novembro.

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

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio de 1998

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

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

Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 25 de junho

Referências Bibliográficas

Bergamini, Cecília. (1994). Liderança: A administração do sentido, revista administração de empresas, V.34. N.º3, pp. 12-114.

Boavista, Clara; Sousa, Óscar (2013). “O Diretor de Turma: perfil e competências”. Revista Lusófona de Educação, n.º 23, pp. 77-93.

Canário, Rui (2007). “Escola/Família/Comunidade para uma sociedade”. In Atas do Seminário Escola/Família/Comunidade, pp. 104-113.

Chiavenato, Idalberto (2004). Comportamento Organizacional a dinâmica do sucesso das organizações Pioneira, Thomson dreaming, São Paulo.

Clemente, Filipe; Mendes, Rui (2013). Perfil de Liderança do diretor de Turma e Problemáticas associadas. EXDRA, número 7, pp.71-85.

Costa, Jorge Adelino (1996). Imagens Organizacionais da Escola. Porto: ASA.

Costa, J. A. et al. (2000). Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Estêvão, C. (1998). Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização. Braga: Universidade do Minho.

Estêvão, C. (2004). Educação, Justiça e Democracia. São Paulo: Cortez Editora.

Favinha, M.; Sousa, Hipólita (2012), A Pertinência do Papel do Diretor de Turma no Nosso Contexto Escolar. Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8196/1/ArtHip%C3%B3lita%20BMF.pdf> >. Acesso em 16 de fevereiro de 2017.

Favinha, Marília (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, n.º 17, pp. 177-201.

Morgan, Gareth (2006). *Imagens da organização*. Atlas. São Paulo.

Lopes, F. Simões (2016). *O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Peixoto, M., Oliveira, V. (2003). *Manual do Director de Turma- contextos, relações, roteiros*. Porto: ASA. 2003.

Sá, V. (1996). O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), pp.139-162.

Silva, Pedro (2007). “O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania”. In *Concelho Nacional de Educação (Org.), Atas do Seminário Escola/Família/Comunidade*. Lisboa, pp. 115-140.

Silva, Pedro (2010). “Análise sociológica da relação escola-família”. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*. Vol. XX, pp. 442-464.

Weber, M. (1979). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Zenhas, Armada Martins (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.