



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

Diretor de Turma: o elo *multitasking* na comunidade  
educativa

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**.

**Jorge Manuel Ferraz Gomes**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

JANEIRO 2017



**CATOLICA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

Diretor de Turma: o elo *multitasking* na comunidade  
educativa

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**.

**Jorge Manuel Ferraz Gomes**

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

À minha família,  
Aos meus amigos,  
À minha filha, Mariana,  
com amor.

## Resumo

Na escola atual, o diretor de turma assume, cada vez mais, um múltiplo papel de ligação entre os vários atores educativos. Se a gestão do currículo é da responsabilidade do professor, a gestão das aprendizagens dos alunos é, quase exclusivamente, competência do diretor de turma, ao ponto de lhe ser assacada responsabilidade maior pelo insucesso escolar dos seus discentes.

Apesar de muitas vezes o trabalho técnico e burocrático ser o mais óbvio e aquele que, aos olhos dos pares, mais evidencia a impreparação para o exercício do cargo, é expectável que o professor diretor de turma assuma um papel determinante na mediação de conflitos dentro da comunidade educativa (professor <-> aluno <-> aluno <-> escola <-> família), coordene as atividades dos professores do conselho de turma, coordenando a interdisciplinaridade horizontal (cargo de gestão intermédia) e seja, ainda, o promotor da política educativa do agrupamento.

O perfil do professor, que exerce o cargo de diretor de turma, condiciona o seu desempenho, sendo recorrentemente apresentado como um argumento para a sua atribuição, mas é, mais das vezes, visto como um acréscimo de trabalho e responsabilidades que muitos dispensariam. A escolha dos docentes nem sempre está subjacente aos princípios de meritocracia, pois a gestão dos recursos humanos das escolas obedece a múltiplos fatores a ter em conta.

O presente relatório reflexivo considera a minha experiência profissional como diretor de turma e tem, ainda, por base, a de coordenador dos diretores de turma, com assento no conselho pedagógico, que me confere uma visão próxima de outros atores no desempenho desse papel.

Numa primeira parte, teoricamente fundamentada, será revisto o papel e perfil do diretor de turma, numa perspetiva diacrónica e o seu atual enquadramento institucional. Numa segunda parte, será apresentada a experiência adquirida nos últimos quatro anos, no exercício do cargo, com ênfase nos procedimentos que se refletem positivamente no ensino e na aprendizagem.

Palavras-chave: diretor de turma, conselho de turma, gestão intermédia, mediação

## Abstract

In today's school, the form teacher assumes, more and more, a multiple role of connection between the various educational players. If the curriculum management is the responsibility of the teacher, the student learning management is almost exclusively the responsibility of the form teacher, to the point where he is responsible for the failure of his students.

Although the technical and bureaucratic work is often the most obvious and the one that, in the eyes of schoolmate, is more evident the lack of preparation for the position, it is expected that the form teacher will assume a deciding role in the conflict mediation within the Educational community (teacher <-> student <-> student <-> school <-> family), coordinate the activities of class council teachers, coordinating horizontal interdisciplinarity (intermediate management position) and be also the promoter of Educational policy of the grouping.

The teacher profile, who holds the position of form teacher, conditions his performance, being repeatedly presented as an argument for his assignment, but is more often than not seen as an increase in work and responsibilities that many would dispense. The choice of teachers does not always underlie the basics of meritocracy, since the management of the human resources of schools obeys the multiple factors to be taken into account.

This reflective report considers my professional experience as a form teacher and also has as a base, the coordination of the form teachers, with a seat in the pedagogical council, which gives me a close view of other actors in performing this role.

In a first part, theoretically grounded, will be reviewed the role and profile of the form teacher, in a diachronic perspective and its current institutional framework. In the second part, the experience acquired during the last four years of the position will be presented, with emphasis on procedures that are positively reflected in teaching and learning.

Keywords: form teacher, class council, middle management, mediation

## Índice

Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
Introdução.....	1
Percurso profissional e problemática em análise.....	4
1. Nas escolas .....	4
2. Na administração educativa.....	8
Parte I.....	12
Enquadramento teórico.....	12
3. O Diretor de Turma .....	12
3.1 Breve evolução histórica .....	12
3.2 Perfil e funções.....	24
4. A organização escolar.....	33
4.1 Modelos organizacionais.....	36
4.1.1 Modelo racional burocrático.....	36
4.1.2 Modelo político.....	39
4.1.3 Modelo cultural.....	43
4.2 Estruturas de gestão intermédia.....	52
Parte II .....	59
Análise reflexiva.....	59
Caracterização do Agrupamento de Escolas .....	59
5. O papel do diretor de turma.....	64
5.1 A gestão das aprendizagens.....	64
5.2 A gestão interdisciplinar e das atividades .....	68
5.3 A mediação:.....	73
5.3.1 professor $\longleftrightarrow$ aluno.....	73
5.3.2 aluno $\longleftrightarrow$ aluno.....	79
5.3.3 aluno $\longleftrightarrow$ escola .....	82

5.3.4 escola ↔ família.....	85
5.4 O diretor de turma PIEF .....	91
Conclusão .....	96
Referências Bibliográficas:.....	100
Referências Legislativas:.....	106
Anexos.....	108

## Índice de ilustrações

Fig. 1 - Quadro dos 7 S da McKinley.....	45
Fig. 2 - Representação gráfica da escola como lugar de vários mundos.....	50
Fig. 3 - Contínuo de liderança .....	57
Fig. 4 - Distribuição dos docentes segundo o vínculo contratual, nos vários anos letivos..	60
Fig. 5 - Distribuição dos alunos segundo os níveis de escolaridade, nos vários anos letivos. ....	60
Fig. 6 - Cronograma do agrupamento.....	63
Fig. 7 - Processo de avaliação .....	65
Fig. 8 - Ordem de saída da sala de aula, por comparação com a advertência .....	75
Fig. 9 - Total de medidas corretivas e sancionatórias, por referência às metas a atingir no programa TEIP .....	76
Fig. 10 - Alunos incluídos no programa Competências de Estudo .....	77
Fig. 11 - Preferências recebidas dos restantes elementos da turma.....	80
Fig. 12 – Respostas dos alunos à pergunta: Para que serve a escola? .....	83
Fig. 13 - Respostas dos alunos à pergunta: O que é que tu mais gostas na escola? .....	84
Fig. 14 - Teoria das esferas de influência.....	86
Fig. 15 - Rotatividade docente na atribuição das direções de turma, num período de 4 anos letivos .....	87

## Lista de Siglas

TEIP	– Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
PIEF	– Programa Integrado de Educação e Formação
ENES	– Exames Nacionais do Ensino Secundário
ENEB	– Exames Nacionais do Ensino Básico
UM	– Universidade do Minho
EAE	– Equipa de Apoio às Escolas
EFA	– Educação e Formação de Adultos
DREN	– Direção Regional de Educação do Norte
DGRHE	– Direção-Geral de Recursos Humanos Educativos
PTE	– Plano Tecnológico para a Educação
SIADAP	– Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública
AEC	– Atividades de Enriquecimento Curricular
CRSE	– Comissão de Reforma do Sistema Educativo
PAASA	– Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico
APAR	– Associação de Projetos de Avaliação em Rede
PCT	– Plano Curricular de Turma
PAPI	– Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual
SPO	– Serviços de Psicologia e Orientação
GAAF	– Gabinete de Apoio ao Aluno e às Famílias
IGEC	– Inspeção-Geral da Educação e Ciência
PEETI	– Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PEF	– Plano de Educação e Formação
TIL	– Técnicos de Intervenção Local
PEI	– Programa Educativo Individual

## Introdução

A experiência como diretor de turma – complementada com a de coordenador dos diretores de turma – ao longo dos anos e o importante papel desta figura de gestão intermédia, faz deste tema uma escolha natural para este relatório reflexivo. O diretor de turma surge como um elemento fundamental na relação escola-família e, dentro da escola, esse papel também não deve ser menosprezado.

A este líder intermédio é reconhecido um perfil desejável, competências, funções e papéis, apesar de nem sempre o cargo de diretor de turma ser atribuído aos docentes com base nestes critérios sendo, mais das vezes, convocados constrangimentos legislativos ou opções políticas e pedagógicas dos órgãos responsáveis da escola, nomeadamente, a insuficiência de tempos letivos.

Os normativos foram, ao longo dos tempos, definindo, com maior ou menor pormenor, os papéis e funções, bem como o perfil desejável para o desempenho deste cargo, centrando a sua atividade em três valências fundamentais: o controlo dos alunos, a coordenação dos professores do conselho de turma e o contacto com as famílias, numa “tríplice função” que não se alterou significativamente ao longo dos mais de cem anos de existência desta figura de gestão intermédia, “pese embora as significativas mudanças ao nível discursivo alimentadas pela ‘retórica das reformas’ e pelas modas pedagógicas que atravessaram este período” (Sá, 1997, p. 141).

Em relação ao controlo dos alunos, nomeadamente, no que ao comportamento diz respeito, não existem dúvidas que o papel do diretor de turma é fundamental, porque este se afigura como o elemento de maior proximidade, e com responsabilidades acrescidas, de entre os docentes do conselho de turma, para aplicar e zelar pelo cumprimento dos normativos, quer os nacionais, quer os adaptados à realidade da escola. A confirmar a função está todo o trabalho administrativo e burocrático que é atributo do diretor de turma, desde a organização do dossiê de turma, procurando sistematizar toda a informação que aos alunos diz respeito, passando pelo registo e justificação das faltas, até aos procedimentos a adotar na indisciplina dos alunos. No entanto, diversos autores interrogam-se sobre as bases de poder suscetíveis de serem convocadas pelo diretor de turma para coordenar uma equipa de professores, desde logo porque não existe, aparentemente, um “diferencial hierárquico” entre coordenador e coordenados.

O exercício do cargo de diretor de turma, relevante para o estudo em questão, decorreu numa escola integrada na 3.<sup>a</sup> geração do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada em agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizem em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestem. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. A adesão a este programa decorre, entre outras razões, da existência de um número significativo de alunos de etnia cigana a frequentar o agrupamento. Uma das minhas direções de turma, a turma Pief (Programa Integrado de Educação e Formação), integra um número considerável de alunos dessa etnia e merece um capítulo autónomo neste trabalho. A dinâmica inerente a este tipo de programas assenta na premissa de prestação de contas e, necessariamente, à valorização da avaliação e monitorização que permita uma reorientação da ação. Por esse motivo, o diretor de turma está permanentemente a ser solicitado e é plenamente envolvido nas várias fases de monitorização e avaliação das múltiplas iniciativas que envolvem a turma.

No primeiro capítulo, descrevo o meu percurso profissional e a problemática em análise. Na primeira parte desse capítulo opto por uma abordagem diacrónica ao percurso nas escolas, referindo os aspetos mais relevantes da minha passagem por cada uma delas, não apenas pelo contributo que imprimi em cada uma delas, mas mais pelo que aprendi, pelo ganho que obtive e que me enriqueceu profissional e pessoalmente. Na segunda parte deste capítulo, procedo a uma abordagem ao meu contributo na administração educativa, quer como elemento com funções de responsável dos programas informáticos ENES e ENEB no Agrupamento de Exames de Braga, quer como professor requisitado na Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado, descrevendo sucintamente as minhas funções junto de cada uma destas estruturas.

Feitas as apresentações, a primeira parte deste trabalho apresenta o enquadramento teórico dividido em duas partes: uma parte dedicada ao diretor de turma, onde faço uma breve análise diacrónica à evolução desta figura de gestão intermédia e onde traço o perfil, de acordo com as referências legislativas existentes e uma segunda parte centrada na organização escolar, onde desenvolvo uma incursão por alguns dos modelos organizacionais que podem servir para sustentar teoricamente este percurso e esta análise.

O número elevado de tipologias existentes obriga a proceder a uma seleção dos modelos e imagens que mais se adequam ao tema em estudo, neste caso, as estruturas intermédias, mais concretamente a direção de turma, nas suas múltiplas valências, funções e dinâmicas de trabalho. Procuo destacar os clássicos, nomeadamente, os modelos burocráticos e político, de acordo com as perspetivas de Costa e Estêvão, procurando salientar ainda a compreensão da escola como “lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004b, p. 51). Chamo, também, a esta síntese, o modelo simbólico/cultural, dada a sua pertinência para enquadrar o tema em análise. Finalizo enquadrando as estruturas de gestão intermédia nos modelos teóricos apresentados.

A segunda parte deste trabalho apresenta a análise reflexiva integrante deste relatório. Início com a apresentação e contextualização do agrupamento onde decorre a ação pedagógica aqui retratada socorrendo-me, para o efeito de documentos diversos, externos e internos, alguns destes por mim produzidos, ou com a minha colaboração. Continuo com a análise ao papel do diretor de turma, onde procuro sintetizar a minha experiência, ilustrando com iniciativas relevantes nas várias dimensões abordadas, procurando não esquecer o enquadramento teórico convocado. Dividi este capítulo em quatro partes por me parecer importante focar cada uma das temáticas em separado: a gestão das aprendizagens, a gestão interdisciplinar e das atividades, a mediação – professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola e escola-família – e a direção de turma Pief. Sempre que se mostra oportuno e adequado, apresento a minha prática para ilustrar e sustentar a análise reflexiva, nomeadamente, com a inclusão dos resultados do teste sociométrico realizado na minha direção de turma, do inquérito realizado aos alunos no âmbito da autoavaliação sobre a importância da escola ou da recolha de dados para monitorização da indisciplina. A ilustrar estes dados são incluídos gráficos que apoiam as conclusões apresentadas e são anexos a este relatório os documentos com a informação completa. Finalizo com uma breve conclusão.

A função de diretor de turma agrega um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores, encarregados de educação e comunidade escolar. Esta função unitária e agregadora, sustentada numa pluralidade de tarefas mais ou menos burocratizadas e sistematizadas, faz do diretor de turma o mais importante elo na relação com a comunidade educativa.

## Percurso profissional e problemática em análise

Ao iniciar o vigésimo segundo ano de experiência profissional, no ano letivo 2016/2017, dou comigo a rever o percurso realizado até à data e a colocar a clássica e nada original questão: tem valido a pena? Procurarei responder neste capítulo, dividindo o meu percurso profissional em duas partes: a realizada nas escolas, como docente e a prestada como colaborador na administração educativa.

### 1. Nas escolas

Concluída, em 1994, a parte académica da licenciatura em ensino de História e Ciências Sociais, da Universidade do Minho, iniciei em setembro o meu estágio profissional na Escola Secundária de Vila Verde. A importância da classificação final para a obtenção de uma menos má posição no concurso nacional de docentes e o peso que a nota do estágio pedagógico tinha nessa classificação final, determinava consideravelmente o trabalho a fazer durante esse ano de aprendizagem. A distribuição de serviço e a organização das atividades eram facilitadores de um trabalho em equipa, fundamental para alcançar com sucesso as metas traçadas por cada um dos professores estagiários. Com três níveis atribuídos, era necessário preparar de raiz todas as atividades letivas para as aulas, elaborando as planificações e demais instrumentos necessários à sua concretização. Numa época em que ainda não existiam os recursos multimédia atuais e em que o recurso exclusivo ao manual não era aceitável, a elaboração e criação de materiais próprios era, a par da planificação das aulas, as atividades que mais horas nos exigiam. As atividades não letivas e extracurriculares foram importantíssimas no nosso (dos professores estagiários) processo de aprendizagem e acrescentaram um valor qualitativo fundamental ao nosso desempenho enquanto docentes. As visitas de estudo permitem aos alunos uma consolidação das aprendizagens e a aquisição de competências relacionadas com a vida fora da escola e aos docentes apresentam-se como um desafio à capacidade de planificar, implementar e avaliar atividades que vão para lá do currículo. Nesse ano de estágio organizei, juntamente com os meus colegas estagiários, uma visita de estudo para as nossas turmas. Dada a importância da descoberta das gravuras rupestres em, Vila Nova de Foz Côa, organizámos na escola o I Encontro de História, com a duração de uma semana, onde dinamizámos múltiplas atividades, para alunos e professores. Os alunos organizaram uma exposição com os vários artigos publicados nos jornais e com alguns trabalhos originais do levantamento arqueológico em curso, disponibilizados por um dos responsáveis dos

trabalhos, o arqueólogo Nélon Rebanda. Este arqueólogo seria um dos intervenientes na palestra reservada ao período pré-histórico, juntamente com outros académicos da Universidade do Minho (UM). As restantes noites, durante uma semana, foram reservadas a outros académicos da UM, com preleções sobre variados temas, enquadrados nos vários períodos históricos, desde o romano, passando pela Idade Média, os descobrimentos até à Idade Moderna. Esta iniciativa granjeou-nos elogios e refletiu-se na nota final conseguida no estágio pedagógico.

No ano letivo seguinte abracei um novo desafio: lecionar a disciplina de geografia a turmas de 9.º ano e de nível secundário (10.º e 11.º ano), na Escola C+S de Arcozelo, em Ponte de Lima. Não sendo a disciplina base da minha licenciatura, este assumiu-se como uma espécie de novo ano de estágio, uma vez que me exigia uma preparação diária das aulas, planificando e elaborando os materiais necessários à construção das aulas de três níveis distintos. Acresce que nesse ano assumi o cargo de delegado de disciplina, uma vez que, dos dois docentes da disciplina na escola, eu era o único profissionalizado. Estes dois anos assumiram-se como fundamentais na construção da minha prática pedagógica. Considerando as tendências gerais do ciclo de vida profissional dos professores defendido por Huberman (1992, p. 39), esta fase inicial de entrada na carreira é o início do estágio de “descoberta”, e não o de “sobrevivência”, uma vez que “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega...”.

Este estágio de “descoberta” mantém-se no ano letivo seguinte, ao ser colocado na Escola Secundária de Maximinos onde abracei, pela primeira vez, o cargo de diretor de turma. Esta escola iria marcar uma fase importante da minha vida profissional, uma vez que, em busca de novos desafios, passei a integrar o conselho diretivo, no biénio 1997/1999, ocupando o cargo de secretário. Por inerência de funções, assumi o cargo de vice-presidente do conselho administrativo. A minha inexperiência no exercício de cargos de gestão foi disfarçada pela minha vontade e total disponibilidade para o desempenho do cargo. Juntei a essa energia horas de estudo e preparação e, claro, contei com a colaboração dos restantes elementos da equipa, em especial, a presidente do conselho diretivo. Uma das responsabilidades enquanto secretário era, naturalmente, o registo em ata de todas as deliberações das reuniões do conselho diretivo, mas também era responsável pela ação social escolar. Esta função requeria um contacto muito próximo com os pais e encarregados de educação, principalmente no processo de análise das candidaturas ao

subsídio escolar, onde era necessária sensibilidade social e humana para não sermos injustos na determinação das reais necessidades das famílias. Este contacto direto com as famílias acabou por ser uma mais-valia nos vários momentos posteriores em que desempenhei o cargo de Diretor de Turma. Outra lição importante que retirei desta minha primeira experiência na gestão foi a necessidade de mantermos uma postura coerente nas decisões tomadas, evitando injustiças e parcialidades conducentes a conflitualidades evitáveis.

A Escola EB 2,3 de Moure foi a minha escola nos quatro anos letivos seguintes. Nesta escola, entre outros cargos (Coordenador Bibliotecário, no ano letivo 2001/2002), fui diretor de turma (anos letivos 1999/2000, 2000/2001, 2001/2002 e 2002/2003) e coordenador pedagógico do 3.º ciclo (ano letivo 2002/2003). Mormente o trabalho de diretor de turma ser muito exigente, foi como coordenador do 3.º ciclo que me deparei com um verdadeiro desafio. Num ano em que se implementavam algumas alterações legislativas, nomeadamente, as alterações à organização e gestão curricular e à avaliação das aprendizagens, introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e regulamentadas pelo Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, eram muitas as dúvidas e as indecisões sobre a aplicação dos novos diplomas, gerando mesmo a necessidade da tutela informar as escolas, com o recurso a circulares, para esclarecer o âmbito de aplicação de alguns normativos, como é o caso da Circular n.º 5/2001, de 6 de novembro, com esclarecimentos sobre o Despacho Normativo n.º 30/2001. O órgão pedagógico das escolas era o garante da correta aplicação das alterações e muito do trabalho aí produzido passava pelos coordenadores pedagógicos de ciclo, quer na preparação da documentação e das iniciativas a levar a pedagógico quer, posteriormente, no trabalho a fazer junto dos diretores de turma, em sede de conselho de diretores de turma e até na difícil articulação que lhe foi atribuída na nova função de garantir a aplicação dos mesmos critérios na análise dos casos “especiais de progressão”, nos conselhos de turma que teriam de se repetir por inexistência de unanimidade dos membros do conselho. Muitas das alterações diziam respeito diretamente aos diretores de turma, nomeadamente, pelo papel que tinham na gestão e articulação das “novas áreas” curriculares não disciplinares, como o Estudo Acompanhado, a Área de Projeto e a Formação Cívica. Acresce a todas estas novidades, a publicação, em 20 de dezembro de 2002, do novo Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Lei n.º 30/2002, de dezembro), com todas as alterações, a introduzir nos regulamentos internos das escolas, que originou.

O ano letivo 2001/2002 marcou também o meu percurso profissional pois foi a minha primeira experiência no trabalho com adultos, no âmbito dos cursos de Iniciação à Informática promovidos pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Se para os alunos/formandos era um regresso à sala de aulas e uma oportunidade para contactar com as novas tecnologias emergentes, este contacto revelava-se, para mim, um importante espaço de promoção da relação escola/família.

Nos três anos posteriores, lecionei em outras tantas escolas, desde a EB 2,3 de Lamações, onde destaco a visita de estudo que organizei, juntamente com os restantes elementos do departamento curricular que integro e que, por ser ao estrangeiro, durante vários dias (cinco cidades italianas, durante 12 dias), justificou a necessidade de reunir amiúde com os encarregados de educação, passando pelo Agrupamento de Escolas do Sátão, a escola mais afastada da minha residência, onde assumi o cargo de representante de disciplina de História e a Escola Secundária Henrique Medina, onde volto a ser diretor de turma e a lecionar para adultos, quer na modalidade de unidades capitalizáveis, quer no novo regime modular.

Voltando a Huberman (1992, p. 40), a minha escolha subjetiva de carreira estava feita há algum tempo, encontrando-me, por conseguinte, no estágio de “comprometimento definitivo” ou de “estabilização” mas o ato administrativo, ou nomeação oficial só aconteceu em 2006, quando passei a fazer parte do quadro de zona pedagógica de Braga e colocado na Escola Profissional de Fermil, por três anos. No entanto, só lecionei um ano, uma vez que no ano letivo seguinte viria a ser destacado para a Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado, de que falarei adiante. Nesta escola fui diretor de turma de um curso profissional, um desafio diferente, tanto mais que se tratava de uma turma constituída apenas por rapazes, com baixas expectativas escolares iniciais, mas que teve sucesso pleno no que respeita à taxa de empregabilidade alcançada.

Nos dois anos letivos seguintes estive requisitado a tempo inteiro na Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado, apesar de continuar vinculado à Escola Profissional de Fermil. Em agosto de 2009 fui colocado no Agrupamento de Escolas de Prado, escola onde ainda me encontro colocado atualmente. Nos dois primeiros anos colocado nesta escola, que coincidiram com os dois últimos anos requisitado no EAE do Alto Cávado, apenas cumpria uma parte da minha componente letiva na lecionação, sendo a restante cumprida na EAE do Alto Cávado. Lecionei turmas do ensino regular, dos cursos PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) e EFA (Educação e Formação de Adultos).

Após o meu regresso a tempo inteiro à escola, no ano letivo 2011/2012, assumi os cargos de Diretor de Turma, Coordenador dos Diretores de Turma e de Assessor do Diretor. Mais tarde, no decurso do ano letivo 2012/2013, a escola aderiu ao programa TEIP 3, que fiquei a coordenar em colaboração com outro elemento da direção.

Se há muito me considerava em plena fase da diversificação tipificada por Huberman, estes anos são o melhor exemplo que confirmam que “após uma primeira vivência das actividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios. Cooper, (1982, citado por Huberman, 1992, p.42) resume a questão nos termos seguintes:

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência (*ibidem*)”

O ano letivo 2013/2014 deverá ter sido o mais intenso uma vez que assumi ainda o cargo de Adjunto do Diretor, com responsabilidades pela gestão pedagógica e área de alunos e ainda pela gestão do serviço docente. Enquanto escola TEIP 3 e, a partir do ano letivo 2013/2014, com contrato de autonomia, colaborei na elaboração dos documentos estruturantes, bem como no delineamento dos planos de ação e de monitorização. Como elemento da equipa permanente de acompanhamento e monitorização do contrato de autonomia implementado na escola é, também, da minha responsabilidade a elaboração do relatório de progressão, a enviar às entidades competentes que conosco estabeleceram este contrato.

Estes anos em que, simultaneamente, assumi os cargos de Diretor de Turma, Coordenador dos Diretores de Turma e elemento da direção puseram em perspetiva todo o trabalho desenvolvido (ou não desenvolvido) pelos diretores de turma e é sobre ele que procurarei refletir neste relatório.

## 2. Na administração educativa

Um ano depois de sair do Conselho Diretivo da Escola Secundária de Maximinos, por força da entrada em vigor do novo diploma de administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), que obrigava à existência de um vínculo contratual efetivo com o Ministério da Educação para o exercício de cargos de administração e gestão, fui convidado, no verão de 2000, a integrar o *staff* do Agrupamento de Exames de Braga,

responsável pela aplicação e correção dos exames nacionais do ensino secundário num grupo de escolas (22) do distrito de Braga. Entre as funções exercidas, destaque para a coordenação dos procedimentos conducentes ao normal funcionamento do serviço de exames junto das escolas e posterior receção das provas para distribuição aos corretores, constituídos em bolsa, no respeito pelos cronogramas rígidos estabelecidos no calendário dos exames. Sendo uma das minhas tarefas a realização dos procedimentos no programa informático (ENES), nomeadamente, a atribuição e distribuição das provas aos corretores e o posterior lançamento das classificações das provas, passei a desempenhar as tarefas de Responsável do Programa ENES do agrupamento e, a partir do ano letivo 2004/2005, ano de entrada em vigor dos exames nacionais também no Ensino Básico, assumi também a gestão do Programa ENEB, que integrava 54 escolas.

Exerci as funções de Responsável dos Programas ENES/ENEB até 2007, ano em que passei a integrar, como docente requisitado/em mobilidade, a Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado (que sucedia à Coordenação Educativa de Braga), dependente organicamente da DREN. Nos quatro anos que integrei a equipa (até à sua extinção, em 2011), desempenhei tarefas técnico-pedagógicas em várias áreas, nomeadamente, na articulação com a Direção Geral de Recursos Humanos de Educação e com a Divisão de Recursos Humanos da DREN de o todo o processo de identificação de necessidades, seleção e contratação de docentes para as escolas, esclarecendo escolas e candidatos sobre os procedimentos a adotar nas fases anterior e posterior à contratação e validando os horários e aditamentos solicitados para suprir as necessidades temporárias de docentes. Colaborei na validação do tempo de serviço docente prestado em estabelecimentos do ensino particular e no esclarecimento de dúvidas relativas a esse processo.

No âmbito do trabalho preparatório para a celebração dos contratos de transferência de competências do Ministério da Educação para as autarquias locais, procedi, em articulação com os agrupamentos de escolas, à identificação do pessoal não docente a ser transferido para os municípios de Amares, Braga e Terras de Bouro.

Apoiei as entidades promotoras das atividades de enriquecimento curricular (autarquias e agrupamentos de escolas que se constituíram como entidades promotoras) na utilização da plataforma da DGRHE para a contratação dos técnicos, quer na dinamização de sessões de esclarecimento inicial quer através de esclarecimentos processuais permanentes.

Participei em reuniões de preparação do lançamento do concurso “Ciência na Escola” promovido pela Fundação Ilídio Pinho e nas sessões de formação sobre a utilização da plataforma de apoio ao concurso disponibilizada pela DREN e dinamizei sessões de divulgação às escolas do concurso, garantindo níveis de participação elevados. Posteriormente, procedi à seriação e seleção da 1.<sup>a</sup> fase dos projetos das escolas participantes no Concurso de Ideias e acompanhei os projetos da área de influência da Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado, apurados para as fases seguintes.

Representei a DREN nas auditorias às escolas candidatas à Bandeira Verde no âmbito do projeto Eco Escolas e nas cerimónias de hastear da bandeira. Representei a EAE do Alto Cávado na interlocução inicial das escolas com o Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (dinamização, recolha de dados e fornecimento de esclarecimentos sobre o projeto). Apoiei as escolas nas várias etapas de implementação do PTE, nomeadamente, no programa e-escolas e e-escolinhas (Magalhães) e no apuramento, em diferentes momentos, do ponto da situação de implementação do programa PTE. Participei em diversas iniciativas relacionadas com o PTE, nomeadamente, no SeguraNet - Apresentação do Programa de Atividade SeguraNet2010/2011 e entrega de prémios.

Durante dois anos estive a tempo inteiro na Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado, tendo sido avaliado pelo sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na administração pública – SIADAP 3, com uma menção de Desempenho Excelente e nos restantes dois anos estive a tempo parcial, com 50% do tempo letivo na escola.

Esta experiência permitiu-me contactar, numa diferente perspetiva, com as estruturas de gestão de topo, sensibilizando-me para as problemáticas que afetavam e se repercutiam nos docentes, nos alunos e nas famílias. A implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) foi disso um exemplo onde, por um lado, estava a necessidade de conciliar horários de docentes titulares de turma com os técnicos das AEC e, por outro, ir ao encontro dos interesses e necessidades das famílias e dos alunos, principalmente na definição do tipo de atividade a oferecer, sem esquecer o papel de gestão das autarquias. O acompanhamento de projetos das escolas, como as Eco-Escolas, e o prémio Ciência na Escola, da Fundação Ilídio Pinho, permitiu-me um contacto próximo com os seus dinamizadores, alunos e professores responsáveis, quase sempre o diretor de turma, que assumia a dinamização desses projetos de turma no âmbito dos seus Planos Curriculares de Turma. Por vezes, mais que os alunos, eram eles que manifestavam

entusiasmo ou que demonstravam o desalento na altura de saberem as classificações dos projetos a que se dedicavam muito para além daquilo que lhes era exigido.

Esta entrega e dedicação que alguns docentes, para além das suas obrigações regulamentadas e legisladas, imprimem à sua dinâmica docente, procurando colmatar lacunas nas relações entre os vários agentes educativos, lançando pontes entre os múltiplos interlocutores, motivou esta reflexão que ora se apresenta.

## Parte I

### Enquadramento teórico

#### 3. O Diretor de Turma

##### 3.1 Breve evolução histórica

As estruturas de gestão pedagógica intermédia assumem um importante papel na coordenação dos alunos e dos professores. Formosinho destaca “dois tipos principais de gestores intermédios: os diretores de departamento, que coordenam e dirigem os professores da mesma disciplina ou de várias disciplinas da mesma área do saber e os orientadores educativos, que dirigem as atividades de apoio ao aluno e coordenam a atividade dos professores de um grupo de alunos (turma, grupo de turmas, ano ou ciclo).” (1991, citado por Sá, 1997, p. 14). Neste capítulo procurarei apresentar, numa perspetiva diacrónica, uma síntese da evolução da figura do diretor de turma, deixando de lado outras estruturas de gestão pedagógica intermédia, como as coordenações de disciplina e de departamento, uma vez que não são alvo deste trabalho.

Nos textos normativos, o cargo de Diretor de Turma surge pela primeira vez em 1968, com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, através do Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro, e que determina, no art.º 144.º, que “Haverá para cada turma um director de turma, a quem competirá, além de presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar a que se refere o n.º 2 do artigo 115.º, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias”. No entanto, considerando as funções que lhe estão adstritas e que justificam o seu aparecimento, nomeadamente as que à coordenação dos professores e dos alunos dizem respeito, podemos encontrar a sua génese no aparecimento dos agrupamentos de alunos em grupos homogéneos.

Datados de 1509, os estatutos do colégio de Montaigu, podem ser considerados o primeiro texto onde a ideia de agrupamento de alunos em classe, por forma a permitir ensinar a vários alunos em simultâneo, aparece sob o termo “pequena escola” (*parva schola*). Esta organização em classes tornou-se comum nos colégios jesuítas.

No século XVIII inicia-se a secularização e estatização do sistema educativo e os modelos pedagógicos instituídos em Portugal espelham a evolução da estrutura administrativo-organizacional ao longo dos tempos, salientando-se a uniformização, dada a

dependência da escola portuguesa ao Estado. A expulsão dos jesuítas em 1759 marca o início do processo de transição do modelo dos colégios (classes) para o modelo das aulas (avulsas). No mesmo ano, Marquês de Pombal, com a sua primeira reforma dos estudos menores (alvará de 28 de Junho de 1759, que cria o equivalente ao ensino secundário), reforça o poder do estado sobre o ensino, apesar de autores considerarem que não se trata ainda duma rutura com o modelo jesuíta. Carvalho é de opinião que não estamos perante uma reforma “mas da substituição de um método” (1986, citado por Lima, 1998, p. 43) e Nóvoa salienta a dimensão política da reforma do ensino do Marquês de Pombal ao considerar que “Para Pombal a «questão do ensino» resume-se a um problema de *poder*, trata-se apenas de substituir o controlo da Igreja pela tutela do Estado” (1989, citado por Sá, 1997, p. 26). A Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, que institui a instrução primária oficial, concretiza a rutura com o modelo anterior, apesar de ser mais determinada por opções políticas que por considerações de natureza pedagógica: criar duas vias para o ensino secundário- uma “via curta” que permitia um mais rápido acesso ao mercado de trabalho e uma “via mais longa” orientada para o acesso à universidade (Barroso, 1993, citado por Sá, 1997, p. 25, nota 7).

A organização pedagógica instituída pelas reformas pombalinas vai perdurar oficialmente até à reforma de Passos Manuel que, através do Decreto de 17 de Novembro de 1836, procede à criação dos liceus, um em cada capital de distrito. A opção por concentrar no mesmo local prende-se, entre outros motivos, com a necessidade de acudir à situação calamitosa em que se encontravam os diferentes níveis da instrução pública, em especial o ensino secundário. Apesar de algumas tentativas de reverter esta situação, nomeadamente após a revolução liberal de 1820, a instabilidade política impediu a sua concretização. E mesmo depois da criação dos liceus, as aulas avulsas não vão desaparecer completamente (sendo permitida, esporadicamente, a abertura de novas aulas), tanto mais que só em 1840 foram instalados os dois primeiros liceus (Lisboa e Porto), em 1845 os de Coimbra, Évora e Braga, até 1850 instalaram-se mais onze liceus e a lista só ficou completa em 1853, com a abertura do liceu de Viana do Castelo.

Apesar do agrupamento de alunos num mesmo espaço, com a criação de liceus, Barroso considera que, “na prática, a concentração das disciplinas não vai passar, durante muito tempo, de uma 'cohabituação' de professores e alunos que ocupam um mesmo edifício, sem qualquer coordenação das suas actividades” (*ibidem*, p.158, citado em Sá, *ibidem*, p. 27). Várias reformas acontecem durante a segunda metade do século XIX, desde

Costa Cabral, passando por Fontes Pereira de Melo, em 1860, com o Regulamento Geral dos Liceus, que não chegam a ser postas em prática, até Luciano de Castro, o primeiro mentor da tentativa de introdução do regime de classes, mas nunca foi introduzida uma verdadeira articulação entre os vários professores das diferentes disciplinas, nem qualquer tipo de coordenação das suas atividades.

Só com a Reforma de Jaime Moniz, em 1894/95 (Decreto de 22 de Dezembro de 1894, regulamentada pelos decretos de 18 de Abril, 14 de Agosto e de 14 de Setembro de 1895), com a introdução do regime de classes (ou ano), em substituição do regime de disciplinas, surge a necessidade duma coordenação horizontal, materializada na criação do cargo de Diretor de Classe. Sá, citando Barroso, afirma que “o regime de classes implica uma dupla complexidade: ensinar uma mesma disciplina, ao mesmo tempo, a vários alunos e o de ensinar várias disciplinas, ao mesmo aluno, no mesmo ano” (*ibidem*, p. 29). É esta nova forma de organização, diferente das classes dos jesuítas onde existia um único professor e o currículo era constituído por uma disciplina apenas – o Latim, que se dividia em classes: Gramática, Humanidades e Retórica, que leva à necessidade de criação duma figura responsável pela coordenação pedagógica horizontal de todos os professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos.

Por proposta do Reitor, o governo nomeará um dos professores de uma mesma classe como diretor que terá de articular com os demais colegas no sentido de “Manter quanto possível, a concentração e o laço, entre a disciplina ou as disciplinas, em que exercita o ensino, e as restantes matérias do plano”(ponto 6, do art.º 50.º, do Decreto de 14 de Agosto de 1895) tendo, para tal, que reunir amiúde com os seus colegas. O diretor de classe é a principal autoridade dentro desse grupo de professores, estando mesmo previstas sanções para aqueles que não cumpram as suas diretrizes.

Apesar de não ser definido um perfil adequado para o exercício deste novo cargo, o diploma prevê um conjunto de atribuições que, no dizer de Sá, “podem ser arrumadas em três grandes áreas: 1) coordenação dos professores e do ensino; 2) controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; 3) Informação regular dos pais e encarregados de educação.” (*ibidem*, p. 30). Ao longo dos sete pontos do artigo 53.º são elencadas algumas dessas tarefas e incumbências, como Sá explicita:

[...] (1.º). Deve discutir com os outros professores a marcação dos trabalhos de casa de modo a não sobrecarregar o aluno (2.º). Semanalmente compete-lhe recolher informações relativas à assiduidade, aproveitamento e

comportamento dos alunos, que deve registar em livro próprio (3.º). Essas informações devem ser disponibilizadas quer ao reitor quer aos EE (4.º). Compete-lhe também a requisição do material didáctico necessário ao ensino na classe bem como velar pela conservação do mesmo e da própria sala de aula - 'alojamento da classe' (5.º). Cabem-lhe também responsabilidades administrativas- "Preencher [...] e assignar attestados" (6.º). Finalmente o ponto (7.º) responsabiliza-o pela promoção da ordem e disciplina nas aulas da classe e ainda pela fiscalização do cumprimento dos normativos legais pelos alunos e também pelos professores, cabendo-lhe também competências deliberativas neste domínio. (*ibidem*, p. 30, nota 36).

A reforma de Jaime Moniz, em 1895, com a nova organização pedagógica em classes, forçou um novo modelo de organização dos liceus. Barroso considera que esta nova organização se caracteriza, do ponto de vista formal/legal, por:

regulamentação minuciosa das tarefas e dos deveres dos professores, e responsáveis pelos diferentes cargos; criação de uma estrutura hierárquica para exercício do poder de decisão e controlo assente no reitor e nos seus «auxiliares», com relevo para os «directores de classe»; diminuição da autonomia dos professores subordinados às decisões dos conselhos e à fiscalização das autoridades do liceu. (1996, p.502)

Os diretores de classe assumem, assim, um importante papel na administração dos liceus, uma vez que “Este cargo de gestão intermédia funciona como um elo decisivo na cadeia hierárquica interna ao estabelecimento de ensino e constitui um instrumento fundamental para a administração do «regime de classes»<sup>1</sup> no liceu, reforçando assim, por delegação, as competências do reitor nesta matéria.” (*ibidem*, p.503).

Apesar do reconhecido mérito da reforma de Jaime Moniz, muitos foram os que se lhe opuseram, desde professores que viram os seus poderes discricionários diminuir, pais, que se opunham, entre outras coisas, ao excesso de trabalho dos alunos e à diversidade e rigor dos exames (tema com bastante atualidade, volvidos mais de cem anos), que levou a uma diminuição drástica do número de alunos nos liceus nos anos que se seguiram à implementação da reforma e à oposição republicana sempre atenta a tudo aquilo que de algum modo pudesse desacreditar o poder instituído e que via na recuperação do ensino por classes, anteriormente utilizado pelos jesuítas (noutros moldes, como atrás afirmamos), uma tentativa de regresso ao poder por parte da Igreja.

Assim, não é de estranhar que, dez anos volvidos, pelo decreto de 29 de Agosto de 1905 (reforma liceal de Eduardo José Coelho), algumas das pretensões dos reclamantes

---

<sup>1</sup> “«classe» (um agrupamento pré-definido de alunos que, face a face com um professor aprende, em simultâneo, um conjunto delimitado de conhecimentos).” (Barroso, 1996, p. 504)

sejam atendidas, nomeadamente a simplificação dos programas, a redução do número de professores por classe, a concentração dos estudos, criando cursos complementares e uma maior frequência de reuniões dos conselhos de classe, com mais atribuições. De salientar ainda que o papel de diretor de classe continua a existir, sendo mesmo reforçado, nos normativos posteriores, com a instauração de processos disciplinares a quem se recuse a cumprir as suas instruções e é instituído o caderno escolar, instrumento essencial de ligação entre a escola e a família.

Mormente se reconhecerem as virtudes do regime de classes, “um dos processos de coordenação dos professores que maior resistência gerou foi a visita às aulas por parte do diretor de classe” (Sá, 1997, p. 31). Estas visitas, que constituíam uma obrigação dos diretores de classe, inseriam-se num conjunto bastante diversificado de modalidades de coordenação dos professores e de conexão do ensino, apesar de Sá considerar que “o que estava em causa não era tanto a coordenação do ensino entre os diferentes professores da mesma classe, mas antes o controlo do desempenho dos professores, sobretudo dos menos experientes” (*ibidem*, p. 35). O principal argumento dos professores, para a recusa desta forma de controlo, decorria da falta de credenciação deste para emitir juízos de valor sobre o desempenho do professor avaliado sempre que não pertencesse ao mesmo grupo disciplinar. No entanto, tal argumento era dispensado se se tratasse de visita efetuada pelo reitor, como também estava previsto na lei. Tratava-se, claramente, do não reconhecimento da autoridade do diretor de classe.

Outro constrangimento ao cumprimento do espírito do regime de classe está relacionado com a necessidade implícita duma decisão colegial na avaliação dos alunos nas diferentes disciplinas, mesmo sendo esta da responsabilidade do respetivo professor, exigia-se ao diretor de classe que garantisse que as notas de frequência fossem dadas em conselho de classe. Já na década de trinta, as revisões legislativas vieram impor essa obrigatoriedade.

Após 40 anos de vigência, o ensino por classes termina e dá lugar ao ensino por disciplinas com a reforma do ensino liceal de Carneiro Pacheco, Decreto-Lei nº 27:084, de 14 de outubro de 1936. Para além das injustiças que uma avaliação global das disciplinas traria para os alunos, “a irrecusável verdade é que, por falta de espírito corporativo dos professores, pela sua heterogénea habilitação e pelo diverso grau de diligência, raras vezes terá sido praticada em Portugal a apregoada virtude coordenadora do regime de classe.” (Decreto-Lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, preâmbulo), justificações para terminar

com o regime de classes, substituindo-o pelo regime de disciplinas, numa lógica de ciclos. Termina assim o cargo de diretor de classe e é criado o diretor de ciclo. Sá, sustentando a sua opinião em Barroso, considera que “a emergência do cargo de diretor de ciclo traduz uma rutura na conceção de classe como «unidade pedagógica», em torno da qual se estruturava o processo educativo, passando a assumir antes o valor de «unidade administrativa» ". (*ibidem*, p. 39).

Carneiro Pacheco reestrutura o plano de estudos criando três ciclos, sendo os dois primeiros constituídos por três anos cada e o último apenas por um. Como delegados do diretor, o reitor poderia nomear subdiretores de ciclo, no entanto, o acréscimo do número de alunos e, conseqüentemente, de professores, torna cada vez mais distante e burocrática a ação de coordenação da nova figura de gestão intermédia.

Sem grande clareza nas atribuições do diretor de ciclo, sabe-se apenas que "a seu cargo ficará sempre a organização das sessões de educação moral e cívica" (Decreto-Lei nº 27:084, de 14 de outubro de 1936, art.º 31.º, § 1.º). Parece-nos que a função de coordenação de professores do diretor de classes deu lugar, no quadro político do Estado Novo, ao endoutrinamento ideológico dos alunos, neste novo cargo de diretor de ciclo.

A reforma de Pires de Lima, promulgada pelo Decreto-Lei nº 36:507, de 17 de setembro de 1947, não introduz qualquer alteração ao cargo de diretor de ciclo, apesar de reintroduzir, apenas no 3.º ciclo, o ensino por classes. Apenas no diploma de 1952 (Decreto n.º 38:812, de 2 de julho), nas 15 alíneas do art.º 23.º, são apresentadas as atribuições dos diretores de ciclo, com destaque para a alínea “f) Assistir frequentemente às aulas do ciclo, de forma a verificar a disciplina académica, o método seguido nas lições, e a maneira como são seguidas as instruções superiores;” (Decreto-Lei n.º 38:812, de 2 de julho, art.º 23.º), em tudo semelhante às atribuições do diretor de classe. Sá afirma mesmo que

Uma análise das treze alíneas que integram o art.º 23º, permite-nos concluir pela grande similitude entre as áreas de intervenção do diretor de classe e do diretor de ciclo: conexão e unidade do ensino; controlo disciplinar dos alunos; elo de ligação com as famílias; fiscalização do cumprimento das disposições legais. (*ibidem*, p. 42).

Em 1948, é aprovado o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial (Decreto-Lei n.º 37:029, de 25 de agosto), que cria, nos cursos profissionais, o diretor de curso, em substituição do diretor de ciclo.

A população escolar regista um aumento significativo, em especial na década de 60, em parte devido a uma nova conjuntura económica, a uma inversão na política educativa (iniciada na década anterior) e a uma valorização social da educação. O aumento da escolaridade obrigatória, em 4 anos para os rapazes em 1956 e três para as raparigas, passando também para 4 em 1960 e depois para 6 anos, em 1964, pelo Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de julho, foi uma das medidas políticas que contribuiu para este aumento populacional discente.

Em 1968, o Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro, aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, passando a existir três vias alternativas para o cumprimento da escolaridade obrigatória. O Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, agora aprovado e que vem substituir o anterior 1.º ciclo e que se constituía como a via mais nobre de prosseguimento de estudos<sup>2</sup>, o Ciclo Complementar do Ensino Primário (5.ª e 6.ª classes) e Ciclo Preparatório TV ("Telescola"). Este diploma cria também a figura do Diretor de Turma, por substituição do Diretor de Ciclo. Esta nova figura de gestão intermédia de escola surge da necessidade da nova organização das escolas, por força do aumento significativo do número de alunos, que "toma a turma como unidade nuclear de organização do processo de ensino" (Sá, 1997, p. 47). Passa a existir "para cada turma um diretor de turma, a quem competirá, além de presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar [...], apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias." (Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro, de 1968, art.º 144.º, ponto 1). Era o diretor da escola quem designava o diretor de turma, preferencialmente de entre os professores da turma, e cada um deles poderia ter até 4 turmas sob a sua responsabilidade.

Aparentemente, as responsabilidades e competências do diretor de turma são uma evolução das precedentes, uma vez que as funções de coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias são áreas que já estavam no diretor de ciclo e de classes. No entanto, Sá considera que o novo cargo de gestão pedagógica intermédia agora criado configura uma outra "escala de prioridades determinada pela difusão crescente de uma nova ideologia organizacional que acabará por impregnar fortemente o contexto educativo". Justifica esta sua opinião com três razões: em primeiro

---

<sup>2</sup> "O ciclo preparatório do ensino secundário situa-se na imediata sequência do ciclo elementar do ensino primário, [...], adequada especialmente ao prosseguimento dos estudos em qualquer ramo subsequente do ensino secundário [...]." (Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro, de 1968, art.º 1.º, ponto 1)

lugar, e concordando que a “tríplice função” do diretor de turma se mantenha, a coordenação dos professores de turma deixa de ser a primeira referência, sendo substituída por “apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias”; em segundo lugar, “ a visita a aulas, direito/dever do diretor de classe e do diretor de ciclo, deixa de constituir uma atribuição do diretor de turma”; e por último, a criação de uma nova estrutura de coordenação de professores, o delegado de disciplina, com responsabilidades na coordenação pedagógica vertical dentro da disciplina ou conjunto de disciplinas. (*ibidem*, p. 47 e 48). Esta nova estrutura vem substituir o diretor de turma na responsabilidade das visitas a aulas, muito contestada quando era feita por professores de diferente grupo disciplinar. Assim, o diretor de turma deixa de ser uma autoridade junto de professores e alunos para passar a ser cada vez mais apenas responsável por alunos. Esta valência é reforçada pela importância do diretor de turma na orientação educativa dos alunos e na gestão das situações de indisciplina. O serviço de orientação escolar<sup>3</sup>, presidido pelo diretor de turma, tinha a incumbência de recolher, sistematizar e estudar as observações clínicas, psicológicas e escolares de cada aluno, constituindo um processo individual. Estes processos individuais tinham de ser organizados e preparados para estudo por um dos docentes que integravam estes serviços de orientação escolar, não podendo, esse professor, ter a seu cargo processos de mais de quatro turmas. Apesar de não ser explícito que este professor tenha de ser o diretor de turma, pelo conhecimento que ele tem dos alunos, e por, coincidência ou não, por o número de turmas em que este professor pode ser responsável pelos processos ser idêntico ao número de turmas em que cada professor pode ser nomeado diretor de turma ser as mesmas, quatro, parece-nos lógico que esta tarefa recaia no diretor de turma, tanto mais que este professor responsável pelos processos tem direito a três horas de redução (Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro, de 1968, art.º 229.º, ponto 2).

Os problemas educativos e disciplinares dos alunos da turma são outra atribuição do diretor de turma. A escola de massas, pela heterogeneidade do seu público, confrontou-se com alunos portadores de

várias educações informais familiares, valores e normas diferentes, alguns dos quais podem ser antagónicos aos que a escola veicula. [...] tal heterogeneidade faz surgir na escola um conjunto de crianças e adolescentes que, não valorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais violenta

---

<sup>3</sup> Dele fazem parte um grupo de professores da turma, designado pelo conselho de orientação escolar, assistido pelo médico escolar, pelos professores de Moral e Religião e Educação Física e presidido pelo diretor de turma. (Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968, art.º 115.º, ponto 2).

ou menos violenta. (Formosinho, 1992, p. 25, citado em Sá, 1997, p. 49 e 50).

Assim, é responsabilidade do diretor de turma evitar as situações de indisciplina, trabalhando preventivamente ou, na sua inevitabilidade, agindo disciplinarmente (recurso ao processo disciplinar). Por conseguinte, “o bom diretor de turma seria aquele que garantisse aos outros professores da turma um *terreno educativo* que eles pudessem trabalhar sem sobressaltos e onde as sementes pudessem germinar e desenvolver-se, protegidas das ervas daninhas e de bruscas alterações climáticas” (*ibidem*, p. 50).

A Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de julho), apesar de apregoar a “democratização do ensino”, fica-se por uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos de ensino (Formosinho, 2013, p. 28). É a partir do 25 de Abril de 1974 que se inicia a construção da escola democrática.

Com a revolução operou-se uma deslocação do poder para o interior das escolas, uma mudança de protagonistas, a adopção de formas organizativas diversas, em que a democracia direta e a mobilização dos atores escolares sobressaem. (Lima, 1998, p. 201)

De acordo com Lima (1998, p. 235), inicia-se com a Revolução a 1.ª edição da gestão democrática, cuja 1.ª fase termina com a publicação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio e que se caracteriza por um saneamento de reitores, diretores e todos aqueles que estavam conotados com o anterior regime. O novo diploma, lacónico, vem dar cobertura legal às novas e diversas formas de gestão entretanto eleitas, impondo, no entanto, a escolha de um docente para presidir às comissões de gestão (art.º 3.º). Esta 2.ª fase caracteriza-se pela existência de uma cobertura legal, pela generalização das comissões de gestão a mais escolas e tentativa da administração central ganhar algum controlo, através da homologação das comissões de gestão eleitas. A 2.ª fase termina com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/1974, de 21 de dezembro, que procura uniformizar e regular o funcionamento dos órgãos de gestão das escolas, criando os Conselhos Diretivo, Pedagógico e Administrativo. No entanto, o incumprimento quase generalizado do diploma era sinónimo da existência de um fraco controlo do sistema escolar por parte do ministério da educação. A 3.ª e última fase da 1.ª edição da gestão democrática medeia entre a publicação deste diploma e a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, a 23 de outubro.

A normalização da educação foi uma prioridade do I Governo Constitucional, e do seu ministro da educação Sottomayor Cardia que regulamenta a gestão das escolas, através deste decreto, considerando Lima (1998, p. 277) que se inicia aqui o 2.º período ou edição,

marcada pelo “retorno do poder” e pela “reconstrução (sucedida) do paradigma da centralização”. O Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo mantêm-se, mas são definidas, com mais pormenor, as suas regras de constituição, os respetivos processos eleitorais e competências de cada um. Só mais tarde, com as Portarias n.º 677/77 e n.º 679/77, de 4 e 8 de novembro, respetivamente, são regulamentados os Conselhos Diretivo e Pedagógico.

É nestas portarias que vamos encontrar as primeiras referências significativas às estruturas intermédias de gestão, nomeadamente ao Diretor de Turma e aos Conselhos de Turma, apesar de, no ponto 2 do art.º 25.º do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, já se prever a eleição do presidente do Conselho de Turma (Diretor de Turma) de entre os professores profissionalizados. Este é o único momento em que se previu o recurso à eleição para designar o Diretor de Turma, estando a nomeação pelo Conselho Diretivo reservada para os casos em que não existissem, entre os membros do Conselho de Turma, professores profissionalizados. Esta portaria define as áreas de intervenção do diretor de turma, agrupando-as em três domínios: a articulação com os conselhos diretivo e pedagógico (item 1, da alínea a, do ponto 7.3.1); a articulação com os alunos (alínea b, do mesmo ponto); a ligação com os encarregados de educação (alínea c, do mesmo ponto).

Com a Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, é aprovado um novo regulamento dos conselhos pedagógicos, onde é dada maior atenção ao papel do Diretor de Turma. A atribuição das direções de turma passa definitivamente para as mãos do Conselho Diretivo, sendo o cargo de aceitação obrigatória e não podendo um professor ter mais de duas direções de turma (contra as anteriores quatro). São também definidos os requisitos<sup>4</sup> desejáveis para o exercício do cargo, bem como as atribuições que lhe estão imputadas: promover ações de integração dos alunos na vida escolar; incentivar condições que conduzam a um diálogo permanente com os alunos e pais ou encarregados de educação; criar condições de participação efetiva dos professores na planificação dos trabalhos; e proporcionar-lhes a existência dos meios e documentos de trabalho e de orientação necessários ao desempenho das atividades. Com a Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro, é também criada a figura do Coordenador e Subcoordenador dos Diretores de Turma (eleitos pelos Diretores de Turma em exercício de funções), sendo regulamentado, pela primeira vez, o funcionamento do Conselho

---

<sup>4</sup> Para além de serem, preferencialmente, profissionalizados, os professores deveriam ser comunicativos, tolerantes, compreensivos, firmes, ter bom senso e espírito metódico, ser ponderados e dinamizadores e ter capacidade para antecipar e solucionar problemas (Cf. Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro, ponto 74).

de Diretores de Turma. Termina aqui, na opinião de Lima (1998, p. 279) a “normalização”, instalando-se a “normalidade”.

Os requisitos de personalidade, bem como a nova escala de prioridades<sup>5</sup> revelaram-se de difícil execução, na opinião de Sá (1997, p. 54) dada a falta de professores com as características exigidas, mas também devido às pressões que certos grupos exercem no sentido de lhes ser, ou não, atribuída a direção de turma. Assim, na prática, a atribuição das direções de turma decorre mais da necessidade de completar horários que do perfil exigível.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que defende uma maior autonomia para as escolas e a descentralização das decisões e procedimentos respeitantes ao sistema educativo, fechou o ciclo da normalização e abriu um outro, como refere Barroso (2003, p. 69), pautado pela “ascensão e queda do mito da reforma” e estende-se de 1986 até final do século XX. Passa a ser da competência dos governos a implementação da reforma do sistema educativo.

Nesta linha reformista tinha sido criada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 26 de dezembro de 1985, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que elabora a Proposta Global de Reforma. Nestes documentos<sup>6</sup>, a gestão intermédia foi o domínio que mereceu um investimento mais inovador, sendo mesmo proposto que o desempenho de cargos de coordenação e orientação educativa esteja dependente de uma especialização, prevendo-se uma progressiva profissionalização dos docentes que os desempenhem. Há uma clara majoração da importância do cargo do orientador educativo de turma (que substitui o diretor de turma), como se comprova pela necessidade de inscrever três horas no horário, das quatro horas de redução a atribuir por cada direção de turma. Refira-se, ainda, que uma dessas horas deve ser destinada ao atendimento e consulta com professores da turma.

Os diplomas posteriores vieram infirmar a importância dada à gestão intermédia pela CRSE. Sá (1997, p. 55) afirma que “a direção de turma, enquanto estrutura de gestão intermédia, foi, provavelmente, o domínio menos privilegiado em termos de inovação no novo regime jurídico de direção, administração e gestão escolar, aprovado pelo dec. lei n.º 172/91, de 10 de Maio”. Este diploma limita-se apenas a enumerar as estruturas de

---

<sup>5</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 221-B/86, de 31 de julho.

<sup>6</sup> Proposta de Ordenamento Jurídico da Direção e Gestão das Escolas (Documentos Preparatórios II – DP II e Proposta Global de Reforma – PGR)

orientação educativa, sendo o diretor de turma escolhido pelo diretor executivo de entre os professores da turma<sup>7</sup>. Só com a Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, são definidas, em dezasseis alíneas, as competências do diretor de turma. Saliente-se que a escolha do professor para ocupar o cargo deve recair, preferencialmente, sobre quem o exerceu no ano letivo anterior junto dos alunos que constituem a turma.

Apesar do diretor de turma manter, globalmente, as funções previstas em normativos anteriores, muitas das competências aqui previstas estão relacionadas com a implementação do novo regime de avaliação dos alunos, aprovado pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho. Destaque ainda para as novas responsabilidades no âmbito da coordenação da área-escola e para a necessidade de apresentar ao coordenador de ano, até ao dia 20 de junho, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas.

Sustentado no “Estudo Prévio”, de João Barroso, sobre autonomia e gestão<sup>8</sup> e na sequência de outras iniciativas que visavam o reforço da autonomia das escolas, como o impulso dado aos agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino Básico pelo Despacho n.º 27/97, de 2 de junho (Formosinho, 2013, p. 34), o Governo apresentou, um projeto de “Autonomia e Gestão das Escolas”, que depois da discussão pública e do parecer do Conselho Nacional de Educação, se materializou no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, consagrando o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, e que viria substituir “o decreto de gestão Cardia” de 1976 e o modelo de gestão experimental aprovado pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Este diploma atribui a administração e gestão das escolas a quatro órgãos: a assembleia, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo (cf. art.º 7.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Dispõe ainda que o Regulamento Interno fixe as estruturas de orientação educativa que irão colaborar com o conselho pedagógico e com a direção executiva, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva da promoção da qualidade educativa (cf. secção I do capítulo IV do mesmo diploma). A referência ao diretor de turma surge apenas no ponto 2 do art.º 36.º, por necessidade de coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho da turma, devendo

---

<sup>7</sup> Art.º 36º e 41º do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

<sup>8</sup> Despacho 130/ME/96, de 8 de julho (Encarrega o Doutor João Barroso de realizar esse estudo prévio)

ser escolhido um professor, preferencialmente profissionalizado, de entre os professores da turma. O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho vem fixar as competências do diretor de turma, que não diferem das anteriormente definidas, apesar do menor número de alíneas utilizadas (seis alíneas, contra as dezasseis da Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro). Mantêm-se a obrigatoriedade de apresentação de um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido, agora a apresentar à direção executiva, sem data definida. Estes diplomas criam e explicitam as competências do coordenador de ano, de ciclo ou de curso (ensino secundário), que coordena a ação do respetivo conselho e que deve ser um docente eleito de entre os elementos que o integram, de preferência com formação especializada na área da orientação educativa ou da coordenação pedagógica. De salientar que esta exigência não é colocada para o exercício da direção de turma, denotando, claramente, que esta estrutura de orientação educativa está mais vocacionada para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e da interação da escola com a família, ficando a coordenação dos docentes no domínio científico e pedagógico para o coordenador de ano ou de ciclo e, principalmente, para os coordenadores dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares, preferencialmente eleitos de entre os que possuam formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.

As várias alterações normativas ocorridas posteriormente, apesar de explicitarem, com maior ou menor pormenor a complexidade das atribuições dos diretores de turma, não alteram significativamente o perfil e os requisitos necessários para o desempenho do cargo que passa a estar muito centrado na prevenção e resolução de problemas comportamentais ou de aprendizagem, no âmbito do estatuto e da avaliação dos alunos. Sá (1997; p. 56) considera que se trata de um dos perfis menos exigentes no conjunto dos cargos de gestão pedagógica intermédia.

### 3.2 Perfil e funções

A necessidade da figura do diretor de turma, como coordenador do ensino e dos professores, torna-se mais evidente a partir do momento em que se torna necessário ensinar a vários alunos em simultâneo e em que a especialização dos saberes obriga a que um mesmo grupo de alunos seja submetido à ação de vários professores (Sá, 1997). Como muito bem esclarece o autor, as “classes” dos colégios jesuítas e as “aulas” da reforma pombalina dispensavam a necessidade de uma coordenação horizontal entre diferentes disciplinas. Quer no primeiro caso, onde o currículo dos colégios jesuítas era constituído

apenas por uma disciplina, o Latim, que se dividia em classes e era lecionada pelo mesmo professor, quer no segundo caso, onde o modelo pedagógico dos colégios jesuítas foi substituído por aulas avulsas de latim, grego, retórica e filosofia, conferindo-lhes autonomia, era desnecessário a criação de qualquer mecanismo de articulação horizontal dos diferentes professores.

Nem mesmo com a criação, por decreto de Passos Manuel de 1836, dos Liceus, um em cada uma das capitais de distrito (dois em Lisboa), se verifica a introdução de qualquer tipo de coordenação horizontal dos professores. J. Barroso (1993) considera que, “na prática, a concentração das disciplinas [com a criação dos liceus] não vai passar, durante muito tempo, de uma ‘coabitação’ de professores e alunos que ocupam um mesmo edifício, sem qualquer coordenação das suas atividades”.

Uma das inovações mais significativas, do ponto de vista da organização pedagógica, da “reforma de Jaime Moniz”, consistiu na introdução do regime de classes em substituição do regime de disciplinas. Nesta forma de organização pedagógica o problema da “coordenação interdisciplinar horizontal” de diversos professores assume uma centralidade importantíssima. A complexidade de ensinar várias disciplinas, ao mesmo aluno, no mesmo ano, confere especificidade ao ensino de classes e leva à exigência de uma “ação concertada” de todos os intervenientes junto de um mesmo grupo de alunos (Sá, 1997, p. 29). Com esse objetivo, o decreto de 14 de agosto de 1895 determina que, de entre os professores da classe, um seja designado diretor, competindo ao governo a sua nomeação sob proposta do reitor. Apesar da grande centralidade conferida à figura do diretor de classe, não se define um perfil para o exercício do cargo, nem se discriminam as “compensações” inerentes ao seu desempenho, embora se esclareça que nenhum professor pode ser diretor de mais de uma classe (*ibidem*, cf. nota 35).

Nesta reforma ficam definidas um conjunto de atribuições do diretor de classe que podem ser arrumadas em três grandes áreas: a coordenação dos professores e do ensino; o controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; a informação regular dos pais e encarregados de educação. A reforma de 1905 (reforma liceal de Eduardo José Coelho) veio instituir o caderno escolar, instrumento de ligação entre a escola e a família. Impõe também a aplicação de sanções, sob a forma de instauração de processos disciplinares, para quem não respeite as instruções do diretor de classe.

Mais tarde, já no período republicano, é decretado que a nomeação, feita pelo reitor, deva recair sobre um professor efetivo. A partir de 1917, com o desdobramento das classes em turmas, passa a ser feita uma redução da componente letiva de um tempo semanal e, um ano mais tarde, os requisitos para o exercício do cargo passam a ser mais exigentes. Não basta apenas ser efetivo, é necessário ter cinco anos de tempo de serviço avaliado de Bom. Também é introduzida a remuneração pelo exercício do cargo, a nomeação volta a estar nas mãos do governo, sob proposta do reitor, mas depois de ouvido o conselho escolar.

A partir de 1932 é introduzida uma gratificação mensal para o diretor de classe, mantendo-se a redução de duas horas para a assistência às aulas e exame aos cadernos diários. A aceitação do cargo de diretor de classe foi sempre obrigatória.

A figura do diretor de classe é eliminada com a reforma do ensino liceal de Carneiro Pacheco, pelo decreto-lei n.º 27:084, de 14 de outubro de 1936, sendo criada a figura do diretor de ciclo. A organização dos alunos por classes termina e é reintroduzida a organização por disciplinas, sob o argumento de que a avaliação global das aprendizagens nas diferentes disciplinas, que decorre do regime de classes, resultou em duas flagrantes injustiças: o aluno pode passar quando não obteve aproveitamento numa disciplina (duas, por via da condescendência dos professores) e, por outro lado, o aluno tem de repetir todo o ciclo de estudos, quando não obtém aproveitamento em duas disciplinas. Assim, numa reação contra a avaliação global e a validação coletiva das classificações atribuídas a cada aluno, a nova reforma determina que a avaliação das disciplinas se faça separadamente, sendo da responsabilidade exclusiva do respetivo professor.

A ação do diretor de ciclo passa a ser mais burocrática, usufruindo de uma redução de três horas da componente letiva e de remuneração. Continua a ser nomeado pelo Ministro, sob proposta do reitor. Pode ser nomeado um subdiretor de ciclo, como delegado do diretor, quando existirem mais de três turmas no ciclo.

Mais tarde, o diretor de ciclo é substituído pelo diretor de turma, uma nova figura de gestão intermédia, que toma a turma como unidade nuclear de organização do processo de ensino, em resultado da aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. São competências do diretor de turma presidir ao conselho de turma e ao serviço de orientação escolar<sup>9</sup>, “apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos

---

<sup>9</sup> Cf. nota 3.

aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias” (n.º 1, do art.º 144º, do Decreto n.º 48 572, de 1968).

A “tríplice função”: coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do diretor de turma. Sá (1997) não crê que se trate apenas de uma simples mudança de designação de diretor de ciclo, outrora classe, para diretor de turma, apontando para outra escala de prioridades determinada pela difusão crescente de uma nova ideologia organizacional que acabará por impregnar fortemente o contexto educativo. Sustenta que se dá uma viragem nas prioridades das funções atribuídas ao diretor de turma, deixando a coordenação dos professores da turma de ser a primeira referência, cedendo o lugar ao “apreciar os problemas educativos e disciplinares” dos alunos e aos “contactos com as famílias”. Esta dupla função junto dos alunos e das famílias permanece como a primeira atribuição dos diretores de turma em regulamentações posteriores (*ibidem*, p. 47, cf. nota 132). Para esta secundarização da função de coordenação de docentes também contribuiu o facto do diretor de turma deixar de ter a competência de visitar aulas<sup>10</sup> e de se ter criado o delegado de disciplina, com a responsabilidade de assegurar uma coordenação pedagógica vertical. A partir de agora, ser diretor de turma significa, sobretudo, ser “diretor de alunos” (*ibidem*, p. 48).

Depois do 25 de abril de 1974, e após a fase de instabilidade criada com a revolução, onde as escolas se organizaram de acordo com um modelo autogestionário com formas de “participação direta, ativa, informal e divergente” (Lima, 1998), assiste-se a uma normalização e recuperação do poder pelo Estado. A publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, foi uma dessas primeiras tentativas para normalizar a vida nas escolas, estipulando o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo como órgãos de gestão da escola. Ignora, contudo, a organização pedagógica de gestão intermédia. De seguida, é publicado o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que regulamenta a gestão das escolas. O diploma mantém os órgãos de topo mas também nada diz sobre a direção de turma.

Porém, Sá (1997, p. 53) destaca o ponto 2 do artigo 25º do Decreto-Lei n.º 769-A/76, que determina a eleição do presidente do conselho de turma (diretor de turma) de entre os professores da turma profissionalizados. É, no seu entender, o único momento ao

---

<sup>10</sup> Competência do diretor da escola, ao abrigo da alínea j), do art.º 136º, do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

longo da existência deste cargo, que esteve previsto o recurso à eleição para proceder à sua escolha.

Só com a publicação da Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, e em pleno período de “normalização” democrática nas escolas, seguindo a periodologia de Lima, se faz a primeira tentativa de regulamentação do cargo de diretor de turma. Assim, assume-se que até à data continuavam em vigor as atribuições anteriores ao 25 de Abril.

De acordo com a portaria citada, o ponto 7.3.1 determina as atribuições do diretor de turma, agrupadas em três domínios: articulação com o Conselho Diretivo e Conselho Pedagógico; articulação com os alunos; ligação com os encarregados de educação. O ponto 7.3.9 atribui-lhe, essencialmente, funções burocráticas (responsabilidade pela organização e atualização do dossier de turma, pela verificação e registo de faltas dos alunos e sua comunicação aos encarregados de educação). Não se esclarece o processo de designação do diretor de turma, nem os requisitos para o exercício do cargo, determinando-se apenas a sua representação, por eleição, junto do Conselho.

Pela Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, o conselho diretivo assume a atribuição das direções de turma, sempre que possível a professores profissionalizados, e são criados os órgãos unipessoais de coordenador e de subcoordenador de diretores de turma e o conselho de diretores de turma. É dada particular atenção à direção de turma, comparativamente com normativos anteriores, sendo definidos os requisitos<sup>11</sup> a satisfazer pelos diretores de turma e as suas atribuições<sup>12</sup>.

Destaque, ainda, para a obrigatoriedade da aceitação do cargo, a atribuição de um máximo de duas direções de turma e a redução de duas horas semanais por cada direção.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação, colocando a figura do diretor de turma nas estruturas de orientação educativa, juntamente com outras estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico. A portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, regulamenta as competências do diretor de turma. Ao longo de 16 alíneas são discriminadas as competências que lhe estão atribuídas, com particular incidência sobre a

---

<sup>11</sup> Sá (1997) refere que se tratam de características inatas, pressupondo-se que a eficácia do exercício no cargo depende das “qualidades pessoais” do diretor de turma. Como exemplo, refira-se o “Bom senso e ponderação” (ponto 74.1.3 do normativo citado).

<sup>12</sup> A “tripla função” que está na génese desta estrutura de gestão pedagógica intermédia: coordenação do ensino, controlo disciplinar e integração dos alunos e o contacto com as famílias.

aplicação do novo sistema de avaliação dos alunos, aprovado pelo despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho. Também a área-escola<sup>13</sup>, enquanto “área curricular não disciplinar”, constitui uma nova valência sob a responsabilidade do diretor de turma, cabendo-lhe coordenar as atividades dos alunos da turma e criar condições para a realização de atividades interdisciplinares. É introduzido o fator de prestação de contas, com a obrigatoriedade de apresentação ao coordenador dos diretores de turma, de um relatório das atividades desenvolvidas. O perfil e os requisitos exigidos para o desempenho do cargo não são significativamente alterados: o diretor de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado nomeado pelo diretor executivo de entre os professores da turma tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento. Sá (*ibidem*) salienta que a falta de referências à necessidade de uma preparação específica, ou à necessidade de possuir capacidade de liderança, pode indiciar que do diretor de turma não se espera um papel de grande protagonismo ao nível da turma. Sem esta liderança, que deve ser legitimada pelos membros da estrutura, fica comprometido o próprio conselho de turma, uma vez que deixa de estar garantida uma perspetiva globalizante e integradora da avaliação.

No novo diploma que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), o diretor de turma está incluído nas estruturas de orientação educativa e compete-lhe a organização, o acompanhamento e a avaliação da turma, sendo designado pelo conselho executivo, de entre os professores da turma, sempre que possível, profissionalizado.

Com o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa, criadas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, o diretor de turma continua a ser “designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.” (cf. art.º 7.º, ponto 1), ficando a cargo deste toda a coordenação do trabalho a desenvolver pelo conselho de turma, ao qual preside. Das atribuições, agora chamadas de competências, que lhe são fixadas continuam a articulação entre os professores da turma e com os alunos e pais. O relatório de atividades desenvolvidas continua a ter de ser apresentado, mas agora sem data definida e a entregar à direção executiva e não ao coordenador dos diretores de turma. De referir ainda que lhe podem ser atribuídas outras competências no regulamento interno.

---

<sup>13</sup> Criada pelo Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de setembro.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional e o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens, assim como os efeitos dessa avaliação, revogando o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, atribui particular protagonismo ao diretor de turma enquanto responsável pela gestão do currículo. O diploma introduz o conceito de currículo nacional, atribuindo a tarefa da sua adequação à realidade da escola aos órgãos de administração e gestão da escola e ao diretor de turma, a responsabilidade da sua adequação à realidade da turma. Cabe, então aqui, um papel de importância elevada ao diretor de turma, uma vez que é ele o responsável pela elaboração, implementação e consequente avaliação do projeto curricular da turma a que preside.

O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, implementa a avaliação externa segundo uma lógica de regularização das aprendizagens, a nível de ciclo, concretizada em exames nacionais. A isto, o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro acrescenta, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista à promoção do sucesso educativo dos alunos do ensino básico. Estes planos são da responsabilidade do conselho de turma, mas obviamente, coordenados pelo diretor de turma.

Em 2008, a Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, veio alterar o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicos e Secundário, responsabilizando o diretor de turma, enquanto, coordenador do plano de trabalho da turma, pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem. Mais uma vez, o reforço da tripla função de coordenador do diretor de turma junto de alunos, pais e professores.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O diretor de turma é aqui colocado na secção das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica. Tem a função de “coordenar o trabalho do conselho de turma”, sendo designado pelo diretor da escola de entre os professores da

turma, “sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (cf. ponto 2, do art.º 44.º). Este documento ainda hoje se encontra em vigor, reescrito pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

A Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, aprova o novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. Enfatiza o papel do diretor de turma no acompanhamento dos alunos e das famílias, em especial na atuação perante a indisciplina. O ponto 1, do artigo 34.º determina que

Compete ao diretor de turma (...) o acompanhamento do aluno na execução da medida corretiva ou disciplinar sancionatória a que foi sujeito, devendo aquele articular a sua atuação com os pais ou encarregados de educação e com os professores da turma, em função das necessidades educativas identificadas e de forma a assegurar a corresponsabilização de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida.

A Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário, revogando, entre outros diplomas, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro. No entanto, o desaparecimento da Formação Cívica, criada com o normativo agora revogado, constituiu-se como um obstáculo à operacionalização de alguns tópicos transversais às várias disciplinas ou ao desenvolvimento de algumas tarefas burocráticas junto dos alunos (justificação de faltas, por exemplo). Com a publicação do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, procede-se à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, já alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro. A mudança mais significativa relaciona-se com o fim das provas finais de ciclo às disciplinas de Português e Matemática nos 4.º e 6.º anos e a introdução das provas de aferição nos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade, sem que daí adviesse particular alteração ao papel do diretor de turma.

Uma última chamada de atenção para o diploma de 2016 que estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho). Verifica-se uma promoção da figura do diretor de turma, não apenas pelo trabalho

de proximidade que desenvolve com os alunos e na ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na necessidade de dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos. Disso é prova o acréscimo de responsabilidades inerentes às funções de direção de turma, nas quais se incluem, entre outras:

- i)* Assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular;
- ii)* Coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade;
- iii)* Promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos;
- iv)* Apoiar a integração dos alunos na escola e o acesso às diferentes ofertas por esta promovida;
- v)* Desenvolver iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os docentes do conselho de turma;
- vi)* Promover mecanismos de devolução de informação às famílias. (alínea b), do ponto 2, do art.º 10.º, do diploma citado)

Outro sinal desse reconhecimento do papel do diretor de turma é a inédita atribuição de quatro horas semanais para o exercício das funções de direção de turma. Dessas quatro horas, duas serão obrigatoriamente da componente letiva. Até duas destas horas podem ser atribuídas a outro docente do conselho de turma que seja responsável pelo acompanhamento dos alunos da turma. Destaque ainda para a figura do tutor que, não sendo totalmente nova, passa a dispor da redução de quatro horas semanais para o acompanhamento de um grupo de dez alunos. Ao tutor compete:

- a)* Reunir nas horas atribuídas com os alunos que acompanha;
- b)* Acompanhar e apoiar o processo educativo de cada aluno do grupo tutorial;
- c)* Facilitar a integração do aluno na turma e na escola;
- d)* Apoiar o aluno no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho;
- e)* Proporcionar ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal, escolar e profissional, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifeste;
- f)* Promover um ambiente de aprendizagem que permita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- g)* Envolver a família no processo educativo do aluno;
- h)* Reunir com os docentes do conselho de turma para analisar as dificuldades e os planos de trabalho destes alunos. (ponto 5, do art.º 12.º, do despacho citado).

As transcrições da lei foram propositadas para que facilmente sejam perceptíveis as semelhanças entre as funções do diretor de turma e as competências do professor tutor. Ora, esta aparente coincidência só pode resultar duma assunção de que o diretor de turma tem uma sobrecarga de tarefas e funções e o professor tutor é visto como um delegado que o alivia nessas tarefas ou então, pela especificidade dos problemas dos alunos, de foro disciplinar e motivacional, o diretor de turma não estará munido de todas as ferramentas pedagógicas que lhe permitam fazer face a essas novas exigências. Para sustentar esta hipótese não será de negligenciar o facto de a tutela estar a promover formação para professores tutores, ao longo do presente ano letivo.

As competências do diretor de turma encontram-se repartidas por diversos diplomas, que sintetizadas neste percurso pelos normativos legais. Consta-se que foi, desde o princípio, e continua a ser, um elo privilegiado de articulação entre a escola e as famílias, com todas as responsabilidades inerentes ao cargo. No entanto, a conclusão de Sá (1997, p. 146) não deixa de ser oportuna: “Concluimos afirmando que o diretor de turma desempenha, de facto, um papel muito importante na escola portuguesa, mas não apenas (nem sobretudo) por aquilo que faz, mas sim pelo que representa”.

#### 4. A organização escolar

Trigo e Costa (2008) afirmam que no mundo contemporâneo, as organizações são uma inevitabilidade na vida das pessoas, desde que nascem (maternidade, hospital, conservatória do registo civil) até à sua morte (funerária, Igreja, cemitério). Por se tratar de um conceito complexo, sujeito a diferentes conceções e abordagens, apresentar uma definição de organização não é fácil, apesar de Costa (1996, p. 10) afirmar que essa tarefa é, simultaneamente, “*simples e complexa*”. Simples, se optarmos por escolher uma de entre as muitas definições que a literatura nos oferece. A definição proposta por Etzioni (1984, p. 3) é já considerada um clássico: “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”. Mais complexa, se pretendermos encontrar uma definição que reúna algum consenso entre os vários autores e as múltiplas perspetivas vigentes. Contudo, alguns autores “arriscam” definições com alguma unanimidade, como é o caso de Worsley (1977, p. 303, citado por Costa, 1996, p. 11) quando afirma “que as organizações são corpos, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos”, ou Muñoz Sedano e Roman Perez (1989, p. 41-46, citado por Costa, 1996, p.11) que apontam como elementos fundamentais do conceito de organização a

“composição (indivíduos e grupos interrelacionados)”, a “orientação para objetivos e fins”, a “diferenciação de funções”, a “coordenação racional intencional” e a “continuidade através do tempo”. Não muito distante destas posições de organização orientada para determinados fins, encontramos Abrahamsson (1993), para quem as organizações são estruturas sociais criadas por indivíduos grupos ou classes, deliberadamente e com o propósito expresso de atingir objetivos. As organizações podem ser formais ou informais<sup>14</sup>.

Voltando a Trigo e Costa (2008), parece ser pacífico considerar a escola como uma organização com aspetos comuns e aspetos distintivos em relação a outras organizações. Nesta linha, Lima (1998, citado por Trigo e Costa, 2008, p. 564) chegou mesmo a afirmar que será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”. No entanto, como refere Lima (2008)

A escola revela-se um objeto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares. Referência discursiva dotada de grande centralidade na pesquisa educacional, evidenciando mesmo uma certa hegemonia face ao estudo de outros fenómenos educativos não escolares e não formais, a que nos referimos exactamente quando mobilizamos a categoria “escola” nos nossos trabalhos? Quais os seus distintos estatutos em termos de análise?

No sentido de facilitar a compreensão, descrição e categorização da complexidade organizacional, desde há muito que diversos contributos teóricos usaram a força interpretativa e comunicacional das *analogias*, *imagens*, *comparações* e *metáforas*. Costa (1996) afirma que a caracterização e definição do conceito de organização escolar passam pela utilização de “*imagens organizacionais*”<sup>15</sup>, apresentando uma síntese interessante de

---

<sup>14</sup> Diversas outras tipologias são apresentadas por diferentes autores. Blau & Scott (1977) introduzem a distinção entre organização social e organização formal. Para Etzioni (1984) as organizações podem ser coercivas, utilitárias e normativas. Mintzberg (1995), agrupa-as em cinco configurações estruturais: *estrutura simples*; *burocracia mecanicista*; *burocracia profissional*; *estrutura departamentalizada*; *adhocracia*.

<sup>15</sup> Costa (2008) convoca vários autores como contributo para as suas imagens organizacionais de escola. Ellström (1984) apresenta uma tipologia com base nos modelos racional, político, sistema social e anárquico; Bolman e Deal (1991) propõem as perspetivas estrutural, recursos humanos, política e simbólica; Husén e Postlethwaite (1985) sintetizam e distinguem entre as teorias clássicas (que incluem os modelos racional, de sistema natural e de sistema aberto) e modernas (anarquia organizada e sistemas debilmente acoplados); Sergiovanni (1986) tem quatro perspetivas de análise: a da eficiência, a da pessoa, a da política e a cultural; Bush (1986) caracteriza as teorias da gestão educacional recorrendo aos modelos formais, democráticos, políticos, subjetivos e de ambiguidade; Borrel (1989) apresenta cronologicamente sete modelos de organização escolar: modelos racionais, naturais estruturais, de recursos humanos, de enfoque de sistemas, políticos e simbólicos; England (1989) apresenta três formas de entender a administração educativa: o modelo

tipologias “sobre as diversas *teorias, perspectivas, modelos, marcos e paradigmas*” propostos por inúmeros autores e que lhe permitiram chegar às seis imagens organizacionais por ele propostas: empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia e cultura.

Lima (2008, p. 83-84) refere que a escola não é simplesmente um “dado” dado, uma realidade empírica de *primeira ordem* que seja passível de “captação” imediata, sem a mediação de teorias e conceitos, implícitos ou explícitos, por isso defende que a escola, um objeto de estudo complexo e polifacetado, exige uma abordagem plural e multifocalizada. Ressalva, porém, que é ao autor da pesquisa, ao “sujeito cognoscente” que cabe a construção teórica do seu objeto de estudo, ficando a questão mais dependente das suas opções teóricas e dos modelos de análise por si selecionados. E ainda, que os “modelos de organizacionais analíticos ou interpretativos”, isto é, os “corpos teóricos e conceptuais, abordagens, ou lentes, que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares” (Lima, 2003, p.96), por se encontram ligados às teorias sociológicas e aos paradigmas sociológicos de análise organizacional, não deixam de influenciar as formas como concebemos a organização-escola.

Lima (2003, p. 96-102) distingue dois tipos de modelos organizacionais: os analíticos ou interpretativos e os normativistas/pragmáticos. Os modelos analíticos, orientados para a análise, disponibilizam modos de olhar que destacam elementos particulares, teóricos e empíricos.

Os modelos *formais* ou *racionais*, de *sistema social, políticos, culturais, subjetivos*, de *ambiguidade* ou de *anarquia organizada, institucionais*, são exemplos de modelos analíticos com que deparamos na literatura e que têm suportado muitas investigações sobre a escola. Associadas a estes e a outros modelos, encontramos várias imagens e metáforas: a escola como *burocracia, arena política, anarquia organizada, sistema debilmente articulado, cultura*, etc. (*ibidem*, p. 98-99)

O mesmo autor saliente os esforços de organização e síntese da pluralidade das teorias realizada por vários autores portugueses, entre eles, Lima (1992), Gomes (1993), Sarmiento (1994), N. Afonso (1995), Barroso (1993), Costa (1996), Sá (1997), Torres (1997) e Estêvão (1998). O número elevado de tipologias existentes obriga a proceder a uma seleção dos modelos e imagens que mais se adequam ao tema em estudo, neste caso,

---

tradicional (da racionalidade técnica), o interpretativo (da racionalidade prática) e o crítico (da prática crítica).

as estruturas intermédias, mais concretamente a direção de turma, nas suas múltiplas valências, funções e dinâmicas de trabalho. Destacarei os mais clássicos, nomeadamente, os modelos burocráticos e político, de acordo com as perspetivas de Costa e Estêvão, procurando salientar ainda a compreensão da escola como “lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004b, p. 51). Chamarei, também, a esta síntese, o modelo simbólico/cultural, dada a sua pertinência para enquadrar o tema em análise.

#### 4.1 Modelos organizacionais

##### 4.1.1 Modelo racional burocrático

O modelo burocrático tem origem na teoria de Max Weber (1978), apreciado por uns e criticado por outros, permite a compreensão de alguns aspetos respeitantes à estruturação e funcionamento das organizações em geral, e das educativas em particular, procurando promover a adequação dos meios aos fins. Na sua dimensão sociológica, isto é, enquanto teoria que destaca as questões da racionalidade e da dominação, é uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações. Sendo as organizações uma “forma de dominação legítima”, uma vez que concretizam a dominação legal assente em princípios racionais, não deixam de ser essencialmente instrumentais, ao serviço de interesses e metas diferenciadas, conferindo-lhes, portanto, um determinado número de dimensões que a distinguem e que lhe conferem uma superioridade técnica sobre outras formas ou modelos organizacionais alternativos.

As características associadas a este modelo manifestam-se em organizações que, pelo facto de as evidenciarem, recebem a designação de organizações burocráticas. Costa (1996, p. 43) resume essas características em seis grupos:

1. existência de normas e regulamentos que fixam cada “área de jurisdição” (divisão do trabalho);
2. estruturação hierárquica da autoridade (de acordo com um “sistema firmemente ordenado de mando e subordinação”);
3. administração com base em documentos escritos devidamente preservados (“arquivos”);
4. princípio da especialização e do “treinamento” específico do cargo;
5. exigência ao funcionário de “plena capacidade” de dedicação ao trabalho (sem prejuízo da “delimitação rigorosa” do “tempo de permanência na repartição”);
6. desempenho de cada cargo com base na universalidade, uniformidade e estabilidade das regras gerais (recusa dos privilégios individuais e da concessão de favores).

Hall (1978), com referência a Weber e a outros autores que estudaram este modelo, propõe onze características das quais Estêvão (1998, p. 178) destaca:

a centralização da estrutura da autoridade, com cadeias de comando formais entre os diversos níveis hierárquicos; a orientação por metas; um grau de formalização e de complexidade acentuado; processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controle; o exercício profissionalizado de funções.

Da caracterização da burocracia concebida como modelo racional dotado de superioridade técnica e com padrões de eficiência elevados surgiram, posteriormente, soluções organizacionais variadas e adaptáveis a distintos contextos operativos. No entanto, no dizer de Lima (1998, p. 127), a prática deste modelo burocrático afastou-se de tal forma daqueles princípios (superioridade técnica, eficácia, racionalidade) que tem sido estudada tomando essencialmente como base as suas *disfunções*, a “incapacidade treinada” do seu pessoal (Veblen), a “deformação profissional” (Warnotte), ou a “psicose ocupacional” (Durkheim), contribuindo para que se tenha operado uma mudança terminológica:

a burocracia weberiana (tipo ideal) é frequentemente substituída por palavras como administração ou racionalização, ao passo que a palavra burocracia passa, assim e desde logo, a assumir uma significação de disfuncionalidade e uma conotação pejorativa. (Lima, 1998, p. 27)

Costa (1996, p. 48) e Estêvão (1998, p. 180) referem alguns trabalhos de outros tantos autores que utilizam o modelo burocrático no campo da educação, de acordo com uma perspectiva fundamentalmente descritiva, explicativa ou crítica do funcionamento das instituições escolares. Nos seus estudos, salientam que as organizações educativas detêm um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento; que esses objetivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros atores; que os processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controle formal, assente em regras, determina a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado, em que se estabelece claramente a diferença entre “política” e “administração” (Estêvão, 1998, p. 180). Também os responsáveis políticos e gestores procuram, de forma prescritiva, aplicar à escola as determinações do modelo weberiano.

Apesar da importância do modelo burocrático racional, reveladas na compreensão da ordem estável necessária à manutenção da dinâmica organizacional, não está isento de

críticas, em especial no que se refere à sua inadequação e insuficiência na área da educação. Crozier (1963), um dos críticos mais conhecidos deste modelo, no seu livro *Le Phénomène Bureaucratique*, caracteriza como burocrático o sistema educativo francês, partindo do princípio que este reflete e perpetua o seu sistema social, também ele, caracteristicamente burocrático.

Tendo por base este modelo teórico, a existência do cargo de diretor de turma pode ser interpretada como a resposta organizacional à crescente complexidade e heterogeneidade docente e discente da escola de massas, assumindo esta figura de gestão intermédia responsabilidades específicas na coordenação do conjunto dos professores da turma e no controlo e na integração dos alunos no ambiente escolar. Também a articulação dos desempenhos individuais de cada docente se apresenta como uma preocupação ao nível pedagógico, sobretudo pela ênfase colocada na visão do aluno como um todo. No entanto, este quadro caracterizado pela racionalidade entre meios e fins e pela crença na capacidade da hierarquia em conduzir a conduta organizacional dos subordinados, está longe de corresponder à realidade educativa. Numa organização em que os membros se reclamam de profissionais, com igual qualificação e certificação académica, qualquer tentativa de controlo hierárquico é percebida como ilegítima. A este propósito, Sá (1997, p. 71) considera que “a colegialidade parece ser um processo decisional mais compatível com o *ethos* de uma organização educativa”.

Devido à persistência de um poderoso culto do individualismo<sup>16</sup> não tem sustentabilidade a tese segundo a qual a criação da figura do diretor de turma resulta da necessidade de coordenar um grupo de professores. Assim sendo, a função principal do deste gestor intermédio não está a ser devidamente cumprida e, na senda de Sá (*ibidem*) uma hipótese de trabalho a seguir passa por desvendar outras valências, ou outros papéis que estejam efetivamente a ser desempenhados pelo diretor de turma.

Apesar de todas as potencialidades analíticas deste modelo, os processos dinâmicos de poder, os conflitos entre os atores e os seus jogos estratégicos não nos são revelados, sendo por si só insuficiente para a explicação do funcionamento das estruturas de gestão pedagógica intermédia.

---

<sup>16</sup> Sá (1997, p. 72, cf. nota 72), sustentado em Sarmiento (1994) afirma que a incerteza da tecnologia pedagógica, a dificuldade em avaliar com rigor o “produto” da ação educativa e a ausência de uma “cultura técnica” partilhada criam ansiedade e insegurança e, conseqüentemente, cada professor procura fechar-se sobre si próprio e proteger-se do olhar de terceiros.

#### 4.1.2 Modelo político

A aplicação do modelo burocrático racional é amplamente contrariada por correntes teóricas que reconhecem que os contextos organizacionais são frequentemente palco de confronto de racionalidades, lógicas e interesses divergentes. Nestes contextos, os atores são forçados a desenvolver interações com vista a partilhar ou competir por recursos. Neste jogo, podem coligar-se para garantirem maiores probabilidades de sucesso, levando a processos de cooperação e, conseqüentemente, confrontos pela partilha dos recursos. A principal característica da atividade organizacional passa a ser a luta permanente por recursos de que podem derivar posições de poder. É isto que define as organizações como “arenas políticas”<sup>17</sup> (Silva, 2010).

Os modelos políticos resultam de profundas alterações a que estiveram sujeitas as teorias organizacionais e administrativas, que consistiram na inversão dos pressupostos dominantes e inerentes aos modelos clássicos. Costa (1996) apresenta a síntese deste modelo, a que chama a escola como arena política, tendo por base a vertente *micropolítica*, centrada mais nos aspetos *micro* (no funcionamento interno) e onde a escola é vista como uma *arena política* onde confluem interesses distintos, conflitos, negociações e onde os processos e as finalidades organizacionais são instáveis e conflitantes, em detrimento duma vertente de incidência *macro*, que centra a sua análise no papel político e ideológico que as organizações desempenham no contexto sociocultural. Esta perspectiva vai ao encontro da análise que se pretende para o estudo das estruturas de gestão pedagógica intermédia.

Segundo o modelo político de análise, as organizações complexas são definidas como “sistemas políticos”, como “contextos socialmente atravessados por relações de poder”, como “arenas políticas” ou “arenas de luta e liberdade” (Estêvão, 1998, p. 186) que albergam uma variedade complexa de indivíduos, de grupos de interesse e de conflitos similares aos da sociedade mais geral.

Bolman e Deal (2003) apresentam as organizações como arenas políticas vivas que hospedam uma teia complexa de interesses individuais e de grupo, e referem cinco proposições básicas para sintetizar essa perspectiva:

---

<sup>17</sup> Expressão usada por Baldrige (1971), para se referir à universidade. Também Bush (1986) encara as organizações como “arenas políticas”.

1. As organizações são *coligações* de indivíduos diversos e grupos de interesse.
2. Há *diferenças duradouras* entre os membros da coligação em valores, crenças, informações, interesses e percepções da realidade.
3. As decisões mais importantes envolvem a distribuição de *recursos escassos* - quem recebe o quê.
4. Recursos escassos e diferenças duradouras tornam o *conflito* central para a dinâmica organizacional e sublinham o *poder* como o ativo mais importante.
5. Metas e decisões resultam do *regateio*, *negociação* e *intrigas* (lutas) *por uma posição*, entre as partes interessadas concorrentes. (Bolman e Deal, 2003, p. 186)

A aplicação do modelo político às escolas realça o carácter competitivo e conflitual da tomada de decisões, em especial a colisão entre a legitimidade formal dos responsáveis escolares (diretores, gestores) e as formas democráticas e profissionais percebidas como as mais adequadas para o funcionamento das escolas. Gronn (1986, pp. 45-46), citado por Costa (1996, p. 80), identifica quatro fatores que justificam a caracterização da escola como arena política: a *escassez de recursos*<sup>18</sup>, uma vez que os grupos dificilmente estão de acordo sobre a melhor forma de os gerir; a *diversidade ideológica*, dado que diferentes concepções de homem e de sociedade condicionam a visão de cada ator em relação à realidade escolar; *conflitualidade de interesses*, que advém da pluralidade de interesses pessoais e profissionais dos indivíduos e grupos que compõe a escola; *diferenças de personalidade*, que identifica o ser humano como pessoa e que o individualiza nas suas relações sociais.

Numa síntese de ideias-base que esclarecem a *imagem da escola como arena política*, Costa (1996) apresenta quatro conceitos chave: *interesses*, *conflito*, *poder* e *negociação*. O enfoque nos interesses advém da valorização que a perspectiva micropolítica faz dos indivíduos, e dos seus interesses de ordem diversa, sejam pessoais, profissionais ou políticos. Ora, não sendo a estratégia individual a forma mais adequada para os alcançar, os indivíduos procuram formar coligações para atingirem os fins comuns, através das organizações (Bacharach, 1988). Assim, os interesses dos grupos passam a dominar a tomada de decisões nas organizações escolares. Neste sentido, o processo de tomada de decisões surge como o lugar privilegiado das manifestações micropolíticas. O conflito não é percebido como um problema a evitar, nem como um acontecimento inapropriado ou

---

<sup>18</sup> Bolman e Deal (2003, p. 197) vêem na combinação de escassez de recursos com a existência de interesses divergentes a garantia de existência de conflitos, mas consideram que estes não têm de ser necessariamente eliminados. Mais importantes que a resolução dos conflitos são as estratégias e a tática.

uma disfunção (modelo burocrático), mas surge como algo natural e inevitável: “Os indivíduos competem por empregos, títulos e prestígio. Os departamentos competem por recursos e poder. Os grupos de interesse disputam concessões políticas.” (Bolman e Deal, 2003, p. 197).

Estêvão (1998, p. 187) refere que Baldrige (1983), nos estudos que realizou sobre universidades, considera que os grupos de interesses com diferentes metas e valores vivem normalmente “num estado de coexistência armada” em que, existindo recursos em abundância, se mantêm num estado mínimo de conflito mas *explodem* quando se verifica escassez de recursos. As escolas são “espaços de disputa ideológica”, lugares onde confluem influências interpessoais, compromissos e negociações, onde os mecanismos de poder são mobilizados estrategicamente pelos atores, numa “micropolítica” singular que conceitualmente se opõe a, ou não é captável, por conceitos da “ciência da organização” (Estêvão, 1998). Nas situações de conflito são vencedores aqueles que detêm maiores fatias de poder e nos processos de negociação conseguem melhores resultados os que representam um maior peso organizacional.

Continuando com Costa (1996), importa separar dois tipos de poder: o poder de *autoridade* e o poder de *influência*. Por referência a Bacharach (1988, p. 283) e a Hoyle (1986) a *autoridade* corresponde ao poder formal, que se encontra na estrutura hierárquica da organização e a *influência* é o poder informal que pode resultar do carisma, conhecimento, experiência pessoal ou controlo dos recursos. Os diretores e os gestores são alguns dos atores que merecem destaque pela posse de substanciais fontes de poder, designadamente, as cinco *formas de poder*: o poder de *posição oficial*, de *especialista*, *pessoal*, de *controlo das recompensas* e *coercivo* (Bush, 1986, pp. 76-78).

Formosinho (1980) refere, a este propósito, que também os professores detêm diversas formas de poder que usam nas situações de conflito e/ou tomada de decisões. Este autor propõe uma classificação das bases de poder dos professores assente em seis tipos: o poder *físico*, o poder *remunerativo*, o poder *pessoal*, o poder *cognoscitivo*, o poder *normativo* e o poder *autoritário*.

Também Estêvão (1998, p. 187) convoca para este debate Blase (1989), com base na sua análise das perceções, que os professores atribuem às interações políticas diárias na escola, principalmente com os diretores, e do uso estratégico do poder que fazem, ao qual se contrapõem as estratégias dos diretores. Porém, não são só os gestores e professores a

deter poder, também os alunos, apesar de mínimo, detêm poder pois, como aponta Afonso (1991), estes são os atores mais importantes no processo educativo e são em maior número, o que só por si é uma importante fonte de poder.

Um outro aspeto a ressaltar prende-se com a tomada de decisões. Com efeito, as decisões na arena política resultam de complexos processos de negociação e compromisso e que traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder formal e/ou influência. No entanto, os grupos mais débeis não estão totalmente desprovidos de poder e podem socorrer-se de formas de luta que podem ser prejudiciais para a organização. Daí ser importante a negociação, assumindo particular interesse, neste quadro político, as formas de intercâmbio ou troca, o que pressupõe que grupos ou atores disponham de bens de troca que levam para a mesa das negociações. Costa (1996, p. 85), recorrendo a Hoyle (1986), apresenta-nos alguns dos bens de troca que professores e diretores esgrimem: entre os bens de troca do diretor temos a distribuição dos recursos materiais, a promoção dos professores, o aumento da sua autoestima, a autonomia e a aplicação flexível das regras; já os professores podem oferecer a estima do diretor, o apoio aos seus objetivos, a opinião sobre a liderança, a conformidade com as regras e a reputação da escola.

Partindo do pressuposto que a direção de turma se assume como um grupo bem definido, uma estrutura reconhecida formalmente dentro duma organização educativa, com objetivos próprios, não necessariamente compatíveis, importa determinar que interesses serve esta figura de gestão intermédia: dos alunos, dos professores, dos pais, do diretor?

Sá (1997, p. 78) coloca algumas destas questões e considera que, por si só, elas são já uma forma de acentuado reducionismo uma vez que não faz parte dos pressupostos deste modelo a existência de consenso de interesses dentro de cada um destes grupos. Acrescenta que

em determinadas situações, a conflitualidade de interesses *intra* grupos formais pode ser bem mais acentuada do que o choque de interesses *inter* grupos. Por isso, as coligações tendem a estruturar-se mais em função dos interesses do momento, do que na base de uma identidade de corpo. É possível que certos professores se aliem aos alunos para combater outros professores para noutros momentos se aliem aos pais para combaterem os interesses dos alunos. (*ibidem*, cf. nota 100).

É expectável que os docentes projetem no diretor de turma o papel de representante da face pública da organização e que defenda os pares, sobretudo quando estão em causa interesses comuns a defender, nomeadamente, quando a sua profissionalidade é questionada por

membros externos. Desta forma, esta estrutura de gestão intermédia assume um papel importante na estabilidade da escola ao filtrar as pressões exercidas pela clientela sobre os pares e a cúpula, permitindo que apenas os casos complexos cheguem à gestão de topo. O diretor de turma funciona como uma válvula de escape ou descompressão que, por um lado permite a realização do princípio participativo na sua vertente meramente instrumental mas, simultaneamente, trava qualquer tentativa de intromissão “ilegítima” em domínios considerados da exclusiva competência dos profissionais, protegendo a tecnologia interna da organização. O autor, justificando a aceção meramente instrumental do valor atribuído à participação dos pais, compara as responsabilidades que a escola lhes delega com as que, na Grécia antiga, cabiam aos escravos: “acompanhar o filho do cidadão à escola e ajudá-lo na elaboração dos trabalhos de casa” (*ibidem*, p. 81). A participação dos pais é vista, pelos docentes, mais como um dever do que como um direito.

Não é de excluir, no entanto, que os diretores de turma e os docentes possam ser aliados noutros contextos. Aliás, este parece ser o caso quando os diretores de turma procuram junto das famílias a ajuda e colaboração para combater casos de indisciplina. Porém, esta colaboração escola-família insere-se mais num conceito de cooptação<sup>19</sup> do que numa verdadeira partilha de poder, uma vez que a abertura da estrutura organizacional à participação de novos elementos não representa necessariamente uma efetiva partilha do poder, podendo tratar-se apenas de uma mera “encenação participativa”. Neste sentido, o papel do diretor de turma como “ela de ligação da escola com o meio” pode ser visto como uma forma de legitimação, neutralizando potenciais contestações da ação da escola, corresponsabilizando os pais pela educação dos filhos.

#### 4.1.3 Modelo cultural

Desde o início da década de oitenta que vários estudos se têm debruçado sobre a perspetiva cultural das organizações em geral e das escolares em particular. Costa (1996, p. 109) sintetizou esses estudos nos seguintes aspetos:

- não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola;
- a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças linguagem, heróis, rituais, cerimónias (a escola é uma mini-sociedade);

---

<sup>19</sup> Selznick (1971, citado por Sá, p. 81) define cooptação como “o processo de absorção de novos elementos na liderança ou estrutura de decisões políticas de uma organização. Como meio de evitar ameaças à sua estabilidade ou existência”

- a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma *cultura forte* entre os seus membros (identidade e valores partilhados);
- em termos de investigação os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objeto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento;
- as tarefas primordiais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada.

O manifesto interesse pelo sucesso das empresas japonesas, em setores tradicionalmente dominados pelo Ocidente, marca o arranque desta ligação da noção de cultura à realidade organizacional que resulta nesta nova imagem, a *cultura organizacional*. Para esta temática contribuíram também os trabalhos publicados no início dessa década: *The art of Japanese Management*, de Pascale e Athos e *Thery Z* de Ouchi. Pascale e Athos (1984, citado por Costa, 1996) colocam a superioridade das empresas japonesas no seu tipo de gestão, que valoriza determinadas dimensões empresariais, nomeadamente, o saber, o estilo, os recursos humanos e as metas ou objetivos superiores, o que se traduz numa cultura organizacional própria.

Ouchi (1982, citado por Costa, 1996) procura tipificar na *Teoria Z* as melhores técnicas japonesas, que incluem a valorização das pessoas, da sua satisfação e integração nos contextos de trabalho e a apologia de uma “cultura de clã”, em suma, pela criação de uma cultura organizacional própria.

O indicador fundamental das empresas de sucesso é o tipo de cultura presente em cada uma dessas organizações, onde encontramos uma cultura forte (valores, mitos, heróis e outros elementos simbólicos partilhados pelos membros da organização) identificada com a noção de *corporate cultures* (Deal e Kennedy, 1988). Para o êxito empresarial contribuem, e dela são parte integrante, uma rede de comunicações (histórias, mitos, anedotas ou boatos) e de comunicadores (contadores de histórias, boateiros, espiões e padres).

Na mesma linha teórica de *Corporate Cultures*, Peters e Waterman (1987), com base num estudo realizado em empresas consideradas “excelentes e inovadoras”, procuram tipificar os atributos que concorrem para essa classificação: inclinação para a ação;

proximidade com o cliente; autonomia e espírito de empresa; produtividade pelas pessoas; criação de valores; permanência no ramo que se domina; formas simples e equipas pequenas de administração; propriedades simultaneamente apertadas e flexíveis. Estas características centram a tônica da produtividade empresarial nas pessoas. O modelo de empresa excelente é o daquela que consegue ser suficientemente flexível para responder a novos desafios e, ao mesmo tempo, manter a sua identidade, traduzida num conjunto de valores partilhados, valores que devem ser inculcados pelo líder nos demais. No diagrama de análise organizacional<sup>20</sup> proposto pelos autores a que temos aludido, os valores assumem o lugar central no conjunto das sete variáveis que o constituem (cf. Fig. 1.).

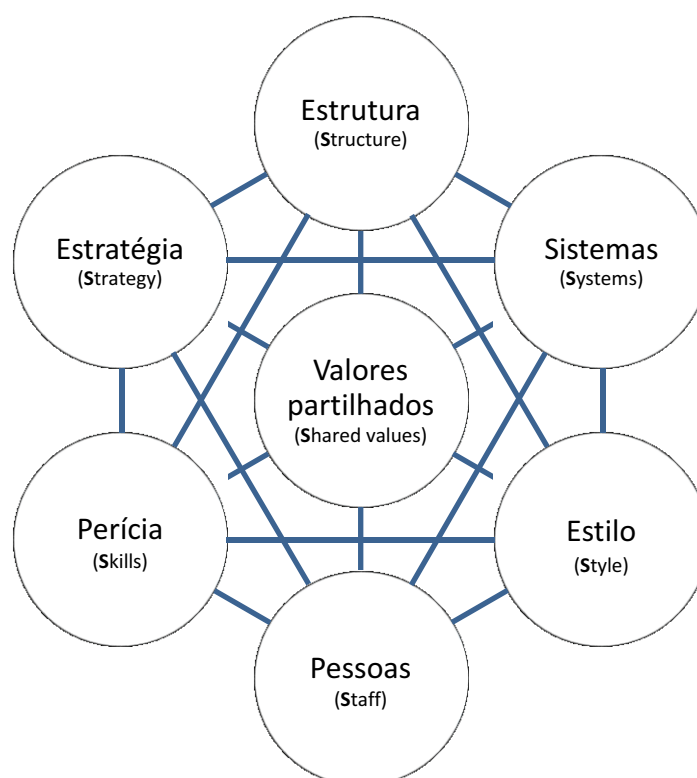


Fig. 1 - Quadro dos 7 S da McKiney  
in Peters & Waterman (1987, citado por Costa, 1996, p. 114)

Do relativo consenso inicial à volta da noção de cultura organizacional, os trabalhos posteriores vieram alterar esta situação, sendo a definição de grande “guarda-chuva” aquela que melhor ilustra a multiplicidade de noções existentes. Sendo o consenso reduzido, as divergências vão desde os pressupostos teóricos e os procedimentos

<sup>20</sup> Modelo de análise organizacional construído para a empresa McKinsey por Peters e Waterman, com a colaboração de Pascale e Athos. Alguns autores, com ironia, chamavam-lhe o “átomo da felicidade” (Costa, 1996, p. 114, cf. nota 8)

metodológicos até às funções atribuídas e ao leque dos elementos constitutivos. Enveredar pela via funcionalista ou pragmática, como faz Ott (1989, citado por Costa, 1996, p. 119), é uma das formas de definir este conceito de cultura organizacional, enquanto guarda-chuva:

A cultura organizacional pode ser definida funcionalmente ou pragmaticamente como uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional, moldando as cognições e as percepções de significados e realidades dos seus membros, fornecendo energia afectiva para mobilização e identificando quem pertence e quem não pertence.

Um dos importantes desacordos entre os académicos relaciona-se com a existência de cultura ou culturas organizacionais. Procurando valorizar o conjunto das práticas e dos valores que caracterizam o *ethos* organizacional, que diferenciam as organizações entre si, estão os defensores da “corporate culture” que, seguindo Deal e Kennedy (1988) e Peters e Waterman (1987), entendem a cultura como uma variável interna, produzida pela própria organização. Esta perspectiva mais unitária prevalece nos trabalhos de pendor mais gestor. Outros autores defendem que os membros das organizações estão diferenciados por papéis, por posições e por ideologias integrando-se em subculturas ou mesmo em contraculturas, criticando o esquecimento que os defensores de uma cultura singular têm manifestado em relação às culturas sociais exteriores no espaço organizacional, como é o caso da influência exercida pelos sindicatos no interior das instituições. Costa (1996, p. 122) conclui que a divergência entre os autores relativamente a esta temática está dependente da perspectiva de abordagem teórica que cada um utiliza: uma postura mais isenta e não intervencionista leva a uma atitude investigativa mais descritiva, apresentando uma maior inclinação para a temática das culturas; uma postura mais intervencionista na gestão, na mudança e no sucesso leva a uma análise mais prescritiva e uma maior inclinação para a referência à cultura, no singular.

Gomes (1991, p. 39) afirma que a análise das subculturas se contrapõe à literatura que vê na cultura organizacional uma força de integração e, por isso, o estudo da cultura organizacional deveria estar estreitamente ligado ao estudo do conflito organizacional, isto é, faz mais sentido ligar cultura a conflitualidade do que a solidariedade organizacional. Defende, ainda, que o termo cultura organizacional nos remete para a dupla possibilidade

do estudo da cultura *nas* organizações ou para o estudo da cultura *das* organizações<sup>21</sup>. Se, no primeiro caso, a unidade de análise não é a organização mas os grupos que a compõem, no segundo a análise está focada na organização e não no meio que inclui ou em que está incluída (*ibidem*, p. 42). Esta perspectiva assume particular relevância quando analisamos a organização escolar e, dentro dela, as estruturas de gestão pedagógica intermédia, na sua relação com os vários grupos e indivíduos que a compõem e que com elas se relacionam.

Discussão semelhante acontece entre os defensores da gestão da cultura, entendendo a cultura como algo manipulável, algo que as organizações têm e os que defendem que não é objeto de gestão, de mudança, de criação ou de manipulação.

Também as tentativas de categorização das culturas em tipologias ou modelos têm merecido a atenção de diversos autores. Costa (1996) apresenta uma súmula de algumas das mais divulgadas. Refere, a título ilustrativo a de Deal e Kennedy (1988), que apresenta quatro tipos culturais, com base no grau de risco assumido pela organização e na rapidez do *feedback* informativo sobre os resultados desse risco: cultura “macho”, de alto risco e *feedback* rápido; cultura “work hard/play hard”, com poucos riscos, mas de *feedback* rápido; a cultura “bet-your-company”, de alto risco, mas de *feedback* lento; a cultura “process”, de baixo risco e de *feedback* lento. Trata-se de uma tipologia fundamentalmente descritiva. Refere, ainda, a tipologia de Handy (1985, citado por Costa, 1996, p. 125), com base em quatro modelos culturais e acompanhados das respetivas representações figurativas: cultura do poder, representada pela teia de aranha, com um poder central forte; cultura do papel, simbolizada pelo templo grego, é lógica, racional e previsível, correspondendo ao modelo burocrático de organização; cultura de tarefa, visualizado graficamente pela rede, orientado para a realização de tarefas com base em grupos de trabalho; cultura de pessoa, representada pela galáxia, onde o que interessa é o talento individual.

Apesar de inicialmente circunscrita ao mundo empresarial, rapidamente a valorização dos aspetos simbólicos da realidade organizacional da escola e o interesse pelas suas culturas se tornaram uma das linhas de atuação e investigação predominantes na análise das escolas. Com Thomas Greenfield, os modelos da subjetividade tornam-se proeminentes na gestão escolar. Recusando a visão positivista das organizações presente na

---

<sup>21</sup> Na senda de Louis (1985, citado por Gomes, 1991, p. 42), o autor acrescenta que “se torna necessária a existência de um quadro analítico no interior do qual seja possível distinguir “níveis”, “focus” e “locus” de cultura, com vista à desejável clarificação neste domínio”.

teoria burocrática, o autor propõe fundamentos alternativos para a interpretação da realidade social enquanto “invenção humana”, considerando que as organizações não têm realidade ontológica, mas são ideias, conjuntos de crenças contidas na mente humana, “artefactos culturais, dependentes do significado específico e intenção das pessoas que os constituem” (Greenfield, 1993, p. 5). A introdução desta nova visão subjetiva e fenomenológica na análise da realidade escolar e na sua administração constitui um dos quadros teóricos subjacentes ao desenvolvimento da imagem cultural da escola, apesar das críticas a este modelo por falta de linhas diretrizes à ação administrativa. A mesma crítica já não pode ser apontada às perspectivas da cultura organizacional, principalmente na sua dimensão mais próxima do “corporate management”, já que os estudos sobre esta temática seguem uma via marcadamente prescritiva com indicações explícitas sobre a melhoria de funcionamento das organizações escolares, como acontece nos estudos que defendem a ligação entre cultura organizacional e eficácia escolar.

Costa (1996, p. 130) considera que as escolas eficazes eram aquelas que dispunham de uma “cultura forte”. Ainda que se reconheça a existência de diferenças entre a teoria das “effective schools”, com maior ênfase nos aspetos racionais, e a perspectiva cultural, mais preocupada com elementos simbólicos, existem semelhanças de características entre estes dois modelos, e é notório que uma maior eficácia organizacional está dependente de uma maior intervenção na revitalização e recriação da cultura.

O mote na valorização da cultura como forma de melhoria de funcionamento das escolas socorre-se de outros conceitos como o de qualidade e excelência. A cultura de cada escola aparece associada em diversos estudos como um garante de qualidade mas é o termo excelência que surge para adjectivar uma escola que faz da cultura o núcleo central da sua atuação (Costa, 1996, p. 132).

A utilização da metáfora cultural na caracterização da escola permite, na ótica do autor, a visualização de uma imagem da escola que se afasta das anteriormente propostas e, não sendo consensual, assenta em duas grandes tendências, a “managerial” e a “socio-antropológica”:

- a primeira, ligada à “corporate culture”, prescritiva, defensora da gestão pela cultura, procurando intervir em todos os aspetos simbólicos que permitam criar identidade e eficácia organizacional;
- a segunda, de cariz interpretativo, entende as manifestações culturais e simbólicas a partir dos interesses, das diferenças e dos conflitos, valorizando, assim, as culturas (as subculturas e as contraculturas) presentes na cena

organizacional, podendo, mesmo, ser entendida, no dizer de Bonami, como um prolongamento do modelo político (1993, 46-47, citado por Costa, 1996, p. 136).

Tendo por base as abordagens mais críticas e reflexivas, facilmente se compreendem as potencialidades que o modelo cultural encerra no desnudamento de algumas esferas do funcionamento quotidiano das organizações escolares em geral e das estruturas de gestão pedagógica intermédia, onde se inclui a direção de turma, em particular. O registo gestionário, que parece ser mais dominante no contexto de investigação internacional, tende a simplificar a realidade, criando imagens e ideias deturpadas, parciais e reificadas do todo organizacional. Ao contrário, o registo crítico investe mais no potencial desmistificador/interpretativo da realidade organizacional do que na concretização de uma agenda de pendor mais tecnocrático, essencialmente relacionado com a ordem da prescrição e da gestão (Torres, 2005, p. 36-37). Assim, ao privilegiar uma análise multifocalizada e multiperspetivacional sobre a realidade organizacional, o registo crítico constitui um pertinente suporte analítico para explorar o “*modo de funcionamento díptico da escola como organização*” (Lima, 1992), caracterizado pela dupla faceta de *locus* de reprodução e *locus* de produção normativa e cultural.

Assumindo que os fenómenos organizacionais escolares se tornam cada vez mais complexos, irregulares e até contraditórios é impossível a sua descrição e interpretação recorrendo a apenas um modelo analítico, a uma imagem ou metáfora. Se cada modelo ilumina apenas certos aspetos das organizações, “a sua reconsideração por uma visão de tipo mais caleidoscópico possibilitará um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo” (Estêvão, 1998, p. 217).

Ao considerar as organizações escolares como “não unitárias, nem sempre internamente coesas, uniformes ou consistentes, mas antes como constelações polípticas, multi-ideológicas, complexas e pluridimensionais”, Estêvão (1998, p. 435), na busca de uma maior precisão concetual, enquadra as organizações educativas como “*fractalizadas*”<sup>22</sup>, ou seja, como organizações que apresentam uma “dinamicidade interna” que pode variar de modo linear em algumas das suas dimensões. Com este enquadramento

---

<sup>22</sup> Entenda-se o carácter fractalizado das organizações como um modo de interpretação da debilidade, da ambiguidade e do paradoxo das organizações educativas (Estêvão, 1998, p. 218, cf. nota 67). Apesar do autor desenvolver esta perspetiva essencialmente por referência às organizações educativas privadas, entendemos que se aplica também às restantes organizações.

podemos dar-nos conta da “plurilogicidade” da construção da *ordem* interna das organizações, eventualmente incongruente ou mesmo contraditória.

Uma análise das organizações escolares deverá ter em conta que estas são

constelações que correspondem, num determinado momento, a diferentes combinações de lógicas, de racionalidades, de poderes, de controlos, reforçando-se assim o já referido carácter *político* do seu funcionamento e ultrapassando-se (em sentido dialéctico) as propostas de outros modelos comumente mais aplicados à análise das organizações educativas privadas como sejam, os modelos burocrático racional, político, comunitário, de ambiguidade e (neo)institucional, ou as propostas decorrentes das imagens de mercado ou de clã (Estêvão, 1998, p. 436) .

Com efeito, se compreendermos a escola como “lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004b), isto é, um lugar cruzado por imperativos diferentes que decorrem dos vários mundos: mercantil, industrial, doméstico, cívico ou mundial (cf. Fig. 2) e que lhe podem dar um cunho mais mercantil, empresarial, comunitarista, cidadão ou mais mundializado, tal conceptualização, tal visão vai colocar-nos perante princípios argumentativos diversos, lógicas e racionalidades diferentes que, inclusive, podem conflitar entre si (Torres, 2005).

Ao entender a escola como “organização fractalizada e multidiscursiva”, apresentando um certo grau de irregularidade ou descontinuidade interna, Estêvão (2004b) considera que faz sentido que o seu funcionamento seja caracterizado como político e multidiscursivo, isto é, apresentando várias faces e várias vozes.

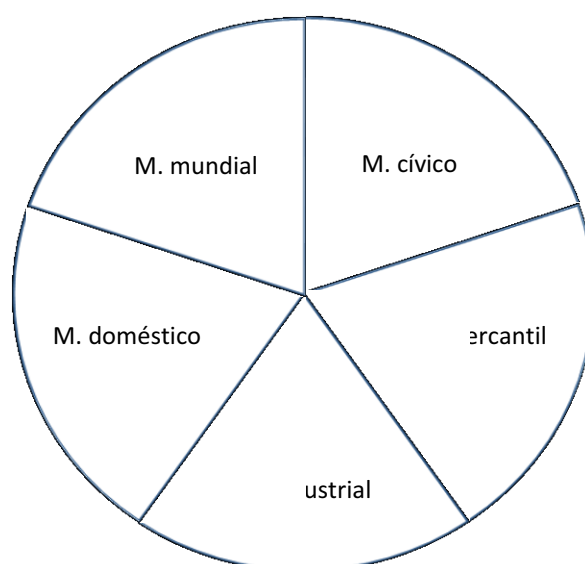


Fig. 2 - Representação gráfica da escola como lugar de vários mundos  
In Estêvão (2004b, p. 52)

Sendo o objetivo deste trabalho compreender o funcionamento da organização escolar, mais concretamente, a direção de turma, sob orientação, entre outros, do modelo cultural, assumimos à partida o pressuposto básico que a escola é um fenómeno cultural. Estendendo este entendimento ao funcionamento do sistema educativo, podemos considerar também as dinâmicas de interação como produto cultural. Dificilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas como a organização escolar. O dinamismo institucional ilustrado pela rotatividade de um número considerável de professores e pela permanência limitada dos alunos nos anos específicos de escolaridade, transforma a escola num “*laboratório de sínteses culturais, um entreposto cultural*” (Torres, 2005p. 38).

Com o aparecimento e difusão das teorias da reprodução cultural vulgarizou-se a ideologia dos *handicaps* socioculturais. Este modelo cultural servirá para entendermos como as escolas, procurando legitimar-se, passaram a dispor de um processo (as fichas socioeconómicas) e de um órgão (o diretor de turma) responsabilizado pela recolha de informações que permitem uma caracterização sociocultural dos seus alunos. É pouco relevante se esses indicadores são ou não úteis para alguém. Eles podem, mesmo assim, legitimar a organização frente aos seus clientes. A institucionalização da prática da recolha anual de informações sobre o contexto sociofamiliar do aluno, através do preenchimento da referida ficha socioeconómica, parece constituir mais um ritual do que uma base para as decisões pedagógicas no quotidiano da escola (Sá, 1997, p. 92). Apesar da reconhecida irrelevância desta informação para a prática diária dos docentes, todos os anos o diretor de turma procede à distribuição e recolha das fichas socioeconómicas que, no final do ano letivo, irão parar, invariavelmente, ao lixo, para no ano seguinte se iniciar novo processo.

De igual forma, outra valência do cargo de diretor de turma cuja análise pode beneficiar de um enquadramento à luz do modelo cultural é a sua função de “elo de ligação da escola com o meio”. A difusão das ideologias gestionárias, assente na “gestão participada”, os movimentos sociais e de opinião defensores de um maior envolvimento formal das famílias na educação dos filhos, combinados com a “crise de legitimidade da escola”, criaram um contexto que pressionou o estado a reformar a administração escolar de modo a harmonizar a sua estrutura formal com os novos “mitos racionalizadores”<sup>23</sup> (Sá,

---

<sup>23</sup> Estêvão (1994, p. 55, cf. nota 1) afirma: “Mito porque para ser eficaz e real depende da sua ampla aceitação partilhada; e racionalizador porque identifica propósitos sociais específicos.”

1997, p. 93). Esse papel é assegurado pelo diretor de turma que assegura a transmissão aos encarregados de educação de uma informação atualizada sobre aproveitamento, assiduidade, e comportamento dos seus educandos. A escola assume-se como uma organização mais democrática e participativa com os ganhos de legitimidade social inerentes. A organização produz uma ideologia para “consumo externo” em que confere grande centralidade à participação dos pais.

Se considerarmos que uma outra função da escola é a certificação, temos mais um importante elemento na análise da estrutura de direção de turma, tanto mais que a integração na sociedade está dependente desta certificação. Assim, o “ritual da classificação” assume uma evidente centralidade e a utilização de “categorias estandardizadas de alunos” passa a constituir um dos requisitos essenciais à produção de “categorias estandardizadas de graduados” (*ibidem*, p. 94). Neste contexto, o diretor de turma passa a assumir uma responsabilidade acrescida no controlo pelo respeito estrito das regras institucionalizadas no processo de avaliação dos alunos e o ritualismo e formalismo, que caracterizam os conselhos de turma de avaliação, são considerados dimensões centrais para a credibilidade externa do sistema.

Por último, este modelo cultural ao identificar as incongruências entre a estrutura e a atividade, numa perspetiva crítica, revela-se importante para a interpretação da intervenção do diretor de turma ao nível da coordenação dos professores da turma. Com base nos pressupostos pedagógicos que defendiam a necessidade de garantir que o ensino de diferentes disciplinas a um mesmo grupo de alunos teria de obedecer a critérios de integração e aos princípios da interdisciplinaridade, a criação da direção de turma (de classe, primeiro) tinha como atribuição a coordenação dos professores da turma. Décadas sucessivas de implementação deste princípio e de manutenção desta figura não foram suficientes para que “a estrutura influenciasse a prática”, pois as práticas pedagógicas ao nível da sala de aula continuam fortemente marcadas pelo individualismo pedagógico (Sá, 1997, p. 94).

#### 4.2 Estruturas de gestão intermédia

Mesmo tendo já contextualizado a direção de turma nos vários modelos teóricos apresentados importa, ainda, focalizar o estudo das estruturas organizacionais à luz desses diferentes modelos teóricos e ainda da legislação que as sustenta. Bolman e Deal (2003) consideram que os principais elementos da estrutura são: os níveis organizacionais, os

objetivos, os papéis e os mecanismos de coordenação. Os níveis organizacionais compreendem três níveis: o institucional, com relações privilegiadas com o ambiente externo; o administrativo, que coordena e controla o fluxo de trabalho; o técnico, que transforma as matérias-primas em produtos. Por sua vez, os objetivos podem variar em diversas dimensões, nomeadamente, quanto à sua especificidade, número, complexidade e consensualidade. Citando Westerlund and Sjostrand, sugerem vários outros objetivos: honoríficos, tabu, estereotípicos e existenciais. Em relação aos papéis, os autores consideram que a estrutura de papéis pode ser mais ou menos complexa consoante o grau de especialização. Por fim, os mecanismos de coordenação compreendem as estratégias verticais, onde se incluem as regras e as linhas de autoridade, e estratégias horizontais que compreendem reuniões formais e informais, *task forces* e comunicação informal.

Dentro dos modelos teóricos que enfatizam a centralidade e racionalidade da estrutura é possível distinguir dois grandes grupos: os que pressupõem que existe uma melhor solução organizacional válida para todos os contextos e os que defendem que a melhor solução só pode ser definida em função da especificidade de cada contexto. O *tipo ideal* de burocracia de Max Weber inscreve-se dentro do primeiro grupo. Este modelo põe em destaque a estrutura hierárquica de autoridade com a sua cadeia de comando entre os diferentes níveis organizacionais. A estrutura organizacional obedece a princípios racionais de divisão do trabalho. Para Weber (1978) a burocracia, com a sua divisão racional do trabalho, hierarquia de cargos, regras e normas que regulamentam o desempenho e seleção baseada na competência técnica, constitui a forma mais eficiente de organização (Sá, 1997).

A estrutura organizacional, do ponto de vista da teoria política, não persegue critérios de eficácia organizacional, refletindo antes, em cada momento, os interesses dominantes. Tal como os objetivos e a decisão organizacional, também a estrutura é o resultado das lutas e negociações permanentes entre indivíduos e grupos com interesses distintos, que se unem ou afastam de acordo com os jogos do momento. As estruturas são vistas como "campos de batalha" onde se travam duros combates e onde os derrotados de hoje podem ser os vencedores de amanhã (Sá, 1997, p. 77).

Deste modo, atores sociais são dotados de interesse divergentes, e muitas vezes conflituantes, não devendo este conflito ser necessariamente negativo. No entanto, qualquer empreendimento coletivo implica um mínimo de cooperação e a forma

organizacional proporciona o contexto onde esse mínimo de integração se pode operacionalizar (*ibidem*, p. 78).

A figura do diretor de turma tem sido colocada no centro do trabalho a desenvolver com os alunos para promover o sucesso educativo, na coordenação e liderança pedagógica dos seus pares e na ligação da escola com a família. Resulta daqui que dois grandes núcleos que fundamentam e suportam a educação, especificamente a escola e a família, necessitam de ser aproximados. É nesta aproximação que a intervenção da figura do diretor de turma faz sentido. A sua principal função é interligar a família à escola e vice-versa, através do conhecimento profundo dos dois.

A lógica uniformizadora e centralista do currículo, em particular o do ensino básico, tem sido contrariada por uma série de iniciativas que se intensificaram na década de 1990, em linha com tendências semelhantes implementadas em numerosos países europeus. Posteriormente, com a Reorganização Curricular do Ensino Básico em Portugal (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), e mais recentemente com o estabelecimento dos princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de junho) é marcada uma significativa alteração no paradigma curricular, evidenciando a evolução de uma visão estreita do currículo, entendido como um conjunto de normas definidas pela administração educativa, para uma perspectiva que assume a centralidade da escola na construção do currículo, articulando a matriz curricular estabelecida a nível nacional com os projetos curriculares desenvolvidos a nível de cada escola. Apesar do currículo<sup>24</sup> ser definido centralmente, tendo como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, as estratégias de concretização e desenvolvimento desse currículo são objeto de planos de atividades, integrados nos projetos educativos das escolas e adaptados às características das respetivas turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelo conselho de turma, com destaque para quem o preside, o diretor de turma.

---

<sup>24</sup> “A gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover” (Roldão, 1995, p. 2).

Assim, a mudança não acontece apenas na aproximação do diretor de turma aos pais, mas também na função do diretor de turma como agregador e conciliador do projeto de turma, envolvendo os professores das diferentes disciplinas em torno do mesmo objetivo, a aprendizagem e aproveitamento escolar dos alunos. Daqui resulta que o diretor de turma assume a gestão intermédia com responsabilidades específicas na coordenação do conjunto de professores da turma, na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e na sua integração no ambiente escolar, e ainda, no relacionamento entre a escola e os pais e encarregados de educação.

É deste entendimento e neste contexto que resulta o interesse em analisar a área da gestão pedagógica intermédia, nas suas múltiplas valências de atuação. Na esteira de Sá (1997), dando primazia à coordenação interdisciplinar horizontal, ou seja, à função particular do diretor de turma enquanto coordenador de uma equipa de professores do mesmo agrupamento de alunos (turma).

Apesar de conscientes do potencial que a direção de turma encerra e que poderia transformá-la num dos pivôs da organização pedagógica das escolas, a problemática que a envolve não tem sido devidamente valorizada e debatida. Os debates centram-se maioritariamente nas lideranças de topo ou na gestão em geral, relegando para segundo plano, ou até omitindo totalmente, a discussão à volta da gestão pedagógica intermédia. Como questão atual, apesar de ser já antiga, é comumente aceite que muito da vivência da conflitualidade e da aprendizagem na escola passa, ou deveria passar, pela direção de turma. Cada vez mais, o diretor de turma é solicitado para desempenhar várias tarefas de cariz burocrático e administrativo ou de cariz “mediacional” com os professores, encarregados de educação e os alunos, em detrimento do seu verdadeiro papel, a gestão curricular (Favinha, 2010, p. 181).

Roldão (1995) estabelece a relação entre o conceito de *currículo* e o conceito de *projeto*. Por referência a Zabalza (1992), importa impulsionar um processo que permita converter um *currículo* — “geral, descontextualizado e normativo” — num *projeto*, ou seja, numa ação de que os atores se apropriam e a que dão forma e intencionalidade própria, contextualizando-o numa dada realidade concreta e convertendo-o assim num projeto integrado e participado.

Os professores são os principais agentes de desenvolvimento curricular, na medida em que lhes cabe dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as atividades,

conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno. Tal como Sá (1997) alude, “um século volvido sobre a implementação deste arranjo estrutural para a coordenação dos professores da turma, as práticas pedagógicas ao nível da sala de aula continuam fortemente marcadas pelo individualismo pedagógico”, no entanto, ainda que não haja uma consciencialização muito clara, é óbvio que os docentes refletem, as perspetivas e orientações acordadas ou tacitamente aceites no departamento curricular ou conselho de disciplina (a nível da planificação, das metodologias, das práticas de avaliação, por exemplo). Também as orientações de atuação, predominantemente a nível relacional e de acompanhamento dos alunos, são marcadas, em cada turma, pela orientação que o respetivo diretor de turma imprime à ação e práticas dos docentes face àqueles alunos em particular, apesar do sucesso dessa ação estar muito dependente da autoridade que os diretores de turma detêm dentro do conselho de turma.

Por tradição, a definição de um grupo está relacionada com um conjunto de pessoas com interesses comuns, num dado momento. Os grupos, e o Conselho de Turma incluído, para garantirem um funcionamento correto, têm de produzir mecanismos que lhes permitam suprir as necessidades de aceitação, de reforçar o sentido de identidade e autoestima, de reduzir a ansiedade, a insegurança e o sentimento de impotência e, ainda, as necessidades de produzir e testar realidades sociais. Havendo um processo comum, há consequentemente que atingir um sistema de valores interiorizado pelo conjunto dos elementos, para se atingir este envolvimento de socialização grupal (Favinha, 2010).

O diagnóstico permanente do processo, pela observação da comunicação e participação, do processo de tomada de decisões, dos conflitos e das suas causas, dos papéis desempenhados, das normas instituídas, da resolução de problemas, do clima grupal, é um dos fatores essenciais para a perceção da cultura da equipa de trabalho.

Este processo de *mediação* pressupõe que o diretor de turma tenha 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 (cf. Fig. 3), mas atuando sempre no sentido de estimular a tomada coletiva de decisões. O diretor de turma deve assumir um estilo de liderança suficientemente flexível, de acordo com o contexto, promovendo a colegialidade entre pares, em torno de objetivos comuns, atuando

com cordialidade e perspicácia, sob pena de, se não o fizer, não alcançar os objetivos e funções que lhe são incumbidas.

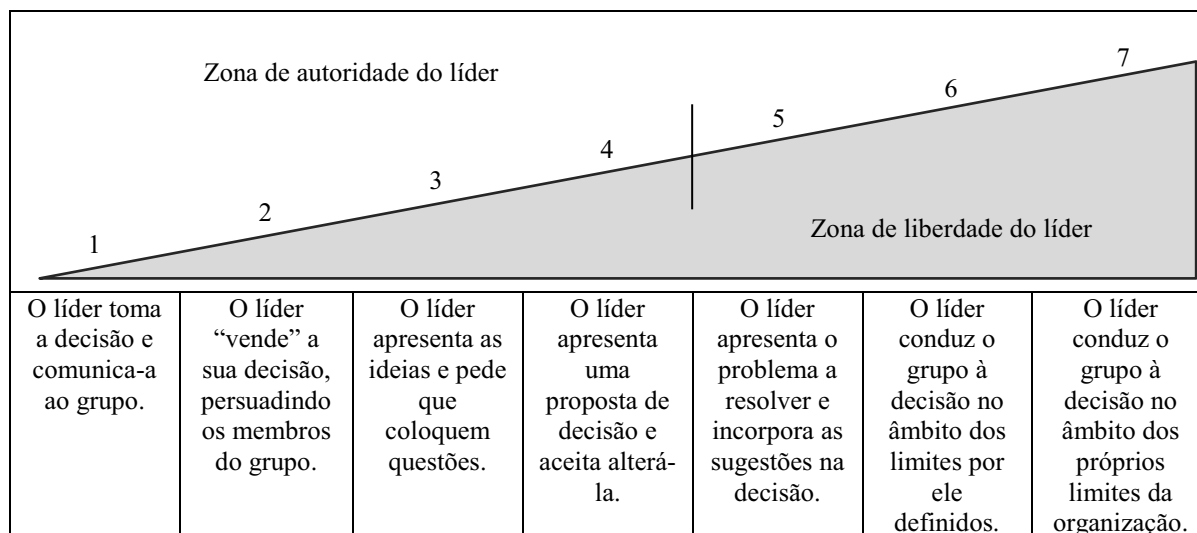


Fig. 3 - Contínuo de liderança

(adaptado de Tannenbaum e Schmidt, 1973, citado por Favinha, 2010)

Esta autora, convocando Vezzulla (2004), aponta as relações conflituais como sendo mais produtivas ou mais erosivas e desgastantes. No primeiro caso, quando se situam na esfera do confronto de ideias e conceitos, no segundo, quando se situam na esfera das emoções. Cabe ao diretor de turma tentar corrigir esses desvios, sem que isso signifique que deva esconder o conflito ou ignorá-lo. Isto não significa que o consenso seja um dado adquirido, até porque consenso e conflito são partes constituintes da mesma realidade em processo de *mediação* (Favinha, 2010, p. 190).

O diretor de turma é um profissional especializado, cuja função pode ser confundida com a de intermediário, negociador ou árbitro. O que diferencia o diretor de turma, enquanto mediador, são os princípios e as técnicas que regem o seu trabalho:

procura ouvir todos os factos, intenções, emoções, percepções, suposições, estereótipos e opiniões. Alguns desses elementos podem ser pertinentes e outros nem tanto, mas o director de turma tem que encontrar sentido para tudo com rapidez, reformular e devolver, para que a pessoa compreenda a repercussão e importância das acções do Conselho de turma. (Favinha, 2010, p. 197)

O papel do diretor de turma no seio do conselho de turma é, então, de mediação implicado no projeto que coordena, não sendo um agente neutro, exterior ao processo (contrariamente a outras formas de exercício da *mediação*, nomeadamente aquelas onde o

mediador é um agente neutro). Apesar de diferenciado na hierarquia e no discurso normativo, uma vez que ocupa uma função específica, na prática o seu papel é indiferenciado porque é visto na cultura das escolas como apenas mais um professor que, por acaso, exerce funções de diretor de turma, sem assumir contornos de um verdadeiro órgão de gestão intermédia. Os interesses dos grupos: alunos, pais e professores, nem sempre são acautelados, como se pode constatar pela existência de insucesso escolar, o abandono precoce dos alunos ou pelo mau estar profissional dos docentes e ainda, pelas reivindicações de pais e encarregados de educação.

Em jeito de conclusão, é possível afirmar que o papel do diretor de turma, enquanto mediador é, também, levar o conselho de turma a um outro nível de consciência propondo uma mudança de visão do conflito, uma mudança na forma de discutir os problemas, centrada na solução e na satisfação de interesses, tendo como principal meta, a plena integração e sucesso do aluno, assumindo em pleno a verdadeira gestão intermédia nas escolas.

## Parte II

### Análise reflexiva

#### Caracterização do Agrupamento de Escolas

O agrupamento de escolas que sustenta o presente trabalho, situa-se no concelho de Vila Verde, no limite de Braga, foi constituído no ano letivo 2000/2001 e integra seis estabelecimentos de ensino. No ano da sua constituição, frequentavam o agrupamento 1496 alunos e nelas exerciam funções 124 docentes apoiados por 55 profissionais não docentes.

A área de influência deste agrupamento mantém-se inalterada desde o início da sua constituição, abrangendo quatro freguesias. Constituem o agrupamento a escola sede, três centros escolares, com salas de educação pré-escolar integradas e ainda por dois estabelecimentos de ensino distintos numa das freguesias, um destinado aos alunos do 1º ciclo e outro frequentado pelas crianças da educação pré-escolar.

Genericamente, os estabelecimentos de educação e ensino oferecem boas condições de conforto, segurança e habitabilidade e estão bem apetrechados. As instalações da escola-sede, mais marcadas pelo uso, têm sido melhoradas, mas ainda carecem de obras ao nível da climatização e de áreas cobertas para o convívio de alunos. A escola possui um protocolo com a autarquia que lhe permite oferecer aulas de natação a todos os alunos, na disciplina de educação física. O acesso às piscinas para as aulas de natação é feito pelo interior da escola.

A maioria do corpo docente pertence aos quadros do agrupamento, 65% possui mais de vinte anos de serviço e 79% tem idades compreendidas entre os 40 e os 65 anos. De salientar que, no presente ano letivo, existem nove docentes em contratação.

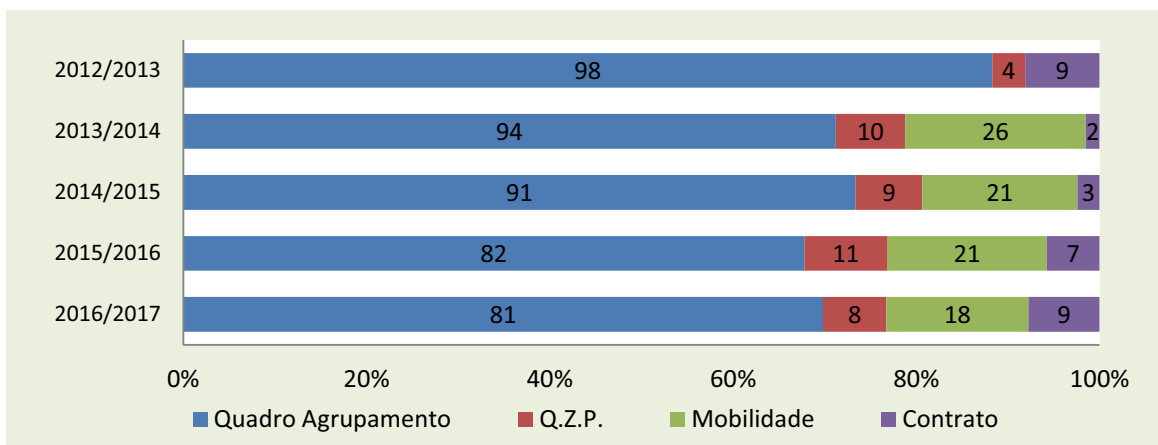


Fig. 4 - Distribuição dos docentes segundo o vínculo contratual, nos vários anos letivos.

Registe-se, ainda, que este ano letivo é o que apresenta o menor número de docentes ao serviço no agrupamento, depois de uma tendência crescente verificada desde o início em 2012/2013 (cf. Fig. 4). No entanto, se até ao passado ano letivo eram cada vez mais os docentes ao serviço no agrupamento, os docentes com vínculo ao quadro do agrupamento foram sempre decrescendo.

A população discente está distribuída por 51 grupos turma: 9 grupos de crianças na educação pré-escolar; 17 turmas no 1º ciclo; 9 turmas no 2º ciclo; 12 turmas no 3º ciclo; 1 turma no PIEF e 3 turmas dos cursos EFA. A tendência de diminuição do número de alunos, generalizada a nível nacional, não foge à regra no agrupamento alvo deste trabalho (cf. Fig. 5). A exceção é o pré-escolar mas a explicação poderá estar no resultado da política de generalização do pré-escolar levada a cabo pelos governos nos últimos anos.

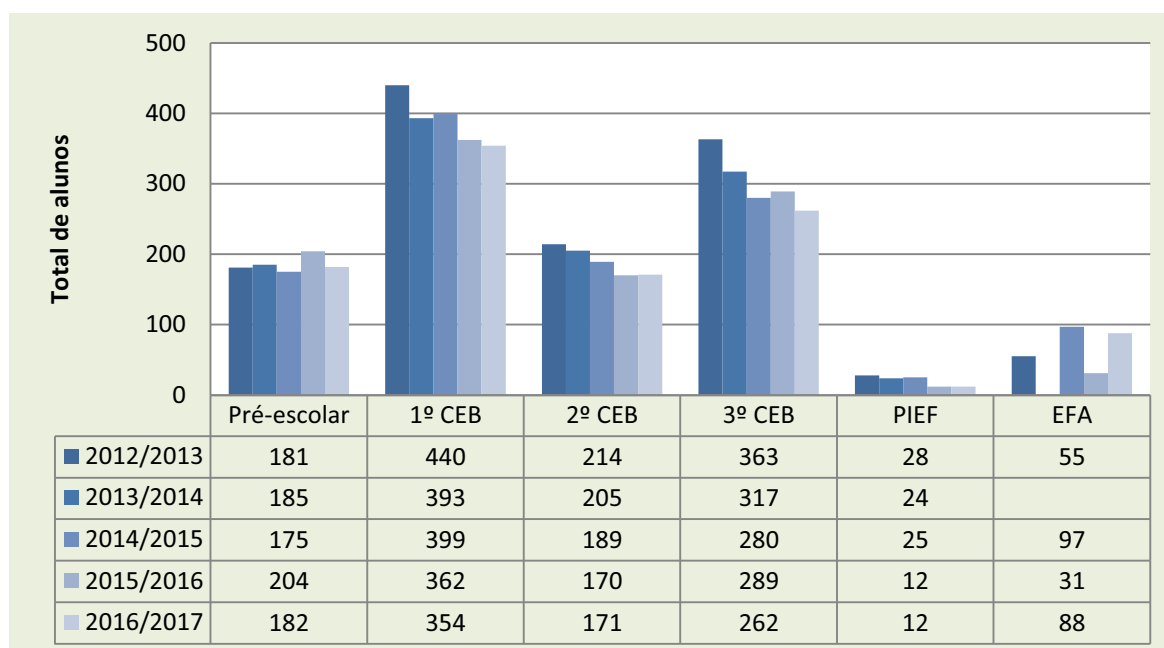


Fig. 5 - Distribuição dos alunos segundo os níveis de escolaridade, nos vários anos letivos.

Segundo o estudo “Tipificação das Situações de Exclusão em Portugal Continental”, a população desta zona do concelho de Vila Verde situa-se no “Tipo 5 – Territórios industriais com forte desqualificação (...) onde os fatores de risco sobrepõem-se aos traços de inclusão, principalmente no que diz respeito ao acentuado défice de integração escolar e de qualificações” (Fangueiro, 2005).

Verifica-se que 40% dos alunos do ensino básico não beneficiam de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar e 55% dos alunos do ensino básico possuem computador e *internet* em casa. Os indicadores relativos à formação dos pais dos alunos mostram que 6% têm uma formação superior e 20% uma formação secundária e superior. Quanto à ocupação profissional 11% dos pais dos alunos do ensino básico exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio.

No ano letivo de 2011/2012, a percentagem de alunos do 4.º ano sem auxílios económicos no âmbito da ação social escolar situa-se acima da mediana, se comparada com a do mesmo grupo de referência. Por sua vez, próximo deste valor, está a percentagem de professores dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário do quadro. Já a idade média dos alunos dos 6.º e 9.º anos situa-se aquém da mediana. “Assim, o agrupamento apresenta variáveis de contexto bastante favoráveis, embora não seja dos mais favorecidos” (Vilarinho, IGE, 2014). Refira-se que, na sequência da avaliação externa efetuada pela equipa da IGE, no quadro do novo ciclo avaliativo das escolas, o agrupamento teve Bom em todos os três domínios do quadro de referência da avaliação externa, considerando-se, portanto, que a ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes (*idem, ibidem*).

Com vista a facilitar o papel das lideranças intermédias e a articulação promovida entre as diversas estruturas, e com o objetivo de facilitar o fortalecimento de dinâmicas de trabalho colaborativo, na distribuição de serviço é garantido em todos os horários dos docentes de cada um dos departamentos curriculares tempos comuns e espaço disponíveis para a realização de reuniões. No entanto, esta medida apenas se aplica aos departamentos curriculares. Os diretores de turma não têm no seu horário uma hora comum para reunião. Registe-se, porém, que há o cuidado de não existirem dois ou mais diretores de turma com coincidência na hora de atendimento aos encarregados de educação, uma vez que existem limitações no espaço de atendimento.

O diretor do agrupamento já ocupa o cargo há mais de vinte anos e a equipa que o acompanha também não se tem alterado significativamente (cf. Fig. 6). Fui o último elemento a integrar a equipa, como adjunto, depois de ter sido um ano assessor da direção.

O agrupamento está integrado no programa TEIP3, terceiro programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, desde 2012 e no início do ano letivo 2013/2014 subscreveu com o Ministério da Educação e Ciência um Contrato de Autonomia.

O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada em agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizem em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestem. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

No processo de negociação com a tutela para integrar o programa TEIP3, o agrupamento está obrigado ao cumprimento de metas, quer de resultados académicos, internos e externos, quer de compromisso de redução de taxas de abandono e absentismo e, ainda, de controlo da indisciplina. Em contrapartida, a escola é autorizada a contratar dois técnicos, um de psicologia e outro de serviço social e ainda são atribuídos recursos docentes adicionais. Uma vez que os objetivos e compromissos da escola passam por melhorar os resultados nas disciplinas de português e matemática, é nessas áreas que têm sido colocados os docentes, um de cada disciplina. Também no 1.º ciclo do ensino básico tem existido um docente como recurso adicional Teip.

A dinâmica inerente a este tipo de programas assenta na premissa de prestação de contas e, necessariamente, à valorização da avaliação e monitorização que permita uma reorientação da ação. Neste contexto importa referir as ações implementadas e os estudos daí resultantes, elaborados pela equipa de autoavaliação e que se constituem como um importante contributo para sustentar as tomadas de decisão, quer dos órgãos de gestão intermédia, quer para os órgãos de gestão de topo e mesmo para os docentes.

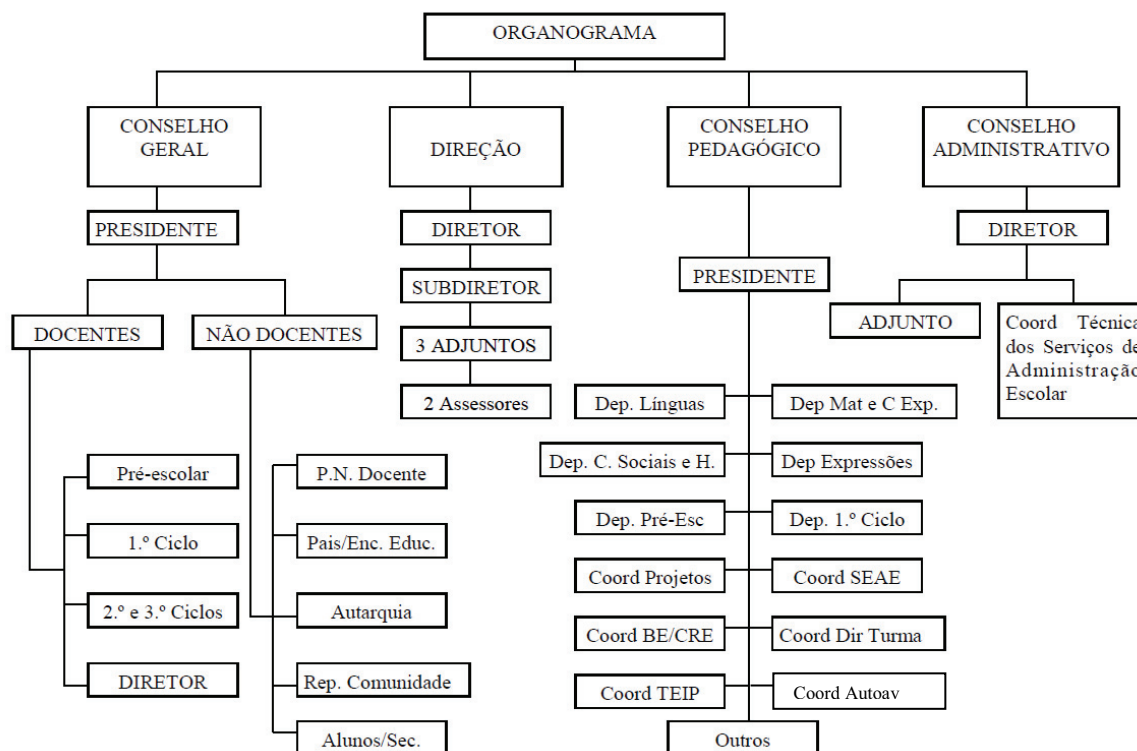


Fig. 6 - Cronograma do agrupamento

A necessidade de integrar na autoavaliação do agrupamento os diversos processos avaliativos que são desenvolvidos no seu interior é indiscutível. Estruturar um diálogo avaliativo comum é proporcionar a cada um dos atores internos um conhecimento da realidade escolar que seja útil, quer à regulação das suas ações individuais, quer à sua inclusão na ação coletiva de melhoria da escola. Com os objetivos de institucionalizar, nas rotinas do agrupamento, a avaliação do sucesso académico, de promover o desenvolvimento da sua avaliação, de lhe conferir coerência e intencionalidade e de transformar essa avaliação do sucesso académico num processo capaz de fomentar a melhoria e auxiliar a prestação de contas, o agrupamento aderiu ao Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico (PAASA), da Associação de Projetos de Avaliação em Rede (APAR).

Feita a pesquisa bibliográfica no sentido de conhecer diferentes contributos sobre os temas que sustentam a fundamentação teórica do estudo e depois de contextualizada a situação em análise, no próximo capítulo, tendo por base a vivência experienciada, será feita uma reflexão crítica sobre a questão problema e os diferentes fatores que lhe estão intimamente relacionados.

## 5. O papel do diretor de turma

### 5.1 A gestão das aprendizagens

Em Portugal, os currículos são definidos a nível central, com pouca margem de flexibilidade. Dessa proposta curricular, materializada nas matrizes e consubstanciada nos programas oficiais e respetivas metas curriculares, ao currículo experienciado, e desejavelmente assumido como um projeto de cada escola, perfilam-se diversos atores que intervêm na sua gestão<sup>25</sup>, entre eles o diretor de turma (Roldão, 1995).

Como referido anteriormente, a função de diretor de turma inclui um vasto conjunto de tarefas e papéis com distintos interlocutores, com destaque para os alunos, os professores e os encarregados de educação. Na linha de pensamento de Roldão (1995), a atuação do diretor de turma junto dos alunos e encarregados de educação tende, na generalidade dos casos, a prevalecer sobre a ação junto dos professores apesar de esta ser uma dimensão crucial do cargo, que não pode ser dissociada das restantes. As atribuições do diretor de turma na gestão curricular enquadram-se no desenvolvimento curricular, na gestão do currículo da turma e na relação funcional entre este e os docentes que coordena (Roldão, 1995). É neste contexto que surgem um conjunto de problemas, a que se espera que o diretor de turma dê particular atenção, nomeadamente:

- a estruturação das actividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades;
  - a definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, seu contexto socio-económico e cultural e seu percurso escolar anterior;
  - o estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares;
  - a clarificação de atitudes e valores a promover, e por que meios, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições inter-docentes, com que os alunos terão dificuldade em lidar.
- (*ibidem*, p. 6)

A avaliação das aprendizagens assume uma centralidade cada vez maior, como é evidente pela análise já feita ao atual diploma que estabelece o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e as medidas de promoção do sucesso educativo, o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Este

---

<sup>25</sup> Roldão (1995, p. 3) divide os atores por três níveis: no nível *macro* estão os órgãos de gestão, no nível *meso* estão os delegados ou chefes de departamento (coordenadores no novo modelo de gestão) e os diretores de turma e, no nível *micro*, os professores.

diploma define regras e procedimentos de acordo com três eixos de intervenção: a implementação de rotinas de análise e tratamento de informação sobre as aprendizagens, enquanto ponto de partida para a definição, em cada escola, de referenciais de avaliação, que garantam equidade, rigor e transparência, e permitam a expressão dos perfis de desempenho a alcançar, enquanto meio de orientação do ensino e da aprendizagem; o envolvimento e corresponsabilização de todos os intervenientes no processo de avaliação (professores, alunos e encarregados de educação) no sentido da construção de percursos educativos de qualidade; a valorização das modalidades diagnóstica e formativa da avaliação.

Assim, importa dar particular atenção ao processo de avaliação das aprendizagens. Neste processo todos os intervenientes participam ativamente e responsabilmente. Ao conselho pedagógico compete definir os critérios de avaliação, definindo procedimentos para os implementar. Nos critérios de avaliação deve ser enunciada a descrição de um perfil de aprendizagens específicas para cada ano e ou ciclo de escolaridade. Aos professores, através das modalidades de avaliação diagnóstica e formativa compete adotar medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos, fornecer informação aos alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e reajustar as práticas educativas orientando-as para a promoção do sucesso educativo (cf. Fig. 7).

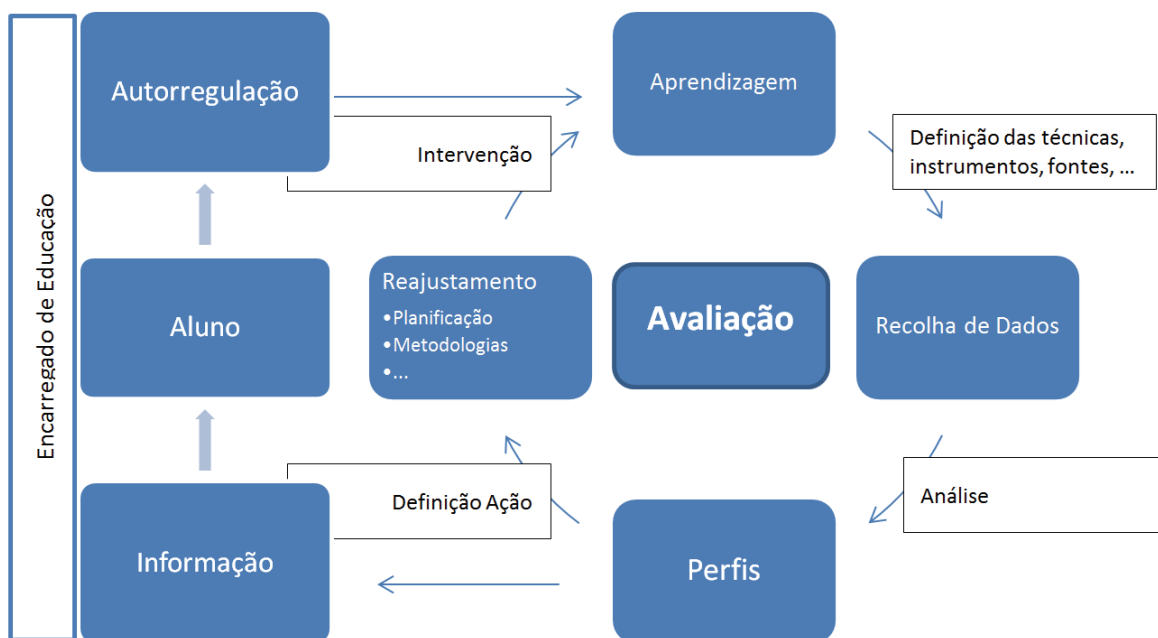


Fig. 7 - Processo de avaliação  
(adaptado de Perfil de Aprendizagem e Critérios de Avaliação, DGE, 2016)

Sem esquecer que o docente diretor de turma assume a dupla função de professor, com atribuições muito específicas na implementação e gestão do currículo, e de gestor intermédio, com responsabilidades acrescidas no processo de avaliação, numa visão holística das várias dimensões do aluno, os vários momentos de avaliação consomem uma parte considerável do trabalho dos docentes. Para facilitar o seu trabalho, numa perspetiva racional burocrática, importa deitar mão de instrumentos e ferramentas que facilitem este processo. Desde o início do ano letivo, na preparação das reuniões iniciais que têm por objetivo primeiro conhecer a turma e os seus elementos constituintes, docentes e discentes, há uma preocupação em compilar-se uma infinidade de dados que facilitem essa avaliação. No agrupamento em análise, estas reuniões acontecem apenas nos 5.º e 7.º anos de escolaridade, por se tratar de anos de transição de ciclo o que significa que os novos alunos que integram a turma são desconhecidos (ou pouco conhecidos) para a maior parte dos docentes<sup>26</sup>. Para facilitar esta “passagem de testemunho” estas reuniões de articulação contam com a presença dos professores titulares do 4.º ano e dos diretores de turma do 6.º ano, no caso dos conselhos de turma dos 5.º e 7.º ano, respetivamente. Mais tarde, após o início das aulas, o diretor de turma socorre-se da inevitável ficha socioeconómica para complementar os dados que já recolheu dos processos individuais dos alunos, apesar deste processo se constituir mais como um ritual do que configurar uma base para as decisões pedagógicas no quotidiano da escola (Sá, 1997, p. 92). Com as novas tecnologias, a recolha destes dados está já informatizada no agrupamento, facto que permite uma uniformização na recolha de dados (que também estava garantida, uma vez que existia um modelo único no agrupamento) e uma elaboração automática do relatório de análise dos dados. Nas reuniões intercalares, a meio do primeiro período, estes relatórios servem de ponto de partida para a elaboração dos planos de trabalho de turma, antigos planos curriculares de turma (PCT), a que faremos referência no próximo capítulo. A utilidade destas reuniões, em particular a pertinência da inclusão do ponto relativo à análise socioeconómica dos alunos da turma nessas reuniões, é questionada por uns e louvada por outros. A rotulagem de alunos é um dos argumentos para justificar a sua inutilidade. Perde-se mais tempo a tratar de casos particulares de alunos indisciplinados ou com problemas do foro médico ou familiar, que a planificar ou a reorientar as opções metodológicas em

---

<sup>26</sup> Decorrente duma gestão cada vez mais flexível dos recursos humanos, decorrentes de insuficiência letiva, são cada vez mais os docentes do 2.º ciclo a contactarem com alunos do 1.º ciclo, através das Atividades de Enriquecimento Curricular, por exemplo, ou docentes do 3.º ciclo a lecionarem turmas do 2.º ciclo.

função dos novos dados. Os outros defendem a necessidade de considerar outras dimensões no processo avaliativo do aluno e na definição, com equidade e justiça, dos procedimentos e regras a adotar junto da turma, sendo esses dados um fator importante para a tomada de decisão.

Relembrando Estêvão (1998), as escolas são “espaços de disputa ideológica”, lugares onde confluem influências interpessoais, compromissos e negociações, onde os mecanismos de poder são mobilizados estrategicamente pelos atores, numa “micropolítica” singular que conceitualmente se opõe a, ou não é captável por, conceitos da “ciência da organização”. Os conselhos de turma de avaliação são, por excelência, o espaço de maior “disputa ideológica” que existe na escola. Lá, conflituam os interesses particulares e coletivos dos vários grupos: os pais, os professores, que muitas vezes assumem o duplo papel de docentes daquela e de outras turmas e diretores de outras turmas e, claro, os alunos. No agrupamento em análise, no início do período em que lá exerci as funções de diretor de turma, a atribuição das classificações pelos docentes era feita num momento anterior à realização dos conselhos de turma com o objetivo de permitir ao diretor de turma o lançamento no programa informático dessas classificações, que se constituíam ainda como propostas, e de lhe permitir, também, uma análise prévia para, em sede de conselho de turma serem elaborados eventuais planos de acompanhamento pedagógico individualizado (PAPI) ou redefinidos os existentes e, eventualmente, ser reestruturado o plano de trabalho da turma. Posteriormente, e enquanto coordenador dos diretores de turma, promovi o lançamento das classificações pelo professor respetivo, numa tentativa de retirar alguma da carga burocrática ao diretor de turma. O período que medeia o lançamento das notas no programa informático de gestão de alunos e a reunião do conselho de turma de avaliação é, muitas vezes, um momento de justificações dos maus resultados, por parte dos docentes, junto dos diretores de turma ou, também, de negociações envoltas em alguma discricção, por parte do diretor de turma com o objetivo de efetuar alterações de notas. Estas “negociações” são mais frequentes, e por vezes mais evidentes, no final do ano letivo.

A aplicação dos critérios, definidos pelos departamentos curriculares e aprovados em conselho pedagógico deve obedecer a princípios de coerência e equidade. Nesse sentido, a definição naquele órgão pedagógico, de regras a aplicar nas reuniões de avaliação que garantam esses princípios é fundamental. E é nesta função de garante da aplicação dessas regras, e da lei, em geral, que o papel do diretor de turma é fundamental.

Se a primeira parte dos conselhos de turma servem essencialmente para, num processo ritualizado, validar as classificações previamente lançadas, o momento posterior assume uma importância crescente. As situações que merecem maior atenção são, regra geral, as dos alunos que se posicionam nas extremidades da escala avaliativa: os fracos, com níveis negativos que comprometem a sua transição, e os bons alunos, com classificações que lhes permitem ser considerados “alunos de excelência”. Se, no segundo caso, são os docentes que, por vezes voluntariamente, se prontificam a subir a classificação para evitar que o aluno apresente um nível dissonante dos restantes, já no primeiro caso as situações são mais complexas. Os docentes assumem a responsabilidade na atribuição da nota e manifestam algum desconforto se questionados sobre a correta aplicação dos critérios. As opiniões dividem-se e, por vezes, apenas o recurso à votação é a única solução. Relembro uma discussão que me marcou particularmente, num dos primeiros anos que fui diretor de turma: após consideração e análise de todas as situações dos alunos que, em resultado da apresentação das propostas de classificações dos docentes, se apresentavam em situação de retenção (sete, no total), no estrito cumprimento da aplicação dos critérios, alguns docentes alteraram os níveis atribuídos e nas situações em que tal não aconteceu, após votação das classificações, todos os alunos ficaram em situação de transição. Tal situação motivou particular indignação de um dos elementos do conselho de turma que encontrou justificação para a transição de todos os alunos no facto do conselho de turma ser um dos últimos a realizar-se e que, por isso, os professores, já cansados, “não estavam para se chatear”, leia-se, para “aturar” por mais tempo o diretor de turma, e alteravam as notas.

A coordenação do processo de tomada de decisão relativa à avaliação sumativa, garantindo a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de avaliação definidos pelo conselho pedagógico, sob proposta dos departamentos compete ao diretor de turma.

## 5.2 A gestão interdisciplinar e das atividades

A liderança instrucional, que tem ganho cada vez mais relevância no meio escolar, tem sido vista como um conjunto de comportamentos que o líder exhibe com o intuito de criar altas expectativas e objetivos de desempenho elevados quer para professores, quer para alunos, tendo em conta a opção por uma ação estratégica na monitorização, apoio e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Bush (2011, citado por Costa, 2012, p. 168), o tipo instrucional é um género que partilha características e significados de diferentes modelos de liderança, especialmente dos estilos formal, colegial e cultural. Por conseguinte, o líder escolar deve desenvolver estratégias que promovam um

currículo melhorado, incentivando a colaboração entre professores com vista ao desenvolvimento das competências necessárias para um melhor ensino, monitorizando e supervisionando os resultados dos alunos, de modo a verificar as melhorias no processo de ensino e de aprendizagem (Costa, 2012).

A coordenação do trabalho de vários professores em função de um projeto educativo comum constitui uma ferramenta valiosa para a monitorização e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem de que o líder intermédio se pode munir. Os planos de trabalho de turma podem ser usados para esta coordenação e supervisão ao estabelecer linhas de conduta e objetivos de desempenho, num quadro democrático de liderança escolar, em que o trabalho em equipa se torna indispensável.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, prevê, no seu artigo 2.º, que as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo sejam objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelo conselho de turma. Desta forma, pretende-se que o plano de turma, decorrendo de uma articulação entre o projeto educativo de escola e o projeto curricular de escola, adequa o currículo nacional e o projeto curricular de escola ao contexto de cada turma. Com este documento pretende-se definir uma linha de atuação comum a todos os professores da turma no que concerne ao trabalho pedagógico, à definição de critérios de atuação e aos modos e instrumentos de avaliação a privilegiar. Este plano envolve diversos contributos, dos professores aos alunos, passando pelos encarregados de educação e outros parceiros, nomeadamente, os serviços técnicos da escola (psicologia, serviço social, educação especial), pretendendo-se que seja um documento dinâmico, em constante (re)construção de acordo com as necessidades dos alunos.

Sendo a coordenação da construção do plano de turma da responsabilidade do diretor de turma, este processo pode ser integrado no desenvolvimento de liderança instrucional por parte deste. O plano de turma implementado na escola a que este estudo alude, contém uma estruturação geral comum, que elaborei enquanto coordenador dos diretores de turma<sup>27</sup>, para que servisse de fio condutor do seu trabalho. O documento é constituído por sete partes distintas: uma breve caracterização da turma, as prioridades educativas, as estratégias de atuação, as metas de sucesso académico, as atividades

---

<sup>27</sup> Em estreita colaboração com Margarida Antonieta Silva.

previstas a desenvolver, as ações de diferenciação pedagógica e a avaliação e monitorização do plano (cf. Anexo 1)<sup>28</sup>.

A elaboração do plano de trabalho da turma acontece nas reuniões iniciais de setembro e prolonga-se pelas reuniões intercalares, estando, normalmente concluído 1.<sup>a</sup> reunião de avaliação, em dezembro. Apesar de inicialmente ser assinado apenas pelo diretor de turma, atualmente é apresentado, discutido e assinado pelos representantes dos encarregados de educação, na reunião com os pais e encarregados de educação que se realiza após o início do 2.<sup>o</sup> período. Pretende-se, desta forma, corresponsabilizar os pais pela ação educativa dos filhos. Como se pretende que o plano seja algo dinâmico e em permanente atualização, está prevista a inclusão de adendas sempre que se justifiquem. Estas surgem, normalmente, quando se verifica uma alteração do número de alunos, pela inclusão de discentes vindos de outras escolas, por vezes com problemáticas associadas que requerem uma atenção muito especial, ou pela inclusão de novas atividades, não previstas inicialmente no plano de atividades da turma/agrupamento. De salientar que a dimensão do desenvolvimento das atividades assume aqui uma importância central, pois é possível planificar, organizar e levar a cabo atividades pensadas para a turma. Mesmo que muitas vezes exista uma articulação com outras turmas, promovida numa perspetiva departamental, é no conselho de turma que as atividades tomam forma.

A definição das prioridades educativas e estratégias de atuação resultam dum consenso resultante dum processo de negociação feito entre docentes, pais e alunos. Determinar, com base na caracterização socioeconómica e no conhecimento que os vários elementos do conselho de turma têm da mesma, essas prioridades e quais as melhores estratégias para as alcançar nem sempre é pacífico. Primeiro, porque os alunos têm atitudes e comportamentos distintos perante diferentes professores, depois, porque os pais têm conceções diferentes do modelo de atuação que os professores devem utilizar perante problemas idênticos e, ainda, porque os professores têm conceções e prioridades próprias de educação. Estêvão (2004a) refere que esta pluralidade de mundos e de imagens que interseta a escola e, por isso, as suas normas, objetos, rotinas e projetos, a transformam numa verdadeira arena de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de princípios argumentativos, de conceções plurais de cidadania e também de justiça, obrigando

os professores e os outros actores educativos a saberem agir em vários mundos, a coordenarem as suas acções, a resolverem os seus conflitos e

---

<sup>28</sup> Com autorização da coautora.

dissensos, a aprenderem, enfim, a passar de um sistema de referência (mundo) para outro, a negociarem interpretações diferentes da realidade escolar, a formarem alianças de boa vizinhança, para que a escola, apesar de tudo, funcione pelo menos dentro de uma “civilidade mínima”, isto é, respeitando as regras de um relacionamento cívico mínimo, e de uma coerência e equilíbrio aceitáveis (Estêvão, 2004a, p. 55).

Regra geral, as prioridades educativas andam à volta das questões atitudinais e cognitivas dos alunos. Assim, a indisciplina e a desmotivação dos alunos, com reflexo nos fracos resultados são as prioridades educativas mais elencadas nos planos de trabalho das turmas, apesar de alguns docentes considerarem que as prioridades educativas deveriam estar mais direcionadas para a performatividade dos alunos ou até para a promoção integral do aluno, numa perspetiva cidadã. As estratégias de atuação implicam sempre o apelo à participação dos pais e às iniciativas de promoção da autonomia dos alunos.

Da análise dos relatórios dos diretores de turma constata-se que todos fazem referência à elaboração do plano de trabalho da turma, apresentando, em alguns casos, as metas definidas nesses planos. Todas as turmas elaboram os respetivos planos e estes são arquivados na direção. Da sua análise, verifica-se alguma ambiguidade na elaboração das metas. O absentismo, as taxas de sucesso, a média de alunos com nível 4 ou 5, o número de alunos sem níveis negativos ou o limite de alunos com 2 ou mais níveis negativos são as metas recorrentemente apresentadas na generalidade dos planos de trabalho. O plano de trabalho da turma é elaborado com todos os dados relativos à caracterização da turma e dos alunos, precedida de uma avaliação diagnóstica relativa a cada aluno. São identificados os principais problemas a resolver com os alunos, definindo estratégias globais para a turma. Uniformizam-se critérios de atuação dentro e fora da sala de aula, sendo analisadas, selecionadas e trabalhadas as competências gerais e as metas educativas consideradas prioritárias para cada turma (Jorge Gomes, *Relatório anual DT 8A*, 2014) (cf. Anexo 2).

As atividades a desenvolver com a turma decorrem, na sua maioria, de atividades previstas no plano anual de atividades, aprovado em conselho pedagógico sob proposta quase exclusiva dos departamentos curriculares.

Os órgãos de gestão intermédia das escolas constituem-se como importantes instrumentos de gestão pedagógica. Estas funções estão-lhes atribuídas e têm sido sucessivamente reforçadas nos vários normativos legais. Contudo, a prática e a cultura das escolas tem feito delas um uso muito mais focado no papel da transmissão de informações e diretrizes no interior da escola do que na responsabilidade de gestão pedagógica,

curricular e didática que detêm. Destaque-se, portanto, que na escola a prática aponta para uma divisão entre estes dois níveis intermédios de gestão, articulados pelo conselho pedagógico que os representa, ainda que de forma desigual, salientando-se o maior peso dos departamentos curriculares representados pelos seus coordenadores do que dos conselhos de turma, representados pelo coordenador dos seus diretores de turma (Roldão, 2013).

Esta divisão de forma simplista pode resumir-se como se segue: os departamentos e os seus coordenadores cuidam da planificação científico-didática dos conteúdos das disciplinas que os integram e, na maior parte dos casos, de critérios para a avaliação, e os conselhos de turma, através dos seus diretores, ocupam-se do funcionamento pedagógico, dos projetos curriculares de turma e dos seus sucessores planos de trabalho e, ainda, das áreas transversais, dos problemas de comportamento e de falta de aprendizagem dos alunos e da relação com as famílias.

A investigação sobre o modo de organizar o ensino (Roldão et al., 2006, citado por Roldão, 2013, p. 138) tem demonstrado as limitações e o desperdício de recursos que resultam desta não rentabilização curricular e didática dos conselhos de turma e departamentos curriculares e da escassa articulação entre eles. Assume-se que os conselhos de turma são centrais neste processo, nomeadamente na melhoria da aprendizagem dos alunos, mas é necessário investir mais na coordenação didática e na parceria continuada com os diferentes departamentos, em linha com as propostas de Roldão (*ibidem*). Para se atingir estes objetivos importa criar lógicas facilitadoras como a conselhos de turma partilhando várias turmas, garantindo a sua continuidade, ou a inclusão na ordem de trabalho das reuniões de diretores de turma e de conselhos de departamento de pontos comuns e complementares que garantam essa articulação.

Decorrente da adesão ao Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico, os conselhos de turma, em cada um dos períodos, eram convidados a preencher um instrumento em *excel* com dados relativos à avaliação da turma, nomeadamente os relacionados com o número de alunos sem níveis negativos e o total de alunos com cada um dos níveis da escala utilizada no 3.º ciclo, por disciplina. Posteriormente, em sede de departamento, os professores eram convidados a pronunciar-se sobre os resultados alcançados em cada uma das dessas disciplinas – avaliação do sucesso académico –, definindo estratégias e metodologias que permitissem reverter as situações de insucesso existentes. Desta forma, os contributos planeados ao nível dos departamentos curriculares

eram posteriormente aplicados no seio dos conselhos de turma. Claro está que o contributo dos departamentos onde existem taxas de sucesso académico elevadas acaba por não ser significativo, o mesmo acontecendo com as turmas onde essas mesmas taxas estão acima da média, por não justificarem o reajuste das estratégias e metodologias implementadas.

### 5.3 A mediação:

#### 5.3.1 professor ↔ aluno

A função de coordenador da gestão curricular no Conselho de Turma está atribuída ao diretor de turma também pelo 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. Assim, o diretor de turma está em condições de poder ser o mediador, por excelência, na sua relação com os alunos, na relação com o corpo docente e na relação com os encarregados de educação.

Sá (1997, p.141) refere que é, sobretudo, quando os conflitos emergem que o diretor de turma ganha algum protagonismo, sendo então chamado a intervir no sentido de “repor o (des)equilíbrio perdido”.

Favinha (2010) aponta o diretor de turma como mediador, como profissional especializado, cuja função pode ser facilmente confundida com a de intermediário, negociador ou árbitro. Segundo a autora, o que diferencia o diretor de turma, enquanto mediador, são os princípios e as técnicas que regem o seu trabalho: “procura ouvir todos os factos, intenções, emoções, perceções, suposições, estereótipos e opiniões”. Se alguns desses elementos podem importantes, outros serão irrelevantes, mas o diretor de turma procura encontrar sentido para todos eles com rapidez, reformulando-os e devolvendo-os para que se compreenda a repercussão e importância das ações do Conselho de turma. No exercício da *mediação* no conselho de turma, o papel do diretor de turma é implicado no projeto que coordena, não sendo um agente neutro ou exterior ao processo. É, ainda segundo a autora, diferenciado na hierarquia e no discurso normativo, pois ocupa uma função específica mas é, mais das vezes, indiferenciado na função que exerce na prática, porque é visto na cultura das escolas como apenas mais um professor que, por acaso, exerce funções de direção de turma, sem assumir contornos de um verdadeiro órgão de gestão intermediária. Como já anteriormente referimos, os interesses das partes, alunos e

professores, nem sempre são devidamente acautelados, e a prova disso, são o insucesso escolar ou o mau estar profissional dos docentes e que são, muitas vezes, resultado de situações recorrentes de indisciplina e conflitos mal resolvidos.

Com o objetivo de envolver os diversos agentes educativos, garantindo a comunicação eficiente e efetiva, a nível interno e externo, e a incrementação de práticas de reflexão, o agrupamento lançou, em junho de 2013, as “Primeiras Jornadas TEIP: diálogos e partilhas”, composto pelas ações: Encontro de Escolas TEIP, Encontro Comunidades Ciganas: diálogos e partilhas, *Workshop Burnout* nos professores; *Workshop* Emprego e Formação para os Encarregados de Educação Desempregados e, por último Seminário das jornadas. Uma vez que é imperativo reforçar a autonomia das escolas integradas em contextos particularmente desafiantes, devem estas ter a possibilidade acrescida para a implementação de projetos próprios, alicerçados no conhecimento que detêm sobre as realidades locais. Assim, o lançamento das Jornadas no seu primeiro formato almejou, a partir do clima organizacional da escola, instruir para uma nova realidade educativa, assente no potencial da comunicação – partilhas e diálogos. A escolha dos subtemas para a composição do programa das jornadas pretendeu ser abrangente na temática, gerando sentido de complementaridade à finalidade pedagógica. Com interesse para os docentes e, em particular para os diretores de turma, foi o *workshop* promovido pela psicóloga do agrupamento, *Burnout* para professores, que espelhou a necessidade de sensibilizar o corpo docente para a importância deste síndrome de stress laboral, onde a indisciplina se assume como uma das causas desta problemática. Um dos contributos que os docentes retiraram desta ação foi a tomada de consciência sobre a importância do equilíbrio emocional no seu desempenho profissional e, acima de tudo, a importância que esse equilíbrio emocional assume no contributo para uma clima de escola e sala de aula favorável às aprendizagens.

Em janeiro de 2014, decorreu uma sessão de trabalho para os docentes do agrupamento com o tema “Os problemas de comportamento e de aprendizagem em contexto de sala de aula”, com o Professor Doutor João Lopes, docente no Departamento de Psicologia da Universidade do Minho com destaque para a análise dos comportamentos de alunos e docentes que caracterizam o quotidiano escolar, num registo promotor de momentos de análise e reflexão sobre a prática educativa.

O conhecimento do fenómeno da indisciplina passa pela realização de estudos sistemáticos<sup>29</sup> que, no âmbito do processo de autoavaliação, têm sido implementados no agrupamento. Objetivam monitorizar e avaliar as ocorrências ao longo do ano letivo para acompanhar a evolução do fenómeno da indisciplina e a eficácia das estratégias utilizadas para o minimizar. Servem também para determinar a distância às metas TEIP no domínio da indisciplina, a que o agrupamento está obrigado. O levantamento de dados é realizado junto dos diretores de turma e incide sobre a aplicação do estatuto do aluno e da ética escolar na escola básica.

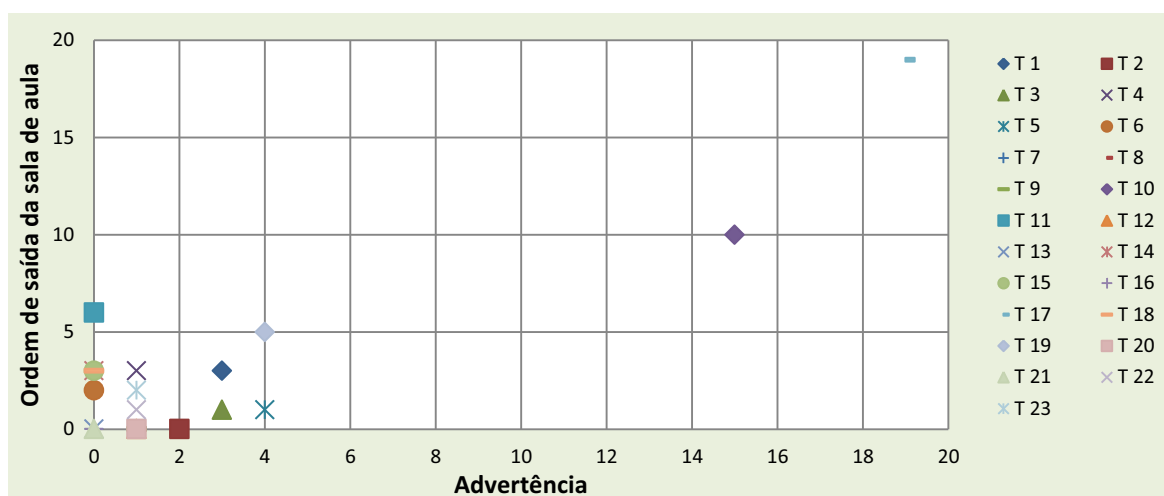


Fig. 8 - Ordem de saída da sala de aula, por comparação com a advertência

Numa rápida análise aos dados recolhidos no 1.º período do ano letivo 2015/2016 pode verificar-se a existência de valores atípicos de “Ordem de saída da sala de aula” em duas turmas em particular, a T10 e T17, considerando que estávamos ainda no 1.º período (cf. Fig. 8). As restantes turmas apresentam valores entre as seis ordens de saída da sala de e as cinco advertências. Sendo a advertência a primeira das medidas corretivas a aplicar pelo docente, estranha-se a existência de cinco turmas com ordens de saída da sala de aula e sem qualquer advertência. Verifica-se a existência de quatro turmas com zero ocorrências disciplinares, o que corresponde a apenas 17% das turmas.

Os casos de indisciplina que justificam o recurso a uma das medidas previstas no Estatuto do Aluno e da Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) são em maior número no 3.º ciclo (cf. Fig. 9).

<sup>29</sup> Fiz a recolha de dados através da aplicação de um inquérito *online* com o recurso à ferramenta de formulários do *Google Docs*.

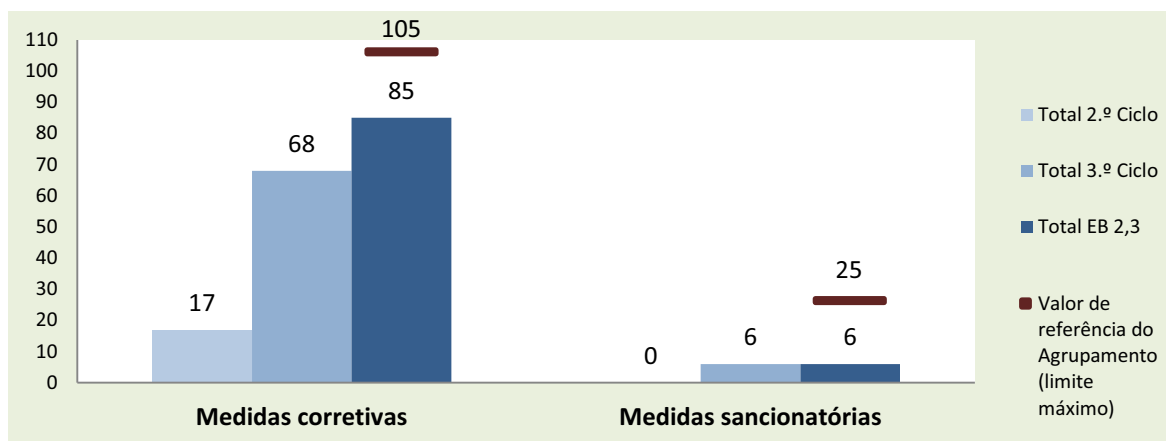


Fig. 9 - Total de medidas corretivas e sancionatórias, por referência às metas a atingir no programa TEIP

Não se registou, no período em análise, qualquer medida sancionatória no 2.º ciclo, registando-se duas repreensões registadas, duas suspensões da escola até três dias úteis e duas suspensões de quatro até doze dias, num total de seis medidas sancionatórias. Quanto às medidas corretivas, é no 3.º ciclo onde se encontra o maior número de ocorrências. Uma vez que, para efeitos de cumprimento das metas TEIP definidas para o Domínio 4 - Indisciplina - são consideradas apenas as medidas que constam da alínea b) e seguintes do ponto 2, do artigo 26.º, da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, não foram contabilizadas as advertências. Assim, além das ordens de saída da sala de aula, há a considerar a realização de tarefas e atividades de integração, o condicionamento no acesso a espaços/ materiais/ equipamentos e a mudança de turma.

No ano letivo 2014/2015 registaram-se no agrupamento 135 Medidas Corretivas (MC) e 46 Medidas Sancionatórias (MS), num total de 181 Medidas Disciplinares (MD). Este valor representou uma média de 0,22 MD por aluno (MDS). No ano letivo 2015/2016 o agrupamento estava obrigado a melhorar 15% em relação à média registada nos últimos anos, para um valor de 0,16 MDS. Para tal, os valores de referência apresentados no gráfico a vermelho não deveriam ser ultrapassados. De referir que, aos dados apresentados para o 1.º Período, foram acrescentados os referentes ao 1.º ciclo. Posto isto, o cumprimento das metas previstas para a indisciplina apresentavam-se, após um período letivo, seriamente comprometidas, o que se viria a confirmar no final do ano letivo, com um total de 161 MD, correspondendo a uma média de 0,20 MDS, longe do valor desejado.

Importa ainda referir que o número de alunos envolvido em ocorrências disciplinares no 2.º ciclo é bastante reduzido apesar de, em média, cada um dos alunos estar envolvido em mais de uma ocorrência. Estamos a falar de casos isolados de alunos

indisciplinados que reincidem em comportamentos incorretos. Já no 3.º ciclo, em média cada aluno está envolvido numa ocorrência, apesar do maior número de registros. A maior parte dos casos de indisciplina decorrem do acumular de situações reiteradas de comportamentos inadequados, como as conversas insistentes com os colegas ou ignorar as chamadas de atenção dos professores.

O 3.º ciclo apresenta um número maior de alunos acompanhado pelos serviços de psicologia e orientação (SPO) apesar de, percentualmente, esse valor ser inferior ao do 2.º ciclo. Existem apenas três turmas sem qualquer aluno acompanhado por estes serviços, que incluem psicologia e serviço social.

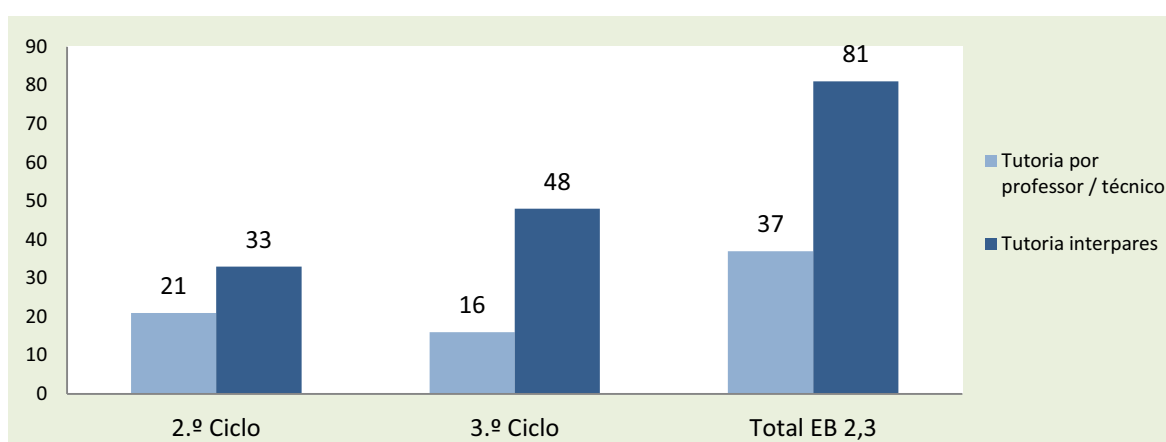


Fig. 10 - Alunos incluídos no programa Competências de Estudo

Por força da própria dinâmica das tutorias interpares, que prevê a existência de um ou vários alunos (os tutores) que assumem a responsabilidade de orientar o restante grupo de alunos (os tutorandos) na realização das tarefas propostas, é no 3.º ciclo que se regista um maior número deste tipo de tutorias (cf. Fig. 10). No total, estão envolvidos 118 alunos neste programa, ou seja, 25% dos alunos da escola sede, sendo que 33% dos alunos do 2.º ciclo estão envolvidos nesta medida de promoção do sucesso. Se, no 2.º ciclo apenas duas turmas não têm qualquer aluno envolvido neste processo, no 3.º ciclo existem sete turmas nestas condições. As opções por tutorias interpares, ou por um professor tutor, dependem muito das dinâmicas existentes dentro da turma, da existência ou não de alunos com perfil para o desempenho da função de tutor e da existência ou não de docentes com disponibilidade letiva para assumir um grupo de alunos (cf. Anexo 3).

A coordenação da ação disciplinadora dos alunos assume uma relevância significativa nos territórios sob a alçada do diretor de turma e constitui um domínio sensível no julgamento do seu desempenho. A gestão dos conflitos é um terreno muito

sensível e que raramente deixa incólumes quem os pisa. Gerir com sensatez os conflitos existentes entre os vários grupos (entre docentes e alunos, entre docentes – que, por vezes, se acusam mutuamente pela ineficácia das estratégias implementadas, por força de hipotéticas sabotagens às estratégias comuns implementadas –, entre alunos, que muitas vezes extravasam esse plano e passam a ser conflitos entre as famílias e, claro, com as famílias) assume-se como a tarefa mais desgastante para o diretor de turma. Se as formas de resolver as situações de indisciplina com os alunos estão suficientemente claras na legislação, já a resolução de conflitos com os professores (ou entre estes) e com os pais e encarregados de educação (ou entre uns e outros) não é de tão fácil procedimento. A solução passa, maioritariamente, pela entrega dos assuntos nas mãos das estruturas de gestão de topo, a direção ou o diretor, no entanto, isso, por si só, não os resolve. Continuam a ser os diretores de turma a ter de lidar com os docentes desavindos nos conselhos de turma e a ter de receber os pais e encarregados de educação para tratar dos assuntos relacionados com os seus educandos que usam, muitas vezes, esses momentos para criticarem a postura dos professores, dos outros alunos, da direção e dos próprios diretores de turma, no intuito de justificarem o fraco desempenho ou o comportamento inadequado dos seus educandos.

Numa dimensão racional burocrática, a indisciplina acarreta uma enormidade de tarefas a desencadear pelo diretor de turma, desde o contacto, por vários meios, com os pais e encarregados de educação, com os técnicos especializados de apoio, com a direção e mesmo com entidades externas à escola, como as comissões de proteção de crianças e jovens ou mesmo os tribunais. No agrupamento existe, desde o início da implementação do programa Teip, uma equipa multidisciplinar denominada Gabinete de Apoio ao Aluno e às Famílias (GAAF), composta pelos técnicos de psicologia, de serviço social e de intervenção local, por docentes com responsabilidades nas dinâmicas de educação para a saúde, pela responsável pelos serviços de ação social escolar e pelo coordenador dos diretores de turma, papel que assumi durante quatro anos. Funcionando como uma espécie de equipa de intervenção rápida, cabe-lhe articular com docentes, diretores de turma e famílias na resolução de problemas, não só de indisciplina, mas também de outra índole que possa afetar o normal funcionamento das atividades escolares e o desempenho dos alunos. No entanto, são os problemas disciplinares os que requerem o maior empenho por parte da equipa. Para esse efeito, foi criado um circuito de procedimentos a adotar em caso

de situações de indisciplina, por forma a uniformizar atuações. Esses procedimentos fazem parte do regulamento interno do agrupamento.

A equipa multidisciplinar tem, também, um papel fundamental na promoção de medidas de prevenção da indisciplina, que vão desde a implementação de um programa de educação parental e de desenvolvimento de competências sociais, de dinâmicas de reflexão em pequeno grupo, trabalhando-se comportamentos, competências pessoais e sociais, acompanhamento individual perante situações sinalizadas, observação de possíveis alterações de comportamento, reflexão e avaliação dos comportamentos apresentados, condução e acompanhamento de medidas disciplinares aplicadas aos alunos, articulação com docentes, assistentes operacionais, órgãos de gestão, pais, técnicas e outros parceiros da comunidade, nomeadamente o Centro Comunitário da Cruz Vermelha. Enquanto coordenador dos diretores de turma, integrei a equipa multidisciplinar, reunindo mensalmente com o elemento da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, com o objetivo de articular as iniciativas comuns e fazer o ponto da situação das crianças acompanhadas por aquela comissão. Monitorizei as situações de indisciplina e participei, com os demais elementos da equipa, na definição e desenvolvimento das ações implementadas. No exercício das funções de diretor de turma, sinalizei os alunos a acompanhar pelos serviços técnicos especializados, em especial os serviços de psicologia e articulei as iniciativas no âmbito dos casos de indisciplina que surgiam na minha direção de turma.

### 5.3.2 aluno $\longleftrightarrow$ aluno

Os testes sociométricos permitem avaliar o grau de integração dos alunos na turma, observar se na sua constituição existem grupos mais ou menos fechados, ou se há uma integração perfeita, compreender as interações socio-afetivas, verificar se existe alguma barreira entre rapazes e raparigas ou inferir se a experiência social se está a realizar dum modo salutar ou não. Podemos ainda descobrir quem são os líderes do grupo e os seus seguidores ou, por outro lado, quem são os alunos rejeitados ou isolados.

Os testes sociométricos em si não nos dizem como proceder com os alunos, pois dão-nos informações e não instruções. A maneira de utilizar essas informações depende de nós, da importância que atribuímos às relações sociais dos alunos no desenvolvimento da sua personalidade. Na qualidade de diretores de turma, quer usemos testes sociométricos ou não, estamos frequentemente a organizar grupos sociais e oportunidades de contacto

social. Podemos organizar grupos de trabalho, dispor os lugares nas salas de aula ou escolher os elementos de um grupo que vai desenvolver determinada atividade (como por exemplo, definir a integração nas listas de deputados ao Parlamento dos Jovens). Todas as vezes que o fazemos, estamos a influenciar as oportunidades de contacto e de interação social que os alunos irão ter.

Numa das minhas direções de turma, que acabei por ter dois anos consecutivos, apliquei um teste sociométrico simples. Um teste sociométrico consiste em pedir a cada elemento de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações. Depois de cada um responder às perguntas<sup>30</sup>, são catalogadas as respostas numa folha – matriz sociométrica – através da qual podemos obter várias informações acerca dos alunos: podemos ficar a saber em que grau é que ele é aceite pelos outros membros da turma, contando o número de vezes que é escolhido. A isto chama-se *posição sociométrica*. Alguns alunos foram escolhidos muitas vezes e outros menos (cf. Fig. 11).

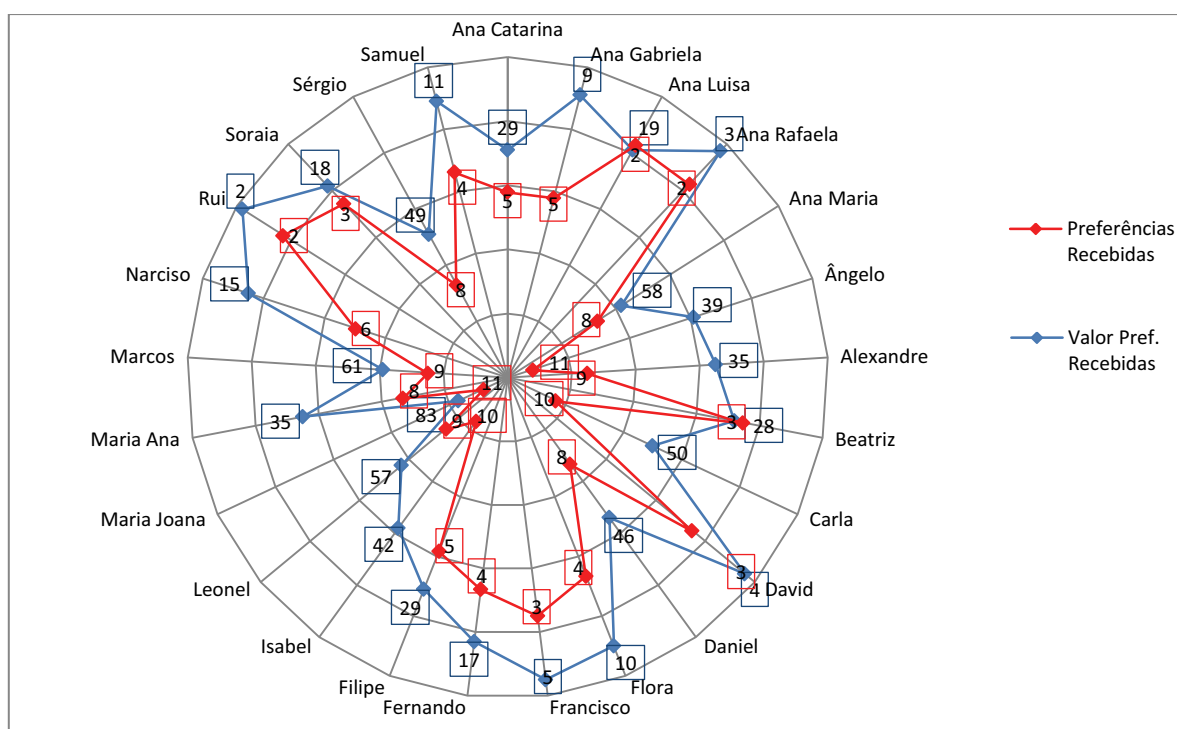


Fig. 11 - Preferências recebidas dos restantes elementos da turma

<sup>30</sup> O teste sociométrico simples (cf. Anexo 4) constituído por cinco grupos de questões, cada um com duas questões de preferência e rejeição e divididos por três dimensões: a académica, a social escolar e a social privada.

O valor das preferências recebidas resulta da multiplicação por 3, 2 ou 1, conforme se foi escolhido como 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> ou 3.<sup>a</sup> opção, respetivamente. Como exemplo, refira-se o Rui que, tendo sido escolhido por dois colegas foi, nos dois casos, a terceira escolha em apenas uma das cinco situações possíveis, logo o valor das preferências recebidas é de apenas 2 pontos. Destaque a dois alunos: a Maria Joana que, sendo um dos alunos que recolhe o maior número de escolhas, 11 no total, é aquela cujo valor das preferências recebidas é o maior. É claramente uma aluna popular e preferida por grande número de colegas de turma; e o Ângelo, que recolhendo o mesmo número de escolhas da colega, o seu valor é significativamente menor, tendo vários outros colegas que, recebendo menos preferências, têm um valor superior. Os resultados permitem-nos saber quais são os maiores amigos de cada aluno, verificando se ele tem um grande número de amigos diferentes, ou um pequeno número de amigos especiais, e também se os colegas que ele considera os seus amigos são os que também gostam dele, de um modo especial.

O teste sociométrico revela a estrutura do grupo como um todo. Através dos resultados podemos ver se é constituído por pequenos grupos mais ou menos fechados ou se há uma integração perfeita. Pode mostrar-nos, também, se existe alguma barreira entre rapazes e raparigas. E quais as crianças que fazem a sua escolha, para além dessas barreiras e que são, portanto, os elementos integrantes do grupo como um todo. Podemos ainda descobrir quem são os líderes do grupo e os seus seguidores.

Com o recurso a pictogramas, ilustrados com as fotografias dos alunos, em vez dos tradicionais triângulos ou círculos, representei as relações que os alunos estabelecem entre si. Foi com alguma surpresa que verifiquei a existência de alguma rejeição de alunos que, da observação direta, se apresentavam como líderes. E o contrário também é verdadeiro, a aluna que aparece como líder, sobre quem recaem a maior parte das escolhas, com valor das preferências recebidas elevado, preferida quer por rapazes quer por raparigas, estava longe de ser considerada uma líder. Estes dados foram partilhados com os restantes elementos do conselho de turma, dada a sua utilidade na definição da planta da sala de aula, na constituição dos grupos de tutorias e, para cada um dos docentes, poderem ser determinantes nas dinâmicas de grupo a implementar nas suas aulas.

Os resultados foram divulgados no Encontro Microrredes de Escolas Galécia, *Refletir, intervir e partilhar*, em março de 2015, na Escola EB 2,3 Frei Caetano Brandão, no âmbito do Projeto TEIP, contextualizados na prática desenvolvida no agrupamento no âmbito da indisciplina.

A mediação dos conflitos e tensões existentes entre alunos, quer da turma, quer fora dela, são uma das tarefas com que o diretor de turma se depara amiúde. Se os problemas disciplinares com alunos de fora da turma são de difícil atuação preventiva, porque muitas das vezes decorrem de problemas externos à escola (problemas entre famílias), ou carecem de uma intervenção mais macro, ao nível do agrupamento, já os que acontecem dentro da turma implicam um trabalho de articulação entre todos muito aturado. Os dados recolhidos através do recurso a estas técnicas são importantes, mas estão longe de ser suficientes, dada a pouca estabilidade dos dados, permitindo-nos a fotografia do momento em que são feitos, de um determinado contexto espaciotemporal, ignorando as dinâmicas das relações humanas, que se alteram rapidamente. Por isso, foi necessária a intervenção atenta do diretor de turma na resolução dos constantes problemas internos, sendo necessário um contacto permanente com os pais e encarregados de educação de algumas alunas e a intervenção especializada da psicóloga escolar.

### 5.3.3 aluno ↔ escola

Zenhas (2006), citando Perrenoud (1995), salienta que existe sempre comunicação entre a escola e a família, mesmo quando não existem, ou são quase reduzidos a zero, os contactos diretos (através de reuniões, cartas, telefonemas ou outros meios), uma vez que a criança é em si própria uma mensagem, “mesmo que não o pretenda ou de tal não tenha consciência” (*ibidem*, p. 61). O aluno assume um importante papel nas relações entre a escola e a família, mas estas dependem muito da relação que, primeiro, ele estabelece com a escola.

O diretor de turma, como mediador entre o aluno e a escola, é permanentemente desafiado a encontrar equilíbrios, mais ou menos impostos, entre estes dois atores. Para melhor compreender o significado que a escola tem para os alunos, afigurando-se como um elemento determinante para propiciar a definição de estratégias e implementar ações conducentes à melhoria do serviço educativo, implementei, em paralelo com os demais diretores de turma, um inquérito por questionário aos alunos da minha direção de turma que ilustra esta faceta do diretor de turma. Com este inquérito por questionário, para além de procurar conhecer o significado da escola para os alunos, pretendia também identificar, na perspetiva deles, o papel da escola no seu processo educativo e formativo e aferir as áreas da sua maior ou menor preferência, no contexto escolar. O recurso a este tipo de ferramentas para recolha de informação sistemática é uma prática que se tem cimentado no agrupamento em estudo e que decorre da implementação duma cultura de autoavaliação da

organização, supervisionada pela instituição de ensino superior que acompanha o agrupamento, no decurso da adesão ao programa Teip. Os inquéritos são construídos com recurso a plataformas online, como o *Google forms* e os dados, depois de tratados são partilhados e é promovida uma análise micro, ao nível do conselho de turma e meso, ao nível do conselho de diretores e turma. Não tendo uma aplicabilidade prática imediata aparente, estes estudos servem de ponto de partida para a tomada de decisão dos órgãos intermédios e de topo e fomentam um sentido de pertença nos alunos, fazendo-os sentir que a sua opinião é importante na construção da identidade da escola.

O inquérito em questão era constituído por uma questão de resposta fechada, e por cinco questões de resposta aberta, com o objetivo de evitar um excessivo condicionamento das respostas dos alunos permitindo o aparecimento de respostas que não estivessem nas nossas hipóteses iniciais. Assim, à questão *para que serve a escola*, mais de 80% dos alunos aponta à escola a prioridade primeira no contributo à aprendizagem de vários tipos de conhecimento, que não podem ser adquiridos noutra local (cf. Fig. 12).

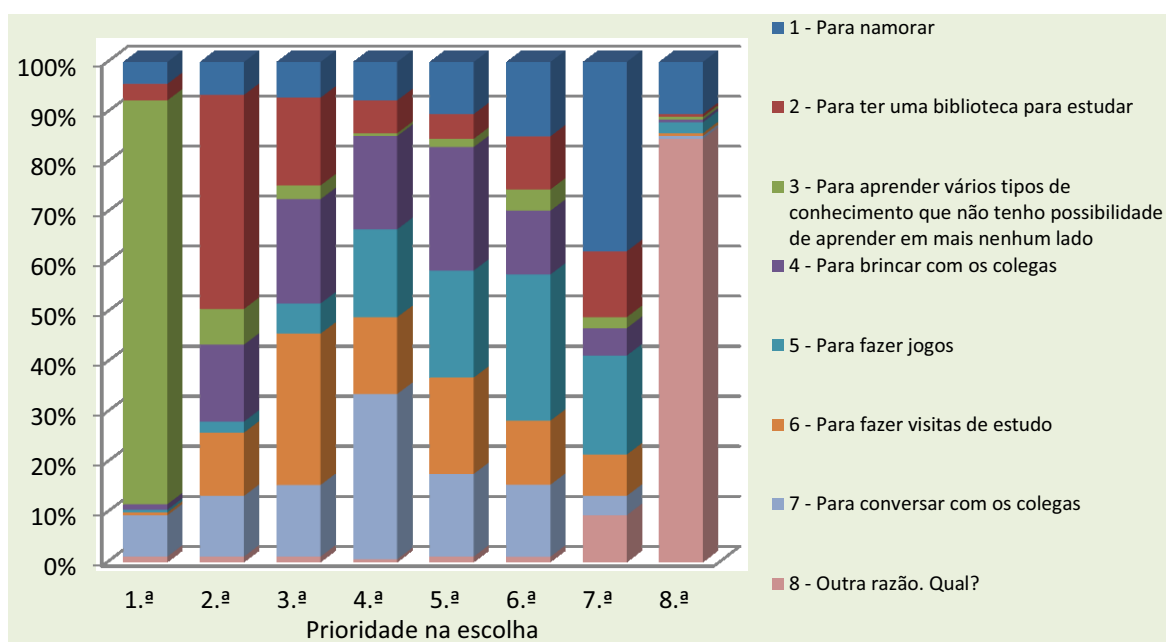


Fig. 12 – Respostas dos alunos à pergunta: Para que serve a escola?

De salientar que, nas respostas seguintes, as opções mais claramente relacionadas com a função da escola recebem as preferências dos alunos, como é o caso de ter uma biblioteca para estudar, a opção mais escolhida como segunda prioridade e fazer visitas de estudo, a opção mais escolhida como terceira prioridade. Considerando que os questionários foram anónimos, estas respostas revestem-se de maior importância, pois refletem a importância que os alunos projetam na escola, apesar de esta nem sempre

corresponder às suas expectativas. No entanto, quando de seguida perguntámos, em resposta aberta, o que é que mais gostam na escola, as opções têm uma clara divergência em relação às prioridades anteriores, confirmando que os alunos gostam da escola, mas não gostam das aulas (cf. Fig. 13).

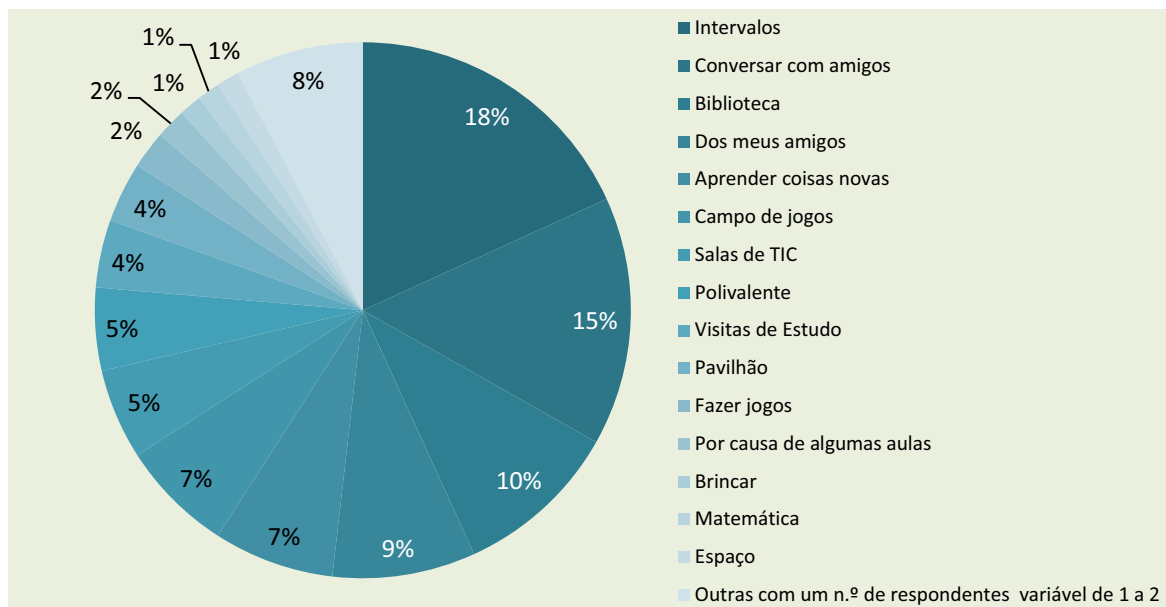


Fig. 13 - Respostas dos alunos à pergunta: O que é que tu mais gostas na escola?

Os intervalos e as conversas com os colegas e amigos aparecem como as primeiras prioridades e as justificações mostram a importância que dão à interação e sociabilização, que só é possível fora da sala de aula, daí o intervalo ser a opção mais escolhida, pois combina a vontade de estar com os amigos, com a falta de vontade de estar na sala de aula. Os respondentes referem, também, que a biblioteca é um local agradável para estar com amigos, conviver, requisitar livros e ver exposições, no entanto a maioria escolhe a biblioteca como lugar de estudo, fazer pesquisa e trabalhos. A aprendizagem de coisas novas surge apenas como quinta opção ou prioridade, naquilo que os alunos mais gostam na escola, confirmando que os interesses dos alunos são claramente divergentes daquilo que é a principal função da escola: ensinar.

Estes dados são importantes para que os membros do conselho de turma planifiquem e direcionem a sua atividade de acordo com os interesses dos alunos. Não sendo todas as opções dos alunos exequíveis (nem desejáveis), algumas serão certamente profícuas, nomeadamente, um maior recurso à biblioteca como instrumento complementar à sala de aula.

Numa perspetiva redutora do papel regulador das relações do aluno com a escola, esta premeia os melhores alunos e castiga os que não cumprem as regras. Assim, apesar de das críticas que se podem fazer à instituição dos prémios para os melhores alunos, numa visão empresarial, existem também os que defendem que o reconhecimento do mérito é uma forma de premiar o esforço dos alunos (e das famílias) e está previsto na lei em vigor. No agrupamento em análise, procedemos à realização da Gala de Mérito, uma cerimónia anual onde é reconhecido o mérito académico e de cidadania dos alunos, numa iniciativa aberta às famílias, constituindo-se como um reconhecimento do seu contributo para o sucesso alcançado pelos filhos.

Se aqui o papel do diretor de turma não é muito evidente, já na aplicação das medidas corretivas e sancionatórias, decorrentes do estatuto do aluno, promulgado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, é fundamental. Para além do papel preventivo que assume, quer mostrando as vantagens do cumprimento das regras escolares, vertidas no regulamento interno, quer valorizando a escola (daí a importância de se saber o que os alunos pensam dela), o diretor de turma assume também um papel na gestão dos conflitos e na aplicação das referidas medidas. É quem assume o contacto com a família, procurando envolvê-la nos processos de resolução de conflitos, e quem procura arbitrar os conflitos entre os diversos intervenientes. Nos vários anos em que fui diretor de turma, apenas tive necessidade de fazer um conselho de turma disciplinar. Pela sua particularidade, este é um dos conselhos de turma mais difíceis de conduzir pois se, por um lado está a necessidade de não questionar o poder dos docentes, reforçando-o se possível, por outro está o interesse em corrigir o comportamento do aluno sem que a visão que este tem da escola seja ainda mais prejudicada. No caso a que aludi, e porque se tratava de mais do que um aluno, procurei que as medidas aplicadas fossem essencialmente corretivas, optando pela realização de tarefas e atividades de integração na escola e pelo condicionamento no acesso a espaços (no caso, os espaços lúdicos da sala do aluno), por um período determinado de tempo (um mês). Estas medidas revelaram-se adequadas e dimensionadas às situações de indisciplina verificadas uma vez que essas situações tornaram-se pontuais, desaparecendo com o curso do ano letivo.

#### 5.3.4 escola ↔ família

A teoria da sobreposição das esferas de influência, de Joyce Epstein (Sanders & Epstein, 1998, citado por Zenhas, 2010, p. 1), aponta como princípio fundamental que a escola, a família e a comunidade (as três esferas em que a criança se encontra integrada e

que a influenciam) partilham objetivos comuns, nomeadamente o sucesso académico, os quais são mais eficazmente atingidos se houver uma conjugação de esforços e uma intervenção coordenada, em que cada esfera atua de acordo com a sua especificidade (Zenhas, 2006). A escola, a família e a comunidade são representadas por três esferas parcialmente sobrepostas (cf. Fig. 14).

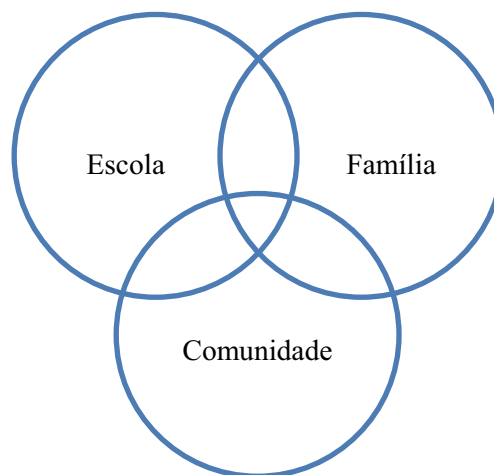


Fig. 14 - Teoria das esferas de influência  
in Zenhas (2010, p. 2)

A área de sobreposição dos contextos corresponde à articulação entre eles. Quanto maior for a sobreposição, maior é a articulação. No entanto, apesar de ser desejável uma articulação crescente, não podemos esquecer que cada contexto tem uma área de intervenção própria, que os outros devem respeitar. Por outro lado, colaborar não significa que todos os contextos desenvolvam as mesmas estratégias ou que o contexto “família” deva ter um papel de subserviência relativamente ao contexto “escola” (Zenhas, 2010).

O relatório da IGEC (Vilarinho, 2014) resultante da última avaliação externa feita ao agrupamento salienta, no domínio dos resultados, o reconhecimento da comunidade, referindo que “os encarregados de educação manifestam uma concordância muito elevada com a disponibilidade do diretor de turma”. Este ponto forte do agrupamento resulta, em parte, da gestão dos recursos humanos feita na atribuição das direções de turma. Se é certo que um dos critérios preponderantes é o cumprimento dos normativos relativamente à distribuição de serviço a docentes de grupos disciplinares com insuficiência de tempos letivos, este tem sido mesclado com outros que, atentam ao perfil adequado do docente para o exercício do cargo. Um deles é, claramente a manutenção do mesmo diretor de turma do ano letivo anterior, respeitando as limitações do ciclo. Entre os anos letivos

2011/2012 e 2014/2015, que coincide com o período em que fui sucessivamente diretor de turma no agrupamento, mais de 40% dos diretores de turma mantinham-se como diretores da mesma turma, no ano letivo seguinte (cf. Fig. 15). No 2.º ciclo essa percentagem era ainda mais significativa, pois a totalidade dos diretores de turma do 5.º ano mantinha-se no ano letivo seguinte em funções. Tal só não aconteceu no ano letivo 2013/2014, mas os motivos que impediram esta continuidade foram, num caso a mobilidade de um dos docentes e, no outro a ausência prolongada por doença. Acresce, ainda, que durante os quatro anos letivos, apenas uma vez um docente contratado assumiu o cargo de diretor de turma, sendo a quase totalidade dos diretores de turma do quadro do agrupamento. O ano letivo 2014/2015 foi o que registou mais docentes não pertencentes ao quadro do agrupamento no exercício do cargo: quatro, em vinte e três turmas. Assim, não é de estranhar que os docentes que, ao longo do período em análise, foram sempre diretores de turma estejam em maior número. No total, onze docentes repetiram, ao longo dos anos, as funções de diretores de turma, outros oito foram-no três vezes e há, ainda, nove que o foram duas vezes. No total dos trinta e oito docentes que foram diretores de turma, apenas dez o foram apenas uma vez.

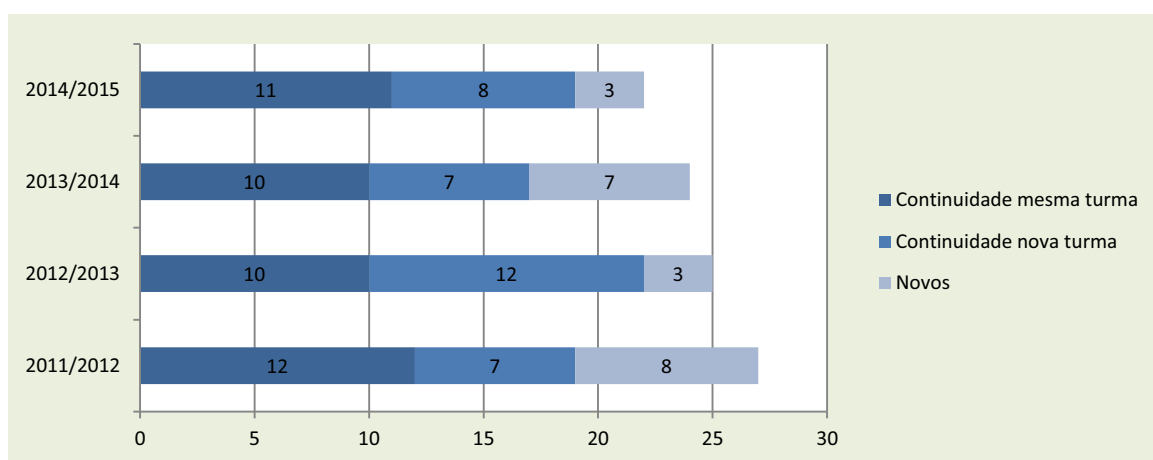


Fig. 15 - Rotatividade docente na atribuição das direções de turma, num período de 4 anos letivos

Da análise conclui-se, ainda, que os grupos disciplinares com mais docentes a exercer estas funções de gestão intermédia coincidem com aqueles onde o serviço docente é mais escasso, nomeadamente, as disciplinas das expressões artísticas e tecnológicas. Por força da implementação das medidas decorrentes da adesão ao programa Teip, que incidem sobretudo nas áreas da matemática e do português, verificou-se uma diminuição na atribuição de cargos aos docentes destes grupos.

Esta continuidade no cargo permite um melhor conhecimento e uma maior proximidade das famílias, criando laços de empatia ao longo dos anos que resultam no

reconhecimento descrito no relatório da IGEC. Não é raro que, em resultado desta repetição de diretores de turma num período de tempo considerável, o mesmo diretor de turma acompanhe irmãos de diferentes idades e, desta forma, volte a estar novamente, depois de alguns anos, em contacto com os mesmos encarregados de educação.

Dando como válido que a escola deve ser considerada como uma organização democrática, que, normativamente, deverá afirmar-se como uma organização dialógica ou como organização deliberativa e comunicativa, assente num diálogo visando acordos que só serão justos se respeitarem certos princípios<sup>31</sup>. Estêvão (2006, p. 45) sustenta que

tanto a comunicação como o conflito tornam-se condições de possibilidade da escola como espaço público, ou seja, como espaço de debate, de conflito, de convivialidade e de “voz”, de intercâmbio de ideias, de direitos e deveres argumentativos, de interdependência significativa, de adopção colectiva das decisões que ultrapassam os muros da própria escola.

É nesta perspetiva que faz sentido olhar para o papel do diretor de turma como mediador entre a escola e a família, numa perspetiva mais microssocial, onde se torna mais nítida a mobilização de vários tipos de racionalidade (instrumental e comunicativa) que estão presentes nas ações quotidianas das escolas (*idem*).

O contacto com os encarregados de educação serve várias finalidades, entre elas, para os “preparar” para os resultados escolares dos seus educandos, sobretudo quando estes são negativos (Sá, 1997). Em linha com esta interpretação, é também a ênfase colocada na deslocação à escola, sobretudo dos pais cujos alunos levantam problemas, quer de aproveitamento quer de comportamento. Quando não há problemas a participação dos pais parece constituir um desperdício de tempo e de energias. A pertinência da participação dos pais em reuniões regulares com os diretores de turma apenas se justifica nas situações “anormais”, ou seja, a escola “perfeita” dispensa os encarregados de educação (Sá, 1997, p. 82).

O primeiro contacto com os pais e encarregados de educação acontece no arranque do ano letivo, com a receção aos pais e encarregados de educação. O agrupamento em estudo, no reconhecimento da importância deste primeiro contacto, promove um arranque do ano letivo com uma receção conjunta para pais e alunos com o diretor de turma e que,

---

<sup>31</sup> Os princípios são: o da sinceridade, o da inclusão ou da participação de todos os afetados no diálogo, o da reciprocidade (podendo ser assimétrica), o de que os interessados têm de estar abertos à revisão argumentativa, o do respeito pela diferença e singularidade do outro e o da emocionalidade.

nos casos dos anos iniciais de ciclo, incluem também uma recepção geral com o diretor. A importância da transmissão de uma cultura de escola está patente nestes momentos. Servem, ainda, estas reuniões, numa racionalidade burocrática, para transmitir informações, ouvir as preocupações e inquietações das famílias (que passam muitas vezes por questões funcionais: cantina, transportes escolares e horários) e, numa dimensão mais política, preparar o terreno para antecipar eventuais antagonismos de interesses dos grupos em presença: alunos, professores e famílias. Daí a importância de se divulgar a hora de atendimento semanal (normalmente de acordo com a disponibilidade do diretor de turma apesar de, maioritariamente, os docentes estarem abertos a atendimentos fora dessa hora agendada, desde que previamente avisados) e de se trocarem (atualizarem) contactos.

A hora semanal de atendimento aos pais e encarregados de educação é pouco utilizada, exceto nos casos em que desvios à “normalidade” comportamental ou académica, justificam um controlo mais apertado e, nesses casos, quase sempre por iniciativa dos diretores de turma, verifica-se um contacto mais amigável, que afrouxa logo que se verifica uma reposição da “normalidade”.

Estas reuniões são, mais das vezes, utilizadas para a eleição dos representantes dos pais e encarregados de educação no conselho de turma. Com exceções pontuais, os pais já se conhecem, quer por os filhos frequentarem a mesma turma, muitas vezes desde a pré-escola, quer por serem da mesma área geográfica (freguesia) num meio relativamente pequeno e rural, como atrás referi, o que facilita a escolha dos representantes. No entanto, sem funções ou papéis formalmente atribuídos, sem um reconhecimento por parte da escola e dos pares da importância desta “voz” dentro do conselho de turma, este “cargo” é mais das vezes considerado um fardo que ninguém quer aceitar e, por isso, não é raro acontecer que as mesmas pessoas vão ocupando o cargo anos consecutivos (na falta de outros candidatos) e, nas reuniões dos conselhos de turma, falam mais em nome individual que coletivo. A figura do representante dos pais e encarregados de educação no conselho de turma mereceria outra reflexão por parte de todos os atores educativos.

Os momentos de maior partilha entre a escola e a família, em que o diretor de turma assume um verdadeiro papel de mediador, acontecem no momento de entrega das classificações e das fichas de informação do progresso dos alunos, no final de cada período. A informação disponibilizada nesta ficha informativa é de crucial importância para que os pais possam acompanhar os seus educandos de forma mais atenta, no entanto, pela sua especificidade, nem todos os pais e encarregados de educação a entendem. Daí a

importância das reuniões para o efeito. No agrupamento, por força da adesão ao PAASA (já referido) é disponibilizado aos diretores de turma um instrumento em *excel* para recolha de informação da avaliação sumativa que, depois de devidamente tratada é devolvida para que o diretor de turma possa apresentar e analisar com os pais e encarregados de educação os resultados académicos dos alunos da turma, por comparação com as demais turmas do mesmo ano letivo e com o ano letivo anterior.

Quanto mais próxima a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo dos alunos (filhos em casa, alunos na escola). Nesta situação, os docentes manifestam uma maior satisfação profissional. As famílias vêm-se valorizadas socialmente (aspeto relevante nos meios desfavorecidos) e as comunidades, em particular as de meios populares, podem ver a cooperação com a escola tornar-se num dos símbolos da identidade local. De igual modo, o aprofundamento de relações entre escolas, famílias e comunidades implica uma postura de participação (mesmo que frágil e assimétrica) por parte dos vários elementos da comunidade educativa, isto é, a implementação de uma cultura de cidadania e de um alargamento da democracia (Silva, 2008).

No entanto, esta aproximação e participação das famílias também pode ser vista pelos docentes com alguma insegurança. Há sempre o receio de uma eventual intromissão nas suas competências. Por outro lado, tudo indicia que as situações de tensão ou conflito tenderão a surgir mais em contextos de tentativa de demarcação ou preservação de “territórios” do que em processos de cooperação. A pesquisa tem mostrado que são sempre os mesmos pais que tendem a aparecer na escola, e aqueles cuja presença os professores mais solicitam são os que menos comparecem. Isto não acontece por acaso e, principalmente quando estamos em presença de famílias de meios socialmente desfavorecidos, deparamo-nos com barreiras de ordem sociocultural difíceis de desocultar e que levam muitos docentes a interpretar automática e erradamente a não ida à escola como sinónimo de desinteresse pelo processo de escolarização dos filhos (*ibidem*, p.121).

Não obstante, investigações (Davies, 1989, citado por Silva, 2008) revelam que, mesmo os grupos de pais de meios mais desfavorecidos se envolvem ativamente em casa, de acordo com as suas capacidades e limitações, no apoio prestado aos filhos, pois é unanimemente apercebido que o processo de escolarização constitui um dos únicos meios de mobilidade social ascendente. Um dos aspetos que ressalta destes estudos é que a aposta dos encarregados de educação no processo de escolarização dos filhos através do apoio

discreto, mas ativo em casa, esbarra em idêntica e negativa interpretação por parte dos docentes que, assim, menosprezam uma importante forma de intervenção.

Na esteira do pensamento de Silva (2008), gostaria de corroborar que, no seu relacionamento com as famílias e comunidades, a atividade da escola nunca é neutra, quer por ação, quer por omissão, nos efeitos sociais e escolares que pode induzir, em particular junto dos alunos e suas famílias.

Enquadrando no modelo cultural a função do diretor de turma como elo de ligação da escola com o meio relembramos o pensamento de Sá (1997, p. 93) que, no âmbito da difusão das ideologias gestionárias e de opiniões defensoras de um maior envolvimento formal das famílias na educação dos filhos combinados com a “crise de legitimidade da escola”, considera que esse papel foi empurrado para o diretor de turma, uma vez que este assegura a transmissão aos encarregados de educação de uma informação atualizada sobre aproveitamento, assiduidade, e comportamento dos seus educandos. A escola assume-se como uma organização mais democrática e participativa com os ganhos de legitimidade social inerentes a esta ligação. A organização produz uma ideologia para “consumo externo” em que confere grande centralidade à participação dos pais.

#### 5.4 O diretor de turma PIEF

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) foi criado no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), regulamentado pelo Despacho-Conjunto n.º 882/99, de 28 de setembro, posteriormente revisto pelo Despacho-Conjunto n.º 948/2003, de 25 de agosto.

O PIEF é uma medida socioeducativa, de caráter temporário e excepcional, a adotar depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar, concretizada mediante a implementação de um Plano de Educação e Formação (PEF) que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2.º ou 3.º ciclo. São destinatários desta medida os jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos e estejam abrangidos por, pelo menos, uma das seguintes situações socioeducativas: desfasamento etário igual ou superior a 3 anos, face ao nível de ensino frequentado; situação de risco e/ou perigo conforme Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro; existência de processos de promoção e proteção, de processos tutelares educativos ou processos penais.

Podem ainda ser destinatários os alunos que, frequentando a escola, revelam insucesso escolar grave e cumpram os requisitos da idade.

No ano letivo 2012/2013, fui diretor de turma dum grupo de alunos integrados neste programa. As especificidades do trabalho realizado com esta turma, e com este conselho de turma, justificam o realce dado a esta experiência. O grupo de alunos era constituído por 11 jovens, sendo que 6 dos quais estavam propostos para conclusão do 2º ciclo e 5 para a certificação dos 7º e 8º anos. Algumas das problemáticas associadas passavam pela assiduidade irregular, o insucesso escolar, os comportamentos de risco e as dificuldades de aprendizagem acentuadas. Três desses alunos possuíam, ainda, um Programa Educativo Individual (PEI), de acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

Os alunos eram provenientes de famílias com problemáticas socioeconómicas que, por sua vez, necessitavam de um acompanhamento para que pudessem exercer de forma adequada as suas responsabilidades parentais. Considerou-se, portanto, que o enquadramento na medida PIEF seria o mais indicado para estes jovens, numa tentativa de combater o insucesso escolar a que estavam condenados e, paralelamente, procurando evitar o abandono escolar. Esteve sempre implícito um trabalho específico para a promoção do cumprimento de regras e normas disciplinares, bem como a promoção do interesse pelas atividades escolares, sendo fundamental o envolvimento e uma regulação muito próxima dos elementos da Equipa Técnico Pedagógica, em particular das duas Técnicas de Intervenção Local (TIL).

O trabalho das TIL assume, nestes contextos, particular importância, não tanto pelas tarefas racionais burocráticas, como a elaboração do plano de educação e formação (PEF) de cada um dos alunos que, na ausência desta figura, poderia facilmente ser elaborado apenas pelo diretor de turma, mas pelo acompanhamento, de forma sistemática, dos alunos integrados no PIEF, ao nível individual e sociofamiliar, articulando a informação e a intervenção dos serviços locais da administração pública e dos parceiros da sociedade civil que apoiam e acompanham jovens em risco de exclusão social e as suas famílias, promovendo atividades que garantam a integração de cada criança ou jovem na comunidade escolar e na comunidade local, gerindo conflitos e articulando toda a intervenção com a direção do agrupamento.

As características dos jovens envolvidos neste programa implicam um esforço, no sentido de repensar as abordagens metodológicas e pedagógicas. Estas abordagens deverão ser efetuadas tendo por objetivo a realização de aprendizagens experienciais e funcionais. Por abordagem experiencial e funcional entenda-se o processo através do qual as pessoas elaboram conhecimentos, aprendem técnicas e desenvolvem valores através da experiência direta e do envolvimento, quer estes ocorram em contextos de vida ou em dispositivos educativos formais. Considerando os vários níveis de ensino presentes na sala de aula e a inexistência de manuais adotados para as disciplinas que integram o currículo, a diversificação dos materiais a utilizar no dia-a-dia eram uma constante, bem como as metodologias a que cada docente deveria recorrer para conseguir manter um grupo tão diverso focado. Apesar de não existir um critério definido na atribuição da turma aos docentes, estes constituíram-se como uma verdadeira equipa técnico pedagógica<sup>32</sup> que, em colaboração com as técnicas de intervenção local e demais serviços especializados da escola, acompanharam os alunos ao longo do ano letivo. As reuniões de articulação eram fundamentais, não só na construção inicial das prioridades programáticas e das planificações das múltiplas atividades, letivas e não letivas, onde a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são verdadeiramente observadas, mas também na adequação das metodologias a cada uma das aulas. Procurava-se a metodologia mais eficaz, partilhando-se experiências, boas ou menos boas, numa procura, na tentativa e erro, da metodologia adequada a cada uma das situações de aprendizagem.

Como referido, a planificação das atividades procurava articular as várias disciplinas para que, temáticas afins de distintas disciplinas, fossem tratadas numa perspetiva sincrónica, uma vez que o recurso à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos era uma constante. As aprendizagens consolidavam-se na prática, no desenvolvimento de atividades com um forte pendor utilitário, muitas vezes de acordo com uma abordagem de trabalho de projeto, onde o contributo de várias disciplinas em simultâneo era notório. Estas reuniões eram quinzenais e, para além do trabalho já referido, eram também o momento em que se procuravam as soluções para os problemas que iam surgindo. Diversas foram as temáticas abordadas, sendo, no entanto, a questão disciplinar, a que mais se destacava, pelas dificuldades que esta turma levantava a este nível.

---

<sup>32</sup> A equipa técnico-pedagógica era constituída pelo conselho de turma, pelas técnicas de intervenção local e, ainda, a psicóloga escolar e a coordenadora do núcleo da educação especial, uma vez que integravam a turma três alunos da educação especial, avaliados de acordo com o seu Programa Educativo Individual (PEI), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Tratava-se de uma turma com alunos irrequietos, mormente educados, pouco concentrados, que facilmente se abstraiam das tarefas escolares. Alguns destes problemas eram exteriores à escola. A turma integrava alunos de etnia cigana, dos dois sexos e que, devido a especificidades culturais, muitas vezes se constituíam como problemas que os docentes nem sempre estavam preparados para resolver, até pelo seu desconhecimento. O abandono precoce da escola por parte das raparigas desta etnia era um dos problemas com que nos deparámos em anos anteriores mas que, felizmente, neste ano letivo não aconteceu. Além disso, os ritmos distintos de aprendizagem, as idades e os percursos escolares diferentes, marcados por diversas retenções, devido a problemas sociais, familiares e de absentismo, foram sendo determinantes na evidência das dificuldades de aprendizagem.

Numa perspetiva geral, a turma revelava interesse, empenho na consecução das tarefas propostas, mas apresentava, simultaneamente, falta de autonomia e perseverança na concretização das mesmas, pois facilmente desmotivava nas diferentes fases do processo, enquanto não se chegava ao produto. Talvez este fosse o maior constrangimento da Turma, todavia, a coesão e a partilha de experiências entre a Equipa Técnico Pedagógica foi permitido alcançar as metas propostas.

Estes alunos têm um currículo adequado às suas necessidades e ritmo de aprendizagem, bem como um programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de orientação vocacional.

Se os docentes assumem um papel fundamental, enquanto gestores do currículo, nas várias dimensões<sup>33</sup> enumeradas por Roldão (1995), é ao diretor de turma que cabe o papel de coordenação e dinamização dessas diferentes dimensões da gestão curricular.

O Plano de Trabalho da Turma foi elaborado no seguimento da avaliação diagnóstica relativa a cada aluno, identificando-se os principais problemas a resolver com os alunos e, definindo-se as opções globais para a turma, desenvolveram-se estratégias de ensino/aprendizagem através da interdisciplinaridade e uniformizaram-se critérios de atuação dentro e fora da sala de aula. O Plano de Trabalho da Turma serviu, assim, para refletir sobre o seu processo de construção e adequação do currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, serviu ainda para partilhar experiências e evidenciar o papel dos professores na implementação deste. Neste processo, enquanto diretor de

---

<sup>33</sup> Reconstrução curricular, diferenciação curricular, adequação curricular e construção curricular.

turma, dinamizei a diferenciação e a adequação curricular necessária pela existência de diferenças entre os alunos que é preciso considerar a nível dos processos de desenvolvimento curricular: diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem. Dando corpo ao proposto por Roldão (1995, p. 13) procurei promover a análise destas diferenças com os docentes no sentido de se estabelecerem e gerirem estratégias diferenciadas de trabalho, tentando determinar qual o tipo de diferenças a que todos deveriam prestar atenção, bem como as características gerais e os modos de gerir a aula para trabalhar com grupos diferenciados, procurando assegurar assim uma atuação coordenada entre os docentes.

Quer pela inexistência de manuais e de um programa para as disciplinas que integram o currículo destes cursos, quer pelas diferentes cargas letivas semanais, quer ainda, pela forte componente prática e vocacional que lhe está subjacente, a construção curricular é uma realidade neste programa, assumindo-se o diretor de turma como um gestor dentro do conselho de turma.

Trata-se de seguir, em qualquer destes casos, as etapas integradoras de qualquer processo de desenvolvimento curricular: *análise da situação/contexto, definição dos objectivos* pretendidos face a essa análise, *selecção de conteúdos e/ou actividades* adequadas à prossecução desses objectivos, *definição de estratégias* e distribuição de tarefas e, finalmente, previsão das formas de *avaliação* dos resultados pretendidos e sua eventual concretização num produto final que reflecta o percurso curricular desenvolvido. (*ibidem*, p. 14)

Como diretor de turma, assumi um papel na gestão curricular procurando orientar a minha ação às funções de gestão e coordenação que a legislação de facto estabelece, não me limitando a uma ação predominantemente burocrática nem enfatizando apenas as dimensões da ação que se referem apenas aos alunos e aos encarregados de educação. Procurei integrar no exercício das minhas funções a gestão das três vertentes – alunos, pais e professores. A coordenação dos professores torna-se mais evidente pela necessária articulação curricular que está presente nestes cursos.

Tal não acontece nas turmas do ensino regular, onde o currículo é fortemente centralizado, e as eventuais necessárias adequações, sempre cautelosas pela necessidade do cumprimento das metas, programas e objetivos, definidos também eles centralmente, ficam a cargo do professor de cada uma das disciplinas. Assim, o conselho de turma deveria passar a ser encarado como um órgão intermédio de efetiva gestão pedagógica, como aliás está definido nos textos legais, mas tal ainda não acontece, em parte pela pouca

importância dada a estas equipas técnico pedagógicas e que resulta do pouco prestígio que estes cursos granjeiam dentro das escolas, sendo muitas vezes vistas como turmas a evitar.

Não é com surpresa que se constata que “as dinâmicas para a inclusão dos alunos com dificuldades socioafetivas e/ou em risco de abandono escolar” sejam consideradas um dos pontos fortes apresentados pelo agrupamento no relatório da IGEC (Vilarinho, 2014, p. 7), decorrente da avaliação externa a que fomos submetidos.

## Conclusão

Com o presente trabalho, procurei sintetizar o papel do diretor de turma na sua relação multifuncional com os demais atores educativos, tomando por base a minha experiência no exercício do cargo, conjugada com a minha experiência no cargo de coordenador dos diretores de turma, que me permitiu apreciar diferentes estilos e prestações, aprendendo com eles. Não sendo de todo o tema central deste trabalho, permito-me abrir uma exceção para referir que o desempenho deste cargo permitiu-me contactar de uma forma muito próxima com os demais diretores de turma ao longo de quatro anos, orientando a sua ação e aprendendo com o desempenho deles e, desta forma, enriquecendo e melhorando a minha prestação como líder intermédio. As reuniões do conselho de diretores de turma a que presidi eram, muitas vezes, o ponto de partida na definição de estratégias de melhoria a implementar no desempenho deste cargo, quer fossem meramente administrativas, quer se tratassem de ações mais globais e inovadoras. A título de exemplo, o levantamento das necessidades de formação específica era uma das ações concertadas neste órgão.

Os meus registos pessoais e os documentos produzidos na escola – atas, planos de trabalho de turma, relatórios vários e os documentos orientadores do agrupamento – serviram como principal fonte de informação para a realização deste trabalho. Deitando mão a um deles, o relatório de diretor de turma, é possível rever o balanço feito no final do ano 2013/2014, no desempenho do cargo. Com uma clara tónica no contacto com os alunos e encarregados de educação, não deixa de ser visível uma referência, ainda que ténue, à coordenação dos docentes do conselho de turma (cf. Anexo 2, último ponto, Balanço Final). Da análise de outros relatórios de diretor de turma<sup>34</sup> refira-se que, se alguns diretores de turma optam por elencar uma série de tarefas que desenvolveram ao longo do

---

<sup>34</sup> Trabalho que realizei enquanto Coordenador dos Diretores de Turma e que vertia para o Relatório de Coordenação (cf. Anexo 5, Relatório CDT 2013-2014).

ano letivo 2013/2014, outros há que se limitam a referir o cumprimento das tarefas administrativas e burocráticas, com zelo e disponibilidade, nos prazos solicitados e de acordo com as funções do diretor de turma definidas na lei e no regulamento interno do agrupamento. É bem verdade também que esta parece ser a função menos apreciada pelos docentes apresentando-se, inclusive, algumas sugestões para que parte da enorme carga burocrática seja transferida para técnicos administrativos. O desaparecimento da área curricular não disciplinar de Formação Cívica, espaço onde parte das tarefas inerentes ao cargo eram realizadas, nomeadamente, a recolha de justificação de faltas e o transmissão e receção de informações de e para os encarregados de educação, veio roubar espaço para o diretor de turma acompanhar os problemas dos alunos, com claro prejuízo para as disciplinas que os diretores de turma lecionam.

Exige-se ao diretor de turma competências de gestão, de administração, de comunicação, de relacionamento interpessoal, com capacidade de interagir com todos os intervenientes no processo educativo. Tem sob sua responsabilidade o Plano da Turma, o reforço da participação das famílias, a mediação de tensões e conflitos, enfim... e, no final é apenas um cargo, muito pouco valorizado! (Leonor Sousa, 2013, *Relatório Direção de Turma T21*)

Nota-se, também, que a postura de alguns encarregados de educação é apontada como um aspeto negativo e que merece uma reflexão partilhada na busca de soluções e estratégias educativas comuns.

O diretor de turma assume-se, claramente, como uma figura de gestão intermédia na escola, com responsabilidades específicas na coordenação dos professores da turma, com um papel de monta na promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e na sua integração no ambiente escolar e, ainda, com atribuições relevantes no relacionamento estabelecido entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar.

A análise destas dimensões, presentes na figura do diretor de turma, só faz sentido se feitas à luz dos modelos teóricos que sustentam o funcionamento das organizações, em particular a escola, caracterizando-o como “*poli*ptico e multidiscursivo” (Estêvão, 2004a, p. 53). Assim entendido, a representação da escola como lugar de vários mundos (e de imagens), permite uma melhor compreensão dos diferentes papéis desempenhados pelos atores que a compõem, em particular aquele que é o alvo deste nosso estudo, o diretor de turma. No entanto, como refere Estêvão na obra citada, esta mesma “pluralidade de mundos” transforma-a numa arena de momentos cruzados de sociabilidades alternativas,

de princípios argumentativos, de concepções plurais de cidadania e de justiça, obrigando os professores e demais atores – incluindo os diretores de turma –

a saberem agir em vários mundos, a coordenarem as suas ações, a resolverem os seus conflitos e dissensos, a aprenderem, enfim, a passar de um sistema de referência (mundo) para outro, a negociarem interpretações diferentes da realidade escolar, a formarem alianças de boa vizinhança, para que a escola, apesar de tudo, funcione pelo menos dentro de uma “civilidade mínima”, isto é, respeitando as regras de um relacionamento cívico mínimo, e de uma coerência e equilíbrio aceitáveis. (*ibidem*, p. 55)

Assim, agir “em vários mundos não significa pôr tudo no mesmo plano”, mas aprender a “identificar os seus quadros de referência, a compreender a sua racionalidade, e a saber mudar de argumentação ao mudarem de quadro de referência” (Derouet, 200, p. 142, citado por Estêvão, 2004a, p. 57).

Na análise efetuada anteriormente, e depois do enquadramento teórico, quer do diretor de turma, quer da escola como organização, com base numa revisão da literatura não exaustiva, percorri as múltiplas valências do papel do diretor de turma. Nem sempre tendo consciência do suporte teórico que sustenta a práxis educativa, a gestão das aprendizagens dos alunos, em especial nos momentos em que a avaliação formativa é materializada em avaliação sumativa, faz sobressair alguma conflitualidade, em resultado de diferentes visões (imagens) de escola dos vários atores. O diretor de turma, e a minha experiência apresentada como exemplo, comprova-o, tem aqui o mais difícil desafio na procura de consensos, tão justos quanto possíveis.

A gestão interdisciplinar e das atividades requerem um esforço de coordenação dos vários docentes do conselho de turma, em articulação com os departamentos curriculares mas, na maior parte dos casos, continua a ser pontual a articulação curricular, uma vez que cada professor continua a fazer a gestão do currículo de forma isolada. Muitas vezes, a articulação resume-se a um registo periódico em ata de conselho de turma sobre o cumprimento (ou não) do programa de cada disciplina. A implementação de um plano de trabalho de turma objetiva conciliar um trabalho de articulação entre os vários atores mas, mais uma vez, este apresenta-se como uma evolução dos projetos curriculares de turma, onde o diretor de turma assume a tarefa burocrática de o elaborar, não sendo considerado nem utilizado por quase nenhum docente na sua prática letiva. No entanto, novas práticas de articulação interdisciplinar vão sendo introduzidas, nomeadamente, as que resultam da necessidade de avaliação dos resultados académicos, numa prática sistemática de autoavaliação das organizações que, no agrupamento em análise, passou pela adesão ao

PAASA. Registe-se, ainda, o maior peso dos departamentos curriculares na dinamização das atividades extracurriculares, sendo muitas vezes os restantes membros do conselho de turma meros participantes.

O papel de mediador imputado ao diretor de turma é aquele que justifica uma atenção mais detalhada. Na relação entre o professor e o aluno as questões comportamentais são as mais evidentes e a gestão das situações de indisciplina dos alunos assume uma relevância significativa nos territórios sob a alçada do diretor de turma e constitui um domínio sensível no julgamento do seu desempenho. A gestão dos conflitos é um terreno muito sensível e que raramente deixa incólumes quem os pisa. Gerir com sensatez os conflitos existentes entre os vários grupos assume-se como a tarefa mais desgastante para o diretor de turma. Se as formas de resolver as situações de indisciplina com os alunos estão suficientemente claras na legislação, já a resolução de conflitos com os professores (ou entre estes) e com os pais e encarregados de educação (ou entre uns e outros) não é de tão fácil procedimento. Felizmente, as escolas possuem atualmente equipas multidisciplinares constituídas por técnicos especializados que se afiguram como um apoio fundamental ao diretor de turma para a resolução dos múltiplos conflitos que se vão instalando nas escolas. A sua ação é tão mais importante quanto mais preventivamente atuar nas temáticas potenciadoras da indisciplina.

O desenvolvimento pessoal e social do aluno e a sua integração no ambiente escolar pode ser facilitado pela realização de estudos que facilitem o seu melhor conhecimento, como foi o caso dos testes sociométricos e dos inquéritos por questionário sobre o significado da escola, implementados nas direções de turma em estudo. Também a relação com as famílias depende muito do desempenho do diretor de turma que raramente se cinge à hora de atendimento definida no seu horário ou às reuniões com os pais e encarregados de final de período para entrega da ficha informativa com as classificações do aluno. Contactos telefónicos, mensagens pela caderneta, cartas e convocatórias fazem parte do dia a dia das tarefas do diretor de turma, por forma a manter informado os encarregados de educação. No entanto, este é também uma das tarefas mais frustrantes pois nem sempre recebem o *feedback* desejado da parte dos seus interlocutores.

Posso, pois, concluir que o diretor de turma é o verdadeiro elo *multitasking* na comunidade educativa, por tudo o que faz – e como o faz – na prossecução da finalidade da escola.

“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Antoine de Saint-Exupéry retrata bem aquilo que deverá ser na escola, a ligação entre o diretor de turma e os demais atores. Não posso concordar mais com Sá (1997, p. 146) quando conclui que o “diretor de turma desempenha, de facto, um papel muito importante na escola portuguesa, mas não apenas (nem sobretudo) por aquilo que faz, mas sim pelo que representa”.

### Referências Bibliográficas:

ABRAHAMSSON, Bengt (1993). *The Logic of Organizations*. Newbury: SAGE Publications.

AFONSO, Almerindo J. (1991). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho

AFONSO, Natércio (1995). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BACHARACH, Samuel B. (1988). Notes on a Political Theory of Educational Organizatios. In WESTOBY, Adam (Ed.) *Culture and Power in Educational Organizatios*. Milton Keynes, England: Open University Press. pp. 277-288.

BALDRIDGE, J. Victor (1971). *Power and conflict in the University*. New York: John Wiley & Sons.

BALDRIDGE, J. Victor (1983). Organizational characteristics of colleges and Universities. In BALDRIDGE, J. Victor & DEAL, T. (Eds.), *Dynamics of Organizational Change in Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Coporation, pp. 38-59.

BARROSO, João (1993). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*. Lisboa: Universidade de Lisboa (FPCE).

BARROSO, João (1996). *Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus. Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

BARROSO, João (2003). Organização e regulação do ensino Básico e Secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.24, n.º 82, pp. 63-92.

- BLAU, Peter & SCOTT, W. Richard (1977). *Organizações Formais*, São Paulo: Editora Atlas.
- BOLMAN, Lee G. & DEAL, Terrence E. (2003). *Reframing Organizations. Artistry, Choice, and Leadership*. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- BONAMI, Michel (1993). Concept de Système et Métaphores Organisationnelles. In BONAMI, Michel, HENNIN, Bernard de, BOQUÉ, Jean-Michel & LEGRAND, Jean-Jacques. *Management des Systèmes Complexes: Pensée Systémique et Intervention dans les Organisations*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 33-49.
- BUSH, Tony (1986). *Theories of educational management*. London: Harper and Row.
- CAMPOS, Edmundo (Org.) (1978). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- CARVALHO, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais de Escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, Jorge Adelino; SOARES, Sandra Cristina e CASTANHEIRA, Patrícia (2012). Liderança escolar, projetos e trabalho em equipa: explorando cruzamentos conceituais. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, V. 7, N.º 17, pp. 164-178.
- CROZIER, Michel (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- DAVIES, Don (Dir.) (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e Perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte.
- DEAL, Terrence & KENNEDY, Allen (1988). *Corporate Cultures: The rites and rituals of corporate life*. London: Penguin Books
- DEROUET, J. -L. (2000). Conclusion. Le groupe d'études sociologiques: une sociologie rapprochée de l'éducation. In DEROUET, J.-L. (dir.), *L'École dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, pp. 275-290.
- ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (1995). O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas Numa Perspectiva Institucional, *IGE Informação*, nº 2, pp. 49-56.

ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (2004a). *Educação, Justiça e Democracia. Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez.

ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (2004b). *Educação, Justiça e Autonomia. Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: ASA Editores.

ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (2006). Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In MOREIRA, A. F. e PACHECO, J. A. (2006). *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora. pp. 31-60.

ETZIONI, Amitai (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora (trad. port.)

FANGUEIRO, Cristina (2005). *Tipificação das situações de exclusão em Portugal continental*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

FAVINHA, Marília (2010). Gestão Intermédia nas Escolas Portuguesas – o caso do Director de Turma e a Mediação da Coordenação Curricular no Conselho de Turma. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia. v. 17, n.º 1, pp. 177-201.

FORMOSINHO, João (1980). As bases do poder do Professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XIV, pp. 301-328.

FORMOSINHO, João (1991). *O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio Na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director?*, Comunicação apresentada ao Seminário: A Acção Educativa: Análise Psico-Social, Leiria, 7, 8 e 9 de Fevereiro.

FORMOSINHO, João, (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 1992, 5 (3), p. 25.

FORMOSINHO, João, MACHADO, Joaquim (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *Educação, Temas e Problemas*, n.º 12 e 13, pp. 27-40.

GOMES, Rui (1993). *Cultura de escola e identidade dos professores*. Lisboa: Educa.

- GRONN, Peter (1986). Politics, Power and the Management of schools. In HOYLE, Eric and MCMAHON Agnes (Eds.) *The Management of Schools*. London: Kogan Page. pp. 45-53.
- GOMES, Adelino Duarte (1990). *Cultura organizacional: A organização comunicante e a gestão da sua identidade*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra (polic.)
- GOMES, Adelino Duarte (1991). Cultura organizacional: Estratégias de integração e de diferenciação. *Psychologica*, n.º 6, Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 33-51.
- GREENFIELD, Thomas B. (1993). Theory about Organization: A new perspective and its implications for schools. In GREENFIELD, Thomas & RIBBINS, Peter (Eds.). *Greenfield on Educational Administration*. London: Routledge, pp. 1-25.
- HALL, Richard H. (1978). O conceito de burocracia: uma contribuição empírica. In CAMPOS, Edmundo (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. pp. 15-28.
- HANDY, Charles B. (1985). *Understanding Organizations*. London: Penguin Books
- HOYLE, Eric (1986). *The Politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton
- HUBERMAN, Michael. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In NÓVOA, António (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho (1ª ed., 1992).
- LIMA, Licínio C. (2003). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. 2.ª Ed.. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio C. (2008). A “Escola” como Categoria na Pesquisa em Educação. *Educação Unisinos*, v. 12, n.º 2, maio/agosto, pp. 82-88.
- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MUÑOZ SEDANO, A. & ROMAN PEREZ, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.

- NÓVOA, António (1989). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), pp. 435-456.
- OTT, Steven J. (1989). *The organizational Culture Perspective*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- OUCHI, William (1982). *Théorie Z: Faire face au défi Japonaise*. Paris: InterEditions
- PASCALE, Richard T. & ATHOS, Anthony G. (1984). *Le Management est-il un Art Japonais?* Paris: Editions d'Organisation
- PERRENOUD, Philippe. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora
- PETERS, Thomas & WATERMAN Jr., Robert (1987). *The Search of Excellence*. (Na Senda da Excelência). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (trad. Port.)
- ROLDÃO, M. Céu (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, M. Céu; NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge Adelino e ALONSO, Luísa. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em educação*, n.º 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 17-148.
- ROLDÃO, M. Céu (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In MACHADO, Joaquim e ALVES, José Matias (Orgs.), (2013). *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, pp. 131-140
- SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SANDERS, Mavis G., EPSTEIN, Joyce L. (1998). *School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice*. Consultado em 11/12/2016 e disponível em: <http://www.jhucos.com/wp-content/uploads/2016/04/Report22.pdf>
- SARMENTO, Manuel (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

SELZNICK, Philip (1971). Cooptação: Um mecanismo Para a Estabilidade Organizacional. In CAMPOS, Edmundo (Ed.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 93-100.

SILVA, Eugénio A. (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In LIMA, Licínio. C. (Org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão. pp. 71-132.

SILVA, Pedro (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação. *Seminário Escola/ Família/ Comunidade. Atas de um seminário realizado em Lisboa*. pp.115-140. Consultado em 11/12/2016 e disponível em:

<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>

SILVA, Virgílio Rego (2003). *Escola, Autonomia e Formação. Dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

TORRES, Leonor (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.

TORRES, Leonor (2005). As abordagens culturais na escola: O despontar teórico, a ilusão ideológica e o potencial heurístico. *Administração Educacional*. Revista do Fórum Português da Administração Educacional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. pp. 26-43

TRIGO, J. Ribeiro & COSTA, Jorge A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, pp. 561-582.

WEBER, Max (1978). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In CAMPOS, Edmundo. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. pp. 15-28.

WORSLEY, Peter (1977). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote (trad. port.)

VEZZULLA, Juan Carlos (2004). *Mediação — Teoria e Prática. Guia para Utilizadores e Profissionais*. Barcelos: Agora Publicações.

VILARINHO, Emília; MARINHO, Fátima; VIDAL, Filomena (2014). Avaliação Externa das Escolas. Relatório. Agrupamento de Escolas de Prado. IGEC. Consultado em 03/12/2016 e disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2014\\_Norte/AEE\\_2014\\_AE-Prado\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Norte/AEE_2014_AE-Prado_R.pdf)

ZABALZA, Miguel (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ZENHAS, Armanda (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

ZENHAS, Armanda (2010). O papel dos pais na escola. In LIMA, Jorge, (Dir.). *Ozarfaxinars*. E-revista, n.º 18. Abril de 2010. Consultada em 11/12/2016 e disponível em: [http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar\\_18\\_AZ.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_18_AZ.pdf)

Perfil de Aprendizagem e Critérios de Avaliação, DGE, (2016). Consultado em 04/12/2016 e disponível em:

<http://perguntasfrequentesdodiretor.dge.mec.pt/PDF/PerfildeAprendizagemecriteriosdeavaliacao.pdf>

### Referências Legislativas:

Decreto-Lei n.º 27:084, de 14 de Outubro de 1936

Decreto-Lei n.º 36:507, de 17 de Setembro de 1947

Decreto-Lei n.º 36:508, de 17 de Setembro de 1947

Decreto-Lei n.º 38:812, de 2 de Julho de 1952

Decreto-Lei n.º 37:029, de 25 de Agosto de 1948

Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro, de 1968

Lei n.º 5/73, de 25 de julho

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio

Decreto-Lei n.º 735-A/1974, de 21 de dezembro

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

Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro  
Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro  
Decreto-Lei n.º 221-B/86, de 31 de julho  
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro  
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio  
Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho  
Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro  
Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho  
Despacho n.º 27/97, de 2 de junho  
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio  
Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho  
Lei n.º 147/99, de 1 de setembro  
Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho  
Circular n.º 5/2001, de 6 de novembro  
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro  
Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro  
Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro  
Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro  
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro  
Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro  
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril  
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho  
Lei n.º 139/2012, de 5 de julho  
Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro  
Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril  
Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho

## Anexos

Anexo 1 - Plano de trabalho da turma 8A

Anexo 2 - Relatório anual DT 8A, 2014

Anexo 3 - Relatório Estatuto do aluno e da ética escolar 2015/2016

Anexo 4 - Teste sociométrico simples

Anexo 5 - Relatório CDT 2013-2014

## Anexo 1 - Plano de trabalho da turma 8A

## PLANO DE TRABALHO DA TURMA 8.º A

### 1. BREVE CARATERIZAÇÃO DA TURMA

- 1.1. A turma dá continuidade à turma A do 7.º ano do ano anterior. Inclui mais 1 aluna que ficou retida, Ana Carolina Moreira Rodrigues, n.º 1.
- 1.2. Turma constituída por 25 alunos, 13 rapazes e 12 raparigas, com 12, 13 e 14 anos de idade e de nacionalidade portuguesa.
- 1.3. O aluno número sete, Aníbal Silva Mota, teve uma retenção no sexto ano, e os alunos números 21 e 22, Miguel Lomar Sousa e Nelson Costa Lima, tiveram retenções no 7.º ano.
- 1.4. A aluna n.º 1, Ana Carolina Moreira Rodrigues, teve x retenções no x ciclo e 1 no oitavo ano de escolaridade.
- 1.5. Resultado da avaliação dos alunos que transitaram do 7.º A:
  - 1.5.1. 15 alunos progrediram para o 8.º ano sem qualquer nível negativo: Ana Lúcia Fernandes, André Macedo, Aníbal Mota, Bruna Viana, Carina Fernandes, Diogo Oliveira, Francisco Sousa, Francisco Giesteira, Inês Oliveira, Leonardo Oliveira, Maria João Simão, Mariana Silva, Sara Borges, Sergio Ribeiro e Sérgio Pereira;
  - 1.5.2. 2 com um nível negativo: Miguel Sousa e Rafael Braga;
  - 1.5.3. 2 com 2 níveis negativos: Flávia Giesteira e Francisco Pereira;
  - 1.5.4. 5 com 3 níveis negativos: Ana Ganho, Ana Rosa Gonçalves, Ana Teresa Ferreira, Daniel Novais e Nelson Lima;
- 1.6. Pelo seu bom desempenho no 7.º ano, 4 alunos receberam prémio de mérito e foram referenciados em ata como alunos excelentes: Carina Fernandes, Mariana Silva, Francisco Sousa e Bruna Viana;
- 1.7. Foram elaborados, e estão a ser implementados Planos de Acompanhamento Pedagógico (Planos de Trabalho Individuais), para os alunos: a Língua Portuguesa: Ana Ganho, Ana Teresa, Flávia Giesteira e Francisco Pereira; a Matemática: Ana Ganho, Ana Gonçalves, Daniel Novais, Flávia Giesteira, Francisco Pereira, Miguel Sousa e Nelson Lima; a Inglês: Ana Teresa, Flávia Giesteira, Francisco Pereira, Nelson Lima e Rafael Braga.

O Diretor de Turma:		Ano	Turma	Pág. nº
		8.º	A	1

## 2. PRIORIDADES EDUCATIVAS

- 2.1. Inculcar nos alunos uma postura mais correta dentro da sala de aula;
- 2.2. Promover a autonomia e a responsabilidade;
- 2.3. Desenvolver estratégias no sentido de fomentar a concentração e maior rigor na forma como os alunos realizam e apresentam os trabalhos;
- 2.4. Combater as atitudes pouco consentâneas com um saudável relacionamento interpessoal entre os alunos;
- 2.5. Incentivar os alunos a questionar as suas dúvidas de compreensão dos conteúdos das disciplinas;
- 2.6. Suscitar nos alunos motivação para a melhoria dos seus resultados escolares;
- 2.7. Incentivar o estudo diário;

## 3. ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO

- 3.1. Obrigar ao cumprimento rigoroso das regras da sala de aula;
- 3.2. Interagir com os encarregados de educação de modo a incentivar o aumento do empenho no estudo e na melhoria das atitudes dos alunos;
- 3.3. Pelo diretor de turma, estabelecer, de imediato, interação com os encarregados de educação quando surge algum problema com os alunos.
- 3.4. Incentivar os alunos a participar em atividades que se desenvolvam na escola;
- 3.5. Promover com regularidade “mini reuniões” entre o diretor de turma e os alunos, de modo a identificar problemas de natureza atitudinal e de comportamento e atuar com celeridade no sentido de os ultrapassar.
- 3.6. Promover a criação de uma assembleia de turma para inculcar a prática pedagógica de partilha de problemas da turma e procura de soluções conjuntas para a sua resolução responsável.

O Diretor de Turma:		Ano	Turma	Pág. nº
		8.º	A	2

#### 4. METAS DE SUCESSO ACADÉMICO

- 4.1. Atingir ou aproximar o abandono de 0,6%;
- 4.2. Manter a percentagem de absentismo em valores inferiores a 1%;
- 4.3. Manter a taxa global de sucesso escolar acima da média nacional em 1%, no final do ano letivo 2013/2014;
- 4.4. Aumentar o número de alunos com nível positivo a todas as disciplinas:  
Pelo menos **16** alunos devem obter positiva a todas as disciplinas;
- 4.5. Garantir a qualidade do sucesso, mantendo o número de alunos com nível 4 e com nível 5:  
No final do ano haver, pelo menos, **38%** de alunos com quatro ou cinco;
- 4.6. O número de medidas disciplinares por aluno não deve ser superior a 0,08%;
- 4.7. Alcançar as metas previstas para a avaliação externa.

#### 5. ATIVIDADES PREVISTAS DESENVOLVER

##### 5.1. No âmbito do PES:

Tema – Sexualidade – Subtemas:

- Introdução dos vários subtemas/ Ficha de Diagnóstico;
- Sexualidade: componentes / Desenvolvimento;
- Mitos sobre a Sexualidade;
- Interrupção voluntária da gravidez;
- D.S.T. (doenças sexualmente transmissíveis);
- Violência no namoro.

- Rastreio Visual e cheque dentista 2º e 3º Períodos
- Comemoração do Dia Mundial de Luta Contra a SIDA 1º Período
- ...

##### 5.2. Visita de estudo

- Visita de estudo a Rilhadas – no âmbito da disciplina de EMRC 1º Período
- Visita ao Teatro – no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa 1º Período

O Diretor de Turma:		Ano	Turma	Pág. nº
		8.º	A	3

**5.3. Atividades desportivas**

- Torneio de Natação 1º Período
- Torneio de Atletismo 1º Período
- Torneio de Andebol 1º Período
- Corta-Mato 2º Período
- Projeto Mega 2º Período
- Dia da Atividade Física e Saúde 2º Período
- Regatas de Canoagem 3º Período

**5.4. No domínio da literacia**

- Semana da leitura Data/Período
- ...

**5.5. Outras atividades**

- Feira do livro/ Semana da leitura 2º Período
- Parlamento dos jovens 2º Período
- Dia da Matemática e das Ciências Experimentais 2º Período
- Dia das Expressões / Dança e Concurso de Máscaras 2º Período
- Semana da Saúde 3º Período

**6. AÇÕES DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA**

**6.1.** Foram referenciados e indicados para o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) os alunos: Francisco Pereira e Nelson Lima.

**6.2.** Atividades de diferenciação implementadas desde o início do ano letivo dentro da sala de aula:

Aulas de assessoria						
N.º	Nome	Português	Matemática	Inglês	Francês	Físico-Química
	Todos os alunos	X	X	X		

O Diretor de Turma:	Ano	Turma	Pág. nº
	8.º	A	4

No cumprimento das medidas implementadas no âmbito do Programa TEIP, no Eixo “Apoio à Melhoria das Aprendizagens” e na ação “Estudar Melhor”, todos os alunos da turma beneficiam de um bloco de 90 minutos em assessoria, às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês.

### 6.3. Atividades de desenvolvimento de competências, em ambiente fora da sala de aula:

- todos os alunos da turma irão participar nas atividades promovidas na escola, no âmbito do Programa TEIP e no desenvolvimento do seu contrato de autonomia.

## 7. AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO

7.1. Haverá momentos de monitorização intercalar deste Plano, no final do 2.º período, onde poderão ser introduzidas adendas ao mesmo, para reestruturar ou identificar novas prioridades educativas, estratégias pedagógicas e atividades e reajustar as metas educativas.

7.2. A avaliação final do Plano de Trabalho e a identificação de linhas prioritárias de intervenção para o ano letivo seguinte decorrerá no final do 3.º período.

Elaborado no seguimento das informações recebidas do ano anterior e das decisões aprovadas em reunião do Conselho de Turma do 8.º ano, turma A, realizada a 29 de outubro de 2013.

Escola Básica de Prado, 13 de setembro de 2013

O Diretor de Turma:		Ano	Turma	Pág. nº
		8.º	A	5

## Anexo 2 - Relatório anual DT 8A, 2014

**RELATÓRIO ANUAL DE DIREÇÃO DE TURMA****IDENTIFICAÇÃO**

<b>Turma - A</b>	<b>Ano – 8.º</b>	<b>Ano letivo – 2013/2014</b>
<b>Diretor de Turma – Jorge Manuel Ferraz Gomes</b>		
<b>Áreas lecionadas à turma – História</b>		
<b>Representantes dos Enc. Educação – Guilherme Alberto Ganho</b>		
<b>Delegado de turma – Ana Carolina Rodrigues</b>		
<b>Subdelegado – Francisco Q. Giesteira</b>		

**EXERCÍCIO DO CARGO****A – Caracterização socio-económica e cultural global da turma**

A turma dá continuidade à turma A do 7.º ano do ano anterior. Inclui mais 1 aluna que ficou retida, Ana Carolina Moreira Rodrigues, n.º 1. É constituída por 25 alunos, 13 rapazes e 12 raparigas, com 12, 13 e 14 anos de idade e de nacionalidade portuguesa. O aluno número sete, Aníbal Silva Mota, teve uma retenção no sexto ano, e os alunos números 21 e 22, Miguel Lomar Sousa e Nelson Costa Lima, tiveram retenções no 7.º ano. A aluna n.º 1, Ana Carolina Moreira Rodrigues, uma retenção no oitavo ano de escolaridade.

Pelo seu bom desempenho no 7.º ano, 4 alunos receberam prémio de mérito e foram referenciados em ata como alunos excelentes: Carina Fernandes, Mariana Silva, Francisco Sousa e Bruna Viana.

Foram elaborados e implementados Planos de Acompanhamento Pedagógico (Planos de Trabalho Individuais), para os alunos: a Língua Portuguesa: Ana Ganho, Ana Teresa, Flávia Giesteira e Francisco Pereira; a Matemática: Ana Ganho, Ana Gonçalves, Daniel Novais, Flávia Giesteira, Francisco Pereira, Miguel Sousa e Nelson Lima; a Inglês: Ana Teresa, Flávia Giesteira, Francisco Pereira, Nelson Lima e Rafael Braga.

**B – Comportamento e aproveitamento globais da turma**

Trata-se de uma turma com alunos irrequietos, mas educados, posturas pouco concentradas e facilmente se abstraem das tarefas escolares. Além disso, os ritmos distintos de aprendizagem têm sido determinantes na evidência das dificuldades de aprendizagem. Numa perspetiva geral, a turma revela interesse, empenho na consecução das tarefas propostas, revelando simultaneamente falta de autonomia e perseverança na concretização das mesmas, pois facilmente desmotivam nas diferentes fases do processo, enquanto não se chega ao produto. Talvez, este seja o maior constrangimento da Turma, todavia, a coesão e a partilha de experiências entre a Equipa Técnico Pedagógica tem permitido a aquisição de sucesso, proporcionando situações de aprendizagem mais eficazes e promovendo a interação e informação nos discentes. O aproveitamento e o comportamento são satisfatórios, sendo a assiduidade global da turma avaliada também como satisfatória, à exceção do aluno número um, Ana Carolina Moreira Rodrigues.

Resultado da avaliação dos alunos que transitaram do 7.º A: 15 alunos progrediram para o 8.º ano sem qualquer nível negativo: Ana Lúcia Fernandes, André Macedo, Aníbal Mota, Bruna Viana, Carina Fernandes, Diogo Oliveira, Francisco Sousa, Francisco Giesteira, Inês Oliveira, Leonardo Oliveira, Maria João Simão, Mariana Silva, Sara Borges, Sérgio Ribeiro e Sérgio Pereira; 2 com um nível negativo: Miguel Sousa e Rafael Braga; 2 com 2 níveis negativos: Flávia Giesteira e Francisco Pereira; 5 com 3 níveis negativos: Ana Ganho, Ana Rosa Gonçalves, Ana Teresa Ferreira, Daniel Novais e Nelson Lima.

### **C – Relacionamento com a turma**

Privilegiei um clima de exigência, mas ao mesmo tempo, de amizade, de diálogo, de abertura a críticas e sugestões, de confiança e responsabilidade. Dei sempre aos alunos a oportunidade de formularem as suas opiniões sobre os mais diversos assuntos. Através do diálogo consegui gerir dificuldades e conflitos que fazem parte da nossa função de professores/educadores, reforçando comportamentos desejáveis e eliminando os indesejáveis, primando sempre pela igualdade de tratamentos e oportunidades.

### **D – Planificação do processo de ensino-aprendizagem (Plano de Trabalho da Turma)**

O Plano de Trabalho da Turma, foi elaborado com todos os dados relativos à caracterização da turma e dos alunos. Foi efetuada uma avaliação diagnóstica relativa a cada aluno. Foram identificados os principais problemas a resolver com os alunos. Definiram-se estratégias globais para a turma. Desenvolveram-se estratégias de ensino/aprendizagem através da interdisciplinaridade. Uniformizaram-se critérios de atuação dentro e fora da sala de aula, foram analisadas, selecionadas e trabalhadas as competências gerais e as metas educativas consideradas prioritárias para a turma em questão. Cada professor adaptou os conteúdos e competências específicas da sua área disciplinar. Foram feitas avaliações do plano nas várias reuniões quinzenais da Equipa Pedagógica para se poder reestruturar o Projeto em qualquer altura. Este foi atualizado sempre que foi necessário. O Plano de Trabalho da Turma serviu, assim, para refletir sobre o seu processo de construção e adequação do currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, serviu ainda para partilhar experiências e evidenciar o papel dos professores na implementação deste.

### **E – Trabalho desenvolvido em Formação Cívica**

Esta área disciplinar não sendo obrigatória para os alunos, contou com adesão massiva de todos. Nesta área foram trabalhados os temas relativos à educação para a saúde, em especial a Educação para a Igualdade de Género, onde se desenvolveu um trabalho específico, em colaboração com os docentes de Laboratório de Imagem, Matemática e Português. Foram ainda tratados os assuntos relacionados com a Direção de Turma.

### **F – Relacionamento com docentes e coordenação do trabalho do Conselho de Turma**

Mantive um contacto permanente com os professores ao longo do ano. Todos eles me transmitem informações sobre a situação de cada aluno e opiniões sobre os progressos observados. Contactei com os encarregados de Educação de uma forma regular e transmiti todas as informações que recolhi.

### **G – Relacionamento com outras estruturas de orientação educativa (CDT, CE, SPO, SEAE, SASE)**

A colaboração e a cooperação com as várias estruturas de orientação educativa foram essenciais para o normal desenrolar das várias atividades desenvolvidas com e para a turma, correspondendo todas elas sempre às várias solicitações e exigências. De salientar o papel incansável dos serviços de Psicologia e Orientação e da Equipa dos Apoios Educativos, pelo papel constante na tentativa de resolução dos inúmeros problemas que foram surgindo ao longo do ano.

### **H – Envolvimento dos Encarregados de Educação**

Semanalmente, estive no horário de atendimento que me foi atribuído, mas sempre me disponibilizei a atender os encarregados de educação num outro horário, mediante a disponibilidade de ambos, o que acabou por acontecer muitas vezes. Alguns encarregados de educação deslocaram-se mais frequentemente à escola para se inteirarem do processo ensino/aprendizagem

dos seus educandos.

De salientar que, pelo mau comportamento de alguns alunos da turma, foi necessário convocar à escola alguns Encarregados de Educação para serem notificados das medidas corretivas aplicadas aos seus educandos. Todos compareceram.

### **I – Participação da turma em atividades de complemento/enriquecimento curricular**

Participação nas múltiplas atividades constantes no Plano Anual de Atividades da Escola:

- CLDS Viver + - 6 sessões de 45 min, às 5.ª feiras;
- Participação nas atividades – PNL, Biblioteca Escolar;
- Meio Envolvente (interesses e experiências dos alunos);
- Festa de Natal;
- Festa de Carnaval;
- Visitas de Estudo
- Atividades Desportivas – Torneios interturmas.
- Atividades relacionadas com a Matemática;
- Dia do Não fumador;
- Dia Mundial do Ambiente;
- Dia das Expressões;
- Dia da Matemática e das Ciências Experimentais;
- Dia Mundial da Alimentação;
- Feira do Livro;
- Festividades (Hallowe'en, Natal, São Valentim, Carnaval...);
- Campeonato da Ortografia (2.º e 3.º períodos);
- *Pedipaper* - Língua/Cultura;
- Semana da Saúde;
- Atividades desportivas;

### **J – Exercício de tarefas administrativas**

Realização de todas as tarefas administrativas previstas, nomeadamente:

- Organização do dossier de direção de turma.
- Organização e verificação permanente das cadernetas dos alunos.
- Recolha de dados sobre assiduidade e participação aos professores/encarregados de educação dos mesmos.
- Eleição do delegado e subdelegado de turma.
- Serviço de matrículas e subsídios.
- Organização dos processos individuais dos alunos.

## **BALANÇO FINAL**

Penso que o cargo de Diretor de Turma me proporcionou, sem dúvida, um contato mais próximo com os alunos e com as realidades escolares e extraescolares de cada um. Estive atento aos problemas de todos e fui obtendo junto dos professores do conselho de turma elementos quando ao progresso de cada aluno. O diálogo foi privilegiado na comunicação com todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem. Relativamente aos alunos, tentei aprofundar a relação com cada um em particular, conhecê-los mais, saber quais as suas aspirações e necessidades para mais facilmente os conseguir motivar e orientar. A postura foi de abertura e sinceridade para que cada um pudesse sentir-se livre para se exprimir e para reconhecer na figura do Diretor de Turma não apenas mais um professor, mas também uma pessoa atenta aos seus problemas e preocupado em tentar resolvê-los. Nos contatos que estabeleci com os encarregados de educação, quer nas horas de atendimento previstas, quer nas reuniões de final de período, ou em outros momentos, transmiti-lhes informações relativas ao comportamento, assiduidade e aproveitamento dos seus educandos escutando, sempre, a sua opinião. Tentei

fazer-lhes sentir a necessidade da sua participação, de um empenho conjunto para que a escola seja verdadeiramente um lugar de formação.

**Agrupamento de Escolas de Prado, 16 de julho de 2014**

**O Diretor de Turma,**

Jorge Manuel Ferraz Gomes

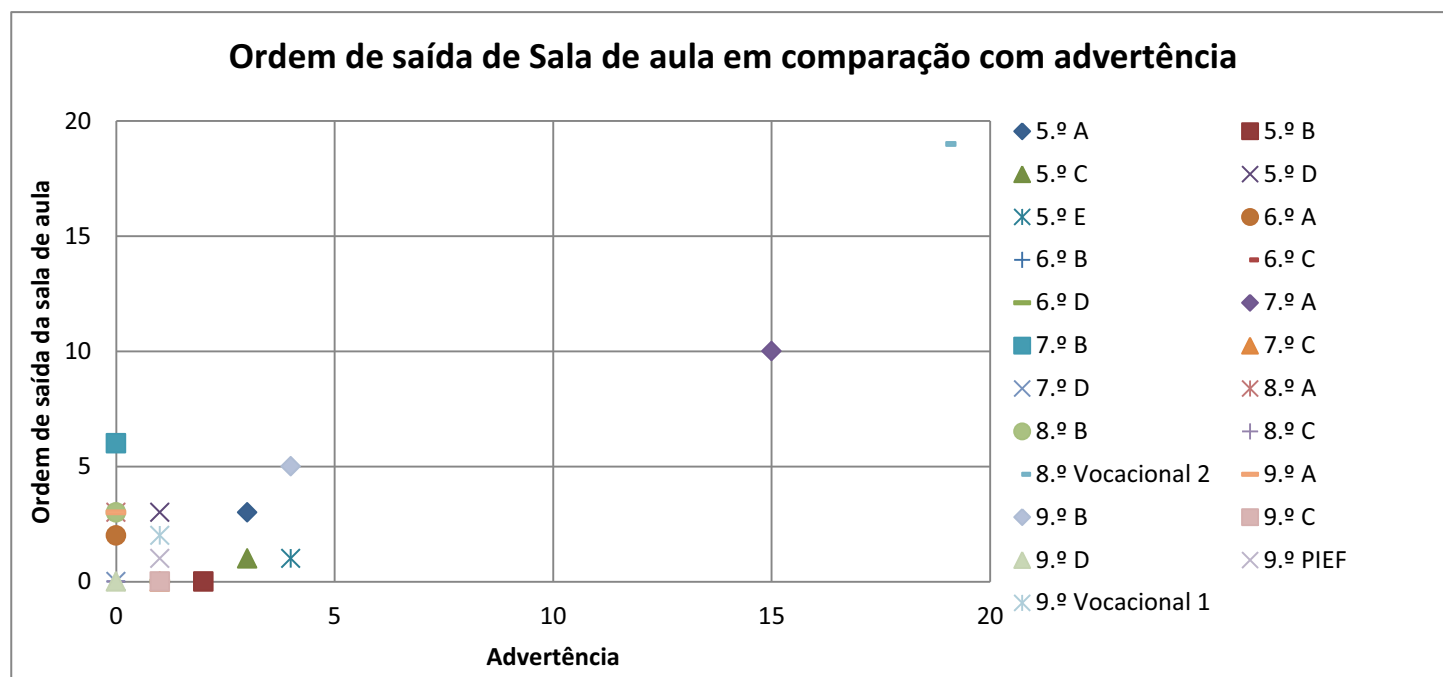
## Anexo 3 - Relatório Estatuto do aluno e da ética escolar 2015/2016

ESTATUTO DO ALUNO E DA ÉTICA ESCOLAR

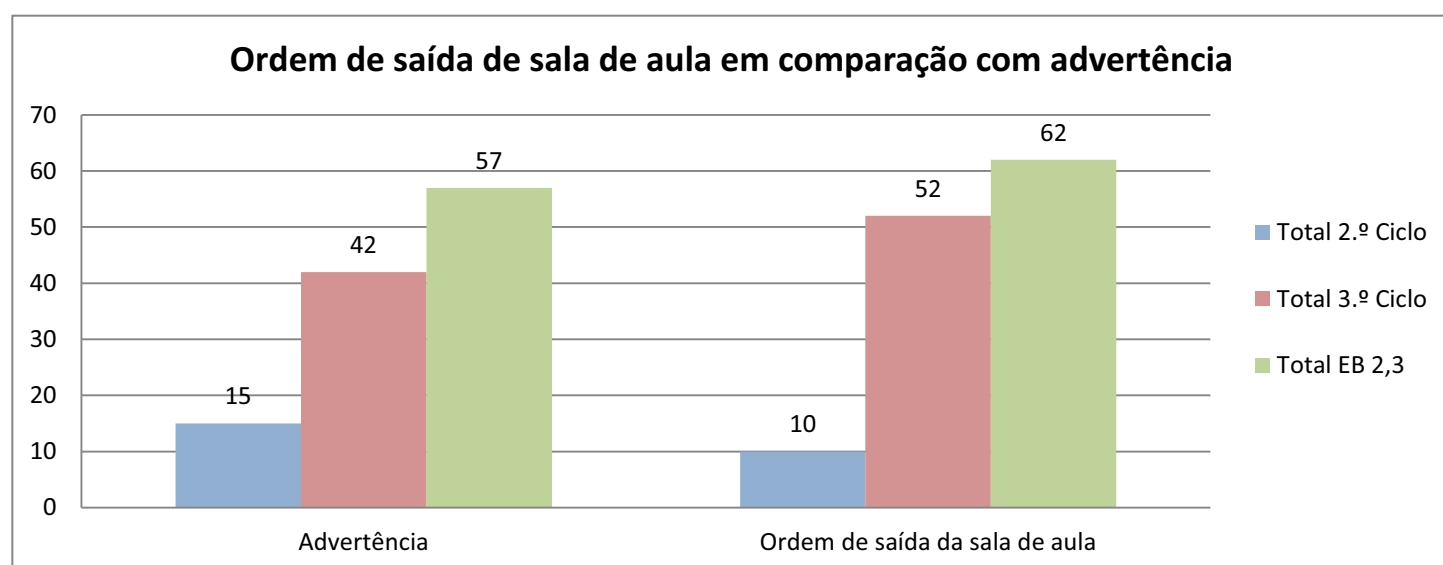
Eixo: II- Prevenção do Abandono e do Absentismo e Regulação do Clima de Escola - Ação: FOC – focar, orientar, cooperar para PREVENIR

Eixo: III- Domínio da Gestão e Organização - Ação: Monitorizar e Avaliar

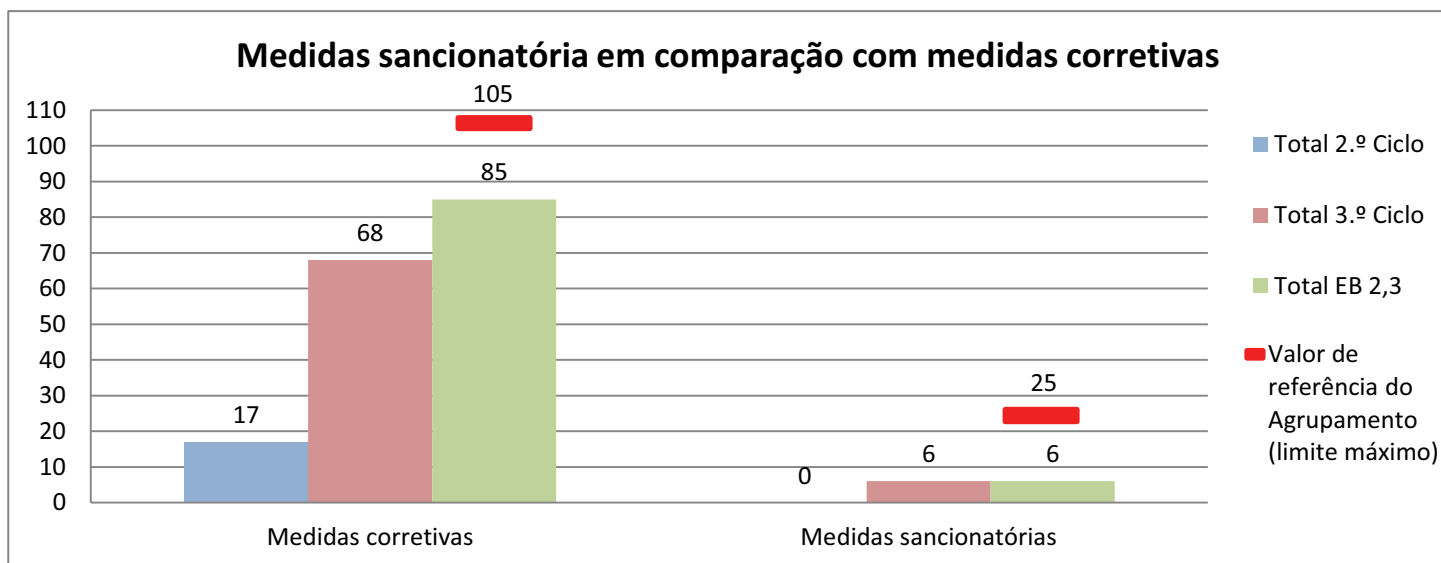
O presente documento é uma breve análise ao levantamento de dados realizado junto dos Diretores de Turma sobre a aplicação do Estatuto do Aluno e da Ética Escolar na Escola Básica de Prado, no presente ano letivo. Os dados apresentados são referentes ao 1.º Período. Pretende-se monitorizar e acompanhar as ocorrências ao longo do ano letivo para acompanhar a evolução do fenómeno da indisciplina e a eficácia das estratégias utilizadas para o minimizar. Servirá também para determinar a distância à meta TEIP no Domínio 4 - Indisciplina, a que estamos obrigados.



Valores atípicos de "Ordem de saída da sala de aula": 7.º A e Vocacional 2. Restantes turmas com valores entre as 5 ordens de saída de sala de aula e as 5 advertências. Quatro turmas com zero ocorrências: 6.º B, 7.º D, 8.º C e 9.º D.

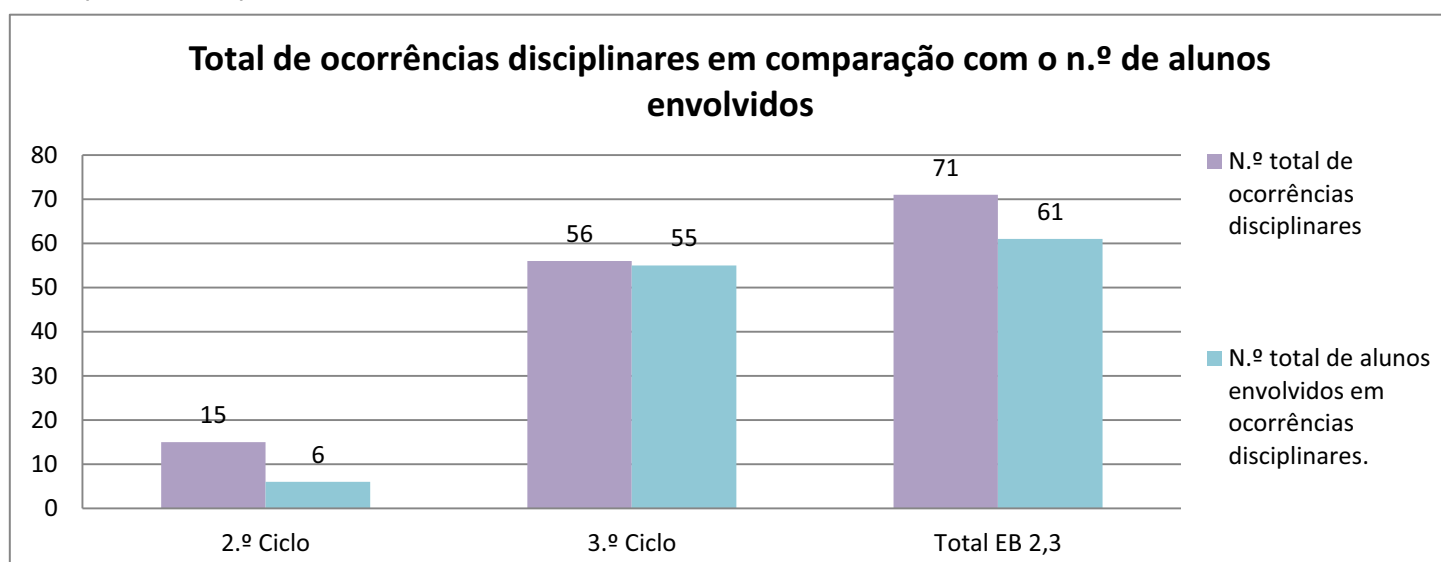


Os casos de indisciplina que justificam o recurso a uma das medidas previstas no Estatuto do Aluno e da Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) são em maior número no 3.º ciclo. Neste ciclo, o recurso à Ordem de saída da sala de aula regista um maior número que a advertência, apesar desta ser a primeira medida elencada no Estatuto do Aluno.



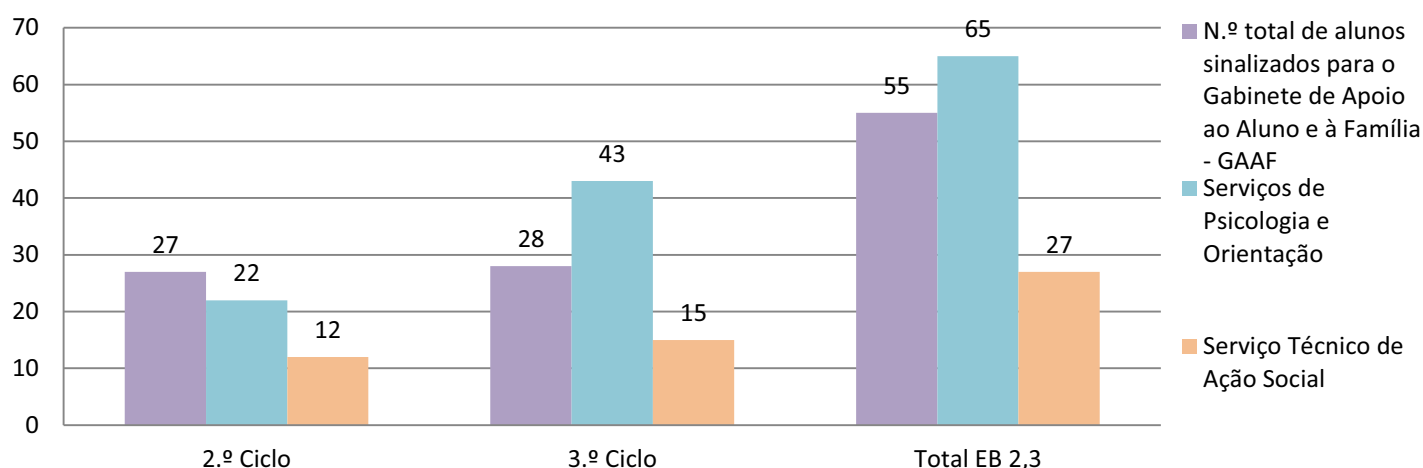
Não se registou, no 1.º período, qualquer medida sancionatória no 2.º Ciclo, registando-se duas repreensões registadas, duas suspensões da escola até três dias úteis e 2 suspensões de quatro até doze dias, num total de seis medidas sancionatórias. Quanto às medidas corretivas, é no 3.º Ciclo onde se encontra o maior número de ocorrências. Uma vez que, para efeitos de cumprimento das metas TEIP definidas para o Domínio 4 - Indisciplina - são consideradas apenas as medidas que constam da alínea b) e seguintes do ponto 2 do artigo 26.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, não contabilizamos as advertências. Assim, além das ordens de saída da sala de aula, há a considerar a realização de tarefas e atividades de integração, o condicionamento no acesso a espaços/materiais/equipamento e a mudança de turma.

No ano letivo 2014/2015 registaram-se no Agrupamento 135 Medidas Corretivas (MC) e 46 Medidas Sancionatórias (MDS), num total de 181 Medidas Disciplinares (MD). Este valor representou uma média de 0,22 MD por aluno (MDS). No presente ano letivo estamos obrigados a melhorar 15% em relação à média registada nos últimos anos, para um valor de 0,16 MDS. Para tal, os valores de referência apresentados no gráfico a vermelho não devem ser ultrapassados. De referir que, aos dados apresentados para o 1.º Período, serão acrescentados os referentes ao 1.º Ciclo.



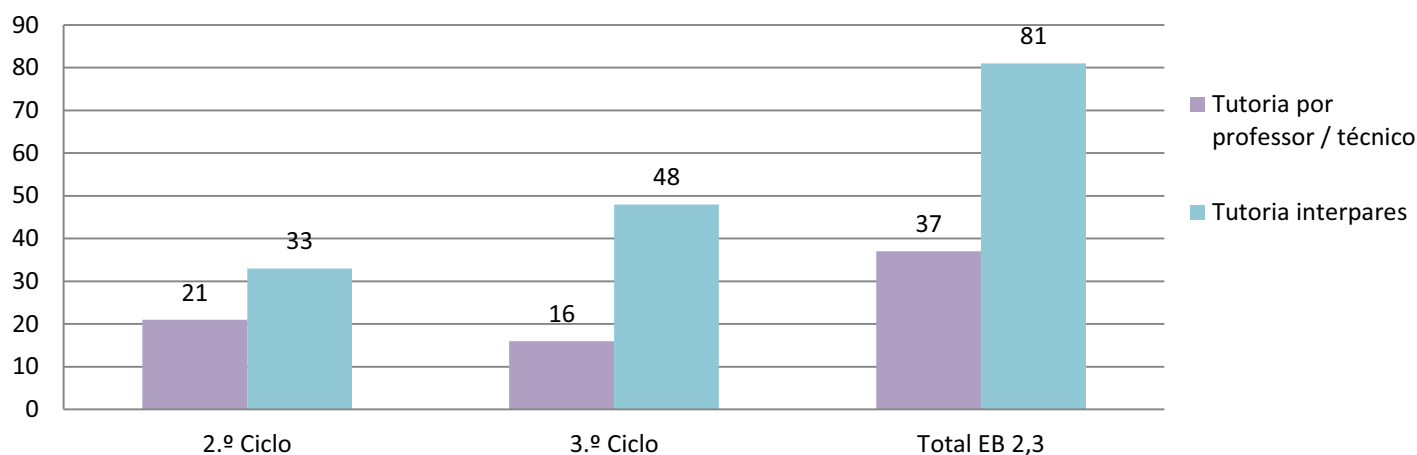
O número de alunos envolvido em ocorrências disciplinares no 2.º ciclo é bastante reduzido apesar de, em média, cada aluno estar envolvido em mais de uma ocorrência. Poderemos estar a falar de alunos reincidentes em comportamentos incorretos. Já no 3.º Ciclo, em média cada aluno está envolvido numa ocorrência, apesar do maior número de registos.

### Alunos acompanhados pelos Serviços Técnicos Especializados



A análise referente aos alunos acompanhados pelos Serviços Técnicos Especializados reflete os dados fornecidos pelos diretores de turma. Muitos alunos, ou por já estarem a ser acompanhados pelo SPO ou pelo Serviço Técnico de Ação Social no ano letivo anterior, ou por serem sinalizados diretamente a cada um destes serviços ou mesmo por se aí se dirigirem por iniciativa própria, não foram sinalizados para o GAAF, pelo que os valores apresentados apresentam apenas novas sinalizações feitas ao longo do 1.º Período. O 3.º Ciclo apresenta um número maior de alunos acompanhado pelos serviços apesar de, percentualmente, esse valor ser inferior ao do 2.º Ciclo, exceto no Serviço de Psicologia e Orientação. As únicas turmas que não têm qualquer aluno acompanhado por estes serviços são: 6.º D, 7.º D e 9.º A.

### Alunos incluídos no Programa Competências de Estudo



Por força da própria dinâmica das tutorias interpares, que prevê a existência de um ou vários alunos (os tutores) que assumem a responsabilidade de orientar o restante grupo de alunos (os tutorandos) na realização das tarefas propostas, é no 3.º Ciclo que se regista um maior número deste tipo de tutorias. No total, estão envolvidos 118 alunos neste programa, ou seja, 25% dos alunos da Escola Básica, sendo o peso do 2.º Ciclo de 33%. Se no 2.º Ciclo apenas duas turmas não têm qualquer aluno envolvido neste processo, no 3.º Ciclo existem sete turmas nestas condições. Importa ainda referir que foram sinalizados à CPCJ 6 alunos, todos eles do 3.º Ciclo.

Agrupamento de Escolas de Prado, 16 de fevereiro de 2016

A Coordenação da Equipa de Autoavaliação

## Anexo 4 - Teste sociométrico simples

## TESTE SOCIOMÉTRICO (SIMPLES)

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### I

1. Se tiveres que realizar um trabalho de grupo, que colegas escolherias para trabalhar contigo?

(Indica até 3 colegas, hierarquizando as tuas escolhas).

1 – \_\_\_\_\_  
2 – \_\_\_\_\_  
3 – \_\_\_\_\_

2. E quem é que não gostarias que trabalhasse contigo?

\_\_\_\_\_

### II

1. Se nos próximos anos mudasses de turma, que colegas gostarias que fossem contigo?

1 – \_\_\_\_\_  
2 – \_\_\_\_\_  
3 – \_\_\_\_\_

2. E quem não gostarias que fosse?

\_\_\_\_\_

### III

1. Quais são as tuas atividades preferidas durante os intervalos das aulas ou “furos”?

\_\_\_\_\_

2. Indica até 3 colegas com quem gostas mais de realizar essas atividades.

1 – \_\_\_\_\_  
2 – \_\_\_\_\_  
3 – \_\_\_\_\_

### IV

1. Se quiseres convidar um colega para sair / ir ao cinema, quem escolherias?

1 – \_\_\_\_\_  
2 – \_\_\_\_\_  
3 – \_\_\_\_\_

2. E quem não escolherias / convidarias?

\_\_\_\_\_

### V

1. Quando tens um problema que consideras grave, que colegas escolherias para partilhar esse problema?

1 – \_\_\_\_\_  
2 – \_\_\_\_\_  
3 – \_\_\_\_\_

2. E quem não escolherias?

\_\_\_\_\_

## Anexo 5 - Relatório CDT 2013-2014



Escola Básica de Prado



ANO LETIVO  
2013 / 2014

## Índice

Os Diretores de Turma .....	- 2 -
Caracterização socioeconómica e cultural global das turmas .....	- 2 -
Comportamento e aproveitamento globais da turma .....	- 3 -
Relacionamento com a turma .....	- 5 -
Planificação do processo de ensino-aprendizagem (Plano de Trabalho de Turma) .....	- 5 -
Trabalho desenvolvido em Formação Cívica .....	- 6 -
Relacionamento com docentes e coordenação do trabalho do Conselho de Turma .....	- 7 -
Relacionamento com outras estruturas de orientação educativa .....	- 7 -
Envolvimento dos Encarregados de Educação .....	- 8 -
Participação da turma em atividades de complemento/enriquecimento curricular .....	- 8 -
Exercício de tarefas administrativas .....	- 9 -
Balanço final .....	- 9 -
Propostas para 2014/15 .....	- 10 -

## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PRADO

Relatório da Coordenação dos Diretores de Turma relativo ao ano letivo 2013/2014.

Coordenador: Jorge Manuel Ferraz Gomes

Grupo disciplinar: História

*A postura foi de abertura e sinceridade para que cada um pudesse sentir-se livre para se exprimir e para reconhecer na figura do Diretor de Turma não apenas mais um professor, mas também uma pessoa atenta aos seus problemas e preocupado em tentar resolvê-los.*

Jorge Gomes, 2014, *Relatório anual DT 8.º A*

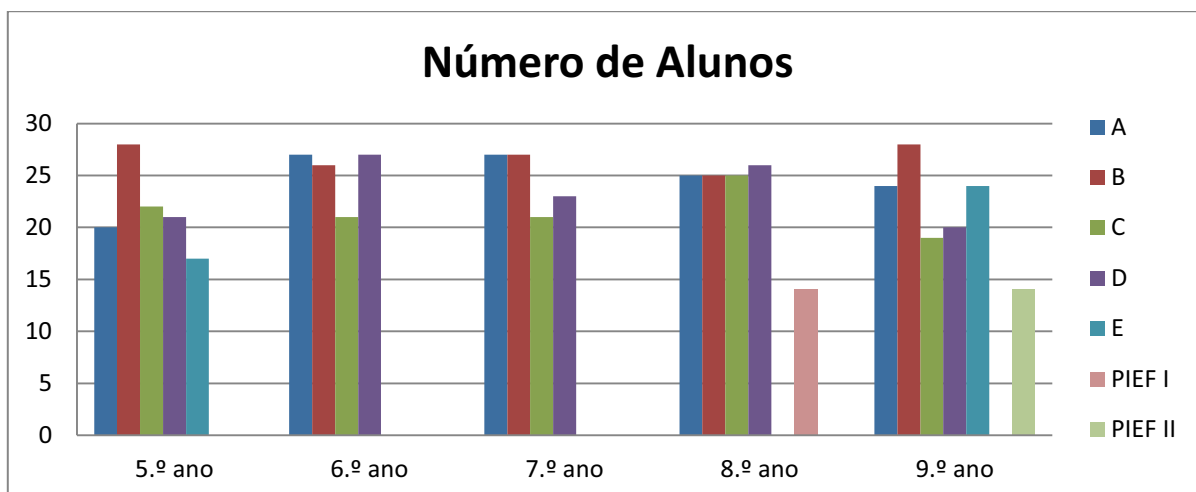
### Os Diretores de Turma

Os vinte e quatro diretores de turma que compõem o Conselho pertencem a vários grupos disciplinares: 3 de Educação Física, 2 de História, 2 de Educação Tecnológica, 3 de Inglês, 3 de Português, 1 de Educação Visual, 4 de Matemática, 1 de Geografia, 2 de Ciências Naturais, 1 de Francês e 1 de Físico Química. Um docente assume duas direções de Turma e dois diretores de turma foram substituídos, durante um período considerável do ano letivo, por docentes contratados.

### Caracterização socioeconómica e cultural global das turmas

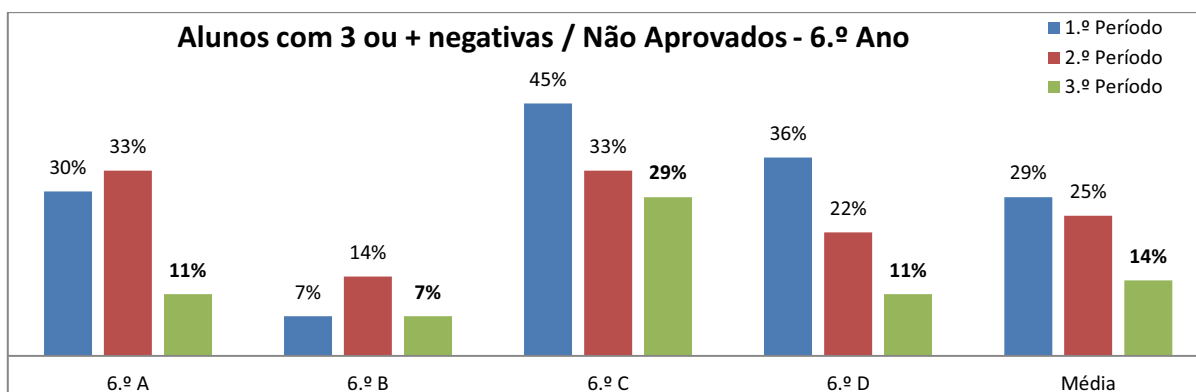
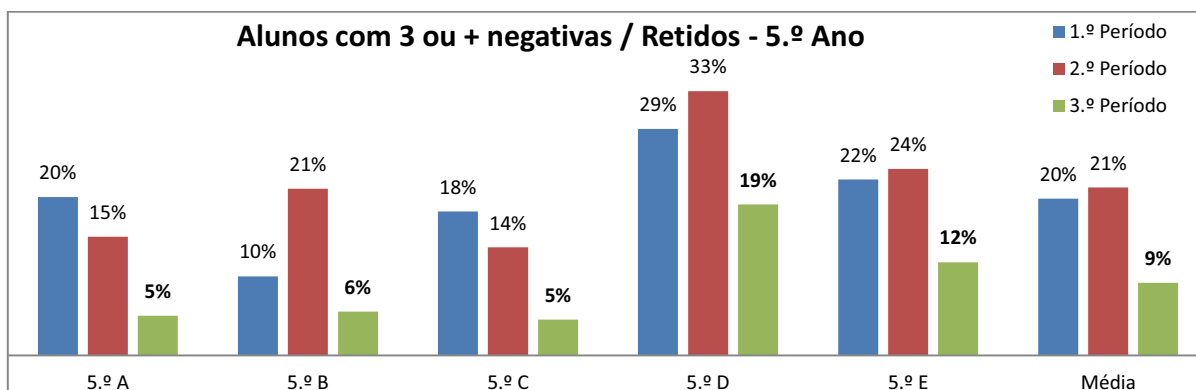
No 2.º Ciclo existem 9 turmas, 5 do 5.º ano de escolaridade e 4 do 6.º ano e no 3.º Ciclo existem 15 turmas, 4 do 7.º ano, 4 do 8.º ano, 5 do 9.º ano e 2 turmas PIEF.

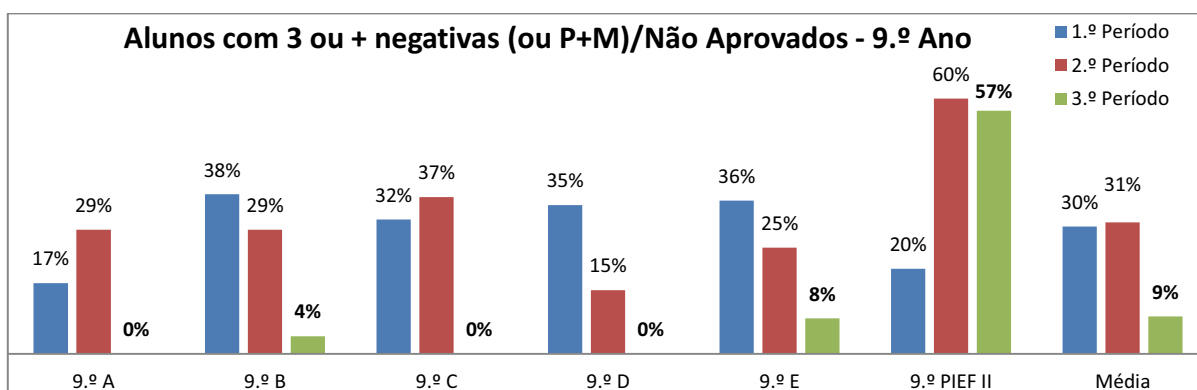
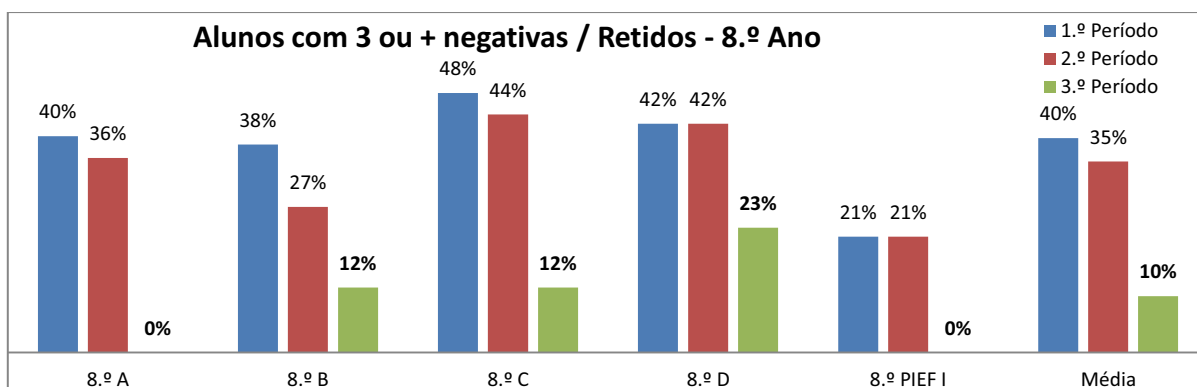
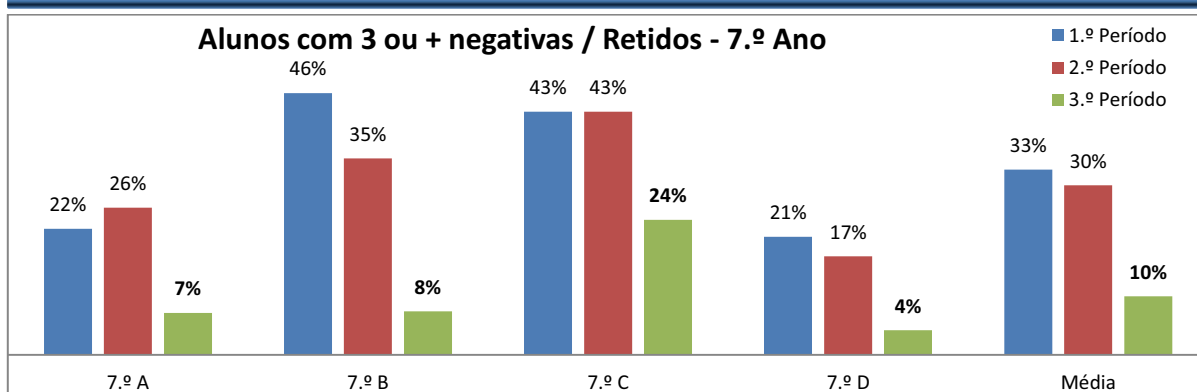
Distribuição dos alunos por turma:



## Comportamento e aproveitamento globais da turma

Alunos com 3 ou mais níveis negativos/retidos/não aprovados nos vários anos de escolaridade:





Relativamente às turmas PIEF, ficaram oito alunos retidos, todos na turma Pief II.

Relativamente ao comportamento, os diretores de turma apontam genericamente o comportamento global da turma como satisfatório, salvaguardando, na maior parte das turmas, a existência de casos pontuais de alunos que desestabilizam o normal funcionamento das aulas, *perturbado por outros que que eram perturbadores e dificultavam o normal funcionamento das aulas, nomeadamente os dois alunos de etnia cigana e o João Dias que era repetente. Havia outros que se distraiam em conversa e prejudicavam a sua aprendizagem.* – in *Relatório Final DT 5D*, Manuel Peixoto, 2014.

São apresentados vários motivos para justificar o comportamento menos adequado: *...a sua instabilidade comportamental marcadamente disruptiva, inibidora de boas práticas pedagógicas e de aprendizagens efetivas e significativas. Revelaram-se alunos cuja aquisição das regras do saber ser e do saber estar estão ainda em fase muito embrionária...* – in *Relatório anual dt 7C 2013-2014*, Lídia Costa, 2014.

As estratégias definidas e implementadas pelos docentes dos conselhos de turma ao longo do ano são apresentadas como uma das razões que justifica a inexistência de casos mais graves de indisciplina.

### **Relacionamento com a turma**

A relação com os alunos foi considerada, pela generalidade dos Diretores de Turma, boa, de cumplicidade, mas exigente e que resultava do acompanhamento próximo que cada um dos diretores de turma desenvolveu: *Procurei detetar necessidades, interesses, aptidões e vocações dos alunos, de forma a melhor os compreender, ajudar e avaliar; preocupei-me em conhecer melhor as realidades sociais e afetivas, em especial dos alunos com problemas emocionais, procurando ajudar na resolução desses problemas. Atuei, sempre que necessário, em situações de dificuldade de inter-relacionamento dos alunos, com vista ao desenvolvimento do respeito, da compreensão, da amizade e da solidariedade. Observei com frequência o comportamento dos meus alunos, dentro e fora da sala de aula, de modo a conhecer melhor os seus valores, problemas, atitudes, hábitos de trabalho e dificuldades de aprendizagem; criei com frequência, em relação às dificuldades apresentadas por eles, situações que lhes permitiram desenvolver a segurança em si próprio, favorecendo a auto-estima. Recorri ao “reforço positivo” elogiando e valorizando respostas e determinadas atitudes, principalmente em alunos mais inseguros e com maiores dificuldades de aprendizagem.* – in *Relatório anual de DT 7.º B*, Maria Sameiro Rodrigues, 2014.

### **Planificação do processo de ensino-aprendizagem (Plano de Trabalho de Turma)**

Todos os Diretores de Turma fazem referência à elaboração do Plano de Trabalho da Turma, apresentando, em alguns casos, as metas definidas nesses planos. Todas as turmas

elaboraram os respetivos planos e estes encontram-se arquivados na direção. Da sua análise, verifica-se alguma ambiguidade na elaboração das metas. O absentismo, as taxas de sucesso, a média de alunos com nível 4 ou 5, o número de alunos sem níveis negativos ou o limite de alunos com 2 ou mais níveis negativos são as metas geralmente apresentadas na generalidade dos Planos de Trabalho. O Plano de Trabalho da Turma, foi elaborado com todos os dados relativos à caracterização da turma e dos alunos. Foi efetuada uma avaliação diagnóstica relativa a cada aluno. Foram identificados os principais problemas a resolver com os alunos. Definiram-se estratégias globais para a turma. Desenvolveram-se estratégias de ensino/aprendizagem através da interdisciplinaridade. Uniformizaram-se critérios de atuação dentro e fora da sala de aula, foram analisadas, selecionadas e trabalhadas as competências gerais e as metas educativas consideradas prioritárias para a turma em questão. – in *Relatório anual DT 8A*, Jorge Gomes, 2014.

### **Trabalho desenvolvido em Formação Cívica**

Quase sem exceção, os diretores de turma elencaram as tarefas e as temáticas trabalhadas nesta área que, apesar de facultativa, foi bem aceite pelos alunos e pelos próprios: *Esta área “regressada” constituiu uma mais-valia, tendo sido sobretudo um espaço de diálogo e de reflexão sobre questões relacionadas com o saber/estar e saber/ser, competências transversais que contribuem para a construção do processo de aprendizagem dos alunos. Apesar de não ser uma área de carácter obrigatório, todos os alunos se inscreveram e foram assíduos. Nos quarenta minutos semanais, tentei motivá-los para o seu envolvimento no Plano Anual de Atividades do Agrupamento, o que se veio a verificar.* – in *Relatório anual 9ª A 2013-14*, Maria de Lurdes Soares, 2014. No entanto, o horário de funcionamento desta área foi apontada como um constrangimento ao seu regular funcionamento: *Nas aulas de Formação Cívica, visto ser facultativo e terem de ficar mais uma tarde na escola só por quarenta e cinco minutos, só estiveram inscritos nove alunos, o que prejudicou o trabalho turma. Era importante que para o próximo ano letivo todos as frequentassem, visto estas aulas serem um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, assim como sobre temas e problemas relevantes da comunidade e da sociedade.* In *Relatório anual DT 5.ª A*, Maria Filomena Alves, 2014.

## Relacionamento com docentes e coordenação do trabalho do Conselho de Turma

Os Diretores de Turma procuraram sempre, no exercício das suas funções, manter os elementos dos seus conselhos de turma devidamente informados, solicitando-lhes, também, sempre que entendiam necessário, informação relevante relativa ao aproveitamento, comportamento e assiduidade para partilhar com os demais elementos e com os pais e encarregados de educação. Estes contactos eram formais, nas reuniões de conselho de turma ou informais, na sala de professores ou mesmo por outras vias (telefone e mail). Houve, genericamente, um relacionamento entre docentes positivo. *Os professores que compõem o Conselho de Turma colaboraram sempre e empenharam-se nas tarefas necessárias. Todas as reuniões decorreram com normalidade. A troca de informações foi decisiva para manter o grupo coeso perante o grande número de dificuldades que foi necessário enfrentar. A colaboração de todos permitiu que o trabalho com esta turma fosse concluído de forma positiva. Devido aos condicionalismos de horários e às condições físicas da sala de professores, o contacto foi feito muitas vezes via internet, tendo-se revelado uma estratégia muito vantajosa.* In *Relat DT 6ºC 13-14*, Maria Helena Gomes, 2014.

## Relacionamento com outras estruturas de orientação educativa

É consensual a boa resposta dada por parte de todas as estruturas das escolas às solicitações apresentadas: *Houve sempre uma estreita relação com a Direção da escola, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), uma vez que foi necessário gerir conflitos entre os alunos, os maus resultados escolares e alguns comportamentos desviantes por parte de alguns elementos da turma.* – in *Relatório de Direção de Turma 8.º D*, Cristina Lima, 2014. De salientar, ainda, o papel da Assistente Social da escola que [...] *interveio permanentemente ao longo do ano letivo na tentativa de resolução da falta de assiduidade da aluna de etnia cigana.* – in *Relatório anual DT 5.º C 13-14*, Beatriz Novais, 2014.

Também a direção e o coordenador do conselho de diretores de turma são referenciados como estruturas que contribuíram para a resolução dos problemas que surgiram ao longo do ano letivo: *O Coordenador de Diretores de Turma constitui um apoio fundamental, em vários aspetos: nas sessões de trabalho aquando as reuniões com DT; na informação atempada e*

na divulgação de documentos; pela disponibilidade em apoiar e resolver qualquer problemática da vida escolar dos alunos. – In *Relatório anual DT 7A*, Fernanda Machado, 2014.

## **Envolvimento dos Encarregados de Educação**

Quer na hora de atendimento semanal, quer num outro horário previamente acordado com os encarregados de educação, os diretores de turma mostraram a maior disponibilidade para os atenderem. Não foi por esse motivo que a presença deles na escola não foi mais frequente. É, no entanto, nas reuniões realizadas para entrega dos registos de classificações, que se regista a maior afluência. *Contactei regularmente os Encarregados de Educação, a fim de os manter informados acerca da situação escolar dos seus educandos. Estive à disposição dos mesmos sempre que necessário a fim de, em conjunto, procurarmos soluções para os problemas da turma em geral, ou dos seus educandos em particular.*

*Considero que, ao longo deste ano, mantive um bom relacionamento com os Encarregados de Educação. Alguns contactavam-me frequentemente, mesmo não tendo sido solicitada a sua presença. Falavam-me daquilo que os preocupava em relação aos filhos e ouviam com atenção o que tinha para lhes dizer. – in Relatório anual DT 9E, Rosa Fernandes, 2014.*

## **Participação da turma em atividades de complemento/enriquecimento curricular**

A generalidade dos diretores de turma elencou as variadíssimas atividades em que as turmas participaram, dando destaque àquelas onde a sua participação foi mais meritória. *A turma aderiu, de um modo global, espontaneamente a todas as atividades extracurriculares propostas, quase sempre com a presença da totalidade dos alunos.*

*Participou de forma muito satisfatória e empenhada em todas as atividades programadas, espetáculos, visitas, palestras, concursos, torneios, campeonatos, atividades desportivas etc. A generalidade dos alunos continua a mostrar gosto em poder participar em atividades novas e diferentes, mostrando dedicação e revelando bons resultados. – in Relatório anual 6.ºB 13-14, Filomena Ferreira, 2014.*

## Exercício de tarefas administrativas

Se alguns diretores de turma optaram por elencar uma série de tarefas que desenvolveram ao longo do ano letivo, outros há que se limitaram a referir o seu cumprimento, com zelo e disponibilidade, nos prazos solicitados e de acordo com as funções do diretor de turma definidas na lei e no regulamento interno do nosso agrupamento. É bem verdade também que esta parece ser a função menos apreciada pelos docentes, nomeadamente, a gestão diária das faltas que, apesar de cumprida na generalidade, se revelou desgastante por incumprimento reiterado por parte dos alunos [...] *o registo de faltas, assim como a respetiva justificação foi feito com a regularidade necessária tendo-se garantido a informação aos Encarregados de Educação quando se verificou necessário. Mais uma vez se notou a falta de responsabilidade e imaturidade destes alunos, uma vez que as faltas de assiduidade não eram, muitas vezes, justificadas, sendo necessário lembrar com regularidade os alunos para entregarem as respetivas justificações.* – in *Relatório anual DT Turma 6.ªA*, Maria da Conceição Castro, 2014.

## Balanço final

### *Dos Diretores de Turma*

Há um grupo muito significativo de diretores de turma que manifesta regozijo pelo trabalho desenvolvido e se congratula com os resultados alcançados. *O balanço final foi muito positivo. [...] A interação com os alunos, Enc. de Educação, professores do Conselho turma e Direção e Escola foi a melhor possível, por isso muito positiva.* – in *Relatório DT 6.ºD 14*, Teresa Castro, 2014.

No entanto, a postura de alguns encarregados de educação é apontada como um aspeto negativo e que merece uma reflexão partilhada na busca de soluções e estratégias educativas comuns. *Como tenho dito aos encarregados de educação eles têm que conhecer e fazer valer os seus direitos mas também têm que saber e praticar os seus deveres e o que mais acontece é um desinteresse sobre as atividades escolares e uma confusão entre direitos e deveres. Na opinião do encarregado de educação o diretor de turma tem de estar sempre presente para quando precisam de tratar de algum assunto mas o contrário, isto é, se o diretor de turma necessita da presença do encarregado de educação então a*

*obrigatoriedade já não é urgente nem, por vezes, importante. In Relatório anual DT 5E, Nuno Almeida, 2014.*

*Não quero deixar de manifestar o meu sentir relativamente à necessidade de regular a participação dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos, não no sentido de limitar essa participação, mas de a incrementar baseada em princípios de colaboração efetiva e tendo como base primordial o respeito pelos papéis que cada agente envolvido no processo ocupa. Não pode haver, sob pena de desvirtuar e tornar ambíguo o papel da escola, uma contaminação de funções. Cada agente educativo deve assumir plenamente a sua função e determinar exatamente o seu campo de ação, sempre com o intuito de percorrer um caminho comum que conduza ao mesmo objetivo e que é o do sucesso dos alunos. – in Relatório DT 6.º D 14, Lídia Costa, 2014.*

### *Da Coordenação*

O coordenador participou em todas as reuniões do Conselho Pedagógico. Preparou e apresentou a esse conselho a análise estatística no início do 2.º período e no início e final do 3.º período, respeitantes à avaliação interna de todos os alunos dos 2.º e 3.º ciclos. A análise dos relatórios críticos dos diretores de turma, bem como dos Planos de Trabalho das turmas, estiveram também à responsabilidade do coordenador, vertendo no presente relatório aquilo que de mais significativo aí foi apresentado.

De entre a documentação preparada refira-se os guiões para os conselhos de turma de avaliação e ainda a proposta para o plano de atividades do conselho de diretores de turma.

O coordenador esteve sempre disponível para atender os diretores de turma e para com eles colaborar na resolução de situações problemáticas.

Pensa ter cumprido eficazmente as tarefas inerentes à coordenação de acordo com a legislação e o Regulamento Interno da Escola. Para isso, muito ajudou o Diretor, a Direção e cooperaram os colegas Diretores de Turma.

### **Propostas para 2014/15**

Algumas das propostas apresentadas no ano transato, nomeadamente a manutenção da área disciplinar de Formação Cívica que desapareceu da matriz curricular nacional, foram já implementadas no presente ano letivo unanimemente consideradas profícuas. No entanto, e dos novos problemas identificados este ano acresce propor:

- A continuidade do mesmo docente nas funções de diretor de turma, que é apresentada como uma mais-valia;
- A manutenção do crédito horário semanal para os alunos estarem com o diretor de turma a fim de tratarem das várias situações inerentes a este cargo (Formação Cívica);
- Um maior apoio dos secretários é recomendável;
- A não indicação dos diretores de turma para tantas atividades no final do ano letivo, pois a direção de turma já dá bastante trabalho.
- O reforço do programa de Tutoria Interpares e alargamento do programa de Tutoria Individual.

Numa perspetiva de Coordenação dos Diretores de Turma e, em conformidade com as necessidades formativas e educativas constatadas no Agrupamento, quer pela observação da realidade escolar, quer pela análise documental, quer pelo conhecimento dos resultados da autoavaliação, proponho ainda as seguintes ações.

- Informatizar o sistema de registo de sumário ( sumários eletrónicos) para facilitar as tarefas do diretor de turma , quer no registo de faltas, quer, posteriormente no registo das avaliações, conferindo eficácia à gestão deste recurso,OU facultando ao professor/ diretor de turma maior eficiência;

- Reconfigurar a área disciplinar não curricular Formação Cívica, atribuindo-lhe temas de trabalho, uniformes e consensuais com o Projeto Educativo e demais documentos estruturantes do Agrupamento, no intuito de fomentar a educação para a cidadania, ilustrando-as através de iniciativas lideradas pelos alunos (Dia da Tolerância, Dia da Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outras)

- Promover um conjunto de microações (ações de capacitação de pequena duração) específicas para o exercício do cargo de diretor de turma, acerca de temáticas OU de contributo à melhoria de práticas diárias OU uniformizadoras de práticas diárias / OU da psicologia educacional (motivação profissional, gestão do tempo, ...)

- Fomentar, através do projeto Parlamento dos Jovens, cujo tema deste ano é “Como combater o insucesso escolar”, assembleias de alunos, com o envolvimento ativo dos diretores de turma e elementos do CT;

- Criar espaços de reflexão/ discussão em estreita parceria com entidades parceiras do Agrupamento (Casa do conhecimento...)
- Incrementar a participação dos Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos.
- Colaborar com o SPO na orientação vocacional para as turmas de 9º ano, organizando encontros de ex-alunos do agrupamento (de ES e Superior), como agentes motivadores à cultura de esforço e melhoria de resultados por parte dos alunos da escola.
- Desenvolver, em cooperação com a equipa de autoavaliação e SPO, mecanismos de monitorização do percurso escolar dos alunos pós- ensino básico, em colaboração com as escolas secundárias do meio;

Agrupamento de Escolas de Prado, 16 de Julho de 2014

O Coordenador dos Diretores de Turma,

Jorge Manuel Ferraz Gomes

