

MARÍLIA EVANGELINA SOTA FAVINHA

**A DIRECÇÃO DE TURMA E A MEDIAÇÃO:
A COORDENAÇÃO DA GESTÃO CURRICULAR
NOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

VOLUME I

**Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação,
especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular,
sob orientação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão**

“Esta tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri.”

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

2006

U.E Servises Académicos	N.º 2669
26/06/06 J.P. Romera	Factor: P.G. -

MARÍLIA EVANGELINA SOTA FAVINHA

**A DIRECÇÃO DE TURMA E A MEDIAÇÃO:
A COORDENAÇÃO DA GESTÃO CURRICULAR
NOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

VOLUME I

**Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do grau de
Doutor em Ciências da Educação,
especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular,
sob orientação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão**

Esta tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

2006

MARÍLIA EVANGELINA SOTA FAVINHA

**A DIRECÇÃO DE TURMA E A MEDIAÇÃO:
A COORDENAÇÃO DA GESTÃO CURRICULAR
NOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

VOLUME I

ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DOUTORA MARIA DO CÉU ROLDÃO



163 385

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA
2006**

CRONOGRAMA DO DOUTORAMENTO

ANOS	PERÍODO	ACTIVIDADE
2000 	Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprovação do Projecto de Doutoramento
	Janeiro a Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigação em Portugal e no estrangeiro (Universidade de Iowa- EUA) - Recolha bibliográfica e outra documentação; - Delimitação com maior precisão do objecto de estudo.
2001 	20 de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registo/Inscrição da tese de Doutoramento
	Janeiro a Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigação em Portugal e no estrangeiro (Universidade de Iowa e Biblioteca Nacional de Madrid) - Recolha bibliográfica e outra documentação; - Delimitação com maior precisão do objecto de estudo; - Construção de instrumentos para a investigação empírica.
2002	Janeiro a Outubro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicação dos instrumentos para a investigação empírica - Conclusão da investigação teórica; - Início da sistematização teórica.
2003 2006 	Outubro de 2002 a Fevereiro de 2003	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licença para Maternidade
	Março de 2003 a Março de 2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tratamento e análise da investigação empírica - Redacção e entrega da tese para revisão por parte da orientadora;
	Abril - Junho de 2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisões finais. Entrega final da tese de Doutoramento

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão, minha orientadora, pelo seu imenso saber que tive o privilégio de ter partilhado, pela sua imensa paciência nos momentos em que eu literalmente “desaparecia”, mas sobretudo pelo voto de confiança em ter aceite ser minha orientadora e acompanhado este meu percurso penoso e iniciático.

Ao Professor Doutor António Neto e ao Professor Doutor Luís Sebastião, enquanto Presidentes do Conselho do Departamento de Pedagogia e Educação pela compreensão e facilidades concedidas na criação das condições necessárias à realização deste trabalho, e a todos os colegas que, de diversas formas, incentivaram a concretização deste trabalho.

Aos Professores Doutores Paulo Abrantes (à sua memória), M^a João Cardona, Ramiro Marques e António Neto, a quem foi submetida a análise e validação do questionário.

Às Professoras Doutoradas Maria de Deus Manso e Sara Marques Pereira pela amizade, incentivos e pelas palavras amigas, em especial, nas alturas mais críticas da realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Joseph Abraam Levi pelo apoio incondicional nos períodos em que estive na Universidade de Iowa e pela sua amizade com que até hoje me tem distinguido.

Ao Dr. Nuno Teixeira Antunes que desde a primeira hora me incentivou e muito contribuiu para a realização desta tese.

À Escola onde foi realizado o trabalho de campo, na pessoa da Presidente do Conselho Executivo, pela simpatia com que sempre me recebeu e pela disponibilidade desde sempre demonstradas e que tornou possível a realização da investigação.

Às professoras M^a José Simão e Sílvia Baptista e a todos os professores que participaram no estudo empírico, e muito especialmente aos Directores de Turma, agradecendo reconhecida a colaboração prestada, a qual muito significou para a realização deste trabalho.

À minha tia M.^a do Carmo que na fase final da realização deste trabalho muito contribuiu para o seu término.

A toda a minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio constante, expressando os meus sinceros agradecimentos pela confiança que em mim depositam. Ao meu marido e à minha filha pelos momentos de menor disponibilidade física e afectiva.

A todos, incluindo os que involuntariamente omitir, expressos os meus maiores agradecimentos.

À minha filha Carlota.

“Penso que só há um caminho para a ciência ou para a filosofia: encontrar um problema; ver a sua beleza e apaixonar-se por ele; casar e viver feliz com ele até que a morte vos separe – a não ser que encontrem um outro problema ainda mais fascinante...”

Karl Popper

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo investigar a natureza do papel do Director de Turma enquanto gestor curricular, tendo em conta o interface inter-relacional em que a função se desenvolve.

Este trabalho teve como pressupostos de base a convicção de que a educação é um fenómeno complexo que, para além de outras, mobiliza dimensões sociológicas, psicológicas e epistemológicas.

Conscientes de que o papel do Director de Turma é de importância primordial nas organizações escolares, foi nosso intuito estudá-lo sob o ponto de vista teórico e efectuar um estudo empírico do modo como a função é vivida, centrado numa escola. Aborda-se a figura do Director de Turma, enquanto gestor pedagógico intermédio da organização escolar, tendo em conta as atribuições que lhe são consagradas na lei, os constrangimentos/dificuldades à sua operacionalização, comparam-se as políticas com as práticas, o que a lei prevê e aquilo que o Director de Turma é na realidade, numa Escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, de acordo com as perspectivas/representações dos próprios actores educativos.

O estudo visou, em concreto, proporcionar uma análise sustentada dos processos de mediação, enquanto conceito analítico central, utilizado para interpretar a função múltipla da Direcção de Turma. Pretendeu-se, nomeadamente questionar teórica e empiricamente, a interacção e a articulação entre a formação, actuação e as representações dos/e sobre os Directores de Turma. Assim, investigou-se de que modo o Director de Turma, considerado como um agente de mediação, se constitui, e é visto, ou não, como coordenador da gestão curricular e quais as potencialidades da operacionalização dessa visão.

Como opção metodológica optou-se por um estudo de caso, recorrendo à complementaridade entre procedimentos quantitativos e qualitativos, de acordo com os objectivos visados. Assim, as técnicas de recolha de dados utilizados neste estudo foram, a análise documental, o inquérito por questionário e a entrevista. Estes instrumentos foram sendo sucessivamente aperfeiçoados com recurso a procedimentos de validação externa,

nomeadamente a um painel de juízes e a aplicação de pré-testes dos instrumentos usados. Participaram, a nível do inquérito por questionário, os professores no activo, da escola (num total de 71), e a nível da entrevista, os Directores de Turma (num total de 15) e a Presidente do Conselho Executivo.

Procurou-se, deste modo, elucidar em que medida o conceito de mediação é estruturante e operativo na construção de um perfil de desempenho de Director de Turma, enquanto coordenador da gestão curricular.

Nas Conclusões faz-se o ponto da situação, fazendo o confronto com as questões de partida, o quadro teórico e os resultados do estudo empírico. Discutem-se as dificuldades e limitações que um estudo desta natureza envolve. Avança-se, por fim, com algumas sugestões que a investigação realizada permite, no sentido de utilizar o conhecimento produzido para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE:

Escola; Currículo; Gestão Curricular; Direcção de Turma; Gestão Intermédia; Mediação; Mediação Curricular; Cultura Profissional; Trabalho Colaborativo; Liderança.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the role of the classroom director as curriculum director at an inter-relational crossing point.

This work was conceived on the basic notion that Education is a complex phenomenon, setting in motion, among other things, sociological, psychological, and epistemological dimensions.

Conscious of the fact that the role of the class director is of enormous importance within a school environment, our aim was to study this position from the theoretical point of view, thus performing an empirical analysis on the way it is implemented in a given school. The role of the classroom director is thus analyzed as a pedagogical director in a school setting, taking into consideration the rights conferred to him/her by law, the limits/difficulties of his/her powers, eventually comparing politics with practice, in accordance with what the Portuguese Law assigns to the class director in the 2nd and 3rd cycle of the Elementary School system.

More specifically, this study is an in-depth analysis of the mediation processes, the latter considered as the leading analytical model of our research, with a particular emphasis on the multifaceted role of the classroom director. In other words, the interaction between theory and practice in the daily performance of the classroom director were questioned and studied for further analysis. Hence, questioned the way in which the classroom director, seen as a mediation agent, could be considered as a coordinator of the curricula and, if so, which were the consequences of such position, were also discussed.

The case study was realized in the 2nd and 3rd cycle of an elementary school in the outskirts of Lisbon. As a methodological option, quantitative and qualitative processes were both employed, thus keeping in line with the main objective of this work. Therefore, the data collected and herein utilized were the result of queries, i.e., questionnaires and personal interviews. The former were addressed at teachers currently teaching (71 total), whereas the latter were directed at the class directors (15 total) as well as the President of the Executive Board.

In the Conclusions a balance of the study is presented, comparing the initial research questions, the theoretical framework, and the results of the empirical analysis developed. A few suggestions are presented from the experience gained in this investigation, i.e., using the knowledge acquired in order to improve and enrich the teaching-learning process.

KEY-WORDS:

School; Curriculum; Curriculum Management; Class Mentor; Middle Management; Mediation; Curricular Mediation; Professional Culture; Colaborative Work; Leadership.



ÍNDICES

- **ÍNDICE GERAL**
- **ÍNDICE DE QUADROS**
- **ÍNDICE DE FIGURAS**

ÍNDICE GERAL

NOTAS PRÉVIAS – As motivações pessoais	18
INTRODUÇÃO	21
1. Fundamentação do estudo e objectivos da investigação	22
2. Questões metodológicas	26
3. Questão geradora e operacionalização do problema	28
4. Design da investigação empírica.....	31
PARTE I - A ESCOLA, O CURRÍCULO E A DIRECÇÃO DE TURMA	
Elementos para a definição da problemática	
CAPÍTULO 1 - ESCOLA / ORGANIZAÇÃO	38
1.1. Uma sociedade em mudança, uma escola em mudança.....	40
1.2. A Escola: uma organização.....	46
1.3. Tipologias das estruturas organizacionais.....	48
1.4. O poder no funcionamento das instituições.....	53
1.5. A Escola como organização em mudança permanente: um ideário recente em Portugal.....	62
1.6. O percurso do sistema educativo português após o 25 de Abril de 1974 - marcos legislativos e organizacionais.....	67
1.7. Da Autonomia aos Projectos Educativo e Curricular de Escola e de Turma...	74
CAPÍTULO 2- ESCOLA / CURRÍCULO.....	87
2.1. O currículo como espaço de decisões: do controlo à responsabilização dos actores educativos.....	89

2.1.1. O percurso curricular português nas últimas décadas.....	98
2.2. Influência da cultura profissional e organizacional na construção e gestão curriculares.	107
CAPÍTULO 3 - ESCOLA/ DIRECÇÃO DE TURMA	121
3.1. A emergência e a afirmação do Director de Turma: breve resenha histórica...	122
3.1.1. O Director de Classe.....	123
3.1.2. O Director de Ciclo.....	126
3.1.3. O Director de Turma.....	128
3.1.4. O Director de Turma após o 25 de Abril de 1974.....	132
3.1.5. A LBSE e a reforma daqui decorrente.....	137
3.1.6. O Director de Turma no contexto da Reorganização Curricular.....	146
3.2. A Direcção de Turma: um contexto privilegiado de campos de interacção mediadora.....	150
3.2.1. Campo administrativo-organizacional.....	152
3.2.2. Campo pedagógico-curricular.....	154
3.2.3. Campo mediacional.....	158
3.3. A importância da gestão intermédia na gestão curricular - o papel do Director de Turma	162

PARTE II - A MEDIAÇÃO: EXPLORANDO ALTERNATIVAS

CAPITULO 1 - GENEALOGIAS DA MEDIAÇÃO.....	178
1.1. Reflexões sobre o conceito de mediação.....	179
1.2. O conflito no contexto da mediação.....	188
1.3. Metodologias da mediação – um processo educativo	197
CAPITULO 2 - A MEDIAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO	201
2.1. O conflito na organização escolar	202

2.2. A emergência de um outro modelo de regulação educativa: a mediação ..	207
CAPITULO 3 - SOBRE O CONCEITO DE MEDIAÇÃO CURRICULAR.....	213
3.1. Paradigma mediacional centrado no professor.....	216
3.2. Contributos de Vigotsky na conceptualização desta problemática: o desenvolvimento e a interacção social.....	224
3.3. O Director de Turma como coordenador da mediação curricular no Conselho de Turma	232
3.4. O Conselho de Turma - sede de tomada de decisões curriculares.....	237
 PARTE III - A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	
 CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	 250
1.1. Elementos para a definição da problemática.....	251
1.2. Justificação das opções metodológicas.....	259
1.3. Técnicas de recolha de dados e procedimentos utilizados.....	269
1.3.1. Vertente quantitativa: o questionário	269
1.3.2. Vertente qualitativa: a entrevista.....	273
1.3.3. Análise de documentos.....	284
1.4. O terreno da investigação empírica	299
 CAPITULO 2 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	 312
2.1. Apresentação e análise dos resultados dos questionários.....	312
2.2. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas	357
2.3. Discussão dos resultados.....	422
2.4. Limites da investigação.....	433

CONCLUSÕES.....	435
ABREVIATURAS.....	446
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	448
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS & BIBLIOGRAFIA.....	452
INFORMAÇÕES ADICIONAIS.....	484
ANEXOS	Vol. II
Anexo A - Blocos de questionamento do Questionário	
Anexo B - Questionário	
Anexo C - Tratamento estatístico da caracterização dos professores no questionário	
Anexo D - Tratamento estatístico dos questionários	
Anexo E - Guião das entrevistas	
Anexo F - Operacionalização das áreas de questionamento do Guião das entrevistas	
Anexo G - Categorias prévias a partir do Guião das entrevistas	
Anexo H - Transcrição das entrevistas	
Anexo I - Grelha de categorias e sub-categorias	
Anexo J - Grelha de categorização da informação das entrevistas	
Anexo L - Tratamento estatístico da caracterização dos Directores de Turma na entrevista	
Anexo M - Projecto Educativo - Escola, um desafio para todos - 2002-	

2005

Anexo N - Plano Anual de Actividades - 2002/2003

Anexo O - Regulamento Escolar Interno da Escola - Julho de 2000 (em vigor em 2002/2003- retomado sem alterações)

Anexo P - Projecto Curricular de Escola - 2001/2002 (em vigor nos anos lectivos seguintes)

Anexo Q - Projectos Curriculares de Turmas (duas turmas do 2º ciclo do Ensino Básico em 2002/2003)

Anexo R – Documento de Avaliação do Projecto Curricular de Turma - dossier da Coordenação dos Directores de Turma em 2002/2003

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da Investigação.....	34
Quadro 2 - A orientação curricular nas vésperas de Abril de 1974.....	42
Quadro 3 - Os primeiros tempos da revolução de 1974 e os seus efeitos na educação escolar e no currículo.....	43
Quadro 4 - A educação escolar e o currículo no período de normalização dos anos 80.....	44
Quadro 5 - A educação escolar e o currículo no período de normalização dos anos 90.....	45
Quadro 6 - Configurações Estruturais das Organizações.....	49
Quadro 7 - Ser professor: uma perspectiva futura da profissão.....	113
Quadro 8 - Percurso diacrónico na orientação educativa (do Director de Classe ao Director de Turma).....	130
Quadro 9 - Estilos de Liderança.....	179
Quadro 10 - Técnicas alternativas de resolução de conflitos.....	183
Quadro 11 - Métodos de Conciliação de Interesses e de Resolução de Conflitos.....	184
Quadro 12 - Mediação: campos de intervenção e suas características.....	187
Quadro 13 - Visão do conflito.....	190
Quadro 14 - Estratégias de resolução de conflitos.....	194
Quadro 15 - Contínuo de liderança.....	240
Quadro 16 - O papel do Director de Turma no Conselho de Turma.....	244
Quadro 17- O papel do Director de Turma no Conselho de Turma no quadro da mediação curricular.....	245

Quadro 18 - Metodologia de operacionalização das três áreas da tese.....	256
Quadro 19 - Questionários Distribuídos e Percentagem de Retorno.....	273
Quadro 20 - Grelha de análise dos documentos atrás apresentados.....	298
Quadro 21 - Distribuição de turmas pelos vários anos de escolaridade.....	301
Quadro 22 - Distribuição dos alunos por anos segundo a sua origem.....	302
Quadro 23 - Distribuição dos alunos não lusos.....	303
Quadro 24 - Habilitações Literárias dos pais.....	304
Quadro 25 - Habilitações Literárias das mães.....	305
Quadro 26 - Categoria Sócio-Profissional dos pais.....	306
Quadro 27 - Categoria Sócio-Profissional das mães.....	307
Quadro 28 - Distribuição dos professores segundo a categoria profissional.....	308
Quadro 29 - Triangulação dos dados.....	424
Quadro 30 - Modelos de actuação docente.....	444

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema do design da investigação	35
Figura 2 - A Escola entre o céu e o inferno	36
Figura 3 - Componentes básicas de uma organização.....	55
Figura 4 - Coordenação da gestão curricular ao nível do Conselho de Turma.....	85
Figura 5 - O Director de Turma : um contexto privilegiado de campos de interacção mediador.....	161
Figura 6 - Estilos de comportamento do líder.....	171
Figura 7 - Escola, oportunidade perdida?.....	175
Figura 8 - Visão do conflito.....	190
Figura 9 - Organigrama da escola segundo o Regime de Autonomia. Administração e Gestão das Escolas (Decreto-Lei N.º 115-A/98) - Aplicação na Escola EB 2,3.....	291

Notas Prévias – As motivações pessoais

Depois de ter concluído a Licenciatura em Ensino da História (1992) na Universidade de Évora, iniciei o Mestrado em História Cultural e Política Contemporânea na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, que defendi em Fevereiro de 1997. Em Março de 1998 entrei como professora assistente no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

As minhas preocupações no campo da Educação, desde sempre me levaram a questionar as práticas educativas, a gestão e o funcionamento das nossas escolas, na tentativa de reflectir sobre soluções possíveis para alguns dos problemas que afectam a maioria dos professores e alunos.

Frequentei ao longo dos anos muitos seminários e congressos sobre diversas temáticas em Educação, mas, ao frequentar, na Fundação Calouste Gulbenkian, um Seminário sobre Mediação e um Workshop de formação sobre Mediação Escolar¹, a minha atenção focalizou-se. Foi imediato o interesse pelo tema e o crescendo de expectativa sobre a aplicação deste conceito, ou melhor, desta filosofia, à área onde desenvolvo a minha actividade, mais precisamente, o ensino. As potencialidades desta visão do relacionamento entre as pessoas transferiram-se para um campo onde é premente encontrar soluções: a Escola. Desde aí tenho investido muito do meu tempo na tentativa de operacionalizar este conceito, quanto a mim, fundamental em educação: a *mediação*.

Durante os sete anos em que leccionei no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, em muitos destes anos foi-me atribuído o cargo de Directora de Turma e nos anos em que não o fui, sempre trabalhei em coordenação com os Directores de Turma para apoiar os alunos e resolver os seus problemas. Desde o início tomei consciência da posição privilegiada do

¹ I Encontro Internacional “A Mediação, uma Cultura de Paz”, promovido pelo Instituto Português de Mediação Familiar.

Director de Turma², que lhe advém do conhecimento e contacto com todos os intervenientes no processo educativo. Essa situação levou-me ao longo destes anos a questionar e pensar sobre o efectivo papel da Direcção de Turma, como estrutura de gestão intermédia, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Quando me deparei com a possibilidade de um Doutoramento em Ciências da Educação, as duas ideias fundiram-se, por um lado o Director de Turma, por outro a Mediação. Assim, ao definir um projecto de investigação que servisse de suporte à prestação de provas para a obtenção do grau de Doutor, entendi poder dar um contributo para clarificar o papel do Director de Turma, conceptualizando-o em torno da ideia de mediação (organizada, planificada, conseqüente e não ocasional), considerada não apenas ao nível interpessoal, mas sobretudo, ao nível da gestão curricular e no plano do Conselho de Turma.

² Apesar da evidência da feminização do ensino e, conseqüentemente, do cargo da Direcção de Turma, por uma questão de facilidade terminológica utilizámos a designação genérica de Director de Turma para os dois géneros.



INTRODUÇÃO

Não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado; é esta crença que dá sentido à vida de investigador.

Bogdan, 1994, 257

1. Fundamentação do estudo e objectivos da investigação

Após o marco de ruptura que foi o 25 de Abril de 1974, iniciou-se na sociedade portuguesa e, conseqüentemente, na Escola um longo caminho de democratização e mudança das organizações. Evidenciado na rápida expansão quantitativa da população estudantil, do ensino básico ao superior, o conceito de currículo desenvolveu-se em correlação com o alargamento do número de anos de escolarização e o tempo semanal de presença na Escola. Este processo tem implicado transformações na Escola, projectando sobre ela a assunção de novas responsabilidades que não têm sido partilhadas, ou entendidas, por todos os actores educativos.

Vários factores têm confluído para que a Escola passe a ser o centro da acção educativa: a dificuldade em gerir sistemas educativos centralistas e macrocéfalos, o rompimento com a ideia de uma educação nacional uniforme e a valorização da componente local ao nível político, social e cultural colocam a Escola na linha da frente como o espaço onde decorre a acção educativa e onde se jogam as mudanças. A lógica uniformizadora e centralista que tem caracterizado o currículo em geral, e, nomeadamente do Ensino Básico em Portugal tem vindo, assim, a ser contrariada por uma série de iniciativas na década de 90 do século passado, em consonância com tendências de idêntico sentido operadas em numerosos países europeus.

Mais recentemente destacamos a Reorganização Curricular do Ensino Básico em Portugal (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro) que marca uma significativa alteração no paradigma curricular, evidenciando a necessidade de se evoluir 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 projectos curriculares desenvolvidos a nível de cada Escola.

É deste entendimento, e neste contexto, que resulta o interesse em analisar a área da gestão pedagógica intermédia¹, e particularmente, a actuação do Director de Turma no campo do currículo, enquanto coordenador de uma equipa de professores, no âmbito do Conselho de Turma.

Como refere Pacheco (1995): “o ensino é uma tarefa profissional que exige um corpo de conhecimentos e saberes especializados e uma actuação racional, tornando-se necessário aplicar técnicas fundamentadas pedagogicamente e adaptadas à situação concreta” (p.57). Acompanhando este pensamento, este estudo passa pela compreensão do que, como profissional, o professor e muito especialmente o Director de Turma faz, e pode fazer, no campo da tomada de decisões em situações complexas, onde teria de coordenar e gerir o currículo, de acordo com um conjunto de processos e procedimentos que facilitem as decisões articuladas e adequadas aos diferentes alunos e contextos.

Assim, o presente trabalho tem por base o entendimento de que o Director de Turma se encontra em posição privilegiada para poder agir, em conjunto com os outros professores, a nível do Conselho de Turma, e tomar decisões mais concretas sobre as necessidades dos alunos, pensando uma diferente organização do grupo-turma e até da Escola (Favinha, 2002 a). E também, que o Director de Turma corresponde, no plano da gestão, a um

¹ As *estruturas pedagógicas de gestão intermédia* compreendem a coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intra-disciplinar vertical) e a coordenação das actividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos (coordenação interdisciplinar horizontal). Neste estudo iremos apenas debruçar-nos sobre esta última estrutura - o Conselho de Turma e, especificamente, o papel de gestão por parte do Director de Turma nesta estrutura. A designação *Intermédia* decorre do facto de se situar entre a gestão geral ou de topo (Conselho Executivo e Conselho Pedagógico) e o nível de ensino de contacto: os alunos, os Encarregados de Educação, ou os outros professores da turma. Cf. FORMOSINHO, João, “A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas”, comunicação apresentada no Encontro de Delegados à Profissionalização de Ciências da Educação do Ensino Preparatório, Porto, 17-18 de Abril de 1985, citado em SÁ (1995, p.9)

catalisador e gestor do esforço de todos os docentes do Conselho de Turma para prover à aprendizagem eficaz e ao desenvolvimento integral do aluno, assim como para envolver a todos na gestão colaborativa dos currículos, para que os alunos possam otimizar os seus rendimentos académicos (Roldão, 1995) e que desta forma, e por esta via, se possibilite o seu crescimento pessoal e social².

Reconhecendo-se o potencial que a Direcção de Turma encerra e que podia transformá-la num dos pivôs da organização pedagógica das escolas, a problemática que envolve todas estas questões não tem sido devidamente valorizada e debatida. Como refere Castro (1995): “todos esses debates se têm centrado exclusivamente na área de direcção e gestão geral (...) relegando para segundo plano, ou até omitindo totalmente, a discussão à volta da gestão pedagógica intermédia.” (p. 19). Não sendo um problema novo é actualíssimo, pois sabe-se que muito da vivência da conflitualidade e da aprendizagem na escola passa ou devia passar pela Direcção de Turma. Cada vez mais o professor/Director de Turma é solicitado a desempenhar várias tarefas de cariz burocrático-administrativo ou de cariz mediacional com os professores, Encarregados de Educação e os alunos, em detrimento do seu verdadeiro papel, a ênfase na função de gestor curricular.

Nesta perspectiva consideramos vital a aplicação e operacionalização do conceito de *mediação*, apresentando-se com um ritual feito de interações, permitindo colocar os problemas nos seus contextos e analisar as suas causas profundas, favorecendo a mobilização de soluções alternativas que visem precisamente a regulação educativa (Bonafé-Schmitt, 1996). De acordo com este autor, não se trata só de uma simples análise do sistema educativo e do reconhecimento das suas disfuncionalidades, trata-se sobretudo de uma nova forma de resolução de problemas.

Neste contexto, utilizaremos o conceito de *mediação* como instrumento conceptual organizador destas potenciais valências: a Direcção de Turma, como espaço de coordenação e liderança curricular, e o Conselho de Turma, como espaço efectivo de gestão curricular (colaborativa).

² Note-se que o crescimento pessoal e social integral preconizado pela Escola é feito através do currículo e não pode ser entendido como complemento deste.

Ao assumir-se (reconhecer-se e ser reconhecido) como mediador curricular, o Director de Turma favoreceria o “controlo e a gestão” efectivas dos problemas dos alunos, para além da simples resolução dos conflitos interpessoais, levantaria em conjunto com os outros professores, as dificuldades de adaptação dos alunos aos currículos, de forma a proceder a uma cuidada gestão dos mesmos, em função das características intrínsecas de cada aluno.

Trata-se, portanto, de investigar, em contexto natural, a Escola, com o objectivo de conhecer a acção dos protagonistas do estudo (os Directores de Turma), a partir das suas próprias perspectivas e das perspectivas que os outros actores/professores revelaram acerca dos Directores de Turma.

O presente trabalho procura, assim, encontrar referenciais teóricos e analíticos que permitam conceptualizar a forma como o conceito de *mediação* pode sustentar as mudanças e as dificuldades que atravessam a Escola hoje: a substituição de um modelo curricular centralizado e intuitivo (que parte de um currículo construído e da actuação individual dos professores nas aulas em resultado da percepção das necessidades dos alunos), por um modelo curricular racional interactivo, que passa por um currículo a construir, a partir do currículo nacional e no qual as decisões são compartilhadas entre os professores.

O estudo centra-se, por tudo isto, nas concepções e nas expectativas dos professores e dos directores de turma de uma escola face ao desenvolvimento e gestão curriculares e na *mediação* como instrumento de conceptualização curricular. Situa-se este questionamento no contexto mais lato das mudanças instituídas no plano das políticas curriculares e dos seus instrumentos normativos, que se constituem como pano de fundo para a análise do olhar dos actores imersos numa cultura profissional e organizacional que se estruturou noutros formatos.

Na primeira parte deste estudo é realizada uma revisão do quadro teórico, concentrando-se numa trilogia de grandes áreas temáticas: a Escola, o Currículo e a Direcção de Turma. A segunda parte procurará analisar os enquadramentos teóricos do conceito de *mediação* e diferentes formas de *mediação*, assim como teorizar a aplicabilidade deste conceito na área da Educação e do Currículo particularmente, procurando analisar os fundamentos de uma



verdadeira pedagogia da *mediação curricular* como base de uma pedagogia diferenciada e de uma diferenciação curricular consistente.

Este projecto de investigação inscreve-se, assim, na área científica da Teoria e Desenvolvimento Curricular, sem deixar de recorrer aos contributos de outras ciências e áreas afins, como a Sociologia da Educação, particularmente da vertente identificada como Sociologia do Currículo. A isto somaremos os contributos da Psicologia Educacional, da Psicologia da Aprendizagem e da Filosofia da Educação

2. Questões metodológicas

Uma investigação parte necessariamente de uma questão geradora, que na maior parte das vezes, é também uma grande preocupação.

De acordo com Ribeiro (1999), o investigador, na sua prática diária, repara em algo que não conhece explicação, ou então, os modelos ou teorias disponíveis sugerem relações entre variáveis que interessa confirmar ou desafiar. Segue-se a este momento de “inquietação”, a “desinquietação”, ou seja, a procura de tudo o que nos possa ajudar a responder às perguntas de base.

Esta investigação tem como objecto de estudo a análise das concepções dos actores sobre o papel do Director de Turma, numa escola portuguesa (da região de Lisboa) de 2º e 3º ciclos. E visa dar um contributo para a conceptualização da sua função enquanto mediador curricular, partindo da visibilidade, ou não, desse conceito nas representações (actuais e idealizadas) dos Directores de Turma.

No plano teórico, procuraremos defender que pode ser através da *mediação curricular*, como visão pluralista e não unidireccional de resolução de problemas e de regulação em Educação, que a acção e visão do Director de Turma podem ser optimizadas. Assim, iremos procurar fundamentar de que forma e com que referenciais o Director de Turma pode ser o eixo fundamental do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno, uma vez que é um mediador a nível dos problemas de carácter

interpessoal/ relacional, mas, pode sobretudo ser um mediador, a nível dos problemas de aprendizagem/desenvolvimento curricular que enquadram o aluno no percurso da Escola.

A primeira parte deste trabalho irá, assim, conter uma base teórica e analítica, tomando como pressuposto nuclear que a Escola está em constante mudança e é um mosaico de diversidade, logo, é necessário reconceptualizar conceitos como currículo, gestão e desenvolvimento curricular, o que exige do professor e muito especialmente do Director de Turma, o desenvolvimento de competências que o afastam de um ensino uniformizador e de uma prática individualista (Hargreaves, 1998), e exigem a reconceptualização da sua própria visão da função que desempenham.

As opções metodológicas da investigação a que procedemos elegeram uma abordagem interpretativa, em que a dimensão quantitativa e qualitativa assumem uma intenção deliberada de complementaridade. Esta opção parece, aliás, constituir uma tendência crescente da investigação educacional, tal como hoje muitos autores preconizam, e é defendida, entre outros, por Neto (1994). Pretendemos uma investigação descritiva e problematizante, tal como é habitualmente caracterizada na literatura (Bogdan e Biklen, 1994).

A investigação centra-se na análise e problematização do papel do Director de Turma numa escola de Lisboa (2º e 3º ciclos) que se elegeram como campo de estudo, particularmente ao nível do Conselho de Turma (as suas efectivas funções, as suas expectativas e as suas limitações), tal como é visto e protagonizado pelos actores envolvidos.

Em termos mais concretos destacamos, como métodos de recolha de dados: a análise documental, o inquérito por questionário aos professores e as entrevistas semi-estruturadas aos Directores de Turma.

Com a análise documental pretende-se analisar o quadro legislativo e organizacional do estudo, assim como documentos da Escola. Com o inquérito por questionário pretende-se recolher informação sobre as dinâmicas da Direcção de Turma. Este instrumento foi escolhido para esta finalidade porque oferece, no entender de Ghiglione e Matalon (1997),

mais possibilidade e permite fazer análises mais extensivas, descrever de forma mais objectiva as tendências das opiniões e dos comportamentos que procuramos estudar. Com a entrevista pretende-se aprofundar as questões de pesquisa junto dos Directores de Turma. O carácter semi-estruturado das entrevistas adoptou-se porque, se quis dar espaço aos entrevistados para que revelassem as suas representações sobre as problemáticas investigadas.

No que respeita à população, este estudo incidirá em professores e Directores de Turma de uma escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, da zona periférica de Lisboa.

Relativamente aos instrumentos da investigação, para o inquérito por questionário utilizámos todos os professores em activo da escola (71), para as entrevistas, apenas metade dos directores de turma (15), e também, a Presidente e a Vice-Presidente do Conselho Executivo (também ela Directora de Turma).

Como conclusão podemos afirmar que na abordagem do tema em questão, optámos por uma perspectiva de micro análise da Escola como organização, inserindo-se numa abordagem descritiva e interpretativa do tipo “estudo de caso”, tal como é justificado por Stenhouse (1991). O estudo é limitado a uma Escola sobre a qual se pretende efectuar uma pesquisa aprofundada e reflexiva sobre esta questão específica, num determinado período de tempo.

3. Questão geradora e operacionalização do problema

Pelos pressupostos atrás expostos a tese que aqui nos propomos desenvolver reveste-se de um carácter exploratório ao nível do objecto de estudo. Conscientes da natureza deste trabalho e do seu âmbito interessou-nos, sobretudo, construir conhecimento que nos possibilite clarificar a questão orientadora do estudo, que formulamos nos seguintes termos:

Em que medida o conceito de *mediação* pode ser estruturante e operativo na construção de um perfil de desempenho de Director de Turma, enquanto coordenador da gestão curricular? De que forma as concepções e práticas actuais dos

actores (professores e directores de turma) integram ou não elementos desta conceptualização?

Partindo desta questão geradora, em torno da qual se desenvolve este estudo, pretendemos:

1. Fazer uma reflexão sistemática, com vista a uma construção teórica que possibilite contribuir para compreender a ideia de que o Director de Turma, através da *mediação*, pode coordenar e gerir o currículo em acção concertada com os outros agentes educativos, no Conselho de Turma.
2. Questionar as práticas profissionais no sentido de saber se, e como, os professores/Directores de Turma percebem os seus papéis de mediadores formulando os seus problemas enquanto gestores curriculares.

Como contributo do estudo para a *praxis* educativa, pretenderíamos que o conhecimento produzido contribuísse para sustentar a alteração das práticas, pela valorização da figura do Director de Turma como órgão de gestão intermédia na Escola, conduzindo um processo de gestão e autonomia curriculares.

Procurando o compromisso atento com os diferentes pressupostos teóricos de referência e desenvolvendo outros que se revelaram pertinentes, a realização do estudo empírico foi orientada para conseguir produzir conhecimento relativamente aos seguintes objectivos, organizados segundo os três grandes campos conceptuais que estruturam esta investigação- Direcção de Turma, Mediação e Currículo:

Direcção de Turma

- Identificar as competências e as atribuições da Direcção de Turma à luz da legislação em vigor.
- Perceber como é que os professores conceptualizam e fundamentam a função de Direcção de Turma.

- Confrontar o quadro teórico/legislativo com as práticas reais de actuação do Director/a de Turma.
- Confrontar o quadro da actuação do Director/a de Turma com a formação inicial e contínua que detém.
- Conhecer as representações dos professores e dos Directores de Turma sobre o papel do Conselho de Turma.

Mediação

- Explicitar perspectivas dos sujeitos sobre o conceito de *mediação*.
- Identificar e caracterizar campos de *mediação*.
- Identificar e caracterizar campos de *mediação* na função e nas práticas de Direcção de Turma.
- Conceptualizar o conceito de *mediação* curricular.
- Esclarecer em que medida o conceito de *mediação* pode ser estruturante das práticas do Director de Turma enquanto coordenador da gestão curricular no Conselho de Turma.

Currículo

- Conhecer as representações dos professores, dos Directores de Turma e órgãos de gestão da escola sobre gestão curricular.
- Clarificar o nível e o modo de gestão curricular desenvolvida pelos professores.

- Aferir junto dos professores quanto à possibilidade de uma efectiva gestão curricular feita pelo Conselho de Turma e coordenada pelo Director de Turma, e com que justificação.
- Esclarecer se o Director de Turma, enquanto gestor intermédio, actua ou não em termos de mediação curricular, e se constitui ou não, como um agente privilegiado no processo de autonomia da Escola.
- Identificar potencialidades da Direcção de Turma, através da coordenação da gestão curricular, numa óptica de *mediação*, contribuir para a criação de dinâmicas de gestão intermédia que proporcionem à Escola verdadeira autonomia e promovam a qualidade do ensino e da aprendizagem.

4. Design da investigação empírica

Sustentado na pesquisa teórica realizada e que se sistematiza no estudo, desenhou-se o percurso de investigação empírica baseado nas questões e objectivos acima apresentados.

Com base no quadro teórico construiu-se o design da investigação que inclui, para além da questão de investigação, os objectivos, as variáveis, as técnicas de recolha de dados e a população-alvo.

1. Procedeu-se, depois à implementação do projecto da investigação empírica propriamente dito, que inclui vários momentos: 1º - Construção e validação dos instrumentos de recolha de dados, 2º - Aplicação dos instrumentos da investigação; 3º - compilação e análise dos dados obtidos; e 4º- descrição e interpretação dos resultados.

No que diz respeito ao momento da aplicação dos instrumentos, tomámos os seguintes procedimentos:

1. Apresentação do projecto de investigação na escola onde iria ser feita a investigação e obtenção da autorização para a sua realização.
2. Aplicação do pré-teste dos dois instrumentos de investigação- questionário e entrevista- a professores de outra escola para ajustar a sua adequação e clareza.
3. Aplicação dos questionários a todos os professores da escola.
4. Realização das entrevistas a Directores de Turma da escola onde foi será feita a investigação.

Por fim procedeu-se ao tratamento e análise dos dados que conduziu à fase de discussão dos resultados. Com efeito, neste momento, a pergunta inicial, clarificada com as leituras e consultas que se fizeram, e os resultados encontrados, pode então ser confrontada com os dados obtidos e formuladas novas questões, que se podem constituir como pistas para outras investigações a desenvolver.

Ao longo da investigação orientámos a regulação do nosso processo investigativo com base nas doze questões colocadas por Ribeiro (1999, p. 27):

1. A revisão da literatura foca documentos recentes?
2. As questões de investigação são claras?
3. O texto vai direito ao assunto a investigar sem se perder em aspectos supérfluos?
4. Os documentos consultados são apresentados de acordo com as regras estabelecidas?
5. Não há choque entre os modelos teóricos defendidos e os procedimentos utilizados?
6. A análise dos dados está de acordo com a investigação?
7. A estatística utilizada é adequada?
8. Os resultados estatísticos são apresentados de modo claro?
9. A forma como os resultados são apresentados é a mais adequada?
10. Responde à questão de investigação?
11. Os resultados estão de acordo com outras investigações na área?
12. Discute os resultados que encontrou?

Este estudo adoptou um desenho de tipo observacional, em que o investigador não intervém, mas antes constrói e desenvolve procedimentos para descrever

“acontecimentos”. É um estudo observacional-descritivo transversal que foca um único grupo representativo da população e os dados são recolhidos num único momento. Constitui-se, também, como comportando dimensões de estudo observacional-analítico transversal, na medida em que a descrição e interpretação se orienta pela preocupação de iluminar, no plano teórico, aspectos como: “porque é que os sujeitos têm determinadas características? e adoptam determinadas posições?”.

No que respeita à temporalidade, pode assumir-se como um estudo sincrónico, uma vez que o trabalho de campo foi desenvolvido num período de tempo relativamente curto, julgado adequado para a concretização do mesmo.

Em termos organizacionais, tentou-se estruturar o trabalho no sentido de lhe conferir coerência formal interna. Dividido em três grandes partes, o trabalho pode assim, ser considerado como um todo sistémico e sequencial: Parte I - A Escola, o Currículo e a Direcção de Turma - elementos para a definição da problemática; Parte II - A Mediação - explorando alternativas e Parte III - A investigação empírica.

Por fim, são apresentadas as considerações finais decorrentes da discussão dos resultados a que se chegou, referindo-se as conclusões e as sugestões e implicações educacionais que se julgou pertinente destacar. Mencionam-se, também, aqui, algumas limitações deste estudo, procedimento que se considera fundamental em trabalhos desta natureza.

Utilizámos na construção do design desta investigação o modelo e esquema organizador de Deshaies (1997, pp. 436-441), que explicita as lógicas metodológicas que seguimos como etapas da investigação, desde a fase de concepção, à fase de recolha e análise de dados (Quadro nº 1):

Quadro 1 – Etapas da Investigação

1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	5ª Etapa	6ª Etapa
<ul style="list-style-type: none"> • Observação geral • Leituras • Interrogação • Definição do Objecto de Investigação 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação do problema tendo em vista a sua exploração • A escolha da orientação geral da investigação e dos instrumentos de recolha da informação 	<ul style="list-style-type: none"> • A Recolha de Dados <ul style="list-style-type: none"> - Inquérito <ul style="list-style-type: none"> * questionários * entrevistas • Questões relativas: <ul style="list-style-type: none"> - ao tempo disponível - às exigências científicas - aos recursos à disposição 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha das técnicas de tratamento da informação <ul style="list-style-type: none"> - lógica das hipóteses - Inferência sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de objectivação e conceptualização • Primeiro balanço: <ul style="list-style-type: none"> - do procedimento de investigação - do tipo de tratamento dos dados 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa das conclusões conducentes à síntese científica • A estruturação e a apresentação da investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio do Conhecimento <ul style="list-style-type: none"> - tema - objecto particular - campo • O Problema <ul style="list-style-type: none"> - âmbito - objecto - finalidade 		<p>As técnicas de recolha de dados são adaptadas ao tipo de investigação pretendida</p>			

Questão de partida:

Em que medida o conceito de mediação pode ser estruturante e operativo na construção de um perfil de desempenho de Director de Turma, enquanto coordenador da gestão curricular no Conselho de Turma?

Figura 1 - Esquema do Design da Investigação

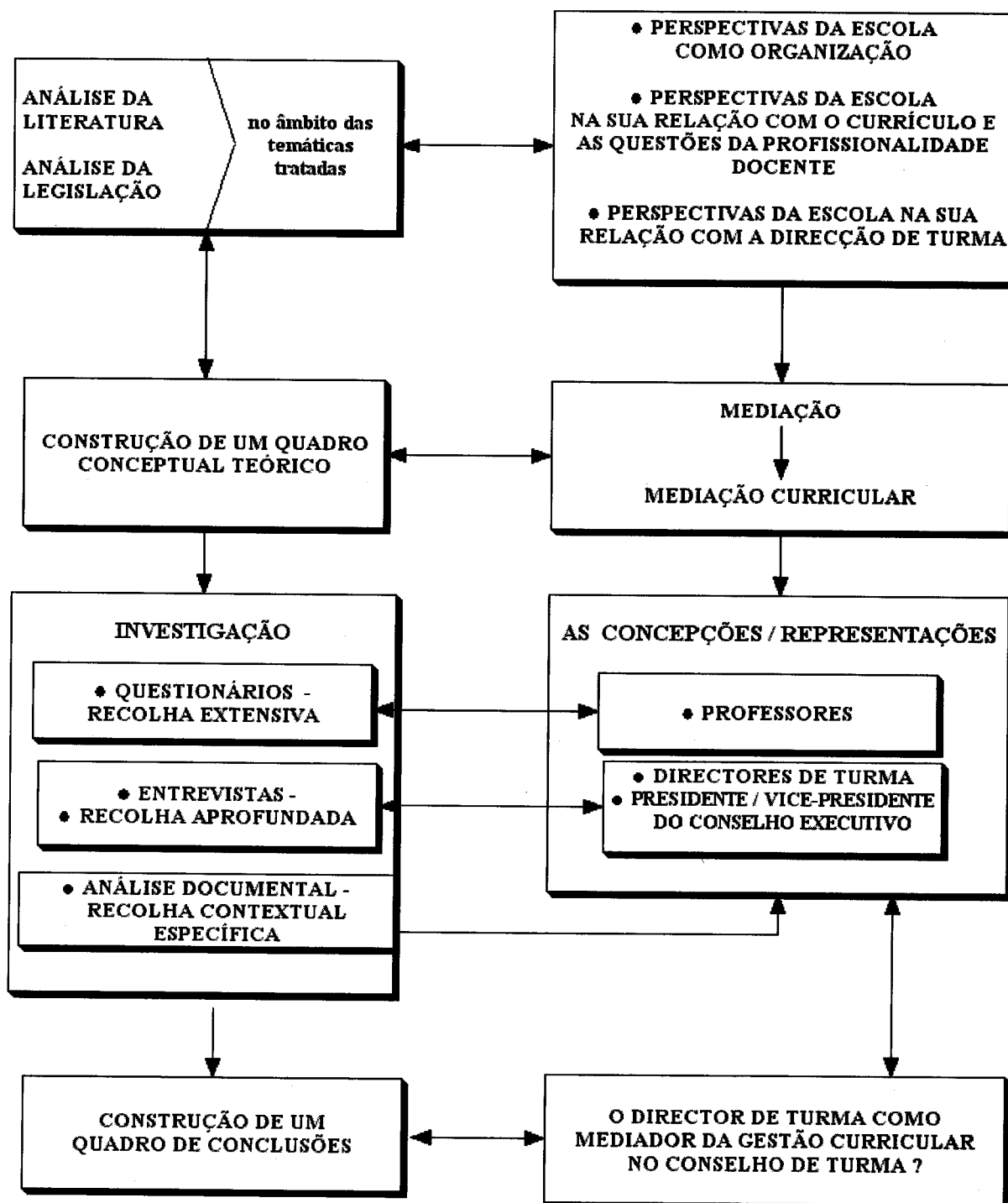


Figura 2 - A Escola entre o céu e o inferno



Fonte: Leite, C. & Terrasêca, M. (2001), p. 29



PARTE I

A ESCOLA, O CURRÍCULO E A DIRECÇÃO DE TURMA

**Elementos para a definição da
problemática**



PARTE I

CAPÍTULO 1

ESCOLA / ORGANIZAÇÃO

1. Escola / Organização

“Considerando a escola como um organismo vivo inserido em um ambiente próprio, tenho pensado a escola como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem que, à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação.”

Alarcão, 2001 b, 27

Sendo o nosso objectivo identificar se o conceito de mediação é estruturante nas concepções e representações dos Directores de Turma, enquanto coordenador da gestão curricular, e averiguar a forma como na prática isto se traduz, organizámos a sustentação teórica e conceptual deste estudo em três vectores nesta primeira parte:

- **Escola/Organização**
- **Escola/Currículo**
- **Escola/Direcção de turma**

Da análise efectuada aos campos teóricos que consubstanciam teoricamente o presente estudo, pretende-se sublinhar que partimos de um pressuposto essencial numa análise deste tipo: a compreensão do comportamento dos diferentes actores na especificidade do contexto da Escola. Esta é condição essencial para se perceberem verdadeiramente as dinâmicas educativas. Os constrangimentos e as possibilidades de acção em cada estabelecimento de ensino, as interdependências que se estabelecem entre essa acção e os diferentes níveis estruturais preenchem o problema fundamental da Escola.

1.1 Uma sociedade em mudança, uma escola em mudança

“A escola, como instituição, é historicamente construída, e faz parte de uma sociedade em permanente e óbvia mudança. Todas as instituições sociais passam por idêntico processo e evoluem com níveis e dinâmicas de mudança variáveis, que essencialmente resultam das pressões a que são sujeitas e da capacidade de resposta de que são capazes.”

Nóvoa, 1999, 16

A Escola é de todas as organizações criadas pelos Homens, talvez, a mais importante porque configura o futuro da sociedade. Como representante desta mesma sociedade, encarrega-se de “transmitir às novas gerações uma selecção de conhecimentos, técnicas e ideologias, que representam a cultura que caracteriza a sociedade em que vivem, contribuindo, assim, para a sua preparação profissional e para a sua integração no mundo do trabalho e da vida.” (Loscertales, 1988, citado em Castro, 1995, p.92).

De acordo com Roldão (2000 b) a mudança que a Escola se confronta é correlativa da mudança em curso nas sociedades ocidentais - a passagem de sociedades de figurino predominantemente nacional e relativamente estáveis na sua fisionomia sócio-cultural da primeira metade do século XX, às sociedades características do pós anos 60, crescentemente multiculturais e multiétnicas, numa sociedade global onde as fronteiras se esbatem, onde a circulação de informação e de pessoas é uma constante. Como consequência, e ainda segundo esta autora (2000 a, 2001 a), os principais problemas decorrem da dificuldade em fazer face ao acesso massificado à educação, com a correspondente subida dos níveis de reprovação, abandono escolar e incapacidade de a Escola se ajustar a essas novas condições. Continuamos a assistir a uma Escola que estruturalmente não mudou, que se organiza de forma idêntica e que continua a servir o

mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de acção pedagógica que a tinha estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-seleccionado.

Assiste-se, também, nos nossos dias a grandes transformações, decorrentes, nomeadamente, do impulso marcado pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, sendo certo que todas as mudanças que ocorrem passam necessariamente pela educação e, conseqüentemente, por novas maneiras de ser, de ensinar e de aprender. Mas as alterações a este nível, ainda não foram completamente definidas e percebidas em todas as suas dimensões no desenvolvimento das sociedades e, conseqüentemente no da Escola. A questão que urge colocar está bem patente na questão levantada por Alarcão (2001 b): “Sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter?” (p.18), ao que nós acrescentaríamos: que sociedade temos e que Escola quer esta sociedade?

Os papéis e os estatutos que se movimentam, quer no interior, quer no exterior da Escola, representando a diversidade do potencial do comportamento humano, enquadram-se num contexto onde há necessidade de articular a cultura interna e externa mas, também, os valores, as crenças e as atitudes de todos os seus membros.

A chamada “crise” da educação da escola passa, também, pelo confronto com outras formas de difusão do saber, mais imediatas e apelativas que a sociedade cosmopolita actual oferece. Assim, a formação de saberes e valores decorre, em grande parte, do contacto com uma enorme variedade de situações de aprendizagem informais e convencionais, mais do que no espaço da sala de aula.

Leite (2003) na sua obra *Para uma escola curricularmente inteligente*, apresenta uma síntese muito clara e completa do percurso da orientação curricular em Portugal, que a seguir iremos apresentar pela pertinência que traduz relativamente à temática deste trabalho (Quadros nº 2 a 5).

Quadro 2 - A orientação curricular nas vésperas de Abril de 1974

Orientação curricular	<ul style="list-style-type: none">▪ Paradigma tradicional de racionalismo académico.
Papel da Escola e dos Professores	<ul style="list-style-type: none">▪ Transmitir saberes e preparar para a vida futura.
Organização do currículo	<ul style="list-style-type: none">▪ Currículo centrado em disciplinas, numa orientação multidisciplinar.
Atenção a questões de ordem cultural	<ul style="list-style-type: none">▪ Tese da neutralidade do conhecimento;▪ O conhecimento considerado como único e universal;▪ Tese da meritocracia / igualdade de oportunidades de acesso e a cada um seguindo o seu mérito;▪ Tese da cultura-padrão / assimilacionismo;▪ Princípio do isolacionismo / rejeição do estrangeirismo e do discurso internacional.

Fonte: Leite, C. (2003), p.61

Quadro 3 – Os primeiros tempos da revolução de 1974 e os seus efeitos na educação escolar e no currículo

<p>Orientação curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coexistência de correntes pedagógicas e curriculares opostas; ▪ Paradigma pedagógico e humanista-social, a par de um paradigma técnico; ▪ O domínio, ainda, da didáctica geral; ▪ Relação triangular: objectivo / conteúdos / métodos.
<p>Papel da Escola e dos Professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Romper com a “educação bancária”; ▪ Contribuir para um inserção futura dos alunos na sociedade;
<p>Organização do currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrada em disciplinas e recurso a práticas de pluridisciplinaridade ou, mesmo, de interdisciplinaridade.
<p>Atenção a questões de ordem cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discurso assente no direito de todos à educação; ▪ Visão funcionalista da democracia; ▪ Havia que adquirir o conhecimento escolar para se alcançar posições de maior estatuto social; ▪ Recurso a medidas de compensação; ▪ Situações de diversidade olhadas, quase só, na óptica da diferença social.

Fonte: Leite, C. (2003), p.72

Quadro 4 – A educação escolar e o currículo no período de normalização dos anos 80

<p>Orientação curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforma curricular assente na modernização das disciplinas; ▪ Predomínio do paradigma técnico / recurso a processos de planificação detalhados e estruturados em torno de objectivos específicos.
<p>Papel da Escola e dos Professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “professor técnico” / “professor consumidor de currículo”; ▪ Recurso a procedimentos que favorecem a aprendizagem dos conteúdos dos programas escolares.
<p>Organização do currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialéctica entre a tradição e a modernização; ▪ Discurso da interdisciplinaridade mas práticas na lógica de um currículo de colecção.
<p>Atenção a questões de ordem cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discurso assente no direito de todos à educação; ▪ Discurso da valorização de experiência de vida diversificadas; ▪ Princípios da igualdade de oportunidades de acesso mas também de sucesso escolar; ▪ Explicação do sucesso / insucesso escolar pela teoria do handicap sociocultural; ▪ Concepção mosaico de culturas; ▪ aceitação passiva / “benigna” da multiculturalidade.

Fonte: Leite, C. (2003), p.79

Quadro 5 – A educação escolar e o currículo no período de normalização dos anos 90

<p>Orientação curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento da inadequação de um currículo construído em função apenas do aluno médio-tipo; ▪ Currículo nacional flexível para territorialização local.
<p>Papel da Escola e dos Professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Escola é local de decisão; ▪ “Professor investigador” e “professor reflexivo”; ▪ “Professor configurador do currículo”; ▪ Contribuir para a justiça social.
<p>Organização do currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discurso e desejo de integração e de currículo global, mas práticas que se limitam, muitas vezes, à mera pluridisciplinaridade e/ou disciplinaridade cruzada.
<p>Atenção a questões de ordem cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação do “Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural” / “Entre-culturas”; ▪ Existência de projectos diversos de educação intercultural; ▪ Prioridade na formação de professores, à educação face à multiculturalidade; ▪ Princípio do “bilinguismo cultural”; ▪ Princípio da educação para e no exercício de uma “cidadania crítica”; ▪ Discurso da necessidade de um currículo contra-hegemónico.

Fonte: Leite, C. (2003), p.87

1.2 A Escola: uma organização

“Definir as organizações como sistemas sociais significa definir um conjunto diferente de problemas e significa focalizar diferentes aspectos da organização.”

Sá, 1997, 115

A actual discussão sobre a eficácia das instituições - quaisquer que elas sejam - é hoje, sobretudo, uma discussão sobre a sua organização. A problemática organizacional está na ordem do dia e tende a aplicar-se a todas as organizações (Teixeira, 1995).

A emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, é uma das realidades mais interessantes e importantes da investigação recente em Ciências da Educação (Nóvoa, 1999).

As Escolas, são instituições que cada vez mais gente frequenta, durante cada vez mais tempo, são unidades organizacionais intencionalmente construídas para satisfazer finalidades, evoluem no tempo, possuem regras de funcionamento, estruturas de poder, formas específicas de comunicação, apresentam extensão e complexidade crescente (Canário, 1992).

Para aceder à interpretação dos contextos concretos da acção educativa considera-se, neste ponto, a organização escolar como objecto de análise. Pretende-se compreender a ordem que se estabelece na diversidade de interesses e de estratégias individuais dos actores.

Desconstruir a organização como noção teórica significa *“proceder à crítica da concepção reificada dos contextos estruturados onde vivem e trabalham os seres humanos e das suas invariantes -estruturas, níveis organizacionais, regras e dispositivos formais- para*

restituir aquilo que no plano empírico é dinamismo, interacção, estruturação, troca simbólica, relações assimétricas de poder, cooperação e competição entre actores sociais em sistemas concretos de acção” (Sarmiento, 2000, p. 91). A definição de organização escolar surge para este autor como o contexto onde acontecem relações sociais que constituem a educação programada para as novas gerações. A organização escolar não é assim percebida a partir do espaço físico, mas das relações sociais que ocorrem em função de uma actividade socialmente instituída, o passar um capital cultural de geração para geração.

Para Lima (1992), a Escola é em termos teóricos *“simultaneamente um locus de reprodução e um locus de produção de políticas, orientações e regras”* (p.175), o que segundo o autor, introduz a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das organizações educativas/escolares, valorizando o estudo quer do plano das orientações, quer do plano da acção. Reconhece-se ainda que, a Escola é uma organização social dominada pelos actores, mas marcada pela presença de diversas perspectivas.

De acordo com Nóvoa (1999) os anos 80/90 correspondem à fase da escola-organização; actualmente, estamos perante aquilo que se designa por *“fenómeno da descoberta da escola”* que elege o estabelecimento de ensino como *“unidade estratégica crucial de uma política de inovação”* (Canário, 1992 c).

O interesse pela Escola como organização é, portanto, relativamente recente e representa um novo paradigma na análise das questões educativas. Trata-se de escapar à dicotomia tradicional entre a percepção micro e macro, privilegiando um terceiro nível de intervenção, mais flexível e contextualizado aos objectivos da acção educativa. É uma espécie de “entre dois” (Nóvoa, 1999), teoria que não despreza os contributos das produções científicas anteriores mas que tem um entendimento total da escola, espaço onde confluem factores de natureza individual, grupal, institucional, social, histórica e simbólica. Nesta linha, têm proliferado estudos sobre o “clima” e “cultura” de escola, relações escola/ comunidade, factores de sucesso e insucesso, no sentido de conhecer melhor o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

1.3 Tipologias das Estruturas Organizacionais

“A vida é simplesmente demasiado complexa para que possa ser completamente regulada.”

Mintzberg, 1995, 69

Neste subcapítulo fizemos uma incursão nas tipologias das estruturas organizacionais, nunca perdendo de vista as nossas questões de investigação e por isso, restringindo assim o âmbito desta incursão às questões que mais directamente se relacionam com o nosso objecto de estudo.

Existem vários referenciais de critérios para classificar as organizações, no que se refere à sua estrutura. Seguimos a tipologia de Mintzberg (1995), que evidencia cinco estruturas tipo: estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura divisionária e adhocracia (ver quadro n.º 6, extraído de Mintzberg, 1995, p.330-331).

Para este autor, em cada configuração estrutural “existe um mecanismo de coordenação que é dominante, uma parte diferente da organização que desempenha o papel principal e um tipo de descentralização que é utilizado” (Idem, p. 330).

De uma forma muito sintética podemos caracterizar assim cada uma destas estruturas, segundo o autor em causa:

- Estrutura simples - divisão de trabalho, formalização, modo de coordenação, linha hierárquica, tecnoestrutura e suporte logístico rudimentares. O modo de coordenação principal é a supervisão directa e a parte da organização que se destaca é o topo estratégico que pressiona a organização no sentido da centralização.
- Burocracia mecanicista - o mecanismo dominante de coordenação consiste na estandardização dos processos de trabalho, destacando-se a tecnoestrutura como parte da organização a quem cabe a responsabilidade de desenhar os postos de trabalho e de os agrupar em unidades racionais.

- Burocracia profissional - valoriza os poderes profissionais, que possuem conhecimentos e experiências para resolver problemas complexos. Há uma clara definição da missão dos profissionais, que gozam de alguma autonomia no trabalho e a coordenação é feita através da standardização das qualificações.
- Estrutura divisionária ou departamentalização - reúne diversas unidades autónomas, coordenadas por uma estrutura central. Neste modelo estrutural, o mecanismo de coordenação dominante consiste na standardização dos resultados.
- A adhocracia - é orientada para a resolução de problemas complexos, para tal faz o recrutamento de especialistas qualificados. Esta estrutura baseia-se numa hierarquia do saber em que o poder de decisão é distribuído por todos os níveis da hierarquia.

Quadro 6 - Configurações Estruturais das Organizações

Configuração Estrutural	Principal Mecanismo de coordenação	Parte-Chave da Organização	Tipo de Descentralização
Estrutura Simples	Supervisão Directa	Vértice Estratégico	Centralização horizontal e vertical
Burocracia Mecanicista	Standardização dos Processos de trabalho	Tecnoestrutura	Descentralização horizontal limitada
Burocracia profissional	Standardização das qualificações	Centro Operacional	Descentralização horizontal e vertical
Estrutura Divisionária	Standardização dos resultados	Linha hierárquica	Descentralização vertical limitada
Adhocracia	Ajustamento Mútuo	Funções logísticas	Descentralização Selectiva

Fonte: Mintzberg, 1995, p.330-331

As configurações principais das organizações, propostas por Mintzberg (1995), não passam de configurações ideais. As organizações nunca assumem inteiramente uma das configurações, “surgem na maior parte dos casos combinadas, de que resultam formas híbridas, ou em que diferentes formas dominam diferentes partes da organização.” (Barroso, 1995 a, p.494).

Diversas teorias organizacionais influenciaram no passado, e continuarão a influenciar no futuro, a compreensão do funcionamento da Escola. Algumas, possivelmente, dão-nos um apoio mais relevante para essa compreensão, pensamos que o modelo escolhido é um dos que mais frequentemente se recorre e muito pertinente quando se analisa a organização escolar portuguesa, pelo menos até finais da década de 90.

Assim, a Escola portuguesa tem-se caracterizado, nomeadamente até à Legislação de 1998 (Decreto-Lei nº 115 A), por características de tipo burocrático que podemos sintetizar do seguinte modo:

- Normatividade da acção (toda a actividade é regulada por orientações escritas, precisas e previamente definidas).
- Hierarquia de autoridade e de funções.
- Impessoalidade nas relações.
- Distinção entre administração e propriedade.
- Funcionários seleccionados por concurso a partir das habilitações, só devendo obediência aos deveres objectivos da sua função.
- As qualificações profissionais são adquiridas através de exames e atestadas por diplomas
- Os funcionários exercem funções em regime de profissão única ou principal e têm direito a uma carreira profissional com base essencialmente na antiguidade.

Mas o modelo burocrático gera enormes desvantagens, de tal forma que a própria palavra-burocracia tem, actualmente, uma clara conotação pejorativa e são comuns os movimentos em favor da desburocratização. Dizer que uma organização é burocrática é, normalmente, dizer que ela se agarra a regulamentos para produzir a sua própria ineficiência, que é incapaz de aceitar a mudança e menos ainda, a inovação, que não dá respostas às necessidades dos clientes (Teixeira, 1995). Ora são precisamente algumas destas críticas que se têm vindo a fazer à Escola. A autora (idem) atrás citada sintetiza assim as disfunções da burocracia:

- a burocracia gera rotina e esta é inibidora de atitudes tendentes a dar resposta a novos problemas;

- a burocracia apoia-se na normatividade e esta produz, frequentemente, um exagerado apego às regras que tende a conduzir a uma inversão de valor entre os objetivos da organização e os meios inicialmente previstos para os alcançar;
- as regras estabelecidas são rígidas e normalmente incapazes de responder a situações não previsíveis no momento da sua elaboração; o domínio das regras conduz, assim, a situações de formalismo e de ritualismo;
- a burocracia estabelece-se sobre a base de competências especializadas que muitas vezes deixam de ter valor ou são mesmo um obstáculo para enfrentar uma situação nova;
- a burocracia apela à impessoalidade e esta gera conflitos;
- a burocracia preocupa-se com a segurança da organização e esta gera muitas vezes conservadorismo;
- a exigência de normatividade pedida ao funcionário transforma-o, frequentemente, num ser conformista;
- a progressão por antiguidade gera, por um lado, falta de competitividade entre os membros da organização e, por outro lado, um espírito de corpo que leva o pessoal a defender mais os interesses do grupo do que os interesses dos clientes ou da própria organização. (p.13-14)

Na relação que podemos estabelecer entre a teoria burocrática e a Escola como organização, destacamos três elementos que nos parecem fulcrais:

1. As regras, estabelecidas centralmente, sobre os processos de avaliação dos alunos;
2. O currículo definido centralmente e de modo uniforme para todas as escolas em todo o país;
3. O modo como se processa o recrutamento do pessoal docente, por concurso meramente documental em que o tempo de serviço anterior é o critério fundamental.

Na opinião de Barroso (1991, citado em Castro, 1995), o modelo em vigor nas escolas portuguesas até 1974/1976, pode ser considerado do tipo burocrático mecanicista, uma vez que a função primordial da Escola consistia em “assegurar a rotina de um ensino estandardizado, garantir a ordenação dos professores, a homogeneidade dos alunos, a conexão das disciplinas e dos diferentes agrupamentos de alunos (turmas, classes e ciclos) com a máxima eficiência” (p.102).

Neste sentido, também, Filipe (1998) considera um certo hibridismo estrutural e situa as escolas portuguesas entre:

“(…) a burocracia mecanicista e a burocracia profissional: a burocracia mecanicista pelo carácter impositor com que a tecnoestrutura situada ao nível da administração, logo fora da escola, regula e normaliza os procedimentos de trabalho; burocracia profissional dada a estandardização da qualificação dos professores e a grande autonomia de realização do seu trabalho na sala de aula o que provoca um aumento de pressão dos operacionais do núcleo operatório sobre os restantes componentes da escola.” (p.23)

Este autor admite, no entanto, a existência de escolas que apresentam “sectores de características adhocráticas, dadas as suas grandes capacidades para experimentar, explicar e inovar a partir de programas de acção ou de projectos confiados a grupos de especialistas” (Ibidem).

Consideramos, também, que em muitos outros aspectos a Escola se afasta do modelo burocrático, assumindo outras formas de organização. O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas, que entrou em vigor (numa primeira fase a título experimental) nas escolas básicas e secundárias no ano lectivo de 1992/1993 aponta claramente nesse sentido: as decisões serão tomadas menos no topo da hierarquia do sistema educativo e mais na própria Escola, aliás como se preconizava já na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86).

Cada uma das cinco configurações estruturais apresentadas utiliza predominantemente um dos mecanismos de coordenação - supervisão directa, estandardização dos processos de trabalho, estandardização das qualificações, estandardização dos resultados e ajustamento mútuo - sem que isto signifique que os utilize em exclusivo.

Importa, contudo, seguir a forma como este processo se tem desenvolvido, como iremos ver nos próximos capítulos.

1.4 O poder no funcionamento das organizações

“Existem centros de poder que não são oficialmente reconhecidos: redes complexas e ricas de comunicações informais, que por vezes complementam e contornam os canais estabelecidos (...)”

Mintzberg, 1995, 66

A problemática do poder está imbricada na vida das organizações, e nomeadamente, na Escola, não apenas nas questões da direcção e gestão das mesmas, mas nas relações de poder que se estabelecem inevitavelmente em todas as relações entre pessoas que trabalham em conjunto. É neste contexto que iremos procurar identificar e analisar as componentes básicas dominantes da arquitectura organizacional da Escola, tomando como referência o poder no funcionamento global das organizações.

Neste sentido, Crozier e Friedberg (1977, citados em Teixeira, 1995) atribuem ao poder um papel extremamente relevante nas organizações, definindo-o como: *“uma relação de troca e, portanto, de negociação na qual pelo menos duas pessoas estão envolvidas. Essa relação é instrumental, não transitiva e recíproca mas desequilibrada.”* (p.61)

Mintzberg (1995) apresenta uma definição mais abrangente, ao dizer que o poder é *“a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais”* (p.39). Podemos concluir dizendo que o poder é a capacidade de fazer acontecer não apenas resultados mas, também, processos.

Teixeira (1995) sintetiza assim a concepção de poder: *“é a capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de que essa vontade se concretize em realização”* (p.62).

Associada à ideia de poder aparece a ideia de autoridade; vejamos as diferenças e os pontos de contacto entre estas duas conceptualizações. Mintzberg (1995) revela que “*a autoridade é um subconjunto do poder e corresponde ao poder ligado ao posto hierárquico.*” (p. 207). Nas organizações, para além do poder hierárquico, só consegue usar a autoridade com eficácia quem tiver o poder de conciliar as vontades para a execução das acções, e isso exige mais que a lógica da submissão às regras definidas (Teixeira, 1995).

Uma das funções da autoridade, no nosso entender a mais importante, é a de permitir a coordenação da actividade, pois não pode existir uma acção colectiva sem coordenação. Por outro lado, o tipo de coordenação poderá indicar-nos o tipo de autoridade que se exerce.

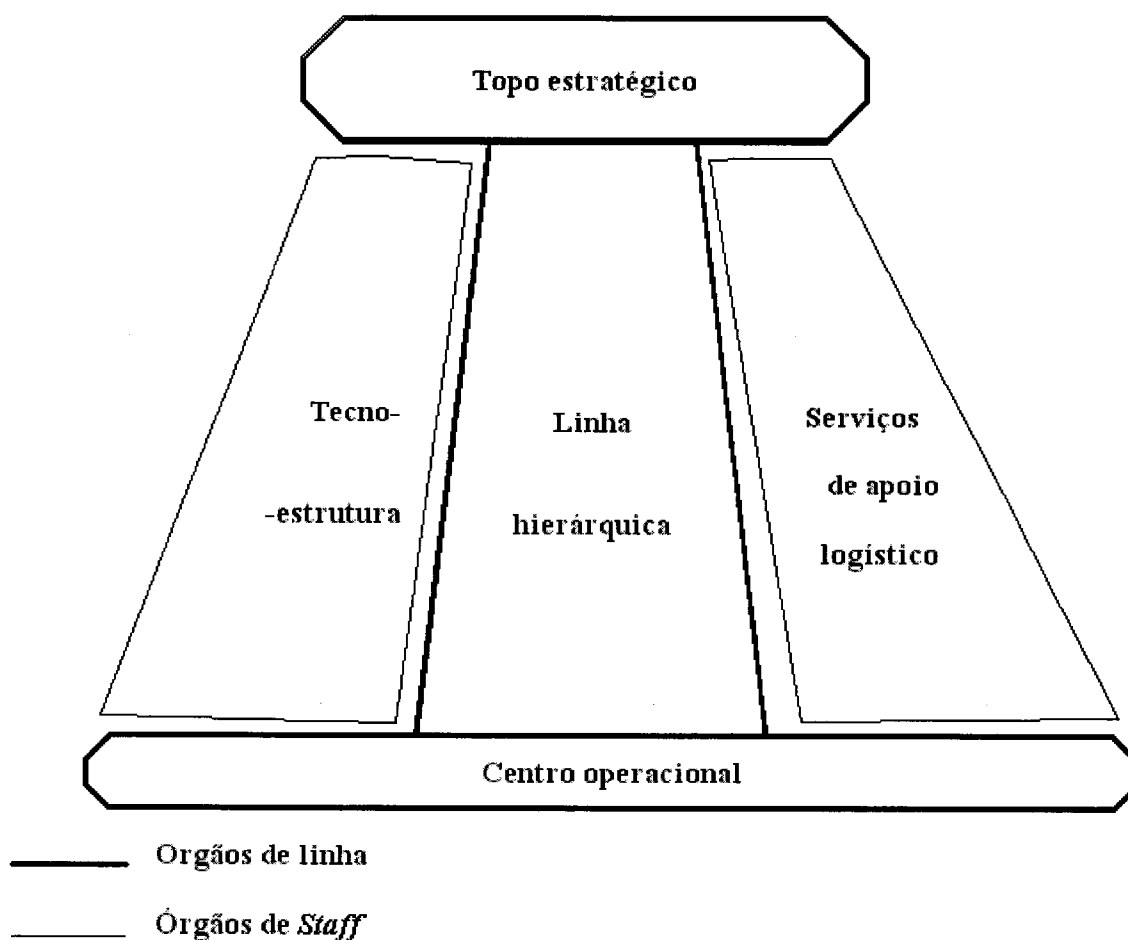
Recorremos mais uma vez a Mintzberg (1995), quando afirma que, para entender as atitudes numa organização “*é necessário compreender quais são os detentores de influência no presente, que necessidades cada um deles procura satisfazer na organização, e como é que cada um deles é capaz de exercer o seu poder no sentido de obter essa satisfação.*” (p.59).

Segundo este autor, podemos configurar o poder em duas grandes coligações: externas (dominada, dividida e passiva) e internas (personalizada, burocrática, ideológica, profissional e política). A Escola corresponde a uma configuração híbrida: externa dominada e interna, predominantemente, de tipo profissional. Existe um detentor de influência exterior que é dominante, o Ministério da Educação, que impõe a sua vontade e que é responsável pelo recrutamento do pessoal e pelos programas.

Do interesse dos vários actores sociais, parece evidente o poder que todos devem ter em aspectos como: o desenvolvimento de opções curriculares ou de áreas de especialização, a construção e utilização dos edifícios escolares, a organização global dos horários ou dos tempos livres, o funcionamento de aulas de apoio ou de estruturas de compensação, os recursos educativos, etc. É evidente que se trata de matérias onde o parecer técnico e científico do corpo docente é essencial, mas há um conjunto de decisões que não revelam do foro profissional e que encontram a sua legitimidade noutras fontes de poder.

De modo a fazer face a todas as contingências inerentes à complexidade dos actores e aos desafios internos e externos que lhe são colocados, a administração deste micro sistema reparte-se por vários subsistemas organizativos com níveis de responsabilidades estatutos funcionais diferenciados. Estas divisões, embora possam operacionalizar-se em níveis com diferentes designações (consoante os autores), tem como base os pressupostos defendidos por Mintzberg (1995) ao diferenciar que as cinco componentes básicas de uma organização se instituem segundo uma estrutura do tipo *linha e staff*¹ (p. 38), conforme a figura seguinte.

Figura 3 - Componentes básicas de uma organização



Adaptado de Mintzberg, 1995, p.38

¹ As organizações de linha e *staff* são caracterizadas pela existência de uma complexa rede de comunicações resultantes da coexistência e conciliação de linhas formais de comunicação, características das organizações em linha, e de linhas directas de comunicação que respeitam às organizações em *staff*, bem como por um sistema de dependências recíprocas entre os indivíduos de linha e do staff. Enquanto aqueles necessitam destes para elaborar e fundamentar os planos de execução, estes precisam daqueles para executar as suas ideias e planos.

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

Os estudos de Mintzberg (1995) revelam que é fundamental perceber como é que os indivíduos exercem o poder a nível interno, acrescentando que todos aqueles que emergem como função de poder formal são portadores de três características específicas. Em primeiro lugar, têm tendência para se integrar nos objectivos da organização, porque deles depende o seu bem-estar. Em segundo lugar, conhecem-na bem, porque passam muito tempo na organização. Em terceiro lugar, sendo os protagonistas das decisões e das acções, são aqueles que detêm iniciativa e podem ser objecto de influência dos grupos externos.

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

Quanto aos *quadros intermédios*, estes detém o poder formal a partir dos níveis hierárquicos inferiores, estando, contudo, constringidos a uma função de subalternidade relativa no exercício do poder que está em articulação estreita com todas as actividades da organização. Estes quadros intermédios detém um poder circunscrito a uma ou várias

unidades específicas da organização, pelo que, as suas funções de coordenação, de controlo e de liderança relativamente à definição das suas estratégias e objectivos, bem como ao processo de tomada de decisão, se limitam unicamente a essas unidades em que a sua autoridade formal se insere.

Os *operadores* que trabalham directamente no processo de produção das organizações - são, por exemplo, os professores que leccionam na escola – estão sempre sujeitos a uma divisão de trabalho, que consiste na execução de tarefas no processo de produção de bens e serviços das organizações. Pela qualificação que os professores têm relativamente à tarefa que executam são considerados operadores profissionais (desenvolvem um conjunto de competências e um “saber-fazer” mais elevado nas tarefas que executam). O autor refere, também, operadores não qualificados (se o trabalho que desenvolvem é simples e repetitivo, encontrando-se no nível mais baixo da estrutura hierárquica do poder formal e como tal com poucas possibilidades formais (só conseguem exercer o poder nas organizações através de uma acção colectiva configurada no sistema político).

Relativamente aos *analistas da tecnoestrutura* (pessoal directamente relacionado com as tarefas de concepção e gestão dos sistemas formais de controlo e de adaptação da organização), a sua influência não radica no facto de possuírem qualquer autoridade formal para tomar decisões mas, por serem profissionais, estão implicados nas mudanças organizacionais e nas exigências de objectivos operacionais, de forma a desenvolver as suas competências técnicas. Como profissionais, dotados de conhecimentos e competências técnicas, exercem o poder ao nível da escala hierárquica inferior da organização, desenvolvendo um sistema de controlo burocrático sobre a execução de tarefas no processo de produção.

Por último, o *pessoal de apoio logístico*, cujas funções dependem dos serviços que cada organização necessita.

Segundo esta concepção estruturalista que apresentámos com base em Mintzberg (1995), na Escola ela concretiza-se da seguinte forma:

- os órgãos de linha ou operacional (topo estratégico) correspondem à direcção das escolas (Assembleia de Escola, Conselho Executivo). Tem como missão definir e

orientar a estratégia da organização, zelar pela sua eficácia e gerir as relações com o exterior, estando a sua acção condicionada pelo grau de autonomia de que dispõe na relação que mantém com a administração;

- a linha hierárquica, que liga o topo estratégico ao centro operacional, põe em prática um conjunto de orientações que conjuguem as decisões do topo com as operações a efectuar pelas bases. A hierarquia intermédia é formada pelas estruturas de gestão intermédia, designadamente pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares, pelos Delegados de Grupo, pelos Coordenadores dos Directores de Turma e pelos Directores de Turma;
- o centro operacional integra os elementos da organização cujo trabalho se liga directamente à produção de bens e serviços, corresponde aos professores, a sua actividade torna possível a sobrevivência da organização;
- os órgãos de *staff* são constituídos por professores que, integrando ou não a linha hierárquica, mantêm uma certa ligação ao centro operacional. As suas competências inserem-se no âmbito do desenvolvimento de tarefas de natureza pedagógico-curricular (Departamentos Curriculares, Grupos Disciplinares, Conselho de Directores de Turma e Conselhos de Turma). Também, o próprio Conselho Pedagógico é uma tecnoestrutura, porque exerce funções de apoio e assessoria que desempenha junto dos órgãos de linha, conforme o consignado na lei;
- O pessoal de apoio (serviços de apoio logístico) é constituído pelos serviços de apoio indispensáveis ao funcionamento da organização. Na Escola corresponde ao Pessoal Administrativo e de Acção Social e pelos Auxiliares de Acção Educativa e Serviços de Limpeza.

De acordo com Sá (1997), e em síntese, podemos dizer que este tipo de estrutura, para além de “conferir racionalidade ao modo de funcionamento da organização, prescreve o modo como o trabalho deve ser feito” (p. 120), assim o poder exerce-se de cima para baixo e as relações horizontais apoiam-se nas relações de “igual para igual”. Existem canais verticais, situados para cima e para baixo da linha hierárquica: circulam para cima, dando informação retroactiva sobre o trabalho operacional e para baixo, as instruções de trabalho.

Neste momento da vida das organizações, em que se caminha para a descentralização horizontal, estas dependem cada vez mais dos conhecimentos dos especialistas. Assim, segundo Mintzberg (1995) dever-se-ia conferir poder àqueles que detêm o conhecimento.

Na Escola os próprios operacionais são, também, os especialistas. Resta saber se esta especialização é real e se concede aos seus actores um poder especial em ambas as direcções (horizontal e vertical).

Segundo Amado (2001), existem cinco bases de poder: o poder de recompensa, o poder coercitivo, o poder legítimo, o poder referente e o poder de especialista. E são dois os meios para fazer com que o poder seja exercido: **a coerção e o consentimento**. A coerção implica forçar os outros a seguirem as nossas regras ou indicações, o consentimento, por outro lado, está relacionado com o facto de se ganhar a adesão ou aquiescência dos outros sobre a nossa possessão e exercício do poder.

O papel do Director de Turma está associado à segunda forma de exercício do poder. Em Portugal, como se tem verificado, os professores têm dificuldade em admitir que o Director de Turma detenha poder sobre eles, antes o consideram um igual entre iguais. Esta situação demonstra apenas um exemplo, dos conflitos de interesses que se podem encontrar na Escola.

Muitas vezes os Directores de Turma exercem poder com o consentimento dos professores, porque estes lhe reconhecem capacidades de liderança naturais e não porque a sua função esteja ideologicamente imbuída de poder para tal.

Em qualquer nível o Director de Turma terá de exercer mediação entre as necessidades de todos e as necessidades dos indivíduos particularmente. Existe sempre uma certa tensão, pois envolve uma certa ambiguidade, uma vez que nas relações humanas temos de contar com as diferenças idiossincráticas. Assim um processo de coordenação com estas características deve estar apoiado em dois princípios: primeiro que o processo de acompanhamento deve compreender e melhorar a prática, deve valorizar a reflexão sobre a própria experiência de todos os professores, utilizando aquilo que já conhecem como ponto de partida para novas aprendizagens. O outro princípio é que o conhecimento teórico

precisa ser apropriado pelos profissionais por meio de constante análise e reflexão da prática.

Ao perspectivar a análise das organizações em termos das suas estruturas e da sua dinâmica, permite-nos observar o exercício do poder nas múltiplas manifestações comportamentais individuais e grupais, com especial incidência nos seus mecanismos de coordenação.

As configurações dominantes que estruturam a Escola são, segundo Mintzberg (1995), como vimos no Sub-cap.1 2 deste Capítulo: a burocracia mecânica e a burocracia profissional. Relativamente à primeira e, com o crescimento da organização, o controlo, ou seja, a supervisão directa pode tornar-se pouco eficaz e, por isso, nas organizações em que o trabalho operacional é rotineiro, simples e repetitivo, tendem a desenvolver-se formas padronizadas de o realizar através de um sistema de regras e de procedimentos formalizados, com linhas de autoridade bem definidas e com uma centralização do poder de decisão. No que respeita à burocracia profissional, e quando a tarefa a executar é bastante complexa e especializada, e por isso difícil de normalizar, exigindo que o controlo seja feito pelos que a executam. Mas a este nível, e ainda segundo o mesmo autor (*idem*), existem duas hierarquias paralelas, uma no sentido ascendente e que é de natureza democrática, e outra, no sentido descendente e que tem a natureza de uma burocracia mecanicista. De acordo com este autor (*idem*), é aqui que a burocracia profissional evidencia as suas maiores fraquezas porque não há fora da profissão praticamente nenhum controlo sobre o trabalho, nenhum meio de corrigir as deficiências, a que os próprios profissionais preferem fechar os olhos. Se tudo aparentemente funciona bem com profissionais competentes e conscienciosos, quando aparecem profissionais que, ou são incompetentes ou pouco escrupulosos, a organização depara-se com problemas de difícil solução. Para tentar resolver este problema, assiste-se a um reforço do controlo, que segundo Campos (2004), assenta no pressuposto de que todas as actividades são susceptíveis de serem programadas ao pormenor e os seus resultados antecipáveis e quantificáveis, o que não resolve o problema dos profissionais incompetentes (não transforma um profissional incompetente num profissional competente), como pode impedir o profissional responsável de exercer com eficácia o seu papel, desmobilizando-o de um aperfeiçoamento permanente.

Esta ideia enquadra-se com exactidão no Ensino Básico português, onde a administração central, através de normativos distintos (decretos-lei, despachos, portarias, circulares) procura programar ao pormenor o trabalho da escola e do professor. Assim, o trabalho é padronizado e validado pela formação profissional, o ambiente é estável, mas não há controlos externos. O factor-chave é a aptidão e os conhecimentos dos profissionais, que são especializados.

O exercício do poder para executar tarefas altamente complexas, como é o caso do Director de Turma, radica nos conhecimentos e qualificações profissionais, mas também, neste caso, os conhecimentos e as qualificações dos Directores de Turma não são suficientes para as levar a cabo.

O poder que os Directores de Turma exercem provém da margem de manobra e de iniciativa individual que usufruem quando dinamizam as suas competências e conhecimentos ao executarem tarefas complexas como as suas. Pela sua importância e trabalho imprescindíveis, o cargo de Director de Turma valoriza-se perante a organização, mas o seu poder é apenas directamente proporcional à função crítica que advém do bom funcionamento da organização.

A aceitação do pressuposto de que há vários tipos de estruturas no interior da organização-Escola, consoante a actuação e a percepção dos actores, leva-nos a reconhecer a existência de estruturas formais (previstas, regulamentadas) e estruturas informais (não previstas, não regulamentadas), constituindo-se através de interacções e através destas exercendo o poder.

Segundo Mintzberg (1995), cada configuração estrutural utiliza predominantemente um mecanismo de coordenação, cada organização tende a utilizar os diferentes mecanismos, embora em graus diferentes.

1.5 A Escola como organização em mudança permanente: um ideário recente em Portugal

“A este carácter redutor da escola, entendida como unidade administrativa, substitui-se-lhe progressivamente a concepção de uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar num projecto educativo.”

Canário, 1999, 166

Os desafios que hoje, sem dúvida, se colocam, consistem em pensar a Escola como organização em mudança, heterogénea e diversa enquadrada numa Sociedade em acelerada transformação. Do resultado deste binómio depende a chave que pode levar ao sucesso das duas.

Mas, a valorização da Escola como organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de autoformação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de teorias ligadas ao domínio organizacional e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas, mas esse trabalho teórico não conduz, por si só, à mudança. Segundo Fernandes (2000), as novas concepções de educação e formação, agora perspectivadas ao longo da vida e não circunscritas a um período determinado, alteram o próprio conceito de Escola, de um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central, para uma organização dinâmica, portadora de sentido.

A nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica (Nóvoa, 1999), pelo reconhecimento de que é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados.

A Escola, ainda hoje, continua a ser encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um campo intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do sistema central, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo. Um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de Escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes actores educativos (professores, alunos, pais, comunidades) (Nóvoa, 1999), incentivando os espaços de participação e os dispositivos de parceria ao nível local. Simultaneamente, procura-se que as Escolas integrem funções de concepção, de avaliação e de inovação.

De acordo com Nóvoa (1999) a modernização do sistema educativo passa, ainda, pela sua descentralização e por um investimento nas escolas como lugares de formação, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando directamente os actores educativos. Na escola da gestão democrática, em vigor desde 1975 em Portugal, o acesso ao desempenho dos diversos cargos depende sobretudo dos interesses pessoais e dos imperativos do funcionamento da própria Escola.

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos. Traçando um retrato de uma escola eficaz, Nóvoa (1999) sintetiza os seguintes aspectos: autonomia da escola, liderança organizacional, articulação curricular, optimização do tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal, participação dos pais, reconhecimento público e apoio das autoridades.

Neste sentido, um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes actores educativos (professores, alunos,

encarregados de educação), incentivando os espaços de participação e os dispositivos de parceria ao nível local.

Os investigadores portugueses não têm estado alheios a estas problemáticas, no seio das quais se produziram alguns dos trabalhos mais interessantes neste domínio: os estudos de Licínio Lima (1992), Rui Canário (1992, 2005), João Barroso (1992, 1995) e de Jorge Adelino Costa (1998) demonstram-no amplamente.

Estêvão (1998), também um investigador direccionado para estas questões, revela assim o seu pensamento, sobre gestão estratégica das escolas:

“A gestão estratégica é, assim, apesar da dificuldade de encontrar uma definição universalmente aceite, um processo global que visa a eficácia, integrando o planeamento estratégico (...) ela é um processo contínuo de decisões que determina a performance da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente mas também as forças e fraquezas da própria organização.” (p.13).

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos. Segundo Nóvoa (1999), os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas:

- a estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos, materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
- a estrutura administrativa da escola: gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.;
- a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (p.25).

Nóvoa (1999) constata que, após terem sido vistas como máquinas, como organismos e como cérebros, as organizações tendem a ser consideradas como culturas. Segundo este autor (Idem), o conceito de cultura organizacional foi transportado para a área da educação na década de 70, tendo dado origem recentemente a trabalhos de muito interesse (Erickson, 1987; Brunet, 1988; Lieberman, 1990).

Falar de cultura organizacional é falar dos projectos de Escola, pois os estudos mencionados só são pertinentes no quadro de uma acção educativa que busca novas vias para se exprimir. Neste sentido, iremos no próximo Capítulo determo-nos sobre este aspecto.

Na tentativa de explicitar ainda mais esta questão das áreas de intervenção sobre a Escola, Nóvoa (Ibidem) distingue três grandes áreas. Trata-se, num certo sentido, como refere o autor, de um exercício artificial, mas que ajuda a clarificar o papel que os diferentes grupos podem desempenhar no interior de um estabelecimento de ensino:

- a **área escolar** encarada numa perspectiva organizacional diz respeito ao conjunto das decisões ligadas ao estabelecimento de ensino e ao seu projecto educativo. É a área privilegiada de incidência dos vários actores sociais, parecendo evidente o poder que os pais e as comunidades devem ter em aspectos tais como: o desenvolvimento de opções curriculares ou de áreas de especialização; a construção e utilização dos edifícios escolares; a organização global dos horários ou dos tempos livres; o funcionamento de aulas de apoio ou de estruturas de compensação; os recursos educativos. É evidente que se trata de matérias onde o parecer técnico e científico do corpo docente é essencial, mas há um conjunto de decisões que não relevam do foro profissional e que encontram a sua legitimidade noutras fontes de poder. Inclui-se também aqui a direcção dos estabelecimentos de ensino, na qual os pais e as comunidades devem desempenhar um lugar de primeiro plano, bem como a avaliação institucional das escolas e dos seus projectos educativos;
- a **área pedagógica**, no sentido estrito do termo, refere-se fundamentalmente à relação educativa professor-aluno, às interações didácticas e à gestão curricular. Nalguns destes aspectos a intervenção das famílias pode ser de grande utilidade, mas trata-se inequivocamente de um domínio da responsabilidade profissional dos professores. A acção pedagógica, nas dimensões individuais, colectivas (grupos e estruturas de

coordenação ao nível da escola) e institucionais, compete aos professores e aos alunos, devendo consagrar regulações próprias que tenham em conta esta realidade. Um exemplo paradigmático desta área diz respeito à avaliação dos alunos, onde os pais e os próprios alunos devem ter uma palavra a dizer, sem pôr em causa as competências específicas dos professores;

- a **área profissional**, onde se situam as questões do desenvolvimento profissional, da carreira docente e da organização técnica dos serviços, representa um espaço de autonomia relativa do professorado. O problema da avaliação dos professores, por exemplo, é da responsabilidade do colectivo profissional, segundo modalidades a inventar, que não devem excluir a consulta (mas não a decisão) de outros actores educativos. Integram-se também nesta área as questões que se relacionam com a presença de outros técnicos qualificados na escola (psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, animadores culturais, etc.), que deve ser estimulada de modo a favorecer um processo educativo multidisciplinar e polivalente. E também, as questões que se prendem com o pessoal administrativo e auxiliar das escolas (p.33-34).

1.6 O percurso do sistema educativo português após o 25 de Abril de 1974 - marcos legislativos e organizacionais

“Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber por parte dos alunos e de uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores têm de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos; construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade.”

Canário, 2005, 88

Em Portugal, sobretudo a partir da mudança política e social, de Abril de 1974, a complexidade organizacional da escola evidencia-se na rápida expansão quantitativa da população estudantil, do básico ao superior, a par da acentuada expansão quantitativa do processo educativo: a concepção de currículo altera-se e, com ela, o número de anos de escolarização e o tempo semanal de presença na escola.

A Constituição da República Portuguesa de 1976 teve, em concreto, como principal fundamento o princípio da igualdade, princípio esse que veio a ser reforçado na revisão de 1977 (Lei Constitucional nº 197, de 20 de Setembro), a qual vem consagrar o direito de todos os portugueses à educação: “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (artigo 74º).

Nos anos 80/90, o reformismo educacional fez-se a partir de um esforço de construção de uma pedagogia virada para a Escola. Assim, o Decreto-Lei nº 125/82, de 2 de Abril, cria o Conselho Nacional de Educação² que tem como função reflectir sobre questões relevantes no domínio da educação e elaborar estudos sobre os resultados obtidos, a fim de serem tidos em conta nas políticas educativas que vierem a ser desenvolvidas.

Também, a adesão de Portugal, em Janeiro de 1986, à então Comunidade Económica Europeia (CEE), hoje União Europeia (EU), foi um marco importante para a sociedade portuguesa, com repercussões a vários níveis, e também, naturalmente, no domínio da Educação. O final desta década viria, inclusivamente, a ser decisivamente marcado pelo início da Reforma Educativa Portuguesa, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE)- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, aprovada pela Assembleia da República e posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados, pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, é por seu lado, o documento que veio estabelecer o quadro geral pelo qual se organiza e estrutura o actual sistema educativo, mas ao mesmo tempo enuncia para a educação uma função mais alargada. Esta lei no seu artigo 2º refere:

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

A Lei de Bases do Sistema Educativo aponta novas perspectivas sobre o currículo e sobre o papel dos professores e das escolas no processo de desenvolvimento curricular. Outro passo importante foi o alargamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos.

² Este órgão é abrangente na sua constituição, para além dos principais actores educativos, inclui também, representantes de associações de encarregados de educação, representantes de associações profissionais de professores, etc.

Em 1987, o Ministério da Educação cria o Instituto de Inovação Educacional³, com o objectivo de promover a investigação no domínio do desenvolvimento curricular e organizacional do sistema educativo. A investigação e a inovação no vasto domínio da educação começam, assim, a ser incentivadas pelo Estado.

Nos finais desta década, em Outubro de 1989, o Decreto-Lei n.º 344/89 vem regular o actual sistema de formação de professores, fazendo-lhes corresponder três modalidades diferentes de formação- a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua, cada uma delas com uma determinada função. A formação inicial confere a qualificação profissional para a docência, a formação especializada visa qualificar para funções determinadas e a formação contínua abrange os docentes que pretendem actualizar, aperfeiçoar e reflectir a prática da educação, tendo em conta a inovação e a melhoria da educação e do ensino.

Nos anos 90 verifica-se, também, uma maior preocupação com a modernização do sistema educativo português e com a valorização social dos docentes enquanto profissionais, por exemplo através da publicação do Estatuto da Carreira Docente - Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril⁴. Este diploma legal seria objecto de alteração introduzida pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro.

Como vimos no capítulo anterior, com o Decreto-Lei n.º 172/91, dão-se alguns passos para a transição de uma estrutura do tipo burocrático mecanicista para uma estrutura burocrática de carácter profissional, ao ser defendida a profissionalização/especialização do órgão de gestão (Castro, 1995). Apesar desta medida, Roldão (2000 a, 2000 b) defende que a persistência dos modos tradicionais de organização da escola é muito visível na grande maioria dos sistemas de ensino: ainda que com ideologias e perspectivas pedagógicas fundadas no direito de todos a aprender, as escolas permanecem, no essencial, organizadas da mesma forma (unidade turma, unidade tempo, relação com os espaços e com o currículo, etc.).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, vem definir o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e dos Ensinos Básico e

³ Este instituto está actualmente extinto.

⁴ É de realçar que a publicação do Decreto-Lei n.º 139-A/90 foi antecedida de um processo de negociação participativo de negociação colectiva que se prolongou por 21 meses.

Secundário. Este diploma assenta em princípios gerais de democraticidade, de participação e de promoção da igualdade de oportunidades.

Um aspecto inovador deste diploma foi ter conferido às Escolas autonomia para tomar decisões no âmbito de um reordenamento da rede educativa, nomeadamente “a criação de agrupamentos para a integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, incluindo postos do ensino básico mediatizado de uma área geográfica” (artº 8º).

Passa-se a encarar a educação como um processo contínuo de formação ao longo da vida. No início do terceiro milénio, a política educativa formalmente assumida pelo Ministério da Educação considera a Escola orientada para as aprendizagens e para o percurso educativo dos alunos, algo veiculado pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, diploma legislativo que dá corpo à reorganização curricular⁵, apostando numa Escola preparada e preocupada com a coerência dos currículos.

Defende-se, além disso, uma Escola virada para as competências, isto é, uma Escola que promova o desenvolvimento integral de capacidades e atitudes dos alunos e que rentabilize e visibilize os saberes adquiridos, pela acção e uso, e não uma Escola simplesmente transmissora de saberes. Pelo menos no plano teórico, assiste-se a uma viragem no papel assumido pela Escola: de uma Escola tradicionalista onde se valorizava, apenas, a transmissão de alguns saberes, pretende-se passar para uma Escola participativa e democrática, encarada como um espaço formativo repleto de sinergias para o exterior.

Apesar da Escola diferente assim preconizada e legislada, há, contudo, que reconhecer que a Escola de hoje é ainda demasiado monolítica, igual para todos os seus intervenientes, independentemente das suas idiossincrasias. De acordo com Estêvão (1998):

“A tradição de planeamento e de definição de políticas e orientações educativas persistiu, no nosso país, como uma prerrogativa dos serviços centrais do ministério da educação, limitando-se as escolas à fase operacional de elaboração de planos de actividades, entendidos sobretudo

⁵ O Decreto-Lei nº 6/2001 foi antecedido de um processo de desenvolvimento, estudo e trabalho com escolas desde 1996.

como colecções de actividades propostas pelos grupos disciplinares e aprovados pelo conselho pedagógico. De facto, nunca às nossas escolas públicas lhe foi reconhecido o direito de possuírem, por exemplo, um departamento de planeamento, com pessoas envolvidas em desenhar e implementar sistemas de gestão estratégica; elas nunca tiveram verdadeiramente uma estratégia própria (no sentido em que nós interpretamos aqui este conceito), condicionadas como sempre estiveram pela missão, pelo projecto político, pelas decisões estratégicas do Estado em relação à educação.” (p.30).

Por outro lado, cada vez se exige mais que os professores desempenhem novos papéis como agentes educativos ou aprofundem os seus papéis mediacionais o que tem implicações na formação. Como exemplo destas novas solicitações de formação aos docentes, emergentes nas décadas de 70 e 80, menciona-se o movimento então surgido nos Estados Unidos da América e denominado CBTE (Competency- Based Teacher Education) ou PBTE (Programme- Based Teacher Education)⁶, programa de formação de professores baseado nas competências do docente, o qual teve o mérito de romper com sistemas tradicionais de formação de professores e foi um ponto de referência para a sua formação desde então. Pode mesmo dizer-se, como assinala Cró (1998), que “nada é como dantes no processo de formação de professores depois do aparecimento deste movimento” (p.50). Este tipo de formação por competências resultou, citando mais uma vez esta autora, numa “esperança para o futuro, no que diz respeito ao problema da educação de professores e alunos. Esta esperança é fundada numa concepção inteiramente renovada relativamente à noção do educador eficaz e do acto de educar” (ibidem, p.53).

As necessidades a nível de formação inicial e contínua e os sucessivos desafios que lhes são colocados pela Escola dos nossos dias, pela maneira diferente de encarar os alunos, conduzem a novas práticas profissionais e ao uso de diversos saberes integrados, foram, precisamente, os factores que estiveram na origem da publicação do Decreto-Lei nº

⁶ De salientar que este movimento surgiu nos anos 70 nos EUA, e tem como base uma concepção de competência baseada em *skills*, de natureza behaviorista, e que se afasta substancialmente das concepções hoje trabalhadas, nomeadamente na Europa.

240/2001, de 30 de Agosto, o qual define o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário.

A educação tem vindo a ser crescentemente concebida como um empreendimento que, ao invés de suportado por uma Escola encarada como mera transmissora de conhecimentos, valores e atitudes, possa antes ter por base uma escola transformadora, aberta à discussão e validação de opiniões contraditórias, onde cada um desempenhe um papel determinante para a constituição de uma sociedade que se pretende mais justa e com espaço para as diversidades.

Para “esta” escola tem vindo a ser reivindicada uma nova organização, com motivações e conteúdos programáticos diferentes. As sociedades actuais requerem e necessitam de uma melhoria substancial do nível de educação dos seus cidadãos, por um conjunto de razões: porque a competição económica o exige, sem dúvida, mas também porque a qualidade e a melhoria da vida social passam, cada vez mais, pelo domínio de competências, incluindo as competências para aprender, colaborar e conviver, pelo nível cultural geral dos indivíduos e pela sua capacidade de se integrarem numa sociedade construída sobre múltiplas diversidades.

Afirma-se cada vez mais a necessidade de o aluno “aprender a aprender”, de modo a que, para além de se tornar agente principal do seu processo educativo, possa dispor dos instrumentos para se construir a si mesmo como pessoa, fazendo-o de uma forma verdadeiramente eficaz. Mas, para que isto se realize plenamente as reformas educativas estatais não têm sido, por si só suficientes para o efeito, mais do que isso, torna-se urgente uma mudança mais profunda e alargada de mentalidades, posturas e atitudes, nomeadamente dos professores. Hoje questiona-se a qualidade das aprendizagens e os resultados mostram que a missão democratizadora da escola, aberta pela massificação e pela alteração curricular é uma questão por resolver. O debate sobre a qualidade continua a pautar-se, quase exclusivamente, por números, faltando ao sistema educativo uma verdadeira cultura de qualidade.

As tendências actuais de descentralização do ensino, como inversão das características burocráticas da Escola trazem, também, para a ribalta a questão da avaliação das escolas e

dos seus projectos educativos. Até aqui não tinha qualquer sentido incrementar este tipo de práticas em sistemas centralizados e burocratizados de administração do ensino: bastava a recolha periódica de certos indicadores estatísticos globais e a produção de relatórios de execução das directivas emanadas do poder central. Pensamos que a avaliação das escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis, que permitam uma regulação no decurso dos projectos, e não apenas num balanço posterior. E neste sentido, é importante que a avaliação respeite critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade.

A nível das grandes linhas políticas educativas, novos termos correspondentes a novas conceptualizações vão sendo introduzidos nos diplomas vigentes. A sua “aplicabilidade” vai, progressivamente, sendo visível nas nossas escolas no plano discursivo, através de “novos currículos”, “orientações curriculares” e “competências”. No capítulo seguinte analisam-se a natureza e as implicações de alguns desses novos referentes conceptuais.

1.7 Da Autonomia aos Projectos Educativo e Curricular de Escola e de Turma

“A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites. Mas, hoje, não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica, centrada nos estabelecimentos de ensino e nos seus projectos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo; dito de outro modo, é preciso olhar para a escola como uma ‘topia’, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social.”

Nóvoa, 1999, 42

Como vimos nos Capítulos anteriores, a investigação actual enfatiza o papel da Escola como organização, com uma identidade e cultura próprias. Salienta-se a necessidade de uma Escola menos formalizada, mais integrada socialmente e mais participada; uma Escola onde ganha vigor o sentido social e comunitário da Escola (Sarmiento, 1994), caracterizada pelos princípios de “aprender a ser”, “aprender a aprender” e “educação permanente” (Idem). Estas necessidades decorrem basicamente das transformações sociais e económicas pós-massificação escolar.

No seu sentido etimológico, e que nos parece pertinente referir, a autonomia é a capacidade das pessoas e das organizações se construírem as próprias normas de acção, ter a capacidade e a possibilidade de optar, decidir, elaborar os regulamentos em função das situações, dos problemas, das especificidades da acção concreta (Carvalho, 1999). Assim, este poder que a autonomia faculta, assenta no pressuposto de que as pessoas e as organizações são capazes de assumir a liberdade e o risco da tomada de decisões, sendo autores (co-autores) das regras de conduta; mas igualmente se compreenderá, que este

“saber-poder” é limitado e relativo, pois é condicionado pelos saberes e liberdades dos outros e pelas normas legais e sociais em que se movimentam.

Em síntese, podemos dizer que a autonomia assume uma natureza pluridimensional, relacional e processual.

Neste novo modelo de Escola, a autonomia, supostamente, ocupa um papel central: é entendida como propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objectivos próprios (Barroso, 1995). Ou seja, para além da perspectiva jurídico-administrativa há outra concepção de autonomia que parte, em primeiro lugar, da autonomia individual de cada um e que se materializa na escola numa acção colectiva dos diferentes actores.

Quando falamos na Escola como “construção social” referimo-nos à Escola não apenas como um espaço físico com regras formais estabelecidas entre os seus membros, mas sobretudo como um sistema de acção social composto de comportamentos intencionais que ocorrem entre aqueles que são considerados seus membros (Alves, 1999); neste sentido, a referência a práticas de autonomia na Escola remete-nos para uma análise sociológica dos comportamentos dos actores, tendo em conta que os sujeitos gozam sempre de um determinado grau de autonomia, mas com as limitações e constrangimentos impostos pela organização. Em resumo, são as interacções que se desenvolvem dentro da esfera organizacional que podem favorecer ou não uma cultura da autonomia. A autonomia não preexiste à acção dos indivíduos, não se decreta, constrói-se. A autonomia pode ser favorecida por determinados contextos administrativos e jurídicos, mas ultrapassa esta perspectiva já que, na essência, consiste em libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo (Barroso, 1995). Tem grande importância, neste domínio, a referência a um pensamento e acção estratégicos (Canário, 1992) elaborados à escala do estabelecimento de ensino para superar comportamentos fatalistas, infantilizados, rotineiros e desinvestidos (Ibid), por parte de muitos professores.

Ao transformar a autonomia numa questão essencialmente cultural queremos dizer que a autonomia tem a ver sobretudo com o contexto das relações humanas na Escola, com a partilha de crenças e valores e com a prática de actividades autónomas, individual e

colectivamente, pelos membros da escola, da qual o Projecto Educativo deve ser a expressão concreta. A primeira referência ao Projecto Educativo, aparece na legislação, segundo Afonso (1999), no Decreto-Lei nº 553/80, que publica o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, aí se confere às escolas privadas a possibilidade de elaborarem projectos educativos próprios, mas este conceito não é objecto de explicitação conceptual ou de qualquer outro desenvolvimento, nomeadamente sob a forma de processos de operacionalização. Um dos textos em que o conceito aparece expresso pela primeira vez, com maior clareza é o Decreto-Lei nº 43/89, onde surge precisamente ligado à noção de autonomia das escolas. Pode ler-se no preâmbulo deste decreto:

“ A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

E o artigo 2º relaciona os três tipos de documentos - Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno:

“ 1 - Entende-se por uma autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

2 - O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.”

O Decreto-Lei n.º 172/91, que estabelece os órgãos de direcção e gestão das escolas do Ensino Básico e Secundário, faz referências ao Projecto Educativo:

“artigo 8º 1- Compete, genericamente, ao conselho de escola: (...) d) Aprovar o Projecto Educativo da Escola;

artigo 17º 1 - Das propostas elaboradas pelo Conselho Pedagógico (...) compete ao Director Executivo submeter à aprovação do Conselho de Escola: (...) b) O Projecto Educativo da Escola (...);

artigo 32º- Compete, genericamente, ao Conselho Pedagógico: (...) c) Elaborar e propor o Projecto Educativo de Escola.”

A definição do Projecto Educativo surge mais elaborada no Anexo ao Despacho 113/ME/93 que publica o Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação:

“ (...) O Projecto Educativo da Escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados.

Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o Projecto Educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como um rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

O **Projecto Educativo de Escola** é, assim, o documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece as linhas gerais de orientação da Escola, a sua identidade própria pela adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, devendo conter as concepções de educação e de valores e, as finalidades e metas a atingir durante um período de três a cinco anos, e enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio).

O **Regulamento Interno** é o documento que define o regime de funcionamento da Escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, de cada uma das estruturas de

orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio) e o **Plano Anual de Actividades** é o conjunto de procedimentos a adoptar com vista à planificação do ano lectivo, nomeadamente, objectivos, temas e actividades, recursos, calendarização e avaliação dos resultados. É elaborado e aprovado pelos órgãos de administração da Escola (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio).

Para a plena construção e operacionalização destes documentos é necessário haver um esforço na partilha e troca de experiências de formação realizadas quer nas escolas quer nas instituições de ensino superior, de modo a implementar as alterações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem e promover progressivamente uma nova cultura da formação de professores (Nóvoa, 1995). Mas os professores por si só não podem conduzir sozinhos esses processos e essas dinâmicas; precisam, entre muitas outras coisas, que se constituam estruturas de grupos organizados. Os esforços isolados já demonstraram não produzir qualquer mudança na organização. É necessário sustentar e perspectivar espaços colectivos de trabalho para evitar que se reforcem fenómenos de passividade e resistência pessoal e institucional.

Com efeito, face às novas responsabilidades, que outro caminho existe para a escola que não seja o de ser ela própria a definir o seu caminho? Para a Escola, como qualquer outra organização, é valorizante ter uma linha directriz de acção e explicitá-la (Macedo, 1995). Segundo esta autora, o **Projecto Educativo de Escola** traduz essa linha, combina a realidade presente com o cenário previsível para o futuro, joga com a conciliação entre o desejo e a acção e é na sequência desta dialéctica entre espaço mental e verdadeiro que se define a identidade da escola e a sua autonomia (Idem). O **Projecto Curricular de Escola** é o documento que estabelece a ligação entre o Projecto Educativo e as práticas da escola, nele deverão estar presentes as decisões partilhadas e articuladas pelos docentes da Escola, tendentes a adoptar a prática pedagógica orientada em função do currículo nacional e do Projecto Educativo, definindo as prioridades em torno do qual se organiza (DL nº 6/2001, de 18 de Janeiro).

A constatação de que as Escolas actuais necessitam de um projecto de acção, a que se associa a nossa própria percepção pessoal de que qualquer percurso se torna mais eficaz

quando planeado, confrontou-se desde muito cedo com outra realidade: o dia-a-dia nas Escolas, onde se torna difícil a prática do projecto educativo e da autonomia que lhe está associada.

Não é possível estudar o Projecto Educativo de Escola sem ter permanentemente em conta a forma como a Escola está organizada e o espaço de que dispõe para levar à prática as suas intenções educativas. Assim, a problemática da autonomia surge naturalmente associada ao projecto educativo e entre ambos estabelece-se uma relação interdependente: o projecto educativo é a expressão da autonomia da Escola, mas esta só existe porque é construída através do próprio projecto, donde o projecto educativo de escola é simultaneamente um processo e um produto.

O reforço das competências e da autonomia da Escola, com vista a torná-la o centro da acção educativa, responde também à preocupação de promover a qualidade do trabalho aí desenvolvido. Segundo Costa et al (1998), o movimento das “escolas eficazes” desencadeado a partir de meados dos anos setenta e expresso na máxima *schools make difference*, traduziu-se na valorização da escola-organização (...) como estratégia de intervenção nos contextos educativos de vários países em ordem à obtenção de escolas de maior sucesso educativo.

A par da investigação educacional que elege a Escola como centro da acção educativa, constata-se também o interesse da Administração em estabelecer uma nova relação entre o centro e a periferia do sistema. De facto, a partir dos anos 80 tem-se assistido a uma redefinição do papel do Estado no sistema educativo. Segundo Barroso (1997), globalmente podemos considerar que o aparelho burocrático do Estado não consegue resolver eficazmente a complexidade de situações que o sistema educativo gera na actualidade, o que se traduz na transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisão. Esta tendência é uma resposta à sobrecarga dos governos motivada pelo crescimento do sistema educativo, pela heterogeneidade dos alunos, pelas dificuldades na ligação educação- emprego, pelas restrições orçamentais; em consequência, o discurso político- educativo serve-se regularmente de expressões como desconcentração, descentralização e autonomia, ou seja,

preconizam-se mais responsabilidades para as estruturas regionais dependentes do Ministério, mais competências para os poderes locais e maior capacidade de decisão ao nível das escolas (Idem).

Estas razões essencialmente técnicas prendem-se com outros factores de natureza político-ideológica e social de que destacamos o aprofundamento da vivência democrática nos países ocidentais, em que a participação é reconhecida como importante valor social, e a vontade política de implicar as comunidades na vida escolar como forma de as responsabilizar pelos resultados obtidos.

Se a nossa cultura dominante é, ainda hoje, de dependência face ao Estado e aos superiores, constatamos, por outro lado, um conjunto de interesses e vontades no sentido de reforçar a autonomia da escola enquanto organização dotada de competências ao nível pedagógico, curricular e profissional. Como refere Nóvoa (1995) seria desejável que a escola se assumisse como território intermédio de decisão no domínio educativo. Mas apesar deste contexto positivo, o debate que se gera sobre a autonomia revela-se inconsistente quando se passa da teoria à prática. Segundo este autor (Idem), quando se fala de autonomia na Escola, referimo-nos verdadeiramente a “autonomias” divididas em quatro domínios: cultural, pedagógico, administrativo e financeiro:

Autonomia cultural exprime-se na organização e participação de acções de extensão educativa, difusão cultural e animação sociocultural; exposições, conferências, debates e seminários; encontros entre gerações com características diferentes; iniciativas de solidariedade social.

Autonomia pedagógica exerce-se através de competências no domínio da gestão de currículos, programas e actividades educativas; avaliação; orientação e acompanhamento dos alunos; gestão dos espaços e tempos escolares; formação e gestão do pessoal docente.

Autonomia administrativa consiste no exercício de diversos actos administrativos, nomeadamente nos serviços de admissão dos alunos, exames, equivalências, formação de pessoal não docente, gestão de apoios sócio-educativos, gestão das instalações e equipamento.

Autonomia financeira não é reconhecida competência às escolas, contudo, são estabelecidos alguns princípios reguladores flexíveis.

É de realçar que a consagração legal da autonomia não instituiu, por si, formas autónomas de governo nas Escolas. Para além de iniciativas isoladas, parece fundamental desenvolver uma cultura de autonomia que abarque todos os níveis da administração escolar, de forma que as escolas vejam a autonomia como uma vantagem e a administração reconheça a autonomia como um imperativo, a filosofia do Projecto Educativo só se entende à luz desta ideia, na qual a autonomia tem pleno significado.

Alguns autores vêm no sistema educativo português uma tensão positiva entre o projecto educativo nacional e o projecto educativo de escola: o primeiro, pretende definir a filosofia global da educação, cabe-lhe afirmar princípios, valores e estabelecer normas gerais de funcionamento que garantam a coerência educativa nacional (Macedo, 1995); e o segundo traduz os valores, intenções, necessidades e aspirações dos actores que constituem a Escola (Idem).

Falar em autonomia da Escola significa, portanto, falar num trabalho educativo distinto e original, expresso no Projecto Educativo da Escola. Ora, se a autonomia resulta, antes de mais, da conjugação das vontades individuais, o Projecto Educativo deve encerrar em si potencialidades e capacidades que levem ao desenvolvimento da própria autonomia e ao reconhecimento, pela administração, da escola como organismo com identidade própria.

Assim, a situação de dependência organizacional da escola é incompatível com o espaço e o tempo em que vivemos; é urgente modernizar a escola, inserindo-a na dinâmica económica, social e cultural de cada região, dentro do modelo do mundo ocidental desenvolvido a que pertencemos.

Esta mudança não se fará só por via administrativa; as experiências malogradas dos anos anteriores, e as actuais que geram tantas resistências, demonstram que a autonomia da escola passa essencialmente pelo desenvolvimento de uma cultura de autonomia que implica também uma cultura de colaboração (Sarmiento, 1994) com vista à construção da escola pelos seus membros.

Esta ausência de uma cultura de autonomia e participação tem sido um campo favorável à imposição de uma autonomia decretada, e pode ser explicada pelo pouco investimento dos professores em áreas onde não esperam obter ganhos, porque as experiências anteriores não permitem acalentar essa esperança ou porque a aposta em grandes mudanças não é suficientemente apelativa para a alteração da sua situação profissional.

Em conclusão verificamos que, a reorganização curricular obriga a mudanças substanciais não só no domínio do organizacional, como também no domínio currículo e ainda ao nível da profissionalidade docente, como iremos ver nos próximos capítulos. Neste sentido, pode ser objecto de constrangimento ao nível da organização a resistência dos actores a projectos inovadores.

As dinâmicas que se estabelecem no Conselho de Turma e a forma como se estabelecem as relações entre os professores, nomeadamente, na construção do Projecto Curricular de Turma exigem que se faça um acompanhamento formativo ao longo do tempo da sua duração, levando os professores a reflectirem, em conjunto, sobre a sua própria experiência e acção, enquanto agentes fundamentais de todo o processo.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, surge a obrigatoriedade de elaboração dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma, enquanto documentos que explicitam as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola e de cada turma. Nos seus princípios orientadores, a Escola vê alargada a sua autonomia “no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo, adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo.” (Artº3º, g).

Como vimos, os Projectos Curriculares de Escola devem ter em conta os princípios orientadores, definidos no artº 3º deste diploma e definir claramente a articulação das competências gerais, com as competências específicas e os conteúdos programáticos. Devem, também, reflectir claramente a articulação entre currículo e avaliação, esclarecer os modelos de actuação pedagógica e avaliativa da Escola, e as linhas de actuação ao nível da turma, o que possibilitará a concretização dos Projectos Curriculares de Turma, representativos das diferentes formas de concretizar o Projecto Curricular da Escola.

Subscrevendo as ideias de Barroso (1996), a autonomia real não pode limitar-se só à existência de um quadro legal compatível, esta constrói-se, sobretudo pela acção concreta dos diferentes actores da Escola, nomeadamente da acção do Conselho de Turma na construção do Projecto Curricular de Turma.

Segundo Carvalho et al (1999), os objectivos principais do Projecto Curricular de Turma são:

1. Promover o trabalho em equipa dos professores dos mesmos alunos;
2. Centrar a acção educativa na aprendizagem dos alunos;
3. Promover a coordenação do processo de ensino e a harmonização das mensagens socializadoras;
4. Estabelecer uma linha de actuação comum dos professores da turma em todos os domínios da sua acção perante os alunos;
5. Facilitar a articulação horizontal dos conteúdos do ensino e a integração dos saberes;
6. Adequar as estratégias de ensino às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses. (p.114)

Assim, os Conselhos de Turma são, quanto a nós, o núcleo fundamental da acção dos professores na Escola, ainda que, em muitos casos, o Conselho de Turma funcione apenas como um simples somatório de professores que, por acaso, dão aulas a um conjunto de alunos. As dinâmicas e interacções que nele se estabelecem criam e são condicionadas pelos contextos que o envolvem: social, físico, cognitivo e afectivo. Ao Conselho de Turma compete definir um conjunto de regras básicas de uma forma clara que sejam implementadas por todos, e canais de comunicação entre os professores de modo a conhecerem as atitudes a tomar face aos comportamentos dos alunos que tendem a ser testados ou repetidos nas diferentes disciplinas.

À equipe do Conselho de Turma compete fazer uma constante reflexão sobre a prática pedagógica, procurando elaborar projectos curriculares que levem a uma outra organização da gestão curricular na escola. Olhando para a realidade que se vive nas Escolas, este órgão, que na lei tem uma dimensão fundamental para a reflexão e análise sobre os alunos e sobre o ensino, encontra-se, de um modo geral, reduzido a uma função meramente informativa e administrativa sobre o modo como irão decorrer os momentos de avaliação, a

sua organização interna e os papéis a preencher em cada reunião de turma. Segundo Ramos *et al* (2004):

“Vivemos, ainda, num clima caracterizado por múltiplas contradições, em que no mesmo espaço organizacional (escola) coexistem perspectivas opostas: professores que consideram que a concepção de projectos curriculares de escola e de turma implica um melhor conhecimento dos alunos e dos contextos e, portanto, uma melhor (re) contextualização da gestão do currículo, a par de outros que consideram quês estes projectos nada vieram trazer de novo às suas práticas; professores que defendem a necessidade de mais espaços para reunir e trabalhar em equipa versus professores que consideram que já há demasiadas reuniões de conselho de docentes.” (p.94).

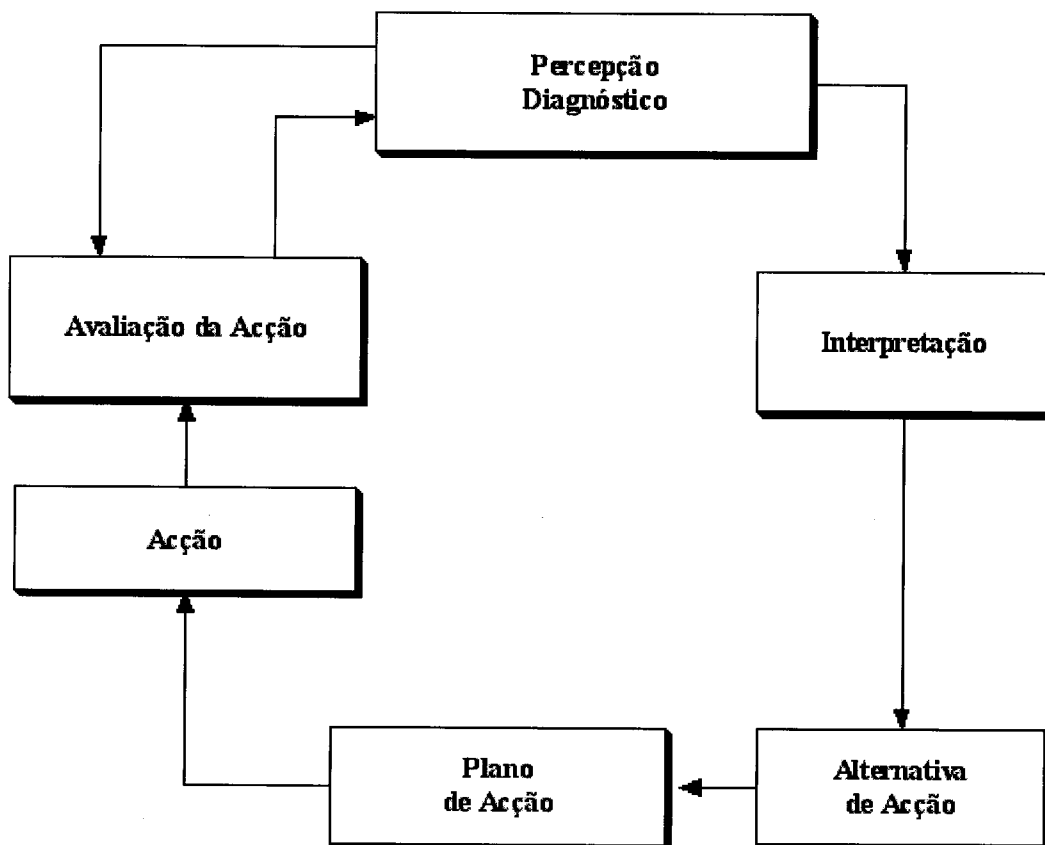
Para ultrapassar estas dificuldades a acção do Conselho de Turma requer uma formação permanente dos professores, entendida com uma valorização social do grupo implicado, que dessa forma, participa na generalização de uma nova lógica no seio da organização, assim como possibilita, uma apropriação de saberes que, não se restringindo a saberes localizados no âmbito científico, possam ser transferíveis do individual para o colectivo e deste para o individual. Os Conselhos de Turma que se impliquem nesta formação contínua, possibilitar a alteração do próprio *ethos* escolar, e sobretudo contribuem para uma reinterpretação da organização e do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Gargaté *et al* (2003), no desempenho das suas funções, o Conselho de Turma deverá privilegiar:

- metas educativas comuns, apesar da diversidade de professores com que os alunos trabalham;
- uma acção educativa, centrada no aluno, onde cada sujeito irá desenvolver competências específicas de cada disciplina ou área curricular – com os seus conteúdos, objectivos e métodos;
- a mobilização entre os diferentes saberes, por forma a que as diferentes aprendizagens se completem e/ou complementem num todo coerente para os alunos.

Pensamos que o esquema seguinte traduz a acção que compete aos professores no Conselho de Turma, na sua dimensão de gestão coordenadora e contextualizada do currículo, ou seja do ensino e da aprendizagem que ele visa:

Figura 4 - Coordenação da gestão curricular ao nível do Conselho de Turma



Fonte: Carvalho, A. & Ramoa, M. (2000), p.58

O sucesso ou insucesso dos alunos depende da convergência entre os valores defendidos pela Escola, os objectivos educacionais definidos e os processos implementados para a sua consecução, sendo no desenrolar deste processo que o Director de Turma assume um papel central, como órgão de gestão intermédia que coordena a outra estrutura intermédia - o Conselho de Turma. Como vimos, esta estrutura, para além de representar o local que pode proporcionar um maior e mais profundo conhecimento do aluno, e a base para o

atendimento da sua individualidade, “constitui o momento de integração do professor - momento em que ele se encontra com os seus pares, numa situação propriamente profissional, contribuindo para desenvolver nele uma maior consciência profissional e de classe, rompendo o seu isolamento e levando-o a sentir força, enquanto grupo.” (Rocha, 1986, citado em Castro, 1995, p.124). Podemos concluir daqui que, o Conselho de Turma assume uma importância fundamental, como órgão pedagógico colaborativo, ou como processo burocrático individualizado, e qual a repercussão desta “escolha” na tomada de decisões em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Entender a profissionalidade docente como um exercício individual ou compartilhado tem consequências não apenas no tipo de mediação possível que os Directores de Turma podem introduzir no desenvolvimento do currículo, como também no cultivo de certas competências profissionais.



PARTE I

CAPÍTULO 2

ESCOLA / CURRÍCULO

2. Escola / Currículo

“Curriculum is more than the more formalized learning of the subject matter. It involves all the learning that takes place in a school. It represents the learning climate, interpersonal relationships, and subject matter materials and their incorporation by the student into his cognitive and affective development.”

Leonard, 1974, 110

Como vimos no capítulo anterior, após a “detecção” da *crise da Educação e da Escola*¹, começaram a ser questionados os diferentes modelos em vigor – organizacional e administrativo (a nível macro e meso) - por se mostrarem inadequados à realidade educativa e às exigências da sociedade moderna, pois à diferença e heterogeneidade, não podia continuar a responder-se com uniformidade, impessoalidade e padronização, geradoras de insucesso.

Iremos ver neste capítulo como se traduziram, ou não, estas alterações no modelo curricular seguido na escola em Portugal e problematizar a natureza da gestão curricular e da sua adequação à diversidade dos alunos, como eixo central da autonomia das Escolas e dos professores.

¹ "crise da Escola" resultante, em grande parte, da "incapacidade de as Escolas responderem em tempo oportuno, com eficácia e criatividade aos inúmeros problemas colocados pelos alunos e pelas comunidades (...)" (Nóvoa, 1992, citado em Castro, 1995, p.33).

2.1 O Currículo como espaço de decisões: do controlo à responsabilização dos actores educativos

“ Currículo é aquilo que se considera que a escola deve fazer aprender aos seus alunos, porque essa aprendizagem lhes será necessária como pessoas e cidadãos (...), constitui a matéria substantiva da acção da escola e é a sua justificação institucional.”

Roldão, 1999 b., 34

O lexema currículo tem a sua origem no étimo latino *currere* e “significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir” (Pacheco, 1996, p.15). No entanto, no contexto educativo, o significado do conceito ainda apresenta ambiguidade. Contudo considera-se o currículo como um conceito essencial para compreender a prática educativa e as funções sociais da Escola, num dado momento histórico e social. Zabalza (2003) refere a este propósito: “Chamamos currículo escolar a todo aquele tipo de disposições e processos que cada sociedade põe em marcha para tornar efectivo, através da escola, o direito das crianças e jovens à educação e ao desenvolvimento pessoal e social.” (p.17). Definido de forma distinta em diferentes momentos e teorias reflecte, ao longo do tempo, as diversas escolas de pensamento. Destacamos a definição de currículo proposta por Roldão (1999 b), onde currículo é o projecto formativo virado para as necessidades sociais, tendo em conta o aluno, que resulta da relação entre a intencionalidade planificada e as experiências quotidianas, organizadas no âmbito da Escola.

Como vemos, a noção de currículo não se refere somente aos programas ou conjuntos de programas de aprendizagens prescritos explicitamente pela Escola, mas também a modelos culturais implicitamente transmitidos neste contexto particular (Roldão, 1999 b; Zabalza, 1997; Van Haecht, 1994).

Os currículos escolares têm sido alvo de alterações e modificações ao longo dos anos, as quais se prendem com influências sociais, políticas, económicas, culturais, filosóficas e pedagógicas que conduziram aos currículos actuais. Interessa, pois, salientar alguns dos principais factores que concorreram para essas alterações. Segundo Roldão (1999 b) “constitui uma referência clássica em teoria curricular a identificação de três grandes factores que interagem na dinâmica da construção e evolução dos currículos: a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação dos alunos” (p. 15)

Nesta perspectiva, esta autora refere-se, assim a currículo:

“(...) como o conjunto de aprendizagens que incluem as aprendizagens sociais, interpessoais, científicas, funcionais, linguísticas, éticas, etc., e que vão sendo mutáveis ao longo do tempo, consoante as situações mudam, os interesses em presença mudam, as necessidades do mercado mudam.” (2001 c, p.19).

Mas a Escola encontra-se hoje numa “encruzilhada de culturas”, nesta pluralidade de culturas, o currículo surge, neste contexto, para garantir que a Escola possa fazer uma mediação intencional e consequente entre a sociedade e o seu público-alvo: os alunos.

Na década de 90, em resposta à massificação do ensino, emergiu um movimento de reformas de gestão do currículo, em torno da dicotomia currículo nacional/currículo de escola, instituindo currículos nacionais em países com tradição de autonomia curricular das escolas e introduzindo processos de gradual autonomia das escolas em países com estrutura curricular centralizada (Roldão, 2003 a). Como realidade construída num tempo e num espaço próprio, o currículo presta-se a várias influências, pressões, omissões, ou simplesmente debates e críticas.

A diversidade dos públicos escolares nas sociedades actuais tem de ser concebida, do ponto de vista educativo, como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos e não, a pretexto de diferenciar, reduzir o nível de aprendizagem e de exigência. Segundo Roldão (1999) o currículo nacional prescrito, que incorpora o core curriculum, só passa a

existir na Escola depois de, por decisão fundamentada dos professores, se constituir em currículo real e em Projecto Curricular de Escola.

Podemos dizer que o currículo é o contexto da prática ao mesmo tempo que é contextualizada por ela. As funções que o currículo cumpre como expressão do projecto de cultura e socialização são realizadas através dos seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos, códigos pedagógicos e acções práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino. Segundo Roldão (1999 a, b e c), o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. A própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexa da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere. Na mesma medida, o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a Escola é de facto como instituição cultural e na hora de elaborar um projecto alternativo de instituição (ibid).

Segundo Gimeno Sacristan (1998), as teorias curriculares convertem-se em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e a acção em educação. A própria dispersão das matérias dentro dos planos educativos provoca a necessidade de uma busca do core curriculum como núcleo de cultura comum para uma base social heterogénea, instrumento para proporcionar essa experiência unitária em todos os alunos, equivalente à educação geral, o que leva a uma reflexão não ligada estritamente aos conteúdos procedentes das disciplinas académicas.

A teoria curricular não pode ser indiferente às complexas determinações de que é objecto a prática pedagógica, nem ao papel que desempenham nisso os processos que determinam a concretização do currículo nas condições da prática, porque esse currículo, antes de ser um objecto idealizado por quaisquer teorizações, se constitui em torno de problemas reais que afectam as escolas, os professores, os alunos e a sociedade em geral (Roldão, 1994 b).

As teorias curriculares deverão de ser julgadas por sua capacidade de resposta para explicar essa dupla dimensão: as relações do currículo com o exterior e o currículo como regulador do interior das instituições escolares (ibid).

Seria um erro conceber o currículo comum para todos como a via por excelência para a conquista da justiça social, pois esta exige discriminações positivas a favor dos que terão menos oportunidades perante tal currículo, incorporando ao conteúdo comum para todos o que é a genuína cultura dos menos favorecidos. As oportunidades desiguais ante o currículo devem-se a diferenças nos sujeitos, explicáveis pela sua origem social e cultural; o currículo deve tornar-se, pelo menos, num elemento de compensação, já que não poderá sê-lo nunca de total igualização. Como vimos, o conceito de currículo é em si mesmo interpretado de forma dilemática, mas segundo Alonso (2001) hoje as questões do currículo ultrapassaram a problemática terminológica e centram-se, sobretudo, na construção de um currículo adaptado ao aluno concreto, e não já a um aluno “médio”, igual em todo o país.

As concepções tradicionais de currículo, como algo pré-concebido, fixo, neutral e pouco problematizante, a ser cumprido e executado de maneira uniforme impediam a introdução de mudanças no sentido da adequação do currículo à diversidade dos alunos e dos contextos. Por outro lado, a separação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens do quotidiano limitam a significatividade do que se aprende na Escola. Também a construção de um currículo inter-relacionado e integrador, em vez de um modelo de compartimentação dos saberes que impede a compreensão da realidade como um todo aliado a uma concepção estática e acabada do conhecimento, deixam ainda longe este objectivo.

As aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a Escola, como instituição, deve cumprir com os indivíduos que a frequentam. É a aprendizagem possível dentro dessa cultura escolar que é definida pelo currículo – espaço em que se desenvolve a acção.

Este facto tem uma série de consequências importantes, e a mais decisiva de ressaltar é que a qualidade da educação fica definida pelas características da aprendizagem pedagógica

modelada pela contextualização escolar dentro da qual ocorre. Potenciar a qualidade da educação exige, também, a melhoria das condições nas quais essa aprendizagem pedagógica se produz.

Não é que qualquer factor que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito do mesmo, mas que, ao considerá-lo como a cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares convertem-se em fontes de estímulos educativos directos e, em qualquer caso, moduladores das propostas curriculares.

É neste registo que Roldão (1999 c) considera “que currículo escolar é, em qualquer circunstância, o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24).

São as forças que enquadram a acção possível, que dirigem e constroem o processo de ensino. Essas forças determinam as decisões que se tomam e o processo que resulta, condicionando de igual modo os resultados. Os processos de aprendizagem dependem de factores externos e internos, anteriores e simultâneos a tal processo. Circunstância que explica por que as funções da educação escolarizada são mais amplas que as expressas em qualquer currículo, por amplo que este pretenda ser.

Existem três sistemas que condicionam os processos educativos: o currículo, o sistema administrativo e todas as regulações legais que afectam a escola. Três sistemas que vêm condicionados pela estrutura económica, social, cultural e política mais geral na qual se enquadram. Até hoje, na maioria dos casos, esses sistemas ficam fora do controle dos professores e dos alunos e podem ser modificados somente através dos processos de intervenção política. O ambiente contextual do currículo é condição para que determinados efeitos possam ser obtidos do mesmo modo, à medida que são uma dimensão relevante das actividades de ensino e de aprendizagem. A capacidade de transformar esse ambiente exige também novas relações com o meio exterior, outras possibilidades de administração e toda a regulação que afecta a instituição escolar, o pessoal disponível, os meios didácticos, os espaços, o tempo e sua distribuição, a dimensão das turmas, o clima de controlo, etc.

O projecto educativo de escola dá-se num “ambiente” que é por si só elemento modelador das aprendizagens e fonte de estímulos originais, independentes do próprio projecto cultural curricular, formando, no seu conjunto, o projecto educativo e socializador da instituição. A escola e o ambiente escolar que se cria sob as suas condições constituem-se ainda como fonte de um currículo oculto, gerador de inumeráveis aprendizagens para o aluno.

A criação de um determinado ambiente aparece não apenas como mediatizadora das aprendizagens propriamente escolares, mas como um objectivo e critério de efectividade em certas reformas curriculares e programas de inovação, o que tem levado a aperfeiçoar análises nas dimensões desses ambientes psicossociais.

O ambiente escolar imediato, no qual ocorrem as aprendizagens, tem certas dimensões que o configuram. Seguindo o esquema proposto por Apple (1997), podemos distinguir seis aspectos básicos do ambiente escolar de sala de aula, que se consideram como parte integrante do currículo efectivo para os alunos:

- a) O conjunto arquitectónico das escolas, que regula por si mesmo, como qualquer outra configuração espacial, um sistema de vida, de relações, de conexão com o meio exterior, etc. A disposição do espaço para professores e para alunos expressa uma forma de entender o poder, a relação humana, os usos de comportamento quotidianos;
- b) Os aspectos materiais e tecnológicos. A dotação de materiais, aparelhos, modelos, etc. fornece diferentes possibilidades de estimulação e de aprendizagem muito diversas. Aprendizagens propiciadas pela riqueza de estimulações possíveis e pelos padrões de uso dessas dotações. Quem tem acesso a diversos tipos de material, quando, para quê, são aspectos ligados a normas de uso dos mesmos. O significado educativo dos materiais não deriva de sua própria importância e existência, mas da natureza da actividade na qual são utilizados, uma actividade organizada socialmente;
- c) Os sistemas simbólicos e de informação que são o aspecto mais próprio de currículo;
- d) As habilidades do professor. O professor é uma fonte de estimulação particular, o primeiro e mais definitivo recurso didáctico do ensino, ao mesmo tempo que transmissor e modelador de outras influências exteriores. Daí que sua formação cultural e pedagógica seja o primeiro elemento determinante da qualidade do ensino. Mas não

podemos esquecer que suas habilidades profissionais não são tudo, porque, em grande medida, o seu papel pedagógico está marcado pelo alargamento de funções que a prática de desenvolvimento do currículo lhe reserva. Nas actuais circunstâncias, o professor é tanto o executor de directrizes marcadas a partir de fora quanto o criador das condições imediatas da experiência educativa;

- e) Os estudantes e outro tipo de pessoal. A influência entre iguais foi considerada como um dos âmbitos educativos mais importantes da educação escolarizada e extra-escolar. O grupo de iguais é básico no desenvolvimento social, moral e intelectual e como fonte de estímulos e de atitudes de todo tipo;
- f) Componentes organizativos e de poder. A instituição em si, com suas pautas de organização do tempo, do espaço, do pessoal, com suas rotinas e com uma forma de estruturar as relações entre os diversos componentes humanos numa estrutura hierarquizadora são fonte de aprendizagens muito importantes. As actividades académicas são campos de relação social, como o são os ritos de entrada e saída das aulas, um verdadeiro currículo de habilidades sociais contraditórias, em muitos casos, com objectivos explicitamente perseguidos pelo professor.

O princípio de flexibilidade curricular e a possibilidade da opção interna que não discrimine alunos precisa de meios variados no desenvolvimento do currículo de difícil disponibilidade num campo político que propiciou a homogeneização da oferta. Skilbeck (1992) distingue três modelos básicos de organização das decisões curriculares:

- 1) O modelo racional dedutivo, que se torna manifesto nos sistemas educativos mais centralizados, nos quais a política e os meios para desenvolvê-la são determinados de forma centralizada.
- 2) O modelo racional interactivo, no qual as decisões são compartilhadas entre os governos locais, os professores e até os pais e os alunos.
- 3) O modelo intuitivo de tomada de decisões, que parte da actuação individual dos professores nas aulas, em vista da percepção das necessidades de cada grupo de alunos.

O design curricular tem que ter em conta as realidades da Escola e da turma, em vez de olhar o aluno como um receptor, como um produto, sendo que isto é essencial no processo de construção curricular, para que os professores possam ser uma parte mais consciente,

não só como consultores em construção, mas como agentes que afectam a sua forma final e resultados (Sacristán, 1998).

O conceito do professor como construtor do currículo é teorizado na obra deste autor (idem), como dependente das atitudes e das convicções dos próprios professores. Considerando o papel do professor, verifica-se uma preocupação dupla: um reconhecimento da necessidade de um conhecimento das investigações que abordam o processo pedagógico, e igualmente, da necessidade para uma consciência da própria "ideologia" dele, ou do seu sistema de valores. No plano da prática, o projecto curricular de escola requer a necessidade de mudanças de atitude, e o desenvolvimento de meios de obter cooperação, não tensões – mas criar um processo de tomada de decisões colaborativas na escola.

Segundo Sacristán (idem) quando os indivíduos deliberam, o processo repousa “pesadamente” na construção individual da realidade: a criação das teorias pessoais, imagens, ou teorias práticas de acção. Quando os grupos deliberam, este também é o caso, mas o processo é feito de forma mais complexa porque confia numa construção social da realidade e é acompanhado de conflitos entre interesses variados das pessoas no esforço delas para alcançar o acordo do grupo.

Deliberação individual constitui o planeamento mental quando os professores tomam decisões de currículo. Deliberação de grupo inclui a discussão das pessoas, das alternativas que empregam quando tomam decisões de currículo como o desenvolvimento de um curso, um guia de currículo ou a adopção de materiais educacionais, levando ao desenvolvimento do grupo que acontece simultaneamente com o desenvolvimento do currículo.

É necessário compreender a natureza da deliberação como um processo central para a decisão que se faz sobre currículo, como os indivíduos se ocupam de decisão do currículo, como o que fazem e examinam a natureza do pensar, e planeamento do professor.

Os problemas das decisões são fundamentais na construção do currículo. Os detalhes variam indubitavelmente por causa da diferença de personalidades, políticas, constrangimentos organizacionais, e possibilidades, como também outros factores que

fazem de cada situação única. Porém, porque a própria tarefa de decidir é um empreendimento humano, tem de haver consonância entre a deliberação individual e de grupo para se responder aos desafios da Escola hoje.

2.1.1 O percurso curricular português nas últimas décadas

“Temos de passar de um ensino/aprendizagem centrado nos programas e nos saberes, para um ensino/aprendizagem centrado nos resultados dos alunos no que diz respeito às competências que eles constroem, ou seja, o estatuto dos saberes, para além da importância que eles têm, da aquisição da leitura e da escrita, do conhecimento da história, do espaço, da realidade, esses saberes instrumentais, são para alguma coisa, que é a competência, a capacidade que cada criança, cada jovem, constrói e que lhe permite continuar a aprender, que lhe permite intervir, que lhe permite conhecer, que lhe permite pesquisar a informação, que lhe permite continuar a desenvolver-se, utilizando novos instrumentos que alargam o seu universo e os seus horizontes.”

Benavente, 1999, 28

A história do processo curricular português tem sido caracterizada por modelos centralistas e uniformes, na medida em que as mudanças são procedentes da administração central e iguais para todas as escolas. Para Pacheco (2000), as alterações curriculares são influenciadas por convicções políticas e nem sempre por estudos devidamente fundamentados. Assim, a prática curricular é autónoma nos discursos e nos textos, mas é definida e regulada pelo Estado, através do estabelecimento de referenciais normativos. As escolas têm autonomia para reinterpretar o currículo em função de projectos curriculares que concebem, sendo controlados pela administração.

A promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) consagrou o carácter de universalidade e de obrigatoriedade ao Ensino Básico. No seguimento e, face à realidade de Portugal e do mundo, tal como em outros países, a

administração central implementou várias reformas no sistema educativo com o intuito de colmatar alguns dos problemas mais relevantes. Assim, a Reforma Curricular de 1989 pressupunha sobretudo uma mudança para dar resposta à democratização da educação. Com base nestas preocupações consubstanciaram-se novos programas, um novo sistema de avaliação, bem como, propostas como a Área-Escola, formações transdisciplinares e actividades de complemento curricular e apoio pedagógico. Sendo uma reforma curricular, considera-se também uma reforma estrutural, pois introduziram-se medidas de reestruturação e de reorganização de todo o sistema, como prolongamento da escolaridade obrigatória para 9 anos; redefinição do conceito de gratuitidade (sendo para isso introduzidos apoios diversos); nova tipologia de estabelecimentos de ensino (como as escolas básicas integradas). Segundo o documento do Ministério da Educação “Gestão Curricular- Linhas Orientadoras”, a reforma incorporou as principais preocupações e concepções que são partilhadas pela generalidade dos sistemas de ensino e sociedades actuais, a saber: ênfase nas finalidades formativas da pessoa como cidadão; apelo ao desenvolvimento dos processos de competências; ensino activo e centrado no aluno; articulação dos saberes com a vida e a experiência; diferenciação de estratégias e respeito pela diversidade das culturas e dos modos de aprendizagem.

Situações problema resultantes da implementação da reforma em causa são descritas no documento do Ministério da Educação “Documento 1 da **Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico**²”. Neste documento, refere-se que os problemas das reformas curriculares dos anos 90, onde se inclui o caso Português, foram: extensão e rigidez dos programas; insuficiência das aprendizagens essenciais adquiridas pelos alunos à saída do ensino básico; insuficiente autonomia atribuída aos professores e às escolas para definirem projectos próprios adequados a cada contexto; insuficiente interacção do currículo escolar e os contextos das escolas, de modo a que as aprendizagens fossem significativas para os alunos. Ao fazer um diagnóstico da reforma efectuada, menciona-se que esteve centrada nos programas com lacunas e desarticulações várias na dinamização de mudanças noutros campos do sistema - avaliação, formação e envolvimento dos professores, organização da escola. Assim, se por um lado nesta reforma se promove a

² Um dos quatro documentos enviados a todas as escolas para discussão no âmbito do Projecto Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico- 1996/1997.

ideia do professor investigador e reflexivo, por outro, regulamenta-se a prática docente com programas prescritivos e extensos.

O modelo de implementação da Reforma de 89 é caracterizado por Alonso *et al* (2001) como propondo currículos prescritivos e estruturados, sendo o controlo feito a nível central. Os professores são considerados executores das prescrições determinadas por especialistas, dá-se maior ênfase ao design e elaboração do currículo e menos ao seu desenvolvimento da prática. Considerou-se ainda a sua generalização unidireccional, difunde-se por todas as escolas um currículo elaborado por especialistas para ser adoptado por todos os professores. Entende-se a implementação como um processo que ocorre a partir do momento em que se concretiza a adopção, que depois de conhecido e adoptado o novo currículo a prática melhora automaticamente (Lima, 1992).

Em 1996, com o objectivo de questionar o insucesso desta reforma, foi lançado pelo Departamento da Educação Básica, um processo de análise denominado de Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico, onde todos os professores estiveram envolvidos na análise e discussão dos currículos e programas, da Educação Básica, suas finalidades e gestão, no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas. Este projecto de reflexão participada foi antecedido por uma fase preparatória, entre Abril e Setembro de 1996, onde os responsáveis da Secretaria de Estado da Educação e Inovação e do Departamento da Educação Básica se reuniram para perspectivar linhas orientadoras deste processo, tendo por referência a análise “alguns trabalhos prévios, desenvolvidos interna e externamente, no campo da identificação de pontos críticos na educação básica” (DEB, 1997, p.13). De entre estes trabalhos prévios destacou-se o documento: Ensino Básico- Perspectivas Curriculares (Roldão, 1996) atrás referido, que sintetizava a filosofia geral do projecto a desenvolver, bem como a sua fundamentação e enquadramento, consoante o solicitado pelo DEB.

A designação do projecto foi explicitada e analisada num relatório do Ministério da Educação, quanto à operacionalização dos conceitos:

“Projecto, um percurso de construção orientado com uma finalidade clara- mudança do modo de gerir o currículo, passando-se

de uma lógica centralista para uma lógica de diversificação, dentro de balizas comuns.

Reflexão Participada, proposta de análise reflexiva sobre o currículo existente e modalidades possíveis da sua gestão, por parte dos profissionais gestores do currículo.

Currículos do Ensino Básico, conjunto de propostas de aprendizagem oferecidas pela escola para dar cumprimento às finalidades do ensino básico, previstas na LBSE” (DEB, 1997, p. 14).

Segundo este documento do Ministério da Educação, “trata-se não de mudar, mas de melhorar a consecução das propostas consignadas nos textos curriculares e na própria Lei de Bases do Sistema Educativo”, (DEB, 1997, p. 7) flexibilizando a sua concretização, de modo a garantir a aquisição efectiva de todas as aprendizagens nucleares por todos os alunos e de possibilitar o desenvolvimento de todas as outras aprendizagens propostas de acordo com as opções de gestão curricular adoptadas por cada escola.

Os princípios orientadores do projecto “Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico” expressos no já referido relatório elaborado pelo Ministério da Educação foram: convidar os professores a expressar o que consideram essencial no currículo, prevendo modalidades de diferenciação; debater quais as aprendizagens a considerarem essenciais a nível nacional mantendo em vigor os programas do currículo nacional actual; gerar nas escolas e nos professores um processo de reflexão sobre modos de trabalhar conjuntamente com os currículos, numa lógica de tomadas de decisão contextualizadas³.

Segundo Abrantes (2001), o início do movimento de renovação curricular aconteceu com a Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico. Os pontos críticos que emergiram do Projecto “Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico” cujos princípios orientadores foram atrás referidos, foram enumerados pelo Ministério da Educação, num outro relatório “Unidade Básica em Análise”, e serviram de diagnóstico de necessidades a serem colmatadas pelo Projecto de Gestão Flexível do Currículo. Os pontos críticos

³ Entre os contributos que, em Portugal, influenciaram mais directamente o processo de Reorganização Curricular do Ensino conta-se o Projecto da OECD “*The Curriculum redefined: schooling for the XXI century*”, e “*Teachers and Curriculum reform in Basic Schooling*” desenvolvidos entre 1994 e 1996, com a participação de Portugal, através do Instituto de Inovação Educacional.



considerados foram: a articulação entre os três ciclos; a organização do 3º ciclo; a avaliação; a formação pessoal e social; a área - escola; a carga horária semanal.

O relatório elaborado pelo Ministério da Educação, aponta como finalidade, do Projecto “Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico”, uma mudança de fundo nas práticas e nas culturas dos vários ciclos do ensino básico, no que se refere a: trabalho colaborativo entre professores; tomadas de decisões sobre o projecto curricular e educativo da escola e sua fundamentação; decisões quanto à gestão dos tempos, espaços e recursos de cada escola, de acordo com as opções tomadas; práticas reflexivas, conducentes a iniciativas de formação a desenvolver, centradas na escola, em colaboração com outras instituições.

Salvaguarda-se o facto de este conjunto de mudanças não se esgotar no tempo definido para o projecto, mas este ser um período para potenciar processos de mudanças mais lentos a serem concretizados aos ritmos, necessidades e opções das diferentes escolas e professores.

Tal como é definido no relatório “Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico”, flexibilizar a gestão do currículo é a meta que se segue. Segundo o documento, pretende-se que essa flexibilização assente nos princípios da gestão diferenciada dos currículos; do estabelecimento de um corpus nuclear de aquisições/aprendizagens comuns a assegurar a nível nacional; e ainda ter em consideração a articulação entre currículo nuclear comum e as opções curriculares específicas a decidir por cada escola.

Na sequência da reflexão participada houve necessidade de questionar a lógica “aditiva e uniforme da organização curricular tradicional” (Abrantes, 2001). Consubstanciando esta perspectiva e com a finalidade de ensaiar também, as potencialidades de um novo desenho curricular proposto com base nos pareceres existentes e nas reflexões realizadas, o Departamento da Educação Básica lançou um repto a algumas escolas, convidando-as a aderir ao então denominado **Projecto de Gestão Flexível do Currículo**⁴. Este projecto

⁴ No documento orientador para as políticas do ensino básico foram definidos 5 princípios orientadores na organização curricular: “Desenvolvimento de um eixo curricular comum, que valorize as aquisições fundamentais, integrando adequadamente as componentes disciplinares com as componentes extra e transdisciplinares; “Valorização do trabalho de projecto, quer no que diz respeito à educação tecnológica, quer quanto à educação cívica, com consagração de tempos curriculares no horário semanal dos alunos; “Redução e racionalidade da carga horária semanal dos alunos, com reforço do desenvolvimento de

decorreu de forma faseada, inicialmente aderiram 10 escolas, no ano lectivo de 1997/1998 e, posteriormente o processo alargou-se sucessivamente a 33, em 1999/2000 a 93 e em 2000/2001 a 184 escolas (que abrangiam as mais variadas regiões do país). “Estas escolas têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e contextos com que os professores trabalham” (Idem, p.24). Paralelamente, foi produzido e publicado como documento curricular oficial – Currículo Nacional que estabelece o *core curriculum* em termos de competências, a partir dos vários documentos de trabalho, nomeadamente os que se referiam às competências essenciais, transversais e específicas das diferentes áreas disciplinares, entretanto, discutidos e analisados pelos professores, o documento intitulado “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” (DEB, 2001). Para Abrantes (2001), as escolas que aderiram ao projecto “Gestão Flexível do Currículo”, procuraram encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos com que os professores trabalham, envolvendo os estabelecimentos de ensino na identificação dos problemas e dotando-os de mais autonomia na gestão do currículo. A escola passa a ser vista não como local de implementação das decisões curriculares definidas centralmente, mas um local de construção do currículo, assim, aposta-se no reforço do trabalho colaborativo dos professores e na valorização dos órgãos de coordenação pedagógica da escola.

A filosofia subjacente ao projecto Gestão Flexível dos Currículos está patente no Documento Orientador das políticas do Ensino Básico - *Educação, Integração e Cidadania*.

Alonso (2001) refere “Pela primeira vez, na história da educação escolar em Portugal há intenção de produzir mudanças estruturais de fundo, pondo em causa invariantes organizacionais da escola...” e “orientando para um novo paradigma de currículo, de profissionalismo docente, do papel do aluno e da própria escola”. (p.28). Segundo esta

actividades desportivas culturais e de estudo; “Flexibilização curricular e da organização pedagógica no sentido da adequação do trabalho a diversidade de contextos e, simultaneamente, da promoção de um ensino de melhor qualidade para todos; “Reforço da autonomia da escola na elaboração, gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo”. (ME, 1998, p. 19)

autora⁵, há uma tentativa de articulação entre currículo/avaliação e autonomia/organização escolar e ainda formação de professores, numa tentativa de articulação entre dimensões curriculares e organizacionais sustentadas na formação de professores (ibid).

Da reflexão e análise realizadas, bem como da experiência entretanto adquirida surgem propostas que após discussão culminaram na promulgação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - **Reorganização Curricular do Ensino Básico**.

Segundo este documento pretendia-se pôr as escolas a pensar e a questionar a sua função, a olhar para o currículo não como um texto a cumprir, mas antes como um texto aberto que é preciso encher de significado e de sentido em função das necessidades e desafios que o contexto da escola coloca aos professores, enquanto promotores de uma educação de qualidade que visa o sucesso de todos. “A reorganização curricular orienta-se pelos objectivos que a lei de bases do sistema educativo estabelece para o ensino básico, nomeadamente o de assegurar uma formação geral comum a todos os alunos que lhes garanta o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões e que promova a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social.” (DEB, 2001)

Segundo Pacheco (2003), os projectos de reorganização curricular, representam mais um olhar crítico sobre a reforma curricular, introduzida após publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), reorganização dos planos curriculares em 1989, Área Escola (1990) e da avaliação dos alunos em 1992/93 do que uma mudança, capaz de alterar a estrutura do processo curricular. Para o autor, a reorganização curricular, é um processo interno de mudança, controlado pela administração central, com a finalidade de introduzir alterações que não podem ser consideradas nem uma reforma nem uma inovação.

⁵ A qualidade da educação dependente do cruzamento de 4 factores cuja articulação confere qualidade à educação: 1) o desenvolvimento curricular que permite a adequação à diversidade e à melhoria da qualidade das aprendizagens, ideia central do modelo curricular que a gestão flexível propõe, 2) o desenvolvimento organizacional através da definição de metas claras e expectativas partilhadas, participação e colaboração, liderança, abertura ao exterior e da auto-avaliação institucional. O papel das lideranças, o trabalho em equipa e uma prática de auto-avaliação adquiriram um significado especial na coordenação e na regulação da mudança pretendida, contribuindo também para a procura de uma nova identidade profissional, 3) o desenvolvimento profissional, através dos processos de investigação, experimentação e reflexão que a gestão do projecto lhes coloca, num contexto de colegialidade e colaboração, 4) a melhoria da aprendizagem dos alunos, numa perspectiva de construção do conhecimento que possibilite o desenvolvimento integrado de competências fundamentais para o prosseguimento de estudos e para a vida (Alonso, 2001).

Diz a este propósito Roldão (2004 b) que, este processo de mudança visava o abandono de uma “lógica de pura racionalidade técnica que tem sido a nossa, (...) e a introdução de uma lógica de passagem para uma gestão bipartida, ou em binómio, como prefiro designá-la” (p.180). Uma vez que, de forma a garantir a equidade e a consecução de um referencial de aprendizagens por todos, se define, a nível central, o currículo nacional, cuja apropriação e reconceptualização é efectuada a nível de cada Escola, através de Projectos Curriculares de Escola, os quais, face à especificidade de cada grupo/turma, são adequados e contextualizados através da construção de Projectos Curriculares de Turma.

Com efeito, reflectindo sobre os sentidos da mudança nas escolas, então preconizada pelo DEB, Roldão (2001 b) sublinha que “a mudança nuclear caracteriza-se, globalmente, pelo abandono de uma lógica curricular de reformas programáticas de larga escala, assente na alteração de textos programáticos normativos e na procura de uma outra forma de apropriação do conceito de currículo por parte da escola e dos professores, num tempo diferente e com necessidades diferentes” (p.62). Como destaca Freitas (2001), qualquer mudança no âmbito da Educação “só pode vir a ter sentido e a ser profundamente eficaz se tiver com ela os professores que têm de a implementar. E, para isso, os professores precisam de ser informados e também de ser formados.” (p.10). Refere ainda este autor (ibid), que a ideia de descentralização curricular atribuindo aos professores uma intervenção activa no processo de desenvolvimento do currículo, enfatiza a importância do trabalho em equipa como a forma de tomar decisões curriculares. Nesta linha Hargreaves (1998), destaca a colegialidade e as relações de apoio entre professores como pré-requisito para um desenvolvimento curricular eficaz e assume que as práticas de colaboração permitem articular o desenvolvimento dos professores com o desenvolvimento do currículo. No sentido de abandonar um currículo homogéneo, monocultural e de se avançar para o desenvolvimento de um currículo multicultural, flexível que valorize os contextos específicos e que atenda às características de cada aluno.

Os projectos concebidos e geridos pelos actores nos seus contextos educativos tenderão a articular decisões da administração central com as decisões tomadas pelos professores a nível *meso* da organização escolar, de forma a funcionar como ligação entre o currículo prescrito e o currículo desenvolvido (Pacheco, 1996).

Segundo Leite (2001), os papéis que o sistema atribui aos professores e as formas como estes assumem as suas funções revelam a possibilidade de ocorrência de um dos três quadros:

- currículos feitos à medida do professor para que este tenha uma influência reduzida; pretende-se, assim, garantir a ocorrência mínima de alterações, assegurando uma implementação tal e qual a intenção inicial;
- currículos onde ao professor é permitido ou, por vezes, pedido que faça adaptações de acordo com as especificidades educativas;
- currículos que pressupõem o professor como interveniente activo na tomada de decisões, no gizar de alternativas, na concepção e no acompanhamento de projectos. A acção do professor exerce-se, não só ao nível do desenvolvimento do currículo, mas também da sua construção. (p.56)

Professores comprometidos no sentido de dar profissionalidade às tarefas que executam, na perspectiva de intervenção, questionam as suas rotinas procurando meios de adquirir e de mobilizar saberes e competências renovadas e actualizadas. A concretização desta perspectiva pressupõe que os professores, enquanto decisores e construtores do currículo, desenvolvam estratégias pedagógicas diferenciadas e mobilizadoras de atitudes, valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.

Em síntese, podemos dizer que o currículo, assim entendido, é uma construção contínua com a qual se visa alcançar o sucesso efectivo da aprendizagem de todos, através de uma resposta adequada às exigências, necessidades e características de cada aluno, de cada turma, de cada escola ou de cada região.

2.2 Influência da cultura profissional e organizacional na construção e gestão curriculares

“Se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos compreender a comunidade de ensino e a cultura da qual ele faz parte”

Hargreaves, 1998, 186

Como vimos no Capítulo 1 desta Parte I, a transição de um modelo de “escola de elites” para um de “escola de massas” trouxe alterações no papel e no estatuto dos professores. A massificação do ensino traduziu-se numa descaracterização da profissão, no agravamento das condições físicas e psicológicas do exercício da profissão, na exigência de mudanças na formação inicial e contínua, na degradação acentuada das representações sobre a actividade docente e das concepções dos professores sobre si próprios.

A democratização do acesso à escolarização que se seguiu ao 25 de Abril de 1974, em Portugal, foi acompanhada, entre outras coisas, por movimentos de renovação pedagógica e curricular, que defendiam processos educativos menos autoritários e em que a participação dos alunos passou a ser incentivada. Este processo não se fez sem dificuldades, criando-se a ideia de desorganização e perda de autoridade dos professores. Mas a escola de massas tem, também, como vimos no capítulo anterior, sido confrontada com uma profissionalidade baseada numa ética da responsabilização docente¹ que questiona e interpreta a conveniência política e moral da sua acção.

Também, segundo Roldão (1999), a especialização dos professores em parcelas do currículo é uma manifestação da progressiva “taylorização” que o currículo experimentou,

¹ Esteve (1998) refere, também, que o professor está sobrecarregado por uma série de actividades, exercendo simultaneamente uma série de funções “nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da actividade do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além do saber inerente à disciplina/área disciplinar que lecciona, é-lhe pedido que seja: facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da sua integração social e da educação sexual e que faça um trabalho exaustivo com os alunos com dificuldades especiais integrados na turma.” (p.108).

separando áreas cada vez mais específicas a serem exercidas por pessoas distintas. Pode notar-se como tal especialização se repercute numa desprofissionalização, no sentido de que um domínio de campos curriculares cada vez mais especializados leva em si a perda de competências profissionais, como é o caso da capacidade de inter-relacionar conhecimentos diversos para que tenham um sentido coerente para o aluno que os recebe. A desprofissionalização em tal competência exige uma reprofissionalização numa competência nova: a de colaborar dentro da equipe docente, como iremos ver mais adiante².

Segundo esta autora (ibid), uma vez assente a mentalidade do currículo parcelado para especialistas diversos, quando uma estrutura escolar se apoia na clara separação dos conteúdos, produzem-se fortes resistências às tentativas de mudança. A dinâmica da especialização dos professores, ligada ao currículo mosaico, coloca dificuldades organizativas importantes de reconversão dos professores, pela evolução do saber e pela desigual procura de um tipo ou outro de formação em momentos históricos diferentes. Assistimos, por isso, a que o aluno, por sua conta integre conhecimentos dispersos adquiridos com professores diferentes, sob metodologias diferenciadas, com exigências académicas peculiares, avaliados separadamente. Isso traduz-se numa aprendizagem válida para responder às exigências e ritos da instituição escolar, mas não para obter visões ordenadas do mundo e da cultura que nos rodeia.

Gimeno Sacristán (1995) admitindo a dificuldade de definir o conceito de profissionalidade e considerando que o mesmo “está em permanente elaboração, devendo (...) ser contextualizado”, define profissionalidade docente como “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (p.65).

² Segundo Lima (1991), a investigação nesta área é relativamente recente, remonta essencialmente ao pós 25 de Abril de 1974, salvo raras excepções. Ao pretender mostrar uma panorâmica alargada da investigação feita em Portugal, este autor refere uma grande precariedade a nível dos estudos sobre os professores: de um total de 128 referências a livros ou artigos publicados por autores portugueses, menos de 20% (19) elegeram como tema a profissão docente. Destes, duas referências incidem na temática do poder do professor, seis centram-se no profissionalismo e onze incidem na formação e avaliação dos professores.

De acordo com Roldão (1999 b) a actuação dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. Na prática assiste-se a que o professor fica profissionalmente inerte frente a esta componente da sua profissionalidade: tendo como função básica a reprodução do saber, não pode participar na elaboração pedagógica do mesmo, pelo que se limita ou à dependência em relação a agentes exteriores que lhe dão modelado o currículo (livros- texto), ou a reproduzir o conhecimento por ele adquirido. Neste sentido, e apesar de o professor poder utilizar quantos recursos sentir necessários para auxiliá-lo, a dependência dos meios estruturadores da prática continua a ser um motivo de desqualificação técnica da sua actuação profissional.

Também, entender a profissionalização como um exercício profissional individual ou compartilhado tem consequências, não apenas no tipo de mediação possível que os professores podem introduzir no desenvolvimento do currículo, como também no cultivo de certas competências profissionais. Historicamente, reconhecemos que os professores têm uma cultura profissional predominantemente individualista, em detrimento da dimensão de mediação colectiva, dentro dos mecanismos de racionalidade grupal das equipas docentes. Apenas a realização de planificações a longo prazo, é na globalidade das Escolas produzida por uma equipa de professores - o Grupo Disciplinar, mas é, também, necessário que, a nível do Conselho de Turma (ver sub-capítulo 1.8), se proponham estratégias congruentes e cheguem a significados mínimos compartilhados para que o currículo global tenha sentido para os alunos. Os próprios problemas de aprendizagem do aluno são, muitas vezes, defeitos acumulados de descoordenação entre professores, descontinuidade de estilos pedagógicos, etc. Um estilo individualista circunscrito à aula como espaço “natural” de trabalho do professor desenvolve-se e afirma-se dentro de um espaço estrito de problemas possíveis no qual só cabem alguns temas, algumas decisões, algumas opções pedagógicas e não outras.

A dimensão colectiva da profissionalidade é congruente com a possibilidade de que o currículo possa ter maior poder de transformação social e ser mais adequado para um contexto, para um tipo de alunos, quando se recrie em cada situação na qual se aplica, já que esta condição exige a acção compartilhada entre os professores (Roldão, 1999). O isolamento individual é o estilo estimulado por uma política curricular apoiada no

dirigismo da administração central, que exige a dependência e a responsabilidade frente a esta e não frente ao grupo e à comunidade na qual trabalha.

De acordo com Hargreaves (1998), o individualismo profissional defende, na realidade, uma visão conservadora da prática educativa, pois obstaculiza enormemente que se questionem estruturas sociais de funcionamento colectivo. Essa relação unidireccional reforça, por sua vez, uma ética profissional individualista que gera dependência e impede o desenvolvimento de espaços colectivos de profissionalização nas escolas. Pelo contrário a profissionalização compartilhada significa um espaço ampliado de decisões pedagógicas, no qual a possível perda de autonomia profissional é compensada pelo ganho de espaços em outros âmbitos de decisão (ibid).

Para progredir nessa direcção, são necessárias algumas condições e linhas de actuação política, que passam, em nosso entender, essencialmente, pelo desenvolvimento das estruturas de funcionamento colectivo nas escolas: coordenação dos professores e uma potenciação da função de Direcção de Turma que alie a competência profissional com o seu carácter democrático e pelo desenvolvimento de mecanismos e dinâmicas de inovação permanente do currículo apoiadas na criação de materiais.

O processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se num contexto organizativo e curricular que estrutura o conhecimento e a acção do professor. No entanto, esse contexto é complexo e sujeito a sucessivas mudanças, o que implica a mobilização de conhecimentos de áreas diversificadas.

Tavares (1997) define três dimensões fundamentais no que se refere à competência do professor: a competência científica “o saber”- conhecimentos na área científica específica em que lecciona; competência pedagógica “saber fazer”- que se refere ao executar (pressupõe que os professores dominem os processos didácticos e as tecnologias da comunicação) e a competência pessoal “saber ser”- prende-se com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor.

Concebe-se então a função de professor como aquele que ensina, ou seja, faz aprender “o trabalho que dele se espera é de gerar e gerir formas de fazer aprender” (Roldão, 2000 d, p.

81), sendo esta a especificidade esperada da sua acção. Quanto ao saber de um profissional, que se espera que ele domine traduzem-se na complexidade de saberes a mobilizar e que se associam à função de ensinar (fazer aprender), bem como a produção de saber que emerge do exercer da função. O profissional define-se também, pela autonomia no trabalho que desenvolve. O grau de poder dos professores pode variar com factores relacionados com políticas educativas, controlo ideológico, etc. Conforme se apropria esse grau de autonomia (possibilidade de decisão do que se faz, adequação e modificação da acção) verificam-se efeitos na identidade do professor. A capacidade de meta-análise e de avaliação é, em todo este processo fundamental, pois permite o professor reorientar a sua actividade e reformule a tomada de decisões.

Existem diferentes culturas que fornecem o contexto no qual as estratégias de ensino são desenvolvidas ajudando a criar identidade, sentido e apoio aos professores. Segundo Hargreaves (1998), define-se assim “culturas de ensino como as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos idênticos ao longo de muitos anos” (p. 185). A este propósito, este autor (Ibid) distingue duas dimensões nas culturas de ensino: o conteúdo e a forma. Sendo o primeiro o sistema de valores e de acções que são compartilhados no seio de um grupo de professores (pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem). O segundo, a forma das culturas dos professores, são os padrões característicos de relacionamento e formas de associação entre os membros das culturas (a forma é observada na maneira como as relações entre os professores e os seus colegas se articulam). Para este autor (Ibid), entender a forma das culturas dos professores, é entender os limites das possibilidades de desenvolvimento dos professores e da mudança educativa.

Na tentativa de descrever e compreender as diferentes formas das culturas docentes, Hargreaves (1998) identifica as seguintes:

- Individualizada, que significa que os professores trabalham de forma isolada uns dos outros e independentemente;
- Colaborativa, onde os professores trabalham em comum e partilham ideias e materiais como uma só comunidade profissional;

- Sectorizada, os professores estão separados em diferentes subgrupos ou departamentos disciplinares que têm por vezes de trabalhar em conjunto, sendo no entanto indiferentes uns aos outros;
- Colegialidade artificial, onde a colaboração é resultante de normas que podem incluir medidas como a obrigatoriedade de ensino em equipa, não resultando o trabalho conjunto da iniciativa do professor.

Como vimos, estas diferentes formas acarretam diferentes implicações no trabalho dos professores e no processo de apropriação da mudança educativa. Lima (2002), no estudo que efectuou em escolas portuguesas, considera que “o reconhecimento de que as culturas dos professores têm um carácter localizado e dinâmico e o isolamento profissional não é uma fatalidade, abre caminho à questão de saber como fazer das escolas espaços que ofereçam mais oportunidades para a interacção colegial, quando os professores desejarem envolver-se neste tipo de relacionamento profissional” (p.183). Admitindo que “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e significativa dos alunos (Ibid, p.8).

Ser professor numa escola com características eminentemente colaborativas implica criar uma forte relação de pertença com essa comunidade, partilhar valores, crenças e finalidades educativas e estar disponível para ouvir, compreender e aprender com os outros. Considerando estarmos ainda longe desta realidade, Perrenoud (2002) adverte que “para a maioria, é difícil trabalhar em equipa ou investir numa dinâmica colectiva de projecto de escola” (p.98).

Embora o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico e a definição de um Currículo Nacional perspectivado para o desenvolvimento de competências tenha ampliado o âmbito das decisões curriculares dos professores, estes na sua maioria continuam a trabalhar de forma individualista e muito dependente dos programas e manuais escolares. Tal facto pode ser explicado, segundo Zabalza (1997), pela tradição, por comodidade ou ainda pelo facto de se verem as propostas curriculares como textos prescritivos. Este autor, menciona ainda as consequências que a nova visão do currículo tem para os professores: o fim do individualismo para aderir a um projecto institucional; trabalhar tendo em conta a especificidade do contexto bem como o público em concreto; apropriação de novas

preocupações acerca da acção escolar, como a selecção cultural, as condicionantes sócio-económicas da formação, o currículo oculto, as componentes pedagógicas do ensino, etc.

Há um reconhecimento do papel central do professor em todo o processo educativo, mas por outro lado, há uma crise de identidade resultante da mudança rápida de papéis, expectativas e contextos em torno dos quais o profissional se estrutura. Perrenoud (1993) menciona que a modificação das práticas passa por mudar o *habitus* “esse conjunto de esquemas que permite engendrar um conjunto de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Bourdieu, 1972, citado em Perrenoud, 1993, p. 179).

Este autor (2000) conceptualizou dez novas competências a serem desenvolvidas pelos professores, o quadro seguinte explicita uma síntese da sua conceptualização.

Quadro 7 - Ser professor: uma perspectiva futura da profissão

COMPETÊNCIA	DESENVOLVIMENTO
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Conhecer os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objectivos de aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; envolver os alunos em actividades de pesquisa e projectos de conhecimento.
Administrar a progressão das aprendizagens	Conceber e trabalhar com situações problema ajustadas ao nível e necessidades dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objectivos de ensino; estabelecer laços com as teorias existentes às actividades de aprendizagem; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com uma abordagem formativa; fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	Administrar a heterogeneidade dentro de uma turma; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades; desenvolver a cooperação entre os alunos e formas de apoio mútuo.

<p>Envolver os alunos nas aprendizagens e no seu trabalho</p>	<p>Explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir um conselho de alunos e negociar com eles regras e contratos; oferecer actividades opcionais de formação; favorecer a definição de um projecto pessoal de aluno.</p>
<p>Trabalhar em equipa</p>	<p>Elaborar um projecto em equipa, representações comuns; dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; formar e renovar uma equipa pedagógica; enfrentar e analisar um conjunto de situações complexas; administrar crises ou conflitos interpessoais.</p>
<p>Participar na administração da escola</p>	<p>Elaborar e negociar um projecto da instituição; administrar os recursos da escola; coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; organizar e fazer evoluir no âmbito de uma escola a participação dos alunos.</p>
<p>Informar e envolver os pais</p>	<p>Dirigir reuniões de informação e de debate; envolver os pais na construção dos saberes.</p>
<p>Utilizar novas tecnologias</p>	<p>Explorar as potencialidades didácticas dos programas em relação aos objectivos de ensino; utilizar as ferramentas multimédia no ensino; competências fundamentais numa cultura tecnológica.</p>
<p>Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão</p>	<p>Prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, éticas e sociais; participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação na aula; desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e o sentido de justiça.</p>
<p>Administrar a sua formação</p>	<p>Saber explicitar as próprias práticas; estabelecer o seu próprio balanço de competências e o seu próprio programa de formação contínua; negociar um projecto de formação comum com os colegas; acolher a formação dos colegas e participar dela; ser agente do sistema de formação contínua.</p>

Fonte: Perrenoud, 2000

Ainda este autor (ibid) refere que, o acordo social sobre os objectivos das instituições escolares e os valores que devem promover deixou de acontecer. Isto é, a integração das crianças na cultura dominante deixou de ter lugar numa sociedade pluralista em que grupos sociais distintos defendem modelos de educação opostos onde se dá prioridade a valores diferentes. Estas alterações consubstanciam-se na diversificação curricular.

Mas as implicações organizativas decorrentes do novo processo de gestão curricular na escola, com iniciativas e responsabilidades acrescidas para a instituição e os professores, têm sido pouco discutidas segundo Roldão (2003 d). Os docentes, por tradição reproduzem uma cultura normativa. Esta autora refere haver pouco debate no processo de transferência dos níveis de decisão para a escola e para os professores, assuntos como a natureza dos conteúdos e do desenvolvimento curriculares expressos em questões como: ensinar o quê e como ensinar, estruturação dada ao currículo na organização da instituição, deveriam ser mais debatidos.

Sobre esta temática Canário (1998) refere que a postura do professor é dicotómica, por um lado tem um papel central nos processos de mudança, por outro é o seu principal obstáculo por via da “resistência à mudança”. Este facto, segundo o autor, só é possível de ultrapassar se os professores forem sujeitos activos nesses processos de mudança, sendo necessário pensar na relação interior/exterior à escola no quadro de uma complementaridade que viabilize a articulação entre a política educativa nacional e a diversidade de soluções locais encontradas pelas escolas tendo em conta as suas características.

Fullan e Hargreaves (2001) reforçam este aspecto referindo que, em relação à mudança, nem as estratégias topo/base nem as estratégias base/topo resultam, e apresentam as justificações: os prazos são irrealistas; há a tendência para adoptar modas e soluções apresentadas sob a forma de receitas fáceis; há normalmente a preferência por abordagens estruturais, sem tocar em questões subjacentes relativas ao ensino e ao desenvolvimento dos professores; não se fornecem sistemas de apoio que possam acompanhar a implementação das novas iniciativas.

Para Roldão (1999 a) as mudanças significativas no campo educativo têm de ser abordadas numa perspectiva sistémica, pondo em interacção os diversos elementos intervenientes:

currículo, docentes, avaliação, práticas de gestão curricular, modos de organização e funcionamento das escolas. Tudo tem de mudar incorporando mecanismos de formação na própria prática e enquadrando-se em modalidades de trabalho corporativo. A inovação das práticas curriculares tem de ser construída e apropriada pelas pessoas na complexidade dos contextos, o que envolve dimensões políticas, ideológicas, económicas, organizativas, profissionais, pedagógicas e pessoais. Hargreaves (1998) percepciona dois dilemas que se colocam quando da implementação de mudanças em educação: um relativo ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor e outro relativo ao desenvolvimento curricular. Os processos de mudança têm sido afectados por uma dupla ineficácia: as reformas impostas centralmente produzem mudanças formais, mas raramente transformações profundas, duráveis e conformes com expectativas dos reformadores; as inovações construídas nas escolas dificilmente encontram um terreno propício a multiplicar-se permanecendo confinadas a um estatuto periférico, e com frequência, os professores inovadores à marginalidade. Esta ineficácia tem por base o desencontro entre duas lógicas: a lógica de reforma e a lógica de inovação (Canário, 1992 b).

A ênfase numa nova profissionalidade construída a partir das responsabilidades éticas da profissão, ao associar o conhecimento crítico ao conhecimento instrumental, enuncia as condições simbólicas de articulação de uma diferenciação funcional e profissional, permitindo a criação de novas relações de poder nas escolas. Contudo, para que isto seja viável, torna-se imprescindível a existência de uma verdadeira autonomia e descentralização, passando a escola a ser o local onde é possível a criação de redes de trabalho colaborativo de professores, onde não exista separação entre as funções de concepção e de execução, nem estandardização do trabalho. Esta alteração marca a diferença entre as burocracias mecanicistas (cujo padrão de trabalho e estrutura são criação da administração central) e as burocracias profissionais (cujo padrão de trabalho e estrutura são elaborados fora da estrutura central, nas associações profissionais autogeridas ou na formação especializada a que os professores aderem, tal como vimos no sub-capítulo 1.3). A este propósito, Chiavenato (1994) refere que um dos dilemas básicos das organizações joga-se entre a disciplina burocrática e a especialização profissional, pois há uma oposição constante entre os princípios que as governam: o profissional decide com base em padrões profissionais universais, o burocrata decide com base em directrizes disciplinares estabelecidas pela organização.

Neste sentido, as relações entre pares são um dos aspectos mais significativos da vida profissional e proporcionam um contexto particular que se reflecte no desenvolvimento do professor, na forma como este está, interage e se apropria das experiências educativas que decide desenvolver. Mas, como compreendemos as mudanças conceptuais são processos pessoais complexos e morosos que envolvem reconceptualizações e a construção progressiva de novos fundamentos racionais que justificam e atribuem sentido à prática. De facto, a apropriação de mudanças e, em particular da actual mudança no campo curricular, não se realiza por decreto, depende “da capacidade que os professores tiverem para conseguirem alterar as suas práticas curriculares, de acordo com padrões de qualidade do processo de ensino-aprendizagem jamais determinados pela mudança política imediata” (Pacheco et al, 2002, p.15).

Apesar de anunciada, esta mudança ainda é receada por muitos professores. “Mudar é desaprender e aprender, enfrentar novas situações, resolver novos problemas, colaborar com parceiros desconhecidos” (Perrenoud, 2001, p.22). Importa compreender que a cultura docente dominante se estruturou em parâmetros e valores totalmente distintos dos que são requeridos para uma orientação estratégica e interventiva de cada Escola face aos seus contextos (foram socializados numa cultura marcadamente individualista).

O significado atribuído “aos conceitos de colaboração, colegialidade e trabalho colaborativo corresponde a uma forma continuada de trabalho em equipa, de tomada de decisões conjuntas, de partilha de ideias, de interesses e de pontos de vista sem que os interesses individuais sejam anulados, mas antes potenciados, tendo em conta valores que se partilham” (Pereira et el, 2004, p.149).

Referindo-se a esta problemática, Perrenoud sublinha que “trabalhar em equipa é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional. Estes dois aspectos estão mais ligados do que se pensa: desvaloriza-se facilmente o que não se domina” (2000, p. 81-82). Para este autor, saber cooperar é uma competência que se sobreleva ao trabalho de equipa entre os professores.

A promulgação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, consubstancia-se uma deslocação de poderes de decisão curricular para a escola e para os professores e, em consequência, novas implicações, em particular o assumir da responsabilidade de gerir o seu trabalho curricular. Para Roldão, estas implicações tornam emergente a “necessidade de reconceptualização de funções e órgãos existentes no quadro actual das escolas e agrupamentos” (2003c, p.137), nomeadamente na construção de Projectos Curriculares de Turma (estes constituem a adequação do currículo nacional a cada contexto) contextualizados, diferenciados e adequados à realidade de cada turma e de cada aluno. Esta autora defende que são dois os conceitos-chave que sustentam a gestão do currículo na/pela Escola e os seus professores: liderança e trabalho colaborativo, o primeiro actua “como mecanismo global de orientação, concepção, dinamização e regulação de qualquer projecto institucional, o segundo como cimento organizacional essencial à eficácia do desenvolvimento do mesmo” (2003 e, p. 138).

Neste sentido, esta autora (2001 a) destaca quatro aspectos que se afiguram como linhas de emergência de um novo paradigma de desempenho profissional dos professores: “a assunção de um papel activo na construção e na gestão do currículo com que trabalham ao nível da escola; a conceptualização da sua acção docente no quadro do pensamento e agir local (...); a especialização na análise dos diferentes modos de aprender e das formas de ensinar que lhes são mais adequadas; a acção profissional reconduzida a uma prática partilhada pela comunidade de pares que produz saber próprio” (p.131).

Podemos concluir que é na emergência desta reconceptualização do profissional docente e na assunção plena do papel de decisor e gestor do processo curricular que o professor se constitui como um profissional de ensino, cuja função é ensinar, isto é, fazer aprender (Ibid, 1999 a, 1999 b).

A emancipação progressiva do trabalho dos docentes é um objectivo histórico, condição para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Uma caracterização da qual se deve retirar todas as consequências práticas, já que implica colocar de forma radical o papel dos professores como mediadores desse processo, e não como meros instrumentos que mecanicamente possam satisfazer exigências exteriores. Já não se trata de propor apenas mudanças metodológicas alternativas, mas também de alterar as bases profundas da

actuação docente, vendo o professor de acordo com o construtivismo psicológico e social- o professor como alguém que constrói significados sobre as realidades nas quais opera.

O investimento junto dos professores tem de ser feito na formação inicial e contínua, investindo em instrumentos para meta-analisar a situação em que se inscreve a sua acção, nomeadamente no seguidismo de planificações lineares, onde o professor na sua lógica de especialista, organiza previamente métodos, estratégias e actividades, para aulas desenvolvidas numa perspectiva causal- sendo a sua acção a causa da do aluno, o professor propondo, o aluno executando. De acordo com Altet (2000), para ajudar um professor a tornar-se um profissional da interacção e da tomada de decisões interactivas adaptadas aos alunos, será necessário, desenvolver em primeiro lugar, e a partir de situações variadas e de estudos de caso, a sua reflexão sobre a acção, a fim de o tornar progressivamente capaz de realizar uma reflexão na acção que tenha em conta a lógica complexa da “situação” e do “aluno”. Segundo esta autora (ibid), o professor, ao organizar condições de aprendizagem activas para o aluno, vai ser levado a desempenhar um outro papel, que consiste em ajudar o aluno a aprender melhor, a tomar consciência das suas próprias estratégias de aprendizagem, a desenvolver a sua capacidade de aprendizagem. É o que sugere Berbaum (1993) no seu “programa de ajuda ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem-PADECA”, que visa levar o aluno a dominar “um saber-aprender”.

Em síntese, e seguindo o pensamento de Mialaret (1980), o sucesso desta profissão fundamenta-se na “inteligência da complexidade” que tem de caracterizar o professor, a fim de fazer face à realidade instável e incerta que caracteriza a sociedade e a Escola hoje, só uma formação que desenvolva a capacidade de análise do professor o pode ajudar a adaptar-se a qualquer situação. Acrescenta Pacheco (1995) que os estudos centrados no “pensamento dos professores” revelam que a sua “conversação” se caracteriza por uma ausência de vocabulário técnico e pela simplicidade conceptual. Para isso contribui a sua forma de actuação simplificada como resposta a uma solução rápida, perante a complexidade subjacente aos acontecimentos que ocorrem dentro e fora da sala de aula; a utilização de um conhecimento mais intuitivo do que racional para explicar as diferentes ocorrências do dia-a-dia, acompanhada por decisões justificadas por impulsos e sentimentos, por uma tendência para a improvisação e justificação das intervenções pedagógicas, baseando-se somente na experiência; e a adopção de uma atitude dogmática

perante alternativas às práticas que implementam, bem como a escassez de termos abstractos para elaborarem definições ou conceptualizarem aquilo que fazem.

Esta questão é, sobretudo, relevante por se reconhecer que a representação social da profissionalidade docente se reflecte na definição das políticas educativas. Mas, não só, o conceito de profissão é ele próprio produtor de auto-imagem e de projecção em relação à carreira e à escola como organização.



PARTE I

CAPÍTULO 3

**ESCOLA /
DIRECÇÃO DE TURMA**

3. Escola / Direcção de Turma

3.1. A emergência e afirmação do Director de Turma: breve resenha histórica

Neste capítulo procura-se reflectir sobre o papel de uma figura que, tendo a sua origem justificada pelas necessidades sentidas nos primórdios da gestão do ensino público não superior, ficaria responsável pelo acompanhamento dos alunos. Assim, começamos por fazer uma breve resenha histórica da Direcção de Turma, partindo da génese da estrutura de gestão intermédia (com responsabilidades específicas na coordenação dos professores e do ensino), identificando o percurso até ao actual Director de Turma. Procura-se, também, fazer uma análise à figura do Director de Turma, tendo em conta as atribuições que a lei lhe consagra, comparando as políticas às práticas, ou seja, o decretado e o praticado.

O aparecimento e desenvolvimento da “escola pública”, tal como a entendemos actualmente, constituiu-se como uma vitória do Estado sobre o “ensino doméstico” e o ensino religioso promovido pela Igreja. A laicização do ensino foi o primeiro passo para a conquista da afirmação que o Estado hoje tem sobre todos os níveis de ensino.

Em Portugal, é com Marquês de Pombal em 1772, que a educação se começa a separar da Igreja e passa a ser controlada pelo Estado. Já no século XIX e num período de instabilidade política e desorganização administrativa, são criados os Liceus (Reforma Passos Manuel). No Decreto-Lei, de 17 de Novembro de 1836, que reforma o Ensino Secundário, a principal característica desta nova instituição, é a “concentração das disciplinas e cadeiras numa Escola de Instrução secundária a que é dado o nome de Liceu e que será instalado nas capitais de distrito” (Barroso, 1995, p. 163).

A organização pedagógica do liceu estrutura-se para coordenar a diversidade de disciplinas que surgiram em consequência da ampliação do plano de estudos, acabando por surgir o *regime de classes*. A instauração de regime de classes, como organização pedagógica do liceu, surge da reforma do ensino secundário, de Jaime Moniz, Decreto-Lei, de 22 de

Dezembro de 1894, regulamentado pelos Decretos-Lei, de 18 de Abril, 14 de Agosto e 14 de Setembro de 1895.

A reforma de Jaime Moniz, na opinião de Barroso (1995) “representa um marco decisivo na evolução do ensino liceal. Ela constitui a primeira tentativa de construção, segundo preceitos científico-rationais, de um currículo global para o ensino liceal” (p.170). Ainda segundo o mesmo autor, as classes são “divisões graduadas por estádios ou níveis de conhecimento de complexidade crescente, segundo a idade e os conhecimentos adquiridos pelos alunos” (ibid, p.22).

Com a reforma de Jaime Moniz e o aparecimento do regime de classes, é criada uma *estrutura de gestão intermédia, o Director de Classe*, com competências específicas na coordenação e fiscalização dos professores que leccionam os alunos de determinado ano de escolaridade. Assim, para Barroso (1995, citado em Sá, 1995) “a classe (alunos do mesmo ano de escolaridade) tornou-se não só uma estrutura curricular, mas também no agrupamento de base dos alunos e professores, e um nível essencial de gestão intermédia” (p.51). Esta estrutura de gestão pedagógica intermédia, com responsabilidades na coordenação dos professores e do ensino, vai passar por várias metamorfoses até culminar na figura actual do Director de Turma.

3.1.1 O Director de Classe

A coordenação do ensino e dos professores ganha relevância organizacional a partir do momento em que, segundo Sá (1995), “por um lado se torna necessário ensinar a vários alunos em simultâneo e, por outro lado, a especialização dos saberes obriga a que um mesmo grupo de alunos seja submetido à acção de vários professores (p. 49)”.

A evolução desta coordenação está indelevelmente associada à necessidade de organização do próprio sistema de ensino, mas também, ao modo como a profissionalidade docente se foi afirmando ao longo dos tempos.

Desta mútua influência, e com o regime de classes, surge a figura do Director de Classe, a principal autoridade na coordenação da equipa dos professores da classe. É escolhido de entre os professores efectivos da classe, sendo nomeado pelo governo sob proposta do reitor, não podendo ser director de mais de uma classe.

Segundo o artigo 53º, do Decreto-Lei, de 14 de Agosto de 1895, compete ao director ao nível da classe: fazer a coordenação dos professores e do ensino; controlar a assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; informar regularmente os pais e encarregados de educação.

O referido Decreto (citado por Sá, 1995) esclarece nos diferentes artigos:

- Ao Director de Classe incumbe guardar e fazer a conexão interna ou a unidade científica e disciplinar na classe confiada ao seu cuidado;
- O Director de classe deve entender-se com os seus colegas de classe a fim de manterem juntos acção combinada no exercício do ensino, e desta arte se efectuarem os estudos de modo mais vantajoso em todas as disciplinas;
- O Director de Classe deve celebrar sessões com os outros professores da classe;
- O Director de Classe é a principal autoridade deste agrupamento;
- Os professores devem dar cumprimento às decisões do Director de Classe;
- O professor que falte à obediência devida às ordens superiores, às do Director de Classe ou do Reitor, será suspenso pelo governo, por espaços de três meses, do exercício e dos vencimentos do magistério. (p.58-59)

O Director de Classe é, assim, uma figura central, com algumas áreas de intervenção explicitadas, mas não é definido um perfil para o exercício do cargo, nem as compensações inerentes ao seu desempenho, situação que se manterá até ao início do ano seguinte.

A reforma liceal de Eduardo José Coelho, de 1905, reitera a importância do sistema de classe e a importância da coordenação dos professores pelo Director de Classe, pois considera o sistema de classes, introduzido pela reforma de Jaime Moniz, importante, embora reconhecendo a necessidade de algumas alterações.

Para controlo directo do comportamento do professor na sala de aula, o Director de Classe faz visitas às salas de aula, facto que gera grande contestação por parte dos professores, que argumentavam o facto do Director de Classe não pertencer ao mesmo grupo disciplinar do professor observado, não estando por isso em condições para avaliar o desempenho do professor.

·{

A partir dos anos trinta, a avaliação dos alunos em cada disciplina do plano de estudos passa a ser da responsabilidade colegial do Conselho de Classe, deixando de ser da responsabilidade exclusiva do professor da disciplina.

As visitas às aulas que o Director de Classe deveria fazer com frequência e a atribuição das notas aos alunos nos conselhos escolares eram as duas áreas de grande conflito entre o Director de Classe e os professores. Os professores reagem à fiscalização feita por um colega, que não era da mesma disciplina e à possibilidade do conselho poder alterar a nota por eles proposta.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 4650, de 14 de Julho de 1918, surgem requisitos mais exigentes para o Director de Classe. Este, além de ser um professor efectivo, deveria ter pelo menos cinco anos de bom e efectivo serviço docente. Os Directores de Classe passam a ter direito a uma gratificação de acordo com o número de classes ou turmas. Continuam a ser eleitos pelo governo sob proposta do Reitor, depois de ouvido o conselho escolar.

A partir de 1930, com o Decreto-Lei n.º 18.827, de 6 de Setembro, o Reitor passa a propor o Director de Classe, depois de ouvida a Secção do Ensino Secundário do Conselho Superior de Instrução Pública, exigindo-se para a nomeação do cargo um professor efectivo com a classificação de Bom nos últimos três anos de serviço ou preferencialmente a classificação de Muito Bom. Cada Director de Classe passa a ter uma redução de duas horas semanais no horário lectivo, para assistir às aulas e examinar os cadernos diários.

Com o Decreto-Lei n.º 20 741, de 11 de Janeiro de 1932, o Director de Classe passa a ter uma gratificação mensal de 90\$00 (noventa escudos), mantendo as duas horas de redução da componente lectiva. Continuam a ser nomeados pelo governo, sob proposta do Reitor

que já não necessita fazer consultas prévias. O professor efectivo a ser nomeado terá que ter classificação de Bom na última classificação.

Durante cerca de quarenta anos a figura do Director de Classe foi a única estrutura de gestão intermédia, sendo sempre reconhecida pelos normativos com a principal autoridade da classe. Nunca foi definido um perfil para o exercício do cargo, sendo, porém, sempre de aceitação obrigatória.

3.1.2 O Director de Ciclo

Em 1936, com a reforma do ensino liceal do ministro Carneiro Pacheco (Decreto-Lei n.º 27.084) ao regime de classes é sobreposto um ensino por disciplinas, sendo o Director de Classe substituído pelo Director de Ciclo, deixando a unidade pedagógica de ser a classe para ser o ciclo.

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

A reforma de Carneiro Pacheco reformula a estrutura do plano de estudos agrupando em três ciclos os sete anos do curso liceal. Os dois primeiros ciclos eram constituídos por três anos cada e o último ciclo era constituído apenas pelo 7º ano. Assim, os directores do 1º e 2º ciclos tinham a seu cargo três classes, fraccionadas em turmas paralelas.

O Director de Ciclo é, neste novo contexto, um professor nomeado pelo ministro sob proposta do Reitor, de entre os professores com “maior capacidade educativa”, o que “traduz uma ruptura na concepção de classe como “unidade pedagógica”, em torno da qual se estruturava o processo educativo, passando a assumir o valor de “unidade administrativa”” (Sá, 1995, p. 77).

Para coadjuvar o Director de Ciclo é criada a figura do Subdirector de Ciclo, nos casos em que o número de alunos o justifique, sendo atribuídas três e duas horas de redução da componente lectiva, respectivamente.

O conselho dos professores, presidido pelo Director de Ciclo, reúne uma vez por período para avaliação do aproveitamento e comportamento dos alunos; o Conselho dos Directores de Ciclo reúne uma vez por mês e no final de cada ano lectivo, de forma a promover a coordenação do ensino dentro de cada ciclo de estudos (Castro, 1995,).

Embora não apareçam discriminadas de forma clara as atribuições do Director de Ciclo, há no entanto, um domínio de actuação manifestamente burocrática, pelo facto de ter a seu cargo todo um ciclo de estudos, com um número muito elevado de professores e alunos.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 38.812, de 2 de Julho de 1952, é definido quanto ao conteúdo funcional o cargo de Director de Ciclo, muito similar às áreas de intervenção do Director de Classe: “conexão e unidade do ensino, controlo disciplinar dos alunos, elo de ligação com as famílias, fiscalização do cumprimento das disposições legais” (Sá, 1995, p.81).

Esta figura de gestão intermédia criada pela Reforma de Carneiro Pacheco, mantém, em suma, as mesmas atribuições, com a diferença de que o seu território pedagógico deixa de ser a “classe” e passa a ser o “ciclo”. De acordo com Castro (1995), “o Director de Ciclo tendo a seu cargo todo um ciclo de estudos, dificilmente chega a conhecer os alunos, dominando só superficialmente os problemas que lhe são inerentes (p.41)”. Este facto impessoaliza necessariamente as relações entre o Director de Ciclo e o aluno, reduzindo a sua actividade ao cumprimento dos aspectos meramente formais e estando toda voltada para a fiscalização e a penalização repressiva de qualquer comportamento oposto ou desviante à ideologia e à ordem pré-estabelecidas. Também, no que diz respeito aos professores, refere a mesma autora “o contacto destes com o Director de Ciclo é necessariamente esporádico e superficial, não conduzindo a um conhecimento concreto de cada um e impossibilitando a coordenação pedagógica da sua actividade” (ibid, p.42).

Verifica-se, especialmente a partir da década de 50, um aumento progressivo do número de alunos, o que contribui para o crescimento do número de turmas em cada ano de escolaridade. Esta alteração criou problemas de espaços e ao nível da organização pedagógica, dificuldades acrescidas na coordenação do ensino e dos professores, exigindo-se uma nova configuração que centrasse a turma como unidade nuclear de organização do sistema de ensino.

Além do aumento do número de turmas por classe, houve uma “descaracterização da turma como conjunto homogéneo de alunos” (Barroso, 1995, cit. por Sá, 1997, p.84). O crescimento progressivo da heterogeneidade discente, torna cada vez mais problemática a realização do princípio “ensinar a todos como se fossem um só”, há diferentes ritmos de aprendizagem o que inviabiliza a pedagogia magistral, começa a haver a preocupação ao nível normativo para com os casos dos alunos que não acompanham o ritmo, evitando, assim, o insucesso. Neste sentido referem estes autores (idem): “o Director de Ciclo deverá cuidar, com especial interesse, dos alunos que derem provas de atraso na compreensão da matéria que é leccionada, chamando para eles a atenção dos professores, da família e do médico escolar”.

Perante este cenário, impunha-se uma reorganização que articulasse a estrutura com o novo discurso pedagógico e com a nova realidade educativa que se começava a antever.

3.1.3 O Director de Turma

A rápida expansão do sistema educativo escolar acentuou-se ainda mais na década de 60 com o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos (Decreto-Lei nº 45810 de 9 de Julho de 1964), esta distribuiu-se da seguinte forma: quatro anos para o ensino primário elementar e dois anos de ensino complementar.

Em 1968 é publicado o Decreto-Lei n.º 48.572, de 9 de Setembro que consagra o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Este, segundo Castro (1995), defende como princípios orientadores: “proporcionar aos alunos não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos, como também proceder à observação das suas tendências e aptidões, a fim de os orientar em estudos posteriores (p.45)”. A consagração a tais

princípios indicia inovação, configurando-se um novo paradigma de escola, dada a preocupação manifestada. Começa, assim, a delinear-se uma nova estrutura de gestão pedagógica intermédia, mais centrada no aluno, na sua orientação e na resolução de problemas de ordem familiar.

A figura do Director de Ciclo (fiscalizador e repressivo do Estado Novo) é substituída pela figura do Director de Turma (Decreto-Lei n.º 48.572, de 9 de Setembro, de 1968). Este é seleccionado pelo Director da escola, de entre os professores da turma, pode ter até quatro turmas a seu cargo e a aceitação é obrigatória. Compete-lhe, além de presidir ao Conselho de Turma e Conselho de Orientação Escolar¹, “apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias” (Teixeira, 1995, p. 139, citado em Campos, 2004, p.40) e, ainda, “(...) designar os alunos que devem frequentar as aulas de recuperação em determinada disciplina, proceder à coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma (...)” (Castro, 1995, p.47). Assim, “ser Director de Turma significa, sobretudo, ser director dos alunos” (Sá, 1995, p.92), mas já com algumas funções junto dos professores e a nível do currículo.

A figura do Director de Turma passa a existir no Ensino Liceal e Técnico, em 1973, com a publicação do Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de Março, com as mesmas atribuições e competências consignadas para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

É também, neste ano, que é apresentado o Projecto de Reforma do Ensino do Ministro Veiga Simão². Defensor de uma concepção liberal e meritocrática da igualdade de oportunidades, tentou fechar um ciclo de centralização e controle do Estado, preconizando o início de um ciclo de tendência descentralizadora. Assim, a primeira Lei de Bases é aprovada em Portugal tendo como inovações: a institucionalização da educação pré-escolar³ e a extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos⁴, a polivalência do ensino secundário e o acréscimo de um ano na sua duração.

¹ O Conselho de Orientação Escolar era constituído pelo médico escolar, pelos professores de Moral e Religião e Educação Física e por outros professores designados pelo conselho Escolar (Carreiro, 2000).

² Lei n.º 5/73, designada por “Lei Veiga Simão”.

³ O termo “ensino infantil” (Camoegas), é substituído por “educação pré-escolar” (Veiga Simão).

⁴ A Revolução de 25 de Abril de 1974 atrasou a sua concretização (Sá, 1995, p.85).

**Quadro 8 – Percurso dia crónico na orientação educativa
(do Director de Classe ao Director de Turma)**

Normativo / período histórico	Orientador educativo	Atribuições, competências
Reforma do Ensino Lical Decreto de 14 de Agosto de 1895	Director de Classe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio ao Reitor na actuação da área dos alunos (aproveitamento, comportamento, faltas), dos professores (coordenação da actividade pedagógica, presidência de reuniões) e dos pais (informação acerca do percurso dos alunos); ▪ Mediação nas relações pais / alunos / escola / professores.
Portaria de 9-12-1913		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obrigatoriedade de participação em reuniões de Directores de Classe.
1926		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nomeação do Director de Classe pelo Governo, sob proposta do Conselho Escolar; ▪ Gratificação mensal.
1928	Director de Classe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nomeação pelo Governo sob proposta do Reitor; ▪ Competências no julgamento de procedimentos disciplinares; ▪ Manutenção da gratificação mensal.
1930	Director de Classe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atribuição de novas competências (fiscalização do cumprimento da lei, no que concerne a alunos, professores e funcionários); ▪ Apoio ao reitor quanto às actividades de carácter educativo; ▪ Redução de duas horas para o exercício do cargo; ▪ Gratificação mensal (compensação pela assistência às aulas dos professores e pela inspecção do caderno do aluno); ▪ Elaboração de relatório final, para entregar ao Reitor, acerca dos serviços a seu cargo; ▪ Voto consultivo na classificação do pessoal docente.

Normativo / período histórico	Orientador educativo	Atribuições, competências
<p>1936</p> <p>Reforma do Ensino Liceal (Carneiro Pacheco)</p> <p>Decreto-Lei n.º 27: 084, de 14.10</p>	<p>Director de Ciclo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nomeação pelo Ministro, sob proposta do reitor e selecção entre aqueles que revelassem mais capacidades educativas, evidenciadas nas avaliações obtidas pelo exercício do cargo; ▪ Responsabilização pela Educação moral e Cívica dos Alunos; ▪ Redução de três horas para o exercício do cargo.
<p>Desdobramento das classes em Turmas</p>	<p>Subdirector de ciclo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio ao Director de ciclo; ▪ Redução de duas horas para o exercício de cargo.
<p>1948</p> <p>Reforma do Ensino Técnico e Estatuto Profissional Industrial e Comercial (Pires de Lima)</p> <p>Decreto-Lei n.º 37: 029, de 25-08</p>	<p>Director e Subdirector de Curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação educativa para ensino liceal (índole enciclopedista-académico); ▪ Controlo das faltas dos alunos, sua justificação e comunicação aos Pais e Encarregados de Educação.
	<p>Director e Subdirector de Curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação educativa para o ensino comercial e industrial (índole técnica e profissional); ▪ Responsabilização pela orientação pedagógica, disciplinar e administrativa.
<p>1968</p> <p>Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário Decreto-Lei 48.572, de 09-09</p>	<p>Director de Turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecção entre professores da turma; ▪ Presidência no Conselho de Turma e no Conselho de Orientação Escolar; ▪ Gratificação mensal; ▪ Orientação dos alunos; ▪ Resolução de problemas de índole pedagógica e familiar; ▪ Atribuição, no máximo, de quatro direcções de turma.

Fonte: Peixoto *et al*, 2003, p.9 e 10

3.1.4 O Director de Turma após o 25 de Abril de 1974

Com o golpe militar do 25 de Abril de 1974, que pôs termo ao regime ditatorial implantado em 1926, surge a “escola de gestão democrática”.

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

Assim, os actores escolares assumem a iniciativa e impõem um modelo de Direcção e Gestão das Escolas, que o Ministério legitimou através da publicação do Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio.

Seguem-se, segundo Lima (1992, p. 176-194), três fases importantes na gestão democrática das escolas:

- uma primeira fase de instabilidade que, segundo este autor, se destaca pelo forte envolvimento de professores, alunos e funcionários, em que as escolas se organizam autogestionariamente, adoptando formas de participação “directa, activa, informal e divergente”;
- uma segunda fase de normalização, em que há a tentativa de regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino, ou seja, há um primeiro esforço por parte do poder central para recuperar de algum modo, o controlo sobre as escolas. É determinado normativamente “enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação dos estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direcção poderá ser confiada pelo Ministério da Educação e da Cultura, a Comissões⁵ democraticamente eleitas”;
- uma terceira fase, que se inicia com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, organiza (ainda que, em termos genéricos) a participação de docentes e discentes em torno do Conselho Directivo e do Conselho Pedagógico (artº 23º - ponto 4).

⁵ A estas “comissões” caberiam as mesmas atribuições dos antigos reitores (Sá, 1995, p. 99).

Daqui destaca-se a mudança de um órgão unipessoal - o reitor/director, para um órgão colegial - o Conselho Directivo.

Mas é a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76 que se procura criar “uma nova morfologia organizacional, consubstanciada numa maior formalização e hierarquização da gestão das escolas, que agora passa a ser exercida por um Conselho Directivo, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo” (Sá, 1995, p.99).

Esta nova estrutura democrática torna-se extensiva a todos os estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário, pese embora a criação destes órgãos de gestão não ter sido acompanhada da definição de novos espaços de intervenção, o que levou Lima (1992) a afirmar tratar-se de uma “inovação estrutural a que falta conteúdo próprio e substancial” (p.242). Toda a organização pedagógica intermédia de base é ignorada em termos formais, pelo que as escolas mantêm os órgãos já criados em funcionamento, de acordo com as funções anteriormente definidas, ou seja, as que já constavam em regulamentos precedentes.

Refere Castro (1995) “não sendo feita qualquer alusão à integração dos Directores de Turma e Conselhos de Turma, como órgãos e estruturas de apoio ao Conselho Pedagógico (...), vai assistir-se a uma fuga deliberada ao cumprimento das regras formais, manifestando-se uma enorme incongruência entre as normas prescritas e as práticas desenvolvidas pelos diferentes actores (...), gerando-se uma situação de vazio legal (...)” (p.52).

As Portarias n.º 677/77, de 4 de Novembro e n.º 679/77, de 8 de Novembro regulamentam o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário, definindo pormenorizadamente a constituição do Conselho de Turma e as atribuições do Director de Turma. Estas Portarias integram, no Conselho Pedagógico, os representantes dos Directores de Turma, eleitos no início do ano lectivo, de entre os Directores de Turma em exercício, e destacam as áreas de intervenção do Director de Turma:

- articulação com o Conselho Directivo e o Conselho Pedagógico;
- articulação com os alunos;

- ligação com os pais/Encarregados de Educação.

Mas o modo como é designado e os requisitos para o exercício do cargo não são esclarecidos.

O Director de Turma preside ao Conselho de Turma, estrutura pedagógica composta por todos os professores da turma e pelo aluno delegado de turma. São atribuições do Conselho de Turma:

- Planear e coordenar as relações interdisciplinares a nível de turma;
- Debater problemas pedagógicos e disciplinares relacionados com os alunos da turma, nomeadamente aproveitamento, assiduidade, disciplina, ritmo da aprendizagem, medidas de recuperação, casos de inadaptação escolar.

A Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro vem revogar a Portaria n.º 679/77, excepto no que se refere a procedimentos disciplinares, aqui o papel do Director de Turma ganha uma maior relevância não só em termos quantitativos (ao ser alvo de uma grande percentagem de números desta portaria), mas também qualitativos (no que respeita à atribuição do cargo, aos requisitos exigíveis para o seu exercício, bem como às condições de actuação).

A atribuição do cargo é da competência do Conselho Directivo, são definidos novos requisitos para o exercício do cargo, estes incluem, para além da situação de profissionalizado, a capacidade de relacionamento fácil com todos os intervenientes no processo educativo; a tolerância e a compreensão, firmeza, bom senso; espírito metódico e dinamizador; disponibilidade para o exercício do cargo e ainda capacidade predictiva e de resolução de problemas (Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro, n.º 74). Prevê, também, esta portaria, a obrigatoriedade na aceitação do cargo e a definição do número máximo de duas direcções de turma a atribuir a cada Director de Turma (a legislação anterior ao 25 de Abril, atribuía até quatro direcções de turma).

Pela análise dos requisitos necessários ao exercício da Direcção de Turma verificamos tratar-se, basicamente, de características idiossincráticas dos indivíduos, não sendo feita qualquer referência à necessidade de formação específica e ignorando-se, também,

qualquer dimensão de natureza organizacional, ou seja, influência de factores exógenos (Sá, 1997).

Ainda a mesma Portaria, cria os cargos de Coordenador e Subcoordenador dos Directores de Turma (eleitos pelos Directores de Turma em exercício de funções), estes representam os Directores de Turma no Conselho Pedagógico, apresentando todas as questões e problemas que os Directores de Turma achem necessário serem discutidos, transmitindo-lhes posteriormente as conclusões obtidas. É, também, pela primeira vez regulamentado o funcionamento do Conselho de Directores de Turma, cujas atribuições, segundo a mencionada Portaria são:

- Promover a realização de acções que estimulem a interdisciplinaridade.
- Dinamizar a execução das orientações do Conselho Pedagógico no sentido da formação psicopedagógica dos docentes.
- Analisar as propostas dos Conselhos de Turma quanto à solução dos problemas de integração de docentes e de discentes na vida escolar.
- Preparar as recomendações e sugestões a apresentar ao Conselho Pedagógica.

São atribuições do Director de Turma, conforme a referida Portaria (ponto 80):

- Desenvolver as acções que promovam e facilitem uma integração correcta dos alunos na vida escolar.
- Incentivar as condições que conduzam à existência de um diálogo permanente com alunos e pais ou Encarregados de Educação, tendo em vista um esclarecimento e colaboração recíproca do andamento dos trabalhos da solução das dificuldades pessoais e escolares.
- Criar condições de participação efectiva dos professores na planificação dos trabalhos, na acção disciplinar e nas acções de informação e esclarecimento de alunos, pais e Encarregados de Educação.
- Providenciar no sentido de que seja assegurada aos professores da turma a existência dos meios e documentos de trabalho e de orientação necessária ao desempenho das actividades.

Mas, segundo Lima (1986, citado em Carreiro, 2004), a prática das escolas demonstra que a escolha dos Directores de Turma, com base nos requisitos definidos para essa nomeação

é impossível, devido ao reduzido número de professores profissionalizados, e também, porque, geralmente, “não são os Directores de Turma que são distribuídos pelas turmas, mas os horários das turmas onde são já registadas as directorias de turma, que são distribuídos aos docentes” (p. 20).

O cargo de Subcoordenador dos Directores de Turma é extinto com a Portaria n.º 335/85, de 1 de Junho e é definida nova redução de serviço para os coordenadores de Directores de Turma, em função do número de directores de turma que tenham de coordenar e apoiar.

Volvidos seis anos sobre a última regulamentação da gestão pedagógica das escolas e pela necessidade de compilar e de sistematizar a legislação, é publicado o Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho. Este decreto introduz uma escala de prioridades baseada na situação profissional dos professores, para a designação dos Directores de Turma, assim: primeiro os professores em profissionalização no 2º ano; segundo, os professores não efectivos e, por fim, os professores provisórios com habilitação própria.

A verdadeira medida inovadora deste decreto é a criação de um conselho consultivo, órgão de apoio ao Conselho Pedagógico, competindo-lhe contribuir para uma eficaz interacção da escola e da comunidade, levando a escola a abrir-se ao meio exterior.

Analisando o conteúdo das atribuições que este decreto estabelece para os Directores de Turma (pontos 78.1 a 78.5), é possível inferir as limitações das suas intervenções, bem como a prevalência de critérios e funções já apresentados nas portarias n.º 679/77 e 970/80, constatando-se, igualmente, que é clara a ausência de poder deliberativo.

A partir de meados da década de 80, a escola torna-se cada vez mais impotente para responder às exigências que lhe são colocadas pela evolução da sociedade e dos tempos. É neste contexto que surgem três factores promotores de mudança: o primeiro, advém da escola começar a ser questionada como *organização*, passando a ser alvo de investigação e debates científicos realizados por especialistas da área; o segundo tem a ver com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 e com a Reforma Educativa que daí derivou; o terceiro prende-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, referente à autonomia das escolas.

3.1.5. A Lei de Bases do Sistema Educativo e a reforma daqui decorrente

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, marca o início de uma nova fase para o ensino em Portugal. Esta lei, consagrando os princípios educativos consignados na Constituição da República Portuguesa, estabelece os princípios gerais do Sistema Educativo e regula a sua organização estrutural genérica.

De entre as medidas inovadoras da LBSE, destacamos o prolongamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, articulando e integrando os três ciclos definidos para o Ensino Básico: 1º Ciclo (antigo ensino primário), 2º Ciclo (antigo ciclo preparatório) e 3º ciclo (antigo curso unificado do ensino secundário).

Aqui, a Escola, como sinónimo de comunidade educativa, é concebida como um sistema aberto, como o centro de todo o processo educativo, onde se assume a descentralização da administração educativa, a progressiva autonomia das escolas, a integração comunitária, os princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, a partilha de poder, a interacção, negociação e co-responsabilização dos diferentes actores educativos e onde os critérios de natureza pedagógica e científica se sobrepõem aos critérios de natureza administrativa. Fomenta-se a distinção de dois planos na organização da escola: o plano das funções de natureza técnico-pedagógica (domínio dos professores) e o das funções político-pedagógicas (onde outros elementos da comunidade educativa estariam também envolvidos) (Peixoto, 2003). Ainda segundo Peixoto (idem), o sentido genérico e a definição de princípios do normativo podem justificar a falta de referência aos domínios de intervenção/acção dos órgãos intermédios.

Assim, o Conselho de Direcção é concebido como o órgão responsável pela definição da política educativa por que o estabelecimento de ensino se devia pautar, o nível da execução dessa política cabia ao gestor pedagógico e administrativo. O Conselho Pedagógico era concebido como órgão de consulta e coordenação sobre questões de natureza pedagógica: coordenação curricular/disciplinar e formação contínua de professores, da coordenação e orientação educativa, do apoio curricular, da animação educativa, mas dispendo de estruturas intermédias de gestão para o apoiar. A Direcção de Turma apontava,

precisamente nesse sentido: para a componente humana e de animação social, mas também, para a componente pedagógica.

Ao Director de Turma eram atribuídas competências em três áreas distintas: área dos alunos (tomar conhecimento do rendimento, assiduidade e comportamento dos alunos; acompanhá-los em sessões individuais ou grupais; organizar actividades de participação e de ocupação do tempo livre); área dos Encarregados de Educação (recebê-los e estabelecer o diálogo de modo a facilitar a troca de informações sobre todos os assuntos dos alunos); área dos professores da turma (promover o diálogo, de modo a recolher informações sobre o rendimento, a assiduidade e o comportamento dos alunos; coordenar os docentes e interagir com o Director de Ano) (Peixoto et al, 2003).

A publicação do Despacho 8/SERE/89), de 8 de Fevereiro, que tentava dar sequência ao projecto inicial de autonomia (publicado cinco dias antes), mais não fez do que manter a presença das estruturas já conhecidas do Decreto-Lei n.º 211-B/86 e sem o enquadramento adequado às dinâmicas articuláveis com o novo contexto. Regulamenta o Conselho Pedagógico e os seus órgãos de apoio, mas não foi dada a necessária atenção ao significado do papel do Director de Turma.

A este propósito afirma Castro (1995): “ Continua a verificar-se a exclusão do Conselho de Turma dos órgãos de apoio ao Conselho Pedagógico, não sendo definido minimamente um perfil para o Director de Turma, que mantém inalterado o seu leque de atribuições e competências” (p.78).

Ainda no mesmo ano e perante este cenário, o Ministério da Educação emite o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, em que se procede à reestruturação dos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, seguido dos Despachos 141/ME/90 e 142/ME/90, de 1 de Setembro, que aprovam, respectivamente, as medidas de apoio às Actividades de Complemento Curricular e as conducentes à concretização de uma área curricular não disciplinar designada Área-Escola. A este propósito Peixoto et al (2003) comentam: “Perante a introdução destas práticas decretadas, que acarretam adaptações e construções de mecanismos e dinâmicas de acção nem sempre articuláveis com as necessidades e motivações dos actores da organização escolar, facilmente se compreende que tais medidas

dessem lugar a espaços de justaposição, extensão, senão mesmo de anulação, de práticas curriculares frequentemente desintegradas, circunscritas ao espaço e às actividades que debilmente se articulavam com os princípios para que haviam sido criadas” (p. 21).

Com a intenção de potenciar as inovações assumidas na Lei de Bases do Sistema Educativo na direcção e gestão da organização da escola surge o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, configurador da gestão pedagógica protagonizada pelo Director Executivo e que foi aplicado, em regime de experimentação, em algumas escolas do país. Este decreto, no seu artigo 33º, sobre a nova composição do Conselho Pedagógico, regista um maior peso da presença dos Directores de Turma. Na legislação anterior, os Directores de Turma estavam representados neste órgão apenas pelo Coordenador dos Directores de Turma, com este Decreto-Lei, fazem parte do Conselho Pedagógico, os coordenadores de ano dos Directores de Turma.

No Relatório Final da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que enfatiza a dimensão socializadora da Escola, dá-se grande importância aos órgãos de gestão intermédia, assim, o Director de Turma aparece como o responsável pelo diálogo, pelo acompanhamento e pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Na sequência da Reforma Educativa e da conceptualização da sua autonomia, é publicado em 8 de Fevereiro de 1989, o Despacho 8/SERE/89, que institui um novo regulamento, ainda que provisório, para o Conselho Pedagógico, definindo com precisão as atribuições do Director de Turma. De acordo com Peixoto et al (2003), este despacho nada acrescenta às atribuições já anteriormente definidas para o Director de Turma, abolindo sim, as características inerentes à personalidade, como factor determinante para o cargo, dada a dificuldade de previamente estas poderem ser constatadas. Mas este decreto é o primeiro diploma legal que mais destacadamente assinala o princípio da autonomia e a necessidade de mudança que levariam à elaboração de um Projecto Educativo⁶ que “(...) tenta inverter a tradição de uma gestão demasiada centralizada, transferindo poderes de decisão para os planos regional e local” (Preâmbulo do Decreto-Lei).

⁶ Aprova as medidas conducentes à concretização da Área-Escola (área curricular não disciplinar).

É neste contexto de mudança que se chega à década de 90, que segundo Carneiro, é a “década da democratização e revitalização” (Castro, 1995, p.78), surgindo uma escola dirigida e gerida de forma diferente, apostando numa educação de qualidade (Relatório da OCDE, 1990).

A 10 de Maio de 1991 é publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, que institucionaliza o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, baseada na separação destas esferas e que foi aplicado, de forma experimental, em algumas escolas do país. Este quadro normativo visava revalorizar a Escola, conferindo-lhe um papel mais interveniente e decisor, com participação alargada dos diversos actores no processo educativo. Isto veio a exigir a elaboração do Projecto Educativo, do Plano Anual de Actividades e do Regulamento Interno.

Já a Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, que regulamenta, conforme previsto, as competências específicas dos órgãos e das estruturas de orientação educativa, ao abrigo do disposto na alínea d) do n.º 1 do art. 49 do decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, refere-se concretamente ao Director de Turma, apresentando-o como uma das estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico no exercício da respectiva competência, surgindo o seu papel com relevo e aparecendo como figura central nas estruturas de orientação educativa. Mencionando as competências relativas a cada uma destas estruturas, refere, no n.º 9, que o Director de Turma deverá ser preferencialmente um professor profissionalizado, nomeado pelo Director Executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento; no n.º 10, são-lhe atribuídas as seguintes competências:

- a) Promover junto do Conselho de Turma a realização de acções conducentes à aplicação do projecto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;
- b) Assegurar a adopção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da Área-Escola;
- c) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação dos alunos e

- fomentando a participação dos pais e encarregados de educação informados da sua existência;
- d) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência.
 - e) Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregados de educação;
 - f) Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do Conselho Pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao director executivo a convocação extraordinária do Conselho de Turma;
 - g) Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar;
 - h) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação de outros intervenientes na avaliação.
 - i) Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o encarregado de educação;
 - j) Propor aos serviços competentes a avaliação especializada, após solicitação do Conselho de Turma;
 - k) Garantir o conhecimento e o acordo prévio do encarregado de educação para a programação individualizada do aluno e para o correspondente itinerário de formação recomendados no termo da avaliação especializada;
 - l) Elaborar, em caso de retenção do aluno no mesmo ano, um relatório que inclua uma proposta de repetição de todo o plano de estudos desse ano ou de cumprimento de um plano de apoio específico e submetê-lo à aprovação do Conselho Pedagógico, através do coordenador de anos dos directores de turma;
 - m) Propor, na sequência da decisão do Conselho de Turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respectiva avaliação;
 - n) Apresentar ao coordenador de ano dos directores de turma o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo.
 - o) Presidir às reuniões de Conselho de Turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades:

- avaliação da dinâmica global da turma;
 - planificação e avaliação de projectos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da Área-Escola;
 - formalização da avaliação formativa e sumativa;
- p) Apresentar ao coordenador de ano, até 20 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das actividades desenvolvidas.

Há assim, uma presença mais significativa dos órgãos intermédios de gestão pedagógica, em consonância aliás com as sugestões da proposta global de reforma educativa, mas não é feita qualquer referência à capacidade de liderança, como requisito para o exercício do cargo de Director de Turma. No entanto, a capacidade de liderança é exigida ao chefe de Departamento Curricular, outro cargo de gestão intermédia. Esta não exigência, da capacidade de liderança, “pode significar que deste não se espera um papel de grande protagonismo ao nível da turma, cabendo-lhe antes tarefas essencialmente instrumentais, próprias de um amanuense” (Sá, 1997, p.107).

No sentido de revitalizar o Decreto-Lei n.º 43/89, publica-se em 12 de Maio, o Despacho Normativo n.º 27/97, concretizando no seu preâmbulo que “a autonomia da escola surge como um valor intrínseco à sua organização e como um meio desta realizar em melhores condições as suas finalidades em benefício das aprendizagens dos alunos”. O referido normativo teve como objectivo fundamental preparar o campo para a aplicação do texto legal sobre a gestão escolar. Foi nesta sequência que surgiu, sete anos após a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, o Decreto-Lei n.º 115/98, de 4 de Maio - alteração significativa na direcção e gestão dos estabelecimentos de Ensino pré-escolar e dos Ensinos básico e secundário, sendo o ano lectivo de 1999-2000, o primeiro ano da sua plena aplicação, em todas as escolas do país.

Este decreto assumiu a Escola como centro da acção educativa, com condições para reforçar e desenvolver o exercício da sua autonomia pedagógica e administrativa. Segundo este diploma, autonomia “é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios: estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro de seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhes estão consignados” (artº 3º).

Verificamos neste Decreto algumas inovações com repercussões na Direcção de Turma. Assim, os Directores de Turma serão designados pela Direcção Executiva, de entre os professores da turma e sempre que possível deverá ser um professor profissionalizado. Também, a constituição de estruturas de orientação educativa, que visa o reforço da articulação curricular, a organização, acompanhamento e avaliação das actividades da turma e a coordenação pedagógica de ano, ciclo ou curso. Estas estruturas colaboram com o Conselho Pedagógico e com a Direcção Executiva, “no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa” (Decreto-Lei n.º 115/A/98, artº 34).

Para a organização das actividades da turma, o diploma mencionado prevê a elaboração de um *plano de trabalho*, que deverá “integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola/família” (artº 36). A elaboração deste plano de trabalho é da responsabilidade do Conselho de Turma, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos encarregados de educação. Compete ao Director de Turma coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho.

Ainda, segundo o mesmo documento, no seu artigo 37, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso, tem por finalidade a articulação das actividades das turmas e é assegurada por Conselhos de Director de Turma, podendo a escola definir, no Regulamento Interno, outras formas alternativas para os vários cursos do Ensino Secundário.

Tal como era previsto no artº 55, do DL nº 115-A/98, surge o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho (ponto 3), que define as condições de funcionamento e coordenação de turma, ao Conselho de Turma compete:

- a) Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem.
- b) Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula.

- c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas que requerem apoio educativo, em ordem à sua superação.
- d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas.
- e) Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.
- f) Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto.
- g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais/ encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

A coordenação das actividades do Conselho de Turma é realizada pelo Director de Turma, que além das competências fixadas no Regulamento Interno tem ainda as seguintes competências (artº 7, ponto 2):

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

Estas competências comprovam o relevo desta figura, uma vez que continua a ser o elo de ligação entre as diferentes estruturas (pedagógicas, administrativas, familiares), acrescentando-se, agora, a obrigatoriedade de “apresentar à Direcção Executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”⁷.

⁷ Artº 7, ponto 2, alínea f).

O artº 8, deste decreto, refere que a coordenação pedagógica é realizada pelo Conselho dos Directores de Turma, nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário, que deverão fazer a articulação das actividades desenvolvidas pelas turmas dos diferentes anos de escolaridade. De entre os membros que integram o Conselho dos Directores de Turma é eleito o Coordenador de Ano, de Ciclo ou de Curso, que deverá ter de preferência formação especializada na área da orientação educativa ou da coordenação pedagógica.

O texto em questão, no seu artigo 10º, prevê a possibilidade de ser criado o cargo de Professor-Tutor, o qual será responsável pelo acompanhamento individual do processo educativo de um grupo de alunos e, se possível, ao longo do seu percurso escolar, definindo-se, no ponto 3, as suas competências. Note-se ainda, o facto de se preconizarem novas estruturas, de modo a promover a articulação curricular - os Departamentos Curriculares (artº3, ponto 2b).

Com a finalidade de agregar áreas afins de forma a dinamizar um trabalho colaborativo, integrador e de carácter interdisciplinar, os Departamentos Curriculares operam, como consequência, a mudança da representação disciplinar no Conselho Pedagógico, incluindo os Coordenadores de Departamento.

Com a concretização do Decreto-Lei nº 115-A/98, as escolas caminham no sentido da descentralização de poderes e adquirem maior autonomia para se auto-organizarem e definirem competências, com a finalidade de contribuir para a qualidade da educação.

Ao analisarmos as competências conferidas ao Director de Turma por toda esta legislação, detectamos as seguintes melhorias:

- Maior autonomia para o desempenho do cargo;
- Maior envolvimento entre os vários actores educativos;
- Maior atenção às especificidades concretas de cada aluno, no que se refere ao nível etário, grupo social, ritmos de aprendizagem (...);
- Maior aposta na avaliação formativa, tendo em conta o desenvolvimento integral do aluno;
- Alguma preocupação com a supervisão, através da elaboração de um relatório.

No entanto, as dificuldades, relativamente à afirmação da Direcção de Turma como um verdadeiro cargo de gestão intermédia, continuam actualmente, provocadas pelos muitos condicionalismos de ordem prática e funcional da Escola.

3.1.6 O Director de Turma no contexto da Reorganização Curricular

Procuramos neste Capítulo analisar os normativos mais recentes na sequência do processo de experimentação da Gestão Flexível do Currículo⁸ e da sua aplicação no 1º e 2º ciclos.

A tomada de consciência da necessidade de conceber um currículo para o Ensino Básico vem desde 1996, com a “Reflexão Participada sobre os Currículos”, e 1997, com o “Projecto de Gestão Flexível do Currículo”. A flexibilização na gestão dos programas vai da simples adaptação dos programas aos contextos locais até à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares. Segundo Marques (1999), quando se fala de adaptação curricular significa que, embora a concepção dos programas seja da responsabilidade das autoridades educativas centrais, é concedida liberdade para que o estabelecimento de ensino possa alterar a ordem dos conteúdos, atribuir diferentes grandezas de importância e incluir componentes locais.

De acordo com Roldão (1999 c.): “Não é mais possível, e sê-lo-á cada vez menos, conceber o currículo como aquele conjunto de textos normativos, centralmente definidos e desmultiplicados de forma idêntica - os programas -, servidos por manuais tendencialmente uniformizados, concebidos e usados como apoio para o trabalho, a investigação e o estudo dos alunos” (p.25).

⁸ Medida que surgiu inicialmente na sequência de um processo de reflexão e debate sobre os currículos do Ensino Básico, levado a cabo pelo Departamento do Ensino Básico, foi posteriormente regulamentada com o Despacho nº 4848/97 de 30 de Julho e actualizada com o Despacho nº 9590/99 de 14 de Maio. Tentou colocar no centro da prática da Escola processos de gestão curricular específicos, no quadro do princípio de flexibilidade relativamente ao currículo nacional formal, de forma a encontrarem respostas adequadas a alunos e a contextos escolares concretos, apostados em dinâmicas integradas e articuladas do processo de ensino-aprendizagem, no trabalho colaborativo dos professores bem como na valorização da coordenação pedagógica.

Assim, publica-se a 18 de Janeiro de 2001, o Decreto-Lei n.º 6 que consagra a Reorganização Curricular do Ensino Básico nas suas diversas vertentes, generalizando ao país algumas das suas medidas educativas estruturantes: áreas curriculares disciplinares, novas áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica e ainda, Actividades de Enriquecimento Curricular⁹.

Este documento apresenta a definição dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, nomeadamente, a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do Ensino Básico como, também, a articulação com o Ensino Secundário¹⁰ (artº 3º alínea a) e tem como objectivo promover o carácter integrador do currículo e da avaliação, a implementação das áreas curriculares não disciplinares e das áreas transversais, além da exigência da integração e contextualização dos saberes.

Ao colocar à Escola desafios muito importantes, coloca também, o Director de Turma num novo contexto de interacção, como iremos ver adiante.

A operacionalização das linhas orientadoras do diploma legal, especialmente, a definição de estratégias tendentes à adequação do currículo nacional ao contexto específico de cada Escola, exige a construção de um Projecto Curricular de Escola, elaborado pelo Conselho Pedagógico. Neste órgão, onde o Director de Turma se encontra representado de forma indirecta, através dos Coordenadores dos Directores de Turma, definem-se as directrizes que articulam o Currículo Nacional e o Projecto Educativo de Escola, as prioridades e as competências essenciais e transversais para a Escola em concreto, tendo em conta as realidades locais e as especificidades dos Projectos Curriculares de Turma¹¹.

No âmbito deste Projecto, o Director de Turma sobressai enquanto coordenador de uma equipa com responsabilidades na gestão curricular e enquanto elemento privilegiado para a transmissão de informações que possam traduzir-se em acções concertadas do Conselho de

⁹ (...) de carácter facultativo (...), incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação (artº 9º-DL nº 6/2001, de 18 de Janeiro).

¹⁰ Como complemento ao DL nº 6/2001, de 18 de Janeiro, surge o DL nº 7/2001 (Revisão Curricular do Ensino Secundário).

¹¹ Recorrentemente referidos no Decreto-Lei nº 6/2001, são concebidos, aprovados e avaliados no Conselho de Turma, tendo em conta o contexto de cada turma.

Turma. Mas, destaque-se aqui que no Decreto-Lei n.º 6/2001 não se faz qualquer referência directa ao Director de Turma, a sua presença apenas se percebe enquanto elemento que preside ao Conselho de Turma.

Algum protagonismo individual do Director de Turma aparece no domínio da avaliação dos alunos, com a publicação do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho. Na primeira parte “Enquadramento da Avaliação” refere os intervenientes no processo: “(...) equipa de professores responsáveis pela organização do ensino e da aprendizagem (...) e, ainda, os alunos, os Encarregados de Educação, os técnicos dos serviços especializados e outros docentes implicados no processo de aprendizagem (...)”. Aqui, o Director de Turma é o responsável pela organização do dossier individual do aluno (portfolio que acompanha o aluno durante a sua escolaridade básica e que integra toda a informação necessária ao conhecimento dos percursos efectuados por este)¹².

Presidindo o Director de Turma às reuniões de avaliação no Conselho de Turma, cabe-lhe um papel interventivo e de liderança nessa operacionalização, ao apontar o Director de Turma como responsável pela coordenação do processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa (ponto 26).

Também, faz uma referência directa a este gestor intermédio, responsabilizando-o pela apresentação de propostas (provenientes de informações da avaliação formativa) para que o Conselho Executivo dinamize “os recursos educativos existentes no estabelecimento de ensino, com vista a desencadear propostas adequadas às necessidades dos alunos” (ponto 20).

A Circular n.º 5/2001 refere a forma de avaliação das áreas curriculares não disciplinares (NAC), onde se destaca a figura do Director de Turma no caso da avaliação da Formação Cívica (atribuída, normalmente, ao Director de Turma) e, no que se refere à progressão e retenção no final do 2º e 3º ciclos, cabendo ainda ao Director de Turma, a comunicação ao

¹² Proporcionando “uma visão global do processo de desenvolvimento integral do aluno” e “o acompanhamento e intervenção adequados dos professores, Encarregados de Educação e, eventualmente, de outros técnicos no processo de aprendizagem” (pontos 9 e 10), este dossier acompanha obrigatoriamente o aluno sempre que este mude de estabelecimento de ensino, sendo entregue ao Encarregado de Educação no fim do 3º ciclo.

Conselho Executivo da falta de unanimidade do Conselho de Turma em “contextos particulares de progressão”¹³.

Apesar do peso do domínio burocrático-administrativo sobre a Direcção de Turma, são-lhe exigidos, sem dúvida e cada vez mais, papéis diversificados: os que lhe estão formal e explicitamente atribuídos (como vimos) em diferentes normativos, assim como os de cariz sócio-educativos (pouco assumidos nos dispositivos legais, mas fulcrais nas necessidades dos diferentes actores). Também o protagonismo do Conselho de Turma sai realçado, sublinha-se a matriz colaborativa e de equipa na gestão e contextualização curriculares na Escola.

Em síntese, podemos dizer que se torna pertinente hoje, questionar o tipo de mudança que pretendemos realizar na Direcção de Turma, marcada por cada vez mais papéis diversificados, que lhes estão formal e explicitamente atribuídos em diferentes normativos (como vimos), bem como os de nível pedagógico-curricular, nem sempre explicitamente assumidos nos dispositivos legais, mas requeridos pelas necessidades de uma Escola complexa e multifocal.

¹³ Situação descrita no ponto 39 da Parte III do Despacho Normativo nº 3/2001: “no final do 2º e 3º ciclos a decisão de progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais em Língua Portuguesa e a outra disciplina ou a mais de duas disciplinas, incluindo nestas competências previstas no Projecto Curricular de Turma para a Área de Projecto, deve ser tomada por unanimidade”.

3.2 A Direcção de Turma: um contexto privilegiado de campos de interacção mediadora

Vamos neste capítulo explicitar a abrangência das actuações que se colocam ao Director de Turma, como gestor intermédio na organização escolar e que impõe que se caracterize as suas áreas de actuação, em três grandes campos: administrativo/organizacional, pedagógico-curricular e, um terceiro, o mediacional, que perpassa os dois campos anteriores. É de salientar que estes três campos se entrecruzam numa relação dinâmica e interdependente caracterizadora dos ambientes educativos.

A vertente do Director de Turma que mais genuinamente se identifica com o cargo de gestão intermédia remonta ao seu antecessor - o Director de Classe. Quando em 1895 se definiram as atribuições do Director de Classe, o legislador conferiu prioridade a “guardar e fazer guardar a conexão interna ou a unidade científica e a disciplina na classe confiada ao seu cuidado”¹. Neste sentido, já a apelidada *Reforma de Jaime Moniz* deixa claro qual a orientação que se pretendia imprimir à organização do Ensino Secundário: “A regência de cada cadeira não é uma função isolada, tem lugar, programa e horário em meio da transmissão de outras disciplinas. Os mestres devem combinar-se para o exercício de cada dia (...). Um professor que ensina com saber, porém não guarda respeito aos outros trabalhos da escola, um professor que se deixa laquear da disciplina que professa, considerando-a única, e fazendo prender toda em seu proveito a balança que aliás deve sustentar ouro fio ao penso das demais aulas, desconhece o seu papel pedagógico”.² A ênfase conferida a esta vertente permite-nos afirmar que o Director de Classe era, sobretudo, um coordenador dos professores desse agrupamento, estando-lhe reconhecida autoridade formal.

Durante os cerca de quarenta anos de vigência do cargo (1895-1936), não obstante as sucessivas tentativas para lhe conferir maior dignidade e reforçar a sua autoridade, o

¹ Decreto de 14 de Agosto de 1895, artº 53º, que institui o cargo de Director de Classe e regulamenta as suas atribuições.

² Relatório preambular dos Decretos n.º 1 e 2, de 22 de Dezembro de 1894.

Director de Classe sempre se deparou com enormes dificuldades para operacionalizar esta valência da sua intervenção (Sá, 1995).

Ainda segundo este autor (idem), a substituição do Director de Classe pelo Director de Ciclo, operada pela Reforma de Carneiro Pacheco (1936), não altera em termos genéricos, esta atribuição do novo gestor pedagógico pois, embora se processe uma substituição do regime de classe pelo regime de disciplinas, a preocupação com a coordenação do desempenho dos diferentes professores continuou a constituir um objectivo explícito no novo enquadramento normativo (Ibid).

Com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em 1968, o Director de Ciclo dá lugar ao Director de Turma. Apesar da nova estrutura aparecer fundamentalmente associada às preocupações de orientação escolar dos alunos, proporcionando às famílias elementos que lhes facilitassem a orientação vocacional dos filhos, a coordenação dos professores da turma não desaparece do espectro das suas atribuições³. Mas, mais uma vez, este gestor pedagógico intermédio vai deparar-se com enormes dificuldades no cumprimento do normativo.

A não operacionalização sistemática da articulação dos desempenhos dos diferentes professores da turma aparentemente quase fez desaparecer esta valência do campo das representações dos professores em torno das atribuições do Director de Turma. Sá (1995) considera que esta “secular infidelidade normativa” (p.247) dificilmente se torna inteligível. Para este autor, não se compreende que durante um século uma estrutura pensada para coordenar os professores de um determinado agrupamento de alunos tenha sido tão regularmente ineficaz na prossecução desse objectivo.

Segundo ele (idem), a resposta quase pode ser dada ao nível do senso comum: mesmo que uma estrutura objectivamente não contribua para a realização de alguns dos objectivos formais para que foi criada, isto não significa que ela não cumpra um importante papel dentro da organização, contribuindo para a sua credibilidade interna e externa. O Director

³ Na alínea b) do artº 145º do Decreto n.º 48572, de 9 de Setembro de 1968, esclarece-se que compete ao DT: “Assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas”.

de Turma, de facto, não coordena os professores da Turma, no entanto, ao participar num conjunto de rituais formalmente conduzidos reactualiza e renova a crença de que o processo está a ser conduzido com seriedade e profissionalismo.

A independência dos diferentes docentes que compõem o Conselho de Turma é legitimada pelo princípio da autonomia profissional⁴, apresentando vantagens que se coadunam com o sistema: a volatilidade do quadro docente. O facto de todos os anos a escola sofrer uma substancial renovação do corpo docente pode, assim, ser absorvido sem perturbações visíveis no seu funcionamento quotidiano. Ao respeitar a sala de aula como espaço “sagrado” e inviolável, ao não interferir no trabalho do professor, nem debater os temas mais sensíveis, a organização preserva um ambiente fictício de inexistência de problemas a este nível (Sá, 1995).

Para este autor (idem), a não existência de controlo funciona como um indicador de que todos estão a agir com profissionalismo, crença tornada credível apenas porque a organização submeteu previamente os professores a uma certificação, ou seja, a Escola assegurou-se que todos estão devidamente habilitados para o desempenho do seu papel. A sua actuação contribui, também sem dúvida, para a imagem de importância de que o cargo se reveste.

3.2.1 Campo administrativo-organizacional

No domínio considerado de cariz administrativo-organizacional incluem-se as tarefas relacionadas com a actuação do Director de Turma no campo da organização escolar, sobressaindo o conhecimento da legislação reguladora da sua acção; dos registos a fazer, segundo as orientações e as normas da administração central e órgãos de topo da organização escolar: registo de faltas, impressos a preencher nas reuniões, relatórios, actas e todo o tipo de documentação produzida neste âmbito.

⁴ Assiste-se ao “mito do profissionalismo” baseado na lógica da confiança que a partir dele se desenvolve e que é também, responsável pela quase inexistência de controlo efectivo dos professores na sala de aula.

Este domínio é sempre apontado como um dos que requer mais tempo do Director de Turma, não obstante ser dos menos valorizados na representação docente, pois é aquele que mais se aproxima das funções de burocrata. As reuniões de Conselho de Directores de Turma são, muitas vezes, ocupadas com informações e esclarecimentos no sentido de se operacionalizar eficazmente os procedimentos exigidos neste domínio (Campos, 2004).

Remete, igualmente, para este domínio, a organização do dossier individual do aluno (Despacho Normativo n.º 30/2001), em que o Director de Turma procura ter conhecimento de cada um dos alunos a fim de tornar possível uma intervenção individualizada, conhecer os antecedentes do aluno em relação ao rendimento escolar, as suas capacidades, os seus interesses e as suas dificuldades, a sua atitude perante a escola, o seu nível de integração na turma, a sua personalidade, a sua relação com os outros e consigo próprio, as suas actividades na escola, a sua vida familiar, etc. E a organização do dossier de turma, em que o Director de Turma procura registar as características da turma relativamente: ao rendimento escolar, ao contexto socioeconómico da Turma, à atitude da turma perante o trabalho escolar, às perspectivas profissionais, à dinâmica do grupo. Esta dimensão, contudo, inclui também aspectos ligados ao domínio pedagógico-curricular, na medida em que estes domínios, atendendo à especificidade do acto educativo, são impossíveis de separar.

A intervenção disciplinar entra, também, neste domínio, não só pelo conhecimento geral e processual requerido, mas também, pela necessária perspectivação feita dos comportamentos dos actores, centrada ao nível das regras definidas quer pela administração central⁵ (decretos, normativos), quer pela própria organização escolar (normas construídas pela Escola ou Agrupamento - Regulamento Interno). Segundo Campos (2004, p. 87), de ambas decorrem actuações que, frequentemente, conduzem ao aparecimento de rotinas caracterizadoras de práticas administrativas.

Um outro aspecto das funções atribuídas ao Director de Turma neste domínio surge no Dec.Reg. n.º 10/99, de 21 de Julho, que para além de definir as condições de funcionamento

⁵ O enquadramento legal dos procedimentos disciplinares passou a ser feito segundo a Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro.

e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa (onde se insere a coordenação de turma), dedica o artº 7º ao Director de Turma, definindo aí um conjunto de competências, das quais se destaca a alínea f) que se reporta à obrigatoriedade deste gestor pedagógico intermédio apresentar ao Conselho Executivo um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido (na realidade, parece tratar-se de uma tentativa de avaliação de desempenho do Director de Turma).

Também neste domínio poder-se-á, ainda, referir a formalidade de que se revestem as reuniões do Conselho de Turma, especialmente na avaliação periódica do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos, sobrevalorizando o cumprimento dos aspectos burocráticos (preenchimento de fichas, pautas, actas, etc.) em detrimento da análise e discussão das questões de carácter pedagógico-educativo que a cada aluno e à turma dizem respeito. Esta é outra área de cruzamento onde os dois domínios, tal como explicitámos anteriormente.

Ao observarmos a figura do Director de Turma na actual escola de massas, ele surge-nos como um elemento legitimador da cultura organizacional da escola, na medida em que a sua figura constitui o veículo, por excelência, de apresentação da organização ao exterior.

3.2.2 Campo pedagógico-curricular

Prende-se com este domínio a acção em relação à vida da escola e à participação dos alunos na vida da escola consubstanciado na construção dos documentos reguladores e orientadores da organização escolar: Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e de Turma, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades. De acordo com Coutinho (1998), o Director de Turma deve desenvolver nos alunos o gosto pela participação efectiva no Projecto Educativo da Escola e no Plano Anual de Actividades, para além de estimular a solidariedade e a preocupação pelo bem-estar da comunidade e proporcionar oportunidades para que os alunos se envolvam em projectos, quer individuais, quer colectivos. Só possuindo todos estes conhecimentos, o Director de Turma poderá

orientar o aluno para além das actividades próprias do ensino-aprendizagem, por exemplo, na escolha das actividades extra-escolares e dos tempos livres bem como na sua vida profissional futura tendo em conta a sua realização pessoal, em colaboração com os serviços de orientação vocacional existentes na escola e integrando todos estes dados no seu projecto de vida.

O Projecto Educativo de Escola e o Projecto Curricular de Escola, estabelecem a orientação da acção educativa e curricular no seu todo. Não se esgotam a nível das práticas de ensino-aprendizagem⁶, estão sobretudo, virados para a formação integral do aluno, pelo que as informações obtidas pelos Directores de Turma são imprescindíveis para a sua elaboração.

Em Conselho de Turma, com os seus pares, compete ao Director de Turma proporcionar espaços de reflexão conducentes à elaboração do Projecto Curricular de Turma, definindo-se metas a atingir, critérios de avaliação a privilegiar no trabalho com os alunos, conteúdos, actividades de enriquecimento curricular, etc. (ver Capítulo 1-1.7).

Neste âmbito, uma das funções e competências do Director de Turma é proceder à coordenação da gestão pedagógico-curricular. 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, (...) estabelecendo objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, (...) as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover (Roldão, 1995). Gerir o currículo é, segundo esta autora “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados (...)” (1999 c, p.25).

Com a transferência progressiva que tem vindo a ser feita da gestão do currículo, das instâncias centrais para o campo específico da gestão curricular de cada escola e dos professores, ganha cada vez mais protagonismo a acção dos Directores de Turma, cabendo-

⁶ Que aliás são, nos documentos produzidos por certas escolas quase invisíveis.

lhe a liderança na orientação na construção de projectos curriculares pedagogicamente contextualizados (ver Cap. I-2).

As práticas de gestão curricular, viabilizadas sobretudo a partir do Projecto do Departamento do Ensino Básico que antecedeu a Reorganização Curricular (Dec.-Lei nº6/2001) designado de Gestão Flexível do Currículo, evidenciam a importância do Conselho de Turma, enquanto órgão responsável pela adequação do currículo definido pela Escola ao contexto da turma. Com a Reorganização Curricular do Ensino Básico procura-se ir ao encontro de uma resposta educativa mais adequada à diversidade de contextos que caracterizam a realidade escolar actualmente, pelo que, se atribui particular atenção à intervenção do Director de Turma, uma vez que este não só preside formalmente ao Conselho de Turma como também dele se espera que assuma a referida liderança na análise das condições implicadas na reconstrução⁷, diferenciação⁸, adequação⁹ curriculares, tendo em vista os alunos concretos com quem vai trabalhar, na organização de actividades ou projectos, na promoção de atitudes consensuais entre os docentes através da mediação.

Pensamos ser neste sentido que ressalta a importância do papel do Director de Turma, pois ele encontra-se em situação privilegiada por conhecer os alunos e as suas famílias e, por isso, é ele quem melhor pode actuar como coordenador da gestão curricular na turma (Favinha, 2002 a.), o que implica “desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual (...)” (Roldão, 1995, p.17). Saliente-se que a legislação aponta para isto, estabelecendo que o Conselho de Turma é globalmente responsável pela avaliação dos alunos em cada uma das disciplinas e a este compete-lhe converter o currículo nacional uniforme em projecto curricular próprio, face ao contexto em que está inserido.

⁷ “(...) processo de reajuste do currículo à situação real que se enfrenta (...) estabelecendo prioridades ao nível dos objectivos, conteúdos e conceitos propostos no currículo nacional” (Roldão, 1995, p.19).

⁸ “(...) processo de diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho correspondentes às características individuais/grupo dentro da turma” (Ibid, p.19 e 20).

⁹ “Trata-se de articular o currículo com características específicas dos alunos com quem se trabalha” (Ibid, p.20).

Segundo Campos (2004, p.95), isto conduz a que o Director de Turma, para além do conhecimento sustentado dos alunos, tenha que possuir um conjunto de competências que lhe permitam construir o desenho curricular de modo a poder gerir este domínio onde a reclamada autonomia dos professores e das escolas possa ser afirmada e conquistada.

Assim, a abrangência da actuação do Director de Turma coloca-o numa posição fulcral na construção do Projecto Curricular de Turma. Este documento é concebido no Conselho de Turma, órgão responsável por “organizar as actividades como um todo coerente definindo um perfil de competências e assumindo prioridades curriculares de acordo com as necessidades e as realidades vividas pelos alunos” (DEB, 2000). Para além de presidir às reuniões do Conselho de Turma, pede-se ao Director de Turma que assuma “(...) uma liderança clara e assertiva, que crie condições facilitadoras do trabalho em equipa, de forma a que os docentes tenham uma acção concertada e geradora de sucesso educativo” (idem).

Para a concretização do Projecto Curricular de Turma, tal como estabelece o Decreto-Lei n.º 6/2001, o Director de Turma tem todo um trabalho a desenvolver, no início do ano lectivo, com a caracterização da turma e o levantamento do diagnóstico da turma, enquadramento socio-económico e cultural, percurso escolar dos alunos, hábitos de estudo, etc. Neste sentido, deve informar os professores das características da turma e de outros dados considerados úteis: dados escolares, disciplinares, individuais, de grupo, etc. O conceito de projecto a ser construído e gerido no Conselho de Turma implica que se definam aí as prioridades e estratégias a privilegiar na acção dos professores. O Conselho de Turma define ainda: os momentos e as reuniões de avaliação, as actividades de recuperação e as actividades extra-escolares, os apoios pedagógicos necessários, as informações complementares.

Destaca-se aqui o protagonismo a assumir pelo Conselho de Turma, enquanto órgão orientador de práticas de âmbito transversal, de selecção de técnicas de trabalho e de métodos de ensino e de estudo, capazes de potenciar as competências necessárias aos alunos.

Destaca-se também, aqui, o trabalho a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares (NAC). Estas áreas devem ser objecto de desenvolvimento coordenado entre todos os professores do Conselho de Turma, de modo a garantir a melhoria das aprendizagens.

Em relação ao Estudo Acompanhado que propõe uma maior autonomia na aprendizagem dos alunos e obtenção de capacidades para que estes aprendam a aprender, concretiza-se através de parcerias entre o Director de Turma e os professores da turma a fim de que, em conjunto, possam encontrar estratégias conducentes ao desenvolvimento dos alunos. No caso da Área de Projecto que “procura envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhe articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de problemas e temas de pesquisa ou de intervenção” (DEB, 1999, p.12) as condições de coordenação, iniciativa e prossecução também, como se entende, estão ligadas ao Conselho de Turma, sob orientação do Director de Turma. No que diz respeito à Formação Cívica, esta surge no âmbito da própria Direcção de Turma e pretende ser “um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, assim como sobre temas e problemas relevantes da comunidade e da sociedade. O seu objectivo central é o de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos”¹⁰.

O Director de Turma, no âmbito das competências de coordenação do Conselho de Turma, deve dinamizar a planificação, desenvolvimento e avaliação de todas as actividades a desenvolver em todas as áreas e disciplinas, uma vez que a este órgão cabe pronunciar-se sobre as propostas apresentadas pelos docentes que as leccionam e assumir responsabilidade colectiva sobre todos os actos de cada elemento do órgão do Conselho de Turma.

3.2.3 Campo mediacional

O domínio aqui denominado de “mediacional” encontra-se sempre presente nas duas áreas anteriores, sempre que há interacção entre o Director de Turma e os outros intervenientes

¹⁰ In “Áreas Curriculares não disciplinares- Doc.de trabalho” de Julho de 2000, DEB.

do processo educativo. Muito da eficácia do papel do Director de Turma joga-se na base das relações interpessoais, e por essa razão, a aquisição de competências de *mediação*, representa uma das lacunas sentidas ao nível da formação/especialização para o desempenho do cargo.

Segundo Roldão (1995): “A sua função de gestor/coordenador da turma implica desenvolver no grupo de professores da turma, um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual, de acordo aliás com o que a legislação estabelece relativamente ao Conselho de Turma” (p.17). O papel do Director de Turma é, assim, muito relevante na gestão das relações pessoais/profissionais que se estabelecem no Conselho de Turma, dependendo muito da sua estratégia como líder a eficácia do funcionamento deste órgão¹¹.

Chamado a desempenhar um importante papel de liderança, tanto na acção instrumental da realização de tarefas (a título do desempenho pessoal e/ou do grupo que coordena), como na actuação ao nível sócio-afectivo (inerente às interacções e à gestão relacional com os professores, com os alunos e com outros elementos da comunidade educativa), na prática, a natureza das interacções e a dimensão relacional com os destinatários da sua actuação, deixam transparecer esta liderança, no mínimo, de forma muito difusa.

A relação do Director de Turma com os outros professores é aquela que, em princípio, lhe evidencia maior insegurança, já que não deixa de ser, também, um professor da turma e como tal, nem a legislação é suficientemente explícita, nem a Escola lhe reconhece um estatuto ou poder especial face aos outros professores. Assim, conceitos como liderança, coordenação ou exercício da autoridade, não são, na maioria dos casos, reconhecidos na cultura da escola e da profissão embora, no contexto dos normativos da Reorganização Curricular do Ensino Básico, o Director de Turma seja chamado a desempenhar uma função de coordenação, através da mediação entre os intervenientes no processo educativo.

¹¹ “O Director de Turma tem de gerir, antes de mais nada, as relações pessoais/profissionais dentro do conselho, nomeadamente: conhecendo os objectivos e a natureza das Áreas Curriculares com que cada professor trabalha; valorizando todas as Áreas Disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno; conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas; apelando e dinamizando a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma” (Roldão, 1995, p.28-29).

Também, por norma, o Director de Turma é quem melhor conhece os alunos e quem mais interage com eles, porque é a pessoa que mais tempo lhes dedica: pode leccionar uma ou duas disciplinas do plano de estudo, porque contacta com os Encarregados de Educação, recolhendo informações que possam ajudar na orientação a fornecer aos alunos, porque acompanha a avaliação que os professores fazem do percurso escolar dos alunos, porque dispõe de 2 horas do seu horário para tratar de assuntos relacionados com a turma no seu todo ou com algum aluno em particular.

Para o exercício desta acção, compete ao Director de Turma procurar que os Encarregados de Educação se integrem na comunidade escolar, apesar das dificuldades a este nível, assistimos a uma crescente participação dos Encarregados de Educação na vida das Escolas. O envolvimento dos pais é, sem dúvida, imprescindível para melhorar a qualidade da função educativa da Escola. Contudo, prevalece a ideia de senso comum, inclusivamente disseminada entre os professores, que os pais se demitem das suas responsabilidades, não existindo a prática de colaboração entre a Escola e a família (ver Análise das Entrevistas). Também, a este nível, muito passa pela acção dos Directores de Turma, proporcionando informação de todas as actividades da Escola, do comportamento dos alunos e do seu rendimento escolar, recolhendo informações sobre o aluno e, com essa finalidade, do contexto social, na medida em que isso seja pertinente para o bem-estar do aluno.

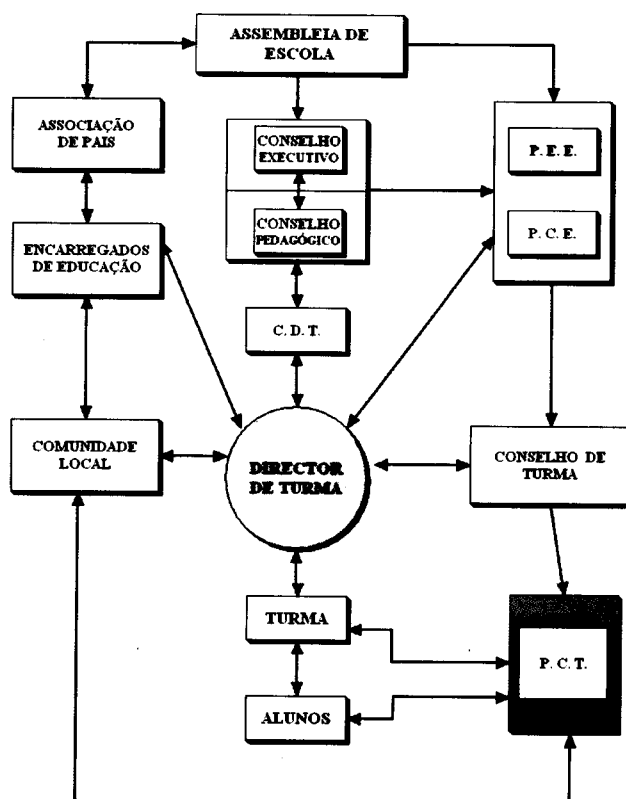
Em síntese, são exigentes e diversificadas as tarefas que se enquadram na esfera da actuação deste gestor pedagógico intermédio, reconhecido pela importância que a organização escolar lhe atribui, mas em que, nas práticas dominantes, sobretudo, se destaca um estatuto caracterizado pela indiferenciação, (atribui-se o cargo a um professor desconhecido, para complemento de horário). Concluímos que o Director de Turma é uma das faces mais visível da Escola, apresentando-se essencialmente como um elo de ligação entre os diferentes actores educativos, mas é essencialmente encarado como um homólogo de assistente social, especializado em resolução de conflitos, e grande responsável pela socialização comportamental e normativa dos alunos, prosseguindo na prática o papel do

tutor e das tutorias¹² (possibilidade pouco utilizada no nosso país). O Director de Turma é ainda visto como tendo um papel mais abrangente, ao incluir nas suas áreas de intervenção aspectos relacionados com a própria acção social escolar: manuais escolares e material didáctico, transportes, alimentação, acompanhamento médico e psicológico, entre outras necessidades que surgem no dia-a-dia na Escola.

A Escola de hoje, ainda, não considera que a sua acção se joga, sobretudo, nos professores e nos problemas de aprendizagem dos alunos, e não só no domínio da chamada “indisciplina”. A resposta que se espera que ofereça é sempre o Director de Turma sozinho, numa função paternalista de tipo *Pastoral Care* (Sá, 1995, p. 75) e não em acções planeadas e executadas sob sua coordenação a nível do Conselho de Turma.

Procedemos à construção de um esquema conceptual de análise que explicita o quadro teórico que acabámos de traçar:

Figura 5 – O Director de Turma: um contexto privilegiado de campos de interacção mediador



¹² A terminologia de tutor e tutorias pode ser alvo de diferentes aceções, convergimos a nível de princípios básicos com Romero-Sánchez, A (1997), *A dimensão orientadora do Director de Turma de alunos dos 17 aos 19 anos*. Lisboa, Tese de Mestrado apresentado à Universidade Católica de Lisboa.

3.3 A importância da gestão intermédia na gestão curricular – o papel do Director de Turma no Conselho de Turma

“(…) é dos professores, e ainda mais da sua formação, que depende muito do sucesso ou insucesso de uma mudança e inovação educativa, tornando-se necessário olhar para a escola como um local habitado por profissionais que decidem e que agem de acordo com inúmeras coordenadas que nem sempre são susceptíveis de mudança por via burocrática.”

Pacheco, 1995, 7

Neste capítulo analisa-se a questão do papel dos Directores de Turma na organização das Escolas em especial no desenvolvimento curricular. Tendo em conta o nosso objecto de estudo e as questões iniciais colocadas no princípio desta investigação, apenas nos debruçamos sobre a Direcção de Turma - enquanto estrutura de gestão intermédia, em detrimento de outras análises, naturalmente pertinentes, a outras estruturas de gestão intermédia, como por exemplo: os Departamentos ou os Grupos Disciplinares¹.

O actual processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, cujos alicerces se situam, como vimos nos capítulos anteriores, no Decreto-Lei nº 115 A/98, de 4 de Maio, que instituiu, entre outros princípios, a descentralização de poderes de decisão curricular, veio evidenciar os cargos de gestão intermédia e acrescentar-lhes responsabilidades. Roldão (2003 b), reflectindo sobre este processo, afirma que “a deslocação de poderes de decisão curricular para a escola, na sua lentíssima marcha, traz, na medida em que se concretizar implicações muito relevantes para estas estruturas de gestão intermédia, até agora predominantemente acomodadas a uma lógica executiva de gestão corrente, e

¹ Estes induzem um outro trabalho sobre o currículo de acordo com a sua especificidade e opções metodológicas.

desdobramento ou mera transmissão de decisões emanadas dos níveis hierárquicos superiores.” (p.137).

À medida que as organizações crescem, quer em dimensão, quer em complexidade, aumentam as necessidades de coordenação e, conseqüentemente, novas estruturas vão emergindo para cumprir essa função. De acordo com esta perspectiva de análise, a criação do cargo de Director de Turma pode ser vista como a resposta da organização escolar à complexidade e heterogeneidade docente e discente da escola de massas, assumindo esta figura de gestão intermédia responsabilidades específicas na coordenação e controlo do conjunto dos professores que constituem a turma e na integração dos alunos no ambiente escolar. Estes dois factores provêm contudo de uma história anterior e desde cedo constituíram uma preocupação ao nível dos discursos pedagógicos. Por isso, paralelamente à instituição do “regime de classes” levado a cabo pela denominada Reforma de Jaime Moniz (1894) (ver capítulo 3.1), foi criada uma nova figura: o Director de Classe, precursor em objectivos do actual Director de Turma. Segundo Sá (1995):

“A necessidade de transformar um agregado de professores numa equipa de trabalho coordenada, emerge assim, como a razão aparente da criação da figura do Director de Classe. Num primeiro momento, a complexidade curricular do liceu levou à necessidade de uma divisão horizontal do trabalho. O regime da monodocência já não respondia às exigências de um certo aprofundamento e diversificação dos conteúdos e, por isso, surge a necessidade do professor especialista numa determinada matéria. Num segundo momento, a necessidade de coordenação das actividades desenvolvidas pelos diferentes docentes que leccionavam um mesmo agrupamento de alunos tornou imperativa a diversificação vertical traduzida na criação do cargo de director de classe, órgão investido da autoridade legal para controlar o desempenho dos outros professores da turma.” (p.120).

Como vimos nos capítulos anteriores, no funcionamento da Escola como organização, a acção do Director de Turma depende, sobretudo, da coexistência e articulação dos

diferentes actores. O Director de Turma faz parte de uma estrutura formal na organização, estando as suas atribuições definidas, de uma forma abrangente, nos diversos normativos legais. Mas sendo a Escola, ainda, uma organização fortemente burocrática, este órgão de gestão intermédia - a Direcção de Turma - “vê-se forçado a respeitar incondicionalmente as normas em vigor, empregando uma tecnologia encadeada, ao cumprir um circuito de fases sequenciadas, perfeitamente despersonalizadas, alheias a cada situação concreta e aos seus reais destinatários.” (Castro, 1995, p.143).

Segundo Canário (1992) a mudança educacional, impôs uma revisão da concepção de Escola, entendida como uma unidade administrativa que prolongava a administração central, para se passar a encará-la como uma organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos diferenciados. Deste ponto de vista, a Escola aparece como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elemento decisivo a acção e interacção dos diferentes actores sociais em presença. Assim sendo, a acção dos professores não é a resultante, simples e directa, das políticas estabelecidas a nível macro. Estas são filtradas pelo estabelecimento de ensino, enquanto organização social dotada de autonomia e características próprias que definem o campo das micro decisões assumidas pelos professores.

Também, Arends (1997) refere que a necessidade de novas competências organizacionais prende-se com o facto de se começar a compreender que a aprendizagem dos alunos não se encontra exclusivamente relacionada com aquilo que faz um professor particular, mas também com tudo aquilo que, dentro de uma escola, fazem os professores em conjunto. A investigação acerca da eficiência escolar ilustra que, embora o desempenho individual dos professores nas salas de aula seja muito importante, o modo como os Directores de Turma em conjunto com os professores, pais e alunos se reúnem para definir objectivos, estratégias, expectativas e procedimentos comuns estabelece a maior diferença naquilo que os alunos aprendem.

A este propósito afirma Clímaco (1999) que, a grande aposta da educação em Portugal é fixar a ideia de qualidade escolar e usá-la como forma de pressão sobre os actores escolares. Segundo esta autora (idem), e depois do que observou no terreno, as políticas de

escola face ao sucesso dos alunos são muito diferentes e muito centradas nas características individuais dos professores, nos seus conceitos de sucesso e de qualidade, sendo que as escolas enquanto organização e enquanto projecto local de educação são menos determinantes neste campo. Também as condições de funcionamento não são favoráveis à alteração da situação e não parece que as escolas estejam a tomar ou possam tomar decisões fundamentais. O campo das decisões que lhes compete é limitado, o que leva as escolas a refugiar-se e a repetir as estruturas já existentes.

Ainda segundo esta autora (idem), podemos concluir que é grande a insatisfação com o funcionamento de alguns serviços escolares, nomeadamente os serviços de psicologia e orientação, bem como as secretarias, ou a outro nível, insatisfação com a participação formal dos alunos na vida da escola, incluindo a dos seus representantes na associação de estudantes. Ao contrário, são traços comuns da satisfação o relacionamento com os professores e muito especialmente com o Director de Turma.

Este pensamento, é apoiado por outros investigadores, dos quais se salienta Lima (citado em Castro, 1995) "(...) os discursos normativos (...) dos responsáveis políticos, funcionários da administração, professores e cientistas da educação, convergem, como em poucos casos, relativamente à importância e ao elevado potencial das funções que estão cometidas ao director de turma" (p. 14).

Ora este voto de confiança, sugere que se espere mais do Director de Turma, enquanto órgão de gestão intermédia. Ainda que tenhamos que olhar primeiro para as questões de natureza estrutural do actual modelo organizacional e de administração da própria Escola. A questão da autonomia, a limitada eficiência de gestão e a capacidade de liderança dos seus administradores, assim como a alienação generalizada de muitos dos seus actores, relativamente à sua estrutura participativa, parecem-nos ser entraves reais às mudanças que a Escola de hoje exige.

Mas, a inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores que servem, ou hão-de servir o sistema. Impõe-se, pois, que os sistemas e programas de formação de professores se concebam e organizem no sentido de contribuir

significativamente para a melhoria da qualidade profissional dos docentes, nomeadamente da função de Direcção de Turma.

De acordo com Roldão (1999 c), a problemática essencial da educação e os desafios a que tem de responder decidem-se no campo curricular, onde se actualizam todas as potenciais opções, filosofias e ideologias educativas. De acordo com esta autora (idem), a existência de um currículo nuclear a nível nacional, não limita necessariamente o amplo espaço que os professores têm para a tomada de decisões e de actuação. Mas, continuamos à espera que a Escola promova uma verdadeira “cultura da participação”, para que a planificação curricular seja obra de toda a comunidade educativa, isto é, professores, pais, alunos e todos os outros parceiros sociais. Neste sentido o Director de Turma, como elemento privilegiado de gestão intermédia na Escola, tem a seu cargo a coordenação efectiva no processo de gestão curricular, para que a participação singular na tomada de decisões não se faça de forma indiscriminada, mas antes, de forma pensada e organizada, contribuindo assim para o sucesso do aluno.

Contrariando uma das grandes dificuldades que se sente num processo participativo, que se traduz no facto de nem todos estarem predispostos para assumir a responsabilidade inerente a qualquer processo participado, o Director de Turma enquanto estrutura intermédia de gestão encontra-se em posição privilegiada para, em conjunto com cada professor assegurar a coordenação do levantamento dos problemas curriculares e de estratégias ou para diagnosticar e pensar as necessidades de apoio socio-psicológico e de compensação cultural para os alunos (Favinha, 2002 a).

Segundo Roldão (2003 b), a diversidade dos públicos escolares nas sociedades actuais tem de ser concebida, do ponto de vista educativo, como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos e não, a pretexto de diferenciar, reduzir o nível de aprendizagem e de exigência. Assim, cabe ao Director de Turma, como estrutura intermédia de gestão na escola a coordenação das práticas de gestão integrada de currículos, para o que terá efectivamente que conhecer o aluno e colocá-lo em situações valorizantes e em que será possível aplicar estratégias e meios que melhor lhe convêm (Favinha, 2002 a).

O actual quadro legislativo referente à natureza do papel e actuação do Director de Turma, como vimos no capítulo anterior, reconhece esta função como uma função qualificada no sistema educativo, mas será que o Director de Turma é, na escola, o elemento formalmente individualizador e integrador de todas as componentes do acto educativo? Segundo a legislação em vigor referente ao cargo de Director de Turma, cuja resenha apresentámos, o papel que ao Director de Turma cabe jogar-se na "orientação educativa dos alunos", na "coordenação pedagógica (horizontal) dos professores da turma", na "mediação relacional dos diferentes actores educativos" e no "fortalecimento da relação entre os pais/Encarregados de Educação e a Escola" (Dec. Reg. nº10/99, de 21 de Julho- art.º 7º).

Mas, de acordo com Sá (1995) "apesar da relevância estratégica deste gestor pedagógico e da pluralidade de papéis que lhe têm sido cometidos, não se tem cuidado, ao nível normativo, de o dotar das condições organizacionais e das competências profissionais que o desempenho dessas tarefas implica (...) não lhe é reconhecida superioridade hierárquica (...) não lhe é exigida preparação profissional específica (...) nem feita qualquer referência à capacidade de liderança", o que leva a admitir que possa significar que "deste não se espera um papel de grande protagonismo ao nível da turma, cabendo-lhe tarefas essencialmente instrumentais" (p. 107). A este propósito, também, Formosinho (1980) refere "(...) afigura-se-nos que irá permanecer uma figura sem lugar na hierarquia escolar, ausente de poder formal (ou autoridade hierárquica), (...)" (citado em Castro, 1995, p. 82).

Tendo em conta que, ao longo dos tempos a tendência dominante foi a imposição de um modelo rigidamente burocratizado, através de uma administração fortemente centralizada em que o Estado era o único detentor do poder, e que nos últimos anos começaram a configurar-se tendências mais democratizantes, fazendo emergir conceitos, como os de descentralização, autonomia, gestão intermédia e participação, era de esperar mais da actual função desempenhada pelo Director de Turma.

Face ao exposto, reconhece-se o cargo de gestão pedagógica intermédia², mais especificamente ao nível do professor/director de turma, como de importância prioritária

² A designação intermédia é utilizada em virtude de os respectivos órgãos servirem de elo de ligação e fazerem a mediação entre:

- A Direcção da Escola e os professores.
- Os alunos e os professores da turma

na promoção do sucesso educativo dos alunos, "como a 'pedra de toque' do sistema escolar" (Sá, 1997, p. 17), capaz de transformar em programas de acção as estratégias definidas no topo, mas como decorre do atrás exposto, este dificilmente tem condições de formação e de acção ao nível da estrutura organizacional para o exercício desta função.

De acordo com Chiavenato (1993) o nível intermédio de gestão "é o nível colocado entre o nível institucional e o nível operacional, e que cuida da articulação interna entre estes dois níveis (...). É o nível que lida com os problemas da adequação das decisões tomadas ao nível institucional (no topo) com as operações realizadas no nível operacional (na base da organização)." (p. 835). A tarefa, por excelência, realizada ao nível intermédio é feita através da mediação, isto é, a sua acção produz a redução da incerteza trazida do ambiente de tarefa pelo nível institucional e a sua colocação em termos de programas e operações ao nível operacional.

Mas, segundo Roldão (2003 b), assistimos a que a gestão intermédia na Escola se responsabilize apenas pelo planeamento tático, que nada mais é do que o desdobramento do planeamento estratégico definido no nível de topo, muitas vezes, sob orientação institucional. Assim, a valorização do papel do Director de Turma, como um verdadeiro órgão de gestão intermédia, não parece trazer vantagens acrescidas: para a escola/professores, porque dificilmente consegue proporcionar uma melhor organização e optimização dos seus recursos humanos, e para os alunos, porque dificilmente usufruem de uma gestão curricular coordenada. É necessário capacitar o Director de Turma e dar-lhe possibilidades reais de desempenhar um papel que se afigura fundamental, como coordenador da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular da Turma, ouvindo todos e mediando as relações interpessoais nas relações curriculares (Favinha 2002 a). Mas sobretudo urge definir os verdadeiros campos de actuação desta estrutura de gestão intermédia, para que o Director de Turma possa assumir o seu papel enquanto líder no Conselho de Turma.

- A Direcção da Escola e os pais /Encarregados de Educação

- Os pais/Encarregados de Educação e os professores da mesma classe ou turma (Formosinho, 1987, cit. por Castro, 1995, p.34).

Para o exercício da coordenação a nível do Conselho de Turma, o Director de Turma tem de ter como fundamental da sua actuação a condução da actividade do grupo. Isto é, sendo que este órgão é constituído por professores, e visto que o Director de Turma realiza os seus objectivos através destes professores, a eficiência e a eficácia com que consegue desenvolver a sua acção dependem do tipo de liderança que exerce, da comunicação que estabelece e da motivação que consegue imprimir.

Apesar de todas essas diferenças enormes, o processo que dinamiza o comportamento humano é mais ou menos semelhante para todas as pessoas. Segundo Chiavenato (1994), existem três suposições intimamente relacionadas entre si para explicar o comportamento humano:

1. O comportamento humano é causado, ou seja, existe uma causalidade do comportamento. Tanto a hereditariedade como o meio ambiente influem decisivamente sobre o comportamento das pessoas. O comportamento é causado por estímulos internos ou externos.
2. O comportamento humano é motivado, ou seja, há uma finalidade em todo o comportamento humano. O comportamento não é causal nem aleatório, mas sempre orientado e dirigido para algum objectivo.
3. O comportamento humano é orientado para objectivos pessoais. Subjacente a todo comportamento, existe sempre um impulso, um desejo, uma necessidade, uma tendência, expressões que servem para designar os motivos do comportamento. (p.378)

Se essas três suposições forem correctas, o comportamento humano não será espontâneo, nem isento, de finalidade: haverá sempre algum objectivo implícito ou explícito que orienta o comportamento das pessoas. Assim, e na posse destes pressupostos, o Director de Turma deve dirigir a sua acção, enquanto líder, agindo como aquele que usa os incentivos adequados para obter motivação.

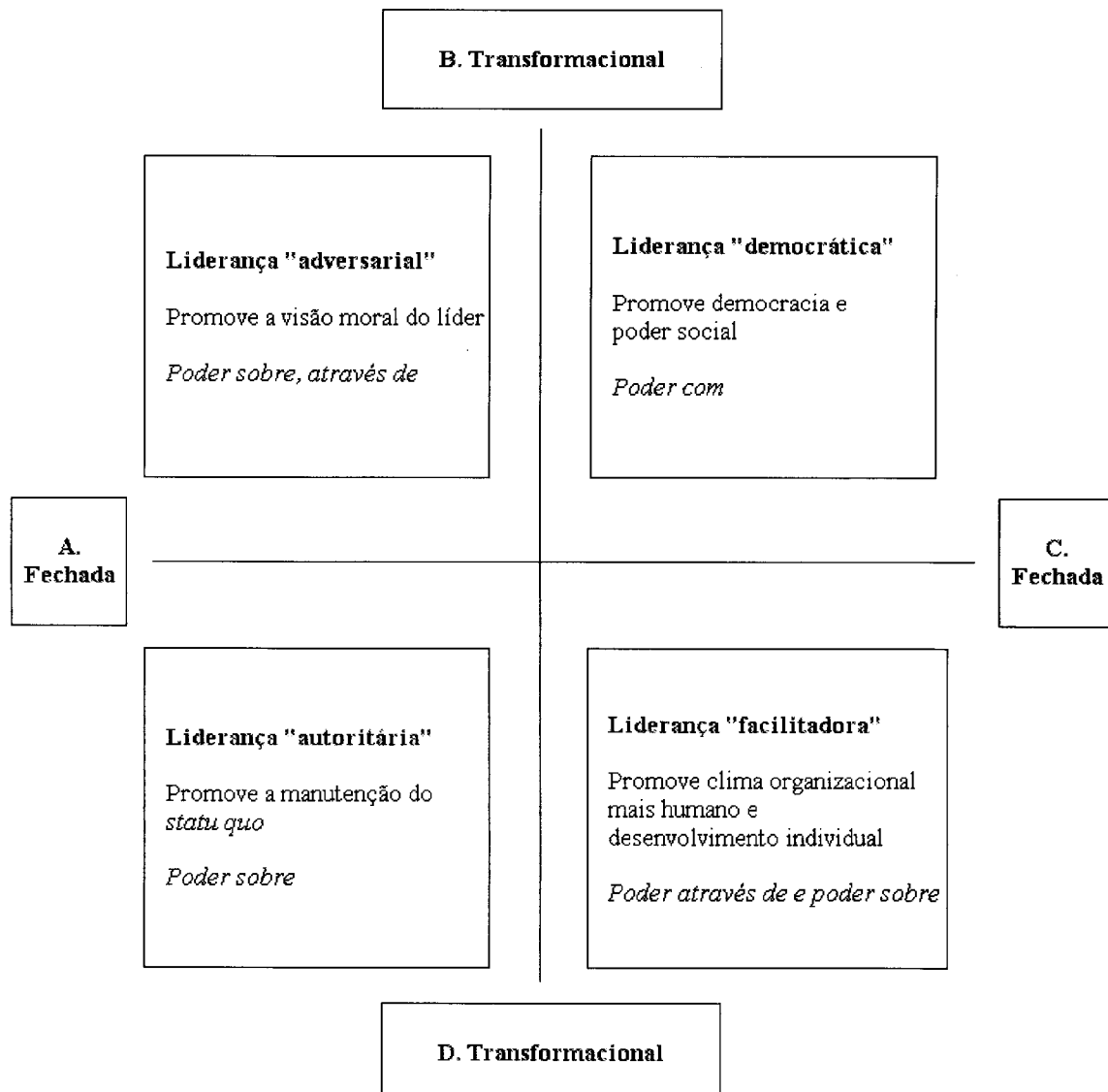
Ainda segundo o mesmo autor (*idem*), a liderança é necessária em todos os tipos de organização humana e em todas as fases da vida e ritmos das organizações. A liderança é o processo de influência interpessoal exercida numa situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana, com vista à consecução de um ou de diversos objectivos específicos. Para este autor (*idem*), a liderança é uma força psicológica e envolve conceitos como poder e autoridade, abrangendo todas as formas pelas quais se introduzem mudanças

no comportamento de pessoas ou de grupos de pessoas. A liderança é a capacidade de influenciar outros a fazerem aquilo que devem fazer, ou mesmo o que não querem fazer. O líder exerce influência sobre as pessoas, conduzindo as suas percepções dos objectivos em direcção aos seus objectivos. A definição de liderança envolve duas dimensões: uma traduz-se na capacidade presumida de motivar as pessoas a fazerem aquilo que precisa ser feito, outra é a tendência das pessoas seguirem aqueles que eles percebem como instrumentais para satisfazerem os seus próprios objectivos pessoais.

Convém, também, distinguir entre liderança como uma qualidade pessoal (combinação especial de características pessoais que fazem de um indivíduo um líder- inteligência, motivação, autoconfiança, autodomínio, capacidade de comunicação, espírito de equipa, poder de iniciativa...) e liderança como função (decorrente da distribuição da autoridade de tomar decisões dentro de uma organização): o grau em que o indivíduo demonstra qualidades de liderança depende não somente das suas características, mas também das características da sua função. É nesta dualidade que se tem de fazer a afirmação da Direcção de Turma enquanto estrutura de gestão intermédia.

De acordo com Chiavenato (1994), a liderança pode ser analisada em termos de estilos de comportamento do líder em relação ao grupo, isto é, a forma como o líder orienta a sua conduta: “Enquanto a abordagem dos traços se refere àquilo que o líder é, a abordagem dos estilos de liderança se refere àquilo que o líder faz, isto é, ao seu estilo de comportamento para liderar.” (p.394). Podemos sintetizar esta ideia no seguinte esquema:

Figura 6 - Estilos de comportamento do líder



Fonte: Blase e Anderson, 1995:18.

Citado em Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança (1999) de Carvalho A., Alves, J. & Sarmiento, M.

Na prática o líder pode utilizar dois estilos de liderança: fechado ou aberto, de acordo com a situação que está a gerir, com o grupo com quem trabalha e com as tarefas a serem executadas. O quadro seguinte sintetiza os estilos de liderança:

Quadro 9 - Estilos de Liderança

TIPOS FECHADOS	Autoritarismo Explorador	<p>O líder não confia nos restantes elementos do grupo; a maior parte dos objectivos, assim como as decisões, são elaborados por ele e transmitidos sem qualquer comentário.</p> <p>As pessoas trabalham numa atmosfera de receio, de punições, de ameaças e, ocasionalmente, de recompensas.</p> <p>A satisfação das necessidades individuais situa-se apenas nos planos psicológico e de segurança.</p>
	Autoritarismo Benévolo	<p>O líder tem uma confiança condescendente nos elementos do grupo; a maior parte das decisões é tomada por ele, mas por vezes existe alguma delegação de poderes.</p> <p>As recompensas e os castigos são os métodos utilizados para motivar os indivíduos.</p> <p>As interações são estabelecidas com condescendência e precaução.</p> <p>Embora o processo de controlo esteja sempre centralizado, verifica-se pontualmente uma participação mais activa dos elementos do grupo no processo de decisão. É possível o desenvolvimento de dinâmicas informais de organização (por exemplo, emergência de subgrupos com interesses estratégicos comuns) que dificilmente resistem aos objectivos formais e ao poder do seu representante instituído.</p>
	Participativo de Carácter Consultivo	<p>O líder tem confiança nos professores; a elaboração das políticas e das decisões gerais é feita por ele, mas é permitida uma participação e repartição de poderes e uma auscultação permanente do conjunto dos actores educativos.</p> <p>As recompensas, os castigos e as participações são utilizados para motivar os professores. Há uma quantidade moderada de interacções, muitas vezes com um nível de confiança elevado.</p> <p>O processo de controlo é delegado de cima para baixo, com sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores. Por vezes, desenvolve-se uma organização intragrupal informal, com capacidade de influência ao nível decisional, podendo aderir ou resistir aos objectivos determinados.</p>

<p>TIPOS ABERTOS</p>	<p>Participativo de Grupo</p>	<p>O líder tem confiança total nos professores e exerce essencialmente um papel de coordenação e de regulação. A tomada de decisão dissemina-se por todo o grupo. A comunicação faz-se de forma ascendente, descendente e horizontal. Os professores estão motivados pela participação e implicação. Existem relações amistosas e de confiança entre o líder e os restantes elementos do grupo. O controlo é exercido por todos, graças a uma grande implicação e elevado sentido das responsabilidades. Frequentemente há coincidência das manifestações formais e informais, porque todos os membros unem os seus esforços para atingir os fins e objectivos visados.</p>
-----------------------------	--------------------------------------	---

* Adaptado de BRUNET, Luc, "Clima de trabalho e eficácia da escola", in *As organizações escolares em análise*, Col. Temas de Educação, Lisboa, Ed. Publicações D. Quixote, 1992.
Op. Cit. Carvalho, A. & Ramoa, M. (2000) *Dinâmicas da Formação*, pp 34- 35

Destacamos aqui a liderança de tipo democrático, em detrimento de uma liderança autocrática e de uma liderança liberal, por nos parecer que esta é a única compatível com o próprio conceito de mediação, como iremos ver mais adiante. Na liderança democrática ou participativa há uma descentralização da comunicação, solicita-se e valoriza-se a participação do grupo na tomada de decisões. De acordo com Estanqueiro (2005): “As pessoas, quando participam nas decisões, tendem a empenhar-se mais e a cooperar com os outros para atingir os objectivos do grupo.” (p. 99). Por outro lado, esta liderança deve também incidir nas pessoas, ou seja, tem de estar preocupada com os aspectos individuais dos problemas das pessoas, para manter o grupo consistente e actuante.

Assim, no exercício das suas funções, no domínio do desenvolvimento curricular, em articulação com os outros elementos do Conselho de Turma, e segundo o Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, cabe ao Director de Turma:

- a) analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- b) planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- c) identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;
- d) assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;

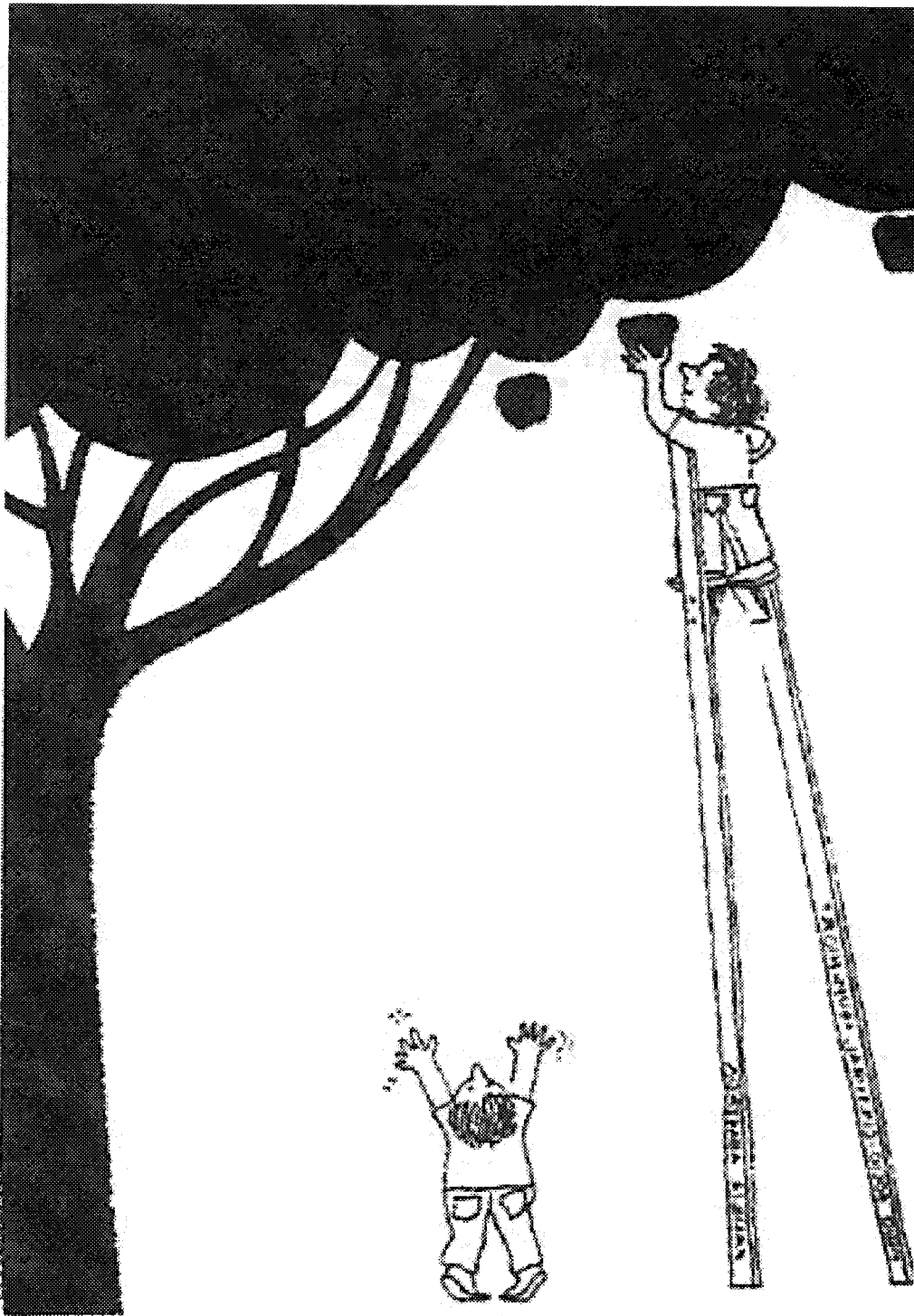
- e) adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- f) conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto;
- g) preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.” (artigo 6º, ponto 3).

Esta perspectiva, revitalizada nos normativos reguladores da Reorganização Curricular do Ensino Básico, evidencia o papel do Director de Turma na área de estratégias de liderança, comunicação, gestão relacional e curricular, em detrimento da dimensão burocrática e legal.

A questão que colocamos, e que esperamos ver respondida na Parte III deste trabalho é: Será que esta perspectiva está acompanhada da valorização do estatuto profissional do Director de Turma, por parte dos próprios e dos seus pares, ou este se mantém inalterado e cristalizado na rotina tradicionalmente exercida? E de que forma esta resposta condiciona a questão central deste estudo: “ Em que medida o conceito de *mediação* pode ser estruturante e operativo na construção de um perfil de desempenho de Director de Turma, enquanto coordenador da gestão curricular e de que forma as concepções e práticas actuais dos actores (professores, directores de turma e gestores) integram ou não elementos desta conceptualização?”.

Como conclusão, podemos utilizar as palavras de Verdasca (2003): (...) a administração educativa aos seus vários níveis deliberatórios e de execução, relativamente ao conjunto de orientações e critérios que define e segue, acaba por fazê-lo frequentemente não de uma forma deliberada e previamente planificada, mas de uma forma contingencial” (p.756).

Figura 7 - Escola, oportunidade perdida ?



Fonte: Leite, C. (2003), p. 22



PARTE II

A MEDIAÇÃO: EXPLORANDO ALTERNATIVAS



PARTE II

CAPÍTULO 1

**GENEALOGIAS DA
MEDIÇÃO**

1. Genealogias da Mediação

“O Homem vai-se descobrindo na sua relação com os outros.”

Estanqueiro, 2005, 19

Iniciamos agora a Parte II desta tese, em que iremos pôr em evidência a *mediação* como uma nova possibilidade de alternativa de resposta quanto a alguns problemas levantados pela Escola hoje, nomeadamente a nível das relações de trabalho colaborativo entre os professores no Conselho de Turma a nível da gestão do currículo. Especificamente, no quadro desta investigação procuramos perceber a forma como a *mediação* pode assumir um verdadeiro lugar no sistema de regulação curricular da Escola. Para isso começaremos por apresentar uma análise do que é a *mediação*, a sua genealogia, os seus campos e formas de actuação, nomeadamente, o que é a realidade deste fenómeno no nosso país e a intrínseca relação desta com o conceito de conflito. Iremos utilizar como base teórica e de análise neste campo, alguns dos grandes expoentes na teorização da mediação: Kenneth Building, Roger Fischer, William Ury, William Zartman, J. Bonafé-Schmitt, Xesús Jares, Juan Carlos Vezzulla, entre outros.

Tendo como objectivo de base a análise da função da Direcção de Turma no Conselho de Turma, enquanto coordenador da gestão curricular, estamos de acordo com Tavares (2001): “Na sociedade emergente, as relações intra e interpessoais e a sua gestão estão assumindo uma importância crucial porque é por elas que passa, em grande medida, a nova dinâmica que se pretende imprimir às mais variadas organizações, bem como às estratégias e às lideranças que se implementam em função dos mais variados objectivos a serem atingidos (...)”. (p.32). Assim, esperamos questionar essas relações de *mediação* quanto à sua essência e natureza e às suas diversas implicações no Conselho de Turma, sob a coordenação do Director de Turma.

1.1 Reflexões sobre o conceito de *mediação*

“Nascida da necessidade de obter novos modos de relacionamento, a mediação surge como resposta à necessidade de já não querermos que decidam por nós, pois estamos preparados para sermos criativos e para procurarmos as nossas próprias soluções para os nossos problemas.”

Vezzulla, 2004, 19

Num sentido lato, cultura poderia ser encarada como uma metáfora da *mediação* (Sá, 1994), ou seja, uma visão de cultura passa pela análise dos processos de *mediação*. *Mediar*, para além do seu significado literal, imediato, como “o que está entre”, é conotado, também, com a ideia de congregar, tornar idêntico o que é múltiplo e/ou disperso, isto é, tornar homogêneo o que é heterogêneo, sugerindo a ideia de uma acção mútua, em reciprocidade.

Tal como o conceito se encontra desenvolvido em R. Feuerstein (citado em Grangeat, 1999), e ainda em sentido lato, a *mediação* é aquilo que se interpõe entre nós e o mundo para que este se torne inteligível, de tal modo que se possa pensar nele, viver e construir uma identidade de ser humano. O que os homens construíram para “mediatizar” a sua relação com o mundo e o tornar compreensível e habitável é um conjunto de modos de representações, de concepções sobre este mundo: a linguagem, as ciências, a técnica, as artes, a poesia, a religião, o direito, as estruturas de parentesco, etc., isto é, o conjunto dos “sistemas simbólicos” (Cassirer, 1975, citado em Grangeat, 1999) e dos seus modos de construção, “actividades mentais” (idem), que serviram para os construir, que constituem o que se chama uma Cultura.

Quando tentamos localizar as origens da *mediação* elas confundem-se com as do próprio Homem, sempre houve ao longo dos tempos uma tendência mediadora em alguns sectores da convivência humana, verificando-se a existência de precedentes religiosos (Torrego

Seijo, 2003). Nas religiões judaico-cristãs: sacerdotes, pregadores e rabinos desenvolveram, tradicionalmente, um trabalho de *mediação*. Na nossa cultura, os mais velhos, constituíram sempre um recurso natural para a resolução de conflitos, sendo esta função também exercida pelo médico, pelo professor, etc.

Actualmente, queremos destacar o impulso dado a este conceito pelos movimentos para a paz, muitos deles recorreram a técnicas de *mediação* para poderem dispor de ferramentas práticas para intervir em conflitos, resolver os problemas de forma construtiva e criar uma cultura de paz (Idem).

Revido, pois, os antecedentes da *mediação* na nossa cultura e o que nos oferece a nossa própria História, pensamos a partir daqui, enriquecer esse legado com outros modelos, de forma a renová-lo e adaptá-lo às nossas necessidades actuais, nomeadamente nesta área problemática que é a Escola. Assim, em primeiro lugar, o caminho que temos a percorrer é introspectivo do comportamento humano, é uma viagem ao interior dos seres humanos, ao seu interior mais profundo, o comportamento emocional:

“(...) posso já afirmar que a forma mais simples sob a qual o conhecimento sem palavras surge mentalmente é o sentir - o sentir do que acontece quando um organismo está envolvido no processamento de um objecto - e que só posteriormente podem começar a ocorrer inferências e interpretações relativamente a este sentimento de conhecer. Curiosamente, a consciência começa como o sentir do que acontece quando vemos, ouvimos ou tocamos. Dito em palavras um pouco mais formais, é um sentimento que acompanha a produção de qualquer tipo de imagem: visual, auditiva, táctil ou visceral no interior dos nossos organismos vivos.” (Damásio, 2000, pág.46).

É evidente que a trajectória traçada ao interior de nós mesmos está imbuída do social e dos chamados “determinismos” culturais, numa palavra, o **contexto** é a marca inegável que molda a percepção que temos de nós próprios, dos outros e do que nos rodeia.

Assim, não se pode compreender a interacção apenas como a interacção de um sujeito sobre outro sujeito, mas como uma relação recíproca situada num determinado contexto em que ambos os interlocutores assumem um papel activo (Pereira, 1998). Essa interacção supõe o envolvimento activo dos participantes nesse processo. O contexto em que se desenvolve a interacção, ou seja, o ambiente e o conjunto de circunstâncias em que ocorre, é fundamental para o seu estudo e compreensão. O contexto é fundamentalmente um campo social (conjunto de sistemas simbólicos, estruturas e práticas) que constituem um referente, um sistema convencional e uma ordem que torna possível a troca e lhe outorga as suas maiores significações (Idem).

A forma como exteriorizamos o pensamento é através da comunicação (verbal e não verbal). Ter consciência de que existem diferenças entre aquilo que pensamos, aquilo que dizemos e aquilo que ouvimos os outros dizer, é a base para se perceber como se podem instalar os conflitos.

Se em Portugal, o uso da *mediação* como filosofia de resolução de conflitos é recente, pelo contrário nos países anglo-saxónicos, nomeadamente nos E.U. A., a *mediação* tem uma história mais ou menos longa em vários domínios. Institucionalmente, a história contemporânea da *mediação* é recente, remonta à década de 70 do século XX, chegando à Europa a partir da década seguinte. Segundo Vasconcelos-Sousa (2002), apesar disto, a *mediação* como método de resolução de conflitos entre Estados ficou consignada na Convenção de Haia de 1907, e é contemplada tanto na carta de criação da Sociedade das Nações como da sua sucessora, a Organização das Nações Unidas. Na União Europeia, depois da adopção de uma recomendação por parte do Conselho da Europa, em 15 de Maio de 1981 sobre soluções amigáveis de resolução de conflitos, o Tratado de Maastricht de 2 de Fevereiro de 1992 cria um Mediador Europeu, designado pelo Parlamento, cuja função é intervir nos conflitos entre a administração comunitária e os cidadãos da comunidade.

Mas, segundo Schneebalg (2002), a prática da *mediação* no sentido contemporâneo da expressão aparece desde há séculos na China e no Japão como meio principal de resolução de litígios, e não como alternativa à violência ou aos tribunais. Na China contemporânea, os Comitês de Mediação Popular são a instituição dominante em matéria de *mediação* e ajudam a resolver vários milhões de litígios anualmente.

A *mediação* é também, utilizada há séculos no direito internacional público.

De acordo com Vasconcelos-Sousa (2002): “A institucionalização da *mediação* como um processo de resolução formal de conflitos tem sido uma das pedras da fundação do movimento para utilização de métodos alternativos de resolução de disputas (conhecido pelo acrónimo ADR, do inglês Alternative Dispute Resolution).” (p.15).

Ainda segundo este autor (ibid, p. 20), nos últimos anos tem sido dada muita atenção aos métodos de Resolução Alternativa de litígios (RAL), ou ADR, do inglês Alternative Dispute Resolution. O termo “ADR” apareceu na literatura anglo-saxónica para referir as alternativas à via judicial, e para estabelecer uma designação prática para um processo historicamente já com alguma tradição nesses países.

Refere Shneebalg (2002) que “O movimento alastrou pelos EUA, e todos os estados americanos votaram leis favorecendo a utilização de ADR, e quase todos os tribunais estaduais, a diversos níveis, encorajam esta prática e tornam-na muitas vezes obrigatória. A Alternative Dispute Resolution Act de 1998 (para os tribunais Federais) entrou em vigor em 30 de Outubro de 1998.” (p.35). Este espírito alastrou rapidamente por numerosos países da América Latina e do Extremo Oriente, bem como pela Austrália e pela Nova Zelândia.

O quadro que se segue sugere de forma sintética algumas das principais técnicas alternativas de resolução de conflitos.

Quadro 10 – Técnicas alternativas de resolução de conflitos

Técnicas	Finalidade	Intervenção de terceiros	Participação das partes	Comunicação Estruturada	Quem resolve ?	Força da resolução ou Acordo
Negociação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrada no passado / futuro ▪ Um ganha, outro perde / ambos ganham ▪ Futuro / passado ▪ Ambos ganham - fazem-se concessões mútuas e procuram um acordo que satisfaça os interesses comuns 	<p>Não há / Existe / É determinante</p> <p>Não há</p>	<p>Voluntária / Obrigatória</p> <p>Voluntária</p>	<p>Informal / Formal</p> <p>A mais informal de todas</p>	<p>As partes ou uma 3ª pessoa ?</p> <p>As partes</p>	<p>Vinculador / Recomendação</p> <p>De acordo com as partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrato vinculador - Acordo verbal
Conciliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passado ▪ Ambos ganham - procuram reconciliação 	<p>Existe: é o juiz</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Põe as partes a conversar ou vai transmitindo informação entre elas. 	<p>Voluntária</p>	<p>Informal: não há passos a seguir</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As partes ▪ O juiz apenas preside 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vinculador (judicial) ▪ Recomendação de peso
Mediação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Futuro ▪ Ambos ganham - Procuram a compreensão mútua e colaboram para alcançar um acordo satisfatório para ambos 	<p>Existe: O / Os mediador/ es</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Controlam o processo e ajudam as partes a identificar e satisfazer os seus interesses 	<p>Voluntária</p>	<p>Informal / formal</p>	<p>As partes</p>	<p>Depende de acordo entre as partes</p>

Arbitragem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passado ▪ Há um que ganha e outro que perde 	Existe: é o árbitro que dita o laudo	Voluntária / Obrigatória Apresentação de necessidades, interesses e posições perante um terceiro elemento neutral	Formal. Há regras acordadas pelas partes	O árbitro	Depende de acordo entre as partes: vinculador ou simples recomendação por alto
Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passado ▪ Um ganha e outro perde 	Existe e é determinante: é o juiz que pronuncia uma sentença	Obrigatória	Formal	O juiz	Vinculador

Fonte: Torrejo Seijo, 2003, p.46

Em síntese, podemos resumir os métodos que existem para a conciliação de interesses e para a resolução de conflitos¹:

Quadro 11 - Métodos de Conciliação de Interesses e de Resolução de Conflitos

Negociação	Mediação	Arbitragem	Via Judicial
		Decisão final tomada por terceiro(s): árbitro(s) ou juiz (es)	
Processo simples Interessados têm maior controlo sobre o resultado Menor custo processual Voluntário Havendo sucesso ambos os lados ganham		Processo complexo Menor controlo sobre o resultado por parte dos interessados Maior custo processual Geralmente obrigatório Um lado ganha e o outro perde	

Fonte: Vasconcelos-Sousa, 2002, p.21

¹ O autor não inclui neste quadro a conciliação por duas razões: o termo tem sido usado em Portugal para designar um momento processual obrigatório de certo tipo de litígios e porque, a conciliação é geralmente vista como uma modalidade de mediação mas com objectivos mais limitados.

Em Portugal² esta diferença relativamente aos E.U.A., ou seja, esta falta de atenção e interesse por formas alternativas de resolução de conflitos, por exemplo, conduzem, necessariamente a uma reflexão. É interessante e relevante perceber, porque é que neste momento a *mediação* (e outras formas alternativas de resolução de conflitos) estão em franco desenvolvimento. Avançamos desde já algumas linhas de reflexão: por um lado, há nas sociedades actuais um crescimento das situações de conflito, nomeadamente no espaço da Escola e, por outro lado, existe um fracasso evidente dos modelos de regulação social tradicionais, de tipo impositivo, não consensuais e não cooperativos, como iremos ver com mais profundidade nesta II Parte.

No nosso país, dão-se neste século os primeiros passos neste tipo de *mediação*, criaram-se a partir de 2002 os Julgados de Paz³ (Lei n.º 78/2001, de 13 de Julho), sob tutela da recém-criada Direcção-Geral da Administração Extrajudicial. Juan Carlos Vezzulla assumiu a realização das acções de formação do Curso Básico Teórico-Prático de Capacitação em *Mediação* para os candidatos a mediadores de conflitos nos Julgados de Paz. Conforme esclarece o Ministério da Justiça nas suas páginas acessíveis na Internet (ver Informações Adicionais), os Julgados de Paz são “um meio de resolução alternativa de litígios que pretende resolver causas cíveis de menor complexidade, com rapidez, de forma simples, com despesas reduzidas, aproximando os cidadãos da justiça, com competência exclusiva para julgar acções declarativas. Nestes tribunais é ainda dada oportunidade às partes para resolverem os seus litígios de forma amigável e concertada através de *mediação*, antes de seguirem para julgamento.”

A *mediação* tem diversos âmbitos de aplicação, os mais conhecidos são o campo político/de resolução de conflitos internacionais e o familiar, mas actualmente está a aumentar a sua intervenção na resolução de problemas comunitários, laborais, de/ou entre organizações (quer públicas, quer privadas), etc. Há ainda outras áreas que também utilizam a expressão “*mediação*”, mas quanto a nós com um outro sentido, como é o caso

² Em Portugal, a Universidade Aberta foi pioneira na introdução em Portugal da Mediação entre Pares como forma de resolução de conflitos na Escola. Em 1998, esta universidade participou no Projecto GESPOSIT (Management of Conflict through Social Mediation- School and Family), que incluía vários parceiros considerados inovadores na disseminação da mediação escolar a nível europeu.

³ Foram criados os Julgados de Paz de Lisboa, Vila Nova de Gaia, Oliveira do Bairro e Seixal. Hoje em dia a lista destes Julgados de Paz está mais alargada.

da mediação comercial, nela se incluindo o ramo imobiliário, de seguros, etc. O próprio termo *mediação* é empregue muitas vezes de forma inadvertida, ou antes, este termo tem um uso científico ou político e um uso diferente na linguagem de senso comum da vida quotidiana.

Segundo Vasconcelos-Sousa (2002), a *mediação* é aplicável a todas as situações onde a negociação pode ser utilizada: decisões conjuntas, decisões participadas, estabelecimento de consensos, alinhamento de opiniões ou de programas, transacções comerciais, interacções de parceiros em negócios ou na economia em geral, relações entre poderes públicos e privados, relações nas famílias, nas organizações e nas comunidades, resolução de conflitos, de desacordos, de desavenças, de disputas, de diferendos e de litígios e em todas as situações em que os intervenientes procurem chegar a um acordo mantendo nas suas mãos o poder de decisão.

Segundo a definição incluída no Glossário do folheto: Questionário de Consulta e Participação pública sobre Meios Preventivos e Alternativos de Resolução de Conflitos, da autoria do Ministério da Justiça de Portugal, em 2000: “*mediação* é uma forma de resolução de litígios na qual um mediador ajuda as partes a alcançar um acordo que seja considerável aceitável por todos. A *mediação* pode traduzir-se na avaliação das possibilidades de sucesso de um caso ou o mediador pode funcionar como um facilitador, que assiste as partes na definição das questões em aberto num litígio e na sua resolução. Quando uma *mediação* tem sucesso e um acordo é alcançado, ele é reduzido a escrito e passa a ser um contrato vinculativo entre as partes, a não ser que estas decidam de outra forma.” (citado em Vasconcelos-Sousa, 2002, p.28).

Podemos dizer, que este é o sentido clássico da *mediação*, enquanto técnica de resolução de conflitos aplicada como um processo mais ou menos formal. Vejamos em esquema como podemos traduzir os diferentes campos de intervenção da *mediação* e as formas de o fazer:

Quadro 12- Mediação: campos de intervenção e suas características

CAMPOS	PAPEL DO MEDIADOR	NATUREZA DA FUNÇÃO	TIPO DE TÉCNICA	INTERESSE DAS PARTES
Imobiliária	Não implicado	Diferenciada	Negociação	Não acautelado
Seguros	Não implicado	Diferenciada	Negociação	Não acautelado
Política/conflitos internacionais	Implicado/não implicado	Diferenciada	Negociação/negociação cooperativa	Não acautelado/acautelado
Social	Implicado	Diferenciada	Negociação cooperativa	Acautelado
Familiar	Implicado	Diferenciada	Negociação cooperativa	Acautelado
Escola	Implicado	Diferenciada	Negociação cooperativa	Acautelado

No nosso caso específico, nesta tese, iremos trabalhar apenas no contexto da *mediação* no âmbito da Escola. Como vemos a *mediação* tem uma aplicabilidade mais vasta do que a alternativa a formas existentes de resolução de conflitos. A *mediação* pode constituir um meio eficaz de prevenção do conflito, de facilitação de diálogo, de tomada de decisões perante outra pessoa, de melhorar a compreensão mútua entre pessoas diferentes, de criação de ligações mais fortes entre indivíduos dentro de uma comunidade, de procura de melhores formas de relacionamento. Mas a *mediação* é, ainda, uma forma de pedagogia na medida em que o mediador encoraja e ajuda quem intervém a serem mais eficazes e eficientes na condução das suas acções. É precisamente neste âmbito que nos situamos e pretendemos situar o conceito de *mediação* que utilizamos como base conceptual desta tese.

1.2 O conflito no contexto da *mediação*: causa e consequência

“Ao tentar explicar o conflito como nascido de uma acção que motivou uma reacção, perdemos a possibilidade de entender a natureza intrínseca do conflito, a sua presença permanente e as relações entre efeito e causa e a responsabilidade do efeito na motivação da própria causa.”

Vezzulla, 2004, 22

Antes de aprofundarmos verdadeiramente a questão o que é a *mediação*, é necessário que nos interroguemos sobre o que é o conflito, elemento-condição para que exista *mediação*. Assim, o conceito de conflito é nuclear em *mediação*, sendo que, este é causa e consequência desta, a plena compreensão do conceito de *mediação*, passa pela compreensão do conceito de conflito.

O conflito faz parte das relações humanas e é consequência da sensação de equilíbrio que experimentamos quando afirmamos as nossas certezas face aos outros, acalmando, assim, as nossas angústias. Estudar o conflito, analisar as suas motivações, as suas manifestações são os passos essenciais para se poder fazer uma “gestão” do conflito, com vista à sua solução. As formas de abordar o conflito variam conforme as técnicas que aplicamos: *mediação*, negociação, arbitragem, conciliação, etc.

A palavra conflito deriva do termo latino *conflictus*, que quer dizer, *lutar com outros*. Apesar da violência que se associa à expressão latina, conflito e violência não são sinónimos. Contudo conflitos sem resolução ou lenta resolução frequentemente usam violência, interferindo com a produtividade e a qualidade da vida.

De um modo geral, o sistema económico mundial tem moldado paradigmas e comportamentos sociais baseados em princípios de “competição”, “eficiência”, “velocidade” e, ao mesmo tempo, de “qualidade total”, o que parece estar a provocar

algumas mudanças nos relacionamentos interpessoais e, mais especificamente a propiciar a instabilidade emocional, que é a base de conflitos e disputas das mais diversas (Aldenucci, 2000). O conflito é, de facto, inerente à interacção humana porque a diferença de opiniões, desejos e interesses se torna inevitável entre as pessoas. Isso não significa que a sua consequência natural seja a violência, a destruição ou a deterioração das relações, pois ele pode converter-se, também, num elemento positivo que permita a evolução e transformação das relações, com vista a uma maior aproximação, compreensão, respeito e colaboração. Que os conflitos acabem por ser um factor negativo, destrutivo, ou antes, que se convertam numa oportunidade para aprendermos mais acerca de nós próprios e acerca dos outros, depende da forma como os abordamos. Apesar disto, quando se fala em conflito, surge de forma geral, em todas as pessoas, uma ideia negativa e assustadora, um sinal de alerta de perigo próximo, do qual têm que se defender (Vezzulla, 2004).

De acordo com Jares (2002), podemos agrupar as formas negativas de interpretar o conflito em duas grandes categorias:

1. A dos que apresentam o conflito como algo negativo, mau em si mesmo e, portanto, como algo a evitar. Nesta perspectiva incluímos, também, as posições dos que promulgam ou buscam uma vida ou educação sem conflitos, por os considerarem negativos em si mesmos ou/e por considerarem a sua ausência como um critério de excelência ou de qualidade.
2. A segunda acepção negativa de conflito é a que o associa à violência, ou seja, quando se confundem um estado de facto, como é o conflito, com uma possível resposta ao mesmo, que é a violência. Confusão ou tema de opinião em que se podem considerar duas posturas: a dos que defendem a violência como essência própria do conflito e, em segundo lugar, a dos que confundem o conflito com a violência enquanto possível resposta para o mesmo. (p.21-22).

Este autor (idem) apresenta os resultados da investigação “Conflito e Convivência nas Escolas”, realizada pelo Departamento de Pedagogia e Didáctica da Universidade da Corunha, aos professores do Ensino Secundário da Galiza, num total de 1131 e levado a

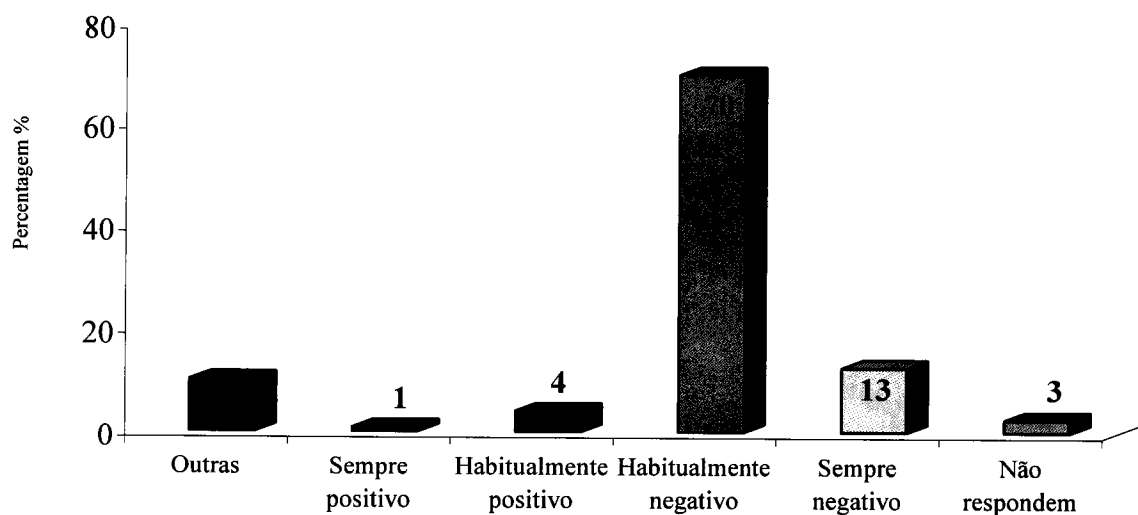
cabo no ano de 2000. O objectivo deste estudo visava saber a percepção destes professores ao conflito, no que se refere à sua avaliação positiva ou negativa.

Quadro 13 - Visão do conflito

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válidos	Outras	115	10,2	10,2	10,2
	Sempre positivo	9	0,8	0,8	11,0
	Habitualmente positivo	45	4,0	4,0	14,9
	Habitualmente negativo	792	70,0	70,0	85,0
	Sempre negativo	142	12,6	12,6	97,5
	Não respondem	28	2,5	2,5	
	Total	1131	100,1	100,1	

Fonte: Jares, 2002, p.31

Figura 8 - Visão do conflito



Fonte: Jares, 2002, p.31

Como se pode verificar, do conjunto de 1131 professores/as que responderam, 71,7% consideram o conflito como *habitualmente negativo*. Se a esta percentagem se juntar os 13,2% que respondem que é sempre negativo, obtém-se uma tendência global negativa de

84,9% que consideram como habitualmente ou sempre negativo, face a 5% que o consideram como habitualmente ou sempre positivo. Segundo o autor (idem): “os 10,65% que respondem “outras” referem, na sua maioria, que o conflito não é, em si mesmo, negativo ou positivo, mas que isso depende da forma como se apresenta e encara.” (p.31).

O Homem, como todos os seres vivos, procura preservar a sua integridade e ela está, de maneira geral, associada ao equilíbrio alcançado. Esse equilíbrio, está relacionado com a sua integridade psico-física e inclui todas as “posses”(não apenas as materiais, mas também os afectos e até as expectativas). Conseguimos manter o equilíbrio, sempre que nos seja possível continuar associados ao desejo-objecto que nos representa e, ao mesmo tempo, nos identifica. Somos sujeitos, na base do nosso próprio desejo, e estamos submetidos precisamente a esse desejo que defendemos e pelo qual lutamos. Por isso, o conceito de conflito está associado em todos nós, a coisas negativas, precisamente pela ameaça de nos fazer perder o equilíbrio entre as nossas forças, as quais se encontram em precário acordo dando-nos a ilusão de felicidade (Idem). Modificar estas percepções é um desafio prioritário para que se possa considerar o conflito como algo natural e, a partir daí, considerá-lo como um facto educativo, como uma oportunidade para aprender.

O desenvolvimento da “conflitologia”, como estudo de conhecimentos e habilidades transdisciplinares centradas no conflito e, portanto, na capacidade humana de decantar-se pela infelicidade ou felicidade, está actualmente, em franco desenvolvimento. Como todo e qualquer processo social, o conflito pode ser definido de diferentes pontos de vista e tem sido estudado por diferentes ciências e técnicas do conhecimento humano.

Segundo Worchel e Cooper (1976, citado por Noronha & Noronha, 1992), o conflito pode ser: interpessoal, quando tem lugar entre duas ou mais pessoas e intrapessoal, quando se desenvolve dentro do indivíduo. Nas organizações, os conflitos podem ser: intergrupais, quando é ocasionado entre grupos de pessoas; intragrupal, quando se instala dentro do próprio grupo; interinstitucional e intrainstitucional, quando envolve instituições e se instala, respectivamente, entre ou dentro das mesmas.

O conflito interpessoal, na definição de Vezzulla (2004) refere-se a duas ou mais pessoas confusas pelas próprias limitações intrapsíquicas e pela falta de racionalidade. A

imaginação e a emoção tomam conta das pessoas em conflito e isso dificulta a tomada de decisões maduras e responsáveis. É preciso escutar, compreender e re-significar ou objectivar esses sentimentos e conduzir os envolvidos a uma visão integrada da realidade (Idem).

Cada pessoa comporta-se de modo consistente com o seu campo perceptivo, que é uma espécie de organização dos significados pessoais existentes para um indivíduo num determinado instante temporal. Ao campo perceptivo também se chama o nosso mundo pessoal ou particular, o nosso campo psicológico ou espaço de vida. A realidade não reside no evento em si, mas no fenómeno que significa para cada um, na percepção que a pessoa tem dele. A complexidade das percepções está, então, no facto de que as pessoas vêem o ambiente ou as situações de modo pessoal. O mundo perceptivo não é apenas ditado pela fisiologia do sistema nervoso central, mas também de acordo com as necessidades, valores, crenças e o auto-conceito que cada um traz para a percepção da “realidade”.

Alguns teóricos (Vezzulla, Aldenucci e Macionk, s.d.) reduzem a três grupos as atitudes resultantes de distorções perceptivas e de necessidades afectivas não satisfeitas (dependendo da suas experiências anteriores):

- a) Mover-se contra as pessoas;
- b) Mover-se no sentido de se afastar das pessoas;
- c) Mover-se em direcção às pessoas (no sentido de dependência).

Como conclusão, podemos afirmar que, cada um desses traços de resposta interpessoais (luta, fuga, dependência) representa uma orientação básica em relação aos outros e a si mesmo. A forma como essas diferenças são encaradas e tratadas determina a modalidade de relacionamento entre os membros de um grupo, colegas de trabalho, superiores e subordinados, professores e alunos. A maneira mais eficiente de se conhecer a realidade de cada um, é criando a oportunidade de expressão ou comunicação efectiva das emoções e das motivações internas: necessidades, interesses, desejos. Conhecer as emoções e o que as pessoas imaginam que está a acontecer, ou que pode acontecer, é o segundo passo muito importante para a compreensão e resolução de um conflito.

Como vimos, em especial os conflitos interpessoais estão sempre acompanhados de uma carga emocional que, às vezes, constitui a causa principal do conflito. Por esta razão, toda a aprendizagem de resolução de conflitos deve estar acompanhada de uma aprendizagem emocional, que ajude a conhecer o próprio funcionamento emocional- quais as emoções que nos afectam, de que maneira o fazem e como reagimos a elas- e o funcionamento mais frequente nas demais pessoas. Enfim, uma aprendizagem que nos proporcione instrumentos para detectar as emoções, as suas origens e as suas consequências.

Kenneth Boulding (citado em Vezzulla, 2004), define o conflito como “*uma situação de concorrência, em que as partes estão conscientes da incompatibilidade de futuras posições e na qual cada uma delas deseja ocupar uma posição incompatível com os desejos da outra*”. Acresce que a relação que se estabelece entre ambas as partes determina condutas interactivas, num conjunto de acções dinâmicas que são aplicadas a todas as inter-relações humanas. Age-se de determinada maneira para se conseguir o que se pretende. Esta atitude provoca naquele que sente esse proceder como sendo contrário aos seus interesses, uma reacção, a qual por sua vez, provoca uma nova reacção na outra pessoa e assim sucessivamente. De acordo com Vezzulla (2004), pensamos que o conceito de causalidade linear tem dificultado muito a compreensão dinâmica do conflito.

O conflito está inserido em todos os relacionamentos em estado latente e até pode ser um dos factores geradores do mesmo relacionamento. Qualquer modificação no contexto ou nas pessoas envolvidas pode produzir a expressão ou a manifestação do conflito.

Existe um conflito real se houver uma oposição real entre os desejos e direitos de uma pessoa e os desejos e direitos de outra pessoa ou grupo. Dá-se o nome de falso conflito para aqueles conflitos que, por falhas na comunicação, parecem produzir uma aparente oposição, até que as coisas sejam esclarecidas (Jares, 2002 e Vezzulla, 2004). É fundamental ter essa oposição absolutamente estabelecida, pois, normalmente, a escalada de violência, o desconhecimento dos interesses reais de cada parte, a confusão entre os verdadeiros problemas e as pessoas neles envolvidas contêm sempre distorções. Contudo, a capacidade de transformar o conflito num elemento enriquecedor para as partes, requer a utilização de certas competências e procedimentos, entre os quais a *mediação*. À luz deste princípios, o que é, então, a *mediação* como possibilidade de lidar com o conflito?

A *mediação* é uma filosofia de resolução de conflitos em que duas partes envolvem uma terceira, a fim de chegarem a uma resolução satisfatória. Trata-se de um “método alternativo de resolução de conflitos”, uma vez que é extrajudicial ou diferente dos circuitos legais ou convencionais de resolução de conflitos, e é criativo, porque promove a busca de soluções que satisfaçam as necessidades das partes. Além disso, a solução não é imposta por terceiras pessoas, mas é “criada” pelos intervenientes, produzindo verdadeiramente uma técnica de “saciação” ou *flooding*.

Este processo envolve um mediador que assiste os participantes na resolução dos seus problemas com o seu consentimento. Esta técnica contém um risco acrescido, mas ao mesmo tempo, inaugura um caminho livre para os participantes resolverem os seus problemas. O mediador será, então, aquele que ajuda a desenvolver um processo de **informação/comunicação** tentando desbloquear os assuntos e os conflitos.

Outra das características da *mediação* é ser uma acção cooperativa, na medida em que promove uma solução em que as partes implicadas obtêm um benefício, daí considerar-se uma via não adversarial, por evitar a postura antagónica de ganhador-perdedor (Torrego Seijo, 2003). A grande inovação deste modelo é substituir a tradicional concepção de “ganhar-perder” nos conflitos, pela de “ganhar-ganhar”.

Vejamos em esquema:

Quadro 14 - Estratégias de resolução de conflitos

CLIMA RELACIONAL	ESTRATÉGIAS	ATTITUDES
COMPETIÇÃO	FUGA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de respeito por si próprio ▪ Submissão aos outros
	ATAQUE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de respeito pelos outros ▪ Domínio sobre os outros
COOPERAÇÃO (ganhar / ganhar)	DIÁLOGO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeito por si próprio e pelos outros ▪ Conciliação de interesses.

Fonte: Estanqueiro, 2005, p.67

Esta mudança não só afecta os resultados como o próprio processo, pois modifica a atitude das partes. O método de negociação de princípios, desenvolvido pelo Projecto Negocial de Harvard⁴, defende que se tem que tentar sempre obter mútuos proveitos numa situação de conflito.

Um dos aspectos mais importantes deste processo é descobrir a importância dos interesses nos conflitos e, mediante uma boa análise dos interesses de cada uma das partes, chegar-se a uma solução que agrade a todos. É por esta razão que a *mediação* é considerada um método ideal para o tipo de conflitos em que as pessoas devem ou pretendem manter uma relação entre si. Para que o processo de *mediação* seja possível, é necessário que as partes estejam motivadas, concordando em cooperar com o mediador na resolução do seu conflito, bem como em respeitar-se mutuamente, durante e após o processo, e respeitar os acordos alcançados, circunstância que se verifica com elevado índice de frequência, uma vez que se trata de acordos propostos pelos próprios interessados, que eles mesmos se comprometem a cumprir.

No processo de *mediação*, os intervenientes são mais que simples indivíduos detentores de direitos, eles são, sobretudo, sujeitos com necessidades. A partir desta concepção, o processo de resolução desloca-se do terreno jurídico ou da decisão autoritária, para um lugar onde se faz apelo a modos consensuais e negociais. A *mediação* traduz, de uma certa forma, a mudança de lógica na resolução de conflitos, pois os mediadores consideram que os interesses e as necessidades constituem motivações reais dos participantes (Bonafé-Schmitt, 1996).

O processo de *mediação* permite uma grande implicação das pessoas envolvidas na regulação do conflito, permite não só construir a solução, como construir novas relações, que reforçam o carácter normativo das decisões tomadas. Esta procura de um novo consenso a partir de regras negociadas permite, na maioria dos casos, a construção de um tecido social forte (Idem). Em *mediação*, interrogar para saber mais e fazer um resumo do que se compreendeu são as principais regras da comunicação, mas a regra básica é **escutar** com toda a atenção (Vezzulla, 2004).

⁴ Fisher, Ury e Patton (1997). *Como conduzir uma negociação?* Porto, Asa, p.59-60

Apesar das diferenças quanto às metodologias, muitas das técnicas utilizadas na **negociação cooperativa** são as mesmas usadas em *mediação*, sendo que a primeira regra é diferenciar as posições dos interesses (motivações, desejos, expectativas) de cada um (ou vários). O problema básico de uma negociação não reside nas posições conflituosas, mas no conflito entre as necessidades, desejos, preocupações e medos de cada um (*idem*).

A base da *mediação* é, então, a cooperação e a tarefa do mediador consiste em aproximar as pessoas para modificar o enfoque adversarial para o de cooperação com vista à solução dos problemas. O principal instrumento da *mediação* é a modificação do padrão de comunicação entre os participantes. Assim, a *mediação* procura, através do diálogo e da investigação dos problemas e das motivações dos envolvidos, alcançar uma compreensão do conflito e dos reais interesses a serem satisfeitos. Obtida esta compreensão, os participantes estão em melhores condições para conseguir soluções que os satisfaçam por igual e os comprometam no seu cumprimento, na base dessa satisfação e da responsabilidade de terem sido eles que alcançaram o acordo. Com a *mediação* assiste-se a uma mudança de paradigma em matéria de resolução de conflitos, com a substituição de um modo conflitivo por um modo consensual. Com efeito, será mais justo dizer que a evolução se vai fazer dentro de sentido de pluralismo, com a coexistência de diferentes formas de regulação dos conflitos, e até, pela assunção de formas híbridas ou intermediárias (Bonafé-Schmitt, 1996).

1.3 Metodologias da Mediação - um processo educativo

“Escutar até ao fim é não só um sinal de delicadeza, mas também, uma estratégia que torna os outros mais calmos e mais receptivos às nossas mensagens.”

Estanqueiro, 2005, 76

Consideramos as próprias metodologias de acção da *mediação* como um processo educativo em si mesmo. Vejamos as bases da sua construção:

1. **Voluntariado**: as partes escolhem participar na mediação.
2. **Imparcialidade**: os mediadores têm de refrear demonstrações de julgamentos sobre o que está certo e errado.
3. **Confidencialidade**: a informação obtida durante o processo de mediação é estritamente confidencial.
4. **Transformação interpessoal**: o primeiro objectivo da mediação é criar um local onde as pessoas possam fazer a apreciação dos seus problemas e das suas dificuldades.
5. **Autodeterminação**: durante o processo todos são encorajados a responsabilizar-se pelas suas acções e pelo seu comportamento. Os mediadores só devem intervir no processo quando estritamente necessário, são as partes que decidem.
6. **Segurança**: os mediadores devem criar um ambiente físico e emocionalmente seguro, dessa forma todos podem honestamente expressar os seus pensamentos e sentimentos e desenvolver confiança nos mediadores e no processo.

O processo desenrolado pela *mediação* obedece a determinadas etapas, apresentamos aqui o percurso clássico adaptado a partir do modelo da American Bar Association:

1. Abertura: introduzir a confiança, o respeito e a cooperação

Iniciando o processo: os mediadores descrevem o processo, estabelecem as principais regras e confirmam a boa vontade de todos.

- Todos concordam que estão por vontade própria e que tudo o que disserem será confidencial.
- Concordam em ouvirem-se uns aos outros sem interrupções.
- Estão de acordo em não recorrer a hostilidades quando se dirigirem uns aos outros.
- Concordam em fazer um esforço para resolver os problemas em conjunto.

2. Escuta

Descobrimo a “história”: a cada parte é dada a oportunidade para descrever a situação sem interrupção. Os mediadores ouvem com atenção e sumariam cada apresentação.

- Ponto de situação. Como se sentem?

3. Investigação dos conflitos subjectivos, interesses e necessidades

Aprofundar a separação: os mediadores questionam as partes sobre os seus sentimentos e clarificam as suas percepções. As partes são encorajadas a comunicar directamente e a perguntar tudo o que entenderem. O objectivo é ajudar as partes a compreenderem-se e às suas situações o mais completamente possível - valorização de si mesmo e reconhecimento do outro - separar os problemas das pessoas.

- Verificar os implicados.
- De que modo/o que/como/quando/onde/quem?
- Tentar explicar isso de outra forma.
- Como se sentiria se estivesse no lugar do outro?
- O que imagina que os outros pensam de si?

- O que gostariam de conseguir com esta conversa?
- Quais são os objectivos?

Sessões privadas: alguns mediadores conhecem melhor cada parte separadamente, por vezes em privado conseguem obter melhores resultados.

4. Criação de opções

Construindo entendimento e acordo: aqui os mediadores voltam as partes em direcção ao futuro, as partes podem fazer “brainstorm” para possíveis opções e decidem as soluções.

- O que é mais importante, mais urgente?
- O que acreditam que possa ser feito para melhorar o processo?

5. Avaliação das opções

- O mediador resume as propostas, referindo-se às necessidades.

6. Redacção da proposta de entendimento

Encerrando o processo: os mediadores sublinham as áreas de entendimento, escrevem os termos do que foi acordado.

Como síntese final deste capítulo, podemos dizer que, este tipo de intervenção- a *mediação* tem implícita uma série de concepções que são:

- a) O conflito não é nem positivo nem negativo, é uma manifestação própria da conduta humana; adquirirá um carácter ou outro conforme for administrado;
- b) As pessoas não são conflituosas, elas vivem em situação de conflito, portanto esse estado não é irreversível;
- c) O principal recurso que o profissional possui é a pessoa. Portanto, deve ser desenvolvido um auto-reconhecimento da capacidade que o indivíduo tem para liderar as suas próprias mudanças; a pessoa responsabiliza-se pelo seu processo a partir da descoberta dessa capacidade e, assim, pode liderar o conflito;

- d) Ruptura do papel do profissional como assistencialista ou especialista que possui aqueles bens ou saber com os quais provê o indivíduo;
- e) Concebe-se a sociedade como um sistema aberto. Portanto, as micro mudanças que ocorrem no seio de uma comunidade têm um efeito macro, o social.

A metodologia descrita produz resoluções criativas, participadas, em que todos trabalham em conjunto no sentido de desenvolver todas as opções possíveis.



PARTE II

CAPÍTULO 2

**A MEDIAÇÃO EM CONTEXTO
EDUCATIVO**

2. A mediação em contexto educativo

2.1 O conflito na organização escolar

“Parece-me fecundo pensar na formação de professores, antes de mais, como preparação para uma profissão complexa (...). Nas profissões que trabalham com pessoas (...) vive-se com a mudança, a ambiguidade, o desvio, a opacidade, a complexidade, o conflito”

Perrenoud, 1993

O mundo de hoje, nas suas profundas e complexas ressonâncias e implicações éticas e afectivas, de cambiantes individuais e sócio-culturais muito diversificadas, torna premente a concepção e a efectivação de intervenções interdisciplinares maleáveis que, de forma alternativa ou complementar, facilitem aos intervenientes, de forma serena e em respeito pela sua intimidade e diferença, a opção para soluções que melhor satisfaçam os seus anseios justos e possibilitem futuros dignos, autónomos e harmoniosos.

A mediação em contexto educativo - projecção recente da incessante procura de qualidade da compreensão e resolução de problemas que a afectividade, a diversidade e a contingência do humano implicam - é um desses caminhos para que se pode prever um futuro promissor.

Actualmente, assistimos a uma alteração muito significativa no “perfil” dos conflitos dos alunos e dos professores. Apesar desta constatação, muitas práticas mantêm-se as mesmas, sem conseguir dar resposta adequada aos problemas. Vivemos um momento de mudança de paradigmas em todos os aspectos da vida das pessoas: na família, no trabalho e na vida social e, por conseguinte, na Escola (ver Cap. 1 da Parte I).



As ideologias são a base dos paradigmas e referem-se à maneira de pensar típica dos indivíduos ou grupos, que assumem uma acção. O senso comum leva as pessoas a adoptarem uma postura de conformidade com as normas grupais e sociais estabelecidas. As pessoas, nas suas vidas diárias, conformam-se às expectativas dos outros e aos padrões de uma sociedade. Os indivíduos que não se adaptam às normas, frequentemente, são rejeitados pelos outros, a rejeição traz ansiedade, que dificilmente é suportada quando intensa, tornando o indivíduo apático ou agressivo, entrando em conflito. A má condução dessas situações faz crescer tanto a frequência quanto a intensidade dos conflitos (Vezzulla, Aldenucci, Macionk, s.d).

Reflectir sobre as ideologias predominantes conduz-nos a uma consciência ampliada do papel e da função de educar e de se educar, traz luz e novos significados para a instituição escolar. Quando as pessoas têm consciência das ideias que sustentam o seu comportamento podem dar o primeiro passo no sentido de operar mudanças positivas e construtivas.

As escolas caracterizam-se por viver diversos tipos de conflitos, de índole diversa e de diferente intensidade e complexidade: conflitos entre professores, conflitos entre professores e alunos, conflitos entre professores e encarregados educação, conflitos entre professores e Conselho Executivo, conflitos entre alunos, conflitos entre o Conselho Executivo e os encarregados de educação, conflitos entre o Conselho Executivo e o Ministério da Educação, constituem uma pequena mostra das múltiplas inter-relações que inevitavelmente se apresentam nas Escolas.

A prática tem demonstrado uma tendência para encarar os conflitos como destrutivos e, por isso, negá-los ou evitá-los. Geralmente as pessoas usam as suas próprias técnicas para os resolver: distanciam-se do outro, ou, agridem-se verbal e/ou fisicamente. A instituição escolar é na sua essência relacional e, por conseguinte, um contexto de construção e reconstrução de significados, e é das nossas experiências relacionais que aprendemos sobre nós próprios e sobre o mundo e é à luz destas experiências que podemos rever o nosso mundo interior e, conseqüentemente, construirmos e reconstruirmos um sentido do *self* e do outro, e do *self* com o outro e com o mundo, e o conflito acontece nesta interacção.

Como a Escola é um sistema aberto com relações próximas com o exterior e é influenciada por diferentes variáveis de contexto, a confluência destas vivências, porque os seus sujeitos desempenham papéis diferentes é, necessariamente, conflitual. Pensar diferente e sentir diferente é inerente às relações humanas e potencialmente fonte de crescimento.

Tomamos como ponto de partida o significado atribuído à experiência de interação social dentro da Escola pelos actores envolvidos, como consideração da qualidade da relação que entre eles se estabelece e o clima emocional que é construído como resultado da multiplicidade de dinâmicas individuais, interpessoais, grupais e institucionais. Sendo certo que o conjunto das opções disponíveis é consequência do jogo dos actores sociais em presença e do seu correlativo poder de influência.

Centremo-nos, portanto, nos professores e nas construções cognitivas que elaboram sobre as suas práticas. Com efeito, verifica-se, segundo Coimbra (2003), uma tendência dos professores em atribuir a causas externas as suas dificuldades de relacionamento na escola e do insucesso da sua intervenção de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com este autor (idem), em vez de se interrogarem sobre o tipo de trabalho que desenvolvem a nível do Conselho de Turma, muitos professores deslizam para explicações auto-protectoras vitimizantes e auto-desresponsabilizantes que situam as causas dos problemas nas disfuncionalidades do “sistema”. Em geral, constata-se que na formação inicial de professores, em Portugal, o desenvolvimento da competência relacional é preterido em favor da aquisição de outros conhecimentos e referenciais que, em alguns casos, não só têm um efeito paralisante ao nível da acção como defensivo quanto às atitudes que o caracterizam (Idem).

Como refere Nóvoa (1992): “Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo.” (p.12). Face a esta situação e, paradoxalmente, os professores desenvolvem um “individualismo profissional defensivo” (Hargreaves, 1998) perante a intromissão nos seus quotidianos de forças externas, ora, esta não é a forma mais adequada para produzir as respostas que a educação e a profissão docente necessitam.

Como vimos no Capítulo 1.1, da Parte I, conceber a Escola como uma organização formal específica, dotada de autonomia relativa e de actores que pensam e agem em consequência,

possuindo uma identidade na qual todos investem e se reconhecem e, com capacidade para interpretar e produzir regras de acordo com o contexto em que se insere, tem-se vindo a constituir uma tarefa ciclópica.

Quando as organizações eram concebidas como estruturas formais rígidas, com uma divisão social do trabalho “taylorizada”, regras definidas e uma hierarquia claramente estabelecida, o conflito não emergia como categoria autónoma, sendo antes concebido como comportamento disfuncional. Hoje em dia, existe um modo diferenciado de conceptualizar as organizações e o lugar que o conflito nelas ocupa, muito se deve às chamadas teorias do conflito, que emergiram nos anos 60 do século XX, com os trabalhos de Bourdieu, Althusser, Bernstein e Bowles&Gintis no campo da sociologia da educação. Aliado à produção teórica radicada em Gramsci e, sobretudo, na Escola de Frankfurt, cujo representante mais marcante é Habermas, este movimento crítico contribui decisivamente para a compreensão da acção humana organizada. A educação constituiu o campo privilegiado destas teorias, obrigando a que se estabelecessem novas formas de olhar para a Escola e para o que nela ocorre.

Como se vê, o conflito emerge como critério de análise nas organizações, primeiro e com grande acuidade nos contextos caracterizados por relações sociais acentuadamente assimétricas, como por exemplo, a sala de aula. Pensamos que é urgente estudar, da mesma forma, os conflitos na Escola em ambientes sociais acentuadamente simétricos, como o Conselho de Turma, nesta perspectiva, este estudo pretende dar um contributo para a clarificação desta temática.

Na instituição escolar interagem docentes, todos eles diferentes, em espaços situados em comunidades com características específicas. Cada um destes sujeitos tem níveis de desenvolvimento distintos, cada um transporta consigo a sua história, as suas experiências, os seus significados, as características dos seus contextos de vida, em suma o seu *eu*, e é na interacção destes múltiplos actores que se constrói a identidade da comunidade escolar.

O actual quadro no plano social e educativo reflecte-se na grande desmotivação dos profissionais da educação, para lidar com os problemas: os professores acusam a família, a

família acusa a sociedade, os alunos acusam os professores, os professores os alunos, num jogo de culpas improdutivo e destrutivo.

Os professores queixam-se que perdem tempo e energia gerindo conflitos, os alunos não conseguem lidar com os seus conflitos e a Escola utiliza um modelo punitivo de repressão, todos reagem com apatia ou com violência e as condutas agressivas são habitualmente tratadas com o recurso a uma forma particular de poder - o poder coercitivo.

A constituição da família do século XXI não se reduz à composição pai-mãe-filhos, hoje fala-se em famílias: múltiplas, instáveis, inseguras, multifacetadas, provisórias, orientadas para o consumo e que valorizam o sucesso. A tecnologia e os *media* invadiram o quotidiano e o diálogo em família ficou empobrecido (Vezzulla, Aldenucci, Macionk, s.d.). Mas como pretendemos destacar, os conflitos no âmbito escolar não se restringem só aos conflitos trazidos pelos alunos em consequência das mudanças nos padrões familiares, sociais e económicos, também ocorrem como fruto de um controle inadequado das emoções e das deficiências de comunicação, não só dos alunos, mas também dos agentes educativos - os professores.

Poucos discordam de que a educação deve ser a prioridade e que a melhoria das condições sociais e económicas da população depende, directamente, da melhoria do nível cultural. Mas a realidade é penosa: cada vez mais assistimos a um alto índice de abandono escolar, causa e consequência do elevado grau de insucesso; professores desmotivados, assoberbados de tarefas, de indisciplina e de violência. São muitos os factores que precisam de vontade política para mudar, mas outros tantos estão nas mãos da própria comunidade escolar.

Tenta-se ensinar atitudes através de um código de normas e valores, usando meios repressivos para os “não adaptados”, quer dizer, a Escola tenta impor um modelo baseado na ordem e na hierarquia, num sistema de competição e punição. É necessário repensar uma nova forma de agir no mundo escolar (quer em relação aos alunos, quer aos professores), com diálogo, cooperação e harmonia, como tentativa de resposta ao ajustamento e à mudança.

O instrumento conceptual que propomos para alcançar esse clima de harmonia nos ambientes escolares, nomeadamente, no Conselho de Turma é a *mediação*.

2.2 A emergência de um outro modelo de regulação educativa: a mediação

“Na comunicação interpessoal, sempre que há um conflito de ideias ou interesses, devemos valorizar aquilo que nos une, não aquilo que nos separa. Essa é a chave do diálogo autêntico.”

(Estanqueiro, 2005, p.72).

Os princípios e as técnicas da *mediação* ajudam a ter uma nova percepção sobre a realidade e proporcionam uma base comum onde o diálogo pode acontecer com respeito, cooperação e responsabilidade, sem eliminar a divergência tão salutar para o crescimento.

O processo da *mediação* é fundamentado na comunicação conduzida por um terceiro que auxilia as pessoas a entender o conflito; reduzir as tensões emocionais através do reconhecimento dos próprios sentimentos e dos do outro; cooperarem na busca de alternativas para os problemas, estimulando a criatividade e, analisarem em conjunto as consequências das escolhas, num verdadeiro processo de transformação e crescimento.

Esses resultados positivos e construtivos podem ser obtidos através de um programa estruturado e dinâmico de capacitação de pessoas de todos os segmentos da organização. O programa deve criar uma linguagem interpessoal e uma cultura organizacional comuns, além de habilitar para a negociação cooperativa e criativa, indispensável pensamos nós, em situações de complexas interações.

Nas deliberações de grupo, a construção social da realidade entra em conflito e os interesses competem, mas o conflito dirige o processo deliberativo e as pessoas esforçam-se para desenvolver acordos para solucionar os problemas que enfrentam. Um grupo que desenvolve técnicas de *mediação* entende a natureza dos processos, compara e contrasta deliberações.

Na medida em que na Escola se estabelece uma cultura de *mediação* todos podem ganhar, nomeadamente, os professores, que perdem menos tempo e energia administrando crises, e podem gerir melhor os seus próprios conflitos e emoções e, canalizar positivamente a energia.

A Escola reúne uma diversidade de mentalidades, e só uma base comum de valores garante um convívio harmónico entre as diferentes maneiras de ver o mundo. Neste sentido a *mediação*, por princípio, aproxima as pessoas, re-estabelece e fortalece os relacionamentos, através dos seus valores e técnicas.

Relativamente às causas do conflito na Escola, Jares (2002) enquadra-as em quatro tipos de categorias, intimamente ligadas entre si:

1. Ideológico-científicas: opções pedagógicas diferentes, opções ideológicas (ex. definição de escola) diferentes, opções organizativas diferentes e tipo de cultura ou culturas escolares que convivem na instituição;
2. Relacionadas com o poder: controle da organização, promoção profissional, acesso aos recursos e tomadas de decisões;
3. Relacionadas com a estrutura: ambiguidade de metas e funções, debilidade organizativa e contextos e variáveis organizativas ;
4. Relacionadas com questões pessoais e de relação interpessoal: auto-estima, segurança, insatisfação pessoal/profissional e comunicação deficiente e/ou desigual. (p.47).

As práticas quotidianas escolares estão em contacto permanente com possíveis conflitos em torno de ideologias, de estruturas administrativas, de disputas de poder e, principalmente, em torno dos afectos. Jares (2002) pensa que não se trata de meras falhas técnicas ou disfunções mais ou menos pontuais do sistema, mas de uma realidade que

existe per si, desde que existimos e que existe o outro, desde que se cria uma organização há conflitos (intra e interpessoais).

Sob o ponto de vista da conceptualização da *mediação* utilizada nesta tese, iremos debruçar-nos sobre a tomada de decisões dos professores, relativamente à gestão curricular, no Conselho de Turma, sob a coordenação do Director de Turma.

Ainda segundo este autor (*idem*), os conflitos de uma organização ocorrem em função dos seguintes factores:

1. Modelo administrativo autoritário
2. Comunicação intermediada e não directa, estrutura hierarquizada ou verticalizada.
3. Modelo de relacionamento profissional competitivo e não cooperativo.
4. Modelo de relacionamento pessoal diferenciado ou emocional e não respeitoso.

Ora, na Escola encontramos quase todos estes factores, senão ao mesmo tempo, muitos ao mesmo tempo.

As escolas fizeram uma tentativa de resolver os conflitos interpessoais entre estudantes, professores e administradores com base em modelos de disciplina: como repreensões no gabinete do director, suspensões e expulsões. A insatisfação com os processos tradicionais levou os educadores e outros responsáveis a tentar novas formas de resolver conflitos como a *mediação*.

Nos E.U.A nas escolas onde se instituiu o processo de *mediação*, houve um decréscimo das suspensões e das repreensões orais e construiu-se um clima onde os professores podem fazer aquilo que sabem melhor - ensinar. A *mediação* criou nas escolas onde está implantada uma atmosfera de paz que vai além das salas de aula, estendendo-se aos recreios e mesmo a situações fora da escola.

O desbravar do caminho em direcção à resolução de conflitos na escola baseou-se na própria sociedade e em novas formas de modelos de resolução de litígios: negociação, arbitragem, etc. De acordo com J.P.Bonafé-Schmitt (1996) existe uma mudança no paradigma em matéria de resolução de problemas com a emergência de um modelo consensual: a *mediação*. Quanto a nós pensamos que a *mediação* pode mesmo substituir o

actual quadro nas escolas, encontrando com os encarregados de educação, o aluno e os outros professores soluções mais adequadas para a formação do aluno como ser integral. Não se trata só de uma simples análise do sistema educativo e do reconhecimento das suas disfuncionalidades, trata-se sobretudo de uma nova forma de resolução de problemas. A *mediação* apresenta-se como um ritual feito de interacções, permitindo colocar o problema no seu contexto e analisar as suas causas profundas, favorecendo a mobilização de soluções alternativas.

As virtualidades da *mediação* escolar não se confinam à resolução do conflito, antes implicam possibilidades de promoção humana, com efeitos benéficos na criação de condições para um crescimento na maturidade, na capacidade de comunicação, no sentido de responsabilidade, na auto-estima e no sentimento de pertença de todos, tão indispensáveis ao desenvolvimento harmonioso, sem descontinuidades e desequilíbrios graves.

Os professores treinados em capacidades de *mediação* reduzem as diferenças entre professores e alunos, utilizam estratégias cooperativas de aprendizagem, implementam na comunidade serviços de aprendizagem, estabelecem uma gestão democrática na escola e trabalham para criar um ambiente mais produtivo e pacífico. Além disso, os mediadores que identificam problemas estruturais que indicam problemas sistémicos lideram e constroem unidades curriculares para os alunos.

A *mediação* escolar potencia a capacidade de compreensão dos problemas e a perspectiva correcta das respostas mais adequadas. Facilita, por isso, a adesão dos destinatários às soluções que, esclarecidos e ajudados, eles próprios são capazes de construir. E, como sabemos, só a adesão dos intervenientes, radicada na prévia compreensão, é factor decisivo da eficácia humana das soluções. Desenvolver competências construtivas valorizando e investindo no capital humano traduz-se nos seguintes pontos:

- Educar/trabalhar para a cooperação desenvolvendo habilidades construtivas (escuta, respeito, responsabilidade);
- Desenvolver a empatia;
- Melhorar a comunicação;
- Desenvolver o autocontrolo da impulsividade;

- Expandir a capacidade de respeitar (a nós mesmos, aos outros e o ambiente em que vivemos)- implantar a ética do respeito;
- Desenvolver a consciência da cidadania participativa no ambiente de trabalho;
- Prática dos valores fundamentais do convívio.

A *mediação* escolar tem como objectivos:

- Desenvolver atitudes de interesse e respeito pelo outro;
- Reconhecer e apreciar os sentimentos, os interesses, as necessidades e os valores próprios e alheios;
- Desenvolver atitudes de cooperação no tratamento de conflitos, numa procura conjunta de soluções satisfatórias;
- Aumentar a capacidade de resolução de conflitos;
- Desenvolver a capacidade de diálogo e de competências comunicativas, sobretudo a escuta activa;
- Melhorar as relações interpessoais;
- Favorecer a auto-regulação, através da busca de soluções autónomas e negociadas;
- Diminuir o número de conflitos, logo o tempo dedicado à sua resolução.

Partindo destes pressupostos, podemos apontar várias razões para instituir programas de *mediação* nas escolas: a interiorização de que o conflito é um estado humano natural e muitas vezes traz mudanças às instituições. Para isso, as escolas devem estar preparadas para essa realidade, procurando negociar no conflito. É preciso desenvolver também, a conscientização de que o uso da *mediação* nas escolas desenvolve a capacidade de comunicação entre alunos, professores, órgãos de gestão da escola, encarregados de educação, e em geral desenvolve na escola um clima onde reina o bom senso; a percepção de que o uso da *mediação* como método de resolução de conflitos reduz a hostilidade e o mau ambiente e de que o treino da *mediação* ajuda os jovens e os professores a compreenderem-se a si próprios e aos outros e a desenvolverem capacidades para resolver problemas do dia-a-dia. Também, o treino de mediador desenvolve o interesse pela resolução de todos conflitos, pela justiça e pelo sistema legal, o que encoraja um mais alto nível de cidadania.

Passando a responsabilidade da resolução de conflitos para todos, os professores concentram-se mais no ensino. Reconhecer que todos são competentes para participar na resolução das suas próprias disputas encoraja os alunos a crescer e dá-lhes capacidades de ouvir, de criticar e de resolver problemas.

O treino da *mediação* ao enfatizar o ouvir os outros e os seus pontos de vista e encontrar soluções pacíficas para os seus problemas prepara para viver num mundo multicultural, que é afinal o nosso mundo, possibilitando o desenvolvimento de capacidades não só necessárias para a resolução dos problemas na Escola, mas também e frequentemente a resolver melhor os problemas com todos.

Para além desta estrutural valência da *mediação*, pensamos que a *mediação* curricular tem um importante contributo a dar, ao clarificar junto dos principais agentes do processo educativo - os professores e os Directores de Turma, a sua aplicação em outras áreas até aqui de difícil penetração: o currículo. Só a *mediação* nos “conflitos” de territórios do saber e nos territórios de processos - que são os que estão em jogo na gestão curricular - podem conduzir uma intervenção pedagógica capaz de ajustar a acção educativa às necessidades específicas dos alunos e às características do contexto, construindo um verdadeiro currículo aberto, tal como iremos ver no capítulo 3 desta Parte.



PARTE II

CAPÍTULO 3

**SOBRE O CONCEITO DE
MEDIÇÃO CURRICULAR**

3. Sobre o conceito de mediação curricular

“Os níveis de criatividade, contextualização, participação, abertura à comunidade, flexibilidade organizacional e auto-reflexão são potencialmente maiores nas organizações que aprendem, do que naquelas que se limitam a executar.”

Santos Guerra, 2000, 38

Depois de termos traçado alguns itinerários centrados na transposição do conceito de *mediação* para o campo da Direcção de Turma, vamos agora centrar-nos sobre um dos pontos que constituem o principal modelo teórico que pretendemos construir: a *mediação* curricular feita sob a coordenação do Director de Turma no Conselho de Turma.

Segundo Roldão (1995) 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. Ora, o Director de Turma, através da *mediação*, com os professores, os encarregados de educação e instâncias de gestão da escola encontra-se, por isso, em posição privilegiada para servir de motor a uma gestão consequente dos currículos (Favinha, 2002 a.).

Como vimos ao longo dos capítulos anteriores e, de acordo com Vasconcelos - Sousa (2002), a *mediação* é aplicável em todas as situações em que seja necessário ou se deseje a facilitação de um processo negocial e, como técnica de resolução de conflitos, pode ser

aplicada em todas as áreas, pois em todas as áreas existem conflitos. O enfoque que se utiliza depende, por um lado da natureza do conflito e do seu contexto e, por outro, da experiência, capacitação e dos recursos de quem intervém. Um dos aspectos da *mediação* é o seu procedimento técnico aplicado na resolução do conflito já instalado, porém, pensamos que outra grande possibilidade é trabalhar a sua aplicação sob um outro enfoque: a prevenção e a prevenção/acção.

A cultura da *mediação*, também pode ser encarada como uma forma de prevenir conflitos entre as pessoas em diversos ambientes de interacção, transformando o modo de conviver. O treino em *mediação* é, segundo Vasconcelos-Sousa (2002), uma possível redução da própria conflitualidade interna das organizações, pois as metodologias aplicadas facilitam e melhoram a interacção entre as pessoas. Assim, neste capítulo apresentamos uma possibilidade de acção na vida em grupo que prioriza a cooperação e o crescimento colectivo, na tentativa de contribuir para uma nova consciência que considere a Escola como um espaço de trabalho colaborativo e o Director de Turma como um mediador curricular.

3.1 Paradigma mediacional curricular centrado no professor

“Therefore, the teacher- especially the teacher- must help to make intelligent decisions related to curriculum planning. His decisions, in the main, will revolve about the screening and selection of specific instructional objectives, the identification of centers of interest, the identification and organization of subject matter, the selection of instructional techniques and materials, and the selection of measuring devices to help him realize whether or not the objectives were accomplished.”

Harnack, 1968, 11

Durante muitos anos a problemática curricular esteve associada à ideia de planificação e desenho curricular, predominando deste modo a dimensão pré-activa da educação sobre a dimensão interactiva (Moya Otero, 1993). Mas a impossibilidade de resolver os problemas essenciais da prática seguindo esse esquema de trabalho propiciou um aprofundamento importante da problemática curricular colocando o foco no desenvolvimento do currículo e na dimensão interactiva do ensino-aprendizagem. Esta mudança, que parece, à partida relativamente simples, produziu-se como consequência de uma grave crise no conjunto das teorias que vinham apoiando o paradigma processo-produto, o que propiciou a sua substituição por paradigmas mediacionais ou interaccionais. Moya Otero (1993) expressa assim as razões que tornaram necessária essa substituição: já não é possível chegar a uma conceptualização suficiente que explique os processos grupais a partir do paradigma processo-produto sem contemplar variáveis mediacionais, contextuais e curriculares da máxima importância e que advertem a necessidade de conceptualizar o trabalho colaborativo como um produto situacional flexível e em mudança.

As análises sobre os mecanismos através dos quais se realiza essa *mediação* e as suas consequências fazem parte de enfoques recentes que têm a sua origem em influências

diversas, com uma ampla repercussão. Essa ideia de *mediação* transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente activo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. Pensamos que, reconhecer esse papel mediador tem consequências no momento de se pensar modelos apropriados de formação de professores, na selecção de conteúdos para essa formação, na configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes. Mas, estes pressupostos vão para além de tudo isto, porque supõem conceber e entender como realmente os espaços escolares são lugares de reconstrução do conhecimento e da prática, prefigurada pelos currículos impostos de fora às instituições escolares.

Como vimos em capítulos anteriores, estes enfoques que se detêm na *mediação* dos fenómenos curriculares têm motivações diversas que residem não apenas numa certa concepção do exercício da profissão do docente, mas também no contrapeso que está exercendo uma focalização mais sociológica- especialmente o da “nova sociologia”- nos problemas didácticos em geral, superando a visão mais reducionista de tipo psicológico que dominou no passado recente, amparada numa tradição de pesquisa individualista e positivista. Como consequência de tudo isso, o ensino em geral e o próprio currículo em particular são entendidos como um processo de construção social na prática.

A emancipação progressiva do trabalho dos docentes é um objectivo histórico, condição para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Uma caracterização da qual se deve retirar todas as consequências práticas, já que implica colocar de forma radical o papel dos professores como mediadores desse processo, e não como meros instrumentos que mecanicamente possam satisfazer exigências exteriores. Já não se trata de propor apenas mudanças metodológicas alternativas, mas também de alterar as bases profundas da actuação docente: o professor como alguém que constrói significados sobre as realidades nas quais opera (construtivismo psicológico).

Segundo Roldão (1999 a, b, c), a acção do professor no currículo é complexa, não se pode vê-la como uma mera operação de mutilar ou acrescentar segmentos de conteúdos. Mas a

visão do conhecimento como algo discutível não é uma característica dominante dos programas de formação do professorado. Os professores não são meros adaptadores dos currículos, mas, através das interações realizadas por eles dentro do próprio processo de desenvolvimento do currículo, transformam-se em mediadores entre a cultura exterior e a cultura pedagógica da escola. O currículo expressa-se através de uma praxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas actividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa actividade permita que seja. Até hoje tem-se atendido mais a aspectos interpessoais do ambiente da sala de aula que ao papel que desempenham as actividades que se realizam, na configuração das suas características e no seu poder educativo.

Assim, o trabalho de professores (e de alunos) que desenvolvem um currículo está mediatizado pelas formas de trabalhá-lo, pois essa *mediação* é a que condiciona a qualidade da experiência que se obtém. Se as tarefas são responsáveis pela moldagem do significado final do currículo e têm o poder de sustentar a prática, compreendemos agora mais claramente como os professores projectam as suas possibilidades de autonomia profissional e modelam o projecto originário através do planeamento de actividades. A ideia de dar poder aos professores para participar na construção do currículo envolve uma alternativa na forma onde se foca o controlo (Favinha, 2002 a).

A imagem do professor como criador e artífice da sua prática é um objectivo que exige professores preparados, assim como reais condições de trabalho, nomeadamente a redução da excessiva mobilidade da classe docente. De acordo com Santos Guerra (2000): “Para que qualquer projecto venha a adquirir a respectiva profundidade e durabilidade temporal é necessário pensar na formação e estabilização de equipas configuradas em torno de projectos.” (p.38). Estas questões podem ser fundamentais para resolver os problemas da forma como os professores se vêm a si próprios e como a sociedade vê os próprios professores.

Cada vez mais as escolas devem construir os seus currículos locais e os professores têm a responsabilidade profissional de estar envolvidos no processo de construção curricular e na sua tomada de decisões, de serem “professional decision makers”: “Cooperative and

individual teacher decision making in today's school is a necessary staff activity.” (Harnack, 1968, p.12).

Os professores como responsáveis pela mudança na educação assumem um novo papel, o de inovadores - os professores como “fazedores de currículo”. Diz Stenhouse (1991), que o professor deve ser um investigador e não um reformador. Deve partir de um problema e não de uma solução.

Na sala de aula a urgência e a dimensão dos problemas que se colocam diariamente e a necessidade de se ajustar a um programa, deixam ao professor pouco tempo para a reflexão. Mas o que se passa na sala de aula não é só da responsabilidade do professor, pois este trabalha sobre uma base já elaborada.

Actualmente continuamos a assistir ao processo de implementação de reformas ou reestruturações no sistema educativo. Apesar das alterações a que assistimos nos últimos anos, os professores, muitas vezes, não se sentem motivados para pôr em prática as reformas propostas pelo poder central, porque não participaram e não foram consultados nesse projecto, são na maioria das vezes informados de como devem proceder. Também, na escola não é fácil para ninguém “romper” com os hábitos adquiridos. A própria realidade obriga a repetir esquemas de rotina, romper com a inércia provoca a incómoda sensação de desequilíbrio. Mas, como vimos as necessidades que a prática apresenta fazem com que estejamos perante um momento de mudança e reajuste. As alterações que até aqui se produziram na estrutura das escolas foram úteis para se analisar que currículo se desenvolve nas aulas, que estratégias e recursos se utilizam, com que recursos. Mas, é evidente, que é imprescindível ir mais além, esta valorização é muito importante, porque como vimos, uma coisa é reformar as leis e os normativos e outra é reformar as práticas educativas. Ainda que ambos os aspectos mantenham relações entre si complexas e bidireccionais.

Por um lado, as modificações legais baseiam-se, em boa medida, nas mudanças cuja necessidade se identifica na prática educativa de algumas escolas. Assim, só se implementa uma reforma quando se demonstra desde a prática a sua necessidade. Por outro lado, podemos dizer que da mudança das leis não se passa imediatamente e necessariamente,

para a mudança nas práticas educativas. A reflexão e o debate são um processo especialmente valioso para que essas mudanças aconteçam. Neste sentido, o currículo constitui-se no instrumento e no eixo fundamental em torno do qual a reforma se integra, visto que as suas funções o dotam deste carácter e protagonismo tão peculiar: tornar explícita as intenções do sistema educativo e a de servir como guia para orientar a prática pedagógica. Assim, é necessário fazer a opção por um currículo aberto dentro do chamado currículo nacional, mas este tipo de currículo comporta inovações na organização das escolas, no perfil e nas funções dos professores, nas actividades e nos planos de formação dos professores. Neste sentido manifesta-se Mauri (citado em Pablo López, 1992):

“(...) la opción por un currículum de carácter abierto comporta una opción por una formación del profesorado que le capacite para analizar y valorar la propuesta confrontándola con sus propios criterios sobre educación escolar: elaborar junto con el equipo de docentes del centro, una contextualización de la misma para una realidad escolar específica y realizar su desarrollo, seguimiento y evaluación tanto a nivel de equipo en un centro como a nivel personal en un aula concreta. El pensamiento del profesor actúa como filtro en la interpretación de la propuesta. Es necesario que esté dispuesto a confrontar sus ideas sobre educación.”(p.17).

Uma concepção aberta do currículo torna necessário a sua implementação a três níveis: 1º Administração Educativa (nível nacional), 2º Escola: Projecto Educativo de Escola e Projecto Curricular de Escola e 3º Conselho de Turma - Projecto Curricular de Turma - programação do currículo.

O trabalho sobre cada um destes níveis afecta claramente, todos os outros. A prescrição do currículo nacional deixa uma ampla margem de tomada de decisões e de actuação às escolas e aos professores: são os Departamentos e as Áreas Disciplinares de cada Escola quem têm de mediar para que as mudanças educativas propostas pelo Ministério da Educação passem realmente para a prática. São os professores os que, em definitivo, podem decidir mudar algo ou deixar que tudo fique igual. A grande questão centra-se nos

últimos níveis de concretização: na Escola (Departamentos/Conselho de Turma, do Projecto Educativo de Escola ao Projecto Curricular de Turma).

Todas estas propostas, que partem do paradigma mediacional curricular centrado nos professores, abrem novas linhas de investigação em educação, mas para que seja possível serem aplicadas como estruturais, as Escolas têm de reunir certas condições. Como por exemplo, a implementação em relação às Escolas de uma cultura de colaboração e assessoramento por parte das Universidades e Institutos Politécnicos (que hoje não existe), para que possa estar garantido o rigor científico requerido. Ao mesmo tempo, seriam imprescindíveis medidas organizativas concretas no que diz respeito a tempos e a espaços.

As estratégias de formação de professores que as Universidades e os Institutos Politécnicos oferecem estão, ainda hoje, vinculadas frequentemente a uma concepção do professor como executor de programas ou ideias criadas por outros. Em resposta a esta situação reclama-se, em diferentes modelos de formação de professores, o papel de investigador do professor na sala de aula, para superar a errada separação entre teoria e prática e dar-lhe uma competência mais enquanto profissional.

Carr e Kemmis (citado em Pablo López, 1992) sintetizam desta forma: “La separación institucional entre investigadores y practicantes en buena parte de la investigación educativa de hoy, en realidade va en contra del desarrollo de la práctica educativa, al aislar la tarea investigadora de los investigadores de la tarea docente de los practicantes”. (p.25). Também Stenhouse (1991) e Gimeno Sacristán (1998), entre outros, defenderam a investigação em acção como uma forma de avanço na qual os protagonistas são os próprios profissionais da educação que reflectem, investigam e tomam decisões sobre a sua própria actuação. Mas, não podemos esquecer a ausência de uma tradição de trabalho colaborativo entre os próprios professores da Escola que teria que ser colmatada.

Encontramo-nos por isso, perante dois modos básicos de conceber a educação e o papel que o professor desempenha dentro do sistema educativo relativamente ao currículo:

- o professor como mero executor de programas criados e desenhados por outros;

- o professor como profissional da educação, capaz de identificar e valorizar diferentes prioridades curriculares e estruturar um conjunto de actividades de aprendizagem adequadas às necessidades do aluno.

Evidentemente, trata-se de pólos opostos e extremos, na realidade não é frequente encontrar profissionais que se situem plenamente só num ou outro modelo, antes existe toda uma pluralidade de possibilidades intermédias.

Uma caracterização breve do primeiro modelo, o professor como executor de planos e programas elaborados externamente, põe a ênfase nas equipas de técnicos que elaboram os programas no Ministério da Educação. Neste sentido, quanto mais fechado for o currículo, quanto mais definidas estejam todas e, cada uma das sequências de ensino-aprendizagem que o professor deve desenvolver na sua prática de sala de aula, será maior a probabilidade de um ensino de qualidade. A função do professor, nesta concepção, é aplicar os programas elaborados pelos técnicos. Nesta perspectiva a formação de professores reduz-se a aprender a ensinar, tal e como outros decidiram que deve fazer-se. Assim, o bom professor é aquele que sabe reproduzir o modelo de ensino que lhe propuseram, ao Ministério da Educação cabe controlar todo o processo e modificá-lo quando considere oportuno.

Este modelo tem revelado inúmeras deficiências:

- no que diz respeito aos professores: falta de motivação dos professores pela sua actividade diária, já que são outros quem tomam as decisões consideradas importantes; fomento de atitudes de submissão, indiferença, falta de implicação e de individualismo; considerável estreitamento de perspectivas, já que o professor não se questiona sobre o que faz e porque o faz ; suposta busca da “eficácia” como único critério para a tomada de decisões; consideram-se os seres humanos como sujeitos que se tem que dirigir, legitimando dessa forma a disciplina e a vigilância contínua e funcional.
- no que diz respeito aos alunos: secundariza-se a diversidade dos alunos, a intervenção educativa dirige-se a um aluno “médio”; a comunicação que se propicia secundariza o carácter interactivo do processo de ensino-aprendizagem.

No segundo modelo, o professor como decisor curricular, parte da ideia de que este é capaz de tomar decisões e desenhar a sua própria prática, e que o seu pensamento é indispensável na relação com os seus alunos. Além disso, a capacidade de tomar decisões na sua aula, e por consequência, os professores na sua Escola, aparece como a única forma de responder à diversidade de situações e de alunos. Entender assim, a figura do professor como profissional da educação e ensino implica, também, uma opção pela formação que capacite para receber e procurar informações, seleccioná-las e tomar decisões conscientes. Em definitivo, trata-se de duas formas de entender a profissão docente que referenciam perfis profissionais e estratégias de formação diferentes.

Ainda que os professores tenham um estilo profissional predominantemente individualista, deve-se acentuar a *mediação* colectiva, dentro de mecanismos de racionalidade grupal nas equipas docentes coordenada pelo Director de Turma, como vamos ver nos capítulos seguintes.

3.2 Contributos de Vigotsky na conceptualização desta problemática: o desenvolvimento e a interacção social

“Vygotsky foi capaz de agregar diferentes ramos de conhecimento em um enfoque comum que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem. Este enfoque integrador dos fenómenos sociais, semióticos e psicológicos tem uma capital importância hoje em dia, transcorrido meio século desde a sua morte.”

Wertsch, 1988, 34, citado em Rego, 1994, 16.

Consideramos muito pertinente a utilização da literatura Vigotskyana para a conceptualização desta problemática. A tese de Vigotsky organiza-se à volta de dois conceitos-chave, a noção de *zona proximal de desenvolvimento* e a noção de *interacção social*, à qual se acrescenta o papel fundamental da linguagem nesta interacção. Estes são também dois elementos base na construção do conceito de *mediação*, por um lado o desenvolvimento que este processo faz acontecer no indivíduo, e por outro, a importância do contexto na integração e ultrapassagem do conflito na tomada de decisões.

Enquanto a pedagogia da descoberta, largamente inspirada em Piaget e atenta ao desenvolvimento da inteligência, se centrava, por isso, nas actividades de “tacteamto” (“equilibrante”, segundo o termo piagetiano) e espontânea da criança e na expectativa do desenvolvimento, a pedagogia actual centra-se na *mediação* que poderá ajudar o aluno a ser activo de forma eficaz.

Através da *mediação* que instaura, o professor conduz o aluno a enriquecer as suas condutas cognitivas. Assim, pelo facto de se ter confrontado com aceções diferentes das suas, sobretudo se tem tendência a apagar as contradições nas suas próprias representações ou a fixar-se nas suas percepções iniciais, o aluno é forçado a admitir que alguns dos seus colegas não pensam como ele a cada momento e que outros não utilizam os mesmos

caminhos ao atingirem fins idênticos. Assim, é levado a interessar-se por estratégias que para ele não são espontâneas e é então que ele poderá mais facilmente apropriar-se dos procedimentos trazidos pelo professor. Deste modo, o aluno torna-se progressivamente capaz de explicar e matizar os seus próprios processos mentais através da acção mediadora do professor.

Por consequência, para organizar e estruturar a metacognição, o professor tem toda a vantagem em instaurar momentos de confrontação das estratégias cognitivas, a propósito de problemas complexos e finalizados. Nestes episódios, o seu papel é o de um mediador simultaneamente encarregado de pôr em evidência os diferentes caminhos válidos seguidos pelos alunos e de propor os procedimentos mais vulgares geralmente admitidos. Essas interações sociais, essas aproximações graduais permitem que os alunos, sobretudo aqueles que têm problemas nas suas aprendizagens escolares, considerem a sua própria mudança intelectual como uma evolução que pode ser considerada e ser mesmo desejável.

Vigotsky (1996) entende a aprendizagem escolar como sendo “uma das principais fontes de conceitos da criança” ao mesmo tempo, “uma poderosa força que direcciona a sua evolução, determinando o destino de todo o desenvolvimento mental” (p.107).

Das concepções de Vigotsky compreender-se-ão as enormes potencialidades de uma intervenção educativa eficaz na resolução de um problema ou na aquisição de um determinado conceito. Assim, é necessário que os professores estejam muito atentos, em primeiro lugar, aos seus próprios problemas comunicacionais e perceptuais. Têm de estar alerta para uma certa “paralisação” comunicacional que, de dia para dia, se verifica e acentua na relação interpessoal, ainda que se continue a falar cada vez mais de educação e a assistir a uma evolução tecnológica cada vez mais rápida neste domínio. Existe uma estreita relação entre o processo ensino-aprendizagem e o processo comunicativo, bem como a interacção entre os elementos que os integram.

Da mesma forma as diferenças de percepção são um elemento a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem, pois muitos dos problemas que o professor enfrenta são problemas de comunicação e de diferença de percepção, que se transformam em conflitos relacionais. O trabalho à volta da resolução de conflitos é baseado na ideia de que o

conflito tem um valor positivo, pode-nos ajudar a: aprender novas e melhores formas para responder aos problemas, construir mais e melhores relações, aprender mais sobre nós próprios e os outros.

Os grupos que aprendem a expressar os conflitos positivamente, vão desenvolver a cooperação e tolerância para trabalhar em conjunto. Se os professores vão trabalhar juntos na resolução de conflitos, é importante que se questionem e examinem as suas próprias crenças sobre conflito e a forma como reagem em situações de conflito. Os professores têm de saber, quando o conflito ocorre o que devem fazer. Juntos estes conflitos contribuem para um corpo de tensões que são um enorme obstáculo aos objectivos educativos.

Assim, as ideias de Lev Vygotsky (1896-1934) têm para os dias de hoje importância fundamental, tornando-se um marco de referência para os estudos no campo educativo. Vygotsky, como afirma Rego (1999), “é hoje considerado um dos mais importantes psicólogos do nosso século. É significativa a influência e repercussão que a obra vygotskiana vem provocando na psicologia da educação” (p.35). A educação representava para ele um campo profissional (ele próprio foi professor), um campo de investigação psicológica e um problema inerente ao desenvolvimento psicológico.

A relação entre os problemas pedagógicos e as questões psicológicas foi expressa claramente pelo próprio Vygotsky da seguinte forma:

“O problema educativo (...) ocupa um lugar central na nova maneira de encarar a psique do homem (...). A própria relação entre a psicologia e a pedagogia mudará consideravelmente, sobretudo porque aumentará a importância que cada uma tem para a outra e se desenrolarão, portanto, os laços e o apoio mútuo entre ambas as ciências”. (1996, p.x)

Ao contrário de Piaget, Vygotsky sentiu, com efeito, a necessidade de estudar a articulação das relações sócio-cognitivas para poder entender o desenvolvimento intelectual. Atribuiu enorme importância à relação entre os indivíduos no desenvolvimento psicológico. (Ribeiro, 2001)

Vygotsky (1996) tentou, nesse sentido, demonstrar que o pensamento, a atenção voluntária ou a consciência têm origem na vida social, sendo estas funções mentais superiores são, depois, interiorizadas pelo sujeito, ao longo do seu desenvolvimento.

O autor defende assim, que o funcionamento individual deriva e reflecte a estrutura do funcionamento social. No seu ponto de vista, são as situações de interacção social com os outros, principalmente com um adulto ou com um companheiro mais competente, aquelas que estimulam e activam na criança os processos internos de desenvolvimento. Estas situações de aprendizagem abrem um espaço entre o que o sujeito já adquiriu e o que pode adquirir com a ajuda dos outros.

Estes novos conhecimentos integram-se, segundo Vygotsky, na zona de desenvolvimento potencial, sendo depois interiorizados, convertendo-se numa aquisição do indivíduo. O processo de interiorização está intimamente ligado à genética do desenvolvimento cultural. A construção interna de uma operação psicológica consiste, para Vygotsky, numa “série de processos evolutivos”, cuja reconstrução interior implica uma reorganização estrutural e funcional do processo psicológico interiorizado, tornando-se num processo psicológico novo. Estamos, pois, perante um processo de *internalização*, o qual, determina e promove o desenvolvimento.

Para Vygotsky, a compreensão da psicologia individual só se consegue se se analisar e interpretar o social e cultural, uma vez que as características intelectuais do indivíduo desenvolvem-se através da internalização dos processos e práticas que a sociedade oferece. Assim sendo, surge a necessidade de entender a inteligência e as suas diferentes formas de expressão, através da análise das experiências e dos contextos sócio-culturais em que o indivíduo constrói e desenvolve o seu comportamento intelectual. Os processos intelectuais envolvem experiências em contextos sociais e culturais e são constituídos e modificados de acordo com tais experiências. (Ribeiro, 2001)

Vygotsky afirma que a aprendizagem das crianças comporta, em qualquer momento, três níveis ou zonas de aprendizagem:

- zona de desenvolvimento real (ZDR)
- zona de desenvolvimento próximo (ZDP)
- zona de desenvolvimento futuro (ZDF)

Uma abordagem centrada no potencial de aprendizagem que a criança consegue adquirir com as suas experiências resulta da análise do “quanto” é preciso ajudar a criança para que ela resolva as tarefas, tirando partido da interacção social na construção do raciocínio. Este “quanto” é atribuído ao conceito de “*zona do desenvolvimento próximo*” (Vygotsky, 1996). Esta zona é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento que o sujeito apresenta quando resolve uma situação-problema sem ajuda e o nível que pode desenvolver quando orientado por um adulto ou criança que possua um nível de competência mais elevado.

A zona de desenvolvimento próximo corresponde ao espaço de crescimento que se pode dar à criança com a ajuda de alguém (os mediadores). Progressivamente, essa zona passa a integrar o conhecimento da criança e, de novo, outra zona de desenvolvimento próximo se instala. Os pais, os professores e os colegas podem assumir aqui um importante papel de mediadores do desenvolvimento. A interacção entre pares, ou entre crianças e adultos, ou seja, a aprendizagem por cooperação pode, deste modo, servir tal objectivo.

Vygotsky (1996) entende a aprendizagem escolar como sendo “uma das principais fontes de conceitos da criança” ao mesmo tempo, “uma poderosa força que direcciona a sua evolução, determinando o destino de todo o desenvolvimento mental” (p. 107).

Das concepções de Vygotsky compreender-se-ão as enormes potencialidades de uma intervenção educativa eficaz na resolução de problemas ou na aquisição de um determinado conceito. Nesta perspectiva, um dos objectivos da escola é criar condições que permitam a modificabilidade cognitiva dos alunos, bem como ajudá-los a tomar decisões adequadas. O desafio que se coloca hoje à escola é a mudança, é pelo menos imperioso desenvolver esforços no sentido de compreender melhor como é que as

capacidades de pensamento podem ser desenvolvidas. E se não modificarmos as nossas práticas, se não houver promoção do desenvolvimento cognitivo, corremos o risco de a maioria dos alunos não perceber os objectivos nem os conteúdos das aulas.

Até aqui a escola em vez de ir ao encontro das aspirações, necessidades e motivações dos alunos, de lhes dar liberdade de sentir, de pensar e de agir, os obrigar a adaptar-se ao ensino e à instituição escolar. O saber era essencialmente livresco, a escola era a única instituição de aprendizagem e os professores os mestres exclusivos. Muitos professores manifestam ainda hoje, como preocupação essencial a transmissão de uma acumulação de saberes, enfatizando a memória ou a atenção e não a criatividade ou a capacidade de pensar (Raths et al, 1977 citado em Ribeiro, 2001).

O ensino não mais significa instrução, nem a aprendizagem significa a simples retenção de informação; cabe cada vez mais ao professor ter de orientar a sua intervenção educativa para o “saber ser” dos seus alunos (Patrício, 1989 a e 1997). E ainda o mesmo autor, ao interpretar os oito princípios gerais sobre a formação de educadores e professores constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo, afirma, a propósito que “a escola de uma sociedade dinâmica exige o professor que observe, reflecta e investigue permanentemente a realidade que está a trabalhar” (p.30).

No início do terceiro milénio afirma-se como imperativo perspectivar a educação como a capacidade de realizar as tarefas ao longo da vida, tendo sempre presente a ideia de que “não há educação onde não há referência intrínseca aos valores” (Patrício, 1989).

A educação tem, assim, um papel primordial na construção da sociedade nova, que se pretende democrática, reflexiva e participativa e em que a todos seja reconhecido o seu valor e igualdade de oportunidades, pretensão que deve tornar-se, cada vez mais, visível e actuante, logo a partir da educação pré-escolar.

Nesta perspectiva de encarar a educação como um processo evolutivo e que atravessa toda a vida, importa salientar o ponto de vista de Roldão (2001 b):

“A educação não se faz em fatias, não se faz por soma de andares de um bolo. A educação é um processo de desenvolvimento realmente

pleno da pessoa em que as aprendizagens formais são parte desse desenvolvimento e não são alguma coisa que se lhe opõe". (p.23)

Como bem salientava Freire (1974), a educação é, na verdade, um processo de interações múltiplas: *"O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos da autoridade" já não valem"*. (p.97)

Recentemente, a educação pode contar com um novo contributo, os estudos de Damásio (2000 a e b), um notável cientista português, sobre a maneira de pensar do ser humano. Descartes considerou o homem como um ser dualista: o homem movido em separado pela razão e a emoção. Damásio, por sua vez, vem expor uma visão diferente, se bem que naturalmente controversa. Baseado em estudos de casos humanos (como o caso de Phineas Gage), defende uma relação estrita entre a razão e as emoções no cérebro humano. Para ele, o homem é uma totalidade dialéctica, na qual a razão é influenciada pela emoção e vice-versa; rejeita, assim, o dualismo cartesiano clássico, em argumentos como o seguinte:

"Enquanto a emoção e os impulsos biológicos podem dar origem a irracionalidade em algumas circunstâncias, eles são indispensáveis noutras. Os impulsos biológicos e o mecanismo automatizado do mercador-somático que deles dependem são essenciais para alguns comportamentos racionais, em especial nos domínios pessoal e social, embora possam ser prejudiciais à decisão racional em determinadas circunstâncias, ao criarem uma influência que se sobrepõe aos factos objectivos ou que interfere nos mecanismos de apoio à decisão, tais como a memória de trabalho."

(Damásio, 2000 a, p.203)

Ao longo da vida, os seres humanos vão, naturalmente, aprendendo inúmeros conhecimentos que lhes são úteis para a sua sobrevivência, aparentemente com interesse e sem qualquer esforço adicional. Simultaneamente, nas escolas só conseguem aprender uma

parte do que lhes é transmitido e, frequentemente, para a obtenção dos conhecimentos, têm que fazer um esforço considerável.

Esta situação leva muitas vezes a considerar a existência de dois tipos distintos de conhecimento, o escolar e o quotidiano, tornando-se fundamental reflectir sobre o que é preciso mudar nas escolas para que esses conhecimentos sejam sentidos pelo aluno como algo importante, emotivo e útil ao longo da sua vida. Em suma, é preciso ter sempre presente que a escola se destina a seres humanos que são providos de razão e emoção e que ambas influenciam sistematicamente as suas atitudes e desempenhos.

Vygotsky pode considerar-se um construtivista social. A sua teoria dá grande ênfase à perspectiva sócio-histórica do conhecimento e do desenvolvimento. Considera o sujeito não só activo, mas sobretudo, interactivo, construindo o conhecimento a partir da acção por meio de relações intra e interpessoais. A construção do conhecimento é interactiva, ou seja, é regulada por factores externos e internos. O sujeito participa activamente na construção do seu saber, imerso na sua própria cultura e história, modificando-se e modificando aqueles com quem se relaciona.

Para Vygotsky a aprendizagem gera um grande número de situações potenciais de desenvolvimento, despertando processos evolutivos, através das interacções sociais que naturalmente ocorrem num contexto escolar, defendendo que cabe à escola e aos professores apresentarem novas tarefas e exigências ao aluno, para estimular o seu intelecto.

É neste contexto que se entende o papel do Director de Turma como aglutinador e motor dos esforços dos professores na aprendizagem dos alunos. Assim, cabe ao Director de Turma, em Conselho de Turma e em todas as situações de contacto com os professores proceder à integração do contributo de todos em prol do desenvolvimento integral dos alunos.

3.3 O Director de Turma como coordenador da mediação curricular no Conselho de Turma

“(…) a figura do Director de Turma sobressai enquanto coordenador de uma equipa com responsabilidades na própria gestão curricular e enquanto elemento privilegiado para a transmissão de informações que possam pautar acções concertadas do Conselho de Turma, e numa orientação bottom-up, do próprio Conselho Pedagógico.”

Peixoto et al, 2003, 27

Tendo como base o paradigma mediacional curricular centrado no professor, consideramos que o Director de Turma pode, neste sentido, ser um agente privilegiado de mudança em todo o processo ensino-aprendizagem. Esta é a proposta teórica e conceptual que pretendemos apresentar neste capítulo.

Esta possibilidade do Director de Turma advém-lhe do facto dele conhecer e trabalhar relacionalmente com todos os intervenientes directos 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 Director de Turma pode ser o dinamizador/mediador, por excelência: na sua relação com os alunos, na sua relação com o corpo docente, na sua relação com os órgãos de gestão da escola, na sua relação com os encarregados de educação, etc (Favinha 2002 b).

O Director de Turma (para se poder situar na organização escolar como uma verdadeira estrutura intermédia de gestão), encontra-se em posição privilegiada para, em conjunto

com cada professor, no Conselho de Turma, assegurar a coordenação do levantamento dos problemas curriculares e de estratégias, para diagnosticar e pensar as necessidades de apoio sócio-psicológico e resultantes da diversidade cultural, para os alunos. Deverá assim, centrar a sua atenção nas práticas de gestão integrada de currículos, pelo que terá efectivamente que conhecer o aluno e colocá-lo em situações valorizantes e em que será possível aplicar estratégias e meios que melhor lhe convém (Favinha, 2002 a).

Num momento em que os Directores de Turma discutem a necessidade de se aumentar os tempos de disponibilidade para o seu trabalho não lectivo, este pode ser o momento exacto para repensar e transformar a sua actuação.

No Relatório Final da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1998) o Director de Turma aparece como o responsável pelo diálogo, pelo acompanhamento e pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos¹. Mas este papel pode ser levado ainda mais longe. Parece evidente que o Director de Turma não pode ser só um mediador de afectos, ele também o é de saberes, pensamos que é da gestão destas duas vertentes que está o seu verdadeiro papel.

Como parece claro, com este modelo, não se pretende que o Director de Turma substitua o professor de cada área disciplinar a quem cabe a gestão directa do currículo no terreno. Mas antes que este assegure, por um lado, a coordenação entre os docentes da turma, por outro lado, a articulação com os outros intervenientes do processo ensino-aprendizagem: os alunos, os encarregados de educação, nomeadamente. Segundo Santos Guerra (2000): “Isto não significa que todos os professores e professoras tenham que pensar e agir da mesma maneira, sem manifestar discrepâncias. Significa algo mais elementar e, simultaneamente, mais profundo: saber o que se pretende, quais as repercussões das nossas acções e de que forma mudar para melhorar as práticas.” (p.67)

A inter-relação e interacção entre os vários saberes constitui uma preocupação educativa central, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não pareçam

¹ Veja-se sobre esta matéria o trabalho de Romero-Sánchez, *A dimensão orientadora do Director de Turma* (1997). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros. Assim a acção do Director tem todo o sentido. Assim, a sua acção será fundamental na definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, do seu contexto socio-económico e cultural e do seu percurso escolar anterior. Ainda, no estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares e na 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. Não esqueçamos que o currículo é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de alterações e supressões e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase.

Numa palavra podemos dizer que o Director de Turma encontra-se teoricamente, na posse de todos os elementos para ser o coordenador da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular da Turma, ouvindo todos e mediando não só as relações interpessoais, mas sobretudo, as relações curriculares. Esta nova dinâmica exige, como vimos, uma mudança no funcionamento da escola no sentido da contextualização do currículo nacional às características da escola, de quem nela trabalha e do meio em que está inserida, dando-se, assim, mais atenção ao Projecto Curricular de Escola, para se poder dar mais atenção ao Projecto Curricular de Turma.

O Director de Turma tem de estar consciente das suas funções e ter capacidade efectiva para as realizar, e isso só se obtém ou com formação de base e/ou com formação contínua e continuada. Até aqui têm-se entregue esta importante tarefa ao arbítrio do “jeito” e da “carolice”, mas a inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores que servem, ou hão-de servir o sistema (Favinha, 2002 a). Impõe-se, pois, que os sistemas e programas de formação de professores se concebam e organizem no sentido de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade profissional dos docentes, nomeadamente da função de Direcção de Turma, como órgão de gestão intermédia, responsável pela coordenação da gestão curricular.

Neste sentido, os Directores de Turma devem estar em condições de proceder à adequação dos indivíduos às exigências dos diferentes programas educativos, à adequação dos programas às peculiaridades dos indivíduos e manter constante a preocupação em que os alunos possam otimizar o seu rendimento académico, ao longo de todo o seu desenvolvimento escolar. Se o Director de Turma actuar com conhecimento efectivo da realidade que é o aluno, a turma e a escola, fazendo uma *mediação* organizada, planificada, consequente e não ocasional, pode resolver algumas das situações que afectam a escola, a nível da gestão do currículo.

Segundo Marques (2003): “A chave para promover a mudança na escola é trabalhar com os professores excelentes. Quando eles vão em frente, os outros têm tendência a segui-los.” (p.14). Apesar de percebermos o seu ponto de vista, contextualizado no livro que apresenta, pensamos que no contexto desta tese faz todo o sentido referir que, a chave para promover a mudança na escola é trabalhar com os Directores de Turma, ou melhor, é o trabalho realizado com os professores pelo Director de Turma. Ainda segundo o mesmo autor (*idem*), movimentos do tipo *site-based management schools* têm pressionado para que aumente o nível de autonomia e de participação nas escolas por parte dos professores, no fundo, estes movimentos vão no sentido de garantir mais poder de decisão para as escolas, nomeadamente ao nível da gestão curricular.

Em conclusão, a valorização do papel do Director de Turma, como um verdadeiro órgão de gestão intermédia, tem vantagens acrescidas: para a Escola, porque proporciona uma melhor organização e optimização dos seus recursos humanos, para os alunos, porque efectivamente podem usufruir de uma gestão curricular pensada e coordenada.

Só assim se podem entender os professores como profissionais da educação a quem cabe tomar, na sua prática diária, decisões de grande envergadura para responder à diversidade de situações e de alunos. Nesta perspectiva, o perfil do Director de Turma é o de um verdadeiro profissional da educação, capaz de reconhecer e seleccionar informação pertinente, de tomar decisões conscientes e colectivas, de avaliar os seus resultados e, em função da sua adequação, modificá-las quando seja conveniente, agindo como um mediador curricular. Se o Director de Turma não intervém nas decisões consideradas

“fundamentais”, dificilmente poderá avaliar as suas consequências e muito menos modificá-las para favorecer o processo educativo.

Em síntese, podemos dizer que a actividade de mediar requer ao Director de Turma, qualidades pessoais, desenvolvidas com o treino e a experiência a partir de bases educacionais e de formação; capacidades técnicas desenvolvidas por aprendizagem específica, capacidade de auto-análise; e um conhecimento e interiorização dos aspectos potenciais da *mediação*. Segundo Vasconcelos-Sousa (2002) as capacidades técnicas mais requeridas incluem:

“Capacidade de separação do substantivo do subjectivo, argúcia na clarificação da diferença entre factos e opiniões, percepção dos elementos dedutivos e indutivos dos processos de raciocínio, conhecimento e utilização dos modelos de conceptualização de tomada de decisões, capacidade de utilização adequada de uma grande variedade de tipos de perguntas, capacidade de parafrasear e reformular as asserções dos envolvidos, capacidade de manejar técnicas de atribuição de poder (empowerment) e de pedagogia na acção (coaching), capacidades oratórias com linguagem neutra, sem preconceitos e sem palavras irritantes desnecessárias, conhecimento das técnicas de transformação de discurso centrado na atribuição de culpa e no passado para discurso centrado nas oportunidades decorrentes do processo de *mediação* e no futuro.” (p.159).

3.4 O Conselho de Turma – sede de tomada de decisões curriculares

“ A inovação mais evidente na reorganização curricular passa precisamente pela transferência da gestão do currículo para quem o aplica, factor que obriga a uma maior responsabilidade de todos os órgãos da escola, particularmente dos professores a quem cabe a operacionalização deste processo, e que exige uma transformação das práticas pedagógicas (mais voltadas para um trabalho de natureza sistemática e colaborativa).”

Peixoto et al, 2003, 47

Tradicionalmente, um grupo é definido como um conjunto de pessoas que interagem, têm consciência uns dos outros e se percebem como um grupo. Mas não basta que as pessoas estejam juntas para constituírem um grupo, é preciso que, além da existência de uma “fronteira” (que diferencia os que pertencem ao grupo dos que lhe são exteriores), característica comum a todos os grupos, se verifique a apropriação individual de um projecto colectivo.

Os grupos, e nomeadamente o Conselho de Turma, para um funcionamento correcto têm de produzir mecanismos que consigam suprir: as necessidades de aceitação; as necessidades de reforçar o sentido de identidade e auto-estima; as necessidades de reduzir a ansiedade, a insegurança e o sentimento de impotência; as necessidades de produzir e testar realidades sociais.

Segundo Castro (2003), consideram-se habitualmente os seguintes factores que fomentam a coesão do grupo: acordo quanto à tarefa e/ou objectivos, frequência das inter-acções, boas relações, bom humor, competição inter-grupos e avaliação positiva.

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, que releva do social ao afectivo e do cognitivo ao físico, é preciso assegurar aos diversos actores em presença a consideração das suas especificidades, pela valorização das identidades plurais.

O Director de Turma tem de estar atento a três tipos possíveis de respostas: a *conformação* - os sujeitos tentam levar a cabo comportamentos de acordo com as expectativas dos outros, o que não quer dizer que as aceitem psicologicamente; o *anonimato* - o sujeito tenta diluir-se no grupo, “apagar-se” entre os outros, funcionando assim, por vezes, o anonimato como um factor de desresponsabilização e a *assimilação* - o sujeito tenta ser aceite, de tal forma que seja perfeitamente claro o seu sentido de pertença.

Assim, o Director de Turma terá de situar-se nestes cenários possíveis para agir. Segundo Carvalho (2001), contra as práticas decorrentes de um posicionamento monolítico - que é segregador - é importante questionar sobre a valorização epistemológica do relativismo como instrumento da compreensão da realidade e como motor de uma participação - substantiva e não apenas formal - da construção dessa mesma realidade. Em qualquer organização e especialmente, nas organizações educativas, as pessoas não podem ser apenas consideradas como recursos (possuidoras de habilidades, capacidades, destrezas e conhecimentos necessários às funções a desempenhar), mas como seres individuais (detentores de características próprias de personalidade resultantes de processos identitários diversificados, carregando expectativas, valores, motivações e objectivos pessoais).

De acordo com esta autora (*idem*), os padrões de comportamento das pessoas nas organizações, o grau de participação e envolvimento, resultam portanto, do carácter multidimensional do actor humano e da relação que ele estabelece com as características dos contextos ambientais em que se move: grupos, organizações, instituições, sociedade. Existem então, factores internos, decorrentes das características pessoais, da capacidade de aprendizagem, de motivação, de percepção do contexto de trabalho e do ambiente externo, de auto-realização, de reconhecimento profissional, de atitudes, de emoções, de valores; e factores externos, condicionantes institucionais, pressões hierárquicas, compensações materiais, influência dos colegas, características das organizações, incentivos e pressões.

Estes dois factores coexistentes e inter-relacionados dinamicamente determinam forças que levam os indivíduos a posicionar-se favoravelmente (percepcionando as pessoas e as situações como capazes de satisfazer os seus interesses), ou negativamente (representando-as como ameaçadoras para os seus interesses), relativamente aos contextos ambientais.

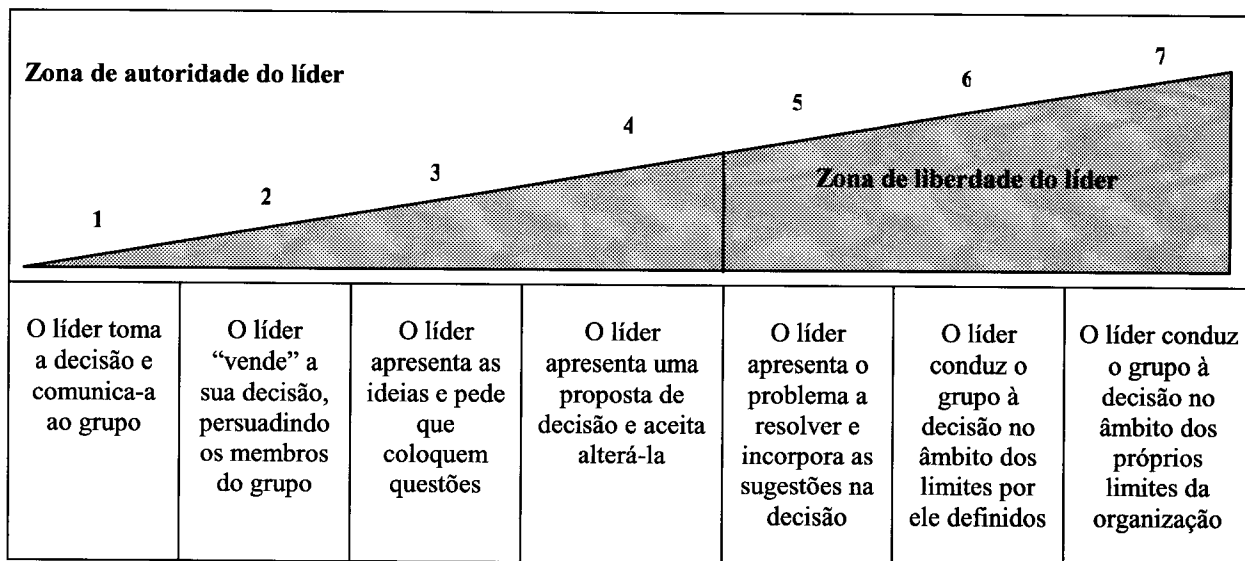
Tendo como pressuposto que o ser humano é produto do meio e reage a ele, mas também é proactivo - capaz de provocar mudanças nesse meio, torna-se necessário compreender os mecanismos envolvidos nas representações e atitudes capazes de impedir ou favorecer a transformação do seu papel.

O alcance deste grau de maturidade processa-se gradualmente e exige, quer da parte dos membros quer da parte do Director de Turma, uma atitude permanente de atenção às dinâmicas que se instalam na equipa, de molde a favorecer a criação de um critério de excelência que não se reduz à obtenção de êxito na consecução da tarefa ou do produto, mas exige a promoção do sucesso a nível dos procedimentos, de forma a promover o desenvolvimento integral, pessoal e profissional de todos.

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 factores essenciais para a percepção da cultura da equipa de trabalho, tal como vimos na Parte I, capítulo 2.2. A liderança neste processo assenta num “contrato” de colaboração, cooperando ambas as partes na construção dos saberes, na resolução dos problemas práticos, na definição e concretização progressiva dos objectivos.

Este processo de *mediação* colectivo exige, que o Director de Turma possua as competências necessárias para actuar como um estimulador do processo. A cultura do grupo, o seu ciclo de desenvolvimento, as dinâmicas interpessoais, a emergência de conflitualidades podem exigir do Director de Turma a mobilização de estilos diversificados de liderança (ver Parte I - Capítulo 3.3). Mas actuando sempre no sentido de estimular a tomada colectiva de decisões:

Quadro 15- Contínuo de liderança



Fonte : Adaptado de Tannenbaum e Schmidt (1973) citado em Peixoto et al, 2003, pág. 62

Segundo Vezzulla (2004), as relações conflituais podem ter uma relação mais produtiva ou mais erosiva e desgastante: serão mais produtivas quando se situam na esfera do confronto de ideias e conceitos e mais erosivas quando se situam na esfera do afectivo/emocional personalizado. No contexto do Conselho de Turma, cabe ao Director de Turma, como coordenador, fazer o ponto da situação, tentando corrigir esses desvios, sem que isso signifique que deva esconder o conflito ou ignorá-lo. Nenhum projecto de trabalho se realiza sem se proceder à superação das contradições pela sua clara elucidação. 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*.

Cada indivíduo está impregnado de um potencial cultural e praxeológico que coloca ao serviço do grupo, e dos alunos como objectivo final, sendo que este potencial de percurso deverá ser um factor potencializador e não de desestabilização. Deve fazer transitar o imaginário, o percebido e o subjectivo, para o objectivo, ou seja, fazer-se a integração da acção no campo discursivo para poder tomar decisões.

Qualquer que seja o nível organizacional em que os actores se situem, todos tomam decisões. Nas diversas funções que os professores desenvolvem - a nível da planificação, organização, coordenação, orientação, execução, avaliação - têm de tomar decisões que

tanto podem implicar acção como inacção. A decisão implica uma “racionalidade limitada”, pois os professores, consciente ou inconscientemente, não dominam todo o conhecimento necessário para analisar as alternativas possíveis, têm dificuldades em avaliar os efeitos das decisões e não controlam o universo dos comportamentos dos que trabalham na organização.

O processo escapa assim, à racionalidade programada das metodologias que conduzem à melhor decisão, tornada impossível pela imprevisibilidade dos comportamentos e pela complexidade das situações e dos contextos. Não obstante esta limitação do “racional”, numa tipologia da natureza do processo de tomada de decisões pode-se identificar sempre a tensão entre o consensual e o conflitual, em que a grande finalidade é a contribuição para a construção da organização.

Mintzberg (1955) define uma *decisão* como “um envolvimento na acção (...) assinala uma intenção explícita de actuação” (p.80), e por isso, tem um processo de desenvolvimento que conduz ao produto final: a decisão. Este processo especifica-se nos seguintes passos:

- Primeiro, a fase de identificação, que engloba as rotinas de reconhecimento (durante a qual se reconhece a necessidade de iniciar o processo de decisão) e de diagnóstico (na qual a situação de decisão é avaliada);
- Segundo, a fase de desenvolvimento das soluções, com as rotinas de pesquisa (na procura de soluções já existentes) e de concepção (para desenvolver as soluções criadas);
- Terceiro, a fase de selecção que inclui três rotinas: o escrutínio das soluções apresentadas, a avaliação/escolha de uma solução e a autorização da solução pelos indivíduos que não estiveram envolvidos no processo de decisão. (idem).

Não existe nenhuma tipologia para os processos de tomada de decisão nas organizações, estas têm sido caracterizadas por processos de rotinas e processos *ad hoc*. Outra forma de as caracterizar é em função do seu domínio funcional, ou seja, da sua importância dentro da organização e, assim, temos: decisões operacionais, administrativas e estratégicas (idem). As primeiras, as operacionais, são tomadas de maneira bastante rotineira nos processos que são geralmente programados, isto é, onde o reconhecimento se encontra claramente definido, o diagnóstico e a concepção de soluções adaptadas a cada caso são

praticamente inexistentes, onde existe apenas uma busca rápida, circunscrita a soluções já feitas e em que todas as fases da tomada de decisões operacionais são largamente pré-determinadas. As segundas, as administrativas, podem ser decisões de coordenação (uma grande parte, incluindo as decisões de planeamento, de planificação e de orçamento) ou de excepção (feitas *ad hoc*, de maneira não rotineira e menos programadas que as operacionais e que as de coordenação).

- As decisões de coordenação, tal como o nome indica, guiam e coordenam as decisões operacionais, em que os processos de decisão são geralmente de rotina, efectuados nas datas previstas; bastante programados, mas menos que os processos de decisão operacionais;
- As decisões de excepções envolvem uma fase distinta de reconhecimento, sendo o diagnóstico, a pesquisa e a selecção geralmente mais elaboradas do que as fases das decisões operacionais e de uma grande parte das decisões de coordenação. Também podem incluir a concepção de soluções adaptadas a cada caso.

As terceiras, as decisões estratégicas são, também, decisões de excepção (feitas *ad hoc*), mas, por definição, “são decisões de grande impacto na organização” (Ibidem, p. 82).

Ao Director de Turma pede-se-lhe que assuma a liderança clara e assertiva, que crie condições facilitadoras do trabalho em equipa, mas, sobretudo, que coordene a tomada de decisões, para que os professores, no Conselho de Turma tenham uma acção concertada e geradora do sucesso educativo. Destacando o protagonismo do Conselho de Turma, enquanto órgão orientador das práticas educativas para o contexto turma, onde se tomam as principais decisões de âmbito transversal, a operacionalização desta concertação feita pelo Director de Turma envolve como temos visto a *mediação*. Esta evolui em várias fases que procuram encaminhar os envolvidos na procura de plataformas comuns e na sua gradual expansão a todos os pontos presentes na tomada de decisões, nomeadamente na gestão do currículo.

Assim, definir um grupo como um conjunto de pessoas reunidas e/ou utilizando a tipologia clássica de grupos primários (de pertença, familiares)/grupos secundários (de pertença no interior das organizações, ou espontâneos) é redutor; as interações numa instância grupal-

espontânea ou formalizada - constituída no interior de uma organização, em função de uma acção a realizar, de um projecto a implementar ou de uma tarefa a executar, têm um poder decisivo na transformação das perspectivas dos actores em presença em relação à mudança organizacional.

Segundo Carvalho (2000), havendo um projecto comum, há consequentemente um sistema de valores interiorizado pelo conjunto dos elementos - ainda que se limite ao desenvolvimento do projecto de formação - que não se deve reduzir ao “querer em conjunto, mas ao sentir em conjunto”.

Para se atingir este envolvimento - socialização grupal - que releva do cognitivo e do afectivo, é preciso assegurar que os diversos actores em presença se considerem e sejam considerados na sua especificidade: trajectórias de vida e de formação, relações com o saber e os ciclos de formação, ritmos e estilos de aprendizagem, representações e relações com o social, o profissional e o organizacional.

Trata-se de um processo de conhecimento e gestão das diferenças - movendo-se entre o individual e o colectivo -, para que se possa instalar uma dinâmica de desenvolvimento pessoal e profissional que prolifere em proveito do grupo, da organização e do sistema educativo.

Para o Director de Turma como para os elementos do grupo, o reconhecimento das identidades, bem como a reconstrução das trajectórias que conduziram à sua estruturação, são fundamentais para o desenvolvimento de dinâmicas inter-relacionais e para o desenvolvimento de projectos que, sendo plurais, se traduzem na maturidade grupal e se projectam na transformação organizacional. Numa palavra o Director de Turma deve conhecer as motivações de todos, pois segundo Noronha & Noronha (1992): “a palavra motivação significa etimologicamente um conjunto de forças que originam o movimento. Quando associadas ao comportamento, significam um conjunto de situações que ocasionam uma determinada conduta ligada a um objectivo ou finalidade.” (p.109).

Um contexto de formação permanente em grupo deve envolver uma situação interactiva que, através do confronto de saberes plurais, seja promotora da construção de novos

saberes. Em qualquer organização e, especialmente nas estruturas das organizações educativas- como o Conselho de Turma - as pessoas não podem ser apenas consideradas como recursos (possuidoras de habilidades, capacidades, destrezas e conhecimentos necessários às funções a desempenhar), mas como seres individuais (detentores de características próprias de personalidade resultante de processos identitários diversificados, carregando expectativas, valores, motivações e objectivos pessoais).

O relacionamento interpessoal pode tornar-se e manter-se harmonioso, permitindo o trabalho cooperativo, em equipa, com integração de esforços, conjugando as energias, conhecimentos e experiências para um produto maior que a soma das partes, ou seja, a tão procurada sinergia em torno de uma meta comum. Ou então, tender a tornar-se muito tenso, conflitivo, levando à desintegração de esforços, à divisão de energias e crescente deterioração do desempenho grupal para um estado de entropia do sistema e finalmente, em casos extremos, à desintegração do grupo.

O mediador - o Director de Turma - é um profissional especializado, cuja função pode ser facilmente confundida com a de intermediário, negociador ou árbitro. O que diferencia o Director 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.

Vejam em esquema o papel que o Director de Turma assume na Escola hoje, utilizando a mesma concepção de análise do esquema que elaborámos a propósito da mediação, dos seus campos de intervenção e características (Parte II. Cap.1.1):

Quadro 16 - O papel do Director de Turma no Conselho de Turma

Papel do Director de Turma no Conselho de Turma	Natureza da Função do Director de Turma no Conselho de Turma	Tipo de Técnica	Interesse das partes
Implicado	Indiferenciado	Negociação cooperativa - sujeita a mecanismos burocráticos rígidos	Nem sempre acautelados

No exercício da *mediação* no Conselho e Turma, o papel do Director de Turma é implicado, visto que é implicado no projecto que coordena² e não um agente neutro, exterior ao processo. É diferenciado na hierarquia e no discurso normativo, pois ocupa uma função específica, mas 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 direcção de turma, sem assumir contornos de um verdadeiro órgão de gestão intermédia. Os interesses das partes: alunos e professores, nem sempre são acautelados, a prova disto é, por um lado o insucesso escolar, o abandono precoce dos alunos e, por outro, o mau estar profissional dos docentes.

De acordo com o que temos vindo a apresentar ao longo deste trabalho parece necessário que o seu papel se altere, tendo em vista a sua actuação como coordenador da gestão curricular no Conselho de Turma. Vejamos em esquema como esta actuação se pode traduzir:

Quadro 17 - O papel do Director de Turma no Conselho de Turma no quadro da mediação curricular

Papel do Director de Turma no Conselho de Turma	Natureza da Função do Director de Turma no Conselho de Turma	Tipo de Técnica	Interesse das partes
Implicado	Diferenciado	Negociação cooperativa - não sujeita a mecanismos burocráticos rígidos	Sempre acautelados

Assim, o papel do Director de Turma continua a ser implicado, talvez mais implicado, porque agora verdadeira empenhado na tomada de decisões e procurando acautelar todos os interesses dos envolvidos, em especial dos alunos. A sua função é diferenciada, porque

² Contrariamente a outras formas de exercício da *mediação*, nomeadamente aquelas que estão sujeitas aos processos formais das metodologias da *mediação*, onde o mediador é um agente neutro.

ele é um verdadeiro órgão de gestão intermédia e a sua função é fundamental em cada uma das dimensões da sua acção (ver capítulo 3.2 da Parte I).

Este é um processo a que Aldenucci (2000) chama “educar” os envolvidos para que tenham uma comunicação mais eficaz e precisa. Quando esta autora (idem) fala em educar refere-se ao poder de realizar mudanças, ajudando as pessoas a obter mais conhecimentos, maturidade e responsabilidade: a educação no seu sentido mais amplo e não formal.

Neste sentido, também, Bush e Folger (1994) tratam da *mediação* sob este enfoque diferenciado, com uma leitura filosófica e argumentam:

“O processo de mediação contém um potencial específico de transformação das pessoas, pois promove o crescimento moral ao ajudá-los a lidar com as circunstâncias difíceis e a salvar as diferenças humanas mesmo na situação de conflito. Esta possibilidade de transformação tem origem na capacidade da mediação em gerar dois efeitos importantes: a revalorização e o reconhecimento. Na sua expressão mais simples, a revalorização significa a devolução aos indivíduos de um certo sentido de valor próprio, da sua força e da sua própria capacidade para enfrentar os problemas. O reconhecimento implica que se evoque nos indivíduos a aceitação e a empatia com respeito à situação e aos problemas de terceiros.” (p.84).

A importância da dimensão transformadora da *mediação* está na orientação do processo para uma nova visão social, é uma filosofia aplicada em prol da melhoria das relações. Mais que uma técnica ou receita de controlo disciplinar, é uma construção de valores.

É necessário que o Director de Turma interiorize esses valores que fundamentam toda a sua acção mediadora e que, por outro lado, os desenvolva naqueles com quem trabalha, para que mudem o seu estado de consciência e as suas atitudes.

Segundo Aldenucci (2000), o movimento de aproximação é denominado processo associativo, que pode apresentar-se na forma de cooperação, acomodação e assimilação. O movimento de distanciamento é chamado processo dissociativo, que por sua vez se

manifesta como: competição e conflito. Estes dois estilos de interação estão presentes em toda a situação de interdependência.

Esta autora (idem) diferencia assim uma situação competitiva de uma situação cooperativa. *Competição*: “para que um dos membros alcance os seus objectivos, os outros serão incapazes de atingir os deles”. Há uma declarada oposição de interesses. *Cooperação*: “os objectivos dos indivíduos são de tal ordem que, para que o objectivo de um deles possa ser alcançado, todos os demais integrantes deverão igualmente alcançar os seus respectivos objectivos”. Todos precisam conhecer claramente os objectivos uns dos outros para ocorrer colaboração.

A meta constante da cooperação é o benefício mútuo em interações humanas; ela é governada pelo princípio do respeito mútuo. A cooperação, é aqui, uma responsabilidade de todos, requer o papel singular de cada indivíduo e resulta de uma permanente consciência da interdependência entre as pessoas, só neste sentido se pode entender a acção do Conselho de Turma na construção do Projecto Curricular de Turma.

Cooperar é fazer junto, trabalhar em comum e para o bem comum. A cooperação fortalece o espírito de grupo e enfraquece a competição e a necessidade de fazer prevalecer as nossas posições. Enfim, é reconhecer e aceitar o que é possível e melhor numa determinada situação.

O conflito bem resolvido pode significar criatividade, transformação e também crescimento. Não é o conflito, mas as soluções aplicadas que podem trazer consequências positivas ou negativas (Aldenucci, 2000).

Como acrescenta Vezzulla (2004), o conflito representa a ruptura da harmonia existente num relacionamento, a expressão de uma subversão dos papéis estabelecidos no relacionamento em forma contratual, tácita ou explicitamente. Entendemos que em consequência da ruptura dessa ordem estabelecida na relação, uma inadequada comunicação se estabelece, de imediato. As pessoas alteram o tom de voz, distorcem os factos para ajustá-los à sua própria necessidade e visão, não escutam os outros, cristalizam-se em posições defensivas e, podem até, deixar de se falar, usar sabotagens ou agressões.

Tudo isto baixa a auto-estima, trazendo sentimentos de insatisfação e desequilibrando as relações; o desejo de mudança é inconsciente e as reacções, muitas vezes, também, por isso é difícil perceber a totalidade do conflito. O que é tratado, de modo geral, são os actos que expressam o conflito e não as motivações e os interesses dos envolvidos.

É preciso reconhecer que o modelo de actuação/gestão que o Director de Turma propicia se reflecte por todo o Conselho de Turma: se assume uma postura centralizadora, todos terão a tendência em delegar-lhe a decisão dos seus problemas, se assumir uma postura de indiferença e desconfiança, isso se reproduzirá entre os membros. Se o Director de Turma assumir uma postura de mediador, procurando ouvir os diferentes pontos de vista, acalmando as tensões emocionais, fazendo convergir os pontos de interesses e propiciando novas respostas aos problemas, sem dúvida, essas atitudes se generalizarão pelo Conselho Turma e por outros segmentos da comunidade escolar. Se a forma construtiva e positiva de resolver conflitos reinar no Conselho de Turma essa conduta irá reflectir-se nos alunos. Onde o respeito e as responsabilidades individuais são levadas a sério, surgem menos conflitos ou, pelo menos, torna-se mais fácil chegar a soluções adequadas e evitar a violência.

Em síntese, podemos dizer que o papel do Director de Turma, enquanto mediador, é também, conduzir o Conselho de Turma a um outro nível de consciência, quando propõe, primeiro, uma mudança de visão do conflito - de destrutivo para construtivo ou transformativo; segundo, uma mudança na forma de discutir os problemas centrado na solução e na satisfação de interesses, tendo como fim último e primeiro: a plena integração e sucesso do aluno. A *mediação*, é por isso, um procedimento de elevação do nível de consciência.



PARTE III

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA



PARTE III

CAPÍTULO 1

**METODOLOGIA DA
INVESTIGAÇÃO**

1. Metodologia da Investigação

“Qualquer investigador busca a resposta para as suas interrogações tanto em si próprio como na realidade objectiva que lhe serve de referência.”

Deshaies, 1997, 21

1.1 Elementos para a definição da problemática

O presente estudo tem como objectivo, tal como foi apresentado na introdução deste trabalho, investigar a natureza do papel do Director de Turma, enquanto coordenador da gestão curricular no Conselho de Turma, tendo em conta o interface mediacional em que a função se desenvolve. Como vimos na Introdução e Parte I deste estudo, este trabalho teve como pressuposto de base, a convicção de que a educação é um fenómeno complexo que, para além de outras, mobiliza dimensões sociológicas, psicológicas e epistemológicas.

Assim, e conscientes de que o papel do Director de Turma é de importância primordial nas organizações escolares, foi nosso intuito estudá-lo do ponto de vista teórico e efectuar um estudo empírico centrado na Escola. O que aqui se pretende abordar é a figura do Director de Turma, enquanto gestor pedagógico e curricular intermédio na organização escolar, tendo em conta as atribuições que lhe são consagradas na lei, os constrangimentos/dificuldades à operacionalização da sua função, comparando-se as políticas com as práticas, o que a lei prevê e aquilo que o Director de Turma é na realidade, de acordo com as perspectivas/representações dos próprios actores educativos.

Sendo uma problemática actual, a questão do papel do Director de Turma como coordenador da gestão curricular no Conselho de Turma, Sá (1995), reconhece que já em finais do século XIX os problemas fundamentais do Conselho de Turma (ou da Conferência de Professores, como então se chamava) estavam identificados. Num ofício de 4 de Março de 1886, emanado da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino e dirigido

aos reitores dos liceus de Portalegre e Castelo Branco, a resistência dos professores em articular os seus desempenhos era denunciada assim:

“ (...) mais de uma vez se tem recomendado que as notas do aproveitamento escolar não devem ser lançadas por cada professor isoladamente, mas sim em conferência, porque sendo o ensino concatenado, devem os professores harmonizar-se por um critério comum, apreciando as provas e a aplicação dos seus discípulos, não como resultado único do estatuto de uma só disciplina, mas sim do conjunto de exercícios feitos em todas as disciplinas da classe”¹

O estudo visou, em concreto, proporcionar uma análise sustentada dos processos de mediação, enquanto conceito analítico central, utilizado para interpretar a função múltipla da Direcção de Turma. Pretendeu-se, nomeadamente questionar teórica e empiricamente, a interacção e a articulação entre a formação, actuação e as representações dos Directores de Turma. E assim, investigar de que modo o Director de Turma, considerado como um agente de mediação, se constitui, ou não, como coordenador da gestão curricular e quais as potencialidades da operacionalização dessa visão.

A pesquisa bibliográfica relativa ao quadro teórico procurou ser tão abrangente quanto possível, e incluir não só a literatura da especialidade, que se tem debruçado sobre os problemas da Direcção de Turma, do Currículo/Gestão Curricular e da Mediação, mas outra, de âmbito geral das Ciências da Educação. A revisão da literatura procurou, assim, criar condições para que as escolhas que se viessem a realizar tivessem não só pertinência, mas formassem, de alguma forma, conjuntos coerentes e não deixassem a descoberto falhas no âmbito do processo de construção desta tese.

¹ Citado por Lima, L.(1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, p.328 (nota 125).

O fenómeno educativo² suscita, cada vez mais, a atenção dos investigadores, de tal modo que o conhecimento e o interesse da pesquisa sobre o mesmo têm vindo a aumentar gradualmente. Apesar das evoluções sofridas pela realidade social, o conhecimento do fenómeno educativo não se tem, todavia, processado com o ritmo desejado, muito por culpa de uma dependência inicial demasiado forte da *experiência*, como opção preferencial de interpretação da realidade social.

Giglione e Matalon (1992) são da opinião que o plano das investigações deve ir sofrendo adaptações, de modo a acompanhar o ritmo das transformações nas sociedades, não descurando o conhecimento da realidade de uma forma mais sistemática e precisa, mas, ao mesmo tempo, mais sistémica e dialéctica.

O primeiro desafio que se coloca quando iniciamos uma investigação deste tipo é conhecer a natureza do problema a estudar, delimitá-lo com o máximo de clareza possível e formulá-lo para que seja possível determinar os melhores meios científicos a utilizar. Tomar consciência do problema, formulá-lo com clareza e trabalhar para o resolver marcam as fases essenciais deste procedimento metodológico.

Sabemos que qualquer investigação é um processo individual. Inspirado numa angústia pessoal, com as suas raízes na nossa existência e na experiência individual de cada um de nós. “Qualquer investigador busca a resposta para as suas interrogações tanto em si próprio como na realidade objectiva que lhe serve de referência”. (Deshaies, 1997, p. 21)

A investigação nasce da interacção do sujeito investigador com o real. Desta interacção decorre, então, o conhecimento. Que tem, como se disse, sempre um cunho pessoal, visto que o que se observa é naturalmente transformado, assimilado, metamorfoseado e depois construído e reconstruído.

A redução, apresentação/organização dos dados permite extrair deles interpretações. De acordo com Albarello et al (1997), este processo não é linear, antes reveste largamente a forma de uma espiral, onde o material pode ser trabalhado várias vezes durante a análise e

² Entendemos como fenómeno tudo o que possa ser encarado como objecto de experiência possível.

as fases podem suceder-se. Na perspectiva construtivista, a análise tem por finalidade esclarecer os procedimentos de construção ou de atribuição do significado a uma realidade. Assim, através da análise e da avaliação dos dados obtidos para as questões formuladas, pretende-se nesta tese estudar o envolvimento e as percepções destes actores educativos (professores e Directores de Turma), as suas dificuldades e expectativas na concepção e implementação da ideia, do Director de Turma como mediador curricular.

Reforçamos neste sentido a legitimidade deste estudo, como referencia Albarello et al (1997), na medida em que a análise estrutural parte do discurso manifesto dos actores (raramente da observação das suas práticas) para reconstruir a estrutura dos códigos que organizam o seu modelo cultural.

“As mudanças, tanto no ensino como na formação de professores, converter-se-ão em operativas através das mentes e dos motivos dos professores. A compreensão de como e porquê os docentes planificam para ensinar; as teorias implícitas e explícitas que incorporam no seu trabalho; as concepções da matéria que influem nas suas explicações, directrizes, devoluções e correcções continuarão a ser uma característica fundamental da investigação sobre o ensino.” (p. 44)

Quando, em 1968, Jackson publica *Life in Classrooms*, é dado o ponto de partida para a concepção de uma nova linha de investigação didáctica conhecida por “pensamento do professor”.

Desta forma, Pacheco (1995) afirma que alguns estudos feitos a professores sobre a sua prática docente e as representações dessa prática revelam que “o modo como o professor processa informação e toma decisões é necessariamente o reflexo daquilo que sabe e conhece” (p. 51).

Também, segundo este autor (Idem), os estudos de investigação caracterizam a “conversação” dos professores pela ausência de vocabulário técnico e pela simplicidade conceptual. Para isso contribuirá:

- a) a actuação simplificada como resposta a uma solução rápida perante a complexidade subjacente aos acontecimentos que ocorrem na aula;
- b) a utilização de um conhecimento mais intuitivo do que racional para explicar o que ocorre na aula, acompanhada por decisões justificadas por impulsos e sentimentos, por uma tendência para a improvisação e justificação das intervenções pedagógicas baseando-se somente na experiência. Esta imediatez (sic) da actuação dos professores significará a aceitação das condições pedagógicas actuais não se mostrando muito predispostos para grandes mudanças;
- c) a adopção de uma atitude dogmática ao confrontarem-se com alternativa às práticas que implementam. Por isso, Jackson explica que os professores têm a tendência para aceitar explicações simples para factos complexos, não questionando muito aquilo que fazem;
- d) utilização escassa de termos abstractos para elaborarem definições ou conceptualizarem o que fazem. (p. 45-46)

Assim, foi nosso objectivo estudar concepções /representações dos professores sobre a Direcção de Turma para desta forma podermos interpretar as práticas que implementam nesta área. Este estudo passa pela compreensão do que, como profissional, o professor e muito especialmente o Director de Turma faz, e pode fazer, no campo da tomada de decisões em situações complexas, onde teria de coordenar e gerir o currículo, de acordo com um conjunto de processos e procedimentos que facilitem as decisões articuladas e adequadas aos diferentes alunos e contextos.

Como explicitámos na Introdução desta tese, o nosso estudo organiza-se em três grandes áreas: Direcção de Turma, Mediação e Currículo, relativamente às quais foram identificadas questões, que colocámos como fundamentais para dar resposta à questão inicial levantada. Nos quadros que se seguem apresentamos a metodologia de operacionalização utilizada para cada uma dessas questões:

Quadro 18 – Metodologia de operacionalização das três áreas da tese

Direcção de Turma	Metodologia de operacionalização
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as competências e as atribuições do Director de Turma à luz da legislação em vigor, procedendo à desmontagem dos discursos legislativos. ▪ Perceber como é que os professores têm conceptualizado e fundamentado a função de Director de Turma. ▪ Confrontar o quadro teórico/legislativo com as práticas reais de actuação do Director de Turma. ▪ Confrontar o quadro da actuação do Director de Turma com a formação inicial e contínua que detém. ▪ Perceber como é que a escola conceptualiza, fundamenta e organiza a função de Director de Turma. ▪ Esclarecer as possíveis representações dos professores e dos Directores de Turma sobre o Conselho de Turma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise de legislação ▪ Entrevistas/Inquérito, análise de documentos da escola

Mediação	Metodologia de operacionalização
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicitar perspectivas sobre o conceito de mediação. ▪ Identificar e caracterizar campos de mediação na função de Director de Turma. ▪ Esclarecer o conceito operativo de mediação, enquanto estruturante das práticas de direcção de turma. ▪ Conceptualizar o conceito de mediação curricular. ▪ Aferir em que medida o conceito de mediação pode ser estruturante das práticas do Director de Turma enquanto coordenador da gestão curricular 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão de literatura, entrevistas/inquérito, análise de documentos da escola ▪ Conceptualização do quadro teórico

Currículo e Gestão Curricular	Metodologia de operacionalização
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar os processos e os actores da gestão curricular em Portugal ▪ Identificar qual o nível e o modo de gestão curricular feito pela Escola e pelos Professores. ▪ Esclarecer as possíveis representações dos professores e dos Directores de Turma sobre gestão curricular (qual a sua visão profissional sobre a participação no currículo). ▪ Aferir junto dos professores as suas concepções sobre a gestão curricular feita pelo Conselho de Turma (e coordenada pelo Director de Turma). ▪ Esclarecer se o Director de Turma, enquanto gestor intermédio, e através da mediação é considerado pelos professores um agente privilegiado no processo de autonomia curricular. ▪ Esclarecer como é que através da coordenação da gestão curricular o Director de Turma pode contribuir para a criação de dinâmicas de gestão intermédia que proporcionem à escola verdadeira autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise de legislação/ documentos/ revisão de literatura ▪ Entrevistas/Inquérito ▪ Conceptualização do quadro teórico

1.2 Justificação das opções metodológicas

“(...) em vez de se centrar o debate no quantitativo/qualitativo, torna-se necessário determinar a natureza e a finalidade da investigação educativa.”

Pacheco, 1995, 23

Segundo Eco (1990), a metodologia da investigação estrutura-se *“em dois momentos diferenciados e interdependentes. O primeiro é o da descoberta da verdade, que agrupa todos os actos intelectuais indispensáveis à formulação e resolução do problema estudado, enquanto o segundo diz respeito à transmissão da verdade descoberta”*. (p. 15-16). Foi com base nesta ideia que estruturámos as várias opções metodológicas que vamos agora enunciar, de modo a conseguir, construir e apresentar a nossa “verdade”.

Já Lessard-Hérber (2005) refere que *“o termo “ciência” remete, em sentido lato, simultaneamente para um objecto específico de conhecimento, um tipo de processo de construção desse objecto (uma metodologia de pesquisa)”* (p.9). No plano epistemológico, isto é, no plano de um discurso que incide sobre o valor do conhecimento e das actividades científicas, uma das questões fundamentais que se colocam é a da autonomia das ciências relativamente aos outros modos de conhecimento. Este problema agrava-se com a questão crucial da autonomia das ciências humanas face às ciências da natureza.³ Por último, é de referir que, no âmbito da educação, este questionamento

³ Deshaies (1997, p. 49-50) refere-se assim a esta questão: “O pensamento moderno habituou-nos a encarar a metodologia segundo dois planos extremos: um, visto sob o ângulo de um subjectivismo “radical”; o outro, sob o aspecto de um objectivismo “puro”. Daí, por um lado, as “ciências de laboratório” (ditas “puras” devido ao papel preponderante desempenhado pela experimentação em laboratório) e, por outro, as “ciências humanas” (ditas “secas” devido a uma alusão, muitas vezes pejorativa, aos livros das bibliotecas). Distinguem-se igualmente os dois domínios por meio de outras designações universitárias, como as “faculdades duras” contra as “faculdades moles” e as “ciências exactas” por oposição às “ciências literárias”. Este vocabulário figurado traduz habitualmente um conjunto de preconceitos em relação às ciências humanas. Porém, o que é ainda mais importante é traír a natureza real dos problemas metodológicos de todas as ciências e de todo o conhecimento. A confusão decorre do facto de os investigadores assimilarem ingenuamente a metodologia da investigação apenas às técnicas de observação e aos protocolos experimentais. Segundo este espírito, acabam por ignorar quase totalmente o papel do sujeito no conhecimento.”

epistemológico integra uma terceira vertente, a da autonomia das ciências da educação, não somente em relação às ciências da natureza mas também às outras ciências humanas.

O problema do valor do conhecimento científico remete para a noção de paradigma na sua dimensão normativa, que “designa o conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um dado grupo” (Kuhn, 1983 citado em Lessard-Hébert et al., 2005, p. 18).

A questão fundamental é saber até que ponto e em que condições as conclusões a que chegamos são verdadeiras. A resposta fica a dever-se inteiramente aos chamados “critérios de cientificidade”. Estes, objectividade, fidelidade e validade, incidem sobre todos os passos do processo de investigação e conferem-lhe o reconhecimento devido.

Uma das críticas que tem sido feita às ciências da educação⁴ é a “importação” de metodologias das ciências denominadas exactas e a convivência, por vezes deficiente, com as metodologias das ciências sociais e humanas. Neste campo têm prevalecido duas perspectivas epistemológicas bem diferenciadas e, por isso, alvo de grande controvérsia: por um lado, o positivismo (postura filosófica e epistemológica que procura os factos ou causas dos fenómenos independentemente dos estados subjectivos dos indivíduos) e, por outro, a fenomenologia (campo epistemológico onde o subjectivo, para além de fonte de conhecimento, pode ser objecto da ciência). Na perspectiva fenomenológica, o comportamento deixa de ser o eixo em torno do qual se desenrola a investigação e dá lugar à acção. Comportamentos semelhantes podem, nessa perspectiva ter significados diferentes (Lessard-Hébert et al., 2005).

A diferente abordagem de problemas e procura de respostas entre positivistas e fenomenólogos leva a que as suas investigações exijam metodologias e técnicas diferenciadas.

De acordo com Neto (1994), esta diversidade de pontos de vista em relação às metodologias e às técnicas de investigação, conjuntamente com o carácter multifacetado e

⁴ O próprio conceito de “ciências da educação” versus uma “ciência da educação” é revelador da multiplicidade de modelos e formas de actuar que pressupõem a existência de campos disciplinares distintos.

complexo de que se reveste o fenómeno educativo, tornaram a investigação educacional, um campo propício a disputas e controvérsias. Surgiu, assim, uma forte tensão entre métodos quantitativos e métodos qualitativos. Tensão essa que criou, ao longo dos tempos, antagonismos entre investigação qualitativa e investigação quantitativa, nomeadamente no que respeita à dualidade do conhecimento quantitativo/qualitativo; declarativo/processual, científico/espontâneo (Idem). Para os investigadores quantitativos, a investigação educacional deve utilizar os métodos uniformes, o rigor e a precisão das ciências naturais. Pelo contrário, os investigadores qualitativos advogam uma abordagem de natureza “interpretativa”, defendem que o rigor e a precisão das ciências naturais não se adaptam à especificidade do mundo social.

Nos anos oitenta, o tipo de investigação educacional que se havia desenvolvido era de dominância quantitativa, mas sofria cada vez mais contestação. A utilização do designado “método científico” no processo ensino-aprendizagem havia, em certa medida, falhado. No final dessa década, o conflito de pontos de vista metodológicos entre investigadores quantitativos e qualitativos atinge o seu auge. O agudizar das divergências levaria mesmo ao que Gage, citado em Neto (1994), chama de “guerra dos paradigmas”.

Tomou-se depois consciência da necessidade de uma diversificação dos paradigmas de investigação educacional e das correspondentes abordagens metodológicas. Na opinião de Nóvoa (1991), “a tentativa de impor uma explicação única dos fenómenos educativos encerra uma normatividade inaceitável nos dias de hoje” (p.27). E aponta a pluralidade disciplinar e a diversidade metodológica como suportes fundamentais da investigação em educação

Ribeiro (2001) expressa a figura do “pluralismo metodológico”, da seguinte forma:

“Perdida a inocência empirista, a via de acesso ao conhecimento certo tornou-se uma via sinuosa e cheia de percalços, em suma, uma via dolorosa. (...) Essa consciência da complexidade traduziu-se na ideia de que, se não há um caminho real para aceder à verdade, todos devem ser tentados na medida do possível. Daí o pluralismo metodológico, a combinação, por exemplo, entre

métodos qualitativos e quantitativos e, conseqüentemente, o uso articulado de várias técnicas de investigação.” (p.93)

Para caracterizar a metodologia qualitativa, considerámos as características propostas por Bogdan e Biklen (1994), as quais nos podem dar uma ideia da sua natureza:

- Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é, em geral, descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

Neste sentido, foi nosso objectivo trabalhar com os dois tipos de metodologia, quanto a nós complementar e indiciador da verdadeira natureza da ciência da educação, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa. Foi com base na opção que tomámos pela harmonia e complementaridade, em detrimento da ruptura e do antagonismo, que pensámos, desenvolvemos e redigimos este trabalho, também, porque este espírito se enquadra, pensamos nós, na actual actividade e postura da própria comunidade científica.

Considerando o atrás mencionado, a presente investigação assentou na recolha de informação através das técnicas de inquérito por questionário e entrevista (na modalidade semi-estruturada) e análise documental.

O estudo caracteriza-se como analítico e interpretativo prevalecendo a descrição sobre a quantificação (a dimensão quantitativa é mobilizada apenas no plano das técnicas de tratamento dos dados do questionário, com recurso a procedimentos estatísticos simples, conforme descrito no capítulo seguinte).

Assim, cremos que o nosso trabalho poderá apoiar-se no conhecimento das opções de alguns investigadores em ciência da educação⁵, perante o seu objecto de estudo.

Na elaboração do design metodológico deste trabalho atribuímos grande importância à explicitação dos procedimentos particulares que foram tomados para tornar credíveis as conclusões da investigação. Assim, a investigação foi conduzida no sentido de permitir

⁵ Ver sobre esta problemática Mialaret, G.

fornecer os meios para a reflexão sobre a prática e a concretização de um conjunto de acções que permitissem chegar a conclusões à medida que se fosse atingindo uma compreensão mais profunda dos problemas levantados.

Tomando por referência que a metodologia, em sentido lato, se define como “o estudo dos meios adequados e satisfatórios a escolher na realização de uma investigação.” (Deshaies, 1997, p. 27). Colocaram-se, então, as verdadeiras questões de metodologia que se situam em quatro grandes níveis:

- O que se deve fazer?
- Junto de quem?
- Como recolher a informação?
- Como tratá-la?

Esta fase resulta da cristalização de toda a reflexão precedente: delimitação do campo, determinação de um quadro teórico e de objectivos específicos, bem como explicitação das questões orientadoras.

A grande questão que se colocou de seguida foi a modalidade de pesquisa, como já dissemos, tornar-se-ia inoportuna, pelo número de efectivos que movimentava a classe docente, um estudo muito alargado (a uma região, por exemplo), por isso considerámos possível a análise de um caso. Bogdan (1994) chama a atenção, no entanto, para algumas questões decorrentes deste facto:

“Normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta. A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo.” (p. 91).

Partindo destas realidades, optou-se por uma modalidade de pesquisa inspirada no *estudo de caso*, nomeadamente no que diz respeito à tentativa de compreender, com alguma

profundidade, a realidade em estudo. Pensamos ser esta modalidade bastante importante para pesquisas exploratórias, devido, nomeadamente: à flexibilidade evidenciada, adequada nas fases iniciais da pesquisa de temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação de problemas; porque, também, permite encarar a realidade em estudo como um todo; a multiplicidade e complexidade dos aspectos que compõem essa realidade são facilmente integráveis neste método de pesquisa; os procedimentos de recolha de dados são simples, quando comparados com os adoptados por outras modalidades de investigação, consequentemente, as informações extraídas destas pesquisas caracterizam-se por utilizarem uma linguagem mais acessível, comparativamente a outros procedimentos metodológicos.

Acrescentam-se, ainda, algumas vantagens avançadas por Cohen e Manion (1990), e que igualmente nos parecem pertinentes:

- Estes estudos constituem um passo para a acção. Os seus resultados podem ser analisados e desencadearem-se mecanismos que promovam o auto desenvolvimento do indivíduo, a reestruturação das instituições ou o desenvolvimento das políticas educativas;
- Considerados como produtos, são passíveis de constituir arquivo de material descritivo, uma fonte rica de dados que poderão sempre ser consultados e, caso se considere necessário, reinterpretados.

Entendemos por tudo isto, ser o *estudo de caso*, o método de investigação mais apropriado para a realização deste estudo. Segundo Lessard-Hébert et al (2005), aqui o campo de investigação é: menos construído e portanto mais real; menos limitado e portanto mais aberto; o menos manipulável e portanto menos controlado. As palavras de Legende (citado em Lessard-Hébert et al, 2005) corroboram, também, este sentido:

“As ciências da educação são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, do seu laboratório in vitro e das suas reuniões político-administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, no seio das vivências escolares reais, dos laboratórios in vivo.(...)” (p.177).

Esta estratégia de investigação, é contudo, uma abordagem virada para situações de intervenção por parte do investigador, também, por esta razão, o presente estudo não pode ser considerado como um estudo de caso puro.

É um *estudo de caso* de tipo descritivo (conscientes das vantagens e fraquezas que tal opção representa) sobre a Direcção de Turma, como órgão de gestão intermédia, responsável pela coordenação da gestão curricular, através da *mediação*. Iremos dar a palavra aos actores educativos que directamente experienciam a problemática do estudo - os professores/ Directores de Turma, tentando depois de analisados e interpretados os dados a recolher e articulados os resultados, ficar mais próximos da realidade que se passa nesta escola, ao nível da “acção concreta” dos Directores de Turma.

Segundo Pacheco (1995), a questionabilidade dos resultados impõe-se não pelo estudo de grandes amostras, mas pelo estudo de casos, de sujeitos que agem em situações, pois os significados que compartilham são *significados em acção*.

De acordo com Cohen e Manion (1990), o investigador de estudos de caso observa as características de uma unidade significativa, estudando profundamente e analisando intensamente os fenómenos que constituem o ciclo vital dessa unidade. Tomando este pensamento como referência, pareceu-nos que tendo em conta os objectivos do estudo que se pretendeu levar a cabo, importava definir quem seriam os potenciais participantes na investigação, isto é, qual seria o caso a seleccionar.

As razões que se prenderam com a escolha desta escola como objecto de análise da nossa investigação estiveram, sobretudo, relacionadas com a diversidade de alunos que a escola apresenta e com os problemas levantados pelas difíceis condições de integração dos mesmos, que se traduzem nas elevadas taxas de insucesso na aprendizagem e problemas comportamentais.

Escolhido o caso, fizemos uma reflexão sobre a forma mais eficaz de contacto com os professores. No caso concreto deste estudo, e uma vez que se pretende estudar práticas e as concepções dos professores sobre a Direcção de Turma e a Gestão Curricular, privilegiou-se o contacto directo com os professores envolvidos. Esta decisão facilitou a aplicação dos instrumentos de análise (questionário e entrevista), o que permitiu que a investigação

decorresse com mais celeridade, uma vez que, também, a deslocação à escola não obrigava a percorrer grandes distâncias.

Este estudo decorreu no ano lectivo de 2002/2003 e foi, geograficamente, realizado no Distrito de Lisboa, numa escola pública, com 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Face ao desenho metodológico apresentado, os participantes foram os professores, os Directores de Turma e seus respectivos coordenadores e as Presidente e Vice-Presidente do Conselho Executivo. Depois de estabelecidos os contactos com o Conselho Executivo, informámos os intervenientes sobre a finalidade da investigação, os procedimentos a realizar, o modo de utilização dos dados obtidos e disponibilizámo-nos para fornecer qualquer informação solicitada.

Apesar de termos consciência de que um caso não é assimilável aos outros “casos”, escolhemos esta escola com a intenção de se constituir como uma situação passível de ser comparável com situações semelhantes, embora sem o recurso a qualquer generalização.

O evoluir da investigação em educação tem permitido aos investigadores uma consciencialização crescente de que a lógica racional postulada pela investigação positivista não abrange as diferentes dimensões da prática educativa. Na medida em que os problemas educativos têm um carácter global torna-se imperiosa a utilização de outras abordagens que ponham a tónica na compreensão. Neste sentido, ao invés de pretender a generalização, estuda-se em profundidade uma dada situação, procura-se uma interpretação adequada, mais do que previsão e controlo, não se procura a explicação e a causalidade, mas a compreensão.

Segundo Cid (2004) o estudo de caso enquadra-se nesta perspectiva e é-lhe cada vez mais atribuída uma importância crescente na tentativa de compreender as pessoas e os problemas que se colocam no campo da educação. Assim, considera-se apropriado como estratégia de investigação, quando se pretende investigar um fenómeno contemporâneo no seu contexto em que as questões de partida são gerais e abertas e podem ser utilizadas diferentes fontes de dados, o que permite procedimentos de triangulação.

Quanto à importante questão da generalização a partir da informação divulgada, Cid (2004) considera que esta abordagem permite, a quem consulta, decidir se o caso é similar ao seu e daí extrair ilações, ou seja, tem lugar a generalização pelo próprio autor. Apoiado em diversos autores, Patton (1990) aponta algumas vulnerabilidades inerentes a essa generalização, fazendo referência a um procedimento frágil, de significado ambíguo e de importância variável, onde os fenómenos sociais podem ser muito diversos. Com base nestas premissas, este autor apresenta como alternativa a *extrapolação*, querendo com este termo significar o processo de avançar para além do campo restrito dos dados, fazendo especulações limitadas à possibilidade de aplicação dos resultados a outras situações que, sem serem idênticas, são semelhantes.

A consulta de documentos e a análise dos mesmos revelaram-se, também, uma fonte de informação muito importante no contexto global da nossa investigação. Destacamos a análise do Projecto Educativo da Escola, do Projecto Curricular da Escola, do Regulamento Escolar Interno e de Projectos Curriculares de Turmas. Assim, foi nossa pretensão obter informação que possibilitasse a caracterização dos contextos escolares e a recolha de alguns indicadores sobre a forma como os professores - Directores de Turma exercem o cargo, para inferir da importância deste como um órgão de gestão intermédia na escola.

Foi tendo como base estas considerações, que foram por nós estabelecidas algumas extrapolações que acompanham os resultados a que chegámos e a sua discussão, e que incluímos nas conclusões. A validade, nestas áreas de pesquisa é, segundo Cid (2004), uma preocupação entre os investigadores, devido às características de que se reveste a solução mais evidenciada para reduzir esta dificuldade tem sido a da variação dos procedimentos utilizados e cruzamento dos dados obtidos, a denominada *triangulação*. Esta procura contribuir para o reforço da validade dos estudos, preconizando o uso de múltiplas percepções para clarificar o significado de determinado fenómeno, através de diferentes perspectivas de abordagens (Idem).

Neste estudo procurou-se utilizar as duas vias possíveis de triangulação: a triangulação de dados e a triangulação metodológica. A triangulação de dados, que corresponde ao uso de diferentes fontes de dados, foi utilizada recorrendo e tendo em conta a revisão da literatura.

Quanto à triangulação metodológica, esta foi feita através do recurso a métodos múltiplos de estudo para o problema (como iremos ver): o questionário, a entrevista e a análise de documentos.

O relatório final desta tese pretende traduzir isto mesmo, pois para além de preocupações descritivas, este deve conter, também, uma vertente argumentativa, tal como o preconiza Erickson (cit por Lessard-Hébert et al, 2005):

“O relatório de investigação deve a) expor de modo claro as relações estabelecidas entre o aspecto concreto e o nível, mais abstracto, das asserções, tal como a argumentação que permite o encadeamento das asserções; b) apresentar o conjunto dos dados que serviram de suporte às asserções do autor; e c) explicitar a postura interpretativa pessoal do autor, os seus fundamentos teóricos e os seus compromissos pessoais. Graças a este complexo de elementos, o leitor poderá agir como co-analista do autor.” (p. 132).

Com o intuito de conferir à investigação fidelidade dos instrumentos de recolha de dados, e na impossibilidade da utilização de outro tipo de técnicas, utilizámos a técnica de colocar nos questionários e entrevistas, questões que nos permitiram comprovar o índice de razoabilidade e estabilidade das respostas dadas às perguntas-chaves, interpretando estas respostas, embora com algumas reservas, como um teste de fiabilidade às referidas questões.

1.3 Técnicas de recolha de dados e procedimentos utilizados

1.3.1 Vertente quantitativa: o questionário

Depois de trabalhada a literatura referente à temática e devido ao número de professores da Escola começou a ganhar consistência a possibilidade de realização de um inquérito. Decidimos recolher parte dos dados por meio do inquérito quantitativo e construir o suporte material da abordagem quantitativa: o questionário. Assim, o questionário é já, ao mesmo tempo, um ponto de chegada e um ponto de partida para as análises posteriores.

A pesquisa levada a cabo a nível da literatura disponível permitiu concluir que se tornava necessário construir de raiz os instrumentos de recolha de dados, uma vez que, tanto quanto foi possível apurar, não existia, pelo menos para o caso português, nenhum questionário que permitisse obter informação consistente sobre as concepções/representações dos professores sobre Direcção de Turma e Currículo/Gestão Curricular, nem indicadores que possibilitem vir a compreender como é que os professores concebem a natureza do seu trabalho no Conselho de Turma e um conjunto de descrições/reportórios de práticas de ensino, referentes à temática.

Para concretizar a criação deste instrumento foram desencadeados alguns procedimentos prévios, aconselhados pela literatura e adequados aos objectivos propostos. Assim, o primeiro passo consistiu no desenho do questionário que iria ser utilizado como pré-teste a aplicar a uma amostra reduzida (15 professores), exterior ao concelho, mas similar àquela sobre a qual incidiria o estudo, com o objectivo de testar e refazer este instrumento até à sua construção definitiva.

Utilizámos essencialmente, para o questionário questões semi-abertas, que propõem aos inquiridos algumas possibilidades de resposta, mas deixam em aberto uma última categoria do tipo “outra resposta, qual...” e questões de escala, em que os inquiridos se situam a si próprios num continuum que vai de uma posição extrema à outra inversa com recurso a escalas de tipo Likert. Utilizámos, também, em casos muito específicos, questões fechadas, onde tivemos a preocupação de não confrontar os inquiridos com ambiguidades (Albarello et al, 1997).

Realizámos, então, um pré-teste para o questionário. Este serviu de “balão de ensaio” ao questionário na sua forma final e aqui tivemos como principais preocupações verificar a adequada compreensão das frases e das palavras, tomando, também, em atenção as reacções dos inquiridos às questões.

Atendendo a que importava averiguar o tempo necessário ao preenchimento do questionário, foi também solicitado a estes professores que fornecessem essa indicação, tendo-se posteriormente constatado que, em geral, tinham dedicado cerca de 50 minutos para essa tarefa, o que pareceu adequado.⁶

A mesma versão provisória foi igualmente submetida a um “painel de juízes”, constituído por especialistas⁷, doutorados nesta área e com provas dadas no campo do currículo e da Educação, num total de quatro, procurando também obter uma análise crítica do questionário, bem como sugestões para o seu aperfeiçoamento.

Para a versão definitiva do questionário muito contribuíram os resultados obtidos previamente e os comentários e sugestões do “painel de juízes”, que ajudaram a clarificar alguns aspectos. Assim, embora tenha sido decidido manter o essencial da estrutura inicialmente concebida, já que nenhum dos intervenientes nesta fase da construção do questionário considerou ser determinante a introdução de alterações de fundo, revelou-se necessário proceder a alguns ajustamentos, em algumas partes do questionário.

A partir das reflexões e sugestões sugeridas quer pelo painel de “juízes” consultado (validação interna), quer pelas opiniões dos professores que realizaram o pré-teste (validação externa), foi possível fazer o desenho do instrumento de recolha de dados que se desejava consistente com as preocupações manifestadas e com os próprios objectivos do estudo.

⁶ De acordo com Ghiglione & Matalon (1997), p. 113, “um questionário (...) não deveria ultrapassar os 45 minutos quando a sua aplicação é feita em boas condições”.

⁷ Professores Doutores: Paulo Abrantes, M^a João Cardona, Ramiro Marques e António Neto.

Depois de introduzidas as rectificações e redigida a versão final, optou-se por construir um questionário, dividido em XI grandes campos:

- I - Dados pessoais/profissionais de caracterização dos professores inquiridos**
- II - Formação em Direcção de Turma**
- III - Competências de coordenação do Director de Turma**
- IV - Valorização do cargo**
- V - Trabalho colaborativo dos professores**
- VI - Conselho de Turma**
- VII - Currículo nacional**
- VIII - Operacionalização do currículo**
- IX - Relação da Direcção de Turma com outros órgãos da escola**
- X - O Director de Turma como mediador**
- XI - Valorização/desvalorização da profissão docente**

Considerou-se pertinente a recolha de elementos de caracterização pessoal dos inquiridos, tendo-se recolhido, para o efeito, dados sobre a idade, o sexo, a formação, o tempo de serviço, etc. (Quadros I-VIII), pois “é possível que os mesmos possam influenciar as práticas, as atitudes e os valores dos inquiridos” (Afonso, 1994, p. 166-167).

Como referimos para a organização das respostas às questões baseámo-nos na técnica das Escalas de Likert essencialmente. Esta técnica é, talvez, a mais utilizada na medição de atitudes. Consta de uma lista de afirmações, relativamente às quais o inquirido terá que formular para cada uma delas a sua opinião, tendo em conta uma escala gradativa hierarquizada que poderá ter um número par de intervalos (ex. 6) ou ímpar (ex. 5 ou 7) (Neto, 1994). Estas escalas têm sido objecto de alguma controvérsia quanto à sua natureza e, conseqüentemente, quanto aos tratamentos estatísticos aplicáveis. A escala escolhida para este questionário foi uma escala de cinco pontos (concordo, concordo inteiramente, concordo com reservas, discordo, não sei/não tenho opinião), que são formalmente escalas ordinais, às quais, em princípio, se devem aplicar métodos estatísticos não paramétricos, de acordo com a generalidade da literatura sobre o tema. De qualquer forma, a ideia de que estas escalas não permitem o recurso a métodos estatísticos paramétricos tem sido

matizada por diferentes autores que apresentam diversos argumentos a favor da utilização, em muitos casos, destes métodos.

Procurando minimizar o efeito de enviesamento que estas questões podem introduzir, contemplámos sempre que considerámos pertinente, um número relativamente amplo de alternativas de respostas e inserimos a opção: “outras”, deixando espaço no questionário para que os inquiridos pudessem escrever. Destacamos aqui o facto de raramente os professores terem aproveitado essa oportunidade dada, preferindo optar pelas alternativas expressas.

Assim, o questionário é constituído por um total de 46 itens (Anexo B), distribuídos por XI dimensões, formulados maioritariamente na positiva. Optou-se por apresentar as afirmações de forma ordenada tendo em atenção as áreas abordadas (ver anexo A). A clareza da linguagem utilizada nas questões foi também preocupação nossa, tentando assim evitar algumas ambiguidades e falta de clareza na interpretação e compreensão das mesmas.

Considerámos essencial motivar as pessoas que iriam responder ao questionário, demonstrando o interesse científico da investigação em curso e os contributos sociais que dela podem decorrer. Assim considerámos alguns aspectos formais, nomeadamente o número e a configuração das páginas, o espaço entre as questões, a qualidade da impressão, e outros éticos- relacionados com a nota introdutória e os agradecimentos.

A realização dos inquéritos decorreu de modo bastante satisfatório. Durante uma semana permanecemos na sala dos professores, nos dois turnos (de manhã e de tarde) distribuindo os questionários, esclarecendo algumas dúvidas que pudessem surgir e recolhendo os mesmos. Pensamos que este acompanhamento em forma de presença efectiva (e alguma pressão) foi o grande responsável pelo sucesso desta fase da investigação, dos 92 professores no activo da escola, entregámos 88 questionários e recebemos 71 preenchidos, o que representa 81% do universo possível.

Quadro 19 - Questionários Distribuídos e Percentagem de Retorno

Número de questionários distribuídos	Número de questionários devolvidos	Percentagem de Retorno
88	71	80,7%

1.3.2 Vertente qualitativa: a entrevista

“Conceptualmente, na perspectiva qualitativa de investigação educativa, o objecto de estudo não é constituído pelo comportamento mas pelas intenções e situações. Mais do que a procura de relações entre um processo e um produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interacção didáctica.”

Pacheco, 1995, 39

Segundo Albarello et al (1997): “O desenvolvimento das Ciências Sociais e o alargamento dos conhecimentos atraíram a atenção para a complexidade da acção humana, e nomeadamente, pelo indivíduo em particular, pela sua forma de estar no mundo, os seus problemas, as suas expectativas, etc.” (p.84) Assim, para esta nova abordagem em profundidade do ser humano, a entrevista tornou-se um instrumento primordial. O que explica em grande parte a sua atracção é a compreensão rica e matizada das situações que este método proporciona (idem).

Em Albarello et al (1997) encontramos uma descrição muito elucidativa sobre as potencialidades da entrevista:

“Independentemente da própria situação de entrevista e das influências recíprocas entre os interlocutores, vemos que qualquer discurso deve ser considerado pelo que é: enquanto meio de apreender práticas, fornece uma imagem do real corresponde à percepção selectiva que o locutor tem dele; na apreensão das representações, está ligado ao grau de expressão do locutor e às capacidades que o entrevistador tem para levar o interlocutor a falar, de modo a exprimir com o máximo de exactidão o que realmente pensa.” (p. 90).

Ainda segundo este autor (idem): “O inquérito quantitativo não se basta a si próprio. O debate entre “quantitivistas” e “qualitivistas” está ultrapassado hoje em dia. Tal como o inquérito proporciona um material precioso à reflexão qualitativa, a maior parte das etapas que o constituem são e devem ser afinadas, polidas, enriquecidas com os contributos da abordagem qualitativa (...)” (p.82).

Como vimos, os investigadores estão crescentemente conscientes de que a dicotomia entre métodos quantitativos e qualitativos deixa de fazer sentido: nada na tradição objectivo-quantitativa impede que na descrição e análise dos processos e interacções de sala de aula se utilizem também métodos interpretativos (subjectivos) e qualitativos (Neto, 1994). Quer dizer: procuram-se hoje sinergias onde antes se procuravam rupturas num continuum entre quantitativo e qualitativo. A atitude mais correcta para melhorar a investigação educacional será tirar partido da complementaridade, da cooperação e do diálogo entre ambas as orientações metodológicas, e foi, precisamente o que tentámos fazer. Assim, neste estudo empírico, a fim de completar, enriquecer e explicitar a informação obtida através da aplicação do inquérito por questionário aos professores, entrevistámos também, uma amostra de Directores de Turma da Escola (metade). Considerando a terminologia utilizada por Ghiglione & Matalon (1993) e, destacando os objectivos deste estudo, esta entrevista poderá ser denominada de estudo aprofundado de um tema que, previamente abordado através de um inquérito por questionário, não foi suficientemente explicado em alguns aspectos.

Partindo do princípio que a entrevista é uma técnica que possibilita “a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p. 342), permitindo assim a recolha de informação sobre o real e ainda algum conhecimento dos quadros conceptuais dos elementos intervenientes no estudo, pareceu-nos que esta seria, como justificámos anteriormente, uma das técnicas apropriadas para o presente trabalho.

Tendo como base estes princípios, neste estudo entrevistámos 16 Directores de Turma, de um total de 32 possíveis, o que constitui uma amostra de oportunidade, uma vez que os participantes foram seleccionados com base numa combinação de vários critérios: cargos ocupados, sugestões feitas pelos coordenadores dos Directores de Turma e pela Presidente do Conselho Executivo e dados que fomos recolhendo das conversas informais que tivemos na sala de professores. A nossa selecção foi orientada pela preocupação de assegurar variedade das pessoas inquiridas, integrando docentes com diferentes experiências e responsabilidades no domínio específico da Direcção de Turma. Na maioria dos casos, a integração de cada um dos professores na amostra foi precedida de conversas informais na sala de professores que nos proporcionaram a possibilidade de prever a pertinência dessa integração, ao mesmo tempo que nos permitiram inquirir da disponibilidade destes professores participarem na entrevista.

Tendo em conta os pressupostos e os objectivos deste estudo, optámos pela entrevista semi-estruturada, de acordo com os princípios enunciados por Estrela (1994) e Pacheco (1995) para a sua concretização. A entrevista semi-estruturada caracteriza-se pelo facto de não ser inteiramente livre e aberta e de não ter por base um referencial inflexível de perguntas previamente definidas. Neste tipo de entrevista, o investigador apresenta-se, de uma forma geral, com um conjunto de perguntas, relativamente abertas e flexíveis, sobre as quais pretende obter informação da parte do entrevistado, e incentiva o entrevistado a falar abertamente sobre os assuntos, intervindo apenas para esclarecer algum ponto de vista ou quando considera que o diálogo está a afastar-se dos objectivos da entrevista. Assim, procurámos não “dirigir” excessivamente a entrevista, não limitar as respostas dos entrevistados e não restringir a temática abordada, deixando expor o seu pensamento de

acordo com as questões formuladas, embora sempre que necessário, se esclarecessem os quadros de referência utilizados.

Elaborou-se, assim o Guião da Entrevista (Anexo E), composto pelos seguintes Blocos ou grandes Áreas de Questionamento:

- 1 - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados
- 2 - Identificação do percurso do docente
- 3 - Actuação profissional individual relativamente à gestão curricular
- 4 - Concepções dos professores sobre a Direcção de Turma relativamente à gestão curricular
- 5 - A prática profissional colectiva no Conselho de Turma relativamente à gestão curricular
- 6 - O trabalho e a organização da Escola relativamente à gestão curricular

Cada um destes Blocos previa a consecução dos seguintes objectivos específicos:

- **BLOCO A** - Dar legitimidade à entrevista e motivar os entrevistados, informando-os sobre o trabalho em curso e os seus principais objectivos, e ainda, solicitar a colaboração dos professores para a prossecução do mesmo, garantindo-lhes o anonimato e confidencialidade das informações.
- **BLOCO B**- Recolher informação sobre o tipo de formação académica dos professores, assim como fazer o levantamento da sua experiência profissional.
- **BLOCO C**- Identificar as práticas e as estratégias de trabalho dos professores relativamente à gestão curricular, assim como conhecer o seu posicionamento face ao currículo nacional.
- **BLOCO D**- Perceber as concepções dos professores sobre a Direcção de turma, a dois níveis: por um lado, os indicadores necessário para o exercício do cargo e por outro lado, as suas representações sobre o papel do Director de Turma.
- **BLOCO E**- Caracterizar aqui o tipo de processos conduzidos no Conselho de Turma e saber qual a importância atribuída por este órgão à gestão do currículo, na perspectiva dos professores e Directores de Turma.
- **BLOCO F**- Conhecer como se processa a tomada de decisões curriculares na Escola e conhecer as representações dos professores sobre essas práticas curriculares.

Para cada Bloco do Guião, e de acordo com os objectivos específicos, foi delineado um conjunto de questões com o intuito de conduzir a entrevistas (ver anexo E).

As entrevistas foram, então, constituídas por um conjunto de questões semi-estruturadas/estandardizadas e colocadas numa ordem invariável à totalidade dos inquiridos. Este tipo de entrevista permite que o entrevistado estruture o seu próprio pensamento, mas ao mesmo tempo, permite intervir quando necessário de modo a que se aprofundem pontos de vista. E assim conciliar profundidade com razoável liberdade ao entrevistado para poder exprimir as suas ideias e discutir as questões do entrevistador.

Segundo Albarello et al (1997): “Nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca.” (p. 103). A nossa selecção foi antes gizada pela necessidade de assegurar uma variedade das pessoas inquiridas, integrando professores com diferentes experiências e responsabilidades, no domínio específico da Direcção de Turma.

Como não poderia deixar de ser seguimos, também, as recomendações da literatura, ao aconselhar dever ser o inquiridor alguém desconhecido do inquirido, para o colocar totalmente à vontade nas respostas que irá dar:

“Há, pois, razões para temer a ocorrência de um jogo implícito no momento da entrevista, visto que a pessoa interrogada já não dá a sua opinião a um interlocutor anónimo e desconhecido, mas a uma pessoa socialmente identificada, em relação à qual podem desenvolver-se certas expectativas ou estratégias.”

(Albarello et al, 1997, p. 62).

Foi, sobretudo, nossa preocupação criar um clima de confiança e contactar individual e pessoalmente todos os professores/Directores de Turma a entrevistar, depois de estes terem mostrado disponibilidade e interesse em participar no estudo, marcámos uma hora para realizar a entrevista de acordo com as possibilidades dos professores. O local de realização das entrevistas foi a própria escola, numa sala que se encontrasse livre e oferecesse condições para este efeito.

Tendo o Guião como referência, prestámos um conjunto de informações preliminares, explicando os objectivos e a importância da investigação em que colaboravam. Como foi atrás referido, houve igualmente a preocupação em realizar as entrevistas num ambiente adequado, sem a interferência de terceiros. Na dinâmica da conversação e seguindo Pacheco (1995), tivemos como preocupação saber escutar e dar pistas. Evitámos dar a sensação de “estar a avaliar” os entrevistados, mas optámos por explorar a consistência e coerência das suas ideias. Colocámo-nos numa posição neutra, aberta a todas as opiniões, não vincando interesse particular por determinadas afirmações, mas evitando ser indiferentes. Conscientes de que as respostas dadas pelos entrevistados são elaboradas naquela situação e naquele momento preciso, pelo que poderão ser diferentes num outro momento ou contexto, e que são condicionadas pela interpretação que o interlocutor faz, considerando as suas vivências e os seus quadros de referência, aceitámos o testemunho dos inquiridos como reflexos e tradução legítima das suas ideias.

As entrevistas realizaram-se nos dias e horas combinadas, decorreram a nível individual, durando em média cerca de 50 minutos. Para o registo dos dados, e tendo em conta a qualidade dos mesmos, todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o acordo prévio dos entrevistados. Os professores aceitaram sem qualquer hesitação o nosso pedido para utilizarmos o gravador, mas não pretendemos com isto dizer que debelámos a influência dos factores contextuais, pois uma situação de entrevista, é sempre uma situação de interacção social particular sujeita a diferentes leituras e avaliações de parte a parte, susceptíveis de introduzir enviesamentos na análise dos dados.

As entrevistas foram realizadas no 3º período, quando já tínhamos realizado algum trabalho de interpretação dos dados do questionário, assim podemos confrontar os entrevistados com esses dados e aclarar eventuais dúvidas suscitadas pelos mesmos. Esta opção permitiu, também, entrevistar os professores perto do fim de um percurso, o ano lectivo, para assim pudermos confrontá-los com a experiência real, sobretudo nos casos em que a direcção de turma estava a ser exercida pela primeira vez.

De modo a garantir o anonimato dos entrevistados foi atribuído um número de código a cada entrevista, de acordo com a ordem da sua realização. Deste modo, a entrevista E 1

corresponde à primeira que foi realizada e assim sucessivamente. Realizadas as entrevistas, as gravações foram transcritas e procedemos à transcrição dos respectivos protocolos. Começou-se pela transcrição literal do conteúdo das mesmas dos registos áudio obtidos (ver Anexo G), com a opção por uma modalidade menos detalhada que procurasse mais as ideias expressas do que as pausas, entoações, padrões de acentuação, falsos começos, vacilações e outros indícios para linguísticos que reflectem a estrutura proposicional das intervenções orais. Esta tarefa esteve a cargo da própria investigadora para evitar quaisquer distorções devido à especificidade do estudo, tendo-se constituído como uma tarefa difícil e morosa, apesar de ser de extrema utilidade.

Depois, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, a qual se traduz, de acordo com Bardin (1995): “(...) num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.” (p. 31).

Procedeu-se, então, codificação que permitiu a análise de conteúdo, processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 1995). A codificação consistirá, portanto, na ordenação dos dados de uma forma lógica, coerente e sucinta, assente em regras de homogeneidade, exaustividade, adequação e pertinência. (Pacheco, 1995)

Levamos depois a cabo as seguintes fases:

- a) Leitura global dos protocolos para inferir as categorias emergentes, com vista à facilitação da fase seguinte;
- b) Construção da grelha de categorização - a partir da leitura do conjunto da informação recolhida, elaborámos uma versão “prévia” da grelha de categorização dos dados, a qual foi sendo (re) ajustada ao longo do processo de análise. Foram assim definidas categorias globais de análise e, dentro destas, diferentes subcategorias com o objectivo de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1995, p. 119) e, em simultâneo, tornar esses dados brutos em dados

organizados. A versão final desta grelha constitui o Anexo I. Todas estas categorias compreendem um número variável de subcategorias, como se pode verificar;

- c) Categorização das entrevistas, na qual foram identificadas as diferentes unidades de sentido que compunham o corpus da informação (Anexo J). Consistiu na construção de rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos- as unidades de registo, sob um título genérico, agrupamento esse efectuado de acordo com os caracteres comuns destes elementos.

Assim, no nosso estudo e após todo o processo atrás descrito que incluiu uma fase de inventário, seguiu-se uma fase de classificação, na qual se repartiram e agruparam progressivamente os elementos, procurando dar organização ao conteúdo das entrevistas.

Mas, embora os resultados alcançados pela análise de conteúdo possam ser muito meritórios, o certo é que essa técnica se debate, todavia, com alguns constrangimentos inerentes ao instrumento de estudo com que trabalha: a palavra. As palavras possuem, em geral, significados e sentidos diversos, tornando-se, por isso, muito difíceis de interpretar, facto que leva, por vezes, a considerar a análise de conteúdo ambígua e problemática, apesar do rico manancial de dados que proporciona. É precisamente para evitar a simples descrição dos acontecimentos e para tentar assegurar um certo grau de formalização no processo de análise que alguns autores (ex., Huberman e Miles, citados em Neto, 2004) vêem a necessidade da operação de categorização e de sistematização matricial dos seus produtos.

Assim, as palavras ou frases encontradas com regularidade nos dados e padronizáveis em relação a determinado tópico, denominam-se categorias de codificação. Como vimos as categorias constituem um meio de classificar os dados para que o material contido num determinado tópico possa ser separado dos outros. A fase da definição das categorias foi uma das fases mais delicadas na análise de conteúdo, devido à dificuldade em associar apenas um segmento do texto a uma única categoria (Vala, 1986). Determinadas questões e preocupações de investigação dão, conseqüentemente, origem a determinadas categorias (Bogdan e Biklen, 1994).

Desta forma e, segundo Lessard-Hébert et al (2005), a entrevista não é orientada para a resposta, mas antes para a informação, pois visava conhecer e circunscrever a percepção e

o ponto de vistas dos Directores de Turma quanto à sua função. A longo deste processo, foi possível constatar que seria necessário proceder a algumas alterações no Guião de Entrevista, tendo-se procedido a alterações de ajuste até ao resultado final, que agora se apresenta.

Miles e Huberman (1984, p.24 in Lessard-Hérbert, 2005) definem a fase de tratamento dos dados como a “estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”. (p. 1189). Nomeadamente no caso das entrevistas, por ser um tipo de informação em que a forma dos dados é em textos narrativos que, tal como são, não se prestam facilmente a uma consulta visual rápida, compostos por informações dispersas, vagamente ordenadas ou estruturadas e difíceis de reter.

A análise de conteúdo foi, de acordo com a literatura consultada, a técnica de análise de dados mais adequada à tentativa de dar sentido à nossa fonte de informação. Esta técnica permite chegar a um sistema de categorização, tanto quanto possível rigoroso e fiel aos significados e sentidos das palavras proferidos, após o que procedemos à análise interpretativa dos resultados.

A análise de conteúdo, constituindo-se como uma técnica documental de recolha de informação sobre comportamentos, opiniões, tendências, factos e, pretendendo também, de outra forma, inferir sobre o que não se diz, constrói-se numa relação directa com outras técnicas, nomeadamente, a entrevista.

Procede-se, então, à escolha de categorias que permitem agrupar os significados em torno de um conjunto de informações, correspondendo cada um destes grupos a categorias específicas. Segundo Albarello et al (1997), o importante é que esta lista seja suficientemente completa para cobrir a problemática e formar um todo coerente relativamente à problemática. Através deste tipo de procedimento, torna-se possível estabelecer relações e permite tentar ainda perceber se existe algum desfasamento entre o sujeito e o seu discurso, fazendo-se neste caso recurso à técnica não documental, que permite, através da inferência, captar as reacções do inquirido e desta forma captar o conteúdo latente do discurso.

Seguindo o percurso apresentado por Bogdan (1994), a categorização, consiste na operacionalização da divisão dos elementos em unidades categoriais, que dadas as suas características não permitem que um elemento seja condensado em mais do que uma unidade categorial. A sua construção comporta sempre duas fases: o levantamento dos elementos e o seu reagrupamento ou classificação em unidades operacionalizáveis. Desta forma os dados agrupados que na sua singularidade podem não comportar grande significado, agrupados e relacionados poderão fazer surgir correspondências que originem uma compreensão global mais exacta. Por outro lado, as categorias poderão estar pré-definidas e o registo das unidades faz-se à análise do texto, ou por outro, as categorias vão-se formando à medida que o texto vai sendo analisado. Independentemente do procedimento escolhido para a categorização esta deve obedecer a princípios gerais de construção: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade e fidelidade. A grelha categorial deverá ser mantida na avaliação das diferentes partes do texto de forma a manter a objectividade dos codificadores e a capacidade de poderem ser retirados dados. A análise de conteúdo procura obter o máximo de indicadores que possibilite inferir sobre as condições em que foram produzidas as mensagens e as suas consequências, não visando simplesmente obter uma descrição dos factos, mas a sua interpretação, através do procedimento inferencial.

Para se proceder a uma produção de análise de conteúdo são necessárias certas condições: separar os dados da fonte e das condições gerais de produção - os dados são postos num contexto construído com base nos objectivos da pesquisa, fazer inferências partindo de um sistema de conceitos analíticos.

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, que poderá ser utilizada em diversos métodos de investigação e que pode servir a vários níveis: descrever fenómenos (nível descritivo), estabelecer relações de causa-efeito (nível causal) e estabelecer associações entre fenómenos (nível correlacional).

Esta técnica pode servir três fins, qualquer um deles implicando procedimentos comuns: definição dos objectivos (criação de conceitos analíticos) e o quadro teórico correspondente, criação de um corpus, definição de categorias de análise de conteúdo. Deve procurar-se assegurar a sua exaustividade e exclusividade (todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e, por outro lado, uma mesma unidade

de registo só possa caber numa categoria). As unidades de registo, podem, segundo a sua natureza, determinada pela problemática teórica, subdividir-se em outras duas unidades: semânticas (tema ou unidade de informação que tende a retratar a caracterização geral de um texto) e formais (frase, personagem, palavra, item).

No que concerne à validade e fidelidade, a análise de conteúdos não levanta questões específicas, apenas o investigador/a se deve assegurar de que mediu o pretendido. No que se refere à fidelidade de codificação apresenta algumas dificuldades, dado que qualquer conteúdo pode ter diversas interpretações.

Uma análise de conteúdo pode ter três directrizes: a análise de ocorrências (visa determinar o interesse da fonte por conteúdos - implicitamente quanto maior o número de ocorrências no discurso de indicadores relativos a um objecto, maior o interesse pelo mesmo), a avaliativa (avaliar as atitudes da fonte relativamente a determinado objecto) e a estrutural (tem como fim permitir fazer inferências sobre a organização do sistema de pensamento da fonte do discurso).

Depois da organização dos dados segue-se a fase da interpretação:

“A primeira fase, a codificação, consiste em fazer enquadrar num mesmo formato os dados expressos com maior ou menor liberdade e com maior ou menor idiossincrasia; na segunda fase trata-se de os fazer sair do formato utilizado no tratamento para o transpor e encontrar ou reencontrar um sentido. Assim, a interpretação é, primeiramente, redutora para, em seguida, ser criadora através da elaboração de explicações e de novas questões que transcendem a segura dos resultados.”

(Van der Maren, 1987, p.48 in Lessard-Hérbert, 2005, p. 123).

Em síntese, julgamos poder afirmar que o conjunto dos procedimentos desenvolvidos se constituíram como processo de aprofundamento do conhecimento dos pressupostos teórico-conceptuais e empíricos do campo de estudo e da problemática da tese que aqui se desenvolve. Foram feitas estas opções metodológicas de acordo com os pressupostos e

objectivos deste estudo, nomeadamente o seu objectivo nº 2 de investigação (ver Introdução - 3. Questão geradora e operacionalização do problema):

Questionar as práticas profissionais no sentido de saber se, e como os professores/Directores de Turma percebem os seus papéis de mediadores formulando os seus problemas enquanto gestores curriculares no Conselho de Turma.

1.3.3 Análise de documentos

A análise de documentos revelou-se uma fonte de informação muito importante no contexto global da nossa investigação. Esta foi organizada em duas categorias: 1) consulta de um extenso *corpus* normativo essencial ao enquadramento legal da figura do Director de Turma enquanto gestor pedagógico intermédio e 2) documentos produzidos pela escola, de onde destacamos o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola, o Plano Anual de Actividades, o Regulamento Escolar Interno e os Projectos Curriculares de Turmas.

No que diz respeito à primeira categoria (legislação), a análise centrou-se no conteúdo dos documentos oficiais que diziam respeito à organização/administração da escola e ao cargo da Direcção de Turma e foi realizada ao longo do trabalho. Uma lista destes documentos é incluída em anexo (ver Legislação Consultada).

Relativamente à segunda categoria (documentos produzidos pela escola) inclui uma maior variedade de documentos, conforme enumerámos.

A possibilidade de estarmos presentes nas reuniões de Conselho de Turma ou ter acesso às Actas foi por nós abandonada quase no início, por nos parecer pouco exequível. A impossibilidade da presença de pessoas estranhas aos Conselhos privou-nos desta importante fonte de recolha de dados. Apesar de reconhecermos esta limitação tivemos em conta as palavras de Lima (1992): “(...) as actas não revelam nem esclarecem tudo(...); tendem a fixar mais as decisões do que os processos e as discussões, escondem, ou simplesmente não registam, certos factos, tendem a oferecer uma versão oficial da realidade, até pelo seu conteúdo ser negociado” (p. 369- nota 32).

Consultámos, ainda, outros registos, nomeadamente listas de alunos e professores da escola, listas de Directores de Turma com indicação dos dias e das horas de atendimento dos Encarregados de Educação, bem como das turmas sob a responsabilidade de cada director. Consultámos ainda outros documentos avulsos que constavam do dossier das Coordenadoras dos Directores de Turma: especialmente de carácter informativo.

Relativamente à análise dos documentos fulcrais para este trabalho, condicionadas pelas limitações de tempo, e orientadas pelas questões de pesquisa que traçámos como referenciais da investigação, optámos por uma análise focada lateralizada pelos campos nucleares da tese, centrando a nossa análise nos seguintes documentos: Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, o Plano Anual de Actividades, o Regulamento Escolar Interno e os Projectos Curriculares de Turmas (Anexos M, N, O, P e Q).

Quanto aos Projectos Curriculares de Turma foi dada especial atenção, visto que, do grupo dos documentos analisados, são os únicos elaborados pelo Conselho de Turma. Neste sentido foi, também, construída uma grelha de análise, que se apresenta adiante.

Projecto Educativo de Escola

Este documento foi elaborado para o triénio de 2002/2005, mas começou a ser gizado no ano lectivo de 2001/2002 quando foram auscultados alunos e encarregados de educação, professores e pessoal não docente. Conta com 75 páginas, sem índice, mas com bibliografia e encontra-se dividido em 11 pontos.

O primeiro ponto é o enquadramento do projecto e apresenta a fundamentação legal, a fundamentação teórica (esta dividida pelo âmbito pedagógico, institucional e relacional), e o lançamento e organização do projecto - metodologia (este ponto contém um breve historial do projecto). O segundo ponto apresenta a caracterização do meio e da escola, apresentando quadros dos elementos físicos e dos elementos humanos: alunos, encarregados de educação, professores e pessoal não docente. O terceiro ponto apresenta a finalidade do Projecto Educativo de Escola, o quarto os seus objectivos gerais e o quinto o diagnóstico dos problemas da escola. A partir deste ponto foi construído um quadro enumerando os problemas detectados, cruzado com uma matriz que incluía: os objectivos,

as estratégias de resolução desses problemas, os recursos e os indicadores de avaliação. Os problemas enumerados foram:

- 1 - Falta de articulação nas competências e conteúdos entre ciclos.
- 2 - Falta de articulação dentro da mesma disciplina e entre as várias disciplinas.
- 3 - Falta de domínio da Língua Portuguesa.
- 4 - Falta de comunicação e resolução de problemas.
- 5 - Falta de métodos e técnicas de estudo.
- 6 - Insucesso escolar - disciplinas predominantemente teóricas.
- 7 - Falta de projectos para dinamizar a participação dos encarregados de educação.
- 8 - Falta de respeito pelo meio ambiente e salvaguarda dos valores estéticos.
- 9 - Deficiente educação para os valores.
- 10 - Inexistência de um projecto de formação centrado na escola:
- 11 - - nas pessoas
- 12 - - no espaço da escola.
- 13 - Deficiente aproveitamento da Biblioteca/CRE por parte dos docentes e discentes.
- 14 - Diferenças culturais e económicas dos alunos.
- 15 - Falta de divulgação de actividades extra-curriculares.
- 16 - Falta de preparação/consciência cívica para enfrentar imprevistos.

O ponto seis apresenta algumas respostas aos problemas detectados, que incluem: ocupação dos tempos livres dos alunos e outras actividades de enriquecimento curricular. O ponto sete caracteriza o insucesso escolar, sendo que este é o maior problema reconhecido pela escola. O ponto oito apresenta os recursos a utilizar no Projecto Educativo da Escola, desde os humanos aos materiais e financeiros. O ponto nove apresenta a duração do projecto e o ponto dez refere-se à avaliação do projecto. O ponto onze a bibliografia.

Como síntese crítica deste documento podemos dizer que o ponto um apresenta uma pequena síntese dos elementos tratados, não indo além de uma breve referência a intenções genéricas da escola, traduzidas no discurso, essencialmente por, "... A escola deverá, deve, pretende...". O ponto dois caracteriza sumariamente a escola e o meio, e relativamente aos seus actores apenas apresenta quadros caracterizadores da população da escola. No ponto três - finalidades do projecto assistimos a uma deambulação entre o que são as finalidades

da escola e o que diz a este respeito a Lei de Bases do Sistema Educativo, acabando no elencar das finalidades deste projecto. O ponto quatro enumera em 5 itens, de forma muito sucinta, os objectivos gerais deste projecto e o ponto cinco aponta os principais problemas da escola enunciados pelos vários actores educativos e pela Inspeção, que produziu em Setembro de 2002 um relatório final da sua visita. Saliemos neste ponto a referência, por parte dos professores como ponto forte da escola, ao seu trabalho e esforço conjunto e individual com vista à procura das estratégias mais adequadas à superação das dificuldades manifestadas pelos alunos. É também, neste ponto que se inclui o quadro dos problemas detectados pela escola e a forma de os superar (p.38-58). O ponto seis, algumas respostas aos problemas detectados, apresenta vários espaços de ocupação de tempos livres dos alunos (clubes, torneios e outros projectos) e outras actividades de enriquecimento curricular (5 visitas de estudo). Não percebemos como é que estes pontos não foram incluídos no quadro anterior, qual a sua importância particular e qual a sua eficácia num quadro de insucesso profundo como o que apresenta a escola. No ponto seguinte, precisamente o que retrata o insucesso escolar, as razões apontadas para este facto são maioritariamente ligadas à desmotivação e falta de trabalho e de expectativas dos alunos, à falta de disponibilidade dos encarregados de educação aliada à sua falta de conhecimentos para fazer o acompanhamento escolar dos alunos. Também, é referido o facto de a escola não possuir estruturas psicológicas de apoio aos alunos e finalmente, o facto de que “em certas aulas não foram desenvolvidas metodologias diferenciadas adequadas a alguns desses alunos.” (PEE, p.61). No seguimento das causas atribuídas ao trabalho do corpo docente, este documento refere a inoperância e ineficácia dos Projectos Curriculares de Turma, originadas pela “falta de trabalho de cooperação entre os vários pares.” (ibid). Destaca, neste sentido, o facto de os Directores de Turma não conseguirem coordenar a actuação dos vários docentes dos seus Conselhos de Turma. O documento salvaguarda, no entanto, a actuação dos órgãos pedagógicos que terão sempre pugnado nessa direcção.

Em seguida o documento ilustra o problema do insucesso da escola, através de quadros estatísticos elaborados com os dados recolhidos nos três últimos anos, no período de duração do último Projecto Educativo. O ponto oito apresenta sob a forma de lista os recursos financeiros, humanos e materiais a utilizar no Projecto Educativo de Escola. O ponto nove apresenta a duração do projecto, acrescentando apenas que se irão construir planos operacionais anuais que concretizam os objectivos e estratégias do projecto. O

Projecto Curricular de Escola

Documento elaborado para o ano lectivo 2001/2002, mas que ficou em vigor nos anos seguintes. Na generalidade não está paginado, por vezes apresenta alguns segmentos paginados, repetindo os números. A primeira impressão retirada deste documento leva-nos a pensar que este foi construído assimilando uma série de contribuições de diferentes proveniências, pois as partes apresentam diferentes formas e formatos de letras. Apesar disto, o documento apresenta um índice constituído por nove pontos:

- 1- Projecto Curricular de Escola- procedimentos para a sua elaboração
- 2- Documentos utilizados no Conselho Pedagógico com vista à análise dos objectivos do Projecto Educativo, à análise das competências gerais, à análise das competências transversais e os critérios metodológicos.
- 3/9- Projectos Curriculares das disciplinas dos vários Departamentos para o 2º e 3º ciclos.

A primeira página depois do índice apresenta então, os procedimentos seguidos para a realização do Projecto Curricular da Escola dividida em duas fases: A- da responsabilidade do Conselho Pedagógico e B- da responsabilidade do Grupo Disciplinar, com a referência de que depois volta ao Conselho Pedagógico para a organização do projecto. De seguida, o documento apresenta a cópia das competências gerais retiradas do *Currículo Nacional do Ensino Básico- competências essenciais* (p.15-26). Depois um quadro com a distribuição das competências gerais por áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e outro com a distribuição dos objectivos do Projecto Educativo de Escola também, por áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, com um quadradinho para os respectivos professores preencherem. Nesta linha o documento apresenta, ainda, outro quadro, agora para as competências transversais.

Em seguida os vários Departamentos, por ciclo, apresentam os conteúdos e competências essenciais para os alunos da sua escola, retirados dos programas do Ministério da Educação, os critérios de progressão por ciclo e para o 3º ciclo, as competências a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares, metodologias⁸ e critérios de

⁸ Vejamos o exemplo da Língua Portuguesa para o 3º ciclo: O currículo de Língua Portuguesa do 3º ciclo pretende que o aluno desempenhe um papel preponderante na sua aprendizagem. Assim, as duas grandes linhas de orientação metodológica são: Partir à descoberta” e “Aprender a fazer fazendo”. Pretende-se “associar os alunos à gestão do programa permitindo-lhes que planifiquem, em função de períodos de tempo estabelecidos, quer a sua actividade pessoal, quer a actividade dos grupos ou da turma, dentro ou fora da

avaliação⁹ e de progressão por ano, assim como fichas de avaliação de competências transversais, de observação directa, de auto e hetero-avaliação relativamente ao trabalho de grupo.

O Documento termina sem nenhuma reflexão ou ligação entre os materiais apresentados e nunca são referidas as funções do Director de Turma e do Conselho de Turma na operacionalização deste projecto.

Regulamento Interno

Documento elaborado em Julho de 2000, com 65 páginas e índice no início. Apresenta seis pontos que abarcam a generalidade dos aspectos que constituem a escola:

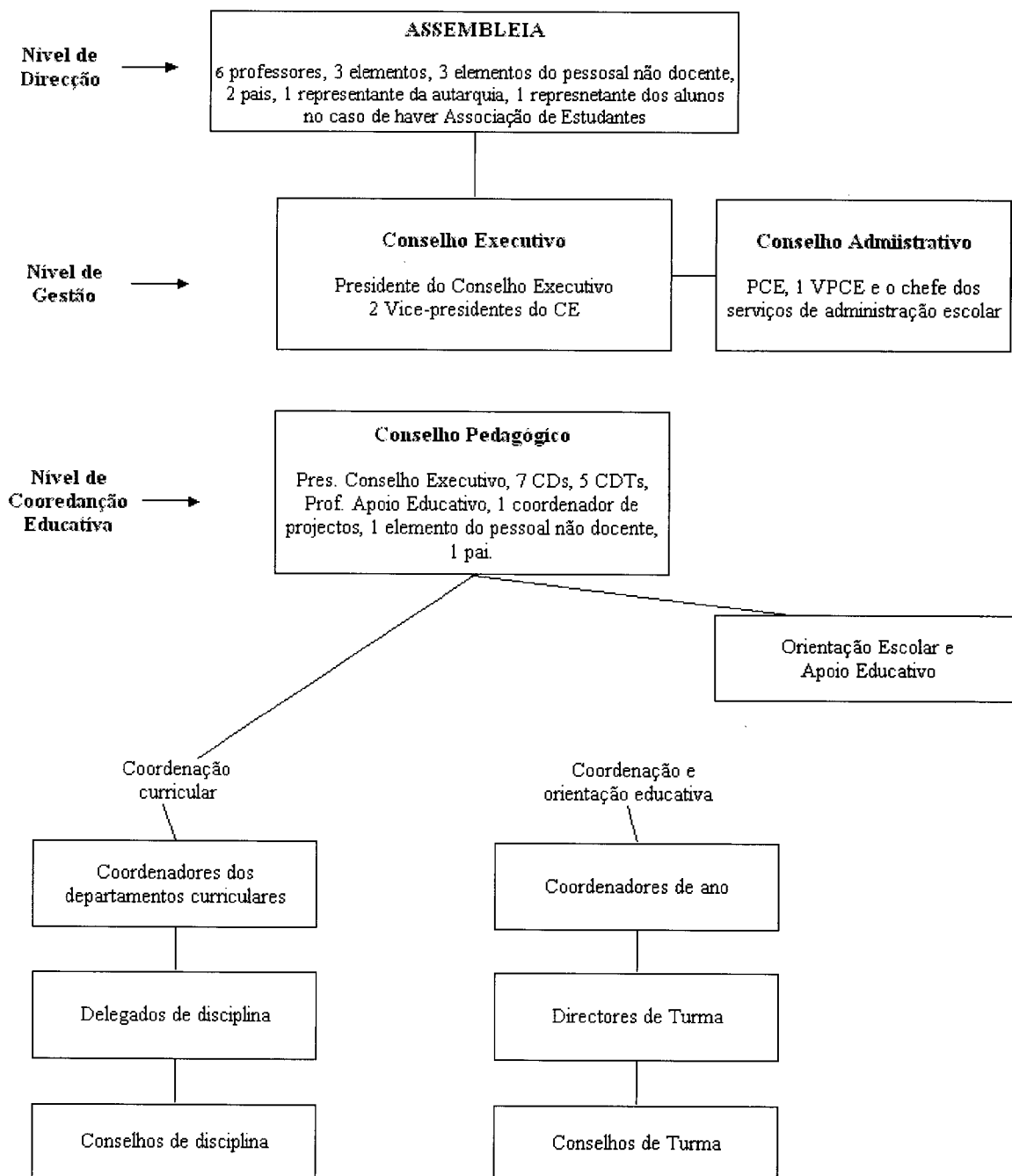
- 1 - Estabelecimento escolar
- 2 - Órgãos de administração e gestão da escola
- 3 - Estruturas de orientação educativa
- 4 - Serviços especializados de apoio educativo
- 5 - Elementos da comunidade educativa
- 6 - Orientação de natureza pedagógica.

Este documento apresenta na primeira página um organigrama com os órgãos de gestão da escola, que de seguida apresentamos:

escola. (...) Os alunos desenvolvem o sentido das responsabilidades, aprendendo a prever, a organizar e avaliar o seu próprio trabalho. (...)

⁹ Vejamos o mesmo exemplo da Língua Portuguesa para o 3º ciclo: “A avaliação, como elemento integrante e regulador da prática educativa, deve concretizar-se em informações precisas aos alunos e encarregados de educação que salientem: aspectos apreciados positivamente, aspectos a aperfeiçoar, orientações práticas para a superação de dificuldades. O processo de avaliação torna-se regulador da aprendizagem quando conjuga a hetero e a auto-avaliação. Na disciplina de Língua Portuguesa são objecto de avaliação todas as produções orais e escritas decorrentes de práticas mais espontâneas e de práticas mais estruturadas e reguladas.” (PCE)

Figura 9 - Organigrama da escola segundo o Regime de Autonomia. Administração e Gestão das Escolas (Decreto-Lei N.º 115-A/98)
(Aplicação na Escola EB 2,3)



Fonte: Regulamento Interno, 2000, p.7

De acordo com as questões de investigação que estão na origem deste trabalho, detivemo-nos no ponto três do índice, especificamente nos pontos 3.2- Conselho de Turma e 3.3-

Conselho dos Directores de Turma, onde se encontra o sub-ponto 3.3.4- Director de Turma (ver Anexo O)

De salientar que, de todos os documentos analisados, é apenas neste que se encontram descritas as atribuições do Conselho de Turma e do Director de Turma, o que não deixa de ser significativo, por traduzir uma leitura de normatividade nas funções destes órgãos de gestão intermédia.

Relativamente ao Conselho de Turma: as reuniões ordinárias¹⁰ têm lugar, no início do ano, para aferição de critérios a ter em conta ao longo do ano; no meio do primeiro período e no final de cada período¹¹. Ou sempre que haja uma situação de natureza disciplinar que exija a realização de um conselho de turma, este terá lugar em qualquer altura do ano.

Quanto às competências dos conselhos de turma este documento apresenta-nos as seguintes:

- a) Assegurar o desenvolvimento do plano curricular aplicável aos alunos da turma, de forma integrada e numa perspectiva de articulação interdisciplinar,
- b) Desenvolver iniciativas no âmbito da área-escola, nomeadamente através da apresentação, planificação, acompanhamento e avaliação de projectos de carácter interdisciplinar, em articulação com os departamentos curriculares,
- c) Detectar dificuldades, ritmos de aprendizagem e outras necessidades dos alunos, colaborando com os serviços de apoio existentes na escola nos domínios psicológico e sócio afectivo;
- d) Colaborar em actividades culturais, desportivas e recreativas que envolvam os alunos e a comunidade, de acordo com os critérios de participação definidos pela assembleia de escola;
- e) Promover acções que estimulem o envolvimento dos pais e encarregados de educação no percurso escolar do aluno, de acordo com os princípios definidos pela assembleia de escola;

¹⁰ Estes conselhos são marcados e agendados pelo Conselho Executivo e obedecem a um número fixo de reuniões- quatro a cinco no máximo.

¹¹ Veja-se a este propósito o cap. 1.8 da Parte I.

- f) Analisar situações de insucesso disciplinar ocorridas com os alunos da turma e colaborar no estabelecimento das medidas de apoio que julgar mais ajustadas no quadro de um programa específico de intervenção;
- g) Propor aos órgãos da escola com competência disciplinar as sanções a aplicar aos alunos,
- h) Avaliar os alunos, tendo em conta os objectivos curriculares definidos a nível nacional e as especificidades de cada comunidade educativa,
- i) Estabelecer, com carácter sistemático e contínuo, medidas relativas a apoios e complementos educativos a proporcionar a alunos, nomeadamente nos termos do plano de recuperação,
- j) Solicitar a avaliação especializada prevista no regulamento sobre a avaliação dos alunos,
- k) Decidir relativamente a situações que impliquem a retenção do aluno no mesmo ano e colaborar com o director de turma na elaboração do respectivo relatório e plano de apoio específico,
- l) Elaborar e avaliar o plano anual de actividades da turma em articulação com o previsto no plano anual de actividades da escola.” (p.31-33).

Quanto ao Director de Turma este aparece como o docente responsável pela coordenação do desenvolvimento do plano de trabalho de uma ou duas turmas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, designado pelo órgão executivo entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado. Segundo este documento, deverão ser evitadas as atribuições de cargos de Director de Turma exclusivamente com a finalidade de completar horários¹². As competências do Director de Turma, definidas no Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, encontram-se explicitadas nas páginas 33-35 deste regulamento interno. Salientamos que estas não fazem um itinerário concreto do trabalho colaborativo dos professores no Conselho de Turma, destacam-se, sobretudo, as funções de orientação e acompanhamento dos alunos.

¹² Embora tenhamos visto através dos instrumentos de investigação- o questionário e a entrevista- que a questão de complemento de horário assume uma importância fundamental para a atribuição do cargo de Director de Turma.

Projectos Curriculares de Turmas

Tal como vimos no capítulo 1.8 da Parte I deste trabalho, o Projecto Curricular de Turma tem objectivos muito concretos na construção e gestão curriculares. Assim, as análises que realizámos aos Projecto Curriculares de Turma desta escola seguiram as linhas orientadoras apresentadas por Roldão (1995) para a realização do trabalho no Conselho de Turma. De acordo com este modelo, existe na fase inicial da sua construção duas grandes fases:

1) Análise do contexto global da turma (enquadramento socioeconómico e cultural; existência e caracterização de situações de diversidade étnica, linguística, cultural ou outras; passado escolar: permanência ou dispersão da turma ao longo dos anos, situação percentual de níveis de desempenho e sua evolução por anos, permanência ou alteração do corpo docente, situações específicas a destacar; caracterização da turma em termos globais no que se refere a ritmos e modos de aprendizagem, estratégias que têm obtido maior sucesso, problemas de inserção na escola ou de relações intra-turma.

2) Caracterização dos alunos (estabilidade ou não na formação de subgrupos, situações de dificuldade de integração na turma, alunos portadores de diferenças culturais ou outras, percursos evolutivos de interesse realizados por alguns alunos).

Na segunda fase, de concretização da gestão curricular, e em função do conhecimento obtido na primeira etapa elabora-se o Projecto Curricular de Turma. Segundo Roldão (idem) este projecto deve englobar:

- a) A definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, seu contexto socioeconómico e cultural e seu percurso escolar anterior;
- b) O estabelecimento de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas;
- c) A clarificação das atitudes e valores a promover e porque meios, através do trabalho concertado dos professores, para evitar contradições indesejadas;
- d) A estrutura das actividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades.

O Projecto Curricular de Turma concretiza-se assim, segundo esta autora (idem), em quatro dimensões:

1. Reconstrução curricular

- Análise conjunta do currículo proposto, seus princípios orientadores e objectivos gerais, para decisão sobre prioridades a adoptar face à análise da situação da turma;
- Cada professor equaciona o mesmo para a sua disciplina, em termos de objectivos, conteúdos, estratégias e o director de turma promove a coerência entre ajustamentos a realizar em cada disciplina;
- Análise conjunta dos conceitos trabalhados em cada área e respectivo grau de aprofundamento;
- Identificação de conteúdos, conceitos e objectivos em que diversos docentes possam articular as suas estratégias, para que cada disciplina contribua para a construção ou consolidação de aprendizagens comuns, gerando processos de cooperação interdisciplinar.

2. Diferenciação curricular

- Análise conjunta das diferenças identificadas na análise da situação (diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem);
- Estabelecimento e gestão de estratégias diferenciadas de trabalho a funcionarem em simultâneo na sala de aula. Embora essas estratégias diferenciadas sejam diferentes de disciplina para disciplina, deve ser analisado e gerido em comum o tipo de diferenças a que todos irão prestar atenção, bem como as características gerais e os modos de gerir a aula para trabalhar com grupos diferenciados;
- Debate e definição de critérios para a promoção deste tipo de trabalho, de forma a assegurar uma actuação coordenada dos professores (decisão e gestão individual, por cada professor, das actividades específicas concretas a promover em cada disciplina).

3. Adequação curricular

- Adequação do currículo face ao nível etário dos alunos ou a situações de diferença cultural ou linguística. Tais situações, para além de requererem práticas de estratégias diferenciadas, colocam questões de adequação: decidir como se vai tratar um conteúdo

de forma adequada a cada uma dessas situações, sem deixar de ter em vista as metas pretendidas. Que mudanças introduzir, que formato didáctico adoptar, de modo a tornar um conteúdo compreensível e significativo para os alunos em causa.

- Prever formas de concretizar essas decisões, acordando linhas comuns ou convergentes para as várias disciplinas.

4. Construção curricular

- Análise da situação/contexto.
- Definição dos objectivos pretendidos face a essa análise.
- Selecção de conteúdos e/ou actividades adequadas a esses objectivos.
- Definição de estratégias.
- Distribuição de tarefas.
- Previsão das formas de avaliação.
- produto final que reflecta o percurso curricular desenvolvido.

(5º Ano- A)- O documento é constituído por 8 páginas, manuscritas e agrafadas, datado de 23 de Outubro de 2002. É iniciado por três linhas que descrevem o(s) problema(s) prioritário(s) da turma e de seguida contém as estratégias de cada disciplina para a resolução desses problemas. De seguida, as várias disciplinas que compõem as áreas curriculares disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares preenchem um quadro com os seguintes elementos: competências essenciais, competências transversais, conteúdos e metodologias. O documento é finalizado com a Área de Projecto- disciplinas intervenientes e o contributo de cada uma delas. Existe ainda, agrafada, uma folha manuscrita onde se elencam instrumentos de avaliação (não referindo de quê) e outra folha apenas com a informação referenciada produzida pelo/a professora de Educação Moral e Religiosa Católica (que pressupomos não poder ter estado presente aquando da realização da reunião para a construção deste projecto).

(5º Ano- B)- O documento segue exactamente o modelo e as especificidades do documento anterior, só não tem a nota manuscrita (instrumentos de avaliação), que pressupomos ser do/a Director/a da Turma anterior.

Os projectos analisados não apresentam, pelo menos apenso ao projecto, nenhum elemento constante do modelo de análise proposto por Roldão (1995): em relação à elaboração e desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma, não se conhecem os pressupostos pedagógicos subjacentes à elaboração do projecto; não se conhecem as reflexões e tomadas de decisão dos professores aquando da elaboração e desenvolvimento do projecto; não se conhecem as competências gerais consideradas prioritárias pelos professores; apenas se conhece parcialmente o grau de envolvimento de cada professor no desenvolvimento das competências seleccionadas e as estratégias de intervenção propostas por cada professor, mas não vocacionadas para a prática da diferenciação. Em relação ao modo como os professores operacionalizam as orientações e previsões do Projecto Curricular de Turma existe apenas um documento de verificação final para avaliação do projecto (Ver Anexo R¹³). Da análise deste documento, pensamos que este não avalia o nível de concretização na sala de aula das orientações e estratégias definidas no projecto e não avalia o grau de coerência entre o disposto no projecto e as práticas dos professores na sala de aula, no que respeita à diferenciação.

Como explicitámos, no início deste capítulo e, sentido de proceder a uma análise focada, relativamente aos documentos nucleares desta investigação, elaborámos uma grelha de análise que de seguida expomos:

¹³ Este documento constava apenas no Dossier da Coordenadora dos Directores de Turma e não apenso ao projecto.

Quadro 20 - Grelha de análise dos documentos atrás apresentados

	Referência à acção do DT relativa à liderança/ coordenação do CT	Referência ao trabalho colaborativo dos professores	Referência às adequações curriculares relativas aos alunos
P.E.E	Não há referências.	Refere nos objectivos gerais do PEE : “Promover o trabalho cooperativo entre todos os elementos da comunidade educativa”. (p.30). E mais à frente: “Promover a cooperação dos professores da mesma disciplina - planificações de médio e longo prazo, e de disciplinas diferentes.”, “Desenvolver o trabalho cooperativo entre os professores do mesmo departamento e de departamentos diferentes.” (p.38-39).	“(…) em certas aulas não foram desenvolvidas metodologias diferenciadas adequadas a alguns desses alunos.” (PEE, p.61).
P.C.E.	Não há referências.	Refere apenas a distribuição dos objectivos do PEE por áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.	Não tem. Apenas há referências às competências essenciais e transversais.
R.I.	Transcreve os normativos legais apontando o Director de Turma como o “Docente” responsável pela coordenação do desenvolvimento do plano de trabalho de uma ou duas turmas dos 2º ou 3º ciclos do ensino básico, designado pelo órgão executivo entre os professores da mesma (…).” (p.33). Ver também: Competências (p.34).	Não há referências.	Transcreve o que é o Conselho de Turma e as suas atribuições. (p.31).
P.C.T.	Não há referências.	Não há referências directas, só o somatório das intervenções individuais.	Não há referências.

1.4 O terreno da investigação empírica

“Ao nível da mudança educacional, impôs-se uma revisão da concepção da escola, entendida como uma unidade administrativa que prolongava a administração central, para se passar a encará-la como uma organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados. Deste ponto de vista, o estabelecimento de ensino emerge como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a acção e interacção dos diferentes actores sociais em presença.”

Canário, 2005, 53

A escola onde foi realizada esta investigação fica situada no Distrito de Lisboa, mas num concelho adjacente que tem uma população que ronda os 25 mil habitantes¹⁴. Neste concelho o sector terciário domina a actividade económica: a actividade comercial é bastante diversificada, destacando-se o equipamento de produtos alimentares, restaurantes, cafés e similares; e os serviços representam 15.2%.

A partir de 1974, após a independência das ex-colónias, esta zona começou a ser procurada por população oriunda das mais variadas regiões africanas com especial destaque para os naturais de Angola, Cabo Verde, S.Tomé e Príncipe e Guiné, cujos filhos passaram a frequentar as escolas (ver Quadro 22). Muitas destas famílias (senão a grande maioria) vivem em condições precárias de habitação e emprego, realidade que, evidentemente, se repercute na formação e aquisição de uma educação não-formal por parte dos indivíduos mais jovens, que conduzem muitas vezes à aquisição de repertórios comportamentais não condizentes com a “educação formal prescrita”.

¹⁴ Dados recolhidos no Projecto Educativo da Escola - Escola, um desafio para todos, 2002/2005.

Esta escola, do tipo E.B. 2,3¹⁵, conta com um total de 769 alunos, destes, 246 são de origem africana, o que levanta vários problemas decorrentes desta situação, de onde se destaca: o fraco domínio da Língua Portuguesa, dificuldades de integração social, dificuldades económicas e, como consequência disto, o elevado grau de insucesso escolar.

A escola tem 98 professores, 8 funcionários administrativos, 18 auxiliares de acção educativa, 1 cozinheira, 2 guardas-nocturnos. Relativamente aos recursos físicos dispõe de 4 blocos com 13 salas normais de aula e 10 específicas, uma sala de convívio para os alunos, uma sala de professores (com uma sala de fumo), uma Secretaria, uma Reprografia, um Laboratório, um Bufete, uma Sala de Informática, uma Sala de Directores de Turma, um Gabinete do Conselho Executivo, 3 gabinetes, um balneário, um campo de jogos, um gabinete de primeiros socorros, 5 casas de banho para alunos e 3 para professores.

O Conselho Executivo da escola apresenta como necessidades, face aos espaços e aos recursos humanos da escola: a falta de uma sala de reuniões que comporte mais de 12 elementos, a exiguidade de espaços para reuniões, a exiguidade do espaço do gabinete do Conselho Executivo (apenas com 25m²), um técnico da ASE, um Assistente Social, um Psicólogo, um professor de Apoio Educativo exclusivamente para a escola, 3 auxiliares de acção educativa e um técnico de Biblioteca.

Do total de 769 alunos, 251 frequentam o 5º ano, 213 o 6º, 113 o 7º, 99 o 8º e 93 o 9º ano. Existem 34 turmas distribuídas da seguinte forma: 25 turmas “normais” e 9 chamadas “especiais”: turmas de Currículo Alternativo e de Currículos Funcionais.

¹⁵ Este facto também contribuiu para o conjunto de critérios que determinaram a sua selecção.

Quadro 21 - Distribuição de turmas pelos vários anos de escolaridade

ANO	N.º DE TURMAS NORMAIS	N.º DE TURMAS ESPECIAIS	CURRÍCULOS ALTERNATIVOS
5º	11	2	0
6º	10	4	1
7º	5	2	0
8º	4	1	0
9º	4	0	1
TOTAL	34	9	2

Fonte: Projecto Educativo da Escola - Escola, um desafio para todos, 2002/2005, p.13

O 5º ano de escolaridade, Quadro 22, com os seus 251 alunos, é o ano que apresenta maior número de alunos. Segundo a informação do Projecto Educativo de Escola 2002/2005, a população infantil, nesta zona do concelho está em franca progressão, facto que se deve essencialmente ao grande número de populações africanas que procuram residência neste município.



Quadro 22 - Distribuição dos alunos por anos segundo a sua origem

PAÍS DE ORIGEM	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
Portugal	121	134	76	72	64	467
Angola	44	16	9	8	7	84
S.Tomé	29	16	8	8	5	66
Guiné	11	17	3	3	5	39
Cabo Verde	23	14	9	3	6	55
Moçambique	1	0	1	0	0	2
Brasil	0	0	0	1	0	1
China	1	0	0	1	0	2
Venezuela	0	1	0	0	0	1
Outros	21	15	7	3	6	52
TOTAL	251	213	113	99	93	769

Fonte: Projecto Educativo da Escola - Escola, um desafio para todos, 2002/2005, p.17

Quadro 23 - Distribuição dos alunos não lusos

ANO DE ESCOLARIDADE	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
Alunos não lusos a frequentarem a escola	130	79	37	27	29	302
Alunos não lusos nascidos em Portugal	46	22	14	6	9	97
% em relação ao universo dos alunos estrangeiros do respectivo ano	35%	28%	38%	22%	31%	35%

Fonte: Projecto Educativo da Escola- Escola, um desafio para todos, 2002/2005, p.17

A caracterização dos encarregados de educação foi realizada a partir dos questionários preenchidos por estes no final do ano lectivo de 2001-02, na altura da renovação da matrícula, os resultados foram apresentados no Projecto Educativo da Escola (2002/2005).

Quadro 24 - Habilitações Literárias dos pais

ANO DE ESCOLARIDADE	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Sem estudos	5 %	5 %	5 %	6 %	2 %
4ª Classe	29 %	29 %	33 %	29 %	29 %
6º Ano	23 %	23 %	24 %	24 %	15 %
9º ano ou 5º ano Liceu	15 %	15 %	12 %	10 %	20 %
10º / 11º anos	6 %	6 %	12 %	13 %	6 %
12º ano	8 %	8 %	3 %	9 %	7 %
Cursos Médios	1 %	1 %	0 %	2 %	2 %
Cursos Superiores	0 %	0 %	1 %	2 %	1 %
Não Sabe	14 %	14 %	12 %	4 %	17 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fonte: Projecto Educativo da Escola- Escola, um desafio para todos, 2002/2005, p.20

Quadro 25 - Habilitações Literárias das mães

ANO DE ESCOLARIDADE	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Sem estudos	8 %	8 %	7 %	2 %	5 %
4ª Classe	34 %	27 %	27 %	36 %	25 %
6º Ano	31 %	23 %	30 %	24 %	18 %
9º ano ou 5º ano Liceu	12 %	17 %	16 %	14 %	18 %
10º / 11º anos	5 %	10 %	5 %	4 %	8 %
12º ano	6 %	2 %	6 %	8 %	10 %
Cursos Médios	0 %	2 %	1 %	4 %	2 %
Cursos Superiores	0 %	2 %	0 %	3 %	3 %
Não Sabe	4 %	10 %	7 %	4 %	9 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fonte: Projecto Educativo da Escola - Escola, um desafio para todos, 2002/2005, p.20

Quadro 26 - Categoria Sócio-Profissional dos pais

CATEGORIA SOCIOPROFISSIONAL	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Quadros Superiores	0 %	1 %	0 %	2 %	1 %
Profissões Liberais	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Pequenos e Médios Proprietários	3 %	4 %	4 %	4 %	8 %
Quadros Médios	1 %	2 %	1 %	1 %	1 %
Empregados de Escritório	0 %	2 %	0 %	1 %	2 %
Outros Empregados de Serviço	25 %	37 %	39 %	49 %	38 %
Operários Especializados	37 %	25 %	27 %	22 %	19 %
Operários Não Especializados	8 %	4 %	8 %	5 %	5 %
Agricultores / pesca / pecuária	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Desempregados / Estudantes	3 %	4 %	4 %	3 %	2 %
Domésticas / Reformados	3 %	2 %	1 %	2 %	6 %
Não Sabe	19 %	18 %	17 %	10 %	18 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fonte: Projecto Educativo da Escola - Escola, um desafio para todos, 2002/2005, p.21

Quadro 27 - Categoria Socioprofissional das mães

CATEGORIA SOCIOPROFISSIONAL	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Quadros Superiores	0 %	1 %	0 %	1 %	3 %
Profissões Liberais	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Pequenos e Médios Proprietários	1 %	3 %	5 %	3 %	3 %
Quadros Médios	0 %	1 %	0 %	3 %	1 %
Empregados de Escritório	4 %	4 %	5 %	10 %	8 %
Outros Empregados de Serviço	80 %	74 %	67 %	71 %	73 %
Operários Especializados	3 %	3 %	2 %	2 %	0 %
Operários Não Especializados	3 %	1 %	4 %	0 %	2 %
Agricultores / pesca / pecuária	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Desempregados / Estudantes	1 %	4 %	5 %	1 %	2 %
Domésticas / Reformados	1 %	3 %	4 %	3 %	2 %
Não Sabe	7 %	7 %	8 %	5 %	3 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fonte: Projecto Educativo da Escola - Escola, um desafio para todos, 2002/2005, p.21

A investigação abrangeu todos os professores efectivamente adstritos à escola (98), desse número seis docentes encontravam-se com redução total de horário, deste 92, na altura da recolha de dados encontravam-se verdadeiramente a leccionar- 88, no ano lectivo de 2002/2003¹⁶. Apresentamos de seguida a distribuição dos professores segundo a categoria profissional:

Quadro 28 - Distribuição dos professores segundo a categoria profissional

	GRUPO	PROFESSORES COLOCADOS NA ESCOLA				PROFESSORES DESTACADOS
		QUADRO DE ESCOLA	QUADRO DE OUTRA ESCOLA	Q.Z.P	CONTRATADO	
2º CICLO	1º	4	4		2	
	2º	3	1	1	2	
	3º	5	5			1
	4º	8	1		6	
	5º	5	2		2	
	Ed. Musical	1	1	1	1	
	T.M.M.	2	1		1	1
	T.M.F.	1	1			1
	Ed. Física	2	1	1	1	1
3º CICLO	EMRC				3	
	Matemática	1		2	1	
	Físico-Química	2	1			
	Ed. Visual	1	1			
	L. Portuguesa / L. Francesa	4			2	2
	L. Inglesa	2				
	História	1	1		1	
	Geografia	1			1	
	C. Naturais	1	1			
	Ed. Física	3				2
	Apoio Educativo			1	1	
TOTAL	47	21	6	24	8	

Fonte: Projecto Educativo da Escola - Escola, um desafio para todos, 2002/2005, p.22

¹⁶ Dos 92 professores adstritos à escola, entregámos 88 questionários (aos professores que efectivamente naquele período se encontravam no activo na escola), deste número recebemos 71 (ver quadro 19).

Foram ainda registados aspectos do quotidiano da escola informalmente durante a permanência da investigadora na escola, de que seguidamente se dá conta. Apesar de, aparentemente, a escola demonstrar ter condições normais para um bom funcionamento, por exemplo, os espaços para reuniões de trabalho dos professores são manifestamente insuficientes, o que concorre também, para a dificuldade de um trabalho colaborativo entre os professores.

O comportamento dos membros do Conselho Executivo, Directores de Turma e dos Professores face ao estudo, de uma forma geral, foi muito receptivo, apesar de alguma desconfiança inicial, que se dissipou à medida que nos fomos apresentando e explicitando o que pretendíamos.

As razões que se prenderam com a escolha desta escola como objecto de análise da nossa investigação foram, como já referimos, a diversidade de alunos que a escola apresenta e os problemas levantados pelas difíceis condições de integração dos mesmos, que se traduzem nas elevadas taxas de insucesso na aprendizagem e a indisciplina. Constatamos ser uma escola muito marcada pelas questões de socialização dos seus alunos, reflectindo-se isso no insucesso escolar que apresentam e na diversidade de problemas de ordem disciplinar que colocam diariamente, apesar da atenção do Conselho Executivo da escola relativamente a estes assuntos. A forma como a Presidente do Conselho Executivo nos recebeu e possibilitou a nossa acção, também concorreu para a nossa escolha. Mas, o que mais nos impressionou, foram talvez, a angústia e sofrimento por parte dos professores, primeiro, pela falta de preparação que dizem sentir para lidar com as situações vividas na escola e, segundo, a sua inoperância e impossibilidade de procurar e encontrar soluções para os problemas que afectam a escola e por isso, os afectam de modo tão pungente.

Apesar de registarmos algumas excepções, o clima de escola traduzido pelo seu corpo docente, quer como resultado da aplicação do inquérito por questionário, das entrevistas, das observações e conversas que tivemos com os professores de forma mais informal, apresenta-se como um desnorte, misturado com uma certa indignação com o sistema educativo em geral (e quiçá consigo próprios, pela dificuldade de dar resposta às situações).

Sofrendo de um forte sentimento de desamparo mais ou menos aprendido, os professores desta escola, mesmo os mais novos (recém-licenciados), apresentam um discurso muito pessimista acerca de si próprios e das suas reais possibilidades de intervenção na escola, expresso sobretudo nas entrevistas, por uma certa tensão e exaustão emocional.

A estratégia de lidar com os problemas resolvendo-os de forma ocasional e assistemática definem o *modus operandis* destes professores, muito mais que as estratégias concertadas e pré-definidas. Os professores parecem produzir uma espécie de “contra controlos”, em relação ao poder disciplinar e aos estímulos adversos, como forma de conseguir estabelecer, no imediato com o trabalho, uma relação menos sofrida, na medida em que esse mecanismo lhes dá a ilusão de proporcionar algum controlo sobre as situações vividas.

Também o facto de a escola se situar numa área suburbana lhe confere algumas características ao nível da mobilidade do corpo docente que considerámos importante no quadro de análise desta tese. Não pretendemos com isto sugerir que este se trata de um caso que pode ser considerado exemplar a todos os níveis, e por isso, susceptível de generalizações por reunir todas as características consideradas pertinentes do fenómeno em análise. De acordo com Sá (1995):

“Admite-se a singularidade da unidade social em que desenvolvemos o nosso estudo mas simultaneamente pressupõe-se que esta partilha um conjunto de características com o conjunto das escolas que partilham o mesmo “sector societal”, aspecto reforçado pelo facto de, no caso português, o estado dispor da prerrogativa de definir a configuração estrutural da escola pública e de essa configuração se basear no “modelo único”. (p.23-24).

Face aos nossos objectivos, a escola corresponde, por estas características a muitos dos requisitos desta investigação, pelo que a elegemos como nosso objecto de estudo.

Nota: A constituição/pertença desta escola a um Agrupamento é posterior à realização da parte empírica deste estudo, o projecto da sua constituição tem data de Abril de 2004.

A decorative graphic consisting of a vertical line and a horizontal line intersecting at the center, forming a crosshair. The lines are thick and have a halftone or dotted texture.

PARTE III

CAPÍTULO 2

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

2. Apresentação dos dados e análise dos resultados

2.1. Apresentação e análise dos resultados do questionário

Neste capítulo, efectuamos a apresentação dos resultados do questionário que foi realizado no ano lectivo de 2002-2003, numa Escola dos arredores de Lisboa. Foram efectivamente recebidos - 71, aplicados a um total de 88 professores (todos os professores no activo na Escola), tal como foi descrito nos Cap. I.2 e 1.3.1 desta Parte.

Este Capítulo inclui, em concreto, uma síntese da informação proporcionada pelos professores e a análise e interpretação dos resultados obtidos, visando identificar tendências que nos conduzam à discussão dos resultados e a uma reflexão final sobre o tema.

Como foi descrito no Capítulo 1.2 - Justificação das opções metodológicas, procurou-se determinar quais os métodos mais adequados para analisar as respostas do questionário. Como se tratava essencialmente de questões semi-fechadas, eram compatíveis com um tratamento estatístico simples, de acordo com as escalas presentes em cada uma das componentes, porque o questionário fornecia dados a nível intervalar ou métrico. Assim, a opção para o tratamento estatístico dos dados quantitativos que recolhemos recaiu sobre as técnicas paramétricas de estatística descritiva, média e valores de classificação percentuais, pelo que utilizámos como programas de suporte o Processador de Texto ‘Microsoft Word’ e a Folha de Cálculo ‘Microsoft Excel’.

Para maior facilidade de leitura, a apresentação dos resultados está organizada por Blocos, de acordo com as linhas estruturantes do Questionário (ver Anexo A).

BLOCO I - Dados de caracterização dos professores

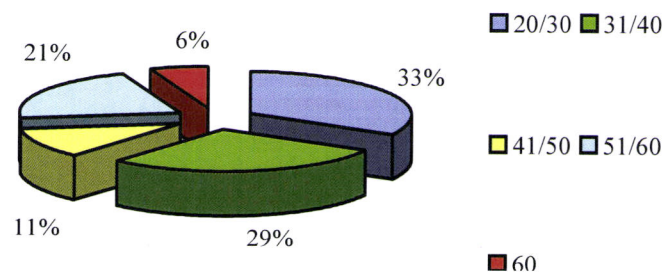
Este Bloco visava recolher informação relativa aos professores e ao seu percurso profissional e académico, gerando dados claramente nominais (como o sexo, a idade ou a situação profissional), destinados a serem objecto de uma estatística descritiva de

caracterização geral do conjunto dos professores. Mas, estes dados foram, também, considerados como elementos potencialmente geradores de diferença (isto é, como possíveis variáveis independentes) a idade, a habilitação académica, o tipo de estágio, a experiência e a situação profissional. Estas variáveis independentes foram designadas como variáveis de percurso, uma vez que reflectiam aspectos do percurso pessoal e profissional dos professores.

Estas variáveis foram, pois, objecto de tratamento descritivo e de alguns cruzamentos e/ou correlações nos casos em que tais procedimentos se revelaram pertinentes.

Figura I - Distribuição por Idades

	Idade	N.º	%
a)	20/30	23	32,86%
b)	31/40	20	28,57%
c)	41/50	8	11,43%
d)	51/60	15	21,43%
e)	+60	4	5,71%
	TOTAL	70	100%



Nota: Um professor não respondeu

Verificamos da análise da Figura 1 que, o quadro de docentes da escola onde realizámos a investigação empírica, é maioritariamente constituído por professores com idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos, sendo o intervalo 20/30 o que reuniu maior percentagem de docentes (33%). Destacamos ainda o facto de nesta Escola existir, também, uma percentagem significativa de professores entre os 51/60 anos (21%).

Desta estrutura etária podemos inferir que a escola tem um corpo docente relativamente jovem, sendo a faixa de 20/30, normalmente associada aos profissionais docentes que não se encontram vinculados à escola, e por isso, representam uma “população móvel”, que anualmente se desloca de estabelecimento de ensino em estabelecimento de ensino, não permitindo a continuidade pedagógica, um conhecimento mais aprofundado dos alunos,

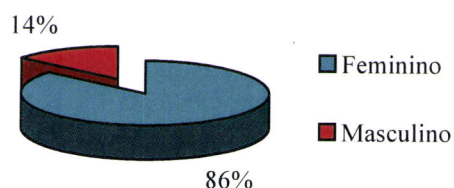
dos seus projectos de vida e do seu meio social envolvente. Estes professores frequentaram a Universidade na década de noventa, período em que as transformações curriculares se estão a começar a implantar e chegam aos estabelecimentos de ensino em plena ebulição de “reformas” sucessivas.

Salientamos, também, o facto de a escola ter 21% de professores com mais de 51 anos e 6% com mais de 60 anos, o que representa 27% de população docente que possivelmente nasceram entre ao anos 50 e 60, foram educados pela geração criada durante o período de institucionalização do Estado Novo, frequentaram a Escola e a Universidade antes e durante, ou no imediatamente depois, do processo do 25 de Abril de 1974 em Portugal, viram delinear a reforma de 86 simbolizada na descentralização e na autonomia, introduzida na década de 90, atingiram o topo da carreira no final desta década e reformar-se-ão no século XXI. A questão que se pode colocar é: Que reflexo tem o percurso deste subgrupo na sua acção profissional, que sentidos percebem do processo de massificação da escola e de construção da escola inclusiva, coeducativa, multicultural e territorializada?

Segundo Santos (1989) os mapas cognitivos desta geração de professores foram construídos no seio de uma sociedade rural que se ia urbanizando e que, sem perder os seus vínculos camponeses, originou uma complexa mescla de padrões e de hábitos de vida. Há pois que cruzar a ideologia autoritária, nacionalista e corporativa do Estado Novo, com o conflito de valores originado entre uma sociedade que morre e uma outra que nasce, onde tudo foi questionado - o poder político, a estrutura social, o papel da escola... Todo este percurso está de uma forma ou de outra reflectido na sua identidade actual, e nos percursos que têm vindo a desenvolver-se na Escola.

Figura II – Distribuição por Género

	Sexo	Nº	%
a)	Feminino	61	85,92%
b)	Masculino	10	14,08%
	TOTAL	71	100%



Confirmando a tendência geral da feminização do ensino¹, a esmagadora maioria dos professores é do sexo feminino (86% - 61). Este facto é apontado por alguns autores (Sarmiento, 1994) como um dos factores responsáveis pela crescente desvalorização da profissão docente, que apresentamos a este respeito o exemplo do “Relatório Braga da Cruz” (1988):

*“O menor prestígio social atribuído a profissões exercidas por mulheres, não só em termos remuneratórios mas também sociais mais vastos, tem afectado o prestígio dos professores em geral. Para além disso, esta progressiva feminização não pode deixar de fazer-se sentir nos modelos sociais transmitidos e suscitados pelo processo educativo”.*²

Também, o relatório da OCDE (1990) ao enumerar os factores que estão na base do actual baixo *status* dos professores refere esta questão entre outras:

“(...) o elevado número de professores por comparação com outras profissões; o nível de qualificações exigido, particularmente baixa nos primeiros níveis de escolaridade, o que causa desprestígio perante o fenómeno de inflação de credenciais; a feminização intensa do grupo profissional, no quadro de sociedades discriminatórias do trabalho feminino; a evolução negativa da consideração social da educação e dos professores.”

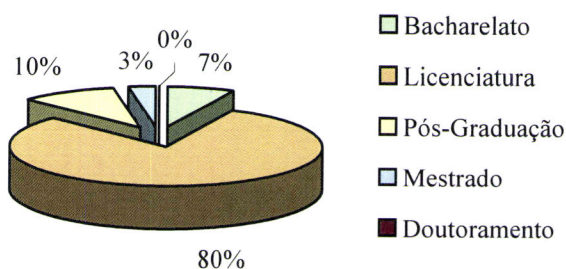
¹ Popkewitz, Th.S.(1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ed. Morata faz remontar este facto ao século XIX. Apresentando o exemplo dos E.U.A., fundamenta assim a sua perspectiva: “El movimiento de las mujeres en la enseñanza estuvo relacionado con las actitudes sociales respecto a la familia. La ansiedad por mantener la virtud y la disciplina en una sociedad republicana da a la unidad familiar un papel político sin precedentes. Era la única institución social en la que se podía confiar tanto para la preparación moral como para la disciplina. Surgió una nueva división de trabajo: los varones asumieron las responsabilidades políticas y económicas; las mujeres se hicieron responsables de la administración casa. Su papel primordial como guardianes morales hizo posible que las mujeres accediesen al control de la educación infantil.” (p.88).

² Braga da Cruz, M. Et al (1988). “A situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do ministro da Educação”. In: *Análise Social*, Vol. XXIV (103-104), pp. 1187-1293.

Segundo Popkewitz (1994), a feminização do exercício da profissão docente tem consequências muito visíveis ainda hoje, e conduziu a uma forma particular de profissionalização: para continuar a controlar o processo educativo, apesar de as mulheres assumirem um novo papel, transferiram-se as decisões para uma cúpula administrativa masculina, exterior ao exercício da função.

Figura III – Formação Académica

	Grau	Nº	%
a)	Bacharelato	5	7,04%
b)	Licenciatura	57	80,28%
c)	Pós-Graduação	7	9,86%
d)	Mestrado	2	2,82%
e)	Doutoramento	0	0,00%
	TOTAL	71	100%

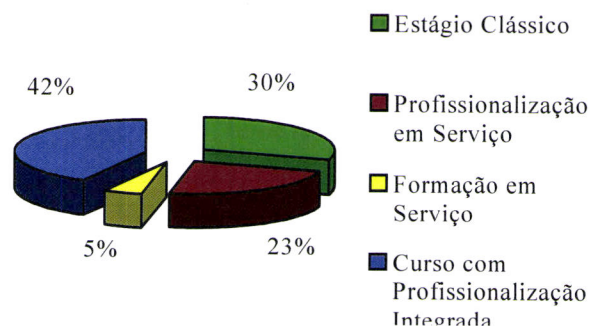


Ao nível da formação académica verifica-se predominantemente a licenciatura (57%), apenas 7% detêm uma formação mínima: bacharelato, e também só 7% possuem pós-graduações; só dois docentes têm Mestrado e nenhum docente era detentor de grau a nível de Doutoramento.

Dos dados podemos concluir que, apesar da valorização da qualificação profissional e da aposta dos últimos anos neste âmbito, os professores, ainda apresentam poucas qualificações conferentes de grau de Mestre ou de Doutor. Sem perder de vista o objectivo de graduação dos seus agentes educativos, impõe-se que os sistemas e programas de formação de professores se concebam e organizem no sentido de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade profissional dos docentes mesmo a nível da licenciatura.

Figura IV – Formação Profissional

Tipo	Nº	%
a) Estágio Clássico	19	29,69%
b) Profissionalização em Serviço	15	23,44%
c) Formação em Serviço	3	4,69%
d) Curso com Profissionalização Integrada	27	42,19%
TOTAL	64*	100%

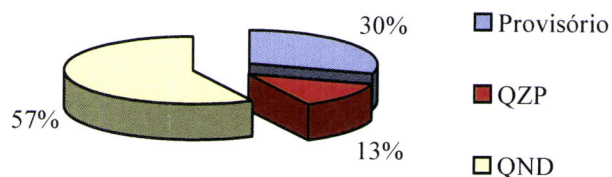


*Nota: Dois professores não responderam e outros cinco não tiveram formação profissional.

A nível da formação profissional, uma grande percentagem de professores (42%) frequentou Cursos com Profissionalização Integrada; mas também temos uma dispersão relevante entre os que realizaram o denominado Estágio Clássico (30%), a Profissionalização em Serviço (23%), e apenas 5% os que fizeram Formação em Serviço. A este nível pensamos que, a conexão possível entre os modelos de formação de professores e a sua actuação como profissionais docentes, nomeadamente na vertente de Direcção de Turma, não é possível de estabelecer aqui, no âmbito deste estudo, para isso precisaríamos de instrumentos de análise de outro tipo e incidência que não se inscrevem no âmbito desta tese. No entanto, esta questão levanta, também, a problemática de que esta relação não traduz, segundo Ribeiro (1994), uma causalidade clara e mesmo que representasse, não podia ser transformada numa hierarquia de modelos. Neste sentido e, concomitantemente, importa sempre considerar os contextos específicos de formação contínua dos professores, que constituem uma oportunidade de alterar substancialmente a formação inicial.

Figura V – Situação Profissional

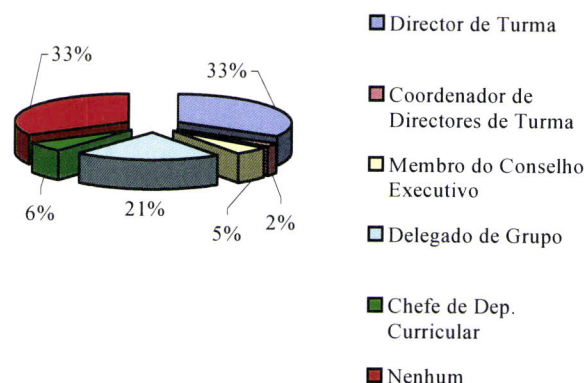
	Situação	Nº	%
a)	Provisório	21	29,58%
b)	QZP	9	12,68%
c)	QND	41	57,75%
	TOTAL	71	100%



Relativamente à situação profissional dos professores desta escola, a maioria pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva - 58%, mas tem também 30% dos professores na situação de Provisório e 12% na situação de Quadro de Zona Pedagógica. Isto indicia uma situação de instabilidade, pois, apesar de ter um núcleo de professores do quadro da escola, tem também uma percentagem significativa (quase 50%) de professores que, não fazendo parte do quadro da escola, tendem a ser colocados tardiamente e não poderão fazer um trabalho continuado com a comunidade educativa, tal como preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente, a nível da continuidade da actuação na Direcção de Turma. Esta vulnerabilidade do sistema, a precariedade do trabalho dos professores, concorre para “(...) uma situação perturbante em que o passado é encarado de forma nostálgica, o presente com base na lamentação e o futuro marcado pela incerteza.” (Canário, 2005, p.124).

Figura VI – Cargos Desempenhados

	Cargos	Nº	%
a)	Director de Turma	20	23,93%
b)	Coordenador de Directores de Turma	2	2,44%
c)	Membro do Conselho Executivo	3	3,66%
d)	Delegado de Grupo	10	20,73%
e)	Chefe de Dep. Curricular	5	6,10%
f)	Nenhum	27	32,93%
	TOTAL	67	100%

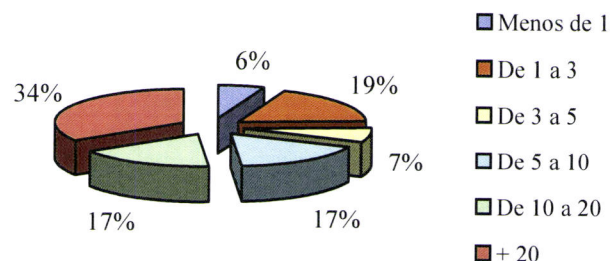


Nota. Quatro professores demonstraram acumular cargos.

Relativamente a cargos desempenhados pelos professores na escola, destaca-se a Direcção de Turma, 24% dos professores exercem esta função, sendo portanto este cargo, aquele que os professores mais exercem, o que por si só demonstra o peso quantitativo deste cargo de gestão intermédia e a conseqüente necessidade de aposta na formação inicial e contínua a este nível. As necessárias estratégias de especialização, a existirem, reforçadas na gestão intermédia, para além de estratégias de poder na escola podem ser, segundo Loureiro (2001), também, estratégias de poder face à administração e aos especialistas externos à profissão, permitindo a estruturação e organização interna dos saberes profissionais que podem possibilitar a libertação da dupla tutela externa protagonizada pela Universidade e pelo Estado.

Figura VII - Tempo de Serviço

	Anos	Nº	%
a)	Menos de 1	4	5,70%
b)	De 1 a 3	13	18,70%
c)	De 3 a 5	5	7,10%
d)	De 5 a 10	12	17,10%
e)	De 10 a 20	12	17,10%
f)	+ 20	24	34,30%
TOTAL		70	100%

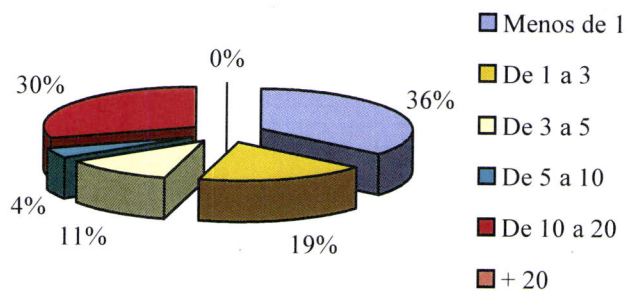


Nota: Um professor não respondeu

No que diz respeito ao tempo de serviço, 34% dos professores tem mais de 20 anos de serviço, 17% tem entre 5 e 10 e outros 17% entre 10 e 20 anos de serviço, 19% tem entre 1 e 3 anos de serviço, 7% tem entre 3 e 5 e 6% tem menos de um ano de serviço. Podemos concluir deste quadro que a escola tem um corpo de docentes muito diversificado: 34% de professores com muita experiência de ensino, mas também tem 32% de professores com tempos de serviço até 5 anos.

Figura VIII – Tempo de Serviço na Escola

	Anos	Nº	%
a)	Menos de 1	25	35,70%
b)	De 1 a 3	13	18,60%
c)	De 3 a 5	8	11,40%
d)	De 5 a 10	3	4,30%
e)	De 10 a 20	21	30,00%
f)	+ 20	0	0,00%
TOTAL		70	100%



Nota: Um professor não respondeu

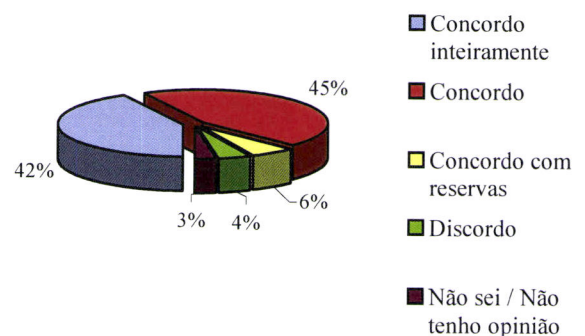
Quanto ao tempo de serviço na Escola, uma maioria de docentes está na Escola há menos de um ano (36%), 19% entre 1 e 3 anos, 11% entre 3 e 5 anos, 4% entre 5 a 10 anos e 30% entre 10 a 20 anos. Apesar da escola possuir um pequeno núcleo de professores há muito tempo na escola, evidencia um corpo docente que está há pouco tempo na escola com toda a implicação pedagógica que este facto acarreta.

Em síntese, podemos dizer que esta escola se caracteriza por uma população docente maioritariamente feminina; jovem, mais de metade tem até 40 anos; possuidora de formação académica superior, a nível sobretudo da licenciatura; que frequentou cursos com profissionalização integrada; com pouco tempo de serviço e há pouco tempo na escola; exercendo cargos de Direcção de Turma. Ao mesmo tempo, esta escola apresenta um núcleo (superior a um ¼) de professores com mais de 50 anos, muito tempo de serviço e que estão na escola há mais de 10 anos.

BLOCO II - Formação em Direcção de Turma

1. Deveria haver formação específica para as funções de Director de Turma ?

	Nº	%
a) Concordo inteiramente	30	42,3%
b) Concordo	32	45,1%
c) Concordo com reservas	4	5,6%
d) Discordo	3	4,2%
e) Não sei / Não tenho opinião	2	2,8%
TOTAL	71	100%

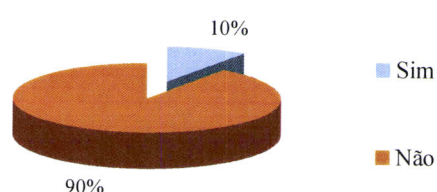


Questionados os professores sobre se deveria haver formação específica para as funções de Director de Turma, estes responderam na quase totalidade que sim: 45% concordam, 42% concordam inteiramente e 6% concordam com reservas, 3% dizem não saber ou não ter opinião e só 4% dizem discordar. Desta análise realçamos sobretudo o facto de 4% dos professores questionados discordarem da necessidade de haver formação específica para as funções de Director de Turma, 3% afirmar não saber e 3% discordar, o que nos leva a

concluir que ainda existem no sistema educativo português professores que ainda não conseguem determinar as potencialidades da acção a nível da Direcção de Turma. Este facto, também se torna incongruente com a importância atribuída por todos à Direcção de Turma, como face visível da Escola para o exterior e como figura de centralidade assumida na dinâmica das Escolas.

2. Alguma vez teve formação específica para exercer as funções de Direcção de Turma?

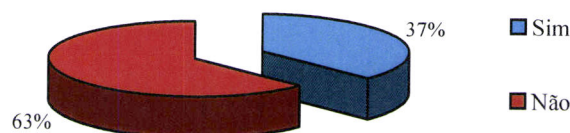
		Nº	%
a)	Sim	7	9,9%
b)	Não	64	90,1%
	TOTAL	71	100 %



Relativamente ao seu caso pessoal, se tiveram formação específica para exercer as funções de Direcção de Turma, a esmagadora maioria dos professores afirma não ter (90%), apenas 10% dizem ter tido. Destes dados podemos inferir, a pouca ou quase nenhuma atenção, que os nossos sistemas de formação têm atribuído à Direcção de Turma, o que nos remete para a desvalorização da gestão intermédia nas escolas portuguesas e nesse sentido da Direcção de Turma.

3. Costuma ter acesso à informação sobre acções de formação na área da Direcção de Turma?

		Nº	%
a)	Sim	26	37,1%
b)	Não	44	62,9%
	TOTAL	70	100%



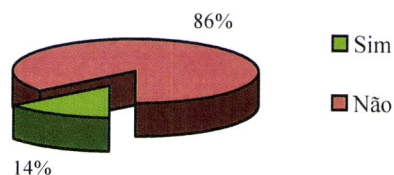
Nota: Um professor não respondeu

Questionados os professores sobre se costumam ter acesso à informação sobre acções de formação na área da Direcção de Turma, estes responderam maioritariamente que não - 63%. O que mais uma vez pode traduzir a desvalorização do cargo a nível dos organismos de formação, mas também, da pouca pressão dos professores e escolas no sentido, aposta a

este nível, de associações de professores de carácter sindical ou outro, o que concorre para um exercício problemático do cargo.

4. Frequenta ou já frequentou acções de formação na área de Direcção de Turma?

		Nº	%
a)	Sim	10	14,1%
b)	Não	61	85,9%
TOTAL		71	100,0%



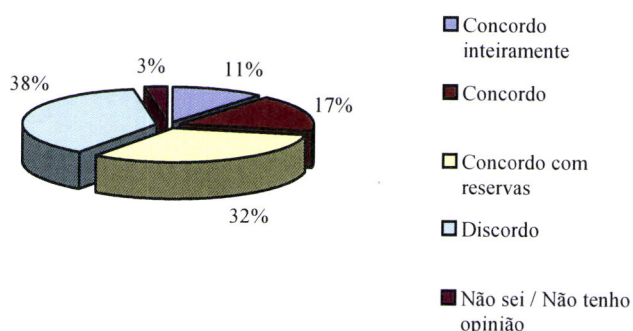
Quanto à questão se estão a frequentar ou já frequentaram acções de formação nesta área, 86% dos professores dizem que não, o que nos confirmou os dados relativos às respostas anteriores.

Em síntese, podemos dizer que os professores desta escola, apesar de, no plano do discurso, considerarem importante a formação para o exercício do cargo da Direcção de Turma, não possuem nem formação inicial, nem contínua a este nível e não têm conhecimento de acções de formação nesta área.

BLOCO III- Competências de coordenação do Director de Turma

5. É da competência do Director de Turma coordenar a adequação dos conteúdos às características específicas dos alunos da Turma?

		Nº	%
a)	Concordo inteiramente	8	11,1%
b)	Concordo	12	16,7%
c)	Concordo com reservas	23	31,9%
d)	Discordo	27	37,5%
e)	Não sei / Não tenho opinião	1	1,8%
TOTAL		71	100%



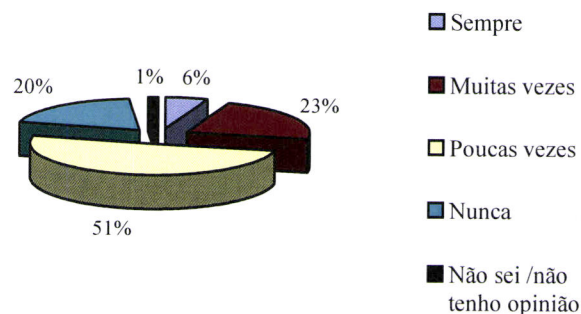
Tendo em conta a nossa questão-problema, o terceiro conjunto de questões indagava os professores sobre as competências dos Directores de Turma, incidindo nesta primeira fase,

sobre se é da competência do Director de Turma coordenar a adequação dos conteúdos às características dos alunos da Turma. Salientamos a discordância de 38% dos professores relativamente a esta questão. 32% dos professores concordam com reservas e apenas 11% dizem concordar inteiramente.

Analisando estes dados verificamos que uma percentagem muito significativa dos professores da escola não concebe a coordenação dos Directores de Turma na adequação dos conteúdos às características individuais dos alunos, o que terá que ser entendido no quadro da formação inicial e contínua dos profissionais docentes, tal como vimos anteriormente, bem como nos traços da cultura profissional. Ao não admitirem a acção do Director de Turma a este nível, os professores estão a indiciar a valorização da vertente mediacional do cargo apenas no plano relacional (e não a vertente mediacional na coordenação das questões de aprendizagem), e a valorização da vertente burocrática, desde sempre fonte da sua própria crítica.

6. O Director de Turma costuma, efectivamente, realizar essas funções (coordenar a adequação dos conteúdos às características dos alunos da turma) ?

	Nº	%
a) Sempre	4	5,6%
b) Muitas vezes	16	22,5%
c) Poucas vezes	36	50,7%
d) Nunca	14	19,7%
e) Não sei /não tenho opinião	1	1,4%
TOTAL	71	100%



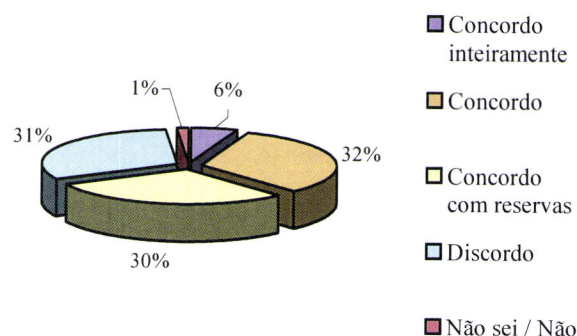
Tentámos, com esta questão, saber se na prática o Director de Turma realiza essas funções: 51%, a maioria dos professores dizem que poucas vezes e 20% nunca, apenas 23% respondem muitas vezes e só 6% diz que o faz sempre.

Estes dados evidenciam a inconsistência da acção do Director de Turma ao nível da coordenação da adequação dos conteúdos às características dos alunos da turma; a

esmagadora maioria dos professores, de facto, aponta a não realização desta tarefa por parte do Director de Turma.

7. Ao Director de Turma compete a coordenação da planificação de metodologias de ensino a serem utilizadas na turma ?

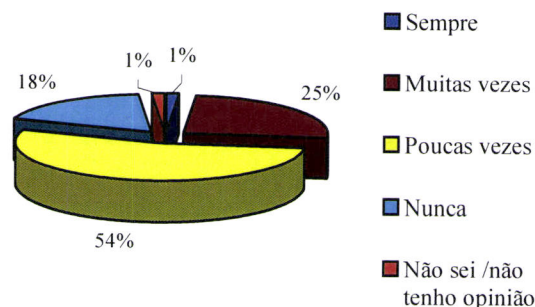
	N.º	%
a) Concordo inteiramente	4	5,6%
b) Concordo	23	32,4%
c) Concordo com reservas	21	29,6%
d) Discordo	22	31,0%
e) Não sei / Não tenho opinião	1	1,4%
TOTAL	71	100%



No mesmo sentido, questionámos os professores sobre se ao Director de Turma compete a coordenação da planificação de metodologias de ensino a serem utilizadas na turma, as respostas dadas foram na mesma linha de discordância da anterior questão, com ligeiras diferenças: 31% discordam e 30% concordam com reservas, subiu um pouco a percentagem dos professores que concordam - 32%. Note-se contudo, a separação que os professores parecem fazer em relação ao facto de atribuir à competência dos Directores de Turma a coordenação dos conteúdos (respostas anteriores) e a coordenação das metodologias: relativamente aos primeiros, a discordância é muito notória, relativamente à segunda verifica-se maior grau de concordância.

8. De acordo com o que tem observado ou pela sua experiência, o Director de Turma costuma, efectivamente, realizar essas funções (coordenação da planificação de metodologias de ensino a serem utilizadas na turma) ?

	Nº	%
a) Sempre	1	1,4%
b) Muitas vezes	18	25,4%
c) Poucas vezes	38	53,5%
d) Nunca	13	18,3%
e) Não sei /não tenho opinião	1	1,4%
TOTAL	71	100%



Confrontados os professores com a questão: se na prática os Directores de Turma costumam efectivamente realizar a coordenação da planificação de metodologias de ensino a serem utilizadas na turma, mais uma vez os professores confirmam os dados da resposta anterior, a maioria - 54% refere poucas vezes e 18% dizem mesmo nunca, apenas 25% dizem fazê-lo muitas vezes.

Apesar de surgir num contexto sócio-educativo marcado por substanciais diferenças, o Director de Turma afigura-se-nos herdeiro do património funcional, em que a preocupação com a integração dos saberes e a harmonização das práticas pedagógicas dos diferentes professores, foram a justificação oficial para a criação do cargo do gestor pedagógico intermédio centrado na coordenação interdisciplinar. Como vimos, desde a instituição do regime de classe, em finais do século XIX (Reforma de Jaime Moniz/João Franco) que o discurso pedagógico tem reiterado a apologia da conexão entre o ensino e a unidade do conhecimento. Até hoje este discurso tem ganho novos contornos, com a crescente ênfase na inter e transdisciplinaridade e no desenvolvimento de projectos multidisciplinares, que conferem particular centralidade à reflexão sobre a valência do Director de Turma como coordenador da equipa docente.

Contudo as respostas evidenciadas pelos professores apontam no sentido oposto, que traduz uma prática e uma cultura que esvazia a função dessa dimensão: não consideram importante a acção do Director de Turma como coordenador e articulador do desempenho

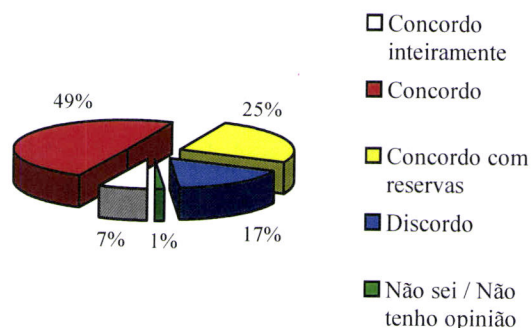
dos professores na resolução de problemas de aprendizagem dos alunos, e por isso, este cargo parece não cumprir a função para que teoricamente tinha sido criado.

De acordo com Sá (1995):

“À luz dos modelos formais a estrutura é um elemento fundamental na integração e coordenação dos diferentes elementos da organização. No caso das escolas, a coordenação dos diferentes professores da mesma turma constitui uma atribuição do director de turma. A criação desta estrutura de gestão intermédia foi, em parte, justificada como resposta à necessidade de articular os desempenhos de um conjunto de professores que desenvolve um projecto comum: o desenvolvimento cognitivo e psicossocial de um agrupamento específico de alunos. Contudo, são já vários os estudos que nos retratam as escolas com organizações caracterizadas pela incerteza da tecnologia e pela ambiguidade dos objectivos e por uma participação fluida. Neste contexto, a estrutura dificilmente pode ser determinada pelos objectivos e pela tecnologia e, por isso, é de admitir que a sua existência não vincule a acção organizacional, sendo plausível que os diferentes desempenhos se orientem por racionalidades particulares e eventualmente conflituantes (sic) entre si.” (p. 220).

9. Uma outra competência importante do Director de Turma é coordenar a planificação de critérios de avaliação realistas e adequados aos objectivos de aprendizagem propostos para a turma?

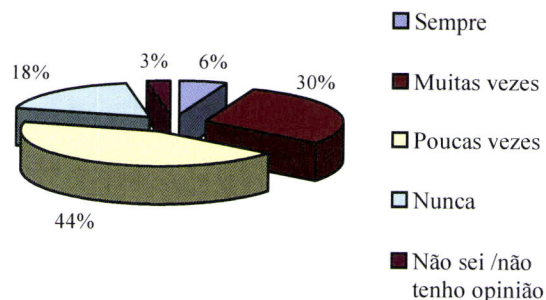
	N.º	%
a) Concordo inteiramente	5	7,0%
b) Concordo	35	49,3%
c) Concordo com reservas	18	25,4%
d) Discordo	12	16,9%
e) Não sei / Não tenho opinião	1	1,4%
TOTAL	71	100%



No que diz respeito à competência dos Directores de Turma na coordenação relativa às questões de avaliação, o espectro das respostas altera-se consideravelmente: 49% dos professores concordam, mas ainda, 25% concordam com reservas, e 17% discordam mesmo, o que pressupõe que uma margem relevante de professores não considera ser da competência dos Directores de Turma a coordenação relativa às questões de avaliação. Até hoje, a questão da avaliação é uma das questões mais sensíveis no âmbito da acção dos docentes, por implicar a possibilidade de um imiscuir nos chamados “domínios privados” dos professores: a sala de aula e, a consequente infiltração de terceiros nas práticas deste domínio, que têm como corolário a avaliação. Assim, estes resultados parecem-nos condizentes com a visão da Escola que tem caracterizado, basicamente até aos nossos dias, o ensino público português.

10. De acordo com o que tem observado ou pela sua experiência, o Director de Turma costuma, efectivamente, realizar essas funções (coordenação da planificação de critérios de avaliação a serem utilizados na turma)?

	N.º	%
a) Sempre	4	5,6%
b) Muitas vezes	21	29,6%
c) Poucas vezes	31	43,7%
d) Nunca	13	18,3%
e) Não sei / Não tenho opinião	2	2,8%
TOTAL	71	100%

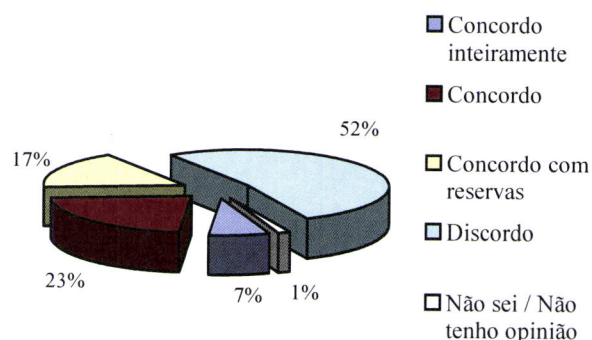


Neste sentido, colocámos a questão da prática relativa à coordenação das questões de avaliação, e as respostas foram previsivelmente as mesmas, 44% dizem poucas vezes e, 18% dizem mesmo nunca, apenas 30% afirmam que muitas vezes e 6% sempre. O forte individualismo pedagógico, tradicionalmente apontado aos professores, parece assim confirmar-se também, ao nível da desvalorização da componente da avaliação associada ao cargo da Direcção de Turma, no sentido em que se entende na perspectiva do desenvolvimento curricular, ou seja, enquanto componente reguladora e promotora de processos capazes de recolher indicadores de como os objectivos educativos fundamentais se adaptam ou são atingidos, de acordo com as metas definidas. Os professores não

parecem assim, sentir a necessidade de uma prática e uma cultura de avaliação que, dentro da Escola correspondam à valorização de atitudes promotoras de motivações e potencialidades geradoras de projectos pedagógicos participados e coordenados pela Direcção de Turma.

11. Compete igualmente ao Director de turma coordenar a planificação da periodicidade das avaliações?

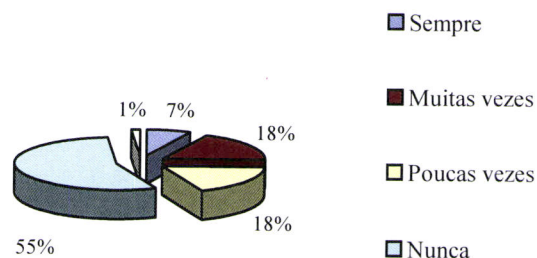
	N.º	%
a) Concordo inteiramente	5	7,0%
b) Concordo	16	22,5%
c) Concordo com reservas	12	16,9%
d) Discordo	37	52,1%
e) Não sei / Não tenho opinião	1	1,4%
TOTAL	71	100%



No seguimento das questões anteriores, inquirimos os professores sobre se compete ao Director de Turma coordenar a planificação da periodicidade das avaliações. A necessária coordenação da planificação da periodicidade das avaliações, para que não existam sobreposições e atropelos, maioritariamente não é feita, pois os professores discordam. (52%). Apenas 30 % concordam, 17% concordam com reservas.

12. De acordo com o que tem observado ou pela sua experiência, o Director de Turma costuma, efectivamente, realizar essas funções (coordenar a planificação da periodicidade das avaliações)?

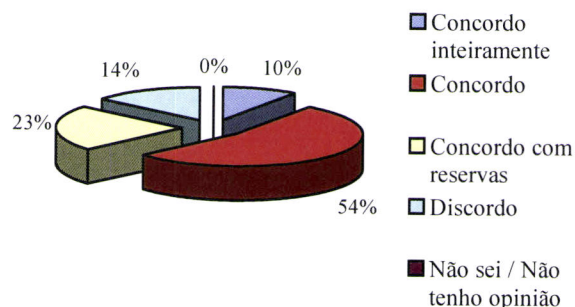
	Nº	%
a) Sempre	5	7,0%
b) Muitas vezes	13	18,3%
c) Poucas vezes	13	18,3%
d) Nunca	39	54,9%
e) Não sei / Não tenho opinião	1	1,4%
TOTAL	71	100%



Questionados sobre a prática relativamente a esta questão, os professores respondem confirmando a resposta anterior: nunca (55%) e poucas vezes (18%), apenas 18% dizem muitas vezes. Isto indicia, por um lado, o pouco poder efectivo auferido pela Direcção de Turma na coordenação da planificação da periodicidade da avaliação, e por outro lado, a inexistência de estratégias de gestão intermédia da Escola que passem pela Direcção de Turma, nomeadamente a este nível. Donde se materializa a falta de autonomia da Direcção de Turma nas questões pedagógico-curriculares.

13. Ao Director de Turma compete, também, a coordenação de estratégias dos professores no apoio mais individualizado à aprendizagem dos alunos.

	Nº	%
a) Concordo inteiramente	7	9,9%
b) Concordo	38	53,5%
c) Concordo com reservas	16	22,5%
d) Discordo	10	14,1%
e) Não sei / Não tenho opinião	0	0,0%
TOTAL	71	100%



Relativamente à competência do Director de Turma na coordenação de estratégias dos professores no apoio mais individualizado à aprendizagem dos alunos, a maioria dos professores concorda (54%), 23% concordam com reservas, só 10% concordam inteiramente e 14% discordam mesmo. Esta questão, a última deste bloco, tinha como objectivo confirmar ou infirmar as restantes questões deste bloco. De facto, e de acordo com as respostas obtidas nesta questão, pelo menos no plano do discurso, a maioria dos professores considera ser da competência do Director de Turma a coordenação de estratégias dos professores no apoio mais individualizado à aprendizagem dos alunos, apesar de, na prática não se realizarem estas tarefas.

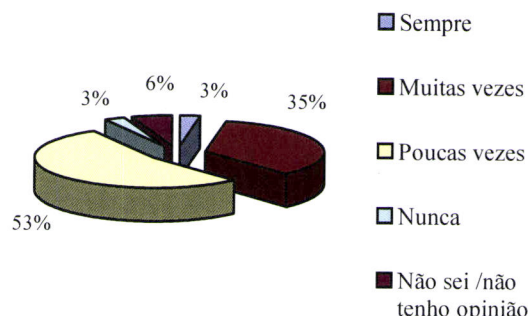
Em síntese, e como verificámos nas respostas às questões anteriores, relativamente à coordenação: da adequação dos conteúdos às características específicas dos alunos, da planificação de metodologias de ensino, da planificação de critérios de avaliação realistas e adequados aos objectivos de aprendizagem e planificação da periodicidade das avaliações;

os professores não consideram ser da competência do Director de Turma estas funções. Há aqui uma incongruência notória entre aquilo que os professores pensam que deve ser e, na prática, a forma como agem, traduzindo uma evidente desarticulação entre intenções e acções. Este seu papel de coordenador de um grupo de professores- o Conselho de Turma, está comprometido, assim como, conseqüentemente, a perspectiva de que a sua acção está predominantemente virada para os problemas dos alunos, ou melhor para os problemas de ensino-aprendizagem dos alunos. Apesar deste facto, os professores continuam a afirmar, pelo menos no plano do discurso, a Direcção de Turma como uma das estruturas mais importantes da Escola. Quanto a nós, pensamos que se comprova pelos dados acima analisados, que não o é pelo seu papel implicado de gestor curricular intermédio, mas antes porque esta função, a Direcção de Turma, permite à Escola apresentar-se publicamente aos olhos de todos como uma organização orientada para a integração e realização da sua população discente, ainda que na prática não o faça.

BLOCO IV - Valorização do cargo

14. Considera que o cargo de Direcção de Turma tem sido devidamente valorizado como órgão de gestão intermédia na Escola?

	Nº	%
a) Sempre	2	2,8%
b) Muitas vezes	25	35,2%
c) Poucas vezes	38	53,5%
d) Nunca	2	2,8%
e) Não sei /não tenho opinião	4	5,6%
TOTAL	71	100%

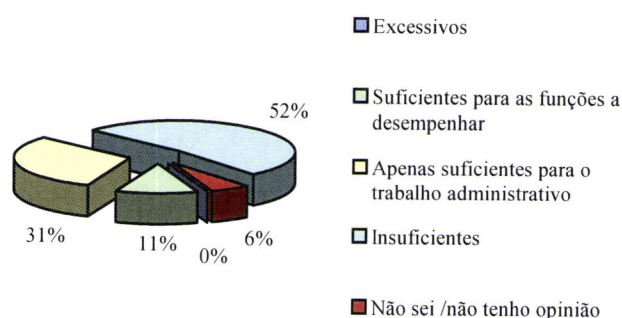


Confrontámos então os professores com questões sobre valorização do cargo de Direcção de Turma, questionados sobre se consideram que este cargo tem sido devidamente valorizado como órgão de gestão intermédia, os professores respondem maioritariamente, e claramente que, poucas vezes (53%) e apenas 35% dizem muitas vezes. A pouca valorização que os próprios professores atribuem ao cargo, concorre em nosso entender: para, 1º a desvalorização das estruturas de gestão intermédia e, 2º o pouco prestígio da

própria profissão docente, pois os professores ao não valorizarem uma hierarquia intermédia, parecem aceitar a submissão a hierarquias superiores exteriores à Escola, características até aqui do nosso sistema de ensino. Curiosamente, no plano do discurso, a ideia da importância do cargo de Director de Turma parece generalizada, tanto externamente, como dentro da organização escolar.

15. Os tempos atribuídos à Direcção de Turma são:

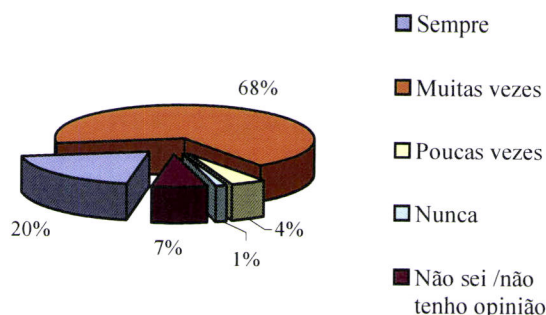
	N.º	%
a) Excessivos	0	0,0%
b) Suficientes para as funções a desempenhar	8	11,3%
c) Apenas suficientes para o trabalho administrativo	22	31,0%
d) Insuficientes	37	52,1%
e) Não sei /não tenho opinião	4	5,6%
TOTAL	71	100%



Considerámos importante aferir a valorização do cargo de Direcção de Turma, também, pela suficiência ou insuficiência dos tempos de redução lectiva atribuídos à Direcção de Turma. As respostas dos professores não deixam dúvidas: 52% consideram insuficiente a redução dos tempos lectivos, 31% apenas consideram suficiente para o trabalho administrativo e só 12% dizem ser suficiente de uma forma geral. Destes dados podemos concluir que, a maioria dos professores não considera suficiente a redução dos tempos lectivos atribuída à Direcção de Turma, e uma parte, considera que apenas são suficientes para o trabalho administrativo, normalmente a vertente menos valorizada do trabalho do Director de Turma. Desta análise podemos concluir que para todas as outras actividades que o Director de Turma necessite desempenhar, não terá tempo suficiente para o fazer, embora os dados das respostas anteriores demonstrem que os professores atribuem pouca importância a muitas dessas funções, nomeadamente as ligadas à coordenação e gestão curriculares.

16. Na sua opinião, a actuação do Director de Turma vai mais além do que aquilo que a legislação prevê?

	Nº	%
a) Sempre	14	19,7%
b) Muitas vezes	48	67,6%
c) Poucas vezes	3	4,2%
d) Nunca	1	1,4%
e) Não sei /não tenho opinião	5	7,0%
TOTAL	71	100%



Questionados sobre se a actuação do Director de Turma vai mais além do que aquilo que a legislação prevê, as respostas dos professores não deixam dúvidas: 68% dizem - muitas vezes e 20% sempre. Relativamente a esta questão, os professores respondem claramente que sim, a actuação dos Directores de Turma vai mais além do que aquilo que a legislação prevê. No entanto tal facto traduz-se apenas numa visão de senso comum, pois em Portugal existe uma completa ausência de uma avaliação da acção concreta de cada Director de Turma, em cada estabelecimento de ensino. Castro (1995) refere-se assim a esta questão:

“ Nunca até hoje foram instituídos quaisquer mecanismos avaliativos formais dos Directores de Turma, mesmo como simples ritual burocrático, nem por parte da instituição, nem ao nível dos diferentes actores que constituem a sua esfera de acção, o que representa mais um handicap (a acrescentar a muitos outros) face à tão desejada “qualidade” de ensino e à promoção do sucesso educativo dos alunos.” (p.146).

Em síntese, a pouca valorização desta estrutura de gestão intermédia, a Direcção de Turma, é confirmada quer pelos próprios professores (pelo que nos dizem as respostas ao questionário), quer pela estrutura organizativa macro - o Ministério da Educação- expressa por exemplo, na insuficiente redução da componente lectiva destes profissionais e na referida ausência da sua avaliação. Esta realidade parece ser incongruente com a função, quer pelos actores educativos que abarca, quer pelo tipo de competências que teoricamente

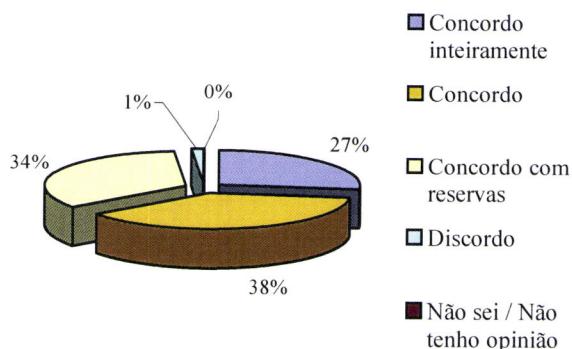
lhes estão associadas, embora leve a que, na prática os professores considerem que a sua acção vai mais além do que a legislação prevê.

Esta incongruência pode ter duas análises: ou o desconhecimento do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho³, nos seus pontos 20 e 26 em que se referem especificamente ao Director de Turma: o primeiro, atribuindo-lhe a obrigatoriedade de apresentar ao Conselho Executivo os dados relativos à avaliação formativa, para que este possa afectar os recursos necessários às necessidades dos alunos; o segundo, reportando-se à coordenação que o Director de Turma deve assumir relativamente à tomada de decisões respeitantes à avaliação sumativa, segundo os critérios definidos no Conselho de Turma; ou o seu não cumprimento.

BLOCO V- Trabalho colaborativo dos professores

17. O trabalho do Professor deve construir-se, principalmente, em grupo?

	Nº	%
a) Concordo inteiramente	19	26,8%
b) Concordo	27	38,0%
c) Concordo com reservas	24	33,8%
d) Discordo	1	1,4%
e) Não sei / Não tenho opinião	0	0,0%
TOTAL	71	100%



De seguida questionámos os professores sobre práticas de trabalho em grupo e o Conselho de Turma. Relativamente ao facto de o trabalho dos professores se dever construir, principalmente, em grupo: 38% concordam, 34% concordam com reservas e 27% concordam inteiramente. Os professores parecem reconhecer que a comunicação profissional entre iguais é uma fonte de acumulação de saber prático dos professores e de disseminação do conhecimento profissional, como ocorre em muitos outros campos,

³ Este Despacho substitui o Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Julho.

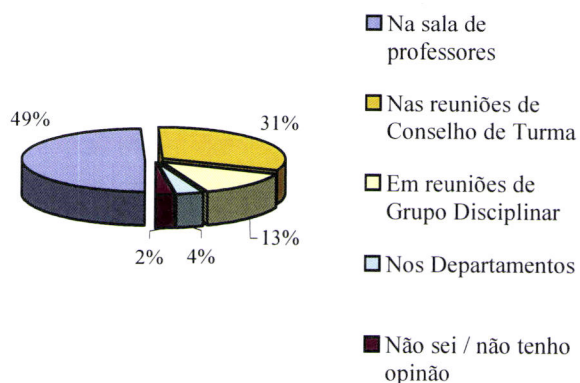
realizando-se dentro do grupo ou entre grupos diversos. Relativamente a esta questão refere Zabalza (1997):

“O professor, que avança como um franco-atirador na renovação educativa, acabará, quer pessoalmente esgotado, quer deprimido, ao ver como todas as hipotéticas conquistas se vão perdendo à medida que os alunos passam por sistemas opostos ao seu. (...) no ensino é preferível que muitos avancem um pouco do que poucos avancem muito.” (p.46).

De salientar, também, o facto de uma tão grande percentagem de professores concordarem, mas com reservas. Ao longo deste questionário e das entrevistas que realizámos, iremos tentar aferir quais são efectivamente, essas reservas.

18. A maioria das comunicações e interações entre os professores realizam-se:

	Nº	%
a) Na sala de professores	41	49,4%
b) Nas reuniões de Conselho de Turma	26	31,3%
c) Em reuniões de Grupo Disciplinar	11	13,3%
d) Nos Departamentos	3	3,6%
e) Não sei / não tenho opinião	2	2,4%
TOTAL	83	100%



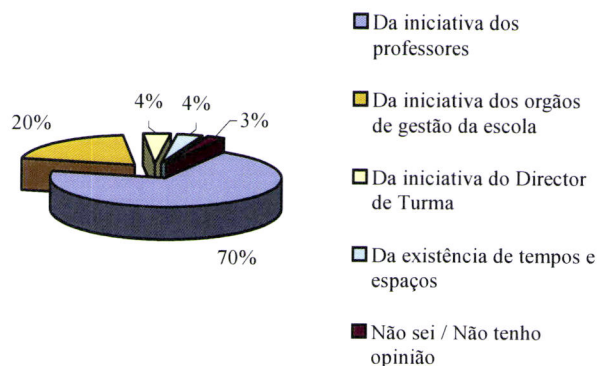
Nota: Doze professores consideram mais de uma hipótese

Relativamente à questão onde se realizam a maioria das comunicações entre os professores, estes respondem maioritariamente na sala de professores (49%), apenas 31% dizem ser nas reuniões de Conselho de Turma e 13% nas reuniões de Grupo Disciplinar. Tradicionalmente um espaço de encontro convivial entre os professores, a sala de professores parece ser o espaço por excelência para o encontro destes, traduzindo assim, a

desvalorização e a pouca importância de espaços de comunicação relativos ao trabalho como serão os Conselhos de Turma, os Departamento, o Conselho Pedagógico, etc.

19. Quando existe trabalho cooperativo dos professores na Escola, este depende em grande parte:

	Nº	%
a) Da iniciativa dos professores	56	70,0%
b) Da iniciativa dos órgãos de gestão da escola	16	20,0%
c) Da iniciativa do Director de Turma	3	3,8%
d) Da existência de tempos e espaços	3	3,8%
e) Não sei / Não tenho opinião	2	2,5%
TOTAL	80	100%



Nota: Nove professores consideram mais de uma escolha

À questão sobre quando existe trabalho cooperativo dos professores de quem depende a iniciativa, os professores respondem claramente que é da sua própria iniciativa (70%), apenas 20% dizem ser da iniciativa dos órgãos de gestão da escola, apenas 4% dizem ser da iniciativa do Director de Turma e 4% fazem depender o trabalho da existência de tempos e espaços. O isolamento individual tem sido o estilo estimulado por uma política curricular apoiada no dirigismo da administração que exige a dependência e a responsabilidade frente a esta e não frente ao grupo e comunidade na qual trabalha. Essa relação unidireccional reforça, por sua vez, uma ética profissional individualista que gera dependência e impede o desenvolvimento de espaços colectivos de profissionalização nas escolas. Hargreaves (1998) refere que:

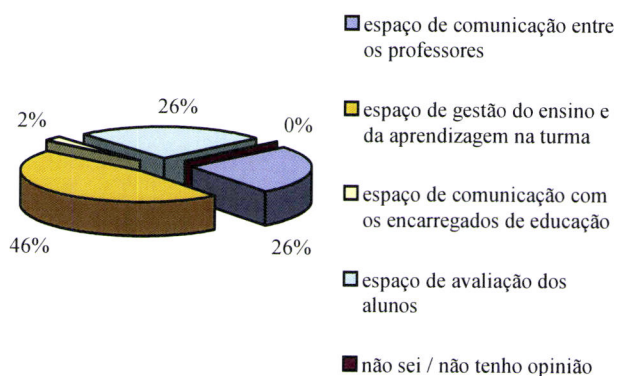
“(...) se não existir um empenhamento para com relações de trabalho em colaboração ao nível da liderança da escola ou do distrito escolar, o tempo de preparação é absorvido por uma cultura do individualismo profundamente enraizada e pelo centramento na sala de aula que se enraizou histórica e institucionalmente nos padrões dominantes de trabalho dos professores.” (p. 147).

Em síntese, podemos dizer que no discurso, os professores questionados consideram muito importante o trabalho colaborativo na profissão docente, na prática a maior parte das comunicações entre os professores são de natureza informal e realizam-se na sala de professores e quando acontece trabalho colaborativo, este é da iniciativa dos professores particularmente e não das estruturas intermédias de organização na Escola.

BLOCO VI - Conselho de Turma

20. O Conselho de Turma serve principalmente como:

	Nº	%
a) espaço de comunicação entre os professores	21	25,6%
b) espaço de gestão do ensino e da aprendizagem na turma	38	46,3%
c) espaço de comunicação com os encarregados de educação	2	2,4%
d) espaço de avaliação dos alunos	21	25,6%
e) não sei / não tenho opinião	0	0,0%
TOTAL	82	100%



Nota: Onze professores consideram mais de uma escolha

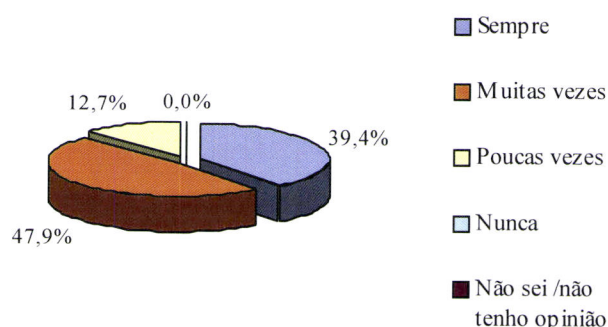
Questionados sobre para que serve o Conselho de Turma, os professores respondem com clareza que é um espaço de gestão do ensino e da aprendizagem na turma - 46%. Mas 26% respondem ser um espaço de avaliação dos alunos e, também, 26% consideram que é um espaço de comunicação entre os professores. Apesar destas respostas, Castro (1995) refere que o Director de Turma limita-se a um ritual burocrático e as reuniões de Conselho de Turma perdem mesmo o verdadeiro significado, não existindo discussão das questões de carácter pedagógico-educativo de cada aluno e da turma em si, sendo sobrevalorizado o aspecto burocrático, limitado ao preenchimento das fichas, pautas e actas. Se juntarmos a esta ideia as respostas que os professores deram no Bloco III- Competências de coordenação do Director de Turma, as respostas a esta questão parecem indiciar uma

contradição. Mais uma vez pensamos existir um desfasamento evidente entre o discurso dos professores e a sua prática efectiva.

Da análise destes dados ressalta também, a ideia de que os professores ainda não têm uma ideia muito definida da função do Conselho de Turma, daí a dispersão das respostas que o consideram: ora como espaço de avaliação, ora como espaço de comunicação entre os professores, para além de espaço de gestão do ensino e da aprendizagem dos alunos.

21. Considera que o Conselho de Turma faz uma análise diagnóstica da situação dos alunos face à aprendizagem ?

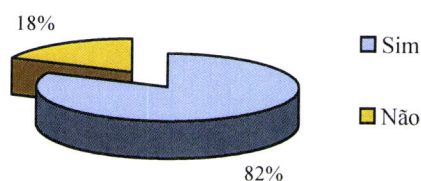
	Nº	%
a) Sempre	28	39,4%
b) Muitas vezes	34	47,9%
c) Poucas vezes	9	12,7%
d) Nunca	0	0,0%
e) Não sei / Não tenho opinião	0	0,0%
TOTAL	71	100%



Relativamente ao papel do Conselho de Turma e questionados sobre se este órgão faz uma análise da situação dos alunos face à aprendizagem, os professores responderam maioritariamente muitas vezes (48%), 40% dos professores responde sempre e 13% responde poucas vezes. As respostas a esta questão põem, mais uma vez, em contradição as respostas obtidas no Bloco III - Competências de coordenação do Director de Turma, pois no caso de se realizar essa análise, ela não parece depois consubstanciar-se em acções concretas sob a coordenação da Direcção de Turma.

22. Considera oportuno o Conselho de Turma ter reuniões regulares para verificar a situação de cada aluno?

	Nº	%
a) Sim	58	82%
b) Não	13	18%
TOTAL	71	100%



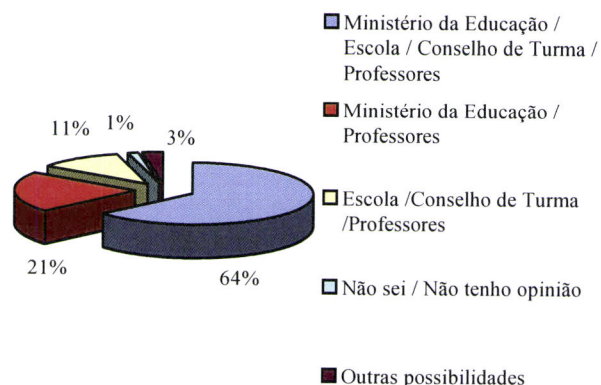
Questionados sobre se consideram oportuno o Conselho de Turma ter reuniões regulares para verificar a situação de cada aluno, os professores respondem que sim (82%), apesar desta percentagem afirmativa de respostas, ainda 18% consideram que não. No plano do discurso, os professores parecem considerar que a reunião frequente e regular do Conselho de Turma serve para verificar a situação e evolução real dos alunos. Esperamos confirmar ou infirmar estas respostas nomeadamente com as questões colocadas nas entrevistas.

Em síntese, para os professores inquiridos, o Conselho de Turma representa ainda um espaço de acção um pouco indefinida, mas em que estes consideram que se faz (pelo menos no plano teórico) uma análise da situação dos alunos face à aprendizagem, e consideram ser oportunas reuniões regulares deste órgão para este efeito.

BLOCO VII - Currículo nacional

23. A definição do currículo nacional deveria resultar da articulação entre diferentes níveis de decisão, tais como:

	Nº	%
a) Ministério da Educação / Escola / Conselho de Turma / Professores	45	63,4%
b) Ministério da Educação / Professores	15	21,1%
c) Escola /Conselho de Turma / Professores	8	11,3%
d) Não sei / Não tenho opinião	1	1,4%
e) Outras possibilidades	2	2,8%
TOTAL	71	100%

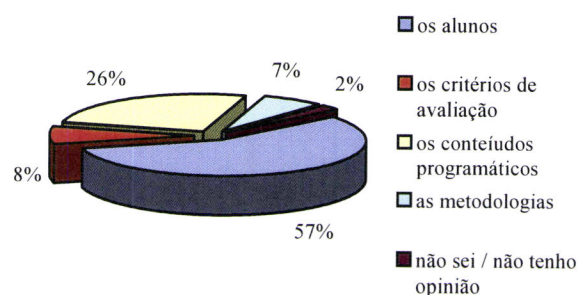


Iniciámos a partir daqui um outro grupo de questões sobre decisões relativas ao currículo. Questionados sobre se a definição do currículo nacional deveria resultar da articulação de diferentes níveis, os professores escolheram na sua maioria (65%) a primeira alínea: Ministério da Educação/Escola/Conselho de Turma/Professores. Claramente, e em relação à definição do Currículo Nacional, os professores optam por uma estrutura vertical, hierárquica que se responsabilize por essa definição. Mais preocupante, em nosso entender, parece ser a percentagem de professores que consideram que essa definição passaria

apenas pelo Ministério da Educação e depois pelos professores. A escolha desta alínea parece evidenciar a não consideração de estruturas de decisão intermédias de definição curricular como sendo a Escola e o Conselho de Turma. Pela leitura destes dados, parece-nos importante também, salientar que apenas 11% dos professores consideram o facto de serem as Escolas e os Conselhos de Turma e por isso, os professores, a fazerem a definição do currículo nacional.

24. A concepção do currículo nacional nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico deve ter como referência sobretudo:

	Nº	%
a) os alunos	50	56,8%
b) os critérios de avaliação	7	8,0%
c) os conteúdos programáticos	23	26,1%
d) as metodologias	6	6,8%
e) não sei / não tenho opinião	2	2,3%
TOTAL	88	100%



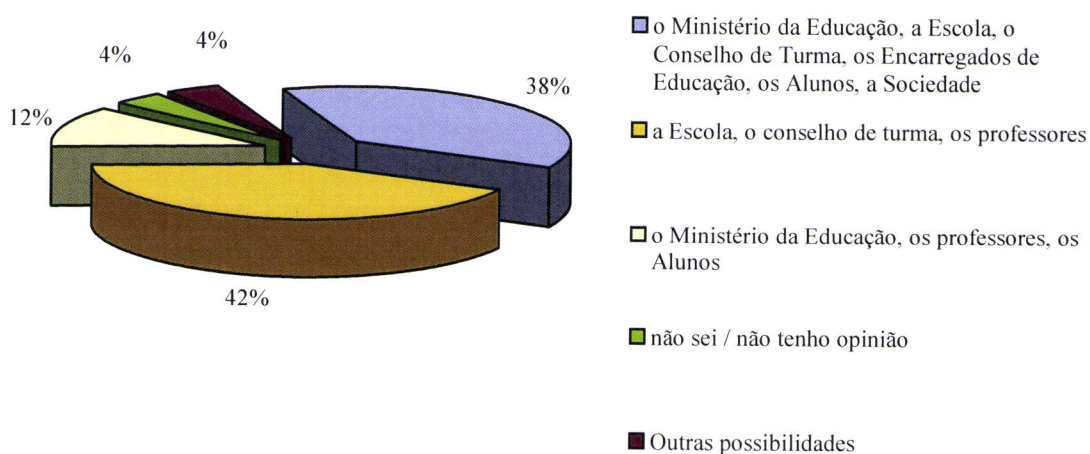
Nota: Dezassete professores consideraram mais de uma referência

Sobre os referenciais que devem estar na base da concepção do Currículo Nacional, a maioria dos professores diz que devem ser os alunos (57%), ainda que 26% digam que devem ser os conteúdos programáticos. Constatamos, a partir destes dados, que ainda existe na Escola uma percentagem considerável de professores que considera que na base da concepção do Currículo nacional devem estar os conteúdos programáticos. Estes reflectem uma postura que considera o professor como mero consumidor do currículo, essencialmente preocupado com o cumprimento dos programas.

BLOCO VIII - Operacionalização do currículo

25. Na operacionalização, na forma de organização e concretização do currículo deveriam participar:

	Nº	%
a) O Ministério da Educação, a Escola, o Conselho de Turma, os Encarregados de Educação, os Alunos, a Sociedade	28	37,8%
b) a Escola, o Conselho de Turma, os professores	31	41,9%
c) o Ministério da Educação, os professores, os Alunos	9	12,2%
d) não sei / não tenho opinião	3	4,1%
e) Outras possibilidades	3	4,1%
TOTAL	74	100%



Questionados sobre quem deve participar na operacionalização, organização e concretização do currículo, os professores respondem na maioria (42%) utilizando a alínea a) Escola, o Conselho de Turma e os Professores; em detrimento da alínea b) Ministério da Educação, a Escola, o Conselho de Turma, os Encarregados de Educação, os Alunos, a Sociedade (38%), resposta evidenciada nas questões da concepção do currículo.

Os professores parecem assim, marcar uma diferença entre o plano da definição, de nível macro-Ministério da Educação, e o plano da concretização - níveis meso e micro - Escola, Conselho de Turma e professores. Por outro lado, salientamos também, a resistência

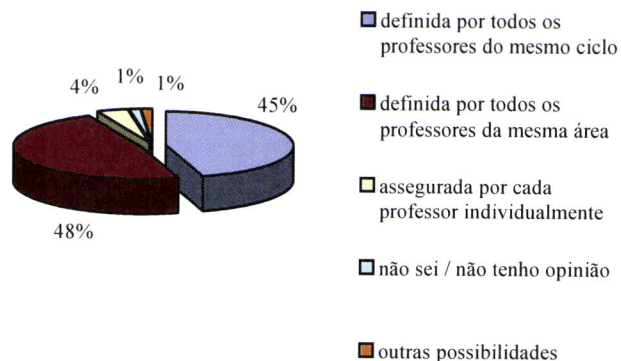
demonstrada pelos professores em conceber a operacionalização do currículo com a colaboração de outros actores educativos, nomeadamente os Encarregados de Educação, Alunos e da Sociedade. Apesar da participação e influência de, por exemplo, os Encarregados de Educação estar consignada desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Refere-se, a este respeito, Marques (1997), que ao referir-se à participação dos pais nas Escolas evidencia as vantagens a todos os níveis que esta possibilita:

“O trabalho dos professores pode tornar-se mais agradável e mais leve com a ajuda dos pais. Os pais que se envolvem na escola e na educação encaram o trabalho do professor de uma forma positiva, apreciam melhor o papel da escola e a importância da educação, aumentam as suas expectativas educacionais e valorizam a importância da escola. Uma maior ligação da escola às famílias e às comunidades produz resultados positivos; as escolas têm mais facilidade de acesso a recursos materiais e humanos e são mais apreciadas pela comunidade. A participação dos pais na vida das escolas pode contribuir, igualmente, para defender a importância do ensino público e dos investimentos na Educação. Para além disso, essa participação constitui, em si mesma, uma forma de educação para o exercício da cidadania e uma forma de exercer a democracia.” (p.12).

Assim, verifica-se que, apesar da amplitude e importância dos benefícios enunciados, os professores não equacionam a intervenção dos Encarregados de Educação a este nível, assim como, não atribuem importância a parcerias sérias e continuadas com outros actores sociais.

26. A operacionalização dos objectivos gerais da aprendizagem deve ser definida por:

	Nº	%
a) definida por todos os professores do mesmo ciclo	34	45,3%
b) definida por todos os professores da mesma área	36	48,0%
c) assegurada por cada professor individualmente	3	4,0%
d) não sei / não tenho opinião	1	1,3%
e) outras possibilidades	1	1,3%
TOTAL	75	100%

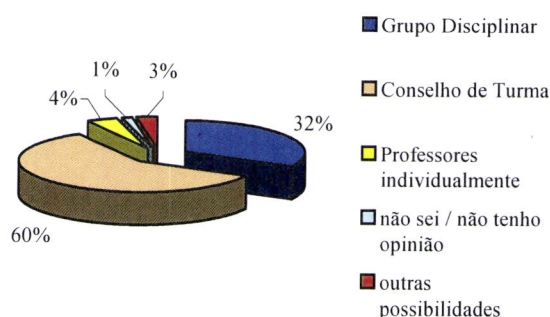


Nota: Quatro professores consideraram mais de uma possibilidade de resposta

Relativamente a quem deve definir a operacionalização dos objectivos gerais da aprendizagem, os professores respondem: por todos os professores da mesma área (48%) ou por todos os professores do mesmo ciclo (45%). Pela dispersão das respostas relativamente a esta questão, os professores parecem evidenciar um profundo desnorteamento em relação ao papel de quem deve definir a operacionalização dos objectivos gerais da aprendizagem: praticamente metade consideram ser todos os professores da mesma área, e outra metade consideram ser todos os professores do mesmo ciclo. Subjacente parece estar uma efectiva indefinição de responsabilidades na acção docente quanto ao currículo.

27. A operacionalização dos objectivos gerais do currículo face à situação dos alunos deve ser sobretudo assegurada pelo/s:

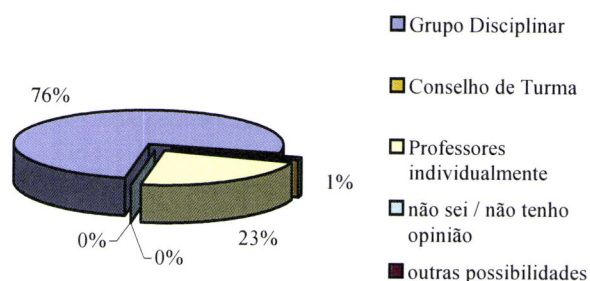
	Nº	%
a) Grupo Disciplinar	23	32,4%
b) Conselho de Turma	42	59,2%
c) Professores individualmente	3	4,2%
d) Não sei / não tenho opinião	1	1,4%
e) Outras possibilidades	2	2,8%
TOTAL	71	100%



Questionados sobre quem deve assegurar a operacionalização dos objectivos gerais do currículo face à situação dos alunos, os professores respondem maioritariamente (60%), pelo Conselho de Turma, 32% dizem ser pelo Grupo Disciplinar, e apenas 4% respondem pelos professores individualmente. As respostas a esta questão vêm no seguimento da anterior, pois um grande número de professores considera ainda, que quem deve assegurar a operacionalização dos objectivos gerais do currículo são os Grupos Disciplinares.

28. Nas escolas em que tem trabalhado, a planificação de unidades didácticas é feita geralmente:

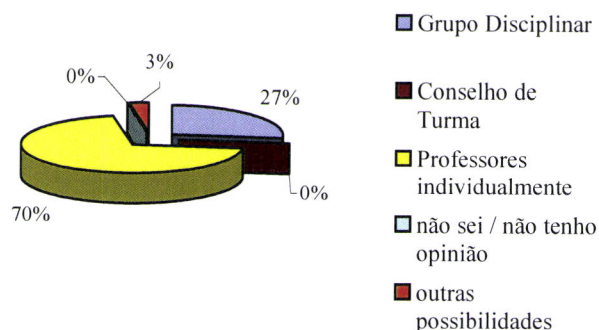
	Nº	%
a) Grupo Disciplinar	54	76,1%
b) Conselho de Turma	1	1,4%
c) Professores individualmente	16	22,5%
d) Não sei / não tenho opinião	0	0,0%
e) Outras possibilidades	0	0,0%
TOTAL	71	100%



À questão, de uma forma geral, sobre quem faz a planificação das unidades didácticas: os professores respondem o Grupo Disciplinar (76%), 23% respondem os professores individualmente e apenas 1% responde o Conselho de Turma. Salientamos a incongruência destas duas questões, se na anterior questão os professores dizem que deve ser o Conselho de Turma quem deve assegurar a operacionalização dos objectivos gerais do currículo face à situação dos alunos, nesta questão respondem claramente que quem faz a planificação das unidades didácticas é o Grupo Disciplinar. Ora este não conhece as turmas, nem as especificidades dos alunos, logo, podemos concluir que a planificação das unidades didácticas não é um instrumento operacionalizador dos objectivos do currículo, porquanto não é feita por- ou pelo menos, com- quem tem realmente conhecimento dos alunos - o Conselho de Turma.

29. Na escola em que trabalha, a planificação da aula é feita:

	Nº	%
a) Grupo Disciplinar	19	26,8%
b) Conselho de Turma	0	0,0%
c) Professores individualmente	50	70,4%
d) Não sei / não tenho opinião	0	0,0%
e) Outras possibilidades	2	2,8%
TOTAL	71	100%

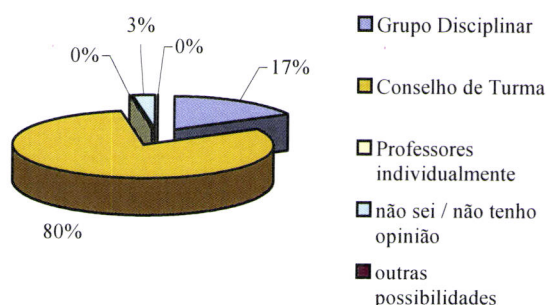


Sobre a prática realizada na escola, relativamente a, quem faz a planificação de aula, os professores dão respostas díspares, 70% dizem que são os professores individualmente, 27% diz ser o Grupo Disciplinar e nenhum considera ser o Conselho de Turma.

Segundo Hargreaves (1998), a dimensão colectiva da profissionalidade é congruente com a possibilidade de que o currículo possa ter maior poder de transformação social e ser mais adequado para um contexto, para um tipo de alunos, quando se recrie em cada situação na qual se aplica, já que esta condição exige a profissionalização compartilhada entre os professores. A profissionalização compartilhada significa um espaço ampliado de decisões pedagógicas, no qual a possível perda de autonomia profissional é compensada pelo ganho de espaços em outros âmbitos de decisão que talvez a pedagogia e a ideologia de controlo dominante sobre os professores e o sistema educativo não consideraram próprios, sequer, dos docentes, as que um sistema democrático e um professorado mais desenvolvido profissionalmente exigem, sem sombra de dúvida. À luz desta teorização, as respostas dos professores desta escola expressam claramente que realizam as planificações de aula de forma individual, contrariando as desejáveis práticas de trabalho colaborativo.

30. A construção do Projecto Curricular de Turma é, por sua vez, feita:

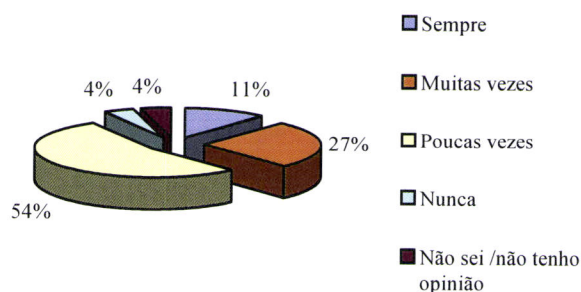
	Nº	%
a) Grupo Disciplinar	12	16,9%
b) Conselho de Turma	57	80,3%
c) Professores individualmente	0	0,0%
d) não sei / não tenho opinião	2	2,8%
e) outras possibilidades	0	0,0%
TOTAL	71	100%



Questionados sobre quem faz a construção do Projecto Curricular de Turma, os professores respondem maioritariamente que é feita no Conselho de Turma (80%), mas 17% respondem que é feita pelos Grupos Disciplinares. O Projecto Curricular de Turma visa (como foi referido no subcapítulo 1.7 da Parte I) contribuir para que as aprendizagens dos alunos, de cada turma, sejam organizadas e geridas adequadamente às suas necessidades, de modo a contribuírem para o desenvolvimento das competências gerais do Ensino Básico e deve ser levado a cabo pelos docentes que integram uma mesma turma, no Conselho de Turma. Desta forma, e apesar de 80% das respostas irem neste sentido, 17% dos professores inquiridos afirma que o Projecto Curricular de Turma se faz a nível dos Grupos Disciplinares, o que demonstra desconhecimento dos diplomas legais por parte de um número razoável de professores, e retoma a visão dispersa sobre os lugares de decisão curricular.

31. Considera que, ao nível das escolas são tomadas decisões sobre a articulação entre os diferentes ciclos?

	Nº	%
a) Sempre	8	11,3%
b) Muitas vezes	19	26,8%
c) Poucas vezes	38	53,5%
d) Nunca	3	4,2%
e) Não sei /não tenho opinião	3	4,2%
TOTAL	71	100%

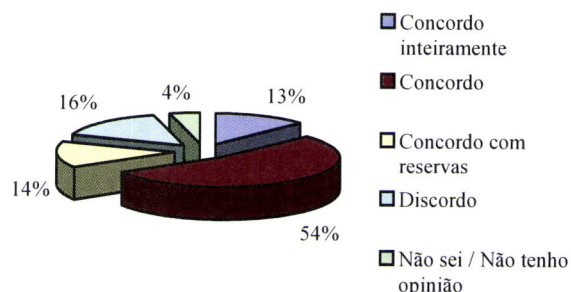


Em seguida perguntámos aos professores se na Escola se faz a articulação entre os diferentes ciclos, estes responderam de forma clara que se faz poucas vezes - 54%, 27% dizem que se faz muitas vezes e 11% dizem mesmo que se faz sempre. A necessária articulação entre os diferentes ciclos, outra dimensão da operacionalização curricular, pelo que os dados evidenciam é realizada poucas vezes por estes professores.

BLOCO IX - Relação da Direcção de Turma com outros órgãos da escola

32. O Director de Turma tem que articular a sua acção com o Conselho Pedagógico.

	Nº	%
a) Concordo inteiramente	9	12,7%
b) Concordo	38	53,5%
c) Concordo com reservas	10	14,1%
d) Discordo	11	15,5%
e) Não sei / Não tenho opinião	3	4,2%
TOTAL	71	100%



Relativamente à necessidade de articulação entre o Director de Turma e o Conselho Pedagógico, os professores dizem maioritariamente concordar (54%), mas 16% discordam desta articulação. Segundo Leite et al (2003):

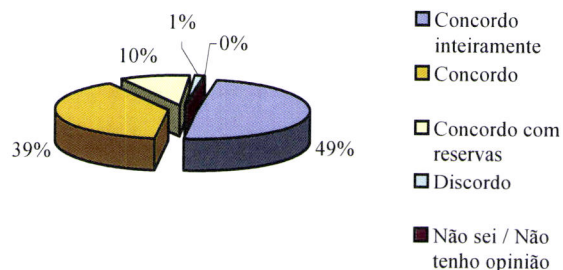
“(...) a construção de currículos coerentes (currículos integrados) não depende, apenas, de factores intrínsecos ao sujeito/aluno, isto é, das suas motivações e interesses por aprender, por exemplo. Tem, também, a ver com factores exógenos, particularmente aqueles que decorrem das formas como a escola se organiza, do modelo de organização curricular por que optou e dos processos de ensino-aprendizagem (...)”.

A Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro, que regulamenta as competências específicas dos órgãos e das estruturas de orientação educativa, ao abrigo do disposto na alínea d) do nº 1 do artº 49º do Decreto-Lei no 172/91, de 10 de Maio, refere-se concretamente ao Director de Turma, apresentando-o como uma das estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico no exercício da respectiva competência. Assim, a articulação entre a Direcção de Turma e o Conselho Pedagógico é fundamental para a construção de um modelo de escola em interacção e comunicação permanente - representação que, segundo os dados, não é consensual entre os professores.

BLOCO X - O Director de Turma como mediador

33. O Director de Turma deve ser um mediador na gestão de conflitos.

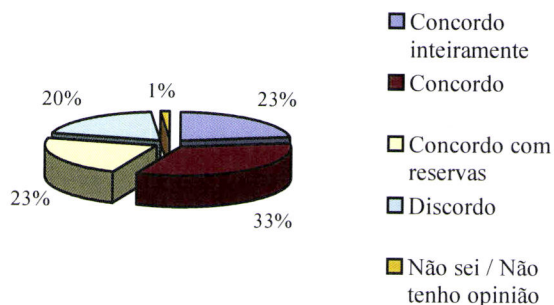
	Nº	%
a) Concordo inteiramente	35	49,3%
b) Concordo	28	39,4%
c) Concordo com reservas	7	9,9%
d) Discordo	1	1,4%
e) Não sei / Não tenho opinião	0	0,0%
TOTAL	71	100%



Questionados sobre se o Director de Turma deve ser um mediador na gestão de conflitos, os professores concordam inteiramente - 49% e 39% concordam, apenas 10% concordam com reservas e 1% diz discordar. Tradicionalmente visto como um mediador de conflitos entre os diferentes actores educativos, o Director de Turma parece continuar a assumir-se no discurso dos professores inquiridos, como o responsável pelo estabelecimento de um clima apaziguador e harmónico na Escola.

34. A principal função do Director de Turma é ser um mediador.

	Nº	%
a) Concordo inteiramente	16	22,5%
b) Concordo	24	33,8%
c) Concordo com reservas	16	22,5%
d) Discordo	14	19,7%
e) Não sei / Não tenho opinião	1	1,4%
TOTAL	71	100%

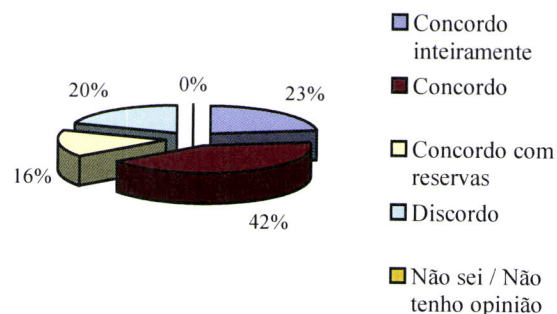


Quando colocámos a questão aos professores, se a principal função do Director de Turma é ser um mediador, estes maioritariamente concordam (34%), 23% concordam inteiramente e 23% concordam com reservas, mas quase 20% discorda. Verificamos que quando colocamos abertamente a questão se o Director de Turma é um mediador de conflitos, os professores dizem claramente que sim, mas quando se coloca apenas a questão se o

Director de Turma é mediador, sem especificar a área relacional, as respostas de concordância diminuem acentuadamente.

35. A principal função do Director de Turma é ser um mediador nas relações com os Encarregados de Educação:

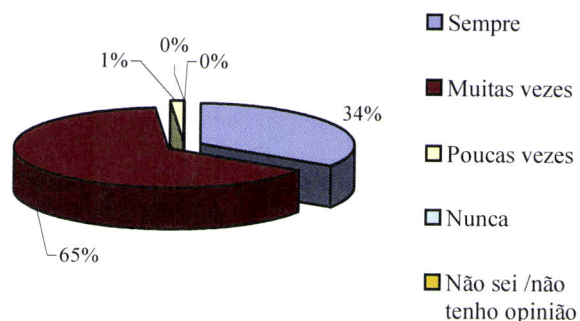
	Nº	%
a) Concordo inteiramente	16	22,5%
b) Concordo	30	42,3%
c) Concordo com reservas	11	15,5%
d) Discordo	14	19,7%
e) Não sei / Não tenho opinião	0	0,0%
TOTAL	71	100%



Para avaliarmos as vertentes em que o Director de Turma é um mediador, quisemos saber se o Director de Turma é, principalmente, um mediador nas relações com os Encarregados de Educação, os professores mais uma vez concordam (42%), 23% concordam inteiramente e 16 concordam com reservas, mas 20% discordam.

36. O Director de Turma actua como um importante elo de ligação entre os alunos e os professores da turma:

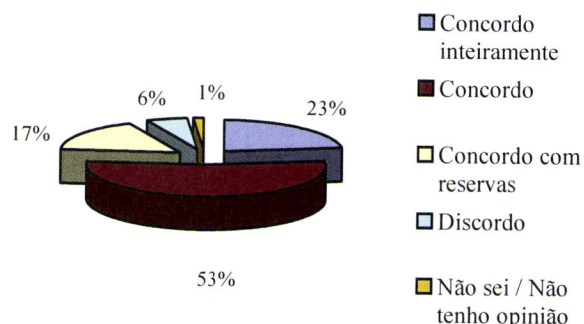
	Nº	%
a) Sempre	24	33,8%
b) Muitas vezes	46	64,8%
c) Poucas vezes	1	1,4%
d) Nunca	0	0,0%
e) Não sei / não tenho opinião	0	0,0%
TOTAL	71	100%



Relativamente à questão se o Director de Turma actua como elo de ligação entre os alunos e os professores da turma, os professores respondem mostrando a sua concordância: 65% - muitas vezes e 34% sempre, embora nas perguntas anteriores já tenham descrito a forma como o fazem.

37. O Director de Turma é também um mediador nas relações com os outros órgãos da escola.

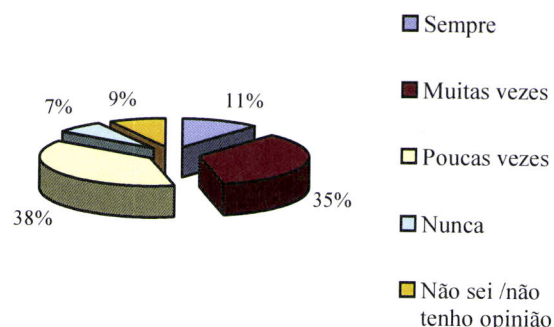
	Nº	%
a) Concordo inteiramente	16	22,5%
b) Concordo	38	53,5%
c) Concordo com reservas	12	16,9%
d) Discordo	4	5,6%
e) Não sei / Não tenho opinião	1	1,4%
TOTAL	71	100%



Questionados os professores sobre se o Director de Turma é um mediador nas relações com os outros órgãos da escola, mais uma vez os professores mostram concordância: 53,5% concordam, 23% concordam inteiramente e 17% concordam com reservas, apenas 6% discordam.

38. O Director de turma funciona como mediador entre a Escola e os Encarregados de Educação na adequação do currículo aos alunos ?

	Nº	%
a) Sempre	8	11,3%
b) Muitas vezes	25	35,2%
c) Poucas vezes	27	38,0%
d) Nunca	5	7,0%
e) Não sei / não tenho opinião	6	8,5%
TOTAL	71	100%



Colocámos então a questão, se o Director de Turma funciona como mediador entre a Escola e os Encarregados de educação na adequação do currículo aos alunos, os professores responderam na sua maioria poucas vezes (38%) e 7% respondem mesmo - nunca, por outro lado, 35% dos professores respondem, muitas vezes. Comparando esta

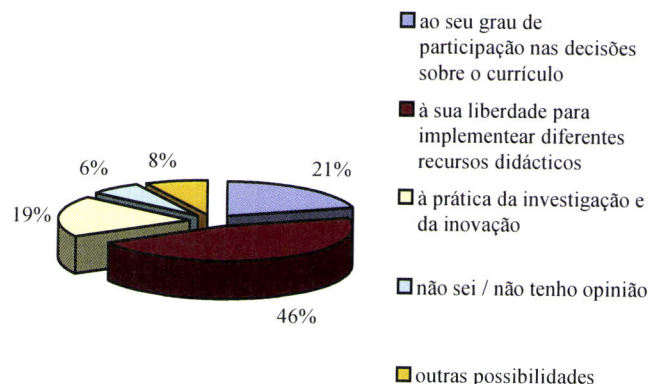
resposta com as respostas à questão 35⁴, podemos inferir que o Director de Turma não é um mediador na adequação do currículo aos alunos, pelo que pressupomos, que só o seja para as questões de natureza afectiva e relacional.

Em síntese, os professores desta escola parecem considerar que o Director de Turma é essencialmente um mediador de conflitos, quer nas relações com os Encarregados de Educação, quer na relação entre os alunos e os professores da turma, quer na relação com os outros órgãos da escola. Mas quando questionados se o Director de Turma é um mediador nas questões de aprendizagem, nomeadamente entre a Escola e os Encarregados de Educação na adequação do currículo aos alunos, estes professores respondem maioritariamente que, poucas vezes o fazem.

BLOCO XI - Valorização/desvalorização da profissão docente

39. A importância da função do professor associa-se principalmente:

	Nº	%
a) ao seu grau de participação nas decisões sobre o currículo	16	20,5%
b) à sua liberdade para implementar diferentes recursos didácticos	36	46,2%
c) à prática da investigação e da inovação	15	19,2%
d) não sei / não tenho opinião	5	6,4%
e) outras possibilidades	6	7,7%
TOTAL	78	100%



Nota: Sete professores associaram a sua função a mais de uma opção

Este Bloco, o último deste questionário, pretendia servir de verificação de algumas das questões realizadas anteriormente. Assim, perguntámos aos professores ao que associam a importância da função do professor, estes responderam maioritariamente que se associa à

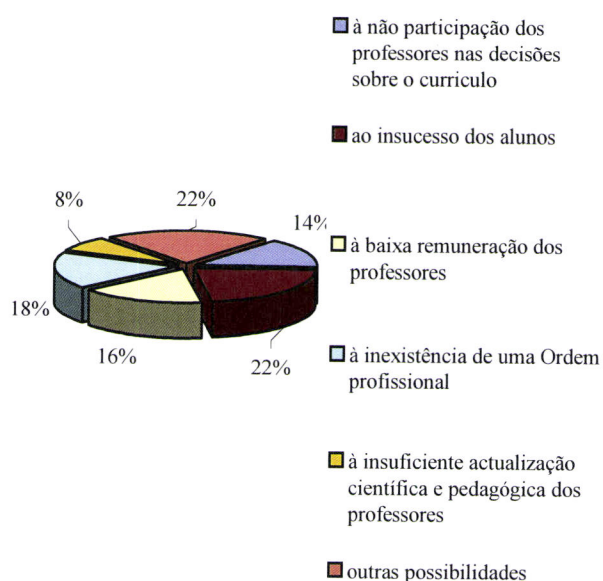
⁴ Os professores responderam maioritariamente que o Director de Turma é, principalmente, um mediador nas relações com os Encarregados de Educação.

sua liberdade para implementar recursos didáticos (46%), apenas 21% associam ao seu grau de participação nas decisões sobre o currículo e 19% à prática da investigação e da inovação. Segundo a terminologia de Fullan & Hargreaves (2000), os professores consideram-se a si próprios “como um profissional parcial, e não como um profissional total.” (p.34), precisamente porque não decidem sobre o currículo dos seus alunos, apenas escolhem diferentes metodologias e recursos.

40. Em sua opinião, a desvalorização da profissão docente deve-se principalmente:

	Nº	%
a) à não participação dos professores nas decisões sobre o currículo	13	14,3%
b) ao insucesso dos alunos	20	22,0%
c) à baixa remuneração dos professores	15	16,5%
d) à inexistência de uma Ordem profissional	16	17,6%
e) à insuficiente actualização científica e pedagógica dos professores	7	7,7%
f) outras possibilidades	20	22,0%
TOTAL	91	100%

Nota: Vinte professores consideraram mais de uma razão

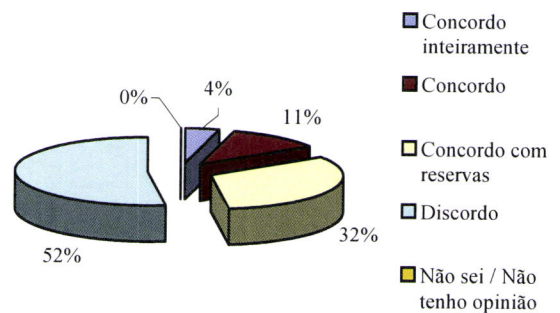


No mesmo sentido, questionámos os professores sobre a que se deve a desvalorização da profissão docente, estes responderam dispersando as suas opiniões pelas várias possibilidades: ao insucesso dos alunos, à inexistência de uma Ordem Profissional, à baixa remuneração dos professores, etc, o que revela uma multiplicidade de factores associada a esta desvalorização. De salientar que os professores destacam essencialmente factores extrínsecos a si próprios, apontando em menor percentagem as opções relacionadas com a sua própria prática ou formação: a não participação dos professores nas decisões sobre o currículo e à sua insuficiente actualização científica e pedagógica. Sarmiento (1994), refere a propósito: “Numa administração do sistema educativo altamente centralizada, como é o caso português, a profissão docente tende a ser desqualificada. Não são atribuídas aos professores competências sobre aspectos tão importantes como os conteúdos

programáticos, a gestão global do tempo escolar e a gestão curricular, os métodos, processos e critérios de avaliação, os procedimentos de orientação educativa, etc.” (p.76).

41. As principais dificuldades dos professores na promoção das aprendizagens dos alunos decorrem da forma como organizam e desenvolvem a sua prática de ensino.

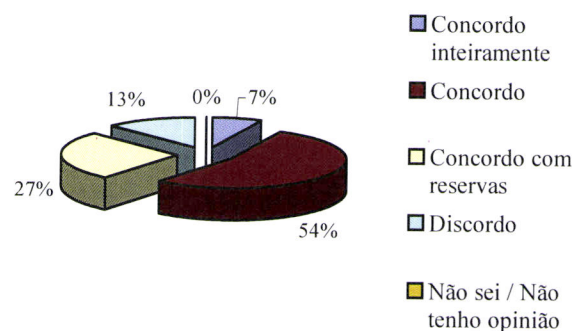
	Nº	%
a) Concordo inteiramente	3	4,2%
b) Concordo	8	11,3%
c) Concordo com reservas	23	32,4%
d) Discordo	37	52,1%
e) Não sei / Não tenho opinião	0	0,0%
TOTAL	71	100%



Questionados sobre se a forma como organizam e desenvolvem a sua prática de ensino se reflectem na aquisição das aprendizagens dos alunos, os professores discordam - 52% e 32% concordam com reservas. Tendo em conta estas respostas, os professores não assumem a responsabilidade no sucesso/insucesso escolar dos alunos, pois não consideram que a forma como organizam e desenvolvem a sua prática de ensino se reflecta na aquisição das aprendizagens dos alunos o que indicia uma percepção menorizada da valia da sua acção principal - ensinar.

42. A acção do Director de Turma serve principalmente para melhorar o ambiente da turma:

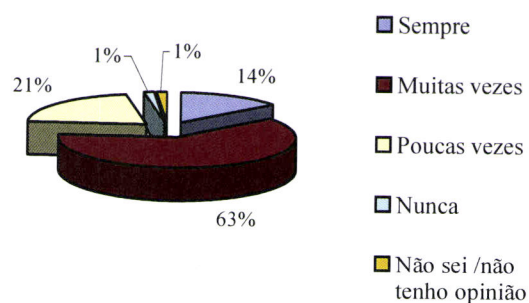
	Nº	%
a) Concordo inteiramente	5	7,0%
b) Concordo	38	53,5%
c) Concordo com reservas	19	26,8%
d) Discordo	9	12,7%
e) Não sei / Não tenho opinião	0	0,0%
TOTAL	71	100%



De uma forma geral quisemos saber se a acção do Director de Turma serve para melhorar o ambiente da turma. A maioria dos professores acham que a acção dos Directores de Turma é importante para melhorar o ambiente da turma (54%), mas 27% concordam com reservas e 13% discordam mesmo. Esta continua a ser a vertente valorizada da Direcção de Turma, a dimensão humana e relacional, e onde apenas é necessário o apelo ao “poder pessoal”, onde articula o seu papel de agente socializador, com o de mediador relacional no sentido de melhorar o “ambiente” da turma, na sua relação com os Encarregados de Educação, com os órgãos de gestão da Escola e com os professores da turma.

43. O Director de Turma trabalha com todos os professores, tentando ultrapassar todas as dificuldades dos alunos:

	Nº	%
a) Sempre	10	14,1%
b) Muitas vezes	44	62,0%
c) Poucas vezes	15	21,1%
d) Nunca	1	1,4%
e) Não sei / Não tenho opinião	1	1,4%
TOTAL	71	100%

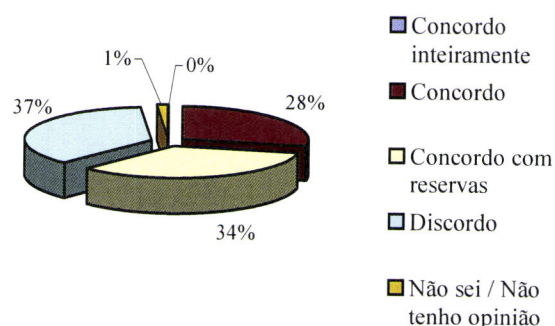


Para confrontar os professores com as informações que atrás forneceram, questionámo-los, agora, sobre se o Director de Turma trabalha com os professores tentando ultrapassar as dificuldades dos alunos. Aqui os professores responderam maioritariamente - muitas vezes (62%), por outro lado, 21% dos professores desta escola responderam poucas vezes.

Das respostas obtidas às questões anteriores, salientamos o facto de, apenas no plano do discurso e das intenções, os professores terem a ideia de que o Director de Turma trabalha com os professores tentando ultrapassar as dificuldades dos alunos, pois na prática estes descrevem a função caracterizando-a, sobretudo, no âmbito relacional (questões 33 a 38).

44. A maior parte do trabalho do professor tem que ser individual.

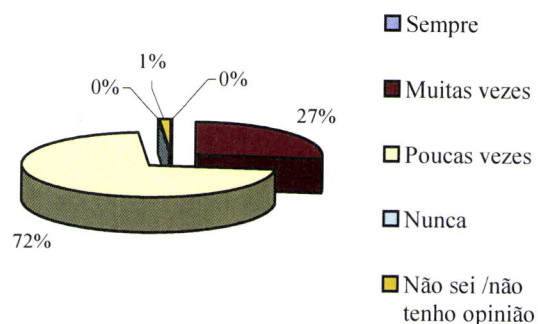
	Nº	%
a) Concordo inteiramente	0	0,0%
b) Concordo	20	28,2%
c) Concordo com reservas	24	33,8%
d) Discordo	26	36,6%
e) Não sei / Não tenho opinião	1	1,4%
TOTAL	71	100%



Confrontados se a maior parte do trabalho do professor tem de ser individual, os professores responderam de forma dispersa: 37% discordam, mas 28% concordam e 34% concordam com reservas. Formulando a questão ao contrário, os professores questionados parecem apresentar respostas menos claras, apesar de discordarem, uma percentagem muito significativa concorda, ou pelo menos parece reconhecer de que na prática, ele é de facto individual.

45. Ao longo da sua experiência profissional, tem verificado que o trabalho dos professores se desenvolve fundamentalmente em grupo:

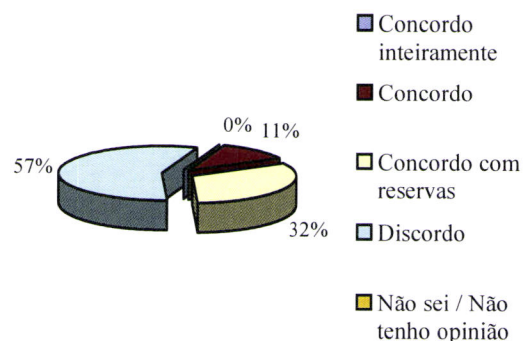
	Nº	%
a) Sempre	0	0,0%
b) Muitas vezes	19	26,8%
c) Poucas vezes	51	71,8%
d) Nunca	0	0,0%
e) Não sei / não tenho opinião	1	1,4%
TOTAL	71	100%



Procurámos, depois, confirmar algumas questões sobre a prática docente, verificando que esta não se desenvolve fundamentalmente em grupo, 72% dos professores dizem, que poucas vezes trabalham em grupo, apenas 27% dos docentes referem que muitas vezes. Os professores confirmam claramente que, na esmagadora maioria, o seu trabalho não se desenvolve em grupo, contradizendo os dados das respostas: 18, 26, 28 e 29.

46. O sistema educativo português pode ser caracterizado como um sistema aberto à decisão dos professores:

	Nº	%
a) Concordo inteiramente	0	0,0%
b) Concordo	8	11,3%
c) Concordo com reservas	23	32,4%
d) Discordo	40	56,3%
e) Não sei / Não tenho opinião	0	0,0%
TOTAL	71	100%



Para finalizar quisemos saber, se os professores consideram que o sistema educativo português é um sistema aberto à decisão dos professores, estes responderam que não - 56% e 32% concordam com reservas.

A evidência recolhida permite, assim, concluir que os sujeitos inquiridos consideram, de acordo com Sarmento (1994):

“(...) não é apenas o centralismo administrativo que induz a cultura do conformismo; o centralismo organizacional, bem como estilos de liderança autoritários ou laissez-faire (dado que, neste último caso, os professores são deixados indefesos perante a contingência) contribuem para o mesmo efeito: a substituição de uma cultura profissionalmente sustentada pelo saber e valores próprios por “automatismos”, burocraticamente gerados.” (p.76),

embora na maioria das respostas dadas, não se apresentem soluções nem acções que tendam a modificar este espectro.

Em síntese, estamos em condições de referir que os professores desta escola apresentam respostas contraditórias sobre a maioria das questões apresentadas, assim como um desfazamento evidente entre o plano do discurso e do dever, e aquilo que descrevem como a prática da sua actuação. O Director de Turma aparece essencialmente como uma figura de cariz burocrático, que realiza ainda, mediações, de tipo relacional/comunicacional.

2.2 Apresentação e análise dos resultados da entrevista

Atendendo às características deste estudo, e dada a complexidade do processo educativo, procuraram-se, como já referimos, sinergias no sentido da complementaridade entre os métodos quantitativos e qualitativos.

Como tornámos claro nos Capítulos 1.1 e 1.4.2 desta III Parte, os dados recolhidos foram trabalhados de forma minuciosa, com a ideia de que nada é superficial, podendo-se apresentar como potenciais pistas que nos permitam estabelecer uma compreensão mais esclarecida e elucidativa do nosso objecto de estudo.

Considerando o carácter focado deste estudo, e a selecção dos sujeitos a quem se aplicou a entrevista, limitando-se os dados recolhidos aos Directores de Turma de uma única escola, a análise que faremos dos mesmos é descritiva e interpretativa. Dada a não comparabilidade de representações em presença que determina o modo como procedemos à análise interpretativa dos dados, não há lugar aqui a uma análise quantitativa, como se fez para o tratamento do outro instrumento da investigação - o questionário.

O suporte fundamental de tratamento e exploração dos dados nas metodologias qualitativas é a análise de conteúdo, a qual incide sobre o discurso, isto é, neste caso, sobre os protocolos das entrevistas. A análise de conteúdo permite estudar as ideias, os pensamentos, as concepções, os valores, quer na sua expressão mais simples, quer organizados em sistemas: *“...é uma técnica de investigação que, através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”* (Bardin, 1995, p.36).

Como vimos no Cap. 1.2 e 1.3.2- desta Parte III, para realizar a análise de conteúdo procedemos à categorização, segundo Bardin (1995), esta é uma *“operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”* (p. 117). Ainda de acordo com esta autora, o primeiro objectivo da categorização é *“fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”* (p.119).

Utilizámos assim categorias, que são *“uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (...), a técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas, segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial”* (Ibid, p. 37).

Para estabelecer esta ordem nas entrevistas feitas aos Directores de Turma, foram adoptadas as fases de análise de conteúdo propostas por esta autora, designadamente: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a sua interpretação.

Procedeu-se à categorização da informação a dois níveis: **categorias principais** (mais gerais e abrangentes, incorporando um vasto leque de actividades, atitudes e comportamentos) e **subcategorias** (que dividem os códigos principais em categorias mais específicas) (ver Anexo G).

Foi feita a análise dos indicadores de tipo semântico (segmentos do discurso dos Directores de Turma que continham ideias ou temas com significado do objecto de estudo) e que se verificaram entre a simples expressão significativa e a frase completa. A organização de categorias e subcategorias surgiu de forma mista: por um lado um conjunto de categorias prévias foi construído a partir das próprias áreas de questionamento do guião da entrevista Anexo F), por outro a partir dos indicadores, por um processo indutivo, reformulando-se progressivamente, até se ajustarem à totalidade do discurso (ver Anexo J). Foram, assim, o esquema prévio e os dados que sugeriram as categorias e subcategorias e as suas relações.

Embora seja difícil a transformação dos dados em categorias, a análise é um processo de redução e, este processo é, segundo Bogdan (1994, p.234) “imperativo”. Assim, para que os diversos elementos do discurso dos professores pudessem ser introduzidos nas várias “gavetas”, procedeu-se à análise do “segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise” (Ghiglione e Matalon, 1997, p. 191).

Antes do início da fase de análise dos resultados propriamente dita, e fazendo uma reflexão sobre os dados analisados, parece-nos pertinente determo-nos num aspecto que os mesmos revelam. Se é certo, como afirma Formosinho et al (2001) que:

“ (...) *as preocupações e a compreensão das situações profissionais podem ser pensadas como um processo dinâmico que tenha a ver com a experiência do professor, com os significados que lhe atribui, com as interpretações que faz e com as oportunidades de formação que vivência*” (p. 106),

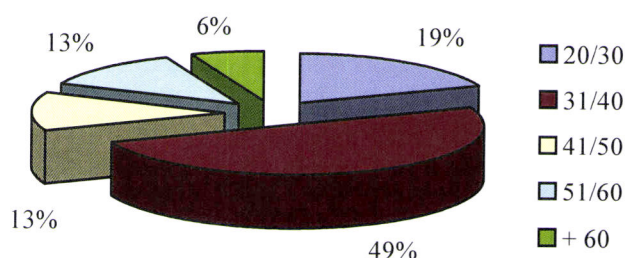
não é menos seguro que tal processo, na sua globalidade, determina e é determinado pelo desenvolvimento profissional do professor/director de turma, assumindo em cada momento características específicas directamente associadas à fase ou etapa desse mesmo desenvolvimento.

A análise e interpretação dos resultados obtidos foram feitas com base em referências conceptuais provenientes da revisão da literatura.

Como já referimos, a entrevista conta com 16 sujeitos - Directores de Turma, de um total de 32 Directores de Turma da escola¹ (como vimos no cap.1.3.2). Para a primeira parte das entrevistas, em que tratámos questões de **caracterização genérica dos sujeitos e de identificação do percurso dos Directores de Turma**, procedemos a uma metodologia estatística de natureza simples.

Quadro I – Distribuição Etária

	Idade	Nº	%
a)	20/30	3	18,75%
b)	31/40	8	50,00%
c)	41/50	2	12,50%
d)	51/60	2	12,50%
e)	+ 60	1	6,25%
TOTAL		16	100%



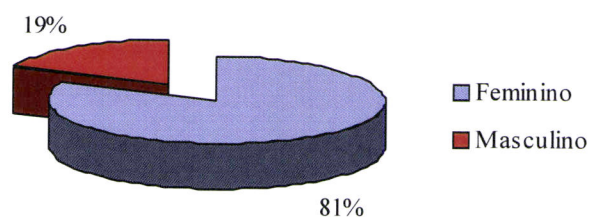
¹ Este número inclui, também, as entrevistas da Vice-Presidente e da Presidente do Conselho Executivo (sendo que esta última não exercia, à data da realização das entrevistas, o cargo de Directora de Turma).

Assim, o Quadro I apresenta a **distribuição etária dos entrevistados** estabelecendo 5 intervalos possíveis. Aqui podemos observar que a maioria dos Directores de Turma se situa no intervalo entre os 31 e os 40 anos (cerca de 50%), tendo também o intervalo que se situa entre os 20 e os 30 anos obtido cerca de 20%; se a esta informação juntarmos as palavras da Presidente do Conselho Executivo, percebemos um pouco melhor porque é que, na escola a maioria dos Directores de Turma se encontra nos dois primeiros intervalos do quadro de distribuição etária:

“Há pessoas que são muito bons Directores de Turma, mas foram-no durante muitos anos e estão cansadas e pedem-me para não ter Direcção de Turma. Nós também achamos que ao fim de tantos anos a ser Director de Turma, as pessoas podem fazer outro tipo de trabalho e outros também deverão aprender a ser Directores de Turma e desempenhar esse papel. (E 15, p.72 e 73).

Quadro II – Distribuição por Género

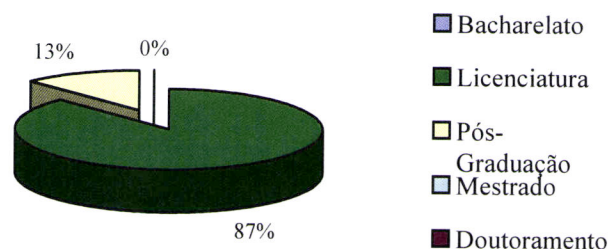
	Sexo	Nº	%
a)	Feminino	13	81,25%
b)	Masculino	3	18,75%
	TOTAL	16	100%



O Quadro II apresenta a **distribuição por género**. Neste campo, confirmou-se a tendência existente de feminização da profissão docente, sendo a esmagadora maioria dos Directores de Turma do sexo feminino (13). Tal como verificámos a nível do questionário, assistimos a uma feminização da profissão docente que se confunde com a própria modernização/feminização das sociedades. Sabemos da nossa História recente que esta feminização foi acompanhada pela decadência do prestígio da profissão e, em parte causada, pela mudança na origem social dos professores recrutados (passaram, sobretudo, a ser mulheres da classe média que procuram na profissão um equilíbrio entre as suas necessidades culturais e económicas e as tarefas tradicionalmente femininas de “fada do lar”).

Quadro III – Formação Académica

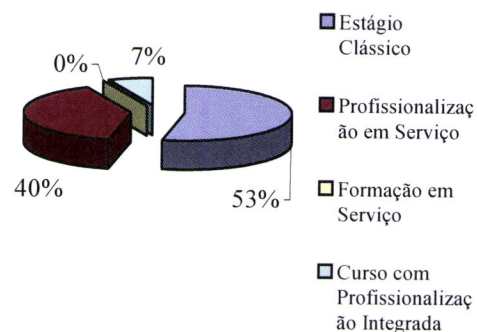
Grau	Nº	%
a) Bacharelato	0	0,00%
b) Licenciatura	14	87,50%
c) Pós-Graduação	2	12,50%
d) Mestrado	0	0,00%
e) Doutoramento	0	0,00%
TOTAL	16	100%



O Quadro III apresenta a **formação académica dos entrevistados**: todos possuem como formação base a Licenciatura e apenas 2 possuem pós-graduações, não sendo nenhuma delas conferentes de grau. Confirma-se a crescente valorização da capacitação da profissão docente, pelo aumento do grau de habilitações dos seus agentes, mas ainda a nível mínimo, a Licenciatura.

Quadro IV - Formação profissional

Tipo	Nº	%
a) Estágio Clássico	8	53,33%
b) Profissionalização em Serviço	6	40,00%
c) Formação em Serviço	0	0,00%
d) Curso com Profissionalização Integrada	1	6,67%
TOTAL	15	100%

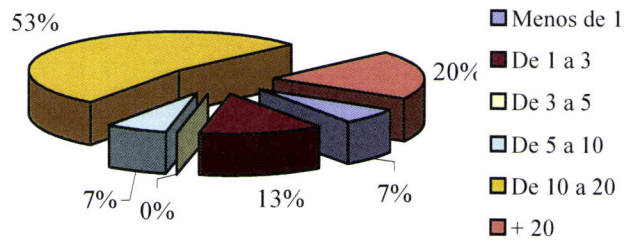


Nota: Um não respondeu claramente.

O Quadro IV apresenta o **tipo de formação profissional** a que os professores tiveram acesso: a maioria dos Directores de Turma frequentou o denominado Estágio Clássico (53%) e um número bastante significativo a Profissionalização em Serviço (40%), apenas 7% fizeram cursos com Profissionalização Integrada. De salientar que os Directores de Turma que frequentaram cursos com profissionalização integrada coincidem com os Directores de Turma mais jovens.

Quadro V – Tempo de Serviço

	Anos	Nº	%
a)	Menos de 1	1	6,67%
b)	De 1 a 3	2	13,33%
c)	De 3 a 5	0	0,00%
d)	De 5 a 10	1	6,67%
e)	De 10 a 20	8	53,33%
f)	+ 20	3	20,00%
TOTAL		15	100%

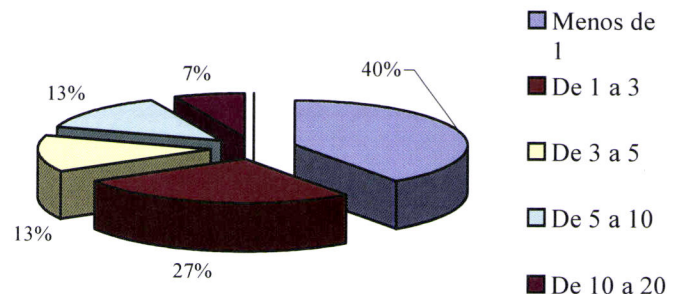


Nota: Um professor não respondeu.

O Quadro V apresenta o **tempo de serviço dos Directores de Turma**, distribuído por 6 intervalos. A maioria dos Directores de Turma encontra-se no grupo entre 10 a 20 anos de serviço - 53%, mas também, 20% dos Directores de Turma têm apenas, até 3 anos de serviço.

Quadro VI – Tempo de serviço na escola

	Anos	Nº	%
a)	Menos de 1	6	40,00%
b)	De 1 a 3	4	26,67%
c)	De 3 a 5	2	13,33%
d)	De 5 a 10	2	13,33%
e)	De 10 a 20	1	6,67%
TOTAL		15	100%



Nota: Um professor não respondeu.

O Quadro VI apresenta o **tempo de serviço dos Directores de Turma na escola**. Constatamos que a maioria dos Directores de Turma está há pouco tempo na Escola, 27% entre 1 e 3 anos e 40% há menos de um ano. O que nos dá conta da impossibilidade da continuidade do trabalho destes gestores intermédios por um lado, e por outro, da sua colocação no cargo muitas vezes sem relação com o seu perfil e capacidades para seu desempenho. Os dados indiciam, por isso, a ausência de critérios para a escolha dos Directores de Turma, maioritariamente escolhidos pela lógica burocrática de complemento de horário. A este propósito refere Castro (1995) nas suas conclusões:

“- a Direcção de Turma, sendo um cargo pedagógico a ser atribuído a professores concretos, não deverá ser inserida em horários de destinatárias desconhecidas, ou incluída, posteriormente, para completamento dos mesmos. Há que proceder a uma selecção tão criteriosa quanto possível dos Directores de Turma em cada estabelecimento de ensino, tendo por base um conjunto de requisitos (de natureza humana e profissional) consentâneos com o leque alargado das responsabilidades que lhes estão cometidas;

(...) – a permanência do mesmo Director de Turma ao longo de cada ciclo de estudos parece-nos altamente profícua, caso o professor se mantenha em exercício de funções na Escola e os alunos e pais/encarregados de educação se manifestem favoráveis a essa continuidade.” (p.219).

Depois desta caracterização genérica dos entrevistados, passamos de seguida à análise do corpo das entrevistas conforme as categorias de análise identificadas. Esta grelha de análise e as suas categorias constitutivas serviram para fazer a classificação dos materiais, contudo, ela não foi considerada definitiva nem totalmente exaustiva e evoluiu no decurso da análise.

Grelha de Categorias e Sub-categorias

Categorias	Sub-categorias
<p>A - Formação e percurso profissional dos Directores de Turma</p>	<p>A1- Frequência de acções de formação contínua A1.1- Quantidade A1.2- Áreas A1.3- Motivações para essa frequência</p> <p>A2- Grau de satisfação profissional na escola A2.1- Satisfação com o seu próprio esforço (independentemente dos resultados) A2.2- Satisfação com o seu próprio esforço conducente a resultados A2.3- Satisfação decorrente do feedback e avaliação A2.4- Satisfação pela realização profissional A2.5- Satisfação com o grupo de professores A2.6- Satisfação com o apoio e colaboração do Conselho Executivo A2.7- Satisfação em trabalhar com os alunos da escola</p> <p>A2.8- Insatisfação A2.8.1- Resultante da falta de condições A2.8.2- Resultante da baixa exigência ao professor</p> <p>A2.9- Neutralidade/desresponsabilização</p>
<p>B- Concepções dos Directores de Turma sobre a planificação e a gestão curricular</p>	<p>B1- Preparação individual das aulas B1.1- Temporalidade B1.2- Adaptação/repetição de planificações anteriores B1.3- Seguimento dos conteúdos programáticos B1.4- Planificação pelo professor/adaptação à turma</p> <p>B2- Preparação colectiva das aulas- temporalidade</p> <p>B3- Recursos e materiais de apoio B3.1- Ênfase na utilização do manual escolar B3.2- Ênfase em materiais já existentes na escola B3.3- Ênfase em materiais fornecidos pelas editoras B3.4- Materiais construídos pelos alunos</p>

<p>B- Concepções dos Directores de Turma sobre a planificação e a gestão curricular</p>	<p>B4 - Diferenciação de turma para turma B4.1- Forma: B4.1.1- Diferenciação de metodologias e estratégias/facilitação B4.1.2- Facilitação/redução dos conteúdos B4.1.3- Diferenciação de ritmos face ao ritmo considerado “normal”</p> <p>B4.2- Motivos/critérios: B4.2.1- Turmas com diferentes características/ritmos B4.2.2- Diferentes conhecimentos e motivações dos alunos</p> <p>B4.3- Não realização B4.3.1- Turmas com diferentes ritmos B4.3.2- Necessidade de uniformização</p> <p>B5- Diferenciação dentro da mesma turma B5.1- Forma: B5.1.1- Diferenciação de metodologias e estratégias/facilitação</p> <p>B5.2- Motivos/critérios: B5.2.1 - Tendo em conta as motivações dos alunos B5.2.2 - Tendo em conta os diferentes ritmos dos alunos B5.2.3 - Tendo em conta as dificuldades dos alunos</p> <p>B5.3- Turmas com situações curriculares especiais</p> <p>B5.4- Não realização- elevado número de alunos</p> <p>B5.5- Sem identificação do problema da diversidade</p>
<p>C- Concepções dos Directores de Turma sobre estratégias de gestão curricular individuais e colectivas</p>	<p>C1 - Gestão do programa: C1.1 - Adequação ao professor C1.2 - Adequação aos alunos C1.3 - Adequação à escola C1.4 - Cumprimento do programa</p> <p>C2 - Organização e sequência das aulas C2.1- Aulas baseadas na exposição C2.2- Aulas baseadas na actividade dos alunos C2.3- Tipo de tarefas do professor C2.4- Tipo de tarefas dos alunos C2.5- Recurso a modos de controlar o comportamento</p>

<p>C- Concepções dos Directores de Turma sobre estratégias de gestão curricular individuais e colectivas</p>	<p>C3 - Preparação de aulas C3.1 - Representações dos Directores de Turma sobre preparação das aulas C3.2- Prática do Director de Turma sobre a preparação de aulas C3.3 - Condições para a preparação das aulas C3.4 - Conhecimento de metodologias dos colegas C3.5 - Troca de materiais pedagógicos</p> <p>C4- Planeamento comum de actividades não lectivas</p>
<p>D- Posicionamento dos Directores de Turma face à construção curricular</p>	<p>D1- Identificação de decisores curriculares D1.1- Os professores/Escola D1.2- Ministério da Educação/outros (encarregados de educação, alunos)</p> <p>D2 - A escola como construtora de currículo D2.1 - Aceitação/concordância D2.2- Discordância- ênfase no currículo nacional</p> <p>D3 - Condições para a tomada de decisões curriculares D3.1- Formação/financiamento do Ministério da Educação D3.2 - Ligação/apoio Universidades</p> <p>D4 - Possibilidade de parcerias com outras entidades na construção do currículo de Escola D4.1- Aceitação/concordância- ajuda controlada D4.2- Resistência/discordância- não reconhecimento de competência aos pares</p>
<p>E- Concepções/representações dos Directores de Turma sobre a Direcção de Turma</p>	<p>E1- Formação para o exercício do cargo de Director/a de Turma: E1.1- Inicial E1.2- Contínua E1.3- Necessária para o exercício do cargo E1.3.1- Psicologia relacional/comunicacional E1.3.2- Legislação/burocracia E1.4- Não necessidade de formação</p> <p>E2- Acesso ao cargo E2.1- Complemento de horário E2.2- Tendo em conta o perfil</p>

<p>E- Concepções/representações dos Directores de Turma sobre a Direcção de Turma</p>	<p>E3- Apreciação sobre o acesso ao cargo E3.1- Complemento de horário E3.2- Tendo em conta o perfil</p> <p>E4- Insuficiência da redução de horário para o exercício do cargo</p> <p>E5- Suficiência da redução de horário para o exercício do cargo</p> <p>E6- Papel do Director de Turma E6.1- Orientação dos alunos E6.1.1- Plano relacional E6.1.2- Plano do Trabalho/aprendizagem E6.2- Relação com os Encarregados de Educação E6.3- Relação com os professores da turma E6.4- Interface relacional</p> <p>E7- Aceitação da coordenação dos Directores de Turma por parte dos professores E7.1- Positiva E7.2- Resistência</p> <p>E8- Formação para essa coordenação E8.1- Necessária E8.1.1- Local de realização E8.2- Desnecessária E8.3- Desconhecimento</p> <p>E9- O Director de Turma como mediador curricular E9.1- Aceitação E9.2- Recusa/indiferença da função</p>
<p>F- Concepções dos Directores de Turma sobre a gestão curricular feita no Conselho de Turma</p>	<p>F1- Gestão curricular feita no Conselho de Turma - Turmas regulares F1.1- Periodicidade F1.2- Assuntos tratados F1.2.1- Avaliação/comportamento F1.2.2- Construção do Projecto Curricular de Turma</p> <p>F2- Gestão curricular feita no Conselho de Turma - Turmas com situações curriculares especiais F2.1- Periodicidade e assuntos tratados</p>

<p>F- Concepções dos Directores de Turma sobre a gestão curricular feita no Conselho de Turma</p>	<p>F3- Coordenação do Director de Turma no Conselho de Turma F3.1- Dinamização/Coordenação dos professores F3.2- Orientação/verificação dos procedimentos necessários ao decorrer da reunião</p> <p>F4- Representações sobre o Projecto Curricular de Turma F4.1- Diagnóstico com vista à adequação de conteúdos, metodologias/estratégias F4.2- Interligação entre disciplinas/transversalidade</p> <p>F5- Apreciações sobre o Projecto Curricular de Turma F5.1- Vantagens F5.2- Desvantagens F5.3- Desconhecimento</p> <p>F6- Eficácia do Conselho de Turma na resolução de problemas de aprendizagem F6.1- Sim F6.2- Não</p> <p>F7- Não há relação do sucesso/insucesso dos alunos com o desempenho dos professores</p>
<p>G- Conhecimento dos Directores de Turma acerca do processo de tomada de decisões curriculares na escola</p>	<p>G1- Papel do Conselho Executivo</p> <p>G2- Papel dos Grupos Disciplinares e Departamentos</p> <p>G3- Articulação entre os diferentes níveis de ensino G3.1- Papel dos órgãos G3.2- Acção dos órgãos</p> <p>G4- Condições necessárias à tomada de decisões curriculares na escola G4.1- Horários G4.1.1- Não influencia G4.1.2- Influencia G4.1.3- Desconhecimento G4.2- Condições financeiras insuficientes</p> <p>G5- Decisões curriculares tomadas na escola</p> <p>G6- Papel dos professores nessas decisões</p>

<p>G- Conhecimento dos Directores de Turma acerca do processo de tomada de decisões curriculares na escola</p>	<p>G7- Articulação/supervisão do trabalho dos professores com o Conselho Executivo G7.1- Controlo informal G7.2- Controlo formal/burocrático</p>
---	---

Na primeira categoria de análise identificada: **A- Formação e percurso profissional dos Directores de Turma**, agrupam-se os dados que permitem verificar se, para além da formação inicial, os Directores de Turma frequentam/frequentaram acções de formação contínua, e também aferir sobre a sua satisfação relativamente ao trabalho realizado na Escola. Assim estabeleceu-se como primeira Subcategoria:

A1 - Frequência de acções de formação contínua, tendo como subcategorias: **quantidade, áreas e motivações para essa frequência.**

As respostas dos Directores de Turma indicam que a esmagadora maioria **frequenta, ou já frequentou, muitas acções de formação contínua**. Apenas que uma Directora de Turma afirma que, por razões familiares, não tem podido frequentar essas acções:

“Muito pouco, quando terminei o curso ainda frequentei algumas, mas por razões familiares, duas filhas pequenas, não tenho disponibilidade, há dois anos que não faço.”
 (E11)

Relativamente às **áreas em que essas acções se realizam**, as respostas são muito diversificadas, e vão desde as áreas da formação científica à área de formação pedagógica, tendo muitos Directores de Turma evidenciado a frequência de acções de formação na área da Informática: *“(…) necessidade de aprendizagem de informática (…)”* (E13), *“(…) ligadas ao Português, à Informática (…)”* (E14), *“(…) em várias áreas desde a Informática, às disciplinas que lecciono (…)”* (E15), *“(…) faço muitas acções na área da Informática (…)”* (E16).

Esta informação pode assumir, quanto a nós, duas leituras possíveis, uma mais optimista: os professores continuam a investir muito do seu tempo na aquisição de ferramentas informáticas que lhes permitam melhorar os níveis de ensino, ou uma mais pessimista: nem todos os professores têm ainda as ferramentas informáticas mínimas para o desempenho das suas funções. O peso relativo das áreas parece evidenciar a inexistência de qualquer padrão na escolha das acções de formação, tendo apenas os Directores de Turma seguido as possibilidades da oferta e, dentro destas, o interesse pessoal.

Apenas um Director de Turma entrevistado diz, explicitamente, ter frequentado acções de formação na área da Direcção de Turma, o que, como já tínhamos verificado a nível do questionário, indicia a pouca aposta dos sistemas de formação, e dos próprios professores e das suas associações, de uma forma geral, nesta área.

Quanto às **motivações que estiveram na origem da frequência da formação**, os Directores de Turma separam-se em dois grandes grupos, os que referem em primeiro lugar, o interesse, o gosto e a necessidade de formação:

“A formação inicial é apenas o começo da aprendizagem, é necessário estar sempre a progredir.” (E2), “Tem a ver com uma motivação pessoal de aprender e as necessidades sentidas.” (E4); e os que referem a necessidade de créditos para a progressão na carreira: “Razões de créditos.” (E11) ou “A necessidade de progressão e assuntos relevantes (...).” (E13). A maioria dos Directores de Turma evoca as duas razões em simultâneo: “Aprofundamento e aperfeiçoamento dos conhecimentos que tenho, por causa dos créditos que são necessários à mudança de escalão. Mas essencialmente, porque gosto de aprender (...).” (E16).

Como segunda Subcategoria deste primeiro nível, estabeleceu-se:

A2 - Grau de satisfação profissional na escola, tendo como espectro de respostas um vasto leque de indicadores, que podemos agrupar em dois grandes domínios para caracterizar os Directores de Turma satisfeitos: razões intrínsecas, decorrentes da prática

docente, que são as predominantes. A maioria dos Directores de Turma refere **a satisfação com o seu próprio esforço independentemente dos resultados; com o seu próprio esforço conducente a resultados; decorrente do feedback e da avaliação; pela realização profissional; em trabalhar com os alunos da escola.** E um outro domínio, a que podemos chamar de razões extrínsecas, prende-se com **a satisfação em trabalhar com este grupo de professores ou o apoio e colaboração prestado pelo Conselho Executivo.**

De todos estes indicadores referenciados sobressai maioritariamente, a **satisfação com o seu próprio esforço independentemente dos resultados:**

“Estou satisfeita na medida em que sei que fiz o melhor possível, se eu pensasse só nos resultados eles estariam aquém daquilo que eu desejaria (...)” (E4), “Estou, embora tenha a noção que todos os anos o aproveitamento vai sendo cada vez menor, cada vez mais dificuldades e problemas gravíssimos (...)” (E9).

Apenas um Director de Turma se referiu ao sucesso dos alunos: *“Estou, principalmente pelo sucesso dos alunos, pelo empenho e motivação.” (E12).*

Dois Directores de Turma referiram **não estar muito satisfeitos, principalmente pela falta de condições:** *“Mas não temos as condições que gostaríamos de ter, os programas são muito extensos, os alunos vêm pouco motivados.” (E7).*

Um Director de Turma refere, ainda, que não está satisfeito com o seu trabalho, porque tem de baixar a exigência: *“Não muito, porque sou obrigada a baixar o nível de exigência e não progrido como professora, o nível é tão baixo, que a preparação é mínima. Cada vez preciso puxar menos por mim...” (E11).*

Também dois Directores de Turma evidenciaram um certo distanciamento nas suas respostas, sugerindo **neutralidade ou desresponsabilização**, ao fazerem depender a sua resposta de factores exteriores à escola e à sua acção:

“A satisfação ou insatisfação não se prende com a escola, em todas as escolas há coisas boas e coisas más. Quem como eu, anda sempre por escolas diferentes acaba sempre por se adaptar (...)” (E2) e “(...) há também outros factores, não posso só culpar a escola.” (E4).

Estas afirmações parecem-nos muito importantes, pois espelham muito do descrédito da própria classe docente relativamente ao seu trabalho e à itinerância que lhe está associada, nomeadamente nos primeiros anos de carreira.

Na segunda categoria de análise identificada: **B- Concepções dos Directores de Turma sobre a planificação e a gestão curriculares**, agrupam-se os dados relativos às linhas de pensamento dos Directores de Turma, relativamente às questões centrais deste estudo, nomeadamente como conceptualizam a sua acção enquanto mediadores curriculares.

Para a primeira subcategoria, **B1- Preparação individual das aulas**, agrupámos as respostas em três grandes grupos, que cobriam de forma bastante equitativa a totalidade dos indicadores. Quatro Directores de Turma destacaram sobretudo a questão da **temporalidade**, mas referindo-se apenas ao facto de prepararem antecipadamente as suas aulas, por exemplo: *“Geralmente faço preparação para uma semana. (...). Se fizer aula a aula sinto-me muito insegura.” (E1).*

De referir, a propósito desta afirmação, que é muito positivo verificar que a Directora de Turma que a profere tem mais de 20 anos de serviço.

Dois Directores de Turma referem, sobre esta subcategoria, a **adaptação/repetição de planificações anteriores já existentes na Escola ou o seguimento dos conteúdos programáticos**: *“(...) quando chegamos às escolas os planos já estão feitos, o que fazemos é olhar para o que está feito e tentar adaptar à nossa maneira.” (E2), “As minhas aulas são preparadas de acordo com os conteúdos e objectivos do programa (...).” (E3).*

E apenas um Director de Turma refere como sua grande preocupação, nesta subcategoria, a **adaptação à turma**: “(...) *Procuro adequar a aula à turma que vou ter e procuro diversificar os materiais audiovisuais e escritos.*” (E14).

Relativamente à segunda subcategoria, **B2- Preparação colectiva das aulas**, apenas um Director de Turma se refere a este facto, e mesmo assim para constatar que só as planificações de longo prazo se fazem colectivamente, nos Grupos Disciplinares: “(...) *a médio e longo prazo fazemos no Grupo Disciplinar.*” (E1).

Este parece-nos um dos pontos mais importantes para a caracterização das opções tomadas pelos Directores de Turma desta Escola, no campo da planificação e gestão curriculares, a emergência clara da constatação de que estes apenas fazem preparação das aulas individualmente, em detrimento evidente da preparação colectiva, aliás este facto já tinha sido evidenciado nos questionários.

Em relação à terceira subcategoria, **B3 - Recursos e materiais de apoio**, a maioria dos Directores de Turma entrevistados refere a **construção e uso de diferentes recursos e materiais de apoio educativo**, embora ainda alguns se centrem no **uso do manual escolar**: “*Utilizo especialmente os manuais escolares e o caderno diário (...).*” (E13).

Apenas um Director de Turma faz uma breve referência a **materiais construídos pelos próprios alunos**: “(...) *às vezes são eles a construir (os alunos).*” (E6).

No que diz respeito à quarta subcategoria - **B4- Diferenciação de turma para turma** e à quinta subcategoria, **B5- Diferenciação dentro da mesma turma**, tivemos em linha de conta dois referentes antinómicos: **a realização (forma e motivos) e a não realização (razões)**.

Relativamente aos Directores de Turma que dizem realizar diferenciação de turma para turma, apontam três formas de proceder: **diferenciação/facilitação de metodologias e estratégias, diferenciação/redução dos conteúdos e diferenciação de ritmos face ao ritmo considerado “normal”**. E apresentam dois grandes motivos para essa realização: **as**

turmas têm diferentes características e ritmos e existem diferentes conhecimentos e motivações dos alunos.

“(...) há turmas onde é mais fácil leccionar e os alunos estão mais de acordo com o que nós esperamos e outras onde não é tão fácil e temos de baixar o grau de exigência.” (E16), “(...) ter em conta os conhecimentos e a motivação que eles trazem.” (E6).

Os Directores de Turma que dizem **não realizar esta diferenciação**, referem sobretudo, como razões: **a existência de turmas com ritmos diferentes ou a necessidade de uniformização**. *“Normalmente não, mas o que acontece é que as turmas têm ritmos diferentes.” (E2), “A nível pedagógico não varia nada, prefiro não variar para ter resultados mais uniformes (...).” (E11).*

Segundo Roldão (1999): “No essencial, diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas”. (p.52). De acordo com as afirmações proferidas pelos Directores de Turma, estes não realizam diferenciação curricular de turma para turma, e consequentemente dentro da mesma turma, porque parecem não conceber o próprio conceito de diferenciação curricular, e a “necessidade de conseguir por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social.” (Idem, p.53).

Relativamente à **diferenciação dentro da mesma turma**, as formas e os motivos referidos são sensivelmente iguais: *“Procuro, faço exercícios diferenciados e utilizo outras estratégias.” (E13), “Tenho que usar, principalmente, porque cada aluno tem a sua velocidade de aprendizagem.” (E12).*

Quanto à **não realização da diferenciação dentro da mesma turma**, é referida como principal razão o **elevado número de alunos**: *“Não costumo fazê-lo, trabalhar coisas diferentes com 25 alunos é muito complicado (...).” (E2), “É muito difícil quando são turmas de quase 30 alunos (...).” (E6).*

Mas queremos destacar nesta categoria a existência de um grupo extenso, de seis Directores de Turma, que demonstram **não identificar o problema da diferenciação**, e aqui fazemos questão de transcrever todas as afirmações de forma a fazer transparecer a distância destes Directores de Turma em relação a esta prática:

“(...) por vezes tenho de arranjar estratégias para aqueles alunos que se recusam a trabalhar.” (E2), “Utilizo estratégias diferenciadas, mas poucas vezes em simultâneo, porque isso é muito difícil, são miúdos que necessitam de muita atenção.” (E4). “Quando é necessário, quando um aluno não compreende, tenho de ir ao pé dele ou chamá-lo até ele perceber.” (E5), “Estas turmas são muito homogéneas.” (E8), “Sempre que é possível, ou melhor, sempre que necessário, sempre que os alunos têm mais dificuldades, tento sempre que ele participe mais e ponho-o mais em evidência, para ver se ele consegue superar.” (E10), “Deveria utilizar, mas não utilizo, porque tenho muito poucos bons alunos (2 ou 3) e devia puxar mais por eles.” (E11).

De tudo isto podemos tirar as seguintes conclusões, dos 16 Directores de Turma entrevistados, seis nem sequer identificam o problema da diferenciação e outros seis dizem **não realizar essa diferenciação**; apenas os restantes dizem **realizá-la** nos moldes que descrevemos. Segundo Tomlinson et al (2002): “Geralmente, a maioria dos professores não tem qualquer imagem sobre como deve ser a diferenciação de práticas pedagógicas no seio das turmas.” (p.107), podemos confirmar este facto, como vimos, pela generalidade das afirmações proferidas pelos Directores de Turma.

A terceira categoria de análise identificada foi: **C- Concepções dos Directores de Turma sobre estratégias de gestão curricular individuais e colectivas.**

Relativamente à primeira subcategoria, **C1- Gestão do programa**, a esmagadora maioria dos Directores de Turma (13), refere que faz gestão dos programas **adequando-os aos alunos**, uma Directora de Turma refere que **adapta o programa a si própria**, e outro, **à escola e às suas condições**. Outros dois Directores de Turma destacam o **cumprimento do**

programa e as suas dificuldades: *“Cumprir o programa, batendo em todas as unidades e o que acontece é que em muitos programas as coisas mais importantes ficam para o fim e depois é muito complicado.”* (E13). Todavia, nenhum Director de Turma explicita como, e em que consiste essa alegada adequação.

Na segunda subcategoria, **C2- Organização e sequência das aulas**, quando se pede aos Directores de Turma que se refiram à forma como organizam as aulas, a maior parte **centra no seu próprio tipo de tarefas ou afirma dar aulas baseadas na exposição**, cinco salientam as **tarefas dos alunos**, e destes, apenas dois afirmam basear as suas aulas nas **actividades dos alunos**. Uma Directora de Turma destaca sobretudo **problemas de comportamento na sala de aula**, quando se refere à organização e sequência das suas aulas, vejamos a descrição que faz da sua própria aula:

“Muito maçadora, porque passo os primeiros minutos a berrar para que eles se sentem e abram os livros, depois mais cinco minutos para uns passarem o sumário, outros não passam, eu apago, (...) ou então está quieto, tira o boné, copia do quadro... enfim chamadas de atenção.” (E11).

Relativamente à terceira subcategoria, **C3- Preparação de aulas**, quisemos incluir dados sobre quais **as representações dos Directores de Turma sobre a preparação das aulas-individualmente ou de forma colectiva e a prática efectiva destes profissionais**. Todos referem, no plano teórico, que a melhor forma de realizar a preparação das aulas seria em **grupo**, mas na prática fazem-no **individualmente**, transcrevemos a totalidade das afirmações, por nos parecer muito elucidativa:

“Em grupo (...)” (E1), *“(...) como está, está bem, devem ser os grupos disciplinares a fazê-lo, mas com liberdade para o individual (...)”* (E2), *“Sendo “realista” acho que deve ser individualmente, porque apesar de estarmos muito tempo juntos não sabemos trabalhar em grupo.”* (E3), *“Em grupo, nos Departamentos e nos Conselhos de Turma, acho que não há falta de órgãos.”* (E4), *“Penso que o trabalho de grupo neste caso é essencial.”* (E5), *“Em*

grupo (Grupo Disciplinar), sem perder autonomia individual porque as turmas são diferentes e também o Conselho de Turma.” (E6), “Em grupo, porque acho que isso é muito importante.” (E7), “Em grupo, partilhando as experiências que todos têm (...).” (E8), “Penso que passa primeiro pelo Grupo Disciplinar, porque há sempre uma troca de experiências e depois o Conselho de Turma, penso que aqui é capaz de ser mais fácil, porque nós temos outra sensibilidade em relação à turma, eu faço logo um teste diagnóstico e depois em função disso e dos contactos orais que faço logo no início do ano, escolho as estratégias.” (E9), “Como está, está bem, em termos de organização de turma, mas os professores de um mesmo grupo deviam estar integrados e ser feita a gestão aí, mas o Conselho de Turma é que devia resolver.” (E10), “A minha vontade pessoal seria individualmente, mas o lado profissional diz que devia ser em grupo, porque mais cabeças...” (E11), “Em grupo ajuda, principalmente a quem como eu chegou à pouco tempo ao ensino.” (E12), “Em grupo tem vantagens, nós fazemos isso, o nosso grupo funciona muito bem.” (E13), “Torna-se mais difícil fazê-lo em grupo, pois exige muita disponibilidade da nossa parte, mas considero que é muito mais proveitoso se o fizermos em grupo. Em fases diferentes, acho que poderia ser o grupo disciplinar (troca de ideias) e o Conselho de Turma (ter em conta a interdisciplinaridade), a concentração de esforços é muito mais rentável.” (E14), “Eu acho que deve haver uma organização, uma definição em grupo e depois cada professor adaptará às suas turmas e deverá encontrar estratégias para trabalhar os conteúdos que foram definidos a nível do Conselho de Turma.” (E15), “Deve ser em grupo, não se pode decidir sozinho o que vamos dar, no Grupo Disciplinar.” (E16).

“(...) eu prefiro trabalhar sozinha (...) não perco tempo...” (E1), “Sozinho.” (E2), “Sozinho.” (E3), “Sozinha nesta escola, porque as pessoas não têm essa dinâmica.” (E4), “Sozinho, mas peço opiniões

a colegas.” (E5), “Sozinha.” (E6), “Sozinha, mas troco sempre ideias com outros colegas.” (E7), “Sozinha.” (E8), “Sozinha.” (E9), “Sozinha, apesar de estar programado, a preparação mais regular em conjunto, mas isso ainda não foi possível, mas é uma preocupação nossa, pois surgem alguns problemas e isso ajuda a que as coisas se concretizem.” (E10), “Sozinha.” (E11), “Mas costume trabalhar sozinha a esse nível.” (E12), “Não digo que seja em grupo, mas com colegas que têm horário semelhante ao meu trocamos fichas, opiniões, damos ideias de estratégias que às vezes estão um pouco na gaveta.” (E13), “Sozinha.” (E14), “Sozinha.” (E15), “Sozinha.” (E16).

Segundo Sarmiento (1994):

“Tal isolamento dificulta a criação de uma cultura ocupacional sustentada na partilha de pontos de vista, na elaboração de reflexões colectivas e na conjugação de esforços. (...) A coesão do grupo profissional pulverizado e atomizado pela dispersão em que se encontram os seus membros e ameaçada por esta “cultura do individualismo” tende a ser assegurada não a partir das escolas, mas de fora para dentro, através sobretudo da acção dos estado-maiores sindicais.” (p. 78).

Esta constatação, aparentemente paradoxal, de que todos trabalham individualmente, mas consideram que a forma mais correcta seria em grupo, entre outros factores, é responsável pela ausência de uma cultura profissional partilhada e pelos sentimentos de ansiedade e insegurança, a que os professores respondem fechando-se sobre si próprios e “protegendo-se do olhar de terceiros”. Este carácter individualista do exercício da actividade docente é amplamente reconhecido, não obstante na teoria, os professores concordarem com a colegialidade como forma de interacção na Escola. Hargreaves (1998) refere-se assim às principais razões apontadas pelos professores para a não realização da colegialidade na profissão docente- “a falta de tempo”: “ O tempo é inimigo da liberdade. Ou, pelo menos, assim pensam os professores. Ele influencia a realização dos seus desejos, reprime a

concretização das suas vontades, afecta o problema da inovação e desconcerta a implementação da mudança. Na verdade, trata-se de um elemento fundamental na formação do seu trabalho. Os professores levam o seu tempo muito a sério. Experimentam-no enquanto constrangimento importante exercido sobre aquilo que conseguem realizar (e o que se espera que realizem) nas suas escolas. “Não tenho tempo”, “não há tempo suficiente”, “preciso de mais tempo”, são contra-ataques que os docentes lançam repetidamente no caminho dos inovadores entusiastas.” (p.105).

Apenas dois Directores de Turma destacam **as condições necessárias para a realização do trabalho:**

“(...) em grupo ou individualmente devia haver condições, a escola não devia ser de dois turnos, não é possível trabalhar com colegas de turno diferente, também não há gabinetes nem salas, etc.” (E1)

“(...) nem sempre é possível trabalhar as coisas como queremos, as condições de trabalho é que falham bastante.” (E2)

Um Director de Turma faz referência à forma deficiente como, por vezes, são afloradas estas questões, nomeadamente por deficiências na gestão dos tempos da Escola, mas nenhum aponta alternativas aos modelos existentes: *“Nos Grupos Disciplinares isso faz-se, mas está sempre tudo com pressa de ir embora, porque essas reuniões são feitas depois das de Departamento, e então, é tudo a correr.” (E8)*

Relativamente ao **conhecimento de metodologias dos colegas e trocas de materiais pedagógicos**, praticamente todos os Directores de Turma dizem ter conhecimento, mas acrescentam que só de forma muito incipiente e informal, sendo as conversas na Sala de Professores, o espaço por excelência para trocas de informações a este nível: *“(...) por norma temos, porque na sala dos professores costumamos conversar (...).” (E15).*

Apenas dois Directores de Turma referem que realizam **trocas de materiais**, também seguindo o mesmo padrão, de forma ocasional e informal, com os colegas com quem mantêm mais relações: “(...) *trocas de materiais com uma ou duas pessoas que se está mais próximo.*” (E1).

Referindo-se a esta questão, Hargreaves (1998) refere: “A maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aula. A maioria das escolas elementares continua a ter aquilo que Lortie descreveu como uma estrutura em forma de caixa de ovos: salas de aula segregadas, dividindo os professores uns dos outros, fazendo com que observem e compreendam pouco daquilo que os seus colegas fazem.” (...) “Embora a existência de bolsas de práticas colaborantes e colegiais entre professores seja reconhecida, estas são largamente entendidas como excepções à regra geral, que requerem condições especiais para se desenvolverem e persistirem.” (p.187-188).

Relativamente à última subcategoria, **C4- Planeamento comum de actividades não lectivas**, os Directores de Turma, referem maioritariamente, que **o fazem esporádica e informalmente**:

“Sem ser actividades lectivas esporadicamente.” E1, “Só no Projecto Curricular de Turma (...).” (E2), “Nós temos sempre no início do ano reuniões para trabalhar isso, mas depois acaba por cada um se fechar em si e não haver muito intercâmbio. (...) por vezes trocamos as valências (eu sou melhor a basquetebol, dou eu...), mas nada formal, ou juntamos as duas turmas e fazemos actividades...” (E3), “Nem por isso, fez-se pouco. Fez-se uma mostra de livros e eu participei.” (E4), “Sim planeamos, algumas são conjuntas, por exemplo, as visitas de estudos.” (E5), “Fazemos a nível do Grupo, no Plano Anual de Actividades.” (E6), “Não.” (E7), “(...) mas as actividades não são conjuntas.” (E8), “Tentamos fazer, mas nem sempre é feito. E algumas actividades são conjuntas.” (E9), “Informalmente a maior parte das vezes, trocamos ideias, muitas vezes são actividades interdisciplinares.”

(E10), “Sim, programam-se actividades conjuntas.” (E11), “Sim. Sim, dentro do possível tentamos organizar actividades conjuntas.” (E12), “Algumas actividades são conjuntas.” (E13), “Sim, sempre que possível. Algumas actividades são conjuntas, mas esporadicamente.” (E14), “Fazemos o planeamento de actividades a médio e a longo prazo, a curto prazo é que cada professor faz individualmente. As visitas de estudo também, normalmente são planeadas e feitas de forma multidisciplinar para que as mesmas sejam mais rentáveis.” (E15), “Sim, planificação a longo e a médio prazo e também as actividades que vamos fazer. Algumas actividades são conjuntas, mas a nível da turma, não tanto do grupo. Já se faz alguma coisa disso, por exemplo a nível de comportamentos uniformizados, mas se me perguntar se isso funciona durante o ano eu digo logo que não. Naquela reunião toda a gente concorda, mas depois durante o ano, cada um faz o que lhe apetece.” (E16).

A grande maioria dos Directores de Turma refere que faz muito pouco planeamento comum de actividades não lectivas, em geral só visitas de estudo. Apenas dois Directores de Turma referem o Plano Anual de Actividades ou o Projecto Curricular de Turma como os locais onde se concretizam essas actividades. Em praticamente todas as respostas, os Directores de Turma reforçam a forma negativa como esse planeamento acontece: de forma esporádica, descontinuada, e principalmente e na maioria das vezes, de forma não concretizada, pois os professores não realizam os compromissos assumidos.

A quarta categoria identificada foi **D- Posicionamento dos Directores de Turma face à construção curricular**, onde se agrupam os registos que os Directores de Turma referem identificando decisores curriculares e a forma como posicionam a Escola nessa tarefa.

Relativamente à primeira subcategoria, **D1- Identificação de decisores curriculares**, os Directores de Turma parecem ter ideias mais seguras, mas se a grande maioria considera que **devem ser os professores a decidir sobre o currículo**, salvaguardam sempre o **currículo nacional**, e apenas entendem adaptações a partir deste:

“Nós todos (os professores), não a nível do currículo nacional, mas a nível do currículo de Escola (...). Nesse campo acho que compete aos profissionais, os professores.” (E1) ou “(...) Depois a partir desse currículo base é que as Escolas farão adaptações de acordo com a realidade dos seus alunos (...).” (E15).

Poucos Directores de Turma se insurgem contra o facto de não serem os professores a decidir sobre o currículo, vejamos este exemplo:

“Quem faz o currículo são uns senhores que muitas vezes estão fora da realidade escolar. Os professores que estão no terreno têm uma palavra a dizer, porque por vezes os currículos estão desadequados, estão distantes dos alunos, são currículos teóricos demais e ambiciosos demais e muitas vezes excessivos para os projectos que os alunos têm.” (E6).

Mas, a maioria aceita com naturalidade que seja o **Ministério da Educação a fazer os currículos**, todos consideram fundamental a existência de um currículo nacional, a partir do qual se farão adaptações:

“O currículo deve ser decidido a nível nacional, definido a nível do Ministério da Educação, este deve ser o currículo base.” (E15), “Acho que tem de ser a nível superior alguém que decida, mas tendo em conta as opiniões dos professores. Mas tem de haver um currículo nacional.” (E16).

Quanto à segunda subcategoria, **D2- A escola como construtora de currículo**, os Directores de Turma parecem ter mais dificuldades em responder, revelando **desconhecimento e deficientes interpretações**:

“Se calhar seria bom, não sei, porque nunca passei por essa experiência, mas à partida eu prefiro a uniformidade, porque nós os professores já temos uma certa flexibilidade que nos permite gerir os programas.” (E11)

“Nunca reflecti muito sobre isso, talvez no caso do português para alunos africanos, havia necessidade de haver dois níveis de língua (o materno e o de aprendizagem).” (E13)

“Sim, isso facilitaria muito, mas estou um pouco dividida, por um lado sim (a escola teria em atenção todas as condicionantes dos alunos que tem, e que por vezes, não consegue enquadrar muito bem no currículo que vem do Ministério), por outro lado, possivelmente os alunos que pretendem continuar os estudos, torna-se mais difícil continuar a progredir noutra escola com currículos muito diversos.” (E14).

Relativamente à terceira subcategoria, **D3- Condições para a tomada de decisões curriculares**, apenas dois Directores de Turma se referem às condições para a tomada de decisões curriculares e apontam duas grandes questões: **a necessidade de financiamento/formação por parte do Ministério da Educação e, a necessidade de ligação/apoio por parte das Universidades.**

“É necessário um grande investimento por parte da administração central, essencialmente na formação de professores e no financiamento das escolas.”(E1), “Acho que devíamos ser apoiados por uma Universidade, ou haver uma pessoa responsável que fizesse a ligação entre a escola e a universidade, acho que era fundamental para trabalhar esse tipo de situações como para aprofundar alguma investigação que nós aqui realizássemos, nós não temos “meios”, era muito interessante estarmos ligados a uma universidade.” (E3).

Quanto à última subcategoria deste nível, D4- Possibilidade de parcerias com outras entidades na construção do currículo de Escola, de uma forma geral a maioria **resiste ou discorda**, não reconhecendo competências aos pares. Uns Directores de Turma falam de uma forma genérica, sem especificar quem considerariam parceiros, vejamos os exemplos:

“(...) Outras entidades só para ajudar, mas não para interferir.” (E1), “Acho perigoso, podem colaborar, mas muitas vezes isso não é exequível.” (E9), “Há vantagens. Isso seria bom, todos poderiam ajudar, mas não sei até que ponto isso era exequível.” (E14).

A grande maioria dos Directores de Turma refere como possíveis parceiros os Encarregados de Educação e as Autarquias, mas não lhe reconhecem competências, nem vontade, nem possibilidades e espaços para o fazerem:

“Não sei até que ponto as pessoas estariam preparadas para intervir, por exemplo, com o nível dos Encarregados de Educação desta escola não me parece que fosse possível.” (E6), “A base e a decisão final deve ser sempre dos professores, o que não implica que não se ouçam outras instituições, as Autarquias, os Encarregados de Educação, mas as pessoas tem de ter sempre presente que quem decide a vida da escola têm de ser os professores que lá estão. É bom que haja uma abertura à comunidade, para que a escola não corra o risco de estar isolada, mas a decisão final tem de ser dos professores.” (E10), “Acho isso complicado, por exemplo, os pais, é muito difícil, por razões práticas, seria melhor só os professores, mas o ideal seria repartir a responsabilidade por diversas áreas.” (E11), “Os Encarregados de Educação deviam envolver-se um pouco mais, muitos consideram a Escola como um depósito onde deixam os filhos, assim como as Autarquias, pelo menos a nível das condições.” (E12), “É uma utopia, isso seria muito utópico,

mas sim. Será que os Encarregados de Educação teriam conhecimentos suficientes e interesses para o fazer?” (E13), “Eu penso que os professores não veriam com bons olhos se os Encarregados de Educação se metessem por esses caminhos, assim como as Autarquias, não estou a ver, não têm competência para isso. Eu estou a lembrar-me aqui há uns anos quando a Associação de Pais considerou que determinados livros não deviam ser adoptados pelos professores, os professores nessa altura reagiram e disseram, mas afinal não somos nós os professores os profissionais da educação? Mas em certa medida os pais colaboram quando se faz o Projecto Curricular de Turma, eles estão presentes, mas é mais a nível da transversalidade e aí os pais opinam. Até porque, a maioria dos pais desta escola não saberiam opinar, porque só 3% é que tem formação superior, aqui a grande maioria, o grau de escolaridade que tem é a 4ª Classe e os filhos já têm uma escolaridade superior aos Encarregados de Educação, e portanto os próprios pais quando estão até no Conselho Pedagógico e lhes é pedido para intervirem eles têm muita dificuldade, precisamente porque não dominam essas áreas e é natural que assim seja.” (E15), “Não estou a ver. Por exemplo as Autarquias há tantas coisas em que podiam participar e não participam, que a esse nível acho que não. Os Encarregados de Educação nesta escola, e em tantas outras do país, mal sabem falar e escrever o nome, não me parece que possam dar muitos contributos a esse nível.” (E16).

Em síntese, os dados confirmam que a Escola foi e continua a ser, no que diz respeito a parcerias com outros agentes sociais, um “feudo” dos professores. Por isso, estes vão resistindo e adiando a este nível o diálogo cooperativo com os encarregados de educação, por exemplo, circunscrevendo-o à tradicional rotina, sobejamente conhecida.

A ideia de parcerias parece, desta forma, fazer os professores sentirem-se inseguros nos seus poderes e ameaçados com a penetração, em especial, dos Encarregados de Educação e das Autarquias na Escola. Estes sentimentos, entre outros, por vezes não clarificados, têm contribuído para esta incipiente cooperação necessária e adiada entre a família e a Escola. É à Escola, como detentora da cultura socialmente dominante e do poder reconhecido, que compete tomar a iniciativa neste diálogo de colaboração, até porque não pode comportar sozinha, toda a responsabilidade de dar resposta aos crescentes pedidos que a sociedade lhe exige. Quanto mais partilhar esta responsabilidade com a comunidade, sem medo de perder os seus poderes, a menos pressão será sujeita e mais recursos poderá mobilizar para dar as respostas mais adequadas. Como afirma Nóvoa (1992):

“é preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas pertencem à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito.” (p. 27).

Parece-nos que este diálogo só poderá evoluir se ocorrerem as mudanças desejadas no interior da própria Escola, pela mudança da mentalidade dos professores, mas também, através de uma formação de qualidade, uma vez que (como vimos) a maioria dos professores e dos Directores de Turma não terem tido na sua formação inicial nem contínua, oportunidade para adquirirem estas competências de relacionamento profissional com os pais.

Também, segundo Gonçalves (2003), a participação dos pais na Escola continua a ser reduzida, não só porque não faz parte da tradição portuguesa esta prática- tradicionalmente, a própria família delegava na Escola a tarefa da educação-, mas porque esta nova experiência de participação, consagrada na legislação, após o 25 de Abril, não tem produzido os resultados desejáveis.

Os Directores de Turma que **aceitam ou concordam com a possibilidade de se realizarem parcerias** parecem entender ser, apenas, como uma iniciativa partilhada, sob a

tutela e controlo dos professores, subestimando o próprio conceito de parceria, apenas uma colaboração pontual e periférica:

“Isso hoje quase que já se faz, há representantes dos Encarregados de Educação de cada turma, quando se faz o Projecto Curricular de Turma o Encarregado de Educação participa, mas é esporádico, mas deviam participar, assim como as autarquias.” (E2), “Acho que os pais poderiam ter uma palavra a dizer, o problema é que mesmo quando a escola os convida eles não vêm. Mas também as autarquias, será muito importante.” (E4), “Sim, todos. Mas minimamente conhecedores do assunto, com mais ou menos ideias definidas daquilo que deve ser o ensino.” (E5), “Seria interessante as Autarquias e os Encarregados de Educação, mas os Encarregados de Educação não se pode contar com eles.” (E7), “Acho pertinente as Autarquias, os Encarregados de Educação, etc., deviam fazer mais coisas connosco, deviam ser mais responsabilizados, porque a culpa é sempre do professor, porque não dá isto, não dá aquilo... Devia haver muito mais interacção com os Encarregados de Educação, estes podiam dar aulas, explicar as suas profissões, etc.” (E8).

A quinta categoria identificada foi **E - Concepções/representações dos Directores de Turma sobre a Direcção de Turma.**

Relativamente à primeira subcategoria **E1- Formação para o exercício do cargo de Director/a de Turma**, e no que diz respeito à **formação inicial**, a totalidade dos Directores de Turma não teve qualquer tipo de formação nesta área:

“Não, a minha licenciatura foi só científica.” (E1), “Não tive formação inicial para exercer o cargo de Director de Turma, aprendi por mim, perguntando aos colegas e ao Conselho Executivo.” (E3), “Todos os professores deviam vir preparados

das Universidades com essa formação, porque a escola não tem capacidade de todos os anos proceder a essa formação.” (E3), “Não deram-nos umas folhinhas básicas, estuda e depois sai no teste.” (E8), “Não, quando fui pela primeira vez Director de Turma foi quando fui colocada pela primeira vez em 1975, eu recebi um horário e esse horário tinha duas horas de Direcção de Turma, não tive formação nenhuma.” (E15), “Não, nenhuma, caí absolutamente de pára-quedas no 1º ano que dei aulas e não sabia absolutamente nada.” (E16).

Alguns Directores de Turma referem que o seu curso não tinha a componente pedagógica e por isso não tiveram formação na área da Direcção de Turma. Mas também, os Directores de Turma que frequentaram cursos de formação integrada não tiveram formação nesta área. A maioria refere que quando chegou às escolas se lhe apresentou um horário com Direcção de Turma e foram os colegas e os Conselhos Executivos que os ajudaram inicialmente.

Relativamente à frequência de **acções de formação contínua** nesta área, apenas três Directores de Turma afirmam ter frequentado:

“Fiz depois algumas acções de formação.” (E14), “Mais tarde, quando apareceram os Centros de Formação, e como é uma área de que eu gosto muito, eu procurei formação nessa área, mas já foi posteriormente e numa altura em que eu já estava no Conselho Executivo e nem podia ser Director de Turma. Não me serviu para actuar directamente como Director de Turma, mas serviu-me na medida em que os Coordenadores dos Director de Turma, de um modo geral e quase sempre, preparam as reuniões comigo e aquilo que eu trazia de novidade era-lhes passado.” (E15).

Outros três frequentaram a acção de formação sobre esta temática que a Escola organizou no início do ano lectivo: *“Frequentei agora, uma acção de formação sobre Direcção de*

Turma.” (E3), “Só a acção de formação levada a cabo pela escola.” (E5), “Só este ano a acção que a escola deu.” (E6).

Quanto à **formação necessária para o exercício do cargo**, a maioria dos Directores de Turma (9) considera que precisa de formação, sobretudo, na área da **Psicologia, a nível relacional e comunicacional**, vejamos um exemplo: *“A nível da formação inicial acho que precisaria de formação a nível de Psicologia do Desenvolvimento, Resolução de Conflitos, são importantes as relações interpessoais (...).” (E15).*

Também muitos Directores de Turma (8) reclamam a necessidade de formação para o conhecimento da **legislação e burocracia**, vejamos alguns exemplos: *“Primeiro a nível de legislação, porque os professores novos não conhecem (...).” (E9), “(...) depois toda a parte burocrática, da legislação que o Director de Turma tem de conhecer.” (E14).*

Três Directores de Turma **não consideram ser necessária formação para o exercício do cargo** e justificam da seguinte forma:

“Penso que um professor tem capacidade para se “desenrascar”, a Direcção de Turma não é nenhum bicho-de-sete-cabeças, mas não há dúvida de que uma acção de formação faz sempre jeito, sempre há algumas ideias que nos escapam...” (E5), “Não é necessário ter uma formação muito longa ou muito extensa, basta ter uma boa coordenação, ser acessível, disponibilidade, e ter bom senso para falar com os colegas.” (E11), “Não é assim tão difícil como isso (...).” (E13).

Estas afirmações indiciam o predomínio da leitura relacional do cargo de Director de Turma, e desta forma a não necessidade de formação, pois o tradicional “jeito” e bom senso seriam suficientes para o exercício desta função. Constatamos que, apesar da expansão das áreas de actuação dos Directores de Turma, quer a nível pedagógico, quer a nível sócio-educativo, essa expansão não foi acompanhada por qualquer exigência institucional a nível de formação dos Directores de Turma ou da avaliação do seu

desempenho, e como vimos esta formação não parece ser reclamada, muitas vezes, pelos próprios Directores de Turma.

Apenas se consideram requisitos de natureza humana, e profissional limitado a nível da legislação e conhecimento dos mecanismos de gestão burocrática, e não a necessidade de uma especialização ou de uma formação adequadas para o desempenho deste cargo de gestão intermédia, do que se conclui que este cargo, não é visto como sendo de gestão intermédia.

Relativamente à subcategoria, **E2- Acesso ao cargo**, praticamente todos os Directores de Turma (13) dizem que foi por uma **questão de horário**, vejamos alguns exemplos:

“Fazia parte do horário (...)” (E2), “Já fazia parte do meu horário(...)” (E4), “Foi para completar o horário.” (E5), “Por uma questão de horário.” (E6), “Não sei. Fui sempre Directora de Turma nesta escola.” (E9), “Razões de horário.” (E11), “Foi para preenchimento de horário.” (E13), “Relativamente aos outros que vêem é uma aposta, é como o casamento, é uma carta fechada.” (E15).

Apenas três Directores de Turma dizem terem sido escolhidos para o cargo por uma **questão de perfil**:

“Penso que fui escolhido por dois motivos: pela responsabilidade que já demonstrei, não quero dizer com isto que sou o melhor Director de Turma, mas faço os possíveis por ser bom Director de Turma e pela falta de pessoas que possam exercer este cargo.” (E3), “Vou ser honesta, mas se calhar não me fica bem, foi por uma questão de perfil.” (E10), “É feita de duas maneiras. Para os professores que nós já conhecemos (para os “residentes”), nós sabemos a quem devemos dar a Director de Turma, com base no perfil e no trabalho realizado.

(...) e outros também deverão aprender a ser Director de Turma e desempenhar esse papel.” (E15).

Quanto à subcategoria **E3- Apreciação sobre o acesso ao cargo**, a esmagadora maioria dos Directores de Turma (14) concordam com o facto de serem escolhidos por uma questão de horário, mesmo os que não concordam, aceitam como inevitável, e consideram isso como consequência do deficiente sistema educativo português, e afirmam mesmo que esta forma é a única maneira de o fazer, vejamos dois exemplos:

“Não concordo, mas sei que é a única maneira possível de o fazer. Acho que devia haver uma bolsa de professores na escola especialista nessa matéria, essas pessoas seriam afastadas de outros cargos e seriam só Directores de Turma. O ideal seria logo no início do ano termos logo todos os Directores de Turma, mas isso não é possível, o que é errado, mas se vierem com formação...é aceitável. Acho que devia haver um grupo de professores que gostasse e fosse investido nessas funções, ter formação contínua nessa área.” (E3) e “(...) mas não concordo com isso, embora isso seja muito complicado de gerir, teria que ser alterado todo o sistema.” (E14).

Nenhum Director de Turma, nem mesmo a Presidente ou a Vice-Presidente do Conselho Executivo dão qualquer ideia de possíveis medidas a tomar pela Escola, ou pelo sistema de ensino de uma forma geral, para fazer face a esta situação.

Relativamente à subcategoria **E4- Insuficiência da redução de horário para o exercício do cargo**, praticamente todos os Directores de Turma concordam (13) e exprimem a necessidade de se alterar essa situação, vejamos apenas um exemplo: *“Nem pensar, tenho que utilizar tempo das aulas para a Direcção de Turma. É manifestamente insuficiente.” (E2).*

Quanto à subcategoria **E5- Suficiência da redução de horário para exercício do cargo**, apenas três Directores de Turma consideram suficiente a redução de horário existente, e isto porque fazem depender a sua acção, da ida ou não, dos Encarregados de Educação à Escola:

“ (...) os pais nunca aparecem, se eu tivesse muitos pais já era difícil, mas com tudo na normalidade, as duas horas são suficientes.” (E5). “Sim. Normalmente os Encarregados de Educação não vêm à Escola e aproveita-se o tempo para os trabalhos burocráticos.” (E8).

A afirmação deste Director de Turma parece-nos muito elucidativa da concepção dos Directores de Turma sobre esta função, destacam, sobretudo, o atendimento aos Encarregados de Educação e as tarefas burocráticas, facto que se irá confirmar na subcategoria seguinte.

Quanto a **E6 - Papel do/a Director/a de Turma**, a maioria dos Directores de Turma consideram: **a orientação dos alunos (no plano relacional)**:

“ No relacionamento com os alunos, o Director de Turma é a trave essencial da escola (...) (E1). Todos os aspectos são importantes, mas o relacionamento com os alunos talvez seja o mais importante, o conhecimento que se tem, a proximidade. E2, (...) com os miúdos para os orientar...são muitas as competências. (E4). O papel do Director de Turma só se torna relevante quando existem problemas na turma, senão passa despercebido, quando existem problemas na turma, a autoridade do Director de Turma pode influenciar muito o comportamento da turma. (E5). Saber perceber e comunicar com os alunos, para tentar resolver as coisas da melhor maneira. (E6). Antigamente não tinha ideia de que o cargo de Director de Turma fosse tão importante, agora com as novas áreas, cada vez mais o Director de Turma é mais importante, deixo de ser a

professora de inglês e sou professora no sentido lato: tentar mostrar outras coisas, alargar os seus horizontes, é uma espécie de mãe e pai provisório. (...) Já faço um pouco isso, aproveito a hora da formação cívica e falo com os alunos, crio um espaço de diálogo. (E11). O Director de Turma abrange todas as áreas, coordenar e ajudar os alunos. (E12). Na relação com os alunos. (E13). O Director de Turma é extremamente importante para acompanhar o percurso dos alunos, para se inteirar do que se passa ao longo das várias fases, do diagnóstico ao acompanhamento dos alunos. É muito importante quando o Director de Turma sabe ser firme, mas ao mesmo tempo carinhoso e sabe ouvir as várias partes em conflito, isso é extremamente importante, porque quando o Director de Turma se põe só do lado dos seus pares, ou só do lado dos alunos sem ouvir umas vezes uns outras vezes outros, isso não dá bom resultado. (E15)

Da mesma forma consideram que a acção dos Directores de Turma é igualmente importante, sendo complementar, **na relação com as famílias/encarregados de educação:**

“(...) na relação com a família.” (E1), “Ligação com a família (...)”. E4), “Eu gostaria que o Director de Turma fosse a ponte entre o aluno e o Encarregado de Educação e houvesse entrosamento entre estas três vertentes. Mas a realidade não é essa, os Encarregados de Educação não aparecem.” (E7), “(...) ser o elo de ligação entre ele, a Escola e os pais (...)” (E8), “Como mediador com os pais e com os colegas, na gestão de conflitos que porventura possam aparecer.” (E9), “(...) E além disso, ele tem de, também, saber receber os Encarregados de Educação, tem de saber estabelecer uma relação cordial, de empatia. Quando eu fui Directora de Turma, e aqui alguns Directores de Turma não concordam, eu ia a casa de certos Encarregados de Educação, era uma maneira que eu tinha de

resolver os meus problemas, não era preciso entrar, ficava no patamar das escadas, mas resolvia os assuntos directamente.” (E15).

Relativamente à questão inicial que colocámos: esclarecer em que medida o conceito de mediação pode ser estruturante e operativo na construção de um perfil de desempenho de Director de Turma, enquanto coordenador da gestão curricular, parece-nos, neste sentido, muito pouco visível, pois pelas respostas que apresentam, os Directores de turma não vêm a sua acção no quadro da gestão curricular em Conselho de Turma, mas apenas enquanto mediadores relacionais, quer relativamente aos alunos, quer aos Encarregados de Educação.

Apenas um Director de Turma, refere para além disto, o seu papel no **campo da aprendizagem**: *“Controlar a aprendizagem do aluno (...) dar-lhes regras básicas e trabalhar com eles esses aspectos.” (E8)*. Mas apesar desta referência, ela não indica mais nada para além de uma integração/socialização dos alunos. Mais uma vez verificamos a ênfase nos aspectos relacionais, inclusivamente a nível da aprendizagem.

Na **relação com os professores da turma**, os Directores de Turma dividem-se entre duas opiniões: os que acham que o Director de Turma tem um **papel de coordenação** muito importante a desempenhar a este nível: *“Acho que pode coordenar tudo o que diz respeito à turma, critérios de avaliação, normas de comportamento, etc.” (E9)*. E os que consideram que o Director de Turma é apenas mais um professor, não pode nem deve assumir esse papel, e estes são a esmagadora maioria.

“Para os colegas professores (Conselho de Turma) já não acho, pois o Conselho de Turma é o Director de Turma (este é que tem de tirar faltas, saber repreender), eu contra mim falo - os professores não se revêem muito no Conselho de Turma, não há uma equipa, no papel é uma equipa, mas na prática não funciona, ninguém ajuda, pois cada um tem as suas turmas, as suas Direcções de Turma.”

“Isso é um pouco complicado, porque há muitas opiniões e o Director de Turma não tem sabedoria absoluta para arranjar consensos entre todos os colegas.” (E5).

Daqui podemos inferir que a maioria dos Directores de Turma desta escola, não reconhece ao Director de Turma poder formal na coordenação do Conselho de Turma, e por isso consideram que ele é incapaz de o fazer funcionar, pois os professores, de uma forma geral estão muito ocupados com as suas próprias actividades e não cooperam. Por outro lado, consideram que o Director de Turma não tem conhecimentos suficientes para exigir consensos, e também por esta razão não o pode fazer funcionar.

Quatro professores consideram que o grande papel do Director de Turma é ser um **interface relacional** entre todos os elementos fundamentais da Escola:

“O Director de Turma é a grande referência para os alunos na Escola, para alunos e pais.” (E3), “É bom que seja um coordenador do processo educativo, por outro lado, um agente activo desse mesmo processo. Ele coordena o Conselho de Turma, os Encarregados de Educação, os alunos, serve de ligação aos órgãos de gestão.” (E10), “O Director de Turma é essencialmente um mediador, entre os alunos, entre estes e a instituição escolar, os professores, os pais, é a ligação entre todos estes elementos. É bom ele ser o coordenador para que haja uma concertação de ideias, pois embora todos os professores conheçam os alunos, o Director de Turma tem um conhecimento mais profundo e isso pode ajudar muito.” (E14), “A relação com os outros professores, a relação com os Encarregados de Educação e claro a relação com os seus alunos.” (E16).

Estes Directores de Turma parecem mostrar uma visão mais completa do seu verdadeiro papel, mas também de uma forma incipiente.

Relativamente à subcategoria **E7- Aceitação da coordenação dos Directores de Turma por parte dos professores**, os entrevistados dividem-se, se muitos dizem que sim, que os professores aceitariam bem (12 Directores de Turma), seis mostram resistências a muitos níveis. Vejamos como colocam a questão:

“O Director de Turma tem de ser motivante e tem de motivar o Conselho de Turma, mas se eu for coordenador e envolver, é sempre complicado, porque muitas vezes as pessoas não estão disponíveis, e por isso defendem-se: não tenho tempo... E dizem: olha este veio para cá agora e já pensa que isto...e quem sai da rotina também, não é bem visto, é complicado.” (E3), “Depende dos professores, uns aceitariam, outros não. Os professores estão muito habituados a trabalhar sozinhos, porque na sala trabalham sozinhos. Nem sempre aceitam da melhor forma, porque estão muito marcados pelo trabalho individual.” (E4), “Há quem considere uma imposição (...)” (E9), “Sim, aceitam, mas acabar por fazer cumprir isso é o mais complicado.” (E13), “Nem sempre aceitariam bem. Entre os professores existe uma coisa que eu acho muito má, somos todos iguais somos todos pares, e ninguém é superior a ninguém. Portanto, quem é aquele para me vir dizer para fazer isto ou aquilo, eu faço aquilo que... por exemplo, agora chegou uma colega novinha (vinte e tal anos), e por razões de saúde substitui a Coordenadora dos Directores de Turma, por enquanto os colegas ainda não reagiram, porque também não é um cargo que queiram. Se fosse no princípio do ano em que houvesse eleições, aí as coisas podiam ser de outra maneira. Também há situações inversas em que os Directores de Turma pressionam os colegas para darem determinados níveis a determinados alunos, isso eu também não acho muito bem.” (E15), “Acho que sim, pelo menos na reunião acho que aceitariam a coordenação do Director de Turma, mas no dia-a-dia se vão cumprindo isso é outra coisa...” (E16)

Na Escola como uma organização, em que os seus membros se reclamam profissionais, qualquer tentativa de controlo hierárquico é percebida pelos professores como ilegítima, daí se poderem entender estas afirmações. A possibilidade de introdução de mecanismos de controlo hierárquico sobre a actividade docente contou, desde o seu início, com a oposição generalizada dos professores. Barroso (1995 a) põe em destaque o potencial conflito decorrente da introdução de hierarquias formais na já existente organização pedagógica do Liceu:

“ A compartimentação da organização do liceu em “classes”, e a tentativa de constituir uma equipa de professores de diferentes disciplinas sob a liderança de um deles, a quem é atribuída autoridade hierárquica, é vista com alguma desconfiança pelo corpo docente e está na origem de múltiplos fenómenos de “resistência” activa ou passiva.” (p. 244).

Esta resistência manifesta-se também, em relação ao controlo dos próprios pares, o que coloca em descrédito a ideia do profissionalismo como estando na base da legitimação do “individualismo pedagógico”. Teremos que procurar a outros níveis a explicação para a defesa, por vezes, intransigente da acção docente como território exclusivo do professor. Mas, desta forma, os professores parecem não entender ser esta uma das razões que leva ao descrédito em relação à sua acção, pois não “permitem”, não criam mecanismos, que possibilitem a aferição das suas competências.

Quanto à subcategoria **E8 - Formação para essa coordenação**, quatro Directores de Turma não a consideram muito necessária, apenas seria necessária a mesma anteriormente referida para o exercício do cargo, e continuam a resumir quase tudo à sensibilidade e ao bom senso. Vejamos um exemplo: *“(…) também de uma grande sensibilidade para o fazer. Às vezes não basta formação, é preciso estar disposto a fazer...e isso depende da pessoa.” (E16).*

Maioritariamente defendem que *essa formação poderia ser feita na Escola: “(…) isso poderia ser feito essencialmente na escola.” (E1).* A desvalorização que temos vindo a perceber atribuída ao cargo da Direcção de Turma, parece também, traduzir-se nesta

atribuição de responsabilidades à escola na formação para a coordenação na Direcção de Turma, desta forma os professores não colocam a ênfase na formação inicial ou na responsabilidade institucional.

Relativamente à última subcategoria, **E9 - O Director de Turma como mediador curricular**, também as opiniões se dividem, treze Directores de Turma consideram que **devia ser ou que já são**: *“Ele já é um pouco, faz coordenação.” (E1) “Deveria ser. Para conciliar matérias, para envolver mais os colegas uns com os outros, para desenvolver mais esta ou aquela competência...” (E4)* e sete consideram **não ser necessário o Director de Turma ser um mediador curricular**:

“Não acho muito, a gestão deve ser feita por cada professor dentro da sua área.” (E2). “(...) mas também outros professores o poderiam fazer, isso depende muito das pessoas. Em termos gerais, o cargo de Director de Turma é sempre o cargo que ninguém quer, tem que se começar pelo reconhecimento do cargo. (E3).”, “Não, não acho. Cada disciplina tem o seu currículo, eu não me posso intrometer noutras disciplinas que eu nem sequer conheço o programa. Era um grande trabalho para os professores e não era aceite.” (E8).

Estas afirmações dos Directores de Turma confirmam o que temos vindo a verificar ao longo da entrevista, os Directores de Turma não se reconhecem como mediadores curriculares, nem compreendem o seu trabalho colectivamente. Destacamos o discurso de um Director de Turma por nos parecer contrária a utilização do conceito de autonomia, esta aparece como reforço do individualismo profissional: *“Aí já acho mais difícil, porque aí as pessoas já pedem mais autonomia, não aceitariam tão facilmente a intervenção do Director de Turma, aí já é o seu pelouro...” (E14).*

Como vimos destas afirmações, os Directores de Turma referem, sobretudo, que a gestão curricular é feita nos grupos Disciplinares e nos Departamentos, apenas um Director de Turma faz referência ao Conselho de Turma para dizer: *“Mas isso é difícil, porque cada*

professor pertence a um Grupo, a um Departamento, recebe informações e depois no Conselho de Turma andamos todos à deriva com informações divergentes.” (E7).

A sexta categoria identificada foi **F- Concepções dos Directores de Turma sobre a gestão curricular feita no Conselho de Turma.**

Na primeira subcategoria, **F1- Gestão curricular feita no Conselho de Turma- Turmas regulares**, relativamente à **periodicidade das reuniões do Conselho de Turma nas turmas regulares**, estas obedecem a um calendário pré-estabelecido pela Escola, segundo as directrizes do Ministério da Educação.

“Logo no início do ano para se conhecerem, para se definir quais os critérios de actuação. (...) Depois reúnem-se de novo nos finais do mês de Outubro, para fazer o Projecto Curricular de Turma. Depois no Natal, para fazer a avaliação e também avaliar o Projecto Curricular de Turma. Em Fevereiro novamente as intercalares, depois na Páscoa e no final do ano. São calendarizadas por nós (Conselho Executivo), porque têm de ser em determinadas datas, fazem parte do calendário escolar e o Ministério define aqueles momentos. As outras, as intercalares, nós na Escola não paramos as aulas e elas têm de ser feitas em contra-horário.” (E15)

Os Directores de Turma entrevistados apontam a dimensão normativa das reuniões do Conselho de Turma, estas são pré-estabelecidas por um calendário feito pelo Conselho Executivo no início do ano e raramente acontecem outras fora deste calendário, a não ser as de carácter excepcional, normalmente por razões disciplinares.

Quanto aos **assuntos tratados**, todos são unânimes em considerar dois grandes grupos: **avaliação e comportamento**:

“Reuniões de avaliação (...), comportamento e algum assunto que possa surgir.” (E2), “Acho que devia existir mais reuniões do Conselho de Turma para debater outros assuntos e não só avaliações, é só nas avaliações que os alunos interessam?” (E8), “Os assuntos tratados não são só avaliação, mas é o que abarca grande espaço da reunião, embora o Director de Turma comece por dar informações dos contactos que teve com os Encarregados de Educação, normalmente dos alunos que têm problemas e ver qual foi a sua actuação em determinados casos especiais. Estou-me a lembrar agora que o ano passado veio uma Informação da Comissão Concelhia de Crianças e Jovens em Risco, para a qual os Directores de Turma devem comunicar em determinados casos. Há um primeiro espaço de informação, onde o Director de Turma diz quais as “des marches” que ele fez com determinados alunos: contactos com o Encarregado de Educação, com a Polícia de Segurança Pública, com a Concelhia, etc. E depois um grande espaço que é a avaliação, e ainda, existe um espaço destinado à avaliação do Projecto Curricular de Turma, se aquilo que foi definido na reunião intercalar, está a dar resultados, o que é que se efectivou e o que se precisa remodelar. Os Conselhos de Turma extraordinários tratam sobretudo de problemas de disciplina. Mas nós este ano pusemos em prática (aperfeiçoámos uma coisa que tínhamos feito o ano passado)- o GAPAL- Gabinete de Apoio ao Aluno. Quando os meninos são colocados fora da sala de aulas, por motivo de carácter disciplinar, são trazidos pela funcionária ao Conselho Executivo e vai com um professor para o GAPAL (se houver professor disponível, porque nós só temos 65% dos tempos cobertos).” (E15), “Nós temos colegas que são muito burocráticos e os Conselhos de Turma acabam por ser mais para falar da avaliação.” (E16).

Como se vê destas afirmações a maioria dos Directores de Turma refere que as reuniões de Conselho de Turma servem para classificar os alunos, discutir problemas de comportamento subjacentes à turma e informar sobre situações especiais relativas a certos alunos, especialmente com necessidades educativas específicas.

De salientar, também, a referência que a Presidente do Conselho Executivo faz à existência deste Gabinete- o GAPAL (Gabinete de Apoio ao Aluno), criado nesta escola, em que os alunos que são expulsos da sala de aula são encaminhados para este espaço e acompanhados durante a sua permanência, sempre que possível, por professores.

Como vemos pelas suas próprias afirmações, os próprios Directores de Turma consideram que de uma forma geral, os professores são muito burocráticos e estão muito condicionados na sua acção por esse facto, nomeadamente no seu papel de Director de Turma.

Para além destas tradicionais funções do Conselho de Turma: avaliar e falar sobre o “mau” comportamento de alguns alunos, este órgão serve também, para fazer a construção do Projecto Curricular de Turma:

“(...) e construção do Projecto Curricular de Turma(...)” (E2), “(...)Há uma que é completada com a construção do Projecto Curricular de Turma, portanto há duas, uma mesmo início do ano e outra quando já estamos a leccionar. Casos especiais que o Director de Turma recolhe informação, regras básicas de funcionamento das turmas, etc. (...) avaliações e os comportamentos, normalmente, não quer dizer que não se introduzam outros pontos à ordem de trabalhos se forem pertinentes, mas quase sempre de carácter disciplinar.” (E3), “No Conselho de Turma tomamos algumas decisões, adaptamos, porque as grandes decisões tomam-se a nível dos Grupos Disciplinares e dos Departamentos, mas tudo tem de passar pelo Conselho Pedagógico.” (E6), “Para mim, há primeiro o Conselho de Disciplina e depois o Conselho de Turma, aqui é que os professores,

então, definirão, tendo em conta os problemas comuns àquela turma quais as estratégias que devem prosseguir para debelar determinados problemas, porque aquilo que interessa, para mim, é que seja um número substancial de professores a fazê-lo, se só for um ou dois, não tem o mesmo resultado, é preciso que todos, mas todos, estejam empenhados na resolução dos problemas que a turma apresenta. (...) Depois é muito engraçado, com o desenrolar do ano lectivo verifica-se que algumas pessoas, alguns professores esqueceram por completo os critérios que tinham sido acordados no Conselho de Turma em grupo e eles fazem aquilo que estavam habituados a fazer, é isso que acontece.” (E15)

Destas afirmações, podemos concluir que, segundo as informações que os Directores de Turma veiculam, o Conselho de Turma para além da classificação e análise do comportamento dos alunos, apenas se limita a elaborar o Projecto Curricular de Turma, mas para isto, apenas realiza duas reuniões, uma no início do ano, e outra durante a leccionação, para aferir alguns dados relativos ao projecto.

Salientamos, as palavras de um Director de Turma que refere que no Conselho de Turma se tomam poucas decisões, apenas se adapta o que foi decidido a nível dos Grupos Disciplinares e dos Departamentos, o que confirma que, de facto, a Direcção de Turma não funciona como um órgão de gestão intermédia, antes operacionaliza as grandes decisões tomadas pelos Grupos Disciplinares e Departamentos, sob orientações do Conselho Pedagógico. E mais uma vez, os próprios Directores de Turma se referem com muita acuidade ao facto de os professores não cumprirem o que ficou assumido aquando da realização do projecto e das dificuldades da sua concretização, que atribuem, sem dúvida, aos professores e à rotinização tradicional das suas funções.

Quanto à subcategoria **F2 - Gestão curricular feita no Conselho de Turma- Turmas com situações curriculares especiais**, tanto a **periodicidade como os assuntos tratados**, são diferentes das turmas regulares:

“(...) temos uma reunião por semana, os assuntos tratados são: informações que o Director de Turma dá sobre os alunos ou contactos que estabeleceu com o Encarregado de Educação, balanço da semana, em que expomos o que se fez e qual foi a receptividade dos alunos, ou os seus problemas, estabelecimento de projectos individuais, ou linhas de actuação em comum ou metas pedagógicas ou outras...” (E1)

Contrariamente ao que evidenciaram anteriormente relativamente às turmas consideradas “regulares”, nas turmas com situações curriculares especiais, os Directores de Turma dizem fazer-se gestão curricular no Conselho de Turma. Donde nos podemos questionar sobre quais as razões para que nesta circunstância os professores trabalhem colaborativamente no Conselho de Turma, e realmente procedam a essa gestão curricular, visto que estes professores, igualmente não possuem formação nem inicial nem contínua para o fazer. Ou ainda que significado atribuem à ideia de “gestão curricular” neste contexto.

No que diz respeito à subcategoria **F3- Coordenação do Director de Turma no Conselho de Turma**, os professores também se encontram divididos, entre o Director de Turma olhado como um **dinamizador/coordenador (7)**:

“Como coordenador. (...) construir o Projecto Curricular de Turma em que o Director/a de Turma é o/a grande dinamizador/a.” (E1), “De coordenação.” (E2), “Só exclusivamente de coordenação e deve ter o peso de outro professor qualquer nesse campo de intervenção, porque as coisas deviam funcionar em equipa, logo todos têm o seu peso igual. O Director de Turma tem é mais dados sobre a turma e tem de os pôr à disposição.” (E3), “Claro, em Conselho de Turma, o Director de Turma terá um papel de dinamizador e de tentar gerar consensos, o que não é muito fácil.” (E4), “(...) dinamiza o grupo dos professores de modo a que eles retirem conclusões pedagógicas do insucesso dos alunos, ou afirmam critérios de actuação, ou estabelecem planos para colmatar

dificuldades.” (E5), “O Director de Turma é que gere toda a reunião, leva tudo preparado, dá a sua opinião e gere a opinião dos colegas.” (E6), “Gere a reunião, tenta envolver todos os professores, têm quase todo o trabalho.” (E13).

Ou como apenas aquele que orienta/verifica os procedimentos necessários ao decorrer da reunião (10):

“É o responsável pelo andamento dos trabalhos nas reuniões, mais nada.” (E2), “O Director de Turma é aquela pessoa que tem um guião da reunião e tenta seguir ponto por ponto.” (E3), “Coordena a reunião, dá sugestões, vai gerindo as outras sugestões.” (E4), “Praticamente não intervém ou intervém como outro colega qualquer, é mais orientar a reunião de acordo com os pontos que vão ser debatidos, traz os documentos, preenche-os, verifica a acta...” (E5), “Sigo a ordem de trabalhos.” (E7), “Orienta a reunião, como outro professor qualquer.” (E8), “A coordenação normal de uma reunião.” (E10), “Basicamente, a coordenadora faz o trabalho, e depois nós só temos que preencher os formulários de acordo com o Conselho de Turma.” (E11), “Orienta a reunião.” (E12), “Gere a reunião, pede opiniões e faz o balanço de tudo.” (E14).

A maioria dos Directores de Turma aponta a focalização na orientação das “reuniões” e no preenchimento de “documentos”, o que indicia a tradicional leitura “burocrática” da função, tal como temos vindo a verificar. Os Directores de Turma confirmam a falta de autonomia formal da função. De acordo com Castro (1995):

“Todo o quadro normativo nos conduz à identificação do Director de Turma como o órgão cuja “autoridade formal” é praticamente nula, estando o seu poder de decisão mesmo ao nível das micro políticas do sector dentro de cada estabelecimento de

ensino, extremamente debilitado. Esta constatação permite-nos afirmar que a subfunção de direcção neste cargo se encontra esvaziada de conteúdo, levando-nos a questionar à adequação/inadequação da terminologia Director de Turma a um órgão que, pela ausência de “poder legítimo”, deixará necessariamente as funções de “direcção” em mãos alheias.”
(p. 215-216).

Acrescentamos que, não é só o quadro normativo que condiciona o seu papel neste sentido, mas também a própria concepção dos Directores de Turma sobre a sua própria função não parece ir além desta visão.

A rotina e a mecanização das reuniões do Conselho de Turma deixam transparecer que aquele espaço, em vez de ser de análise, reflexão e tomada de decisões, tal como é preconizado teoricamente, representa mais uma obrigação burocrática.

Correspondendo às questões que estiveram na base deste trabalho, assumem relevância os dados relativos à subcategoria **F4- Representações sobre o Projecto Curricular de Turma**. Neste domínio o pensamento dos Directores de Turma é dominado por duas grandes representações: **diagnóstico com vista à adequação de conteúdos, metodologias/estratégias (10)**: *“Logo no início vamos estipular os problemas que temos na turma e as estratégias que podemos utilizar para resolver os problemas.” (E12).*

E enquanto **interligação entre disciplinas/transversalidade (3)**:

“A ideia é criar uma certa uniformidade de critérios, funcionar como interligação entre várias disciplinas em termos de avaliação ou outros problemas.” (E9). “É uma programação das actividades que os alunos têm de fazer aos mais diversos níveis, é importante, porque reúne os professores das diversas disciplinas em torno das necessidades da turma, obriga os professores a pensar em conjunto.” (E10). “Um Projecto Curricular de Turma é, como o próprio nome indica, um projecto onde são tidos em conta os

problemas específicos daquela turma e onde os professores, os alunos e o representante dos Encarregados de Educação vão procurar dar resposta para aqueles problemas. É mais a nível transversal, tendo em conta, e não podemos esquecer, dos conteúdos específicos de cada disciplina, porque aí é que eu posso pôr em prática determinadas estratégias que me permitem dar aqueles conteúdos e ao mesmo tempo ter em conta o combinado em Conselho de Turma para minorar determinados problemas. Normalmente, aqui na escola, os grandes problemas que aparecem no Projecto Curricular de Turma são problemas a nível do relacionamento interpessoal e a nível da falta de métodos e técnicas de estudo. Partir do diagnóstico da turma, para os professores actuarem de forma a unirem as suas sinergias para sanarem os problemas, visa o sucesso dos alunos.” (E15).

Como constatamos, a maioria dos Directores de Turma concebe o Projecto Curricular de Turma como o documento onde através do diagnóstico dos alunos se faz a adequação de conteúdos, metodologias/estratégias. Apenas três Directores de Turma se referem a uma certa interligação entre as diferentes disciplinas, onde os professores trabalham colaborativamente. Consideramos pertinente referir que esta última citação (E15) pertence à Presidente do Conselho Executivo, e que não se encontra a leccionar.

Quanto à subcategoria **F5 - Apreciações sobre o Projecto Curricular de Turma** e à questão de **ser ou não vantajosa a existência do Projecto Curricular de Turma**, os Directores de Turma expressam claramente um mal-estar relativamente a este documento, sendo praticamente unânimes ao referirem que se funcionar bem, pode ser muito vantajoso, mas revelam muitas contrariedades e dificuldades na sua aplicabilidade e operacionalização, indicando vê-lo como mais um normativo e não um produto seu:

“Só vejo vantagens, nenhuma desvantagem.” (E2), “As vantagens são todas no caso de ser aplicado, mas isso depende do Conselho de Turma e dos professores que dele fazem parte.” (E4), “Essas são as vantagens.” (E5), “Se fosse realmente cumprido e

sendo a congregação dos esforços de todos os professores da turma, acho que é muito positivo. É aí que se tentam aplicar as metodologias para os diferentes alunos, para chegar a eles.” (E6), “Se fosse bem aplicado podia ter vantagens.” (E9), “Essa é a grande vantagem, obriga os professores a arranjar estratégias em conjunto, isso também depende do Director de Turma e da capacidade que ele tem ou não tem.” (E10), “É importante dá para toda a gente conhecer o programa que cada um vai dar e depois fazer a interdisciplinaridade.” (E12), “Há vantagens e os Projectos Curriculares de Turma estão cada vez a ficar mais bem-feitos, nós estamos a aprender a fazê-los cada vez melhor.” (E14), “Eu vejo bastantes vantagens na construção do Projecto Curricular de Turma, agora aquilo que por vezes noto é que, se o Director de Turma não coordenar e for só naquela reunião que se faça aquele documento, não serve para nada. O que eu acho é que o Director de Turma deve coordenar e ao mesmo tempo controlar o que está a ser feito, a sua aplicabilidade, para o manter vivo. Porque se for só: sair da reunião, está aqui o documento e agora cada um faça, isso não dá. Só se o Director de Turma for o elemento dinamizador e que ande a par do que está a ser feito, isso aí resulta e de que maneira.” (E15).

Os Directores de Turma não demonstram ideias muito claras sobre o que são os Projectos Curriculares de Turma, antes se referem às vantagens ou desvantagens que eles podem trazer, normalmente associam o seu êxito à acção do Director de Turma de coordenação e de controlo sobre a sua aplicabilidade. Da análise das posições expressas por estes excertos, verifica-se que os Directores de Turma consideram que o Projecto Curricular de Turma é um instrumento útil, sobretudo, por tentar fazer com os professores trabalhem colaborativamente no Conselho de Turma, mas manifestam, sobretudo, o seu desânimo relativamente à forma como na prática este se executa.

“(…) só que muitas vezes não é aproveitado da melhor maneira, não é trabalhado por todos, fazemos as coisas que estão

programadas, mas a filosofia inerente a isso não se conseguiu nada, mas acredito que tem de evoluir, tem de melhorar.” (E3), “(...) Na prática são umas folhas que se preparam e que ficam muito bonitas, não há continuidade e há até uma certa relutância em ter de mexer, remodelar, avaliar.” (E4), “Eu via vantagens se fosse cumprido, mas o que eu sinto é que aquilo são uma série de folhas que são feitas porque tem de ser, ninguém vai pegar naquilo e aplicar nas turmas, eu falo com os meus colegas e é a mesma coisa.” (E7), “(...) Na prática não tem funcionado, é só mais um papel.” (E9), “Deveria trazer vantagens, mas por vezes não se vêem. Nós, os professores, fazemos a nossa parte, mas os alunos não dão resposta, para eles passa ao lado.” (E11), “(...) é uma coisa muito chata, da qual não vêem quase resultados nenhuns na prática, as coisas ainda estão em progresso, as pessoas comprometem-se muito, mas fazem pouco, não funciona.” (E13), “Mesmo com o Projecto Curricular de Turma é mais para preencher, há por parte dos professores pouca sensibilidade para isso, na prática não funciona, é para fazer e dizer que se está cumprir, mas ninguém pega naquilo e todos continuam a dar as suas aulas como antes... é uma coisa feita mecanicamente.” (E16).

Destas afirmações podemos concluir que os Directores de Turma entrevistados parecem estar longe da concepção teórica na base da construção dos Projectos Curriculares de Turma, afastando-se da linha de pensamento expressa por Roldão (1999 c) que o concebe como “ a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto.” (p.44).

Apenas um Director de Turma diz não poder avaliar as vantagens do Projecto Curricular de Turma por ter pouca experiência, mas revela, associada a esta temática, um pensamento muito importante quando se refere à inexistência de trabalho colaborativo entre

professores: *“Não sei, eu ainda não posso avaliar, porque tenho pouca experiência. Se o professor gerir “aquilo” e fizer, pode ser bom, principalmente se trabalhar em grupo. Os professores portugueses não trabalham em grupo, porque são muito comodistas...”* (E8)

Apesar da pouca experiência que este Director de Turma afirma ter, este facto não parece impedi-lo de fazer uma análise sobre os hábitos de trabalho (não) colaborativo da classe docente, deixando uma nota em que faz coexistir a legitimação do documento com a crítica.

Na subcategoria **F6 - Eficácia do Conselho de Turma na resolução de problemas de aprendizagem**, os Directores de Turma demonstram alguma dificuldade em responder e algumas hesitações, os que dizem que sim (9), revelam muitas dificuldades, alguns dizem taxativamente que não (7), e um diz mesmo **F7- Não há relação do sucesso/insucesso dos alunos com o desempenho dos professores**: *“Mas eu não sei até que ponto o sucesso ou insucesso de uma turma depende de nós.”* (E1)

Vejamos mais detalhadamente as razões apontadas pelos Directores de Turma para não considerarem os Conselhos de Turma eficazes na resolução de problemas de aprendizagem:

“Acho que não, pois o professor acaba por expor a situação, mudar no papel muita coisa, mudar as suas estratégias, mas acaba por de uma maneira geral a prática ser a mesma. Enquanto as aulas não deixarem de ser 100% teóricas e não passar a haver uma vertente prática e haver possibilidades para que essa vertente prática seja executável... Enquanto não mudarmos as nossas práticas não vamos conseguir sucesso. Os alunos estão mal, mudem-se os alunos. Os pais não vêm à escola, mudem-se as atitudes dos pais. O Conselho Executivo está mal, muda-se, mas nós nunca mudamos, eu penso que os professores é que precisam mudar.” (E3), *“Não, muitos professores não estão preparados para lidar com estes alunos, com estes problemas.”* (E4), *“Não. É sempre difícil trabalhar em conjunto, mesmo que o Conselho de Turma decida*

fazer algo, depois cada um faz à sua maneira e acabou.” (E7), “Não...” (E8), “Não se resolve nada, os meninos são suspensos e não se resolve nada.” (E10), “Resolve problemas disciplinares...” (E11), “Não, porque os problemas de aprendizagem não são abordados nas reuniões, nós reunimos para problemas de comportamento e para avaliação. Temos as reuniões intercalares, temos lá a grelhazinha para preencher e o projecto, mas não há discussão. A seguir vamos ter outra reunião, já estamos atrasados para a outra e assim sucessivamente. Com uma hora e meia é só para preencher mecanicamente ou levar feito e anexar.” (E16).

Segundo estes Directores de Turma, as razões apontadas pelos Directores de Turma para não considerarem os Conselhos de Turma eficazes na resolução de problemas de aprendizagem prendem-se, principalmente, com a acção ineficaz e inconsequente dos profissionais docentes, ou mesmo porque os problemas de aprendizagem nem sequer são tratados nas reuniões de Conselho de Turma, como referem os Directores de turma.

A sétima categoria identificada foi **G- Conhecimento dos Directores de Turma acerca do processo de tomada de decisões curriculares na Escola.**

Quanto à primeira subcategoria, **G1- Papel do Conselho Executivo nas decisões curriculares**, a maioria dos Directores de Turma (12) considera que este órgão **não tem intervenção a este nível:**

“Não toma decisões curriculares, coordena o trabalho, faz sugestões de modo a que isso possa ser trabalhado no Conselho Pedagógico, que depois são desenvolvidos nos Departamentos e voltam novamente ao Conselho Pedagógico para serem analisadas, mas nunca decide nada sozinho.” (E1). “ É um outro membro do Conselho Executivo que trata dessas questões, mas é um pouco caricato, porque apesar de ser uma pessoa absolutamente competente, não está a leccionar e está fora da dinâmica do Conselho de Turma. Mas consegue dinamizar muito bem a escola,

mas falta-lhe um pouco a realidade dos Conselhos de Turma.” (E16).

Apenas dois Directores de Turma referem que o Conselho Executivo tem intervenção nas decisões curriculares: *“Temos várias reuniões, dá directrizes concretas para a elaboração do Projecto Curricular de Turma.” (E4).* *“Em termos de carga horária e sua atribuição, coordenação geral...” (E9).*

Três Directores de Turma afirmam não saber qual o papel do Conselho Executivo na tomada de decisões curriculares na escola (E7, E8 e E12). Consideramos pertinente referir que um número relativamente elevado de Directores de Turma não tem conhecimento do papel do Conselho Executivo na tomada de decisões curriculares na escola.

Na subcategoria **G2- Papel dos Grupos Disciplinares e Departamentos**, a totalidade dos Directores de Turma afirma **ser a nível destes dois órgãos que se faz na Escola a gestão curricular**, mas um Director de Turma chama a atenção para o tipo de gestão curricular que aqui é feita:

“É a 100%, daquilo que eu conheço dos Grupos Disciplinares e como funcionam, os Departamentos também.” (E1).
“Os Grupos Disciplinares são as células bases de todas as decisões.” (E2). *“O Grupo Disciplinar faz o seu trabalho em termos gerais, mas não está a pensar em turmas. E depois cada professor, individualmente gere os dados e as directrizes que tem. O professor adapta as coisas às suas turmas, mas não pode fugir muito. Quando há problemas o grupo apercebe-se e tenta intervir primeiro, no sentido de esclarecer.” (E3)* *“Fazem a gestão a nível da planificação, mas não em função das turmas, é em função do aluno médio, só nos currículos alternativos é que se tem em conta os alunos.” (E9)*

Os Directores de Turmas confirmam que a gestão curricular é feita nos Grupos Disciplinares e nos Departamentos, como vimos anteriormente, em detrimento dos Conselhos de Turma, e sobretudo, sem qualquer articulação com estes. O último Director de Turma (E9) confirma o que tínhamos visto sobre as turmas de currículo especial, onde realmente se tem em conta os alunos e se faz gestão curricular.

Na subcategoria **G3- Articulação entre os diferentes níveis de ensino**, todos os Directores de Turma dizem ser nos Departamentos que se faz a articulação entre os diferentes níveis de ensino, mas quanto à **eficácia desta acção** também quase todos referem que é muito relativa ou mesmo deficiente:

“(...) mas não tanto como se desejaria (...), mas já se está a caminhar para se fazer.” (E1), “(...) mas isso não se faz muito, só teoricamente isso é muito importante.” (E2), “(...) há sempre essa preocupação de articular umas coisas com as outras, mas em termos gerais, não é em termos específicos da turma A ou B que se atrasa mais, etc.” (E3), “(...) mas deveríamos fazer mais, não se faz muito. Há por vezes desadequação, na passagem de ciclo há muitos desmembramentos de turmas (alunos de muitas proveniências) e isso não se consegue.” (E6), “(...) e é feito.” (E7), “(...) e isso é feito de alguma forma.” (E8), “É a grande falha,(...) mas com grandes dificuldades.” (E9), “(...) mas falha, é trágico, vem sempre de trás. Mas é uma aprendizagem, nós chegamos lá.” (E14), “(...) mas isso tem sido muito, muito difícil. Por exemplo, no Departamento de Matemática ou Língua Portuguesa, aí é mais fácil fazer. Num Departamento onde existam mais disciplinas, como o de Ciências Humanas e Sociais, que tem: a História, a História e Geografia de Portugal, a Geografia e a Educação Moral e Religiosa Católica e de outras confissões religiosas, aí torna-se muito mais difícil do que quando a disciplina é só uma. Por vezes consegue-se fazer em determinados pontos do programa, em determinadas épocas do ano e com determinados conteúdos, mas é difícil, até porque os programas não estão feitos de modo a permitirem essa

articulação.” (E15), “(...) mas é pouco feito, há professores que não sabem fazer, outros que não querem fazer...” (E16)

A esmagadora maioria dos Directores de Turma considera que a acção dos Departamentos na articulação entre os diferentes níveis de ensino é ineficaz ou deficiente.

No que diz respeito à subcategoria **G4- Condições necessárias à tomada de decisões curriculares na escola**, nomeadamente à **influência dos horários** na tomada de decisões curriculares na Escola, a maioria dos Directores de Turma (9), não a considera importante na actuação dos professores. Os Directores de Turma (4) que apontam os horários como influenciadores do trabalho dos professores aceitam esse facto como inevitável, devido à dificuldade em fazer horários para todos: *“Talvez, às vezes há incompatibilidades, mas isso vai existir sempre, é incontornável.” (E5).*

Mas também, não aparece qualquer ideia ou iniciativa para gerir os tempos (através dos horários), nem qualquer tentativa de enunciar soluções para fazer face a esta inevitabilidade.

Um Director de Turma faz referência às **insuficientes condições financeiras das Escolas** para fazer uma correcta gestão curricular: *“Mas outros aspectos, actividades como complementos educativos isso faz-se, mas há restrições de ordem financeira e outras.” (E1).*

Quanto à subcategoria **G5- Decisões curriculares tomadas na escola**, dividimos as opiniões dos Directores de Turma em dois grandes grupos, **as possíveis**:

“Há uma decisão que a escola devia tomar, que era promover um currículo paralelo para os alunos que vêm com graves dificuldades na Língua Portuguesa, mas isso não acontece.” (E1), “Em termos de grupos. Oficialmente é sempre fixada informação e eu tento fazer uma leitura transversal dessas coisas, mas a informação não passa eficazmente.” (E3), “Sou novo na escola, mas esta escola é muito activa, tudo o que se possa fazer na escola, aqui

faz-se, de acordo com a legislação em vigor.” (E5), “A partir dos Grupos e dos Departamentos.” (E13), “Procura-se adaptar o currículo nacional à nossa realidade, nós tentamos fazer isso, dentro do que é possível.” (E14)

e¹as reais:

“No início do ano decidem-se questões ligadas ao currículo, organização de actividades.” (E2), “A escola gere o currículo nacional, os grupos fazem pequenas alterações.” (E4), “Nós temos alguma flexibilidade, mas os currículos são aqueles e não há volta a dar, os conteúdos são aqueles, as competências são aquelas, e nós tentamos gerir um pouco, dar uma sequência mais lógica, apenas isso.” (E6), “Faz a gestão de tudo.” (E7), “Faz-se alguma coisa relativamente a alunos com deficiência, mas de resto faz-se muito pouco, trabalha-se a nível dos Departamentos e Grupos, mas com base naquilo que existe e com uma margem de manobra muito pequena. Mas só trabalhamos quando temos conhecimentos para isso, caso contrário não o fazem. Nós não temos psicólogo na Escola e não sabemos tratar de alunos com deficiências ou problemas mais graves...” (E16).

Dois Directores de Turma dizem **desconhecer** esta temática: “*Não sei.*” (E8), “*Não faço a mínima ideia.*” (E12). As afirmações destes dois Directores de Turma parecem-nos muito preocupantes, pois traduzem o total alheamento de dois professores com responsabilidades acrescidas- são Directores de Turma, relativamente às questões de gestão curricular tomada na escola. Este facto evidencia a ausência de formação inicial e contínua, mas concomitantemente, o desinteresse com que estes profissionais conduzem a sua acção e a responsabilidade que a própria escola devia assumir neste processo.

Relativamente à subcategoria **G6 - Papel dos professores nas decisões curriculares**, as opiniões são quase unânimes em considerar que este papel de decisor curricular, só existe

integrado nos órgãos próprios: Conselho Pedagógico, Grupos Disciplinares e Departamentos, individualmente os professores têm uma acção muito limitada:

“(...) são os principais intervenientes, nos vários organismos em que participam até ao Conselho Pedagógico. Nesta escola há um grupo de professores que têm hábitos de trabalho e de reflexão pedagógica.” (E1), “Sim, ainda que seja através dos grupos, é o conjunto das sugestões pessoais.” (E2), “Individualmente não, como grupo têm, vai a Conselho Pedagógico. E é assim que as coisas se processam. Individualmente é preciso exercer muitas influências e eu não me lembro de caso nenhum onde isso tenha acontecido.” (E3), “Devia haver uma maior autonomia em termos curriculares, o professor é diluído no grupo e há directrizes já estipuladas.” (E4), “Têm, nos Conselhos Pedagógicos, onde os professores intervêm e trazem as suas ideias dos Grupos Disciplinares e dos Departamentos.” (E5), “Têm voz dentro do Grupo, do Departamento, em última análise dentro da aula. Nós temos alguma autonomia, temos alguma liberdade e dentro do Grupo também...” (E6), “Acho que sim, alguns são aprovados outros não.” (E7), “O Ministério manda, e os professores fazem mais ou menos aquilo que eles mandam.” (E8), “Em grupo os professores têm influência, individualmente isso é muito relativo, o grupo decide e tu geres, o grupo tem capacidade de decidir, a nível individual não, senão cada um dava o que queria.” (E10), “Pouca, porque têm um programa que têm de dar e cumprir.” (E12), “No Grupo Disciplinar e no Conselho de Turma.” (E13), “Nós somos o ponto de partida, nós é que as sugerimos e somos nós que as trabalhamos se elas forem aceites.” (E14), “Sim, têm, tendo em conta as orientações nacionais e depois tendo em conta a realidade da escola, os professores têm um papel decisivo.” (E15), “Não, só em Departamento e Grupo Disciplinar.” (E16).

Na subcategoria **G7- Articulação/supervisão do trabalho dos professores com o Conselho Executivo**, os Directores de Turma conduzem as suas respostas para o tipo de controlo que o Conselho Executivo exerce no trabalho dos professores. Oito Directores de Turma consideram que este órgão apenas exerce um **controlo informal**, baseado na supervisão, coordenação e orientação. Seis Directores de Turma consideram que o Conselho Executivo **exerce um controlo formal/burocrático**, vejamos a este propósito as próprias palavras da Presidente do Conselho Executivo:

“Eu sou muito directa e quando quero uma coisa digo aos colegas: Olhem nos Departamentos vão tratar disto, daquilo e daquele outro. De forma que acabam por tratar sempre daquilo que eu quero, mas as coisas não me aparecem fruto da minha imaginação, no quotidiano vou sentindo as necessidades e como tal vou desenvolvendo. Mas digo-lhe já, controlo, sou muita controladora.” (E15)

Esta extensa citação pareceu-nos pertinente pois dá-nos uma visão de topo, da Presidente do Conselho Executivo, que evidencia um olhar organizacional, onde transparece uma marca muito visível da sua própria personalidade, exercendo um controlo burocrático mais ou menos formal, mesmo em aspectos de cariz pedagógico.

“Não sei o que os professores fazem na sala de aula, mas sei por exemplo o tipo de fichas que utilizam e sei, porque todas elas me passam pelas mãos. Até aqui há uns anos era mera curiosidade e então verifiquei que havia fichas que não tinham o nome para o aluno, não tinham cabeçalho e faltava-lhes uma série de coisas, foi uma luta que eu tive com os professores para uniformizar, foi uma guerra que eu consegui levar a bom porto. Eu digo à funcionária da reprografia, todos os trabalhos em que as imagens não se percebem, que os textos sejam de difícil leitura, não passa nada, ou avisa os respectivos professores ou entrega-me a mim. Eu isso recuso, dá uma péssima imagem e é logo motivo para distúrbio na sala de aula, se podermos evitar problemas de comunicação isso é o ideal.

Tenho conhecimento de tudo o que é feito. Depois dou aquela “molhada” toda aos Coordenadores de Departamento para que eles também tenham uma visão do trabalho que é desenvolvido no Departamento. Também através dos níveis finais atribuídos, por exemplo, temos aqui uma colega, que desde há três anos que ela entrou, em todas as disciplinas que ela lecciona, os alunos têm sempre mais negativas que positivas. Eu já tinha falado com a Coordenadora do Departamento e falei com a Delegada e disse que elas tinham que actuar. Por favor verifiquem. O grande problema é que a colega punha conteúdos na ficha de avaliação que não tinha dado aos alunos e mais uma série de situações... Eu chamo, chamo os Coordenadores do Departamento e os Delegados para fazerem o acompanhamento dos colegas e para juntos estudarem maneira daquelas situações serem ultrapassadas, eu faço isso, eu nesse aspecto sou controladora.” (E15).

Pelos muitos anos de experiência que possui tem uma visão muito própria da actuação do Conselho Executivo que faz transparecer nas suas palavras:

“Outros presidentes, de outros Conselhos Executivos são capazes de fazer aquilo que eu faço, se tiverem alguma experiência, se tiverem há pouco tempo não fazem, não têm a percepção de certas coisas. É um cargo que exige muito de nós, estamos sempre a aprender e nos primeiros anos muito mais. Portanto, eu sei aquilo que se passa, embora não saiba tudo. E depois, também temos os Encarregados de Educação que se queixam. Eu leio as Actas todas e assim também sei, também determinados Directores de Turma, que depois das reuniões, vêm ter connosco e dizem que os Encarregados de Educação se queixaram muito de determinado professor. Tem muito a ver com a personalidade, mas eu digo mesmo que controlo.” (E15).

Como conclusão deste capítulo, podemos dizer que, se há estrutura na organização escolar em relação à qual o consenso marca o discurso dos professores, é sem dúvida, a Direcção de Turma. Independentemente de algumas variáveis consideradas: sexo, idade, tempo de serviço, etc, o discurso docente e, também, das próprias estruturas de gestão da escola mantém uma grande homogeneidade na avaliação da importância deste cargo, pelo que acreditamos que a consensualidade discursiva em torno da Direcção de Turma ultrapassa as fronteiras deste estabelecimento de ensino.

Para além disto, destacamos sobretudo, o facto de que das opiniões dos Directores de Turma transparece descrédito em relação à função e ao papel que desempenham, aliado a um forte sentimento de angústia perante a pouca formação que têm para o exercício do cargo.

Na generalidade, é de realçar dos seus discursos a posição subalternizada como se apresentam perante actos administrativos imbuídos de uma forte carga de formalismo, onde consideram cumprir incondicionalmente as “normas” em vigor, desenvolvendo um circuito de fases sequenciadas, perfeitamente despersonalizadas, muitas vezes, alheias a cada situação concreta e aos seus destinatários, nomeadamente a nível do Conselho de Turma e relativamente à construção do Projecto Curricular de Turma. Segundo Castro (1995): “(...) *na maioria dos casos, o Director de Turma limita-se ao “cumprimento do circuito burocrático com impessoalidade e formalismo, cingindo-se ao cumprimento encadeado e sequenciado de um ritual burocrático.”* (p.143).

Como síntese final, podemos dizer que os dados que acabámos de apresentar permitem-nos concluir que, os Directores de Turma desta escola são na esmagadora maioria mulheres, entre os 31 e os 40 anos, com formação ao nível da licenciatura, com estágio profissional, com mais de 10 anos de tempo de serviço, mas colocados pela primeira vez na escola. Deste dados ressalta a atribuição do cargo de Director de Turma a professores recém-chegados à escola (atribuição por horário) e não por critério de formação/competência.

Na generalidade, estes Directores de Turma frequentam acções de formação, mas não na área de Direcção de Turma e são em geral motivados quer pelo interesse pessoal, quer pela necessidade de créditos.

Estes professores encontram-se satisfeitos com o seu trabalho na escola, mas, na sua maioria, porque gostam do que fazem, mas estão insatisfeitos com os resultados obtidos pelos seus alunos.

Os Directores de Turma desta Escola não apresentam quaisquer hábitos de trabalho colaborativo, apesar de o considerarem importante, preparam as suas aulas sozinhos, sobretudo repetindo e/ou adaptando as planificações já existentes. Utilizam recursos e materiais diversificados, mas referem sobretudo, o recurso ao manual escolar, raramente se referem à construção de materiais por parte dos alunos. E limitam-se a adaptar o programa aos seus alunos e às condições da escola.

Conhecem pouco as metodologias utilizadas pelos seus colegas e realizam muito poucas trocas de materiais pedagógicos, e quando o fazem é sobretudo, com aqueles que lhe são mais próximos afectivamente. A esmagadora maioria das comunicações entre os docentes realizam-se na Sala dos Professores e não no Conselho de Turma, ou em outros órgãos. Não realizam, por norma, planeamento comum de actividades não lectivas, ou limitam-se a fazê-lo de forma informal e esporádica.

Os Directores de Turma que dizem fazer diferenciação de turma para turma, dizem fazê-lo, porque as turmas têm diferentes características e ritmos, e têm diferentes conhecimentos e motivações, mas fazem-no apenas recorrendo à redução de conteúdos e utilizando diferentes metodologias e estratégias. Mas, muitos Directores de Turma assumem que não realizam essa diferenciação, precisamente utilizando o mesmo argumento dos que realizam: a diferença de ritmos nas turmas e a necessidade de uniformizar.

Relativamente à diferenciação dentro da mesma turma, os Directores de Turma, utilizam a mesma argumentação, mas referem-se, sobretudo, às dificuldades para não o fazerem, sobretudo, o elevado número de alunos. Seis Directores de Turma não identificam o problema da diferenciação.

Face à construção curricular, consideram que devem ser os professores a decidir sobre o mesmo, mas sempre a partir de um currículo nacional muito bem definido pelo Ministério da Educação. Não consideram possível a existência de parcerias a este nível, quer com os

encarregados de educação, quer com as autarquias, por não lhes reconhecerem competências, nem espaço de intervenção.

Estes Directores de Turma não tiveram formação inicial nem contínua para o exercício do cargo e consideram que precisariam, sobretudo, de formação na área da psicologia, do conhecimento da legislação e da burocracia.

O acesso ao cargo foi, em geral, por uma questão de horário e, poucas vezes, por uma questão de perfil. A redução de horário para o exercício do cargo é considerada, por estes Directores de Turma insuficiente, ou quanto muito suficiente, só para as tarefas burocráticas.

Quanto ao seu papel, estes Directores de Turma conferiram particular importância à sua intervenção, enquanto orientadores/socializadores, junto dos alunos, atribuíram também destaque à relação com os encarregados de educação, mas secundarizaram a vertente de coordenação dos professores da turma e desvalorizaram de forma clara, justamente, a actividade de mediação curricular no Conselho de Turma. Eles próprios retomam um discurso piramidal, próprio de organizações muito centralizadas, onde os órgãos de gestão intermédia ou são inexistentes, ou se apresentam como meros transmissores dos órgãos superiores, contribuindo de forma indiferenciada para o bom andamento da “cadeia”.

Para concluir é, ainda, importante salientar que a impreparação da maior parte dos professores para realizar Projectos Curriculares contribuiu para o descrédito da eficácia destes documentos, não sendo estes, muitas vezes, entendidos como legitimadores e concretizadores de autonomia na Escola. Por outro lado, o Conselho de Turma não é visto como o local onde se reconstrói, diferencia e adapta o currículo no contexto quotidiano de um processo de ensino-aprendizagem que se quer estrategicamente articulado, integrado, com sentido e socialmente participado, limitando-se este a ser um órgão mais ou menos burocrático onde se fala de avaliação e de comportamentos dos alunos.

O Director de Turma em nenhum momento parece ser visto como um verdadeiro órgão de gestão intermédia, e é visto por estes profissionais apenas como um mero condutor das reuniões do Conselho de Turma. Apesar de considerarem que se o Director de Turma for alguém activo e empenhado, os Conselhos de Turma podem ser ou vir a ser um órgão

importante na resolução de alguns problemas dos alunos, poucos apontam o Conselho de Turma como eficaz na resolução de problemas de aprendizagem dos alunos.

Continuamos a assistir à valorização dos tradicionais órgãos de “gestão” pedagógica e curricular: os Grupos Disciplinares e os Departamentos e à desvalorização da Direcção de Turma como órgão de gestão intermédia, com responsabilidade na coordenação do Projecto Curricular da Turma no Conselho de Turma.

2.3 Discussão dos resultados

“Não existem receitas miraculosas ou panaceias que permitam transformar os factos brutos em ideias claras.”

Deshaies, 1997, 362

Segundo Ribeiro (1999), o objectivo deste capítulo é discutir e interpretar os resultados, sem perder de vista a questão de investigação. É aqui que se faz a síntese entre a teoria, a investigação e os resultados, visibilizando a coerência do estudo. Este critério de análise aplica-se à questão central de pesquisa, em função da qual o quadro teórico de referência foi mobilizado, os objectivos foram definidos, formuladas as questões de investigação, o objecto de estudo seleccionado e o plano de investigação empírica elaborado (incluindo os procedimentos metodológicos).

De acordo com Lessard-Hébert (2005), podemos resumir assim os dois grandes princípios que nortearam esta fase:

1. Respeitar o paralelismo intersubjectivo, que impõe que o investigador ajuste a interpretação dos resultados a tudo aquilo que os dados, enquanto produção de indivíduos que responderam ao investigador, permitem e implicam. Nesta intersubjectividade, o investigador deve respeitar os limites e as exigências contidos nos resultados, sem neles projectar desejos nem destruir aquilo que o incomoda.
2. Manter a correspondência dos planos, isto é, a sobreposição das estruturas aparentes e reveladas, forçando-se a não introduzir nem a impor um desvio que favoreça o intérprete e o seu poder em detrimento da evidência dos dados ou da inteligência dos seus informadores e leitores. (p. 124-125)

O pensamento e as práticas dos professores têm sido objecto de alguns estudos em Portugal nos últimos anos (Pacheco, 1995; Teixeira, 1995), contudo a problemática da Direcção de

Turma continua a ser pouco considerada enquanto objecto de investigação (Peixoto et al, 2003). Apesar disto, esta é hoje confrontada com mudanças sociais profundas, as quais exigem modos diferentes de abordar os assuntos científicos e pedagógicos. São exigidas aos Directores de Turma capacidades e aptidões que, afastadas das marcas de um ensino tradicional, se encontram mais próximas de um ensino interactivo, capaz de ter presente a celeridade da constante actualização da informação. Como vimos, este contexto implica um diálogo constante entre a formação inicial e a formação contínua, para que a implicação do Director de Turma na mudança tenha por base a tomada de consciência daquilo que faz e das suas representações, pois sabemos que a mudança só existe a partir dessa consciência e do desejo de mudar. Pensamos que a triangulação dos dados desta tese possa dar algum contributo para o aprofundamento desta temática.

Com o objectivo de facilitar a visualização das respostas que se consideraram mais relevantes, dadas pelos professores no inquérito por questionário e pelos Directores de Turma na entrevista, e a triangulação com a análise documental passaremos a sistematizar a informação. Para isso tivemos presente os objectivos de trabalho que estabelecemos para dar resposta à questão geradora da tese (ver Introdução - **3. Questão geradora e operacionalização do problema**).

São as seguintes as características encontradas e que nos permitem traçar um quadro de caracterização dos Directores de Turma da escola onde decorreu esta investigação:

- a maioria dos Directores de Turma apresentam idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos;
- a esmagadora maioria dos Directores de Turma desta escola é do sexo feminino;
- a esmagadora maioria dos Directores de Turma desta escola possui apenas a licenciatura;
- a maioria dos Directores de Turma desta escola frequentou o estágio clássico de profissionalização;
- a maioria dos Directores de Turma desta escola tem entre 10 a 20 anos de serviço, mas está há menos de 1 ano nesta escola;
- a esmagadora maioria dos Directores de Turma desta escola revela não possuir formação nem inicial nem contínua para o exercício do cargo..

Passamos então à análise triangulada das concepções dos professores e dos Directores de Turma relativamente às questões inicialmente formuladas:

Quadro 29 – Triangulação dos dados

	Questionário	Entrevista
1-Director de Turma como mediador de conflitos	Concordam inteiramente	Maioria dos Directores de Turma refere este aspecto e considera que devem ter formação na área da Psicologia e Gestão de Conflitos
2-Director de Turma como mediador com os Encarregados de Educação	Concordam	Muito importante
3-Director de Turma como mediador entre a Escola e os Encarregados de Educação na adequação do currículo aos alunos	Poucas vezes	Apenas um Director de Turma refere
4-Director de Turma como mediador com os professores da turma	Muitas vezes	Não concordam
5-Director de Turma – principal função: harmonizar o ambiente da turma	Concordam	Sim - por ser um interface relacional
6-Coordenação da gestão curricular do Director de Turma	Discordam/ poucas vezes realizam	Aceitam com resistências
7-O Director de Turma como um mediador curricular	Muitas vezes	Já o é/ não é necessário ser

	Questionário	Entrevista
8-Operacionalização dos objectivos do currículo	Conselho de Turma	As vertentes trabalhadas no Conselho de Turma são, essencialmente, avaliação e comportamento, secundariamente aparece construção do Projecto Curricular de Turma
9-Conselho de Turma	Espaço de gestão do ensino e da aprendizagem na turma	Não é eficaz na resolução de problemas de aprendizagem dos alunos
10-Papel do Director de Turma no Conselho de Turma	Dirige a reunião e dá informações	Orienta/verifica os procedimentos necessários ao decorrer da reunião
11-Conselho de Turma-diagnóstico dos alunos	Muitas vezes	As vertentes trabalhadas no Conselho de Turma são, essencialmente, avaliação e comportamento e secundariamente de construção do Projecto Curricular de Turma
12-Planificação de unidades didácticas	Grupo Disciplinar	Longo prazo- Grupo Disciplinar
13-Planificação de aula	Professores individualmente	Professores individualmente
14-Valorização do cargo de Direcção de Turma como órgão de gestão intermédia	Poucas vezes	O acesso ao cargo é na grande maioria para complemento de horário
15-Decisões/articulação sobre os diferentes ciclos	Poucas vezes	Relativa e muito deficiente
16-O trabalho dos professores-individual ou em grupo	Discordam Poucas vezes	Não devia ser, na prática é individual. Esporadicamente em grupo- em geral apenas visitas de estudo. Apenas dois Directores de Turma referem o Plano Anual de Actividades e o Projecto Curricular de Turma
17- Interacções entre professores	Sala de professores	Informalmente- sala de professores

1- Director de Turma como mediador de conflitos: relativamente a este ponto parece haver unanimidade relativamente ao papel do Director de Turma como gestor de conflitos. Este é mesmo um dos pontos mais referidos quer pelos professores, quer pelos Directores de Turma, e pontuado pelos normativos legais. O Director de Turma é essencialmente, e tradicionalmente, visto como um mediador na área de conflitos entre os vários intervenientes no processo educativo: alunos, professores, encarregados de educação, etc.

2- Director de Turma como mediador com os Encarregados de Educação: no seguimento do ponto anterior, uma das atribuições do Director de Turma em destaque na perspectiva dos inquiridos é a *mediação* com os encarregados de educação, para a resolução de problemas de carácter, essencialmente, de socialização/comportamental dos alunos.

3- Director de Turma como mediador entre a Escola e os Encarregados de Educação na adequação do currículo aos alunos: mas quando confrontados com a actuação do Director de Turma enquanto um verdadeiro mediador curricular, somando ao seu contributo de mediador a ligação entre a escola e os encarregados de educação, no sentido de se fazer a adequação do currículo aos alunos, as respostas são também unânimes e inequívocas. Apesar, de reconhecido nos normativos legais a colaboração dos Encarregados de Educação na informação conducente a uma melhor adequação do currículo aos alunos, a acção dos Directores de Turma não se focaliza neste pressuposto.

4- Director de Turma como mediador com os professores da turma: no inquérito por questionário, os professores referem maioritariamente que “muitas vezes” os Directores de Turma actuam como mediadores com os professores da turma. Já na entrevista, quando confrontados com esta questão, os Directores de Turma respondem que não consideram isso importante e discordam mesmo desse papel. Se tivermos em conta os normativos legais, nomeadamente, os que estiveram na origem da criação do cargo, consideramos que, também nesta vertente, os Directores de Turma se afastam dos normativos legais.

5- Director de Turma - principal função - harmonizar o ambiente da turma: Este aspecto reforça a convicção de que a função de Direcção de Turma serve principalmente para melhorar o ambiente na turma provocado pela boa relação entre todos os elementos

inerentes ao processo. O Director de Turma é, assim, por excelência visto como um mediador nas relações interpessoais, sem preocupações no campo da gestão curricular. Podemos concluir que, sobressai da triangulação dos dados, primeiro, que as práticas do Director de Turma não são coincidentes com os normativos legais, por vezes ficam aquém daquilo que a lei prevê e noutros aspectos, vão muito além do regulamentado.

6- Coordenação da gestão curricular do Director de Turma: Este aspecto confirma o que temos vindo a constatar através da triangulação dos dados, que os Directores de Turma não são considerados nem se consideram como coordenadores da gestão curricular. No questionário os professores referem discordar desta possibilidade e realizá-la poucas vezes. Na entrevista, os Directores de Turma dizem aceitar a possibilidade de coordenação da gestão curricular pelos Directores de Turma, mas com muitas resistências e colocando muitos entraves.

7- O Director de Turma como um mediador curricular: contrariamente ao constatado nos pontos anteriores, os professores consideram que este é “muitas vezes” mediador curricular. E os próprios Directores de Turma, referem mesmo que o Director de Turma já é, de facto, um mediador curricular, ou pelo contrário referem que não é necessário sê-lo. O discurso destes agentes educativos é, neste sentido, completamente contraditório, pois afirmam que o Director de Turma já exerce funções de mediador curricular, e por outro lado, afirmam que este não precisa realizar essas funções.

8- Operacionalização dos objectivos do currículo: relativamente a este ponto, os professores referem que a operacionalização dos objectivos do currículo se faz a nível do Conselho de Turma, mas no decorrer da entrevista, apenas referem este órgão como tendo um papel fundamental na avaliação e referenciação do comportamento dos alunos. Não se referem ao Conselho de Turma como o local onde se realiza a gestão do currículo, tal como está preconizado nos normativos legais.

9- Conselho de Turma: sobre este ponto, os dados são mais uma vez contraditórios, entre o questionário e a entrevista e, entre estes dados e os documentos normativos, nomeadamente, os documentos da escola, onde se transcrevem desses normativos as funções do Conselho de Turma. No inquérito por questionário, os professores referem-se a

este órgão como “Espaço de gestão do ensino e da aprendizagem na turma”, tal como está referido nos normativos. Na entrevista, e questionados sobre a acção deste órgão na prática, precisamente como esse espaço de gestão curricular, os Directores de Turma, consideram-no ineficaz na resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos. Em síntese, podemos constatar que, desta forma, este órgão não cumpre as funções que os normativos lhe atribuem e por outro lado, os professores não fazem cumprir as funções que consideram estarem adstritas a este órgão.

10- Papel do Director de Turma no Conselho de Turma: Contrariando os normativos legais, e os próprios fundamentos daquilo que eles próprios consideram ser o Conselho de Turma, os professores/directores de turma, apenas consideram que o papel do Director de Turma neste órgão se resume à orientação/verificação dos procedimentos necessários à condução das reuniões do Conselho de Turma.

11- Conselho de Turma - diagnóstico dos alunos: relativamente a esta função do Conselho de Turma, os professores no questionário dizem “muitas vezes”, mas quando confrontados com esta questão na entrevista, destacam apenas as vertentes de avaliação e de análise do comportamento dos alunos. Mais uma vez, a diferença entre o discurso e a percepção da prática é bastante visível.

12- Planificação de unidades didácticas: relativamente a este aspecto da gestão curricular, a planificação de unidades didácticas, os dados vêm reafirmar, o que a triangulação dos dados até agora analisados tem salientado. É nos Grupos Disciplinares que se fazem as planificações colectivamente, normalmente, as de longo prazo, donde podemos concluir que, a gestão curricular feita na escola como espaço colaborativo de acção dos professores, apenas se realiza nos Grupos Disciplinares e não é referenciado o Conselho de Turma. Destacamos, também, o facto de os professores se referirem à forma como são realizadas essas planificações: “(...) *quando chegamos às escolas os planos já estão feitos, o que fazemos é olhar para o que está feito e tentar adaptar à nossa maneira.*” (E2, o que indicia a dimensão apenas formal dessa planificação.

13- Planificação de aulas: Os professores/directores de turma, são unânimes em considerar que esta se faz individualmente, nunca em Conselho de Turma, e só, muito esporadicamente, com a colaboração de outros colegas, normalmente de forma informal com aqueles com quem mantêm uma relação mais próxima.

14- Valorização do cargo de Direcção de Turma como órgão de gestão intermédia: questionados directamente no questionário sobre este aspecto os professores afirmam que “poucas vezes”, o cargo de Direcção de Turma é valorizado como órgão de gestão intermédia. A juntar a isto, podemos salientar a forma como a escola possibilita o acesso ao cargo: na maioria dos casos, é unicamente como complemento de horário, donde se depreende a pouca valorização atribuída pela própria escola à Direcção de Turma.

15- Decisões/articulação sobre os diferentes ciclos: esta é feita a nível dos Departamentos, mas referem os Professores/Directores de Turma que é feita “poucas vezes” e de forma muito deficiente e inócua. Estes dados contrariam os normativos legais que valorizam este item. O Conselho de Turma nunca é referido, nem nos normativos, como sendo também, responsável por essa articulação.

16- O trabalho dos professores - individual ou em grupo: Os dados são mais uma vez, uma demonstração do desfasamento dos discursos dos profissionais da educação. Teoricamente, a maioria dos professores/directores de turma consideram que o seu trabalho não pode ser individual, e discordam até de que o seja, mas na prática, unanimemente, afirmam que não desenvolvem trabalho colaborativo. O fazem-no de forma muito esporádica, essencialmente, na organização de visitas de estudo. Dos Directores de Turma entrevistados, apenas dois referem o trabalho colaborativo realizado aquando da construção do Plano Anual de Actividades e do Projecto Curricular de Turma.

17- Interações entre professores: mais uma vez, os dados demonstram que a maioria das interações/comunicações entre os professores, se realiza informalmente, a nível da Sala de Professores. De salientar que os professores não referem o Conselho de Turma como espaço por excelência onde se realizariam essas interações no sentido da construção/gestão curricular.

Na prática o Director de Turma não é valorizado como um verdadeiro órgão de gestão intermédia, nem pelos próprios professores e Directores de Turma, nem pelos órgãos de gestão da escola; contrariando os normativos legais que apontam globalmente nesse sentido. A falta de preparação destes profissionais, que se traduz na inexistência de formação inicial e contínua, parece-nos ser apenas uma das responsáveis por esta questão. A acrescentar a este ponto pensamos ser importante salientar a dificuldade de acção dos Directores de Turma, que são considerados pelos seus pares apenas como um professor que exerce funções burocráticas, de orientação de reuniões e responsável pelo bom ambiente da turma, porque exerce funções de mediador de conflitos interpessoais. Também, os órgãos de gestão da escola parecem não dar à Direcção de Turma um verdadeiro espaço de gestão, as reuniões do Conselho de Turma são previamente agendadas pelos órgãos de direcção da escola, e os Conselhos de Turma extraordinários normalmente só se realizam por razões relacionados com questões de comportamento incorrecto dos alunos.

A importância do funcionamento do Conselho de Turma, como processo pedagógico participativo, ou como um processo burocratizado, tem repercussões nas tomadas de decisões assumidas relativamente aos alunos. Esta função de coordenação pedagógica dos professores da turma situa o Director de Turma “na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão”¹. (Roldão, 1995, p.10).

A função que continua a ser-lhe atribuída é a da socialização², e por isso, o Conselho de Turma não é visto como o espaço onde este desenvolve a sua acção como profissional. O Projecto Curricular de Turma constitui-se apenas, como um plano de intenções, que apresenta inúmeras deficiências na sua construção.

¹ Roldão (1995) diz ainda a este respeito: “O Director de Turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside”. (p.10)

² A maioria dos inquiridos vê a emergência da Direcção de Turma como um imperativo funcional orientado prioritariamente para o atendimento dos alunos e dos encarregados de educação.

Numa palavra, o Director de Turma continua a exercer as tradicionais funções de agente mediador, essencial ao processo de socialização dos alunos e dos encarregados de educação na escola. Não exerce verdadeiras funções de liderança na condução do Conselho de Turma e por isso não é visto, nem considerado por si próprio e pelos seus pares como um verdadeiro órgão de gestão intermédia, não havendo convergência entre as funções consagradas nos normativos aos Directores de Turma e as que efectivamente são concretizadas na escola. No exercício das suas funções, o conceito de *mediação* curricular não assume qualquer tipo de visibilidade, sendo a vertente da gestão curricular no Conselho de Turma praticamente inexistente.

A este gestor pedagógico intermédio não é reconhecida superioridade hierárquica, não é exigida preparação profissional específica, nem capacidade de liderança. Desta feita, ninguém estranha o facto de não conseguir dar resposta às cada vez mais solicitações que lhe são pedidas. Esta escola, talvez reflectindo uma tendência generalizável no nosso país, não assumiu com consciência, a ideia de que enquanto sistema social no interior do qual se estabelecem interações, levadas a cabo por pessoas com estatutos, poderes e papéis próprios, representam um potencial de comportamentos internos e externos a esta estrutura. O desafio que hoje se coloca à escola, referenciada na qualidade do sistema, aposta muito forte no envolvimento dos professores e no esforço conjugado de toda a comunidade educativa. Esta mudança implica uma nova estratégia, estratégia essa que aposta em outras práticas.

Da análise destes dados, parece-nos poder concluir que a escola actual se situa claramente a nível da burocracia mecanicista, pelo carácter de imposição com que a tecnoestrutura situada ao nível da administração, fora da escola, ainda regula os procedimentos de trabalho; em contradição com a retórica da especialização e da diferenciação funcional dos professores, os documentos oficiais, designadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, os objectivos definidos para o Ensino Básico e o Estatuto da Carreira Docente.

Como conclusão final deste capítulo podemos dizer que, as práticas de actuação do Director de Turma se inscrevem numa hierarquia rígida, tradicional, onde a norma e a burocracia, se opõem à crítica, à mudança e à inovação, sendo estas geradoras de rotinas e de estagnação. Apesar deste quadro, acreditamos que, serão os professores, como actores

educativos empenhados e dialogantes, que poderão - ou não - desencadear novas ideias e novas práticas organizacionais, reinventando recursos, redefinindo perfis, reactualizando saberes, adaptando estruturas e funções, recriando órgãos; contribuindo desta forma para a dignificação da imagem da Escola, dos professores e dos Directores de Turma.

2.4 Limites da Investigação

O desenvolvimento desta investigação foi naturalmente influenciado por condicionalismos pessoais, temporais e profissionais diversos, os quais se foram, no entanto, tentando ultrapassar ou minimizar, procurando chegar a um conjunto pertinente de conclusões. Consideramos importante apontar nesta altura, algumas limitações do estudo realizado, sendo que a principal limitação pode decorrer das próprias opções teóricas e metodológicas que privilegiámos, não esquecendo que uma escolha implica sempre muitas exclusões e que, muitas questões ficaram por colocar. Tal facto deve-se à delimitação necessária ao âmbito desta tese.

A metodologia de recolha de dados escolhida, baseada nos instrumentos da investigação: o questionário, a entrevista e a análise documental, constituiu uma opção que, como todas, apresenta vantagens e limitações. Pensamos que neste caso, a complementaridade se revelou pertinente, contudo, por vezes, as entrevistas realizaram-se sob uma certa “pressão”, resultante do pouco tempo disponibilizado pelos Directores de Turma para a sua realização (normalmente um tempo lectivo - 50 minutos), o que poderá ter eventualmente prejudicado o desenvolvimento das respostas.

Relativamente à análise documental salientamos a dificuldade no acesso às actas dos Conselhos de Turma, pelas razões já explicitadas.

Um outro elemento que pode ser objecto de crítica, no sentido de limitar o alcance da pesquisa, foi o facto de termos conseguimos captar as representações dos professores, nomeadamente, os Directores de Turma, mas não observámos sistematicamente os processos de interacção com os outros actores sociais internos e externos à Escola. Ao termos focalizado, ao nível das representações, o discurso dos professores, as nossas conclusões podem ficar parcialmente fragilizadas. Tal opção, como foi atrás justificado, decorreu de limitações temporais e dos limites da própria disponibilidade da escola.

Para tentar diminuir as limitações referidas, tivemos como preocupação central em termos metodológicos, proceder a uma triangulação da informação, obtida a partir dos diferentes

instrumentos, de modo a validar os diferentes resultados, procurando assim, minimizar os enviesamentos dos julgamentos subjectivos quer nossos, quer dos investigados.

Dado o limitado número de estudos sobre a temática da gestão curricular do Director de Turma no Conselho de Turma, não foi, por isso, possível comparar e relacionar substancialmente, os resultados por nós obtidos com outros anteriormente publicados.

Este estudo terá deixado, necessariamente, questões em aberto, mas essa é, pode dizer-se, uma marca distintiva da investigação contemporânea, seja ela em educação ou noutros domínios do saber e da actividade humana. Relativamente aos objectivos iniciais propostos, no entanto, foi possível recolher indicadores que permitam realizar algumas reflexões fundamentadas, possibilitando conclusões importantes para a investigação educacional. Apesar disto, era importante desenvolver estudos análogos a este, noutros concelhos do país, de modo a que outras investigações sobre esta problemática pudessem conduzir a um conhecimento mais alargado, abarcando um maior espectro populacional de inquiridos.

De referir que, considerando as limitações que reconhecemos, e outras que, talvez não tenhamos identificado, as conclusões apresentadas devem ser tomadas como uma leitura possível fundamentada na pesquisa, mas aberta a discussão e revisão.

Pese embora as condicionantes e limitações apresentadas, espera-se que este estudo contribua como incentivo para outros trabalhos futuros neste campo da investigação, até pela carência de estudos neste domínio temático.



CONCLUSÕES

Conclusões

“Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe.”

Canário, 2005, 87

Nesta fase, muitas ideias empurraram-se, entrecrocaram-se, entraram em contradição ou recusaram-se a surgir na mente. Procuraram-se respostas. Contudo, foi difícil pôr em ordem a torrente de pensamentos presentes no espírito e os múltiplos sentimentos que nos animaram.

Paralelamente à apresentação dos resultados do estudo foram sendo referidas algumas conclusões, ainda que parciais, destinadas a clarificar o desenvolvimento da investigação. Apresentam-se neste ponto conclusões gerais permitidas pelos resultados do estudo procurando relacioná-las, por um lado, com os principais aspectos abordados neste trabalho e, por outro, com os objectivos que se propunham.

Relativamente aos objectivos definidos, e que estiveram na origem deste estudo, pode admitir-se que foram conseguidos, na medida em que se obteve um conhecimento mais amplo e profundo sobre o Director de Turma enquanto coordenador da gestão curricular.

Relembramos aqui a gestão geradora que conduziu este estudo empírico e norteou toda a investigação:

Em que medida o conceito de *mediação* pode ser estruturante e operativo na construção de um perfil de desempenho de Director de Turma, enquanto coordenador da gestão curricular? De que forma as concepções e práticas actuais dos actores (professores e directores de turma) integram ou não elementos desta conceptualização?

Na sequência da Revolução de 25 de Abril de 1974, assiste-se a uma ruptura com o modelo centralizado, sendo o modelo de gestão para as nossas escolas designado de “Gestão Democrática”. Apesar das críticas possíveis a este modelo, este foi um passo extremamente importante, porque originou uma mudança profunda na concepção e objectivos da Escola. A partir de 1976, começa-se a desenhar, então, um projecto pedagógico que ganha forma com a publicação de normativos reconceptualizadores. Relativamente à Direcção de Turma, só com a Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, é que se começa a manifestar a preocupação em definir um perfil para o Director de Turma com base num conjunto de requisitos de natureza humana e outros, evidenciando atribuições e competências ao nível sócio-educativo e psicopedagógico, e reforçando a sua representatividade no Conselho Pedagógica. Apesar disto, o sistema educativo português continua a evidenciar uma manifesta incapacidade para responder em tempo útil às exigências da Escola de Massas e aos problemas daí decorrentes. Na primeira metade dos anos oitenta verifica-se um relativo abrandamento na produção legislativa, assistindo-se concomitantemente aos primeiros sinais de uma crise profunda da Educação e da Escola. É nesta fase que a Escola começa a ser questionada como organização, passando a ser objecto de estudos aprofundados nos campos científico, político, sociológico, organizacional e administrativo, catapultando-a para campos de debate científico intenso na década de 90.

Assim, é já na década de 90 que, com o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, que se dá uma nova alteração no estatuto do Director de Turma, considerando-o como uma das figuras centrais nas “estruturas de orientação educativa”. Mais tarde, só através do Decreto-Regulamentar n.º10/99, de 21 de Julho, são definidas em pormenor as competências do Director de Turma. Embora seja desenhado um perfil que integra requisitos de natureza humana e profissional, continua a não ser referida, a necessidade de uma especialização ou de uma formação adequada para o exercício do cargo, o que conduz à identificação do Director de Turma como um órgão cuja autoridade formal é

praticamente nula, sendo a sua actividade suportada pela autoridade funcional que vier a demonstrar.

Verificámos, assim, que a Direcção de Turma não tem sido encarada até hoje como um patamar importante e decisivo da carreira docente, a que devem ter acesso os professores com formação específica nesta área. A revalorização material do cargo e o aumento da redução horária lectiva poderão, também, entre outras medidas, ajudar a dignificar este órgão essencial para promover o sucesso educativo. Com o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, sobre a Autonomia e Gestão das Escolas, estas poderão, se assim o entenderem, atribuir mais uma hora ao Director de Turma. Este passaria, assim, a dispor de 3 horas semanais para dedicar à sua Direcção de Turma, em nossa opinião, essa terceira hora deveria ser marcada, não só, nos horários do Director de Turma, mas também, dos alunos.

Apesar da evolução dos últimos anos, quando passamos da teoria à realidade e apesar da legislada deslocação de algum poder da administração central para a Escola, verificamos os seguintes aspectos relativos à representação do Director de Turma que nos propusemos estudar:

- a) Prevalência do domínio administrativo/burocrático sobre o domínio pedagógico/curricular.
- b) Falta de formação específica (inicial e contínua) adequada ao exercício do cargo. Na prática não é necessária formação, pressupondo-se que a eficácia no exercício do cargo tem a ver com qualidades pessoais do professor, ignorando-se qualquer dimensão de natureza organizacional.
- c) Ausência de estímulos e conseqüente desmotivação dos professores para o exercício do cargo (a juntar à crescente desmotivação generalizada na profissão, a burocratização e a acomodação/rotinização do exercício do cargo de Director de Turma que conduzem os professores ao desempenho de um mero papel formal, contribuindo inconscientemente para reforçar a imagem mais medíocre e menos criativa que a sociedade atribui a esta profissão).

- d) Insuficiência da redução da componente lectiva para o exercício do cargo (a redução de horário prevista não é consentânea com a responsabilidade e a multiplicidade de papéis que são atribuídos a esta estrutura de gestão intermédia.
- e) O cargo é atribuído, muitas vezes, não pelo Conselho Executivo, mas pela Comissão de Horários, continuando o Director de Turma a ser um professor “indiferenciado” (o que acentua o carácter precário e transitório com que continua a ser visto o cargo. Evidencia-se a necessidade de ser reequacionado o sistema de atribuição das Direcções de Turma, que não pode ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é conferida. Neste sentido refere Roldão (1995, p.30) “a distribuição de direcções de turma para mero completamento de horários, quase sempre a professores menos experientes, não tem qualquer sentido se queremos que o Director de Turma assuma as funções de gestão curricular e coordenação pedagógica que realmente lhe cabem”.
- f) Os dados permitem-nos concluir, também, a ausência de uma cultura de mediação em Portugal que se reflecte, necessariamente, na Escola, nomeadamente a nível da relação profissional entre docentes no Conselho de Turma.
- g) Algumas decisões curriculares tomam-se nos Grupos Disciplinares e nos Departamentos, nomeadamente a nível das planificações de longo prazo, e não no Conselho de Turma. Este órgão também não participa na articulação entre os diferentes níveis de ensino.
- h) As reuniões do Conselho de Turma não se podem limitar às de início e fim de período, existe necessidade de reuniões sistemáticas se queremos a melhoria da qualidade da Escola. Os assuntos aqui tratados não podem resumir-se quase exclusivamente à avaliação e análise de comportamento dos alunos.

Pelo exposto, julgamos que o desempenho credível do cargo se encontra, na prática, ameaçado, pois a insegurança pessoal e profissional do Director de Turma associada às escassas forças motivadoras existentes, à ausência de condições e até, por vezes, à resistência de outros actores educativos fazem com que o Director de Turma, na maioria

dos casos, se entregue à monotonia do cumprimento restrito das normas, muitas vezes à margem da realidade de cada escola. À luz de todo este contexto é importante questionar o tipo de mudança que ocorre ou que um futuro imediato poderá trazer para a representação e configuração da acção do Director de Turma: se uma mudança real, se uma mudança simbólico-discursiva, senão mesmo alguma estagnação estratégica face a todo um conjunto de mandatos que se tem vindo a manter sobre esta.

De acordo com Castro (1995), pensamos que a ausência de uma avaliação da acção concreta de cada Director de Turma em cada estabelecimento de ensino constitui outro problema e outra deficiência do sistema educativo português. Nunca até hoje foram instituídos quaisquer mecanismos avaliativos formais dos Directores de Turma, mesmo como simples ritual burocrático, nem por parte da instituição, nem ao nível dos diferentes actores que constituem a sua esfera de acção, o que representa mais um handicap (a acrescentar a muitos outros) face à tão desejada “qualidade” de ensino e à promoção do sucesso educativo dos alunos.

Após a análise dos resultados, obtivemos uma “radiografia” sobre a percepção dos Directores de Turma quanto ao seu papel como órgão de gestão intermédia e reforçámos a nossa crença na importância do Director de Turma como elemento fundamental do processo educativo, especialmente como coordenador da gestão curricular. Por conseguinte, torna-se imperativo promover uma formação humana e científica pluridimensional, realista e prática (Cró, 1998), ou seja, apetrechar os profissionais com saberes de referência sólidos no plano científico-profissional, estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional, portanto dotados de “competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na acção e reflexão sobre a acção, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais” (Campos, 2001, p. 13). Perspectiva-se assim, a formação de um profissional autónomo e competente, capaz de lidar e partilhar diferentes quadros teóricos e apoiar-se na construção de saberes para repensar e recriar a prática.

Constatamos que tem sido difícil passar de uma prática administrativa centralizada e da consequente socialização de comportamentos de cariz burocráticos, enraizados por uma

prática longínqua, para práticas completamente opostas de interacção, co-responsabilização e partilha de poder, em que as decisões são de natureza colegial.

A acção do Director de Turma é fundamental na definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, do seu contexto socio-económico e cultural e do seu percurso escolar anterior; no estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares, na clarificação de atitudes e valores a promover. A sua acção é também ser muito importante na detecção de elementos curriculares que fomentam distorções: de género, raciais, religiosas, etc. O Director de Turma deve, por isso, introduzir no processo, mecanismos capazes de produzir melhorias em termos de prática educativa e estratégias conjugadas, baseadas nos resultados das novas investigações. Em conclusão o Director de Turma também deve ser um promotor de uma escola coeducativa e multicultural, para isso, é necessária a mobilização de conhecimentos e não só de afectos, e é necessária, uma aposta inequívoca no domínio pedagógico-curricular em detrimento do administrativo-organizacional.

Assim, o Director de Turma assume um papel fundamental na dimensão da ideologia da mediação, porque pretende que todos interiorizem uma concepção optimista da educação, responsabilizadora e baseada na independência e vontade, e além disso, uma sensibilidade para o processo transformativo de comportamentos que se pretende obter com as diferentes fases do processo de mediação e os meta-objectivos do processo, para além dos aspectos denotativos dos procedimentos.

Tal como enunciámos, muitas das actuações do Director de Turma são ambíguas em virtude da ausência de uma planificação cuidada. As decisões são tomadas muitas vezes ao sabor da imitação e da intuição, sem dados suficientemente coerentes, tal como vimos através dos documentos produzidos pela escola, nomeadamente do Projecto Curricular de Turma.

A par das “regras formais” emanadas do Ministério da Educação e que regulamentam uma parte da sua acção administrativa, a sua acção desenvolve-se na base de “regras informais” que surgem da interacção dos diversos actores educativos. Neste contexto, a actividade dos Directores de Turma regem-se por “infidelidades normativas” (Lima, 1992, p.6). Do que

nos é dado pela discussão dos dados, a actividade do Director de Turma na organização escolar, depende do conjunto de interesses, da diversidade e poder informal dos diferentes actores, com quem ele interage e à volta dos quais se desenvolve toda a sua actividade.

Do que acabámos de expor, conclui-se que, no essencial, o Director de Turma dificilmente pode ser perspectivado como um gestor pedagógico intermédio, contribuindo desta forma para a promoção de um processo colegial de decisão organizado em torno da construção de consensos no campo curricular. Encontrámos para isso duas razões essenciais: em primeiro lugar, porque as decisões mais importantes são superiormente definidas; em segundo lugar, porque os processos de decisão que ocorrem ao nível da Escola, resultam mais do individual do que do colegial. Reflectindo mais a lógica do desejo do que a da realidade, assim pensamos que os pressupostos do modelo democrático se manifestam mais nos discursos dos profissionais, do que nas suas práticas.

Consideramos que os professores, enquanto grupo profissional, têm interesses comuns a defender, sobretudo quando a sua profissionalidade é questionada por elementos externos, neste sentido, o que esperam do Director de Turma é que ele, enquanto representante da face pública da organização escolar, tenha uma postura que privilegie a defesa dos seus pares, mesmo com prejuízo de valores considerados pelos próprios consistentes com o seu papel. A análise dos dados deste estudo põe em relevo uma das dimensões estruturantes da cultura docente: a ideologia da igualdade entre os pares.

Contemplar a possibilidade de a manutenção do cargo de Director de Turma nestes moldes que descrevemos, responder mais ainda aos interesses dos professores do que dos alunos, embora pareça uma hipótese um pouco subversiva, constitui, quanto a nós, um percurso de indagação que se afigura pertinente. A representação do Director de Turma como alguém a quem os professores recorrem quando têm problemas, nomeadamente de controlo da disciplina, é consistente com os discursos por nós registados, o que traduz uma representação claramente instrumental desta função.

Já em 1995, Sá afirmava que a ideia de que a figura do Director de Turma se centra no aluno, não representa mais do que a face visível para o exterior, do cargo, conjuntamente com as funções burocráticas e lhe atribuía duas razões:

- 1 - A escola ser um sistema debilmente articulado, o que torna difícil o exercício hierárquico da autoridade e pouco eficazes os mecanismos formais de coordenação entre os seus membros. Trata-se de uma organização com uma inter-relação débil, onde cada elemento tem identidade própria, proveniente de uma cultura de escola que privilegia a autonomia individual dos professores. Este carácter debilmente articulado provém ainda, da ausência de uma tecnologia organizativa forte e de conexões entre as estruturas e as actividades muito ténues, ambíguas e pouco precisas.
- 2 - Muitas vezes verifica-se uma separação artificial, entre o campo educativo e o campo organizativo, com reflexos negativos para o funcionamento da escola.

A análise efectuada aos diferentes normativos, referente ao cargo de Director de Turma não reconhece a formação especializada, nomeadamente em supervisão. Este tipo de visão, gera, em nosso entender, concepções de Educação e de Escola inadequadas face ao conhecimento e à acção dos docentes, pelo que consideramos pertinente o reconhecimento inequívoco desta formação. O próprio conceito de coordenador aponta para a co-construção do conhecimento profissional dos professores, com validade para adoptar as metodologias consentâneas à particularidade do seu contexto. Daí a relevância de reconhecer o Director de Turma como coordenador da gestão curricular, logo portador de um estatuto clarificado de gestor intermédio.

Assim, podemos considerar que a relação que se estabelece entre o Director de Turma e o Conselho de Turma é uma relação que não assenta na supervisão e na coordenação. A função profissional da mediação do Director de Turma no Conselho de Turma é inexistente, ou dilui-se em mediações pontuais de carácter meramente relacional, apesar de o Director de Turma apresentar uma posição ímpar no sistema escolar ao poder estabelecer relações de mediação com todos os intervenientes e, por isso, poder envolver a todos num projecto único, responsabilizando-os.

Noutro âmbito de actuação, pensamos que a mediação deve fazer parte do Projecto Educativo da Escola, do Projecto Curricular de Escola e de Turma, convertendo-se num sistema paralelo e complementar face a acções contrárias ao bom funcionamento da Escola. Seria, assim, conveniente que se introduzissem em diferentes áreas, actividades curriculares de aula que apoiassem e clarificassem quer as competências requeridas para a

mediação, quer a filosofia e modos de actuar do seu procedimento. A conceptualização da dinâmica da mediação curricular leva-nos à sistematização do seguinte quadro que se centra na acção do professor, mas de cuja caracterização indirectamente também resulta a radiografia da “não mediação” que encontramos quanto ao director de turma:

Quadro 30 - Modelos de actuação docente

O Professor como artífice da sua própria acção:	O Professor como executor de programas elaborados externamente:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interessa-lhe responder à diversidade de alunos e situações. ▪ É capaz de tomar decisões e desenhar a sua própria prática - currículos abertos e desenhos flexíveis. ▪ Analisa a realidade, formula hipóteses, planifica e avalia para orientar o processo. ▪ Para actuar reflexiva e criticamente, confronta os seus critérios com os seus pares. ▪ Está em contínua interacção com os alunos e a realidade, adaptando a sua intervenção educativa. ▪ Trabalha em equipa e toma decisões de forma colegial no Conselho de Turma sob a coordenação do Director de Turma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Homogeneiza e trabalha para um “aluno médio”. ▪ Não toma decisões curriculares directas - currículo fechado e desenhos terminados. ▪ Aplica programas o mais fielmente possível e avalia a sua eficácia. ▪ Forma-se para “ensinar a aprender” o estabelecido. ▪ Reproduz com exactidão o modelo de ensino proposto externamente. ▪ Não interage com os seus pares e com o contexto em que está envolvido.

Como vimos, a mediação curricular é praticamente invisível e subaproveitada, mas parece promissor o trabalho sobre esta valência da mediação no papel da Direcção de Turma, como agente transformador da prática escolar. Assistimos, por isso, neste trabalho a uma fraca liderança do Director de Turma no Conselho de Turma, não se substituindo a hierarquia horizontal tradicional praticada nas escolas.

Segundo Azevedo (2000) cada instituição educativa é chamada, antes de mais e sem abandonar as suas funcionalidades tradicionais, a enriquecer a sua missão, em cooperação com outras instituições e actores sociais, reordenando-a em torno do eixo central do desenvolvimento humano e solidário de cada um dos jovens que acolhe. Sem perder de vista a sua hetero-referencialidade, importa equacioná-la dentro de um novo quadro em que a auto-referenciação, nascida de dentro para fora, de cada pessoa para cada aluno, reforce a capacidade das instituições educativas para proporcionar tempos e modos adequados ao desenvolvimento de cada educando, fomentando em cada um o desenvolvimento de diversos tipos de inteligência, a capacidade de se conhecer (de se revelar) e de se reconhecer como sujeito social, em relação com os outros, convivendo com eles, de modo a que se possa orientar no mundo incerto em que vive (p. 403).

Esperamos que este trabalho concorra para a edificação de um novo quadro de referência de um novo *modus faciendi* para a função de Director de Turma e para a valorização da importância primordial das pessoas nas organizações, nomeadamente da valorização desta estrutura de gestão intermédia.

É nossa convicção que o desenvolvimento da autonomia da Escola passa pela atribuição de poder efectivo de liderança e decisão dos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola, só assim a mediação curricular poderá ser entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão na construção e desenvolvimento curricular e no desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola.

Cabe aos professores analisarem estes materiais com espírito crítico e criar condições e possibilidades de mudança. Em tempos de mudanças aceleradas, e quando tudo parece estar feito, está quase tudo por fazer.



ABREVIATURAS

ABREVIATURAS

- **C.E.** - Conselho Executivo.
- **C.T.** - Conselho de Turma.
- **D.T.** - Director de Turma.
- **E.E.** - Encarregado de Educação.
- **P.C.P.** - Presidente do Conselho Pedagógico.
- **P.C.E.** - Presidente do Conselho Executivo.
- **P.C.T.** – Projecto Curricular de Turma
- **P.E.E** - Projecto Educativo de Escola.
- **R.I.** – Regulamento Interno.



**LEGISLAÇÃO
CONSULTADA**

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei Constitucional n.º 1/76, de 2 de Abril.
- Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro.
- Decreto-lei n.º 125/82, de 2 de Abril.
- Portaria n.º 335/85, de 1 de Junho.
- Decreto-Lei n.º 221-B/86, de 31 de Julho.
- Decreto-Lei n.º 35/88, de 14 de Fevereiro.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro -Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.)
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro - Regime jurídico da autonomia das escolas.
- Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto - Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro- Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril
- Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de Agosto
- Despachos n.º 141/ME de 1 de Setembro - Aprova o modelo de apoio à organização das actividades de complemento curricular.
- Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro - Aprova o plano de concretização da área-escola e o seu modelo organizativo.
- Portaria n.º 782/90, de 1 de Setembro - Estabelece os princípios organizativos da aplicação dos novos planos curriculares.
- Decreto-Lei n.º 49/90, de 21 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio - Regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.
- Despacho n.º 173/91, de 23 de Outubro.
- Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 22 de Junho.

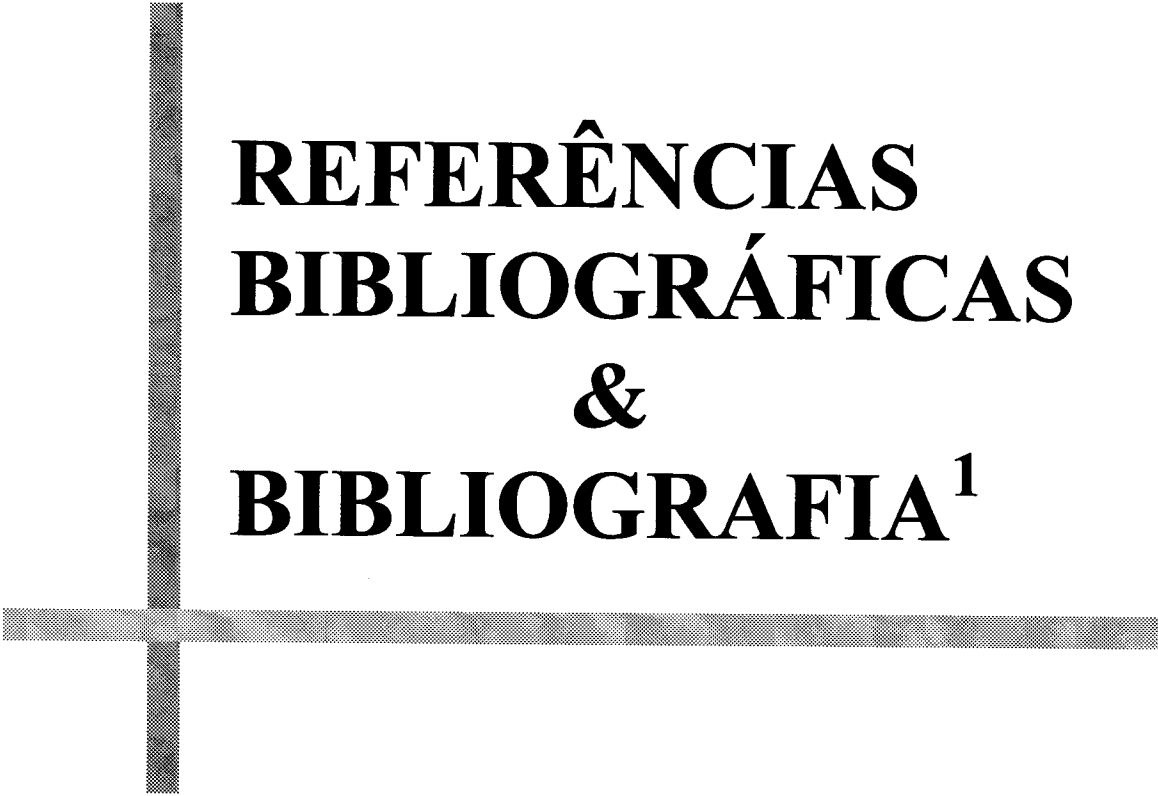
- Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril - Permite a criação de turmas com currículo alternativo aos do Ensino Básico regular ou recorrente.
- Despacho n.º 37-A/SEEI/96, de 29 de Julho.
- Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro.
- Despacho Normativo n.º 27/97, de 12 de Maio.
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho.
- Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho.
- Despacho n.º 484/97, de 30 de Julho - Projecto de Gestão Flexível do Currículo.
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.
- Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de Setembro.
- Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro.
- Estatuto da Carreira Docente (E.C.D.), de Fevereiro de 1998
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.
- Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro.
- Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.
- Despacho n.º 9590/99, de 29 de Abril - Projecto de Gestão Flexível do Currículo.
- Despacho n.º 10317/99, de 26 de Maio
- Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho - estruturas de orientação educativa.
- Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - Reorganização do currículo do Ensino Básico.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores de Ensino Básico e Secundário.
- Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho.
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro - Ratificação do D.L. n.º 6/2001.
- Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro.

- Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de Fevereiro.
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho.

Enquadramento legal diacrónico da Direcção de Turma:

DIRECTOR DE TURMA	
1986	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de prioridades para o cargo (Decreto-Lei no 221-B de 31 de Julho). ▪ Publicação da LBSE. ▪ Aumento da escolaridade obrigatória para 9 anos.
1989	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Novo regulamento para o Conselho Pedagógico (atribuições). ▪ Abolição das características da personalidade (Despacho 8/SERE). ▪ Satisfação dos desejos dos professores na atribuição ou não do cargo. ▪ O Conselho Directivo delega na Comissão de Horários a atribuição do cargo.
1991	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação da figura de Coordenador de Ano dos Directores de Turma (Decreto-Lei n.º 172 de 10 de Maio). ▪ Enunciam-se as estruturas de orientação educativa. ▪ Referência à constituição do Conselho de Turma, os Encarregados de Educação passam a estar presentes, assim como no Conselho Pedagógico. ▪ O Director de Turma volta a ser escolhido pelo Conselho Directivo.
1992	<ul style="list-style-type: none"> ▪ São definidas as competências e as áreas de intervenção das estruturas de orientação educativa (Portaria n.º 921, de 23 de Setembro). ▪ Implementação do novo sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico (Despacho Normativo n.º 98 A de 20 de Junho).
1998	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprovação do novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão (Decreto-Lei n.º 115 A, de 4 de Maio). ▪ Introdução da figura do Professor-Tutor
1999	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Despacho n.º 10317, de 10 de Maio- fixa os créditos (n.º de horas de redução para os cargos). ▪ Decreto Regulamentar n.º 10 de 21 de Julho que refere em pormenor as competências do Director de Turma (Art.º 7).
2001	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro ▪ Decreto-Lei n.º 7/2001- Revisão Curricular do Ensino Básico ▪ Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho (parte I-10 e parte II-14, 20, 26, 43 e 45). ▪ Circular n.º 5/2001.
2002	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro - matéria disciplinar.

Fonte: Adaptado a partir de Campos, 2004, anexos

A decorative graphic consisting of a vertical and a horizontal line intersecting at the center. The lines are thick and have a halftone or dotted texture. The text is centered to the right of the vertical line.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS & BIBLIOGRAFIA¹

¹ Optou-se por uma única listagem onde se incluísse as referências bibliográficas utilizadas no texto e a bibliografia geral que sustentou a tese. Seguiram-se as normas de referência bibliográfica utilizadas pela APA (American Psychological Association).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA

- A. B. A. *Everybody wins: mediation in the schools* (1994). Chicago: A. B. A.
- ABRANTES, P. (2001 a). Reorganização do Ensino Básico: os Princípios e o Processo. In *Noesis*, 58 Abril/Junho, 24-26.
- ABRANTES, P. (2001 b). A Gestão flexível do currículo: o ponto de vista da Administração. In C. Freitas, et al. *Gestão flexível do currículo: contributos para uma reflexão crítica* (pp. 54-71). Lisboa: Texto Editora.
- ABREU, M. D. (2004). *Diferenciação Pedagógica: do projecto curricular de turma às práticas na sala de aula - um estudo de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de Mestrado).
- ADAMS, J. (2000). *Taking charge of curriculum- teacher networks and curriculum implementation*. New York: Teachers College Press.
- AEMAIZ, P. EISUS, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- AFONSO, A. J. e outros (1999). *Projectos Educativos, planos de actividades e regulamentos internos - avaliação de uma experiência*. Porto: Asa, Cadernos do CRIAP, 5.
- AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar - abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: I.I.E.
- ALARCÃO, I. (1995) (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Tipave.
- ALARCÃO, I. (2001 a) (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, Coleção Cidade, 14.
- ALARCÃO, I. (2001 b). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 15-30). S. Paulo: Artmed.
- ALBARELLO, L., et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALDENUCCI, L. P. (2000). *Estudo sobre conflitos nas organizações*, Curitiba: Tese de Mestrado.
- ALMEIDA, E. (1995). Director de Turma - da legislação ao quotidiano na escola. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 10, Dezembro, 57-74.

- ALMEIDA, J, et al. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- ALONSO, L. (coord.) (1996). *Inovação Curricular e Mudança Escolar: o contributo do Projecto "Procur"*. Lisboa: Ministério da Educação (Programa PEPT).
- ALONSO, L. et al. (2001). *Parecer sobre o projecto - Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ALONSO, L., FERREIRA, F., SANTOS, M. B., RODRIGUES, M. & MENDES, T. (1994). *A construção do currículo na Escola - uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do E.B.*. Porto: Porto Editora.
- ALTET, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, J. M. (coord.) (1997). *A reflexão e a revisão dos currículos nos ensinios básico e secundário - actas de seminário*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, J. M. (1999). *A Escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Lisboa: Asa, Cadernos do CRIAP (Investigação e Prática).
- ALVES, J.M., (2000 a). Gestão escolar e contratos de autonomia. In *Trabalho em equipa e gestão escolar*, pp.39-48 . Porto: Asa, Cadernos do CRIAP, 16.
- ALVES, J. M. (2000 b). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Asa, Cadernos do CRIAP, 17.
- ALVES, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Asa, Cadernos - Correio Pedagógico, 5.
- ALVES, M. P. C. (2004). *Currículo e Avaliação - uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- AMADO, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- ANDRÉ, B. (1998). *Motiver pour enseigner - analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Hachette – Education.
- ANTÃO, J. (2001). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Asa, Cadernos – Correio Pedagógico, 23.
- ANTUNES, M. F. (1995). Ser Director de Turma ...hoje... ! *O Professor*, III Série, 43, Março-Abril, 65-77.

- APPLE, M. (1986). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. (1988). *The Curriculum: problems, politics, and possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- APPLE, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- APPLE, M. (1998 a). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Ed.
- APPLE, M. (1998 b). *Power, knowledge, pedagogy: the meaning of democratic education in unsettling times*. Boulder: Westview Press.
- APPLE, M. (1999). *Power, meaning, and identity: essays in critical educational studies*. New York: P. Lang.
- APPLE, M. & BEANE, J. (org.) (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Ed.
- APPLEBY, J. (1981 a). *Conducting task analyses and developing instructional objectives*. California: A. I. For Research in the Behavioral Sciences.
- APPLEBY, J. (1981 b). *Selecting instructional strategies and assessing student achievement*. California: A. I. For Research in the Behavioral Sciences.
- APPLEBY, J. (1981 c). *Preparing for curriculum change*. California: A. I. For Research in the Behavioral Sciences.
- AREA MOREIRA, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.
- ARENDS, R. I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- AZEVEDO, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Asa.
- AZEVEDO, J. (2001). *Avenidas de liberdade - Reflexões sobre a política educativa*. (3ª ed). Porto: Ed. Asa.
- AZEVEDO, J. (2002 a). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Asa.
- AZEVEDO, J. (2002 b). *Avaliação das escolas - consensos e divergências*. Porto: Asa.
- BANTOCK, G. (1980). *Dilemmas of the curriculum*. New York: Halsted Press.
- BARBOSA, L. (2001). *Da análise de contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformista*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70.
- BARNES, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- BARREIRA, A. & MOREIRA, M. (2004). *Pedagogia das Competências - da teoria à prática*. Porto: Ed.Asa.
- BARREIROS, J. C. (1996). *A turma como grupo sistémico de interacção. Uma abordagem sistémica da comunicação na turma*. Porto: Porto Ed.
- BARROSO, J. (1991). Modos de Organização Pedagógica e processos de Gestão da Escola: sentido de uma evolução. In *Inovação*, Vol. IV,
- BARROSO, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, pp.17-55. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (1995 a). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- BARROSO, J. (1995 b). Organização pedagógica e disciplina escolar - uma abordagem sócio-histórica. In *Colóquio, Educação e Sociedade*, 10, Dezembro, 75-98.
- BARROSO, J. (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (1997). A Formação em administração educacional em Portugal. In *Actas do 1º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional - Administração da Educação: investigação, formação e práticas*. Vilamoura: edição do Fórum Português de Administração Educacional, pp.85-120
- BENAVENTE, A (1990). *Escolas, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENJAMIN, A. (1996). *A Entrevista de Ajuda*. S. Paulo: Martins Fontes.
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e formação (5)*. Porto: Porto Ed.
- BERNHARDT, R., HEDLEY, C., CATTARO, G. & SVOLOPOULOS, V. (1998). *Curriculum leadership- rethinking schools for the 21 st. century*. New Jersey: Hampton Press.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLAND, T. & LETSCHERT, J. (1995). *Primary Prospects- developments in primary education in some European Countries; a quest to facts, trends and prospects*. Holland: National Institute for Curriculum Development.

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma: problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as Escolas - estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Asa.
- BONAFÉ- SCHMITT, J.P. (1989). *L'insécurité: la crise des mécanismes de régulation sociale*. S.l. : Groupe Lyonnais Sociologie Industrielle.
- BONAFÉ - SCHMITT, J.P. (1992). *Médiation et régulation sociale*. Villeurbanne : CNRS.
- BONAFÉ - SCHMITT, J.P. (1996). *La médiation: un nouveau mode de régulation sociale?*. CNRS.
- BOOMER, G., LESTER, N., ONORE, C. & COOK, Y. (1992). *Negotiating the Curriculum - education for the 21 st. century*. Bristol: The Falmer Press.
- BRANDÃO, M. (1999). *Modos de ser Professor - na Escola Preparatória e Secundária dos últimos 30 anos*. Lisboa: Educa.
- BRAVO JAURRGUI, L. (1991). *Lecturas de Educación y currículo*. Caracas: Biosfera.
- BRITO, C. (1998). *Gestão Escolar Participada- na Escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Ed.
- BRUBAKER, D. (1970). *The teacher as a decision-maker*. Dubuque: Wm.C. Brown Company Publ.
- BRUNER, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Ed. 70.
- BRYMAM, A & CRAMER, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais- introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta.
- BUSH, R. & FOLGER, J. (1994). *The promise of mediation- responding to conflict through empowerment and recognition*. S. Francisco: Jossey- Bass Publ.
- BYBEE, R. (1993 a). *Reforming Science Education - Social Perspectives & Personal Reflections. Ways of Knowing in Science Series*. Nova York: Teachers College Press.
- BYBEE, R. (1993 b). *Reforming Science Education - Social Perspectives & Knowing in Science Series*. Nova York: Teachers College Press.
- Cahiers de la Médiation - État des lieux de la médiation en France*, (1992). Lyon: Boutique de Droit de Lyon.
- Cahiers de la Médiation - La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif?*, (1996). Lyon Boutique de Droit de Lyon.

- CAMPOS, P. (2000). Avaliação do desempenho dos professores. In *Trabalho em equipa e gestão escolar*, pp.16-24 . Porto: Asa, Cadernos do CRIAP, 16.
- CAMPOS, M., FERNANDEZ, P. & Outros (1988). *Tutorías - qué son, qué hacen, cómo funcionan*. Madrid: Ed. Popular.
- CAMPOS, R. (2004). *Olhares sobre o Director de Turma - das políticas às práticas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Évora: Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia e Educação.
- CANÁRIO, R. (org.) (1992 a). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1992 b). Da lógica da reforma à lógica da inovação. In *A reforma curricular em Portugal nos países da Comunidade Europeia*. Actas do II Colóquio nacional da Secção Portuguesa da AFIRSE, pp. 195-220. Lisboa.
- CANÁRIO, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J.Barroso (org), *O estudo da escola*, Porto: Porto Editora, pp.121-149
- CANÁRIO, R. (1998). ECO: um processo estratégico de mudança. In R. d'Espiney & R. Canário (edt.). *Uma escola em mudança com a comunidade*, pp.33-69. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R. (1999). Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In *As organizações escolares em análise*, pp. 163-187. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Ed.
- CANDEIAS, A (1993). *Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas*. Lisboa: I.I.E.
- CARDOSO, AP. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Asa.
- CARITA, A. & FERNANDES, G. (1995). *Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula - do castigo à cooperação*, Colóquio, Educação e Sociedade, Vol. 10 Dezembro, 33-55. Lisboa.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- CARREIRO, H. (2000). *O Director de Turma - sua importância na organização escolar*. Tese de fim de Curso não publicada, Évora: Universidade de Évora – Departamento de Pedagogia e Educação.
- CARVALHO, A. (1985). *Das Ciências da Educação à Ciência da Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- CARVALHO, A. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Ed.
- CARVALHO, A. (org.) (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Ed.
- CARVALHO, A. (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação*. (3ª ed). Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A., ALVES, J.M. & SARMENTO, M. J. (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Asa, Cadernos Correio Pedagógico, 43.
- CARVALHO, A. & DIOGO, F. (1999). *Projecto Educativo*. (3ª ed.) Porto: Ed. Afrontamento.
- CARVALHO, A. & RAMOA, M. (2000). *Dinâmicas da Formação - recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Porto: Asa, Cadernos Correio Pedagógico, 47.
- CARVALHO, A. (1999). *Escolas inclusivas, que desafios aos professores*. Castelo Branco, Trabalho final de curso de Estudos Superiores Especializados em Administração escolar (policopiado).
- CARVALHO, J., BARBOSA, L. & GERALDES, F. (1990). *A formação do jovem - um modelo interactivo*. Rio Tinto: Asa.
- CARVALHO, J. (1995). Acta secreta do Conselho de Turma, *O Professor*, III Série, 47 - Novembro - Dezembro, 59-60. Lisboa.
- CARVALHO, R. (1986). *História do Ensino em Portugal - desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar/Caetano*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- CASTRO, E. (1995 a). *O Director de Turma nas escolas portuguesa - o desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, E. (1995 b). Estruturas/órgãos de gestão pedagógica intermédia e organização pedagógica da escola, que relação? In *O Professor*, III Série, 47, Novembro – Dezembro, pp.3-6
- CASTRO, L. & RICARDO, Mª. (2003). *Gerir o trabalho de Projecto - Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- CEIA, C. (2000). *Normas para a apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Ed. Presença.
- CHIAVENATO, I. (1981). *Administração de Recursos Humanos*, Vol. I. S. Paulo: Atlas.

- CHIAVENATO, I. (1994). *Administração - Teoria, Processo e prática*. (2ª ed.) S. Paulo: Mc Graw-Hill.
- CID, M. (2004). *Da aprendizagem dos alunos à construção do conhecimento do professor de Biologia - um estudo no âmbito da genética*. Tese de Doutoramento não publicada, Évora: Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia e Educação.
- CIEME (1996). *L'école et la médiation culturelle*, Dossier du Séminaire organisé par le Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales, Vol. 8, 46-47. France: CIEME.
- CLÍMACO, Mª. (1999). Avaliar as escolas? Porquê? Como? In *Correio da Educação*, Abril
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- COHEN, R.(1999). *The school mediator's field guide: prejudice, sexual harassment, large groups and other daily challenges*. Watertown (Mass.): School Mediation Associates.
- COLL, C. (1999). *Psicologia e Currículo. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. S. Paulo: Ed. Ática.
- COLL, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula - novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Asa.
- Collier's Encyclopedia* (1992). New York: Macmillan Education Company.
- COMISSÃO EUROPEIA (1997). *Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, Rapport - Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Comissão Europeia.
- Construyendo currículo – Jornadas de Educación* (1994). Madrid: Alcalá de Henares, Abril, 25-28.
- CORREIA, J.A. (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Asa.
- CORTESÃO, L. et al. (2002). *Trabalhar por projectos em educação - uma inovação interessante?* Porto: Asa.
- COSME, A & TRINDADE, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Asa.
- COSTA, A. C. & MADEIRA, A. (1998). *A construção do projecto educativo de escola: estudos de caso no ensino básico*. Lisboa: I.I.E.
- COSTA, J. et al. (org.) (2004). *Gestão Curricular - percursos de investigação*. Aveiro:

Universidade de Aveiro.

- COSTA, M.^a (coord.) (2003). *Gestão de conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COSTA, M.^a & VALE, D. (1999). *A violência nas escolas*. Lisboa: I.I.E., 23.
- COUTINHO, M^a (1994). *O papel do Director de Turma na Escola actual*. Porto: Porto Editora.
- CRAWFORD, D. & BODINE, R. (1996). *Conflict Resolution Education. A guide to implementing programs in schools, youth- serving organizations, and community and juvenile justice settings*. USA: Dep. of Justice and Department of Education.
- CRÓ, M^a. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/ professores - estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- CUNHA, A. (2004). *Reforma do Ensino Secundário - Currículo e Avaliações*. Porto: Asa.
- CUNHA, M. (1994). *John Dewey- uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- DAMÁSIO, A. (2000 a). *O erro de Descartes - emoção, razão e cérebro humano* (21^a ed.). Lisboa: Publicações Europa América.
- DAMÁSIO, A. (2000 b). *O sentimento de si - o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Publicações Europa América.
- DAMÁSIO, A. (2004). *Ao encontro de Espinosa - as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- DAVID, M^a M. (2003). *Da educação pré-escolar ao 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo sobre uma sequencialidade educativa necessária*. Dissertação de Mestrado não publicada, Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- DELORS, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Asa.
- DEPARTAMENTO DE AVALIAÇÃO PROSPECTIVA E PLANEAMENTO (1998). *Dez anos de reformas ao nível do ensino obrigatório na União Europeia, EFTA, EEE (1984-1994)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (1997). *Relatório do Projecto - Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (1998). *Relatório - A Unidade Básica em Análise*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (1999). *Fórum - escola/ diversidade/ currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (2000). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DESHAIES, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEWEY, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- DIAS, A. & HAPETIAN, I. (1996). *Projectos de turma - guia mensal para professores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- DIAS, A. (1995). *Avaliação sumativa extraordinária: o papel do Director de Turma como coordenador do plano de recuperação do aluno*. Lisboa: Asa.
- DIAZ G. J. (1994). *Actividades docentes de experimentación, tutoría y orientación*. Murcia: Morpi.
- Dicionário de Sinónimos* (1985). Porto: Dicionários Editora.
- DIOGO, F. & VILAR, A. (1998). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Asa.
- DIOGO, J. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- DIOGO, J. L. (1995). *Cultura de escola e interacção com a família: contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar - um estudo de caso*. Lisboa: texto policopiado, 2 Vols.
- DOMINGO, J. (2003). *A autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, E. (coord.) (1996). *Política y educación (el caso de España e Portugal)*. Salamanca: Hespérides.
- DONALDSON, J. & SANDERSON, D. (1996). *Working together in schools - a guide for educators*. California: Corwin Press.
- DUARTE, J. (org.) (2002). *Igualdade e diferença numa escola para todos - contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- ECO, U. (1990). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Ed Presença.
- EMÍDIO, M., FERNANDES, G. & ALÇADA, I. (1992). *Desenvolvimento dos sistemas educativos - desenvolvimento curricular*. S.l.: G.E.P.
- Encyclopedia of Educational Research*-sixth edition (1992), New York: Mcmillan Publishing Company.
- ERICKSON, H.L. (1998). *Concept - Based Curriculum and Instruction*. California: Corwin Press.
- ESTANQUEIRO, A. (2005). *Saber lidar com as pessoas - princípios da comunicação interpessoal*. (11^a ed). Lisboa: Ed. Presença.
- ESTEVÃO, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: I.I.E.
- ESTEVE, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A.Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp.93-124.
- FARINHA, A. & LAVADINHO, C. (1997). *Mediação familiar e responsabilidades parentais*. Coimbra: Almedina.
- FAVINHA, M. (2002 a). Importância da gestão intermédia na gestão curricular: o papel do Director de Turma. In *Actas do 5º Congresso da S.P.C.E.*, pp.1009-1014. Lisboa: Ed. Colibri.
- FAVINHA, M. (2002 b). Mediação: uma forma para combater a indisciplina. In *Actas do XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF*, pp.689-693. Lisboa: A Estrela e J. Ferreira Editores.
- FERNANDES, A. (2002). *Métodos e regras para a elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Ed., 2^a ed.
- FERNANDES, J. V. (2001). *Saberes, competências, valores e afectos - necessários do bom desempenho profissional de/a Professor/a*. Lisboa: Plátano Ed.
- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNÁNDEZ TORRES, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia.
- FERREIRA, P. (1999). *Guia do Animador - animar uma actividade de formação*. Lisboa: Multinova.
- FILIPE, J. (1998). *O delegado de grupo: uma estrutura de gestão intermédia*. Évora: Universidade de Évora - dissertação de Mestrado.
- FISHER, R.; URY, W. & PATTON, B. (1997). *Como conduzir uma negociação*.

- (2ªed). Porto: Ed. Asa.
- FISHMAN, S. (1974). *Teacher, student, and society; perspectives on education*. Boston: Brown.
- FLOYER, A. (1993). *Como utilizar la Mediación para resolver conflictos en las Organizaciones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- FODDY, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FOLBERG, J. & TAYLOR, A (n.d.). *Mediación de Conflictos sin Litigio*. Buenos Aires: Ed. Limusa.
- FONSECA, A J. D. (1998). *A tomada de decisões na escola - a área-escola em acção*. Lisboa: Texto Ed.
- FONTINHA, R. (n.d.). *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Porto: Ed. Domingos Barreira.
- FORMOSINHO, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In *O insucesso escolar em questão. Caderno de análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 79-99.
- FORMOSINHO, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 23-48
- FORMOSINHO, J. (org.) (1998). *Modelos curriculares para a educação de Infância*. (2ª ed). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J., FERREIRA, F. & MACHADO, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Asa.
- FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (org.) (2001). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL (1997). *A Administração da Educação: investigação, formação e prática*. Actas do 1º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa: Edição particular.
- FOSNOT, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação - teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Inst. Piaget.
- FREIRE, P. (1974). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

- FREIRE, P (1997). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P (2000). *Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP.
- FREITAS, C. V. (1995). Caminhos para a descentralização curricular. In *Colóquio, Educação e Sociedade*, Vol. 10, Dez., 101-118.
- FREITAS, C. V. (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: I.I.E.
- FREITAS, C. V. (2001). *Gestão flexível do currículo - contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Ed.
- FREITAS, C. V. e outros (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico - Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Asa, Cadernos do CRIAP, 26.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar uma cultura da mudança*. Porto: Asa.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente - buscando uma educação de qualidade*. (2ª ed). S. Paulo: Artmed.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho em equipe na escola*. Porto: Porto Editora.
- GALL, A. (1993). *O insucesso escolar*. Lisboa: Ed. Estampa.
- GARGATÉ, C., MACEDO, G., LEMOS, J. & SILVEIRA, T. (2003). *Projecto Curricular de Turma - sugestões práticas - 3º Ciclo*. Lisboa: Texto Editora.
- GASPAR, Mª (1996). *Ensino Secundário em Portugal - que currículo?*. Lisboa: I.I.E.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, F. (2001). *Mediações*. Lisboa: I.N.C.M.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp.61-92
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (3ª ed) Porto Alegre: ArtMed.
- GLANZ, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança- um guia para educadores e professores*. Porto: Asa.
- GLATTHORN, A. (1987). *Curriculum leadership*. Illinois: Scott, Foresman and Comp.

- GLATTHORN, A. (1997). *The principal as curriculum leader-shaping what is taught and tested*. California: Corwin Press.
- GOLDBERG, S. (1999). *Dispute resolution: negotiation, mediation, and other processes*. Gaithersburg: Aspen Law and Business.
- GONÇALVES, J.C. (1989). *A escola em debate - Educar ou Profissionalizar*. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.
- GONÇALVES, S. (1995). *Formação profissional na adolescência: contributo para o estudo do papel das representações dos formadores sobre o sucesso dos formandos*. Coimbra: Texto policopiado (tese de mestrado).
- GONZÁLEZ - SIMANCAS, J.L. (1992). *Principios del tutoring*. Pamplona: Univ. de Navarra.
- GOODSON, I.F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- GRÁCIO, R. (1981). Perspectivas Futuras. In M. Silva & M^a Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: F.C.G.
- GRANGEAT, M. (coord.) (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.
- GRAVE-RESENDES, L. (2004). Mediação entre Pares. In *Educação e Direitos Humanos*, (pp.67-71). Lisboa: Ministério da Educação - Centro Nacional de Educação.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo (das intenções aos instrumentos)*. Porto: Porto Ed.
- HAMILTON, J. (1981). *Field testing vocational education curriculum specialist materials: final technical report*. Califórnia: American Institute for Research in Behavioral Sciences.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- HARGREAVES, A., EARL, L. & RYAN, J. (2001). *Educação para a Mudança - recriando a escola para adolescentes*. S. Paulo: Artmed.
- HARNACK, R. S. (1968). *The teacher: decision maker and curriculum planner*. Pennsylvânia: Int. Textbook Comp.
- HAWTHORNE, R. K. (1992). *Curriculum in the making- teacher choice and the classroom experience*. New York: Teachers College- Columbia University.

- HELLER, R.W. & ROSENTHAL, A. (1968). *The child and the articulated curriculum*. Illinois: The interstate printers and publishers.
- HENRIQUES, M^a R. (2004). *A gestão do currículo na Escola - um estudo de caso numa Escola do 2º Ciclo e 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (Tese de Mestrado).
- HICKS, D. & TOWNTEY, C. (1982). *Teaching world studies - an introduction to global perspectives in the curriculum*. New York, Longman.
- HUGHES, P. (1973). *The teacher's role in curriculum design*. Sydney, Angus and Robertson.
- HUTMACHER, W. (1992). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de desenvolvimento. In A Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*, pp. 45-76. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- IMBERT, F. (1983). *Si tu pouvais changer l'école : l'enfant stratège*. Paris : Le Centurion.
- IMBERT, F. & Le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe : pratiques de pédagogie institutionnelle*. Paris.
- JARES, X. (2002). *Educação e conflito - Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- JESUS, S., (2000). Trabalho em equipa entre os professores. In *Trabalho em equipa e gestão escolar*, pp.4-10 . Porto: Asa, Cadernos do CRIAP, 16.
- JESUS, S., (2000). Ética deontológica na profissão docente. In *Trabalho em equipa e gestão escolar*, pp.11-15 . Porto: Asa, Cadernos do CRIAP, 16.
- KAPLAN, C. (1981). *Relating learning differences and instructional methods*. Califórnia: American Institute for Research in Behavioral Sciences.
- KELLY, A. (1989). *The curriculum –theory and practice*. London: Paul Chapman Publ.
- KERLINGER, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceptual*. S. Paulo: Epu.
- KETELE, J. M (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KINCHELOE, J., SLATTERY, P. & STEINBERG, S. (2000). *Introduction to Education and Educational foundations*. N.Y.: Longman.

- KLIEBARD, H. (1977). *Curriculum and evaluation*. Berkeley: Mc Cutchan Publ. Corp.
- KLIEBARD, H. (1999). *Schooled to work: vocationalism and the American Curriculum*. N.Y.: Teachers College Press.
- LANDSHEERE, G. (1986). *A investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- LANDSHEERE, V. (1994). *Educação e formação: ciência e prática*. Porto: Asa.
- LAWTON, D. (1983). *Curriculum studies and educational planning*. London: Hodder and Stoughton.
- LEESE, J., FRASUR, K. & JOHNSON, M. (1961). *The teacher in curriculum making*. New York: Harper and Brothers.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Ed.Asa.
- LEITE, C. (org.) (2005). *Mudanças curriculares em Portugal - transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- LEITE, C. & TERRASÊCA, M. (2001). *Ser professor/a num contexto de reforma*. Porto: Asa, Cadernos Correio Pedagógico, 15.
- LEITE, C., GOMES, L. & FERNANDES P. (2003). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma - conceber, gerir e avaliar*. Porto: Ed.Asa.
- LEMONS, J. & CONCEIÇÃO, J.M. (2001). *Currículo e autonomia - Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- LEMONS, J. & SILVEIRA, T. (2001). *Autonomia e gestão das escolas - legislação anotada*. (3ª ed.). Porto: Porto Editora .
- LEONARD, L. D. & UTZ, R. T. (1974). *Building skills for competency - based teaching*. New York: Harper and Row Publ.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (2005). *Investigação Qualitativa - fundamentos e práticas*. (2ª ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- LIEBERMAN, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College.
- LIMA, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas - Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Ed.
- LIMA, L. (1991). O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situação e Perspectivas. In *Ciências da Educação em Portugal*.

- Situação actual e perspectivas*, pp.91-117. Porto: SPCE/Ed. Afrontamento.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J.Barroso (org.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp.15-39
- LIMBOS, E. (1976). *Animação sócio-cultural-práticas e instrumentos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LOPES, A. (2001). *Mal estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Asa, Cadernos do CRIAP, 22.
- LOUREIRO, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Asa.
- LUDOVICO, O. (n.d.). *As orientações curriculares para a educação pré-escolar: da teoria à prática - o papel da formação*. Dissertação de Mestrado não publicada, Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- MACHADO, F.A & GONÇALVES, M^a F. (1999). *Currículo e desenvolvimento curricular - problemas e perspectivas*. (2^a ed). Lisboa: Asa.
- MACHADO, J. (1990). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (Vol. 4). Lisboa: Livros Horizonte.
- MACHADO, M^a (2001). *Escolaridade Básica e Mestria Linguística - três percursos de vida*. Lisboa: texto policopiado - tese de Mestrado apresentada à Universidade Católica de Lisboa.
- MAGALHÃES, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História – um estudo no Alentejo*. Lisboa: Ed. Colibri.
- MARQUES, R. (1997 a). *A Direcção de Turma. Integração escolar e ligação ao meio*. (4^a ed) Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R. (1997 b). *A escola e os pais: como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R. (1998). *A arte de ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora.
- MARQUES, R. (1999). *O Director de Turma. O Orientador de Turma. Estratégias e Actividades*. (7^a ed). Lisboa. Texto Editora.
- MARQUES, R. (2000). Concepção antinómica da educação: implicações para o currículo multicultural cosmopolita. In M^a Céu Roldão e R.Marques (Org.), *Inovação, Currículo e Formação*, pp.101-110. Porto: Porto Editora, Coleção Cidine, n^o 12.

- MARTÍNEZ DÍAZ, M. (1995). *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en la Educación Secundaria*. Madrid: Magíster.
- MARTO, M. (1999). *O Director de Turma e os Alunos - Proposta de Actividades*. Porto: Asa, Cadernos do CRIAP.
- MARZANO, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo*. Porto: Asa.
- MATTA, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadores do processo de construção de significações partilhadas. In *Análise Psicológica*, Janeiro-Março, XVII Série n.º 1, 39-48.
- MAYA, M^a (2000). *A autoridade do Professor - o que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- MC CULLOCH, G., HELSBY, G. & KNIGHT, P. (2000). *The politics of professionalism- teachers and the curriculum*. London: Continuum.
- MC CUTCHEON, G. (1995). *Developing the curriculum- solo and group deliberation*. New York: Longman Publ.
- MC FARLANE, C. (1981). *Conducting follow-up studies and communication evaluation results*. Califórnia: American Institute for Research in Behavioural Sciences.
- MC NEIL, J.D. (1977). *Curriculum - a comprehensive introduction*. Boston: Little, Brow and Comp.
- MEDEIROS, E. (2002). (org). I Encontro de Didácticas nos Açores. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- MEDIAÇÃO (n.d.). In *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, pp. 677-678. Lisboa: Editora Enciclopédia.
- MEDIAÇÃO (1994). In *Grand Larousse* (Vol. 4, pp. 2000). Malesherbes: Larousse.
- MEDIAÇÃO (1991). In *Logos. Enciclopédia Luso - Brasileira de Filosofia* (Vol. 3, pp. 762-766). Lisboa: Verbo.
- MEDIAÇÃO (1987). In *Moderna Enciclopédia Universal* (Vol. 13, pp.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar e aprender por Projectos*. Porto: Asa.
- MESQUITA, R. & DUARTE, F. (1996). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Plátano Editora.

- MIALARET, G. (1980). *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MINTZERG, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MIRANDA, S. (2003). *Novas dinâmicas para grupos - a aprendizagem do conviver*. Porto: Asa.
- MOLINA RUIZ, E. (1996). É possível a colaboração nas escolas? : análise e valorização duma investigação, *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Outubro, 20, 21-38.
- MOREIRA, A. & SILVA, T. (org.) (2000). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (4ª ed). S. Paulo: Cortez Editores.
- MOYA OTERO, J. (1993). *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas: Librería Nogal.
- NETO, A. (1994). *Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo na educação nacional*. Lisboa: Projecto Dianóia.
- NETO, A. (1995). *Contributos para uma nova didáctica da resolução de problemas. Um estudo de orientação metacognitiva em aulas de Física do Ensino secundário*. Tese de Doutoramento não publicada, Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- NICO, J. (2000). *Tornar-se estudante universitário(a): contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Tese de Doutoramento não publicada, Évora: Universidade de Évora, Dep. de Pedagogia e Educação.
- NICO, J. (Org.) (2004). *I Encontro Regional de Educação - Aprender no Alentejo*. Évora. Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia e Educação.
- NICO, J. B. (Org.) (2004). *II Encontro Regional de Educação - Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora-Departamento de Pedagogia e Educação.
- NOGUEIRA, A. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: I.I.E., 10.
- NOGUEIRA, M^a & CATANI, A. (orgs.) (1999). *Pierre Bourdieu - Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- NÓVOA, A. (org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (coord.) (1999). *As organizações escolares em análise*. (3ª ed). Lisboa: Publicações D. Quixote.

- NUNES, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Asa, Cadernos do CRIAP, 10.
- O.C.D.E. (1976). *New Patterns of Teachers Education and tasks- Teachers and innovators*. Paris: OCDE.
- O.C.D.E. (1994). *The Curriculum redefined: schooling for the XXI century*. Paris: OCDE.
- OGAY, T. (1998). Conflict Mediation and resolution: the contribution of social psychology. In *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 9, 3. S.l.: Carfax Publ.
- OVEJERO, A (1990). *El aprendizaje cooperativo- una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPV.
- PABLO LÓPEZ, P. & outros (1992). *Diseño del currículo en el aula: una propuesta de autoformación*. Madrid: Mare Nostrum.
- PACHECO, J.A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (org.) (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2005). *Estudos Curriculares - para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. et al (2002). *Construção e avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- PAJAK, E. (1989). *The Central Office Supervisor of Curriculum and Instruction*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- PAPANÇA, F. (2000). *Estratégias empresariais em tempo de incerteza*. Lisboa: Universitária Editora.
- PAQUETTE, D. (1991). La Médiation- évolution historique d'un concept . In *Migrations et Société*, Vol. 3, 6-17. France .
- PARASKEVA, J. M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Asa.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PASS, J. (1996). *When students choose content - a guide to increasing motivation*,

- autonomy, and achievement*. California: Corwin Press.
- PATRÍCIO, M. F. (1989 a). Traços principais do perfil do professor do ano 2000, *Inovação*, Vols.2-3, 229-246. Lisboa: I.I.E.
- PATRÍCIO, M. F. (1989 b). *A disciplina de Teoria da Educação*. Évora: Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia da Educação.
- PATRÍCIO, M. F. (1997). Visão prospectiva do professor para os anos 2000. In M.F. Patrício (org.). *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.
- PEIXOTO, F. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: o papel do estatuto do par e da mediação semiótica, *Análise Psicológica*, Janeiro-Março, XVII Série, 1, 9-17.
- PEIXOTO, M.et al. (2003). *Manual do Director de Turma - contextos, relações, roteiros*. Porto: Asa.
- PEREIRA, A e POUPA, Carlos (2004). *Como se escreve uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. (3ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- PEREIRA, F. et al. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo - o papel do Departamento Curricular. In J. Costa et al. *Gestão Curricular - Percursos de Investigação*, pp. 143-158. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PEREIRA, S. (1998). *A televisão na família: processos de mediação com as crianças em idade pré-escolar*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- PEREIRA, T. (1996). *O Director de Turma em contexto organizacional*. Tese de Mestrado não publicada, Braga: Universidade do Minho.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: D.Quixote.
- PERRENOUD, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PERRENOUD, P. (2001). *A pedagogia na Escola das Diferenças - fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2ª ed). S. Paulo: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Asa.
- PERRENOUD, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da Escola? - Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa, Cad.

- CRIAP, 28.
- PINAR, W. (1974). *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory - the proceedings of the Rochester Conference*, Berkeley: McCutchan Publ. Corp.
- PINAR, W. (1975). *Curriculum Theorizing - the Reconceptualists*, Berkeley: McCutchan Publ. Corp.
- PINAR, W. (1998). *Curriculum: Toward new identities*. New York: Garland Publications.
- PIRES, E. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. (2ª ed). Lisboa: Asa.
- PIRES, E., ABREU, I., MOURÃO, C., RAU, Mª, ROLDÃO, Mª C., CLÍMACO, Mª C., VALENTE, O. & ANTUNES, J. J. (1989). (Org). *O ensino básico em Portugal*. Lisboa: Asa.
- PLANCHARD, E. (1982). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Ed.
- POLAINO- LORENTE, A. & ÁVILA, Cármen (2004). *Como viver com uma criança hiperactiva - comportamento, diagnóstico, tratamento, ajuda familiar e escolar*. Porto: Asa.
- Polis* (1997). In *Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* (Vol.4, pp. 162-166). Lisboa: Verbo.
- POMBO, O., GUIMARÃES, H. & LEVY, T. (1994). *A interdisciplinaridade- reflexão e experiência*. (2ª ed). Lisboa: Texto Editora.
- POPKEWITZ, T. (1981 a). *The study of schooling: field based methodologies in educational research and evaluation*. N.Y.: Praeger.
- POPKEWITZ, T. (1981 b). *The myth of educational reform: a study of school responses to a program of change*. Madison: University of Wisconsin Press.
- POPKEWITZ, T. (1987). *Critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice*. Philadelphia: Falmer Press.
- POPKEWITZ, T. (1993). *Changing patterns of power: social regulation and teacher education reform*. Albany: State Univ. of N.Y. Press.
- POPKEWITZ, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, T. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teachers*. New York: Teachers College Press.
- POPKEWITZ, T. (1999). *Critical theories in education: changing terrains of*

- knowledge and politics*. N.Y.: Routledge.
- POPKEWITZ, T. & TABACHNICK, B. R. (1981). *The Study of Schooling- field based methodologies in Educational Research*, N.Y.: Praeger Publishers.
- POPPER, K. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Editorial Estampa.
- POSTIC, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- POZO, J. & MONEREO, C. (2000). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- PRECIADO, J. & Outros (1985). *Teoría y técnica del currículo*. Venezuela: Vadell.
- PRETTE, A. E PRETTE, Z. (2006). *Psicologia das relações interpessoais- relações interpessoais- vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- REGO, T. (1999). *VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. (7ª ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- REID, W.A.(1999). *Curriculum as institution and practice- essays in the deliberative tradition*. New Jersey: Mahwah.
- REIMÃO, C. (2001). *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- RIBEIRO, A. C. (1991). *Objectivos educacionais no horizonte do ano 2000: princípios orientadores de planos e programas de ensino*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. C. (1993 a). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. C. (1993 b). *Formar professores - elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. C. & RIBEIRO, L.(1990). *Planificação e avaliação do ensino - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO, I. (1998). *Contadas de um Director de Turma*. Lisboa: I.I.E.
- RIBEIRO, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climpsi Editora.
- RIBEIRO, M^a F. (2001). *O estudo das Ciências e o desenvolvimento de competências de pensamento - um estudo de orientação metacognitiva com alunos do 7º Ano de escolaridade*. Évora: Universidade de Évora (dissertação de Mestrado).
- ROBALO, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de*

- turma*. Lisboa: Texto Editora.
- ROGERS, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROLDÃO, M^a C. (1994 a). *O pensamento concreto da criança*. Lisboa: I.I.E. (tese de Doutoramento).
- ROLDÃO, M^a C. (1994 b). Teoria Curricular: espaço de reflexão e construção do saber educativo. In José Tavares, *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios Cidine*. Aveiro: Tavares.
- ROLDÃO, M^a C. (1995). *O Director de Turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- ROLDÃO, M^a C. & Outros (1997). Relatório do Projecto: *Reflexão participada sobre os currículos*. (2^a ed). Lisboa: Ministério da Educação - D.E.B.
- ROLDÃO, M^a C. (1999 a) (org.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico-reflexão participada*, Colecção Cidine, 8. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M^a C. (1999 b). *Os professores e a gestão do currículo-perspectivas e práticas em análise*, Colecção Cidine, 9. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M^a C. (1999 c). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- ROLDÃO, M^a C. (2000 a). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M^a Céu Roldão e R. Marques (org.), *Inovação, Currículo e Formação*, pp.121-133. Porto: Porto Editora, Colecção Cidine, n^o 12.
- ROLDÃO, M^a C. (2000 b). O Currículo Escolar: da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular, *Revista de Educação*, Vol. IX, 1, 81-92. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- ROLDÃO, M^a C. (2000 c). In *O que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- ROLDÃO, M^a C. (2001 a). A Mudança anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura?. In *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, pp.115-134. Porto Alegre: Artmed.
- ROLDÃO, M^a C. (2001 b). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In C. Freitas et al. *Gestão Flexível do currículo - contributos para uma reflexão crítica*, pp. 59-68. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M^a C. (2001 c). Gestão curricular - a especificidade do 1^o Ciclo. In *DEB. Gestão curricular no 1^o ciclo- monodocência, coadjuvação*, pp. 15-30. Lisboa: M.E.

- ROLDÃO, M^a C. (2001 d). Currículo e didáticas - percursos do conhecimento profissional. Participação no *Painel Percursos e Desafios*. In *Actas Colóquio Didácticas e Metodologias da Educação*. Évora: Universidade de Évora, 28 de Setembro (no prelo).
- ROLDÃO, M^a C. (2001 e). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In Ramiro Marques e M^a do Céu Roldão (org.) *Inovação, Currículo e Formação*, pp.121-133. Porto: Porto Editora, Colecção Cidine nº 12.
- ROLDÃO, M^a C. (2001 f). A escola como instância de decisão curricular. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, pp.67-77. Porto: Porto Editora, Colecção Cidine, nº14.
- ROLDÃO, M^a C. (2002 a). Educação básica e currículo- perspectivas para a sociedade do 3º Milénio. In José Duarte (org.) *Igualdade e Diferença numa Escola para Todos- contextos, controvérsias, perspectivas*, pp.45-64. Lisboa: Universidade Lusófona.
- ROLDÃO, M^a C. (2002 b). Para uma estratégia de formação sustentada (co-autoria). In DEB (org.) *Gestão Flexível do Currículo- Reflexões de formadores e investigadores*, pp.121-138. Lisboa: ME-DEB.
- ROLDÃO, M^a C. (2003 a). *Diferenciação Curricular Revisitada - conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M^a C. (2003 b). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M^a C. (2003 c). Strategies for Enhancing and Disseminating Good Practices and Innovation in Schools- the Portuguese case (IIE). In *Networks of Innovation- Towards New Models for Managing Schools and Systems- Schooling for Tomorrow*, pp.87-97. Paris: OECD.
- ROLDÃO, M^a C. (2003 d). Diferenciação curricular e inclusão. In David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão - da educação à sociedade*, pp. 151-166. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M^a C. (2003 e). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho da escola. In Óscar Sousa e Manuel Ricardo (org.) *Uma Escola com sentido: o currículo em análise e debate - contextos, questões e perspectivas*, pp. 135-144. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- ROLDÃO, M^a C. (2003 f). Da diferenciação como discriminação à diferenciação “salvadora”- análise de um percurso conceptual. In *A Formação de professores à luz da investigação- Actas XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF*, II volume, pp.1106-1112.

- ROLDÃO, M^a C. (2004 a). Transversalidade e especificidade no currículo: Como se constrói o conhecimento? In *Infância e Educação- Investigação e Práticas. Revista do GEDEI* n^o 6, pp.61-72.
- ROLDÃO, M^a C. (2004 b). Competências na cultura de escolas do 1^o ciclo. In a Cachapuz et al, *Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE-ME, pp.177-197
- ROLDÃO, M^a C. (2005 a). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ROLDÃO, M^a C. (2005 b). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. In *Compétences et Cultures*, pp. 9-20. (Suplemento da Revista da Associação Portuguesa dos Professores de Francês). Lisboa: AP.P.F.
- ROLDÃO, M^a C. (2005 c). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino, *Revista Discursos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROLDÃO, M^a C. (2005 d). Profissionalidade docente e qualidade de ensino-especificidades do ensino superior. Oração de Sapiência, proferida na abertura solene do ano lectivo de 2004-2005, do Instituto Politécnico de Santarém. In IPS (org). *Discursos no IPS*, pp.43-62. Santarém: IPS.
- ROMERO-SÁNCHEZ, A. (1997). *A dimensão orientadora do Director de Turma de alunos dos 13 aos 17 anos*. Lisboa: Tese de Mestrado apresentada à Universidade Católica de Lisboa (texto policopiado).
- SÁ, J. (1994). *Cultura e Mediação: a figura do anjo na contemporaneidade*. Lisboa: Universidade Nova.
- SÁ, V. (1995). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do Director de Turma*. Minho. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- SÁ, V. (1996). O Director de Turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes, In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 9, n^o1, 139-162. Braga: IEP- Universidade do Minho.
- SÁ-CHAVES, I. (org.) (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- SAMPAIO, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Caminho.
- SAMPAIO, D. (1998). *Vivemos livres numa prisão*. Lisboa: Caminho.
- SAN JOSÉ SEBASTIÁN, A (1994). *Gestión de centros. La concreción curricular y el programa aprendo a pensar de Pascal*. Madrid: Raycopy.

- SANTOS, B.S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS GUERRA, M. (2002). *A Escola que aprende*. Porto: Asa, Cadernos do CRIAP, 21.
- SARMENTO, M. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, M. (1999). *Autonomia da Escola- políticas e práticas*. Porto: Asa.
- SARMENTO, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SAVIANI, N. (1998). *Saber escolar, currículo e didáctica- problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. S. Paulo: Ed. Autores Associados.
- SHNEEBALG, Avi (2002). Uma breve história da mediação. In José Vasconcelos-Sousa. *Mediação*, pp.34-37. s.l.: Quimera
- SCHWAB, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- SEIDMAN, I. (1998). *Interviewing as qualitative research- a guide for researchers in Education and the Social Sciences*. U.S.: s.e.
- SHORT, K. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación: docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Barcelona: Gedisa.
- SILVA, A. (1994). *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa* (Vol. III, pp. 463). Lisboa: Editorial Confluência.
- SILVA, A. & PINTO, J. (orgs.). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, M^a I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes - metodologias da investigação - acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SILVA, M. & TAMEN, M.I. (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, T.T. (2000). *Teorias do Currículo - uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SIX, J. F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- SKILBECK, M. /O.C.D.E. (1992). *A Reforma dos Programas Escolares*. Lisboa: Asa.
- SOLOMON, P.G. (1998). *The curriculum bridge- from standards to actual classroom practice*. California: Corwin Press.

- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STEWART, S. (1998). *Conflict resolution: a foundation guide*. Winchester: Waterside Press.
- STOER, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- TANNER, D. & TANNER, L. (1980). *Curriculum development- theory into practise*. (2ª ed). New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve - relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. (1997). A formação como construção do Conhecimento Científico e Pedagógico. In Sá-Chaves (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*, pp.60-73.. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. (2001). Contributos psicológicos para uma escola reflexiva. In I.Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, pp.55-66. Porto: Porto Editora.
- TAYLOR, P. & RICHARDS, C. (1985). *An introduction to curriculum studies*. Windsor: NFER- Nelson.
- TOMLINSON, C. & ALLAN, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Asa.
- TORREGO SEIJO (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas - manual para formação de Mediadores*. PORTO: ASA.
- TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo- Bases y componentes del processo formativo*. Madrid: Dykinson.
- TORRE, S. (1994 a). *Innovacion curricular- proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson e outros.
- TORRE, S. (1994 b). Errores y currículo: tratamiento didáctico de los errores en la enseñanza. Barcelona: PPU.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- TORRES SANTOMÉ, J (1998). *Globalização e interdisciplinaridade- o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.
- TORRES, R.M. (2001). *Educação para todos - a tarefa por fazer*. S.Paulo: Artmed.

- TRAVASKIS, D. K. (S.D.). *Mediation in the schools*. ERIC ED.
- TRIGO-SANTOS, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário-satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: I.I.E., 11.
- TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem- novas práticas pedagógicas*. Porto: Asa.
- TRINDADE, V. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores - do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: I.I.E., 12.
- TUCKMAN, B. (1978). *Conducting educational research*. Usa: Harcourt Brace Javanovich, Inc.
- USA Government. *Face to face: a presenter's manual* (n.d.). USA: Government Publications.
- URIARTE, K. (1993). *Gestión a medida de las comunidades educativas*. Madrid: Bruño.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In SILVA, A. & PINTO, J. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- VAN HAECHT, A. (1994). *A escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VASCONCELOS-SOUSA, J. (2002). *Mediação*. Lisboa: Quimera.
- VASCONCELOS, F. (1999). *Projecto Educativo - teoria e práticas nas escolas*. Lisboa: Texto Editora.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande - a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Ed.
- VAYER, P. & DESTROOPER, J. (1992). *A dinâmica da acção educativa*. Lisboa: Sociedade Astória.
- VENTURA LIMOSNER, M. (1992). *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.
- VEZZULLA, J. C. (2004). *Mediação - Teoria e Prática- Guia para Utilizadores e Profissionais*. Barcelos: Agora Publicações.
- VEZZULLA, J. C., ALDENUCCI, L. & MACIONK, M. (s.d.). *Mediação de Conflitos Escolares*. Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil.
- VYGOTSKY, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Liv. Martins Fontes Ed.
- VYGOTSKY, L.S. (1996). *A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S.Paulo: Liv. Martins Fontes Ed.

- WARTERS, W. (2000). *Mediation in the campus community: designing and maintaining effective programs*. S. Francisco: Jossey- Bass Publ.
- WEIR, A. (1995). *Mediation: a consumer's guide*. Chicago: Comissão on Public Understanding about the Law.
- WHEELER, J.D.(1981). *Vocational educators and curriculum management*. Califórnia: American Institute for Research.
- WHITE, M. A. (1987). *What curriculum for the information age?*. New Jersey: Hillsdale.
- WILDE, Z. & GAIBROIS, L.(2003). *O que é a mediação*. Lisboa: Agora Publicações.
- WILES, J. e BONDI, J. (1979). *Curriculum development- a guide to practice*. Ohio: Bell and Howell Company.
- WILSON, L.G. (1978). *School leadership today- strategies for the educator*. Boston: Allyn and Bacon.
- WINEBURG, S. & GROSSMAN, P. (2000). *Interdisciplinary curriculum- challenges to implementation*. New York: Teachers College Press.
- WINSLADE, J. & MONK, G. (1999). *Narrative counseling in schools: powerful and brief*. Califórnia: Corwin Press.
- WINSLADE, J. & MONK, G. (2000). *Narrative Mediation: a new approach to conflict resolution*. S. Francisco: Jossey- Bass Publ.
- WOLMAN, J. (1981). *Evaluating vocational education curricula*. Califórnia: American Institute for Research in Behavioral Sciences.
- ZABALA, A. (1995). *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In R. CANÁRIO (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, pp.87-108. Lisboa: Educa.
- ZABALZA, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.
- ZABALZA, M. (2003). "A construção do currículo: a diversidade de uma escola para todos". In SOUSA, O. E RICARDO, M. (org.). *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate. Contextos, questões e perspectivas*. Pp.13-50. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- ZAIS, R.S. (1976). *Curriculum- principles and foundations*. New York: Thomas Y. Crowell Company.

ZAMORA, R. (1994). *Plan de acción tutorial: centros de enseñanza secundaria*. València: Galaxia.

ZARAGOZA, G. (1989). *La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente*. Madrid: Visor.

4



**INFORMAÇÕES
ADICIONAIS**

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

World Wide Web Sites :

- ***School Mediation Associates.***
Recuperado em Dezembro, 2001, de <http://www.schoolmediation.com/>
- ***The Conflict Resolution Education Network.***
Recuperado em Novembro, 2001, de <http://www.crenet.org>
- ***Canal mundial de Discussão sobre Disputa.***
Recuperado em Setembro, 2001, de <http://www.mediate.com>
- ***Associação de Mediadores de Conflitos.***
Recuperado em Setembro, 2001, de <http://www.mediadoresdeconflitos.pt/>
- ***School Mediation Associates (SMA).***
Recuperado em Setembro de 2001, de <http://www.schoolmediation.com/>

Foi fundada em 1984 nos EUA, tornou-se a 1ª organização direccionada para a aplicação e promoção da mediação nas escolas. Desde aí muitos educadores, alunos e pais participaram em programas de treino de mediação em todo o mundo e muitos usam materiais desta organização nas suas escolas.

School Mediation Associates
134w Standish Road
Watertown, MA 02472, USA
sma@schoolmediation.com
617-926-0994

- ***Associação de Mediadores de Conflitos – AM.***
Recuperado em Setembro, 2003, de <http://www.mediadoresdeconflitos.pt>
- ***Instituto de Mediação e Arbitragem de Portugal – IMAP.***
Recuperado em Novembro, 2003, de <http://www.imap.pt>

- ***Association for Conflict Resolution*** (a maior e mais antiga organização nos Estados Unidos).

Recuperado em Novembro, 2003, de <http://www.acrnet.org/>

Esta associação resulta da fusão de três organizações: AFM Academy of Family Mediation, CREnet Conflict Resolution Education Network and SPIDR Society of Professionals in Dispute Resolution.

1527 New Hampshire Avenue NW

Third Floor

Washington, DC 20036

Tel: + (202) 667-9700

Fax: + (202) 265-1968

E-mail: acr@acresolution.org

- ***Direcção-Geral da Administração Extrajudicial***

Recuperado em Novembro, 2004, de <http://www.dgae.mj.pt/>

A Direcção-Geral da Administração Extrajudicial tem por objectivos a implementação de medidas de acesso ao direito e resolução alternativa de litígios.

Rua de Alcolena, 1

1400-004 Lisboa

Tel: 21 3041340

Fax: 213041349

E-mail: correio@dgae.mj.pt

- ***Instituto de Mediação e Arbitragem de Portugal – IMAP***

- ***NAME - National Association for Mediation in Education***

Esta associação foi criada em 1984 nos EUA. Promove o desenvolvimento, implementação e institucionalização nas escolas e nas universidades de programas e currículos baseados na resolução de conflitos.

1726 M Street, NW, # 50,

Washington, DC. 20036

Tel: 202/466-4764

Fax: 202/466-4769

▪ ***ENCORE - European Network for Conflict Resolution in Education***

No Reino Unido foi criado em 1981 o 1º projecto para a resolução de conflitos na escola, The Kingston Friends Workshop Group com muita influência da Quaker Peace Education Project e com ligação a outras congéneres, de onde se formou a ENCORE - European Network for Conflict Resolution in Education.

▪ ***National Center for Mediation Education***

Este Centro foi fundado para colocar em novas linhas, o Modelo de Mediação estruturado desenvolvido por O.J. Cooler e para fornecer formação de qualidade em mediação para profissionais nos sectores público e privado.

1160 Spa Road, Suite 1-B
Annapolis, MD 21403
Tel: 301/261-2444
Fax: 416/974-8888