



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

**A Direção de Turma: condições de exercício e melhoria
- um estudo junto de diretores de turma do Planalto
Mirandês**

Serafim dos Santos Fernandes João

*Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em
Ciências da Educação - Administração Educacional*

Orientado por

Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira

Professora Doutora Sofia Bergano

**Bragança
Julho de 2013**

“Educar não é um ato, como sentenciam educadores modernos. É, na verdade, quase um processo judicial. A depender de como educamos, podemos salvar ou condenar uma vida”

Demétrio de Sena (R.J), em
<http://pensador.uol.com.br/mensagem>. Mensagem
sobre o acto de Educar. Acedido em 20/10/2012.

Dedicatória

À minha mulher e aos meus filhos,

Sara João e Tiago João.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Henrique Costa Ferreira, meu orientador pela sua dedicação, empenho e incentivo pois sem a sua prestimosa orientação e colaboração este trabalho não teria surgido.

À Professora Doutora Sofia Bergano, minha co-orientadora, pela disponibilidade sempre encontrada, pelos sábios ensinamentos ao longo desta fase de Mestrado.

Aos Diretores de Turma que participaram neste estudo, pela sua colaboração e empenho.

A toda a minha família pela ajuda e compreensão, e ainda a todos os que de uma ou de outra forma contribuíram para que este estudo se concretizasse.

A todos a minha gratidão

Resumo

Através do estudo que apresentamos “A Direção de Turma: condições de exercício e de melhoria- um estudo junto dos directores de turma do Planalto Mirandês“, procuramos analisar a problemática do exercício do cargo de diretor de turma, tanto na literatura como na conceção de uma amostra de professores, de forma a propor melhorias no seu estatuto, nas condições do exercício do cargo e no desempenho profissional.

O cargo de diretor de turma tem sido alvo de um acréscimo de tarefas a desenvolver, que incidem tanto no aspeto administrativo/burocrático como nas funções pedagógicas, de orientação e de gestão curricular.

Importa saber, por um lado, as condições de exercício e desenvolvimento do cargo e, por outro, a valorização que é feita pelos próprios D.T. do mesmo.

Na primeira parte do trabalho, e a partir da análise dos documentos legais e da revisão da literatura conhecida e convocada, fazemos a análise das propostas de conteúdo do cargo em termos educacionais. Foi possível concluir: que, na organização e gestão escolar, o Diretor de Turma é considerado: um elemento essencial e primordial na gestão dos assuntos relacionados com a turma; uma estrutura semi-intermédia, embora na lei não seja considerada como tal; um mediador entre a escola e a família; um gestor curricular e um orientador educacional e um gestor do processo burocrático da turma.

Seguidamente, com base na documentação legislativa fizemos a análise da evolução do Cargo de D.T à luz das diferentes conceções teóricas mobilizadas

Na segunda parte do trabalho, com base em inquérito por questionário, já aplicado por Silva (2007), a quem solicitámos a necessária autorização, analisámos as conceções dos Diretores de Turma dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, no Planalto Mirandês, num total de 50, e no 1º semestre do ano de 2012, de modo a captar o que eles pensavam sobre o cargo, condições do seu exercício, conteúdo educacional, estatuto socio-organizacional e o que pensam necessário para melhorar o estatuto socio-profissional do cargo, as condições do seu exercício e do seu desempenho.

Os DT inquiridos confirmam o conteúdo ocupacional e profissional do cargo no que respeita à orientação educacional, à mediação (escola /família, alunos/ professores,

alunos/ escola e professores/ professores) mas não valorizam suficientemente nem a coordenação e a gestão curricular nem a tarefa do DT enquanto conhecedor dos problemas dos alunos.

Para a melhoria das condições de exercício do cargo e do seu desempenho contribuintes em si mesmos, para o enriquecimento do estatuto socio-profissional os D.T. inquiridos sugeriram: mais formação específica, mais reconhecimento em termos de mais tempo atribuído ao cargo, mais intervenção na organização e gestão da escola, nomeadamente na responsabilização e controlo comportamental dos alunos.

Com base nestas perceções dos professores DT inquiridos e ainda no quadro teórico elaborado, concluímos com um projeto de intervenção dirigido à melhoria das condições de exercício, do enriquecimento do cargo e ainda da formação para o exercício do mesmo.

Palavras-Chave: Direção de turma; estatuto; desempenho; alunos; escola; família; mediação, gestão curricular, orientação educacional.

Abstract

Through the study we present “Class Leadership: conditions for exercising and improvement of the performance, a survey conducted among the Class Directors of the Planalto Mirandês”, we try to give a simple contribution to the analysis of the problem of the class director function, both in literature and in the design of a sample of teachers, in order to propose improvements in their status, in their functions and in their professional performance.

The role of the Class Director (C.D.) has been suffering an increase of tasks to develop, which focus more on the administrative/bureaucratic aspect and on the educational functions, orientation and curricular management.

It is important to know, on the one hand, the conditions for exercising and development of the function and, on the other, the valuation that is made by the C.D.s about the same.

In the first part of the work, and from the analysis of the legal documents and of the review of the literature known and convened, we do an analysis of the function content proposals in educational terms. It was possible to conclude that in the school organization and management, the Class Director is considered an essential and vital element in the management of issues related to class, in an intermediate structure, although it is not considered as such by law; a mediator between the school and the family; a curricular manager, a educational advisor and a manager of the class bureaucratic process.

Then, on the basis of the legislative documentation, we did the analysis of the evolution of the function of the C.D. in the light of the different mobilized theoretical conceptions. In the second part of the work, on the basis of a questionnaire survey, already applied by Silva (2007), to whom authorization was requested, we have examined the conceptions of the C.D.s of the 2nd and 3rd cycles of Basic Education, in the Planalto Mirandês, for a total of 50, and in the 1st semester of 2012, in order to know what they thought about the function, conditions for exercising, educational content, social and

organizational status and what they think that is necessary to improve the social and professional status of the function, the conditions for exercising and of their performance.

The C.D.s surveyed confirm the occupational and professional content of the function in what concerns educational guidance, mediation (school/family, students/teachers, students/school and teachers/teachers) but they not sufficiently value the coordination and curricular management or the task of the C.D. as knowledgeable of the problems of the students.

For the improvement of the conditions for exercising of the function and its performance, to the enrichment of the social and professional status it was suggested by the C.D.s surveyed: more specific training, more recognition in terms of more time allocated to the function, more involvement in the organisation and management of the school, in particular on accountability and behavioural control of the students.

On the basis of these perceptions of the respondents C.D. teachers and of the theoretical framework drawn up, we conclude with a intervention project directed to the improvement of their duties, to the enrichment of the function and to the training for the exercise of the same.

Keywords: Class Leadership; status; performance; Students, School; Family; mediation, curricular management, educational guidance.

Resumen

A través del estudio que presentamos, “La Tutorización de Cursos: condiciones de ejercicio y de mejora del desempeño, un estudio hecho com los tutores de cursos del PlanaltoMirandês, intentamos analizar el problema del ejercicio del cargo de tutor de curso, tanto en la teoría como en el diseño de una muestra de profesores, con el objetivo de proponer mejoras en su estatuto, en las condiciones del ejercicio del cargo y en el desempeño profesional.

El cargo de tutor de curso (TC) ha sido objeto de tareas adicionales que se centran tanto en el aspecto administrativo y burocrático como en las funciones pedagógicas, de orientación y de gestión curricular.

Es importante saber, por un lado, las condiciones para el ejercicio y desarrollo del cargo y, por otro lado, la valoración que es hecha por los TC del mismo.

En la primera parte del trabajo, y a partir del análisis de documentos legales y de la revisión de la bibliografía conocida y citada, hacemos un análisis de las propuestas de contenido en términos educativos. Es posible constatar que, en la organización y gestión de la escuela, el Tutor de Curso se considera esencial y vital en el manejo de los asuntos relacionados con la clase; una estructura de intermediación (semi-intermedia), aunque la ley no lo considere como tal; un mediador entre la escuela y la familia; un gestor curricular y un orientador educativo y un gestor del proceso burocrático de la clase.

A continuación, partiendo de la documentación legislativa, hicimos el análisis de la evolución del cargo de T.C. teniendo en cuenta las diferentes concepciones teóricas movilizadas.

En la segunda parte del trabajo, basada en encuesta, ya aplicado por Silva (2007), a quien se solicitó la previa autorización, examinamos los conceptos de los T.C. del segundo y tercer ciclo de la Enseñanza Básica, en el PlanaltoMirandês, siendo un total de 50, y en el primer semestre de 2012, con el fin de saber lo que pensaban acerca del cargo, condiciones de ejercicio, contenido educativo, estatuto socio-organizativo y lo que creen necesario para mejorar el estatuto socio-profesional del cargo, las condiciones del ejercicio y desempeño.

Los T.C. encuestados confirman el contenido ocupacional y profesional de la posición en lo que respecta a la orientación educativa, a la mediación (escuela/familia, alumnos/profesores, alumnos/escuela y profesores/profesores), pero no valoran suficientemente ni la coordinación y gestión curricular ni la tarea del T.C. como conocedor de los problemas de los alumnos.

Para la mejoría de las propias condiciones de ejercicio del cargo y de su desempeño para el enriquecimiento de la condición socio-profesional, los T.C. encuestados sugieren: más formación específica, más reconocimiento en relación al tiempo asignado al cargo, mayor intervención en la organización y gestión de la escuela, particularmente en la responsabilidad y control de la conducta de los alumnos.

Sobre la base de estas percepciones de los profesores T.C. encuestados y aún en el marco teórico elaborado, concluimos con un proyecto de intervención dirigido a la mejoría de las condiciones de ejercicio, del enriquecimiento del cargo y también de la formación para el ejercicio del mismo.

Palabras-clave: Tutorización de curso; estatuto; desempeño; alumnos; escuela; familia; mediación; gestión curricular; orientación educativa.

Índice dos Gráficos

Enumeração de gráficos presentes	Página
Gráfico 1 -Situação profissional	50
Gráfico 2 – Género	51
Gráfico 3 – Idade	51
Gráfico 4 – Habilitações académicas	52
Gráfico 5 – Departamento Curricular	52
Gráfico 6 – Cargos/Funções que desempenhou	53
Gráfico 7 – Ajuda aos alunos na resolução de problemas da escola	61
Gráfico 8 – Gerar autoconfiança nos alunos	62
Gráfico 9 – Problemas dos alunos	63
Gráfico 9A– Participação nas actividades dos outros professores	63
Gráfico 10 - Problemas dos alunos	64
Gráfico 11 – Problemas entre professores e alunos	65
Gráfico 12 - Problemas entre professores e alunos	65
Gráfico 13 - Participação dos EE em actividades escolares	65
Gráfico 14 -Audição dos EE para resolução dos problemas dos alunos	66
Gráfico 15 – Envolvimento dos auxiliares de educação nas tarefas educativas	67
Gráfico 16 - Envolvimento dos auxiliares de educação nas tarefas educativas	67
Gráfico 17 – Tarefas Burocráticas	68
Gráfico 18 - Condições de exercício do cargo	69

Índice de Quadros

Quadro1.....	Pág.2
Quadro2	Pág.60
Quadro 3	Pág.62
Quadro 4.....	Pág.63

Siglário e abreviaturas usadas

CT-Conselho de Turma

DL - Decreto-lei

DT - Diretor de Turma

DirT – Direção de Turma

EE - Encarregado de educação

EFA - Educação Formação de Adultos

L - Lei

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC- Ministério da Educação e Ciência

PCE/A - Projeto Curricular de Escola/Agrupamento

PCT- Projeto Curricular de Turma

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Índice Geral

1.INTRODUÇÃO.....	1
1.1-Objetivos e metodologia do Trabalho	1
1.2- Justificação do Estudo	3
1.3. Abordagem metodológica.....	7
Parte I.....	8
Enquadramento Teórico	8
CAPÍTULO I.....	8
PRESSUPOSTOS E ANTECEDENTES DO CARGO DE DIRETOR DE TURMA.....	8
1.Pressupostos do serviço de Direção de Turma: um novoconceito de Educação	8
2.Os antecedentes do cargo de Diretor de Turma.....	12
2.1 O Diretor de Classe	12
2.1.1. O Diretor de Classe no Período Liberal.....	12
2.1.2. O Diretor de Classe na I Primeira Republica.....	14
2.1.3. O Diretor de Classe no Estado Novo	17
2.2. O Diretor de Ciclo	18
3. A emergência do Diretor de Turma.....	19
4. A consolidação do Diretor de Turma e sua inserção no contexto da “Escola de Massas”.....	21
4.1. A Direção de turma e escolas de massas	21
4.1.1. O Período Revolucionário – 1974 a 1976.....	23
4.1.2. A Normalização (1976 a 1980).....	25
4.2. - Da Lei de Bases aos nossos dias.....	27
4.3. O Diretor de Turma no período posterior ao Decreto-Lei nº 115-A/1998.....	28
CAPÍTULO II.....	30
O DIRETOR DE TURMA NA ACTUAL ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	30
1.Análise do enquadramento legal (estatuto sócio-organizacional) e suas implicações .	30
1.1. Atribuições e competências do Diretor de Turma	30
1.2. Dimensões das atribuições do Diretor de Turma.....	33
1.2.1. O Diretor de Turma num contexto organizativo do meio escolar	33

1.2.2.O diretor de turma e as suas tarefas educacionais.....	38
1.2.3. O diretor de turma e a mediação sociocultural	41
Parte II	46
CAPÍTULO III	46
Perceções dos diretores de turma dos grupos-turma dos 2º e 3º ciclos de educação básica nas escolas do Planalto Mirandês	46
1.Objeto de estudo, problema, questões de investigação e metodologia.....	46
2. O contexto sócio-geográfico da investigação.....	49
3.As perceções dos professores sobre o estatuto sócio-organizacional, condições de exercício e perspetivas de melhoria do desempenho do cargo de diretor de turma	50
3.1. Caraterização da amostra	50
3.1.1. Situação Profissional.....	50
3.1.2. Género.....	51
3.1.3. Idade	51
3.1.4. Habilitação Académica	52
3.1.5. Departamento Curricular	52
3.1.6. Cargos Desempenhados	53
3.2. Perceções dos diretores de turma de grupos-turma dos 2º e 3º ciclos de educação básica nas escolas do Planalto Mirandês acerca do perfil social e profissional para o cargo	53
3.2.1. Razões da nomeação para Diretor de Turma	54
3.2.2. Caraterísticas humanas e profissionais necessárias ao exercício do cargo de diretor de turma.....	54
3.2.3. Funções sociais ao cargo de Diretor de Turma.....	54
3.2.4. Dificuldades vividas no exercício do cargo.....	55
3.2.5. Importância atribuída aos assuntos tratados (e a tratar) em Conselho de Turma.....	55
3.2.6. Importância conferida a aspetos específicos da formação do Diretor de Turma.....	56
3.3. Conteúdo do Cargo.....	58
3.3.1. Tarefas inerentes ao conteúdo do cargo de DT.....	58
3.3.2. Tarefas da gestão curricular	59
3.3.3. Conteúdo e periodicidade da relação escola/família.....	60
3.3.4. Perceções sobre o cargo e sobre o seu conteúdo.....	61
3.3.5. Participação de outros membros das escolas nas tarefas educativas	66
3.4. Tarefas burocráticas do D.T	68
3.5. Condições de exercício do cargo	68

3.6. Papel e imagem social atribuído ao detentor do cargo do D.T.....	69
3.6.1. Funções/Papeis relacionadas ao cargo do D.T.....	69
CAPÍTULO IV	70
Interpretação e discussão dos dados, plano de melhoria e conclusões.....	70
1.Análise e interpretação dos resultados à luz do seu conteúdo e da sua coerência interna.....	70
1.1. Relação entre as variáveis de caracterização e algumas funções mais relevantes do D.T	70
1.2. Interpretação dos dados à luz dos eixos de investigação	72
1.2.1. Imagens sobre o D.T.....	72
1.2.2. O conteúdo do cargo do D.T.....	72
1.2.3. Dificuldades/Obstáculos ao exercício do cargo	74
1.2.4. Estatuto socio profissional do D.T.....	75
1.2.5. Condições para a melhoria do exercício do cargo	75
1.2.6. Análise detalhada das respostas a cada questão.....	75
2.Aspectos relevantes das percepções dos professores sobre o cargo de DT.....	79
3.Análise dos resultados do nosso estudo à luz dos contributos de outros estudos.....	80
4. Aspectos fortes e fracos da conceção e do exercício do cargo.....	84
5. Proposta de intervenção para a melhoria do estatuto sócio-organizacional do cargo e das condições do seu exercício.....	84
6. Síntese Conclusiva.....	87
7. Referências	89
8. Webreferências	92
9. Referências Legislativas	93
10. Anexos.....	95

1-INTRODUÇÃO

1.1-Objetivos e metodologia do Trabalho

Com o presente trabalho pretendemos:

- constituir um quadro teórico sobre o cargo de direção de turma (DirT), como uma das áreas de intervenção da profissão docente, nos planos curricular, da orientação educacional e vocacional, da interação com os pais e encarregados de educação, e da organização burocrática da escola;
- descrever, analisar e discutir o que os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, exercendo o cargo de Diretor de Turma (DT) no Planalto Mirandês¹, num total de 50, e trabalhando com um total 967 alunos dos 2º e 3º ciclos e 171 professores, nos mesmos ciclos), e no ano letivo de 2011/2012, pensam acerca do estatuto atribuído ao cargo e acerca das condições do seu exercício e ainda da melhoria de desempenho desse exercício;

Para realizarmos estes objetivos, procedemos:

- 1) à revisão da literatura do domínio temático no que respeita ao primeiro objetivo;
- 2) à elaboração e administração de um inquérito por questionário, baseado essencialmente em itens de informação qualitativa a partir de questões estruturadas e de opção entre várias alternativas, mas com possibilidade de tratamento e análise quantitativa ordinal, no que respeita ao segundo objetivo;
- 3) à análise dos elementos relativos às alíneas anteriores para a formulação de uma proposta de melhoria da formação dos DT's e da melhoria das condições de exercício do cargo.

Optámos pela realização deste trabalho porque, na nossa experiência docente e ainda na nossa experiência de direção de um agrupamento de escolas de educação básica, até ao 9º ano de escolaridade. Concluímos pela relevância do cargo de DT, pela sua ação determinante para a organização das atividades educativas pelos professores do Conselho de Turma para os alunos, no contexto da turma; para a integração dos alunos na escola; para a comunicação dos professores com os pais e para a própria orientação educacional e vocacional dos alunos. No contexto da organização escolar, o DT, surge como “ chefe de secção da linha de produção” (Ferreira, 2012: 34) (equivalente a capataz ou encarregado de obra nas empresas), no nível organizacional técnico da escola.

¹ O Planalto Mirandês engloba os concelhos de Miranda do Douro, Mogadouro e Vimioso, com uma população de 21.693 habitantes (Censos de 2011)

Não sendo considerada uma estrutura intermédia, nem o DT nem por sua vez o conselho de turma, tendem no entanto a serem ambos estruturassub-intermédias, na medida em que se situam entre os departamentos curriculares / coordenadores de orientação educativa/ciclo e a «linha de produção» (o trabalho com os alunos), não lidam diretamente, a não ser na pessoa dos próprios constituintes dos conselhos de turma, com os beneficiários / utilizadores / clientes dos serviços educativos da escola - os alunos e seus pais/ encarregados de educação(Ferreira, 2012).

No período pós 25 de abril, foi desprestigiado em geral pelos professores, já que o cargo de DT não era apetecível para a generalidade dos mesmos, até porque só foi criado em 1967 e estendido aos 2º e 3º ciclos, a partir de 1972(Ferreira, 2012: 27),o exercício do cargo de DT tem, no entanto, nas últimas duas décadas, sido objeto de estudos e de afirmação de políticas educativas promotoras do sucesso escolar e educativo dos alunos(Decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio, e Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, este alterado pelo Decreto-Lei nº 137/2012 de 2/07, colocando-o no centro da investigação em educação.

Assim, pareceu-nos de toda a pertinência estudar este cargo na perspetiva do estatuto sócio-profissional que ele oferece e na perspetiva da formação para o seu exercício.

Operacionalizamos a nossa investigação em eixos de investigação, questões de investigação e objetivos, conforme descrevemos no Quadro 1, que segue.

Quadro 1: Eixos e questões de investigação, e respetivos objetivos

Eixos de Investigação	Questões de investigação	Objetivos
1. Quadro legal e conceções teóricas 1.1. Como, em que contexto, com que atribuições e competências e com que condições profissionais surgiu o serviço de DT	1. Como foi concebido e como evoluiu a conceção do serviço de DT, nos estatutos profissionais, desde 1948?	1. Descrever o quadro legal/institucional
1.2. O serviço de DT, tal como é concebido na literatura teórica e empírica a) Coordenação curricular e docente b) Mediação escola/ família c) Orientação educacional d) Coordenação burocrática	2. Como são concebidas na literatura as atribuições e competências e perfil do DT?	2. Descrever as conceções teóricas sobre as atribuições e competências do DT
2. Imagens sobre o DT 2.1. Pelos professores 2.1.1. Estereótipos - Inerente à profissão - Sobrecarga à profissão - Estorvo à profissão - Inutilidade em termos de resultados escolares - Tarefa burocrática - Muito útil para a profissão - Muito útil para os alunos - Muito útil para a gestão da escola	3. Como concebem os professores o serviço de DT e que estatutos lhe atribuem os professores?	3. Descrever as conceções dos professores acerca do serviço, em termos de imagem e estatuto socioprofissionais
2.1.2. Atribuições do DT e competências	Que atribuições e compe-	Descrever a perceção dos

<p>em cada uma das áreas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientação educacional, vocacional e disciplinar - Mediação professores/alunos/ família e escola/ família - Coordenação curricular - Coordenação burocrática 	tências são percecionadas para o DT pelos DT?	professores-DT sobre o perfil, as atribuições e as competências do DT
<p>2.1.3.Dificuldades/ obstáculos ao exercício</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de formação - Falta de tempo - Falta de apoio dos colegas - Falta de apoio institucional - Excesso de burocracia - Excesso de tarefas 	Quais as dificuldades/Obstáculos ao exercício do cargo?	4. Identificar as dificuldades para um bom desempenho e valorização socioprofissional do serviço
<p>3. Estatuto profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desvalorizado para a carreira - Valorizado para a carreira - Sem condições suficientes para um bom desempenho por: - Falta de formação - Falta de consideração profissional - Falta de tempo atribuído - Desvalorização pelos pares 	4. Que limitações/ dificuldades identificam os professores para um bom desempenho do serviço de DT?	5. Identificar as dificuldades para um bom desempenho e valorizaçãosocioprofissional do serviço
<p>4. Interpretação das conceções dos professores à luz do quadro teórico e da e da observação empírica</p>	Como caraterizar as conceções dos professores à luz do quadro teórico e da observação empírica	6. Analisar as conceções dos professores à luz do quadro teórico e da observação empírica
<p>5. Identificar e propor as condições de melhoria do desempenho do cargo</p>	Quais os pontos fortes e fracos das condições e requisitos do exercício do cargo e o que alterar para melhorar o seu desempenho?	7. Propor um plano de melhoria para a imagem e estatuto sócio-profissional do DT e para a as condições de exercício e melhoria do desempenho do cargo

Conforme o quadro especificado, optamos por cinco eixos principais de investigação: 1) quadro legal e conceções teóricas; 2) o serviço de DT, tal como é concebido na literatura teórica e empírica; 3) estatuto profissional; 4) interpretação das conceções dos professores à luz do quadro teórico e da e da observação empírica; identificação e proposição de condições de melhoria do desempenho do cargo. Tais eixos desdobram-se em categorias de análise e questões dirigidas à realização dos nossos objectivos, justificados pela pertinência do nosso tema de investigação na escola atual. Razão pela qual tentaremos, já de seguida, justificar tal pertinência.

1.2- Justificação do Estudo

A escola é por natureza uma organização complexa, tanto do ponto de vista administrativo-burocrático como do ponto de vista organizacional-curricular. Nesta última vertente, é uma organização especializada e dividida (Mintzberg, 1990) que corre o risco de atomização e de descoordenação se não houver cuidado na integração dos elementos.

Mas a escola é também uma organização cuja missão de educar exige a tarefa de orientação dos alunos. Com vista à resolução destes dois problemas (a compartimentalização do currículo escolar e a falta de orientação educacional), foram criados, em 1967, o Conselho de Turma e o cargo de Diretor de Turma (Ferreira, 2003)².

Desde então, o cargo passou por várias vicissitudes legais mas parece ter aumentado de importância na construção do sucesso escolar e educativo dos alunos, à luz da produção teórica sobre o mesmo. No pós 25 de Abril, adquire visibilidade formal com a Portaria nº 679/77 (Regulamento do Conselho Pedagógico), sendo então já considerado um órgão de direção e de coordenação curricular e interdisciplinar, de relação escola-família e de orientação escolar dos alunos. Ao longo do tempo, adquiriu também a vertente de orientação educacional e vocacional. Atingiu o nível mais elevado em termos de política educativa nacional com o Decreto-Regulamentar nº 10/1999. Porém, a partir do Decreto-Lei nº 75/2008, foi entregue às dinâmicas contextualizadas e contextualizadoras de cada Agrupamento, passando a ser objeto obrigatório da estrutura do respetivo Regulamento Interno, subordinado à categoria de órgãos de coordenação curricular e de orientação escolar dos alunos.

A atribuição de mais autonomia às escolas através do Decreto-lei 115-A/ 98, de 4 de Maio, revogado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto -lei nº 137/2012 de 2 de Julho, integrou o cargo de DT no conjunto das estruturas de orientação educativa e de coordenação curricular, regulamentados primeiro pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, no qual estão definidas as funções do Diretor de Turma e, depois, a partir de 2008, pelo regulamento interno de cada escola/agrupamento. Em aparência, portanto, o DT perdeu estatuto com esta falta de visibilidade nacional e foi objeto de reformulações funcionais conforme a cultura dos atores de cada escola/agrupamento, ganhando assim, por outro lado, significado e diversidade organizacional-escolar contextualizada.

Apesar de tudo, na conceção da lei, o cargo de DT aparece sempre no contexto educativo como cargo de coordenação curricular, de orientação educativa e de mediação entre a escola e família, verificou-se sempre a manutenção de duas horas de redução de serviço letivo que lhe foram alocadas em 1974 e 1976, o mesmo não foi aplicado ao exercício de outros cargos.

Ao longo do articulado do referido Decreto-Regulamentar (Dec-Reg) 10/99, são apontadas, entre outras competências, as previstas no seu artigo 7º nº 2, "a articulação entre todos os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação"; a promoção de "comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos"; a "coordenação, em colaboração com os docentes da turma, das actividades, con-

² Este autor aponta o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário como o momento da introdução das duas estruturas. Cf. Decreto-Lei 47.480 de 2/1/67 e Decreto-Lei 48.572 de 9/9/68.

teúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno".

Este dispositivo legal foi estruturante para esclarecer e determinar toda uma série de tarefas muito abrangentes e de grande responsabilidade, quer no que respeita à coordenação das atividades e aprendizagens desenvolvidas na turma quer na sua gestão, constituindo-se assim um espaço de relações interpessoais de diferentes tipos e com diferentes interlocutores.

Na perspectiva dos autores do Dec-Reg nº 10/99, o DT desempenha um papel muito importante ao acompanhar individualmente cada aluno, mas tem ao mesmo tempo um trabalho com o universo dos alunos constituintes da turma. Desenvolve contactos regulares e estabelece uma parceria estreita com cada encarregado de educação no acompanhamento do seu educando. Estabelece atendimentos individuais quando surgem problemáticas direcionadas para, paralelamente, efetua um trabalho com a generalidade dos encarregados de educação. ODT também realiza contactos e articula estratégias individualmente com cada um dos professores da turma mas esse trabalho é também efetuado com o coletivo de professores da respetiva turma.

Por último, e no seguimento do pensamento de Oliveira (2010), o DT tem ainda a função de articular, coordenar, conciliar, estabelecer um diálogo aberto entre alunos-professores, encarregados de educação-professores, alunos-alunos, professores-professores. Conceitos e atributos de que eu partilho em relação às funções que o D.T desempenha.

Porém, o DL nº 115-A/1998 e o Dec-Reg. 10/1999, parecem ter constituído o canto do cisne da ascensão sócio-profissional do cargo de Diretor de Turma. A legislação estruturante que se seguiu (Decretos-Leis n.º 75/2008 e 137/2012) enfatizou muito mais a responsabilidade do órgão colegial Conselho de Turma do que a do Diretor de Turma, ao qual passou a caber apenas a coordenação das actividades do Conselho (nº 2 do artº 44º do DL 75/2008³. As funções do Conselho de Turma passaram a ser concebidas apenas como «(...) a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias (...)» (nº 1 do artº 44º do DL 75/2008).

Além disso, estes institutos jurídicos embora façam referência às estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, nos artigos 42º e seguintes, relegam a conceção normativa e de exercício do cargo do diretor de turma para o regulamento interno das escolas/agrupamentos.

³ Apesar de o Decreto-Lei nº 75/2008 ter sido alterado em parte pelo Decreto-Lei nº 137/2012, em alguns artigos, não foi o caso nem do estatuto das competências do Diretor de Turma.

Porém, a direção de turma é um cargo muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos da turma e no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família (Zenhas, 2006).

É um cargo que exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação, de relacionamento interpessoal, entre outras.

No entendimento de Peixoto e Oliveira (2003), “ as estruturas intermédias, em geral, e a figura do DT, em particular, aparecem dotadas de relevo na promoção do sucesso pessoal e educativo do aluno”(p.19).

Pela sua importância, a direção de turma é um cargo a merecer reflexão em torno da definição de um perfil e de uma formação específica e adequada dos professores que o exercem, devendo corresponder a uma promoção na carreira(Zenhas, 2006).

O trabalho que apresentamos partiu da análise do serviço de diretor de turma (DT), enquanto gestor pedagógico intermédio na organização escolar, procurando verificar o uso que ele faz das competências que lhe estão atribuídas pelos vários normativos legais, de acordo com o seu contexto escolar, conforme refere Torres(2007). Esta necessidade surgiu também pelo facto de estar intrinsecamente ligado ao trabalho dos D.T.

No entendimento de Marques, (1997), p. 36) “Os Diretores de Turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos Alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da Escola com o meio”(p. 36).

Este trabalho partiu ainda do facto de, na qualidade de docente e ainda na qualidade de Diretor de um Agrupamento, sentir que esta figura pode ser mais decisiva e determinante no sucesso escolar e numa melhor gestão do espaço escolar e, ao mesmo tempo, no âmbito de toda uma comunidade educativa, embora seja nossa convicção de que o serviço de direção de turma seja subvalorizado, porque em nosso entender o trabalho do DT pode contribuir para uma melhor gestão e organização da escola e do sucesso educativo.

É nosso entendimento que o papel do DT é determinante no contexto educativo e da comunidade escolar, uma vez que o seu trabalho se reflete e é decisivo, como facilitador:

- da integração escolar dos Alunos;
- da participação da Família no processo educativo;
- do desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes;
- da gestão curricular do currículo do grupo-turma;
- da orientação educacional e vocacional dos alunos.

Esperamos que o nosso Estudo possa contribuir para levar os Diretores de Turma a uma reflexão sobre as dinâmicas e orientações que o exercício do cargo deve implicar, de forma a contribuírem para que novas responsabilidades e novos paradigmas se imple-

mentem quer na educação em geral quer nas figuras intermédias de gestão e orientação das escolas. Pois só assim poderemos contribuir, de forma significativa, para um clima favorável aosucessonoensino/aprendizagem e à criação de condições para que possamos “aprender a conhecer”, ”aprender a fazer” “aprender a viver juntos”, ”aprender a ser” (Delors, 1996).

Cada vez mais há necessidade de implementar no sistema educativo algo que modifique toda uma serie de situações que são vividas nas escolas, nomeadamente a indisciplina, a desmotivação, o abandono escolar, entre outras. O DT, sendo uma estrutura de gestão semi-intermédia, deverá desencadear uma série de mecanismos por forma a atenuar essas tensões e constrangimentos.

A este respeito, Peixoto e Oliveira(2003) escrevem:

A quantidade de solicitações e as limitações com que, frequentemente, o DT se depara contribuem para a construção de uma imagem em que a importância da atribuição do cargo está cimentada mais no que é suposto aquele fazer do que naquilo que, efectivamente, é feito, (p. 31).

Neste contexto, Coutinho (1998) afirma:

A atuação do DT insere-se, pois num processo de orientação educativa que acompanha todo o processo de formação do aluno, apresentando-se como um serviço que ultrapassa as barreiras do tempo académico tradicional e pressupõe, implícita ou explicitamente, a conceção de uma determinada ideia de Homem que urge ajudar a construir. (pp. 15-16).

A reflexão ao longo deste Estudo terá com fio condutor todo um conjunto de opiniões que se poderão manifestar conclusivas para mudar de paradigma no que concerne à responsabilidade e estatuto do director de turmade acordo e no âmbito das atribuições que legalmente lhe estão conferidas.

Por último, propomos-mos enumerar quais as principais dificuldades sentidas no efetivo desempenho das funções de DT, apresentando as conclusões deste trabalho e o plano de intervenção neste contexto.

1.3. Abordagem metodológica

Para a realização deste trabalho, seguimos uma metodologia de abordagem qualitativa, tanto para a elaboração do quadro teórico, baseado em revisão bibliográfica, como para a parte empírica, de carácter exploratório, baseada num inquérito por questionário, submetido a tratamento de dados em escala ordinal em função de categorias presentes em cada questão. O questionário pedimo-lo emprestado a Maria Isabel Carriço da Silva (2007), a quem agradecemos a autorização para a utilização do mesmo (ver autorização no anexo 2).

Parte I

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS E ANTECEDENTES DO CARGO DE DIRETOR DE TURMA

1. Pressupostos do serviço de Direção de Turma: um novo conceito de Educação

Segundo Ferreira (2003, p.14), ao longo da segunda metade da década de 1950, com o ministério de Francisco de Paula Leite Pinto e do seu Subsecretário de Estado Henrique Veiga de Macedo, na Educação, começou a ser posta ênfase no respeito pelas características dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, iniciando o deslocamento de uma parte da culpabilização do aluno pela sua aprendizagem para a Escola e suas estruturas. O autor referido acentua que este processo fica evidente no Relatório de 1960, da Comissão para a Unificação do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico e do 1º Ciclo do Ensino Liceal, onde preocupações de natureza educacional dão origem à proposta de criação do cargo de Diretor de Turma, a qual, mesmo assim, só viria a ocorrer com o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em 1967.

Verifica-se assim um conjunto de preocupações de natureza educacional, as quais equacionam não só o papel da educação na sociedade como as condições de ensino e de aprendizagem oferecidas pela Escola como ainda a articulação curricular entre disciplinas e professores e como também a orientação educacional dos alunos.

Esta reorientação do papel e da ação da Escola estava também em coerência com os primeiros estudos em Sociologia da Educação enfatizando a hecatombe escolar entre os mais pobres (Relatórios Coleman, referidos por Pires, Fernandes e Formosinho, 1998⁴; Bernstein, referido por Holford, (2010)e, portanto, com as críticas à orientação da organização da Escola para a proteção dos «Herdeiros» (Bourdieu e Passeron, 1970). Estava ainda em coerência com os primeiros estudos sistemáticos sobre os sistemas educativos, colocando a Escola numa situação de crise económica, social e vocacional de que a obra mais visível é a coordenada por Philip Coombs (1968, Webref1).

⁴ Pires, Fernandes e Formosinho (1998,p. 230) referem os relatórios: 1) Coleman, James, *S etalii – RepportonEqualityofEducationalOpportunity*, US Government. Department of Health, Education and Welfare, 1966 e 2) Coleman, James, *S etalii.EqualEducationalOpportunity.HarvardUniversityPress, 1969.*

Destas tendências foi derivando um novo conceito de educação e de funções sociais e educacionais da escola, muito mais centradas no aluno aprendiz, de forma a implementar novas dinâmicas no que respeita ao processo ensino/aprendizagem e à relação da Escola com a Comunidade e com a Família. Sobre esta contextualização da Escola escreveu Martins (1993),

Se a escola assumir a sua função de se constituir em factor de qualidade, de compreensão do concreto e da vida, de atenção aos valores e aos princípios, bem como se se tornar um espaço de autonomia, de tolerância, de respeito mutuo, de entendimento da complementaridade entre a razão e sentimentos e de apelo à iniciativa, à criatividade livre, ao espírito crítico e ao sentido de verdade, de justiça e de solidariedade, então ela tornar-se-á, naturalmente, um centro aberto à inovação e à modernidade.(p. 136).

A educação surge como que o fundamento de todas as aprendizagens do ser humano nas suas diversas perspetivas e vertentes.

Assim a educação constitui-se como que “o processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade” (Costa J. A., 1999)p. 32, constituindo a trave mestra de qualquer país, seja qual for o seu sistema político ou económico, convém definir o seu conceito.

(Silva)refere a este respeito que

«De um modo geral, na linguagem de todos os que se encontram ligados ao ensino, o termo educação foi, ao longo dos tempos, substituindo o termo instrução, não se constituindo como seu sinónimo. Enquanto instruir significa, transmitir conhecimentos, educar significa conduzir; potenciar o desenvolvimento do sujeito, tornando-o autónomo na vida em sociedade.» (Silva, 2007, p. 24).

Defendemos neste contexto que a educação, deve antes de mais ser um contributo decisivo para o desenvolvimento sustentado de uma sociedade só assim poderá contribuir para o desenvolvimento do “conhecimento, dos conceitos, atitudes e costumes.”(Saylor 1981).

No mesmo sentido, Freire (1998, p. 48) considera que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, pelo que devemos agir e reagir na escola, realçando a urgência de mudança com o objetivo de melhor respondermos, como profissionais, a todas as novas exigências.

Ainda nesta perspetiva Delors (2003) refere que:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente;

aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.(p. 77).

Freitas (1999) refere que, já em 1922, a socióloga francesa Durkheim falou na educação “como a finalidade de preparar os jovens para ocuparem, mais tarde, o lugar das gerações atuais, ou seja, desenvolvê-los para a vida adulta, apetrechando-se de conhecimentos, experiências e valores que os circundam.”(p.44)

No actual quadro educacional torna-se importante e decisivo proceder a uma nova dinâmica de educação e formação dos jovens, pois os novos desafios culturais e educacionais, exigem que haja uma maior flexibilidade e diferenciação por parte dos agentes educativos. A sociedade tornou-se mais informada e ao mesmo tempo mais competitiva nos diversos níveis, mais apelativa, competitiva e heterogénea a nível cultural, científico, económico, social, político. Deve, por isso, ser defendida a ideia de educar para a formação total do indivíduo, ou seja, educar para o desenvolvimento integral como pessoa, ou seja educar para uma nova cidadania.

Dentro deste espírito Vicente (2004) defende que “este desenvolvimento pessoal e coletivo do indivíduo que a sociedade pretende promover, é feito através de uma estratégia contextualizada da Educação”. Refere ainda que o processo educativo é “mais profundo e abrangente, engloba, para além da relação pedagógica na sala de aula, todas as relações e interações com o aluno, no ambiente escolar, extraescolar e familiar.” (p.65)

Na senda do pensamento de Perrenoud (2002), a simplicidade do papel que a sociedade quer atribuir exclusivamente à escola (saber educar as crianças e jovens) tornando-os mais “responsáveis”, inculcando-lhes os valores essenciais da sociedade. No dizer do autor: “a sua ‘autonomia relativa’ (Perrenoud, 2002) não pode fazer dela um santuário estranho ao mundo, nem um Superego. (p.13)

Ainda segundo Hadji, citado por Coutinho (1998) o termo “educação”, em sentido lato, “é o conjunto das actividades através das quais os seres humanos se esforçam por intervir no desenvolvimento de outros seres humanos para os orientar segundo direcções consideradas boas e lhes dar certas formas consideradas desejáveis” (p.11).

Silva (2007, p.26) acrescenta que “ Num maior esclarecimento sobre a opinião diversificada que o termo “educação” abrange, destacamos Pacheco (2001), “ao indicar-nos autores como Landsheere&Landsheere (1983), que tentaram justificar a escolha dos alvos da educação, focando-os na sociedade”.(p.26).

Assim refere Pacheco, citado por Silva:

Começando a educação formalizada por ser filha de uma sociedade antes de se vir a transformar, eventualmente, num agente de transformação dessa mesma sociedade, a análise das exigências da sociedade mãe constitui o primeiro tempo de definição dos alvos da educação.(p.26).

E a autora continua referindo Michel Apple:

Assim, e de acordo com esta linha de pensamento, Apple (1999), salienta-nos o facto de que a educação está incluída tanto nas políticas como nas necessidades económicas como na cultura de uma sociedade. Ou seja, a educação está intimamente envolvida nas políticas da cultura, o que, por sua vez, irá influenciar o currículo escolar como um produto dos conflitos, pressões e compromissos culturais, económicos e políticos que se instituem numa sociedade. (Silva, 2007, *idem*)

Apple(1999) afirma que“Vivemos numa época em que a concentração económica aumenta, e o sector empresarial adquire um poder reforçado nas nossas vidas económica, política e cultural”(p. 108) esituaa escola na conexão das relações de classes dominantes que ajudam a moldar a sociedade.

Por isso, nas palavras de Silva (2007),

A relação escola/sociedade atende a um conjunto diverso e complexo de interesses, que tem como princípio comum a preparação social dos alunos, formando-os em valores sociais como os que estão veiculados no Artigo 3.º da Lei de Bases (...).

Sobre o assunto referido pela autora, o Artigo 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece:

- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão constante sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- (...)
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres (LBSE, DR n.º 237, I Série, 1986/10/14).

No livro educar para a cidadania, Perrenoud(2002) refere que a escola deve treinar “os espíritos” e “os corpos” de acordo com os valores democráticos, acrescentando que “também não se pode exigir que ela defenda os valores que a sociedade declaradamente não respeita na prática”(p.13) É do conhecimento geral que o sistema educativo está intimamente ligado à sociedade, ou devem estar intimamente interligadas.

Assim, é indispensável não deixar passar esta oportunidade e, segundo Perrenoud (2002 p. 16), a escola deve “neutralizar os lobbies disciplinares e os defensores dasfuturas elites (...), para que haja mudança sobre a preparação dos cursos (...)”.

Nesta perspectiva, referem ainda Delorsecolaboradores(2003, p. 194) que “Educar sempre foi e continua a ser hoje uma tarefa eminentemente social”.

Deste modo, ao nos debruçarmos sobre a escola, a mesma deve ser vista como uma organização onde intervêm vários atores e com um só objetivo que é o educar, utilizando várias estratégias e caminhos.

Neste contexto, Boavida (1998) pergunta:

Objetivos da educação ou organização pedagógica por objetivos? A ação na escola determina a necessidade de definir objetivos pedagógicos. Tanto de natureza individual, como social. Devendo ser a turma, por outro lado, uma unidade dinâmica e funcional, constituída pela interação de alunos e professor, só poderemos dizer que ela existe quando certos objetivos dinamizam em comum todos os seus membros. (p.11).

Poderemos colocar a questão de saber como deve ser a escola neste início de século?

A resposta a esta questão, segundo o entendimento de Cabral (1999), será a seguinte:

Uma escola para o século XXI tem de considerar a família como parte integrante não só da sua estrutura humana, mas também do seu processo curricular. O sucesso escolar dos alunos depende em grande medida do ambiente familiar e este, não haja dúvida, pode ser grandemente influenciado pela escola. (p.41).

Mais refere este autor que:

O conhecimento não se transmite, conquista-se. Daí que caiba aos professores da escola reinventada uma função muito mais complexa do que aquela a que estavam habituados na escola tradicional: de transmissores do conhecimento, os professores são hoje chamados a coordenadores das aprendizagens dos alunos e, de um certo das suas próprias. (*idem, ibidem*).

E continua o mesmo autor:

Se as escolas devem ser autónomas, isto é, se elas devem definir e gerir a sua realidade, todo este processo não pode inserir-se num processo descentralizador, mas num processo de não-centralizador. A não-centralização não aproxima o Estado dos cidadãos, mas restitui aos cidadãos a possibilidade de se autogovernarem. (*Idem, 101-102*)

Ainda neste contexto, e de uma forma geral, entende-se que a escola e o professor são agentes da mudança no meio onde se relacionam, transmitem aprendizagens e modelos aos membros da comunidade educativa e social. Assim refere (Baptista, 2004)

Formar o professor agente de transformação social e cultural.
Todo o currículo tende para a formação do professor, agente de mudança social e cultural. O programa das atividades de contacto, com a finalidade de colocar o futuro professor perante os problemas gerais da comunidade e das crianças de diferentes níveis etários, servia, de modo evidente, para mostrar ao futuro professor o papel que o educador desempenhava como agente de intervenção na escola e na comunidade. (pp.160-161)

E, reforçando mais ainda o papel determinante do professor afirma (Baptista 2004) “ A prática de ensino mais produtiva deve ter o contributo efetivo dos professores das diversas componentes, numa linha interdisciplinar, implicando teóricos e práticos, professores e alunos na sua concretização.” (p.198).

Neste enquadramento, somos sensibilizados a abordar o tema do nosso trabalho que é **“A Direção de Turma: condições de exercício e de melhoria– um estudo junto de diretores de turma do Planalto Mirandês.**

Assim sendo, iremos começar efetuando uma resenha histórica sobre os antecedentes da figura do diretor de turma.

2. Os antecedentes do cargo de Diretor de Turma

2.1 O Diretor de Classe

2.1.1 O Diretor de classe no Período Liberal

O cargo de “Diretor de Turma” surge no nosso sistema educativo resultante de uma série de alterações estruturais e organizativas do ensino em Portugal. Como qualquer estrutura ou cargo funcional, comporta consigo os seus antecedentes ou evoluções ao longo das várias etapas da sua vigência. Nomeadamente, outras designações, objetivos, competências, e formas de atuação, sem desvirtuar tal figura.

O debruçarmo-nos sobre a evolução de tal cargo torna-se importante para podermos verificar a forma como os agentes do meio sociocultural soube lidar com esta figura em cada época em concreto. Poderemos também verificar que os vários contextos sociopolíticos foram determinantes para as várias denominações surgidas bem como a respetiva regulamentação e implementação no meio escolar.

A base primordial e que de certa forma alicerçou as características da figura do Diretor de Turma surgiu com a designação de Diretor de Classe. Esta denominação surge em finais século XIX mas os primórdios aparecem já com as reformas do Marquês de Pombal, no século XVIII (Torres, 2010 p.22) Este novo conceito organizativo, veio a ser implementado, na sequência de uma série de medidas e regulamentos que foram introduzidos no sistema de ensino.

O conceito de “instrução pública” e a sua institucionalização tem origem nas reformas do Marquês de Pombal (1759 – 1772) (Torres, 2010, p. 23).

Um dos grandes êxitos do Marquês foi o impulso que deu à instrução popular através da lei de 6 de Novembro de 1772 que organizava a instrução primária do modo mais completo para o seu tempo. “Estabelecia o princípio de concurso, animava o ensino particular, dotava as escolas com o rendimento de um novo tributo denominado subsídio literário” (Torres, 2000 p. 121). Deu primazia à formação de caráter secundária, criando diversas escolas que de certa forma vieram a anunciar como que os prenúncios e antecedentes dos liceus, incentivou também os colégios e as ordens religiosas a ministrarem o ensino nos seus próprios edifícios.

Até ao fim do século XVIII, com as reformas da instrução pública e sua implementação, atingiu-se um total de 837 escolas de instrução primária (Torres, 2007, p. 27).

Os inícios do século XIX não foram profícuos no que respeita às apostas por parte dos governantes em matéria de educação e instrução primária. É nesta que se verifica uma completa desorganização, motivada pelas invasões francesas (1807-1809) e, em seguida, as guerras internas entre absolutistas e liberais. Estes acontecimentos e situações perturbadoras, de constante guerra civil, contribuíram para um empobrecimento do país e, conseqüentemente, para um abandono educacional.

O sistema de ensino criado no século XVIII, apesar dos constrangimentos económicos e de problemas estruturais devido à conjuntura sociopolítica, permitiu, no entanto, algumas inovações, como seja a criação e implementação de uma rede de escolas militares dirigidas às “primeiras letras”, as escolas regimentais, primeira experiência de ensino mútuo em Portugal, entre 1815-1823 (Torres, 2007, p. 23).

Além disso, após a revolução liberal de 1820 procurou-se igualmente melhorar o sistema aumentando, por exemplo, o número de escolas masculinas e femininas, bem como as condições salariais dos professores e das suas respetivas carreiras” (Fontes, 2007, citado por Torres, 2007, p. 23).

A valorização da educação fez parte do ideário liberal. Em 1870, foi até criado o Ministério de Instrução Pública cujo primeiro e único ministro, António Costa, escreveu, em 1870, nas palavras de “ Torgal(1993, p.609, citado por Torres, 2007, p. 24), que:

A instrução popular cria um grande capital financeiro no desenvolvimento dos espíritos. Quanto mais apurados forem os conhecimentos dos operários e dos trabalhadores, mais perfeitos, e por isso mais rendosos, serão os produtos industriais e agrícolas. O salário dos operários, o lucro dos capitalistas e a prosperidade do país crescem na proporção em que se aumenta a cultura das inteligências e a melhoria do trabalho individual. Universalizar a instrução é multiplicar a riqueza nacional.

Porém, 69 dias depois, foi extinto o Ministério, o qual só regressaria em 1913.

No final do Século XIX, a reforma de Jaime Moniz/ João Franco, operada em 1894, vai trazer importantes mudanças.

Seguindo o entendimento de Torres (2007), apresentam-se de seguida algumas das mais importantes:

(...)verifica-se uma alteração substancial no que respeita aos regimes de ensino, passando-se do regime de disciplinas, para o regime de classe, em que se propunha que o número de professores fosse reduzido e, em alternativa, que cada professor passasse a lecionar mais do que uma disciplina, “ e acompanhasse os alunos nos diversos anos do mesmo ciclo, acentuando-se ainda a necessidade de interligação das diversas matérias lecionadas por diferentes professores.”(p.25).

Surge assim neste contexto a figura do Diretor de Classepor, como refere a autora citada ,

por se sentir a necessidade de uma coordenação do ensino, a quem se delegam competências na coordenação dos professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos”. Por Decreto de 14 de Agosto de 1895, é determinado que entre os professores de uma mesma classe deverá ser designado um, como diretor, sendo a sua nomeação feita pelo governo, por proposta do reitor. Do conjunto das atribuições definidas no art.º52 daquele decreto, salientam-se três grupos: **“coordenação dos professores e do ensino; controlo da assiduidade; comportamento e aproveitamento dos alunos; informação aos encarregados de educação”** (Sá, 1997, p. 58-59). Este diploma deixa clara uma **superioridade hierárquica do Diretor de Classe em relação aos restantes professores**⁵. Esta figura tem atribuições com preocupações pedagógicas de acordo com a filosofia liberal. (idem p.25).

⁵ O negrito é da nossa autoria.

2.1.2. O Diretor de Classe na I Primeira República

Em 1914, o Decreto nº 5, de 3 de Maio, estabelece que a nomeação do Diretor de Classe deveria recair sobre um professor efetivo e deveria ser feita pelo reitor. Segundo Castro (1995) citada por Torres, (2007), não houve alterações sobre o estatuto deste órgão de apoio ao reitor durante toda a 1ª República, surgindo apenas em 1913, a obrigatoriedade de reunião dos Diretores de Classe de forma a ser assegurada unidade nos estabelecimentos de ensino, acrescentando Sá (1997) que o decreto nº 4 de 4 de Julho de 1918, já exige que o Diretor de Classe tenha pelo menos 5 anos de efetivo e bom serviço.

Com a implementação dos ideais republicanos a partir de 5 de Outubro de 1910, tudo parece alterar-se no que respeita à educação. Foi um período em que o tema educação foi alvo de grandes debates, “existindo a convicção de que era através da Escola que Portugal podia recuperar da situação económica e social em que se encontrava (Eurybase, 2006, citada por Torres, 2007, p. 25).

É neste contexto que, em 1911 e 1919, se procedeu a uma profunda reforma do ensino primário, abrangendo não só o ensino normal primário mas também o ensino infantil. Foi publicada uma série de legislação com o propósito de contribuir e colmatar o analfabetismo em que se encontrava a sociedade da época.

A legislação produzida em 1911 tinha como primordial objetivo promover e desenvolver uma série de abordagens inovadoras e decisivas para ultrapassar e atenuar a situação em que o ensino se encontrava. Uma das inovações apresentadas referia-se à necessidade de que a instrução educacional deveria ser neutral no que à religião dizia respeito. Neste âmbito, é publicada legislação que promove a separação entre a Igreja e o Estado, reduzindo a influência da igreja nas escolas, definindo-se que a disciplina de formação moral e religiosa seria substituída por formação cívica. Outra inovação é a obrigatoriedade da frequência escolar durante três anos. Verifica-se também nesta reforma e legislação uma tentativa de descentralização na administração escolar (Torres, 2007, p. 26).

O ensino primário, criado em 1772, foi alvo de várias vicissitudes e constrangimentos ao longo de cerca de século e meio. Até 1919, várias foram as reformas operadas, sem, no entanto, se encontrarem soluções adequadas para uma sedimentação do ensino primário/básico por forma a evitar a situação em que a I República veio encontrar o sistema de ensino, aquando da sua implantação. Deste modo, a I República manifesta-se decisiva no campo educativo. Desde logo, com a reforma de 1911 e de 1919, em que o ensino primário passa a ter 3 anos obrigatórios, o ciclo elementar, com a duração de três anos mas a obrigatoriedade escolar limitava-se às crianças que residissem a menos de 2 quilómetros da escola (WebRef^a 3, 2013), o que reeditava a reforma de Costa

Cabral em 1844, a qual limitou a obrigatoriedade escolar universal, legislada pelo Governo de Passos Manuel, em 1836. Pela Reforma de 1919, passam a ser obrigatórios cinco anos de escolaridade (os três do ensino elementar mais os dois do complementar).

Não ficando por aqui, surge em 1923 um novo projecto reformista, com ideais de uma 'Escola Nova', defensores da ideia de uma escola integrada, que vá desde o jardim-de-infância até aos estudos superiores universitários. A proposta de reforma de João Camoesas, lei conhecida como as "Camoegas", "é um projeto muito inovador e avançado no seu tempo. O projeto é elaborado depois de um inquérito, constituindo isto uma iniciativa inédita. Refletia o movimento pedagógico internacional, concebendo a escola como um todo, estimulava as relações escola / família, acentuava a importância do ensino primário e do ensino técnico. Apesar disso, esta reforma nunca passou do parlamento" (Fontes, 2007, citado por Torres, 2007, p. 26).

Mas, em 1925, tudo começa a retroceder é retirada de aplicação a grande maioria das ideias inovadoras. A retirada completa veio acontecer mais tarde com o início da ditadura, dado que no ano de 1930, e com o Ministro Gustavo Cordeiro Ramos, terminam as ideias descentralizadoras.

O ensino primário complementar sofre um revés em 1931 sendo reduzido para 4 anos. E, em 1932, estabelece-se que os primeiros três anos se destinem a implementar a verdadeira base do ensino primário, tendo como primordial importância o ensinar a ler, escrever e contar corretamente. Por último, o 4.º ano destinava-se a transmitir os saberes e os conhecimentos indispensáveis àqueles alunos que prosseguir estudos, contribuindo assim para que os primeiros ficassem com uma formação básica, mas essencial para a sua vida (Torres, 2007 pp. 27-29).

Ao longo da 1ª República, verifica-se uma grande dificuldade em passar das intenções aos factos. Estamos perante um período conturbado, com um surgimento de uma série de governos instáveis e o desencadear da 1ª Guerra Mundial.

Desde que o Ministério da Instrução Pública é criado, em 1913, até ao fim da 1ª República, em consequência do 28 de Maio de 1926, decorreram 13 anos, durante os quais foram nomeados quarenta Ministros de Instrução. Carvalho (1996, p. 705, citado por Torres, 2007, p. 27) neste contexto refere que "o ambiente era hostil à reflexão e a substituição frequente de Governos não permitia a continuidade requerida para que qualquer projeto fosse avante".

Segundo Carvalho (1996, p. 716, citado por Torres, 2007, p. 27), neste período, o ensino primário é frequentado por um pequeno número de crianças. Em 1910, apenas 4,4% dos alunos que faziam a escola primária seguia para os liceus e apenas 27,7% dos que faziam o liceu seguia para a universidade. Assim, no dizer de Carvalho (1996, p. 716), "algumas centenas de milhares de crianças, mesmo no termo da 1ª República, ficavam

condenadas a um analfabetismo total, à precária vida económica dos campos e à emigração. (Torres, 2007, p. 27)”.
Em 1926, a escolaridade liceal passa para 6 anos. Os Diretores de Classe são nomeados pelo Governo sob proposta dos Conselhos Escolares e têm como funções, como refere Castro (1995) “a orientação dos estudos e da disciplina dentro da respetiva classe”(p.39).

2.1.3. O Diretor de Classe no Estado Novo

Em 1930, o ministro Cordeiro Ramos defendeu na sua política educativa, que deveria ser o governo a nomear os reitores dos diversos estabelecimentos de ensino, e que, por sua vez, seriam depois os respetivos reitores a nomear os professores para exercerem as funções de Director de Classe (Torres, 2007).

Ainda em 1930, Decreto nº 18.827, de 6 de Setembro, introduz algumas alterações aos requisitos definidos para o exercício do cargo de Diretor de Classe estabelecendo que tem de ser «um professor efetivo, ter sido classificado de Bom no exercício das suas funções docentes nos últimos 3 anos. Introduziu ainda este diploma, uma bonificação de serviço ao professor que viesse a exercer este cargo, ou seja, tinha duas horas de redução no seu horário letivo para o efeito.

As suas funções foram, segundo Castro (1995), alargadas, tendo um carácter repressivo, como executar as disposições legais e promover e fiscalizar a sua execução por parte de alunos, professores e funcionários, mas também um carácter pedagógico, sendo um apoio ao Reitor em todas as atividades educativas a desenvolver.

Seguindo o pensamento de Torres (2007), “durante o Estado Novo (1935–1974), o endoutrinamento ideológico estava a par com as preocupações com a instrução”. Por outro lado,

Em 1936, desaparece o grau complementar do ensino primário⁶, criam-se nas zonas rurais postos de ensino, cujos mestres – regentes escolares – possuíam reduzidas habilitações e o analfabetismo deixa de ser uma prioridade. Paralelamente, cria-se a Mocidade Portuguesa, organismo oficial de juventude dependente do Ministério da Educação, destinado a “estimular o desenvolvimento da capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever cumprido” e que marcou a imagem do Estado Novo no âmbito da educação. (Torres 2007, p. 29).

Durante o período do Estado Novo o cargo de diretor de classe era antes de mais uma figura de cariz corporativo e tudo girava à volta do corporativismo. No escrever de Ferreira (2007):

⁶ Esta é a formulação de Lei de Bases da Educação Nacional mas a obrigatoriedade escolar havia passado a quatro anos, em 1931, e a três, em 1932, ano em que o ensino primário ficou reduzido a quatro anos, só sendo obrigatórios os três primeiros para quem não quisesse continuar a estudar.

Organizacionalmente, a imagem do corporativismo é a de uma departamentalização social (de acordo com os domínios da atividade social e, dentro destes, das diferentes atividades e profissões), cujo funcionamento implicaria uma vivência para dentro, face à pressão dos diferentes interesses corporativos, anulando os efeitos intencionais de solidariedade postulados a nível explícito, preponderância dos subobjetivos de cada corporação.” (p.378)

O referido autor refere mais ainda:

Neste contexto, a organização corporativa foi um bom modelo de organização burocrática do Estado, substituindo a iniciativa dos cidadãos pela vivência de uma cultura determinada a partir do Estado.

Daqui se depreende que tudo era controlado pelo poder central, e nada era deixado ao acaso, para que tudo na escola girava à volta de diretivas centralistas, não deixando autonomia ou orientação individual no contexto escolar.

Citando ainda Ferreira, (*idem*, p.485), diremos:

O Estado Novo limitou bastante a participação na gestão e não previu a participação na direção. A participação na gestão foi limitada à organização pedagógica das atividades educativas, a algumas atividades dos tempos livres, (...). Foi excluída assim a participação na conceção e organização do currículo.

2.2. O Diretor de Ciclo

Ainda em referência ao pensamento seguido por Silva (2007,p.45),citando Castro, “a reforma de 14 de Outubro de 1936, elimina a figura do Diretor de Classe e cria a de Diretor de Ciclo. É um professor nomeado pelo Ministro sob proposta do reitor de entre os professores com “maior capacidade educadora”. O perfil para Diretor de Ciclo deveria estar de acordo com as ideias do Estado Novo: capacidade para educar para valores como a passividade e a obediência (Castro, 1995). O Diretor do Ciclo beneficia também de uma redução de 3 horas de componente letiva.

Refere ainda Castro (1995, p. 41) que o Diretor do Ciclo tem sob a sua responsabilidade todo o ciclo, não sendo por isso possível conhecer minimamente os alunos, o que torna impessoais as relações estabelecidas, tornando-se uma figura meramente burocrática e com funções repressivas.

Na reforma liceal de Pires de Lima (1948), mantém-se o cargo de Diretor de Ciclo e Subdiretor de Ciclo. Cabe a estes, além das funções anteriores, o controlo das faltas dos alunos e comunicação aos encarregados de educação.

Durante este período, também foi prestada grande atenção ao ensino técnico. Em 1949, foi feita a reforma do ensino técnico-profissional, industrial e comercial, com três ciclos: 1º grau, de dois anos; 2º grau, de três anos, e ciclo complementar, de dois anos, observando-se um grande incremento na construção escolar.

Na década de 1950 a 1960 verifica-se um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra e consolida-se a escola nacionalista.

Em 1952, é lançado o Plano de Educação Popular, cujas medidas se destinavam a combater o analfabetismo, que atingia uma taxa de 40%, reforçando, assim, a obrigatoriedade escolar. Na introdução, é dito que o analfabetismo tem como principal causa o facto de as populações considerarem desnecessário saber ler (Carvalho, 1996, p 705).

No mesmo ano, é publicado o Decreto-Lei nº 38.812, que define como campos de ação do Diretor de Ciclo “conexão e unidade de ensino; o controlo disciplinar de alunos; elo de ligação com as famílias; fiscalização do cumprimento das disposições legais” (Sá, 1996, p.81).

Em 1956, a escolaridade obrigatória aumenta para 4 anos para os alunos do sexo masculino, com efeitos a 1960, alargando-se ao sexo feminino em 1960, com efeitos a 1964. Terminam assim o ciclo elementar e o ano complementar do ensino primário, o 4º ano da escola primária, integrando esta um só ciclo de quatro anos.

Em 1964, institui-se também uma escolaridade básica de 6 anos, com 4 anos de ensino primário elementar e 2 anos de ensino complementar.

Em 1967 e em 1968, são criados dois novos ramos de ensino, o ciclo Preparatório do Ensino Secundário e o Ciclo Preparatório TV (Castro, 1995, p. 44) resultado de duas perspetivas diferentes de dois ministros sucessivos Leite Pinto e Galvão Teles, o segundo com uma visão mais conservadora do ensino. Passam então a existir três vias distintas de ensino: Ciclo Preparatório do Ensino Primário (5ª e 6ª classe), Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e Ciclo Preparatório TV.

Estas orientações iriam perdurar no tempo, e só a partir de Maio de 1974, é que os professores podem admitir que têm uma palavra a dizer no que respeita à gestão e organização e orientação curricular.

Sobre esse mudar de página em relação à participação dos professores, como elementos determinantes na gestão curricular Ferreira (2007) refere: “ Os professores adquiriram assim, no plano formal, o estatuto de participantes deliberativos, por via direta, na gestão curricular e na direção da Área Escola, a partir de 1990”. (p.488).

3. A emergência do Diretor de Turma

Como nota introdutória deste capítulo faremos uma referência a um filme de interesse para os DT's, que relata o quotidiano de uma turma com os seus professores, mas mais concretamente com o principal da turma ou classe (o principal da classe, é o

nome dado ao diretor de turma, no sistema educativo francês), que tem como título “Entre lesmurs”, premiado no festival em Cannes em 2008, adaptando-se de certa forma, ao tema que nós vamos desenvolver.

Transcrevemos aqui a sinopse deste filme:

“François, um professor, e os seus colegas, preparam-se para um novo ano escolar no liceu de um bairro problemático, em Paris. Cheios de boas intenções, estão decididos a não deixarem que o desencorajamento os impeça de tentar dar a melhor educação aos seus alunos. As culturas e as atitudes diferentes frequentemente colidem dentro da sala de aula, um microcosmos da França contemporânea. Apesar de divertidos e inspiradores, tanto quanto os adolescentes podem ser, o seu difícil comportamento pode, no entanto, pôr em causa o entusiasmo de um professor pelo seu trabalho mal pago.

François insiste num atmosfera de respeito e empenho. Sem ser rabugento ou inflexível, a sua extravagante franqueza surpreende muitas vezes os alunos. Mas a ética da sua sala de aula é posta à prova quando os estudantes começam a desafiar os seus métodos.”

Na década de 60, o debate sobre o atraso educacional é retomado e generaliza-se a ideia de que é necessário haver estudos mais longos, levando o governo a alterar a política educativa, ao aumentar para seis anos a escolaridade obrigatória.

Na senda do pensamento de Torres (2007), “O ensino primário dividiu-se em 2 ciclos: elementar, com 4 anos, e complementar, com 2 anos, aplicável aos alunos que, a partir do ano letivo 1964/65, se matriculassem no 1.º ano de escolaridade.”(p31).

Com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Decreto nº 48.572, de 9 de Setembro de 1967), é criado o cargo de Diretor de Turma, que é uma nova figura de gestão sub-intermédia⁷, a quem compete presidir ao Conselho de Turma, assegurar a orientação escolar e o contacto com as famílias dos alunos, devendo ainda apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos mesmos.

Torres (2007) refere que,

nos programas e nas metodologias recomendava-se um ensino e aprendizagem de carácter ativo e prático, adequado aos interesses e experiências dos alunos, estimulando o trabalho de grupo e a cooperação, assim como a coordenação interdisciplinar. Os programas admitiam margens de liberdade na organização sequencial das matérias. Previa-se a existência de aulas de recuperação, 2 horas semanais por disciplina.(p.32)

O diretor de turma, cargo remunerado ao longo do ano lectivo⁸ e face ao qual cada professor pode assumir, no máximo, a direção de duas turmas (desde a Portaria 980/80), abrange uma diversidade de funções (Castro, 1995):

⁷ Seguimos o pensamento de Ferreira (2011), segundo o qual, de acordo com a taxonomia de níveis organizacionais de TalcottParsons, o Diretor de Turma emerge claramente como chefe (coordenador) da equipa de produção e, portanto, mais fora do nível técnico do que dentro, e mais abaixo do nível intermédio do que ao nível deste.

⁸ No sistema de ensino Francês, ainda hoje o cargo de Diretor de Turma tem uma compensação monetária atribuída mensalmente.

apreciar os problemas educativos e disciplinares dos alunos; assegurar as relações com o meio familiar; designar os alunos que devem frequentar as aulas de recuperação em determinadas disciplinas e acompanhar a evolução decorrente da frequência das mesmas (...); proceder à coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma; proceder à requisição do material didático necessário à concretização das atividades de ensino/aprendizagem.(p.46)

A partir de 1965-1966, criaram-se postos oficiais de receção de aulas à distância, “ciclo preparatório TV” (a telescola), com professores monitores, que podiam ter como habilitação o curso do ensino secundário, o curso do Magistério Primário ou habilitação superior.

Como refere Torres (2007) “O ciclo complementar do ensino primário e o ciclo preparatório TV destinavam-se, preferencialmente, às populações rurais e suburbanas, enquanto o ciclo preparatório do ensino secundário foi lançado em zonas urbanas” (p. 33). Esta nova iniciativa e orientação dá início a uma abertura do sistema educativo a todos os estratos sociais e à população em geral, política esta que veio ser vertida no diploma legal que foi a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, operando-se assim uma grande alteração na estrutura do ensino básico, com a introdução de oito anos de escolaridade obrigatória, as escolas primárias dedicar-se-iam ao ensino durante os primeiros anos e os outros quatro seriam da competência das escolas preparatórias. Esta nova reestruturação do ensino básico pretendia democratizar o ensino, apenas no sentido do acesso de toda a população à escola.

No entanto, não foi uma tarefa fácil e as reformas pretendidas não tiveram o sucesso esperado, quer por motivos económicos quer até por falta de recursos humanos, e ainda factores de índole conservadora por parte de alguns setores da sociedade.

Refere assim, a este respeito, Torres (2007) que “Obstáculos de natureza política e de recursos humanos e materiais, nomeadamente carências de instalações e ausência de professores habilitados, impediram a execução plena da Lei”.(p.33). Refere ainda neste contexto, Carvalho (1996):“Tão vasta e profunda transformação do nosso caduco sistema escolar, (...) causou alarme e pavor entre os elementos tradicionais e conservadores da Nação, que procuravam embargar ou dificultar o avanço das reformas anunciadas.” (p.810).

4. A consolidação do Diretor de Turma e sua inserção no contexto da “Escola de Massas”

4.1. Direção de turma e escola de massas

Como refere Torres (2007),

O cargo de Diretor de Turma na Escola Portuguesa surge como resultado de uma necessidade, para dar resposta a uma mudança de paradigma – uma Escola de Elites em que o conceito de Turma nem fazia sentido, para uma Escola de Massas resultante da generalização do acesso ao ensino num contexto de democratização da sociedade.“.

O modelo de escola tradicional que conhecemos tem uma origem no modelo conceptual da Sociedade Industrial do Séc. XVII que foi estruturada segundo um modelo único, rígido e estandardizado, visando um produto uniforme e exclusivo, associado à massificação da produção. (p.34)

Continuando na senda do pensamento de Torres (2007),

no final do Séc. XX, nomeadamente a partir dos anos 70, com o advento das novas tecnologias, inicia-se o desmoronamento dos modelos da Sociedade Industrial, em resultado de crises sucessivas e de problemas de emprego. Tais fatores levam ao desenvolvimento de uma nova sociedade de serviços, onde a comunicação social e as tecnologias de informação e comunicação assumem um papel concorrencial com as instituições tradicionais como a Família e a Escola. Altera-se assim o modelo da escola tradicional dando origem à ‘Escola de Massas’, a chamada ‘escola para todos’. (*idem*).

Esta escola, de frequência intensiva, não tem capacidade para resolver questões como as desigualdades sociais e culturais. Pelo contrário, o desenvolvimento e implementação deste modelo acaba por promover e acentuar aquelas desigualdades. Às desigualdades sócio-económicas somam-se agora as desigualdades de acesso ao conhecimento.

“A crise da Escola de Massas reside, em grande medida, na incapacidade endémica de resolver a questão das desigualdades sociais e culturais” (Gomes, 1993, p. 38) e, verifica-se ainda, que o que é mais preocupante, é que existe patenteado na sociedade a ideia que é essa mesma sociedade que promove essas mesmas desigualdades, o que de certa forma se reflectem também na própria comunidade escolar.

No entendimento de Torres (2007), “A Escola de Massas torna-se num complexo sistema organizacional, caracterizado pela heterogeneidade, diversidade e diferenciação dos seus intervenientes, sejam eles alunos ou professores.” (p.35).

Esta problemática organizacional comporta consigo uma serie de dilemas comportamentais relativos a Escola de Massas, em que o binómio diversificação e massificação são uma constante nos diversos debates em que a sociedade é chamada a pronunciar-se perante e novo olhar de sobre uma nova Escola.

Nesta perspectiva, acrescenta Torres (2007):

O dilema principal desta “nova” Escola é a opção que terá de tomar entre a manutenção de uma resposta organizacional desadequada ou uma nova conceção da organização escolar que tenha como ideal uma escola diferente, com base nos seus elementos: população discente heterogénea, professores diferenciados e contextos comunitários diversificados. (p.35).

É neste âmbito, que referimos o entendimento de Formosinho (1992):

Uma das características essenciais da Escola de Massas é a heterogeneidade das variáveis da dimensão humana. Os alunos têm origens sociais e culturais diversificadas, com uma enorme variedade de antecedentes de educação formal e informal, com visões diferentes de competição e competitividade no contexto escolar, com diferentes histórias e projetos de vida. São importados para a escola valores e normas diferentes, em alguns casos opos-

tos aos que a escola pretende transmitir, potenciando dessa forma nos alunos sentimentos tão antagónicos entre as suas expectativas e as da escola que a reação pode chegar à resistência violenta (pp.23-48).

E o autor esclarece que, sendo a Escola de Massas uma escola de múltiplos currículos (coexistindo currículos técnicos, clássicos, profissionais ou vocacionais), esta multiplicidade curricular implica a coexistência na mesma escola de professores da área científica e da área técnica. Pode-se assim dizer que a heterogeneidade dos alunos arrasta consigo a diferenciação curricular e a heterogeneidade docente (Formosinho, 1992)

A multiplicidade curricular e a explosão escolar (aumento do número de alunos), implicou um aumento igualmente rápido do número de Escolas e do corpo docente das escolas, criando assim uma outra visão e outra vertente da educação e do contexto educativo, levando assim à necessidade do conhecimento de novos fatores e realidades.

Na heterogeneidade docente da Escola de Massas, há aspetos e conceitos de diferenciação que se impõem conhecer. Tais fatores resultam de diferenciações naturais (capacidades, interesse, motivação, personalidade), diferenças de disponibilidade e empenhamento (apatia, passividade, militância) ou diferentes ciclos de vida profissional e de formação (Formosinho, 1992). Pelo excessivo determinismo central mantêm-se inalteradas algumas normas como o uso do tempo e espaço, constituição de turmas, aprovação/reprovação, colocação de professores. Tal como a escola de elites, ou seja, organizada para o insucesso educativo. A especialização e a hierarquização dos professores surgem então como resposta organizacional à complexidade da escola.

Caberá ao Diretor de Turma um papel determinante no contributo que pode dar para o equilíbrio necessário para a adequação dos modelos associados ao Processo Educativo e à gestão da autonomia das Escolas num sistema de Ensino em constante evolução, e de cada vez mais difícil gestão dos diversos intervenientes e decisores nesta escola global.

O diretor de Turma é um e é por sua vez o ator principal no teatro das operações que se desenrolam na turma nas várias perspetivas e na forma como deve ser orientado o currículo no âmbito das aprendizagens dos alunos.

A este respeito refere Roldão (1995) que,

(...) o desempenho destas funções é essencial à eficácia da gestão do currículo que os professores realizam, no sentido de lhe conferirem unidade e coerência, e de assegurar a sua adequação e coordenação face à unidade turma com que todos trabalham. (p.20).

Toda esta realidade e envolvimento parecia estar com os “dias contados”, dado que foi o prenúncio de um novo período para a escola e para os DT`s.

4.1.1. O Período Revolucionário - 1974 a 1976

O início da Revolução de Abril de 1974 provoca profundas ruturas políticas, económicas, sociais e culturais na sociedade portuguesa, refletindo-se de modo bastante significativo na escola. Stoer (cit. por Sá, 1997, p. 97), aludindo a este período afirma: “O ensino, em termos de desenvolvimento nacional, passou a ser o meio de construir uma sociedade democrática e socialista, aparecendo os primeiros sinais de dissolução da distinção Estado /sociedade civil através da autogestão da sociedade civil.”.

O período que se segue ao golpe do 25 de Abril ficou marcado, ao nível das escolas, por um clima de contestação e rejeição generalizadas, dos símbolos que representaram a repressão política - ideológica vivida durante a ditadura.

As Reuniões Gerais de Alunos (R.G.A.s) têm poder deliberativo e toda a hierarquia é posta em causa e deslegitimada. De forma espontânea são criadas «comissões de gestão», com composição diversa, integrando representantes de alunos, professores e funcionários, que impõem um novo modelo de direção e gestão das escolas (Sá (1997). Salvaguardado qualquer juízo de valor em termos ideológicos, verificamos que são tempos marcados por uma forte agitação política em todos os setores da vida nacional, que também se abate sobre a Escola. Reportando-se a esta fase da vida nacional, no que concerne ao sistema educativo, Lima (cit. por Castro, 1995, p.49) refere “ (...) período revolucionário de forte agitação política, onde se assiste à deslocação do poder para as Escolas (...) não por iniciativa da Administração Central, mas como consequência de um projeto de descentralização política e administrativa da Educação.”.

Apesar de conflitos sociais e ideológicos próprios do momento, verifica-se grande mobilização e participação no sector do ensino, sendo de assinalar algumas transformações significativas, principalmente a nível de alteração de conteúdos programáticos. O primeiro objetivo do estado democrático foi assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos, que passa a compreender o ensino primário e o ensino preparatório.

Com o objetivo de fazer face aos problemas existentes e de forma a resolvê-los, procedeu-se à publicação de uma série de diplomas legislativos, de forma a definir e criar uma estrutura formal da organização educativa, projetando o campo de intervenção de cada um dos seus intervenientes.

De entre eles destacamos apenas dois:

- O Decreto- Lei n.º 221 / 74, de 27 de Maio
- O Decreto- Lei n.º 735 - A / 74, de 21 de Dezembro

O Decreto-Lei n.º 221 / 74, de 27 de Maio, com apenas cinco artigos, visou apenas dar cobertura legal, aos novos modelos de direção e gestão das escolas - «gestão democrática» - que entretanto passaram a vigorar. Trata-se de uma tentativa, por parte do

poder central, de recuperar de alguma forma, o controlo sobre as escolas e “regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino”. No seu preâmbulo pode ler-se:

“Considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino. Usando da faculdade conferida pelo n.º 3 do n.º 1 do artigo 16.º da Lei n.º 3/74, de 14 de Maio, o Governo Provisório decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte: (...)”.

Segue-se a publicação do Decreto - Lei n.º 735- A / 74, de 21 de Dezembro, que, embora criando uma nova morfologia organizacional nos níveis hierárquicos superiores da escola, não vem trazer alterações significativas em relação à legislação então vigente.

No que diz respeito à gestão intermédia, ela foi ignorada na produção legislativa no período a seguir à Revolução, não se fazendo qualquer referência à figura do DT ou às suas atribuições, daqui se entender que durante o período revolucionário do 25 de abril, tudo permaneceu como antes da revolução dos cravos. Face a este vazio legal, presume-se que o âmbito de intervenção do DT continuava a ser enquadrado pela legislação anterior.

4.1.2. A normalização (1976 a 1980)

Serenadas as águas do período revolucionário que temperou os anos anteriores, assistimos nesta fase, a uma tentativa de normalização da vida nacional. O ano de 1976 é decisivo na vida política português uma vez que é aprovada a Constituição da República Portuguesa, eleito o Presidente da República e o 1.º Governo Constitucional, toma posse.

Com a tomada de posse, operam-se mudanças nas várias áreas, e no que respeita à educação, procura-se efetuar reformas no sistema educativo, procedendo-se à reorganização das Escolas, em que o Estado volta a assumir o papel central, de regulação e de controlo da Educação.

O professor passa a ter um estatuto dignificado mais interventivo na gestão e organização escolar, são promovidos cursos de atualização para o corpo docente. Regista-se grande inovação a nível pedagógico, o mesmo não se poderá afirmar em relação ao equipar as escolas com novo material didático, pois esse material é escasso.

É durante este período, que assistimos a uma produção legislativa com a publicação de vários normativos legais, que se vêm tornar decisivos e de relevância para o sistema educativo e deveras importante para a análise da figura do D.T. e suas funções no

âmbito deste nosso estudo. Assim surgem como fundamentais os seguintes diplomas legais:

- o Decreto – Lei n.º 769 – A / 76, de 23 de Outubro;
- a Portaria n.º 676 / 77, de 4 de Novembro;
- a Portaria n.º 679 / 77, de 8 de Novembro.

Estes preceituados legais, visam regulamentar a vida das escolas, definindo claramente quais os seus órgãos de gestão, a composição dos mesmos e respectivas atribuições.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, foi como que o primeiro a conter no seu articulado a definição da estrutura formal de cada órgão que faz parte da escola, o âmbito de intervenção que de cada um dos elementos que constituem a comunidade escolar, e ao mesmo tempo as directivas relacionadas com os diferentes órgãos responsáveis pelo funcionamento e gestão dos diversos estabelecimentos do ensino básico e secundário: Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

A complementar a este Decreto-Lei, surge a publicação da Portaria n.º 676/77, de 4 de Novembro, que pretende regulamentar a forma como deveriam ser elaborados os regulamentos dos Conselhos Diretivos. Por último temos a Portaria n.º 679 / 77, de 8 de Novembro, que vem regulamentar a elaboração dos regulamentos dos Conselhos Pedagógicos.

Define esta Portaria no seu ponto 1, que o Conselho Pedagógico como “o órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino”. No ponto 2.3 refere quem deve tomar parte no Conselho Pedagógico, como os representantes dos Diretores de Turma, define ainda a sua eleição e forma de participação no referido órgão, e por último consagra no seu ponto 7, a forma de exercício de atuação dos Diretores de Turma, considerando-os como um dos seus órgãos de apoio.

Ao DT são cometidas funções de grande abrangência, a sua intervenção desenvolve-se em quatro grandes áreas: apoio ao Conselho Pedagógico; apoio ao Conselho Directivo; aos alunos da Direção de Turma; Encarregados de Educação. Esta Portaria começa a dar primazia ao Conselho de Turma, sob a presidência do DT, manifestando um avanço em relação aos diplomas anteriores, pelo menos em termos formais, pois esboça já, ao longo de todo o seu articulado, “um projeto pedagógico - educativo para a Escola” (Castro, 1995, p.57). Segue-se uma série de Decretos-lei, relacionados com as competências do Conselho Pedagógico.

Desde a publicação desta legislação sobre as competências dos diversos órgãos atrás referidos até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a sociedade educativa sofreu uma série de constrangimentos, que se vão reflectir, quer na escola que no sistema de ensino e sua gestão.

A evidenciar esta situação refere-nos Castro(1995)

Os anos que antecedem a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo são anos de profunda crise no Sistema Educativo e na Escola em Portugal. Relatórios elaborados, quer por Organismos Nacionais, quer Internacionais, apontam para graves défices da Política Nacional de Educação em Portugal(p.58).

Este período é por isso marcado por uma profunda reflexão e consubstancia uma fase de transição até à publicação da referida Lei, sendo que os anos que a antecedem são praticamente vazios de produção legislativa no que diz respeito à Educação.

Com os prenúncios dos anos oitenta, algo se previa que em termos legislativos muita coisa iria mudar mas apenas surge a Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro, criando a figura do Coordenador e Subcoordenador dos Diretores de Turma, regulamentando pela primeira vez, o funcionamento do Conselho de Diretores de Turma.

Esta Portaria apresenta no seu articulado o “perfil específico” a que deve obedecer o DT, consigna duas horas de redução da componente letiva para o exercício do cargo, bem como o número de direções de turma que cada professor podia ter (duas).

A partir dos finais de 1980, a produção legislativa é diminuta, limitando-se apenas a acertos no que concerne à “Profissionalização em Exercício”. No entanto, é publicada a Portaria n.º 335/85, de 1 de Junho, que extingue o cargo de Subcoordenador dos Diretores de Turma e define uma nova redução da componente letiva a atribuir aos Coordenadores dos Diretores de Turma, em função do número de Diretores de Turma a coordenar. De salientar ainda a publicação do Decreto - Lei n.º 211 – B /86, de 31 de Julho, que vem regulamentar o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos, nos vários níveis de ensino.

É dada grande ênfase ao Conselho de Diretores de Turma, aos Diretores de Turma e aos Conselhos de Turma, especificando as atribuições bem como o seu funcionamento.

A partir de 1985, é notória a crise que a Educação e a Escola em Portugal estão a atravessar. Referindo-se a este período de inoperância e de incapacidade da Escola em fazer face aos novos desafios, Nóvoa (citado por Castro, 1995, p.59) refere que ela se mostra incapaz de “ (...) responder, em tempo oportuno, com eficácia e criatividade aos inúmeros problemas colocados pelos alunos, professores, pais e outros elementos da comunidade envolvente – com a qual começa a interrelacionar-se.”.

De certa forma este novo contexto escolar veio contribuir para a necessidade de se proceder a uma reflexão sobre a nova realidade escolar e do próprio conceito de sistema educativo.

4.2. - Da Lei de Bases aos nossos dias

Em Outubro de 1986, foi aprovada, depois de uma ampla discussão pública e técnica, a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, a partir da qual se

inicia o processo de reforma educativa em Portugal, estabelecendo os princípios gerais que regulam a organização e a estruturação do sistema educativo, nas seguintes áreas:

- direito à educação, à cultura e a uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares;
- flexibilidade e diversidade, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses;
- não programada educação e da cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas ou religiosas;
- criação de escolas particulares e cooperativas, já consagrado pela Constituição da República Portuguesa, de 1976;

Até à atualidade, muito se foi legislando⁹ e incrementando sobre o papel do D.T bem como se foi criando um sentimento de necessidade de reforçar a autonomia da escola, procurando centrar a mesma no seu projeto educativo, e ainda nos vários documentos estruturantes que orientam a vida das escolas, como o projeto curricular de escola/agrupamento, o regulamento interno e os projetos curriculares de turma.

ODT vê as suas competências e atribuições alargadas, no âmbito da gestão e organização sub-intermédia relativamente à comunidade escolar em que se encontra envolvido, tornando-o decisivo e facilitador da integração escolar dos alunos e da promoção do seu sucesso educativo, da participação dos encarregados de educação no processo educativo e do desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens.

4.3. O Diretor de Turma no período posterior ao Decreto-Lei nº 115-A/1998

A aprovação do DL 115-A/1998, instituindo o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário, relança a construção da autonomia das escolas, suspensa em expectativa depois da aprovação do DL nº 43/1989. Em termos do papel e das competências do DT, vejamos quais as mudanças que ocorreram.

O DL 115-A/1998 cria e determina o suporte legal para que cada instituição escolar possa criar a sua identidade própria, centrada no seu projeto educativo, determinante, decisivo e autónomo para que cada comunidade escolar se reveja na(s) sua(s) escola(s) e nos seus alunos, procurando a envolvimento de todos.

A propósito desta autonomia das escolas e da implementação do projeto educativo, a qual parece ter prometido mais do que dado, refere Costa (2003):

⁹ Em particular, e por ordem cronológica, Leis nºs 30/2001, 30/2002, 39/2010, 85/2009, 51/2012; Decretos-Lei nºs 211-B/1986, 286/89, 172/91, 319/91, 115-A/98, 6/2001, 209/2002, 1/2005, 1/2006, 3/2008, 75/2008, 94/2011, 137/2012, 139/2012e ; Decreto- Regulamentar nº 10/99; Despachos Normativos 173/ME/1993, 105/1997, 1/2005, 50/2005, 24-A/2012; Despacho nº 5106-A/2012.

Desde meados da década de 1980, todas as intenções político – normativas, que de forma minimamente sustentada proclamaram o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino público em Portugal encontraram no conceito de projeto educativo de escola um dos instrumentos privilegiados quer para a sua justificação retórica, quer para a respetiva operacionalização organizacional.(p. 1328).

O Decreto - Lei nº 172/1991 ¹⁰, Corroborado, mais tarde, pelo DL 115-A/98 enquadra, pela primeira vez, a ação do DT no plano organizacional, colocando a DirT e o CT no nível técnico-operacional. Além disso, integra estes órgãos no conceito mais alargado de estruturas de orientação educativa e de serviços especializados de apoio educativo, a regulamentar ainda pelo Governo. Porém, pelo DL 75/2008 ir-se-á mesmo remeter para o Regulamento Interno de cada agrupamento/escola não agrupada a regulamentação destas estruturas, podendo-se, pelo mesmo regulamento, transferir competências para o DT.

O artigo 36º do DL 115-A/98 refere-se especificamente à organização das atividades de turma e o artigo 37º à coordenação de ano, de ciclo ou de curso. Instituiu-se ainda o Projeto Curricular de Turma.

O Decreto-Regulamentar n.º 10/99 detalha pormenorizadamente as competências das estruturas de orientação educativa, bem como as funções de coordenação, já previstas no Decreto-Lei 115- A /98, reforçando o papel do DT em várias áreas.

O artigo 10º apresenta uma competência inovadora ao prever “(...) o acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar através da figura do Professor - Tutor, a designar pelo Conselho Executivo”.

Muito recentemente, operam-se grandes mudanças na estrutura organizativa e de gestão das escolas, com a publicação do diploma 75/2008 de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto -Lei nº 137/2012 de 2 de Julho. Estes normativos prevêm nos art.º 42 e seguintes, as competências dos DT e ainda a sua posição no âmbito da gestão intermédia das escolas, no que respeita às estruturas de organização e orientação pedagógica.

Também as diferentes versões do Estatuto do Aluno ¹¹fazem uma referência às competências e atribuições do DT. Nomeadamente, a atual versão (Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro), nos artigos 8º; 12º, nº 4; 14º, nº 3; 16º, nº2; 17º, nº3; 18, nº 4; 26, nº 8; 28, nº 1; 31º, nº 2,alínea a); 41º, nº 2; 30, nº 7; e, por último, artigo 34º, nº1, *todos eles da* Lei nº 51/2012 de 5 de Setembro.

¹⁰ Trata-se do primeiro regime de autonomia, nos termos da Lei de Bases, de 1986 e do DL nº 43/1989. Teve alcance limitado porque foi lançado em regime experimental em 41 escolas e quatro áreas escolares.

¹¹ Estatuto do Aluno e ética Escolar na versão da Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro.

CAPÍTULO II

O DIRETOR DE TURMA NA ATUAL ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Neste segundo capítulo do nosso estudo, vamos analisar o estatuto dos Diretores de Turma, qual o seu enquadramento jurídico à luz dos dispositivos legais, e ao mesmo tempo as suas implicações no sistema educativo, no que concerne à sua função, atividade e competências.

1. Análise do enquadramento legal (estatuto sócio-organizacional) e suas implicações

O formalismo legal que valida qualquer atividade institucional adquire uma importância determinante no contexto escolar pois existe aí uma organização muito complexa e suportada por um grande número de normativos específicos.

Tem-se vindo a evoluir no sentido de se proceder a uma clarificação e, ao mesmo tempo, ao reconhecimento de que o D.T. é uma figura de gestão sub-intermédia de fulcral importância no contexto escolar e organizativo da gestão escolar.

De referências genéricas tem-se vindo a assistir a uma regulamentação mais específica, distribuída no entanto por vários documentos.

A compreensão sobre o enquadramento legal da atividade do Diretor de Turma implica uma análise cuidada das principais componentes/ dimensões da regulamentação mais relevante disponível, de entre as quais se destacam as que se seguem e que entendemos que a ordem que se segue e da importância que têm:

- O DT e a mediação sócio-cultural
- orientação educacional
- gestão curricular
- gestão disciplinar
- gestão burocrática

Vamos analisar mais especificamente cada uma destas componentes.

1.1. Atribuições e competências do Diretor de Turma

Como vimos antes (última seção do capítulo anterior), oDLnº 172/1991 define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar

e dos ensinos básico e secundário. Coloca a função de Diretor de Turma ao nível de outras estruturas de orientação educativa e define a forma como é escolhido:

Artigo 36.º Estruturas de orientação educativa

1. As estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico no exercício da respetiva competência são as seguintes:
 - a) Departamento curricular;
 - b) Chefe de departamento curricular;
 - c) Conselho de turma;
 - d) Coordenador de ano dos diretores de turma;
 - e) Diretor de turma;
 - f) Diretor de instalações;
 - g) Serviços de psicologia e orientação;
 - h) Departamento de formação.

Pela legislação subsequente foram alteradas algumas designações e, até, alguns órgãos. Em maio de 1998, é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, como já referi anteriormente, que veio alterar substancialmente toda a estrutura organizativa no que concerne à gestão e administração das escolas.

Assim, este diploma definiu o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Clarificou algumas responsabilidades, atribuindo ao DT a função de coordenar o desenvolvimento do trabalho do Conselho de Turma e dos professores do mesmo, definindo o Projeto Curricular de Turma (PCT) como instrumento estratégico do planeamento e ação face ao grupo-turma.

Do disposto no articulado o que mais se debruça sobre o diretor de turma é o artigo 36.º - Organização das atividades de turma, estabelecendo o seguinte:

- “1. Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com acrianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de atividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade:
 - a) Dos educadores de infância, na educação pré-escolar;
 - b) Dos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
 - c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação.
- 2- Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho referido na alínea c) do número anterior, a direção executiva designa um diretor de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.
- 3- Nas reuniões do conselho de turma previstas na alínea c) do n.º 1, quando destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.
- 4 - No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.”

No decurso da aplicação do D.L nº 115-A/98 de 4 de maio, cedo surgiu a necessidade de proceder à regulamentação do trabalho desenvolvido pelo DT, junto da sua

turma. Deste modo, é publicado em 21 de Julho de 1999, o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de importância primordial para a explicitação do teor das competências do Diretor de Turma, definindo diretivas e orientações da forma como cada escola deveria introduzir nos seus Regulamentos Internos a especificação de tal função.

O Decreto Regulamentar n.º 10/99, no seu art.º 7, define assim quais as atividades e competências que o diretor de turma deve assegurar. O artigo 7º refere:

- “1. A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.
2. Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete:
 - a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
 - b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
 - c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
 - d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
 - e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
 - f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”

No seguimento da publicação dos dois diplomas atrás referidos, sentiu-se a necessidade de proceder a uma nova reorganização do currículo do Ensino Básico. Eis então que no ano de 2001 é publicado o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro instituindo uma nova organização curricular para o ensino básico, com base numa ampla participação dos professores e, por isso, designada de «gestão participada do currículo», entre 1997 e 2000.

O Decreto-Lei n.º 6/2001 estabelece uma sequencialidade entre ciclos. Surge da necessidade de reorganizar e adequar a Escola às novas exigências educacionais, procurando garantir uma diversidade de ofertas curriculares para que todos os alunos possam adquirir as competências definidas para cada um dos ciclos de ensino e concluíam a escolaridade obrigatória. Embora este diploma não aprofunde as funções inerentes ao cargo de ‘Diretor de Turma’, estabelece e enuncia as diretivas relativas à organização do Projeto Curricular de Turma.

Esta nova visão educacional gerou a reconceitualização do Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior plasmada na Lei 30/2002, de 20 de Janeiro. Este mesmo diploma acarreta mais responsabilidades ao diretor de turma, conforme se pode verificar pelo articulado do seu artigo 5, que estabelece:

“Artigo 5.º

Papel especial dos professores

1. Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmo-

nioso desenvolvimento da educação, quer nas atividades na sala de aula, quer nas demais atividades da escola.

2.2. O diretor de turma ou, tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor da turma, adiante designado por professor titular, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”.

Ao longo dos restantes artigos do diploma podemos verificar matéria relacionada com atuação do Diretor de Turma, tanto a nível administrativo, como pedagógico como ainda de fiscalização no que respeita às componentes de comportamento, de aproveitamento e de assiduidade dos alunos.

1.2. Dimensões das atribuições do Diretor de Turma

Nesta seção iremos apresentar as competências e funções do DT no contexto organizativo da gestão escolar e do seu papel na dinâmica da gestão curricular.

1.2.1. O Diretor de Turma num contexto organizativo do meio escolar

Seguindo o pensamento de Torres (2007) “ O modelo escolar atual é complexo e tem vindo a sofrer alterações sucessivas ao longo dos últimos anos criando um contexto de atuação dos diferentes atores que implica uma elevada capacidade de adaptação e ajustamento”(p.51).

O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, vem contribuir para a institucionalização do novo modelo de direção e administração das escolas dos ensinos básico e secundário.

Com a entrada em vigor deste diploma são introduzidas algumas mudanças na composição do Conselho de Turma passa a haver dois representantes dos alunos e dois representantes dos pais/encarregados de educação. É ainda substituído o Conselho de Diretores de Turma, criado pela Portaria 970/80 por conselhos de ano de directores de turma. Porém, o alcance do Decreto-Lei foi limitado porquanto instituiu um modelo em regime experimental e extensivo a apenas 41 escolas e quatro áreas escolares, mantendo-se, para as restantes escolas o regime do Decreto-Lei nº 211-B/86, o qual mantinha os conselhos de directores de turma.

Contudo, não ficou sem consequências o conceito do DL de 1991 pois, na alteração do regime jurídico da gestão, pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, as mudanças propostas em 1992 são consagradas universalmente, embora com a nuance de os conselhos de ano de directores de turma poderem também ser substituídos por conselhos de curso e conselhos de ciclo de directores de turma. Acabando definitivamente com a figura de

conselho geral dos diretores de turma, criado em 1980. Esta nova organização é corroborada pelo Decreto Regulamentar nº 10/99 mas, em 2008, pelo Decreto-Lei nº 75/2008, que alterou o de 1998, a coordenação dos directores de turma é deixada ao arbítrio dos órgãos de gestão das escolas/agrupamentos, a qual deverá ser lavrada no regulamento interno de cada escola/agrupamento de escolas. Assim, a coordenação dos DT deixa de ter um modelo universal embora o DR 10/99 se tenha constituído num documento inspirador.

O Diretor de Turma exerce um papel predominantemente vocacionado para o acompanhamento de turma, nas suas várias vertentes, e, ao mesmo tempo, exerce uma função de mediação no contexto organizativo, no da gestão da escola e na relação com os pais/encarregados de educação.

Conforme é referido nos diplomas atrás mencionados, as suas funções podem ser desenvolvidas sob um ou vários órgãos, sendo que só um, o Conselho de Turma, tem formato universal e que, a partir de 1992, em regime experimental, e, a partir de 1998, no modo universal, é formado por todos os professores da turma, por dois representantes dos alunos da turma eleito para tal fim, com o cargo de delegado de turma, e ainda por dois representantes dos Pais/ encarregados de educação, no caso de procedimento disciplinar de algum aluno da turma e haja lugar a conselho disciplinar.

A definição das competências do diretor de turma está hoje, portanto, entregue aos conselhos pedagógicos e conselhos gerais das escolas/agrupamentos, devendo estar plasmadas nos respectivos regulamentos internos.

No âmbito pedagógico e disciplinar, temos a destacar as essenciais, ou seja:

- dar parecer sobre questões pedagógicas e disciplinares,
- articular as atividades dos professores da turma com as do Conselho de Turma no que toca às atividades interdisciplinares,
- analisar os problemas de integração dos alunos e propor soluções,
- colaborar nas ações que favoreçam as relações escola / meio,
- dar execução às orientações do conselho pedagógico,
- aprovar as propostas de avaliação do rendimento escolar dos alunos apresentadas nas reuniões de avaliação.

Nota: estas atribuições podem ser definidas nos Regulamentos Internos de cada escola/agrupamento, mas sempre de acordo com a lei geral).

Os diplomas estabelecem que as atividades do Diretor de Turma no âmbito da sua função/exercício lhe conferem um tempo letivo por semana para esse fim, não especificando se se trata de funções pedagógicas ou de administrativas. No entanto, no cômputo geral, os Diretores de Turma têm direito a duas horas de redução no seu horário letivo semanal e podem ter a seu cargo um máximo de duas turmas, beneficiando nesse caso

de quatro horas de redução. “Uma das horas deve ser dedicada ao atendimento dos pais e a outra à organização de tarefas burocráticas que o cargo exige”, entende a este respeito Torres (2007). O Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, sobre a Autonomia e Gestão, estabelecia que as escolas poderão, se assim o entendessem, atribuir mais uma hora ao Diretor de Turma, podendo este passar a ter três horas semanais de redução para o exercício da sua direção de turma. Porém, a legislação posterior remeteu as condições de exercício e a conceção dos órgãos para as escolas/agrupamentos e respectivos regulamentos internos.

Assim, o trabalho do DT pode desenvolver-se em duas frentes:

a) atividades administrativas e

b) atividades pedagógicas.

As atividades administrativas têm como objetivos contribuir para uma atuação pedagógica mais eficaz pois recolher dados necessários ao melhor conhecimento dos alunos, fornecer informações aos intervenientes no processo educativo (famílias, professores, alunos) e outras tarefas como:

- divulgar toda a planificação respeitante ao trabalho do director de turma junto dos alunos, restantes professores e encarregados de educação;
- organizar o dossier de turma;
- proceder à eleição do delegado de turma e orientá-lo para o cumprimento do seu papel;
- proceder ao Registo das faltas dos alunos, de forma a verificar a sua assiduidade;
- preparar e coordenar as reuniões do conselho de turma e elaborar organização das atas respetivas;
- marcar de dia e hora para os contactos semanais com a turma;
- marcar dia e hora para receber semanalmente os encarregados de educação;
- convocar os encarregados de educação para tratar de assuntos urgentes, contribuirão certamente para um melhor desempenho dos professores do grupo-turma¹².

Já no que respeita às actividades pedagógicas, cujos objectivos se orientam por criar nos alunos confiança, auto-estima, e força de vontade para que o sucesso no ensino-aprendizagem seja uma realidade e se manifeste num melhor aproveitamento escolar, procurando o seu envolvimento e integração na vida escolar, o DT deve contribuir para a definição e implementação das orientações pedagógicas e ligação escola / turma;

¹² O elenco destas competências é feito com fundamento na Portaria 921/92 de 23 de Setembro, a qual dispunha sobre as estruturas intermédias e técnicas a propósito do regime instituído pelo DL 172/1991, de 10/5.

escola / famílias e escola / encarregados de educação, de forma a envolver toda a comunidade escolar no processo educativo e informar sobre todos os assuntos relacionados com os alunos.

De entre as competências e as muitas ações a levar a cabo pelos DT, destacam-se as seguintes¹³:

- «promover junto do conselho de turma a realização de ações conducentes à aplicação do projeto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;
- assegurar a adopção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de atividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da área-escola;
- promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento;
- promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;
- elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregado de educação;
- 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;
- assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar;
- coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação;
- coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o encarregado de educação;
- propor aos serviços competentes a avaliação especializada, após solicitação do conselho de turma;
- 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;
- 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 ano dos directores de turma;
- propor, na sequência da decisão do conselho de turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respectiva avaliação;
- apresentar ao coordenador de ano dos directores de turma o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo;
- presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades:
 - avaliara dinâmica global da turma;
 - planificar e avaliar projetos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da área-escola;
 - formalizara avaliação formativa e sumativa;
- apresentar ao coordenador de ano, até 20 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas.»

O cargo de Diretor de Turma é cada vez mais decisivo no acompanhamento dos alunos e do seu itinerário escolar, junto da turma e dos vários intervenientes interligados

¹³ Continuamos a seguir a Portaria 921/1992.

com a turma, e por último nas dinâmicas a levar a cabo junto das famílias privilegiando o seu envolvimento com a escola e com toda a comunidade educativa. É um cargo que exige determinação e coordenação pedagógica num contexto de gestãosub-intermédia, contribuindo assim de forma decisiva para que exista um ambiente propício à boa comunicação e ao relacionamento interpessoal.

Como refere Zenha (2006), em artigo publicado na *internet*, no Portal www.educare.pt, “Trata-se, sem dúvida, de funções muito abrangentes e de grande responsabilidade, que apontam para tarefas de coordenação e de gestão, implicando o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes tipos e com diferentes interlocutores.”

Para que este pensamento se adequa à realidade de cada aluno no seu meio e para que todos os intervenientes sejam parte desta envolvimento, onde toda a comunidade educativa é chamada a intervir, o DT tem, nos termos do artigo 10º da Portaria 921/92 de 23 de Setembro, de:

- acompanhar individualmente cada aluno, mas trabalhar com todos os alunos inseridos no grupo-turma;
- contactar e colaborar com cada EE no acompanhamento do seu educando, por exemplo em atendimentos individuais, sem descuidar o trabalho com o coletivo dos encarregados de educação, por exemplo em reuniões gerais;
- contactar e articular estratégias individualmente com cada um dos professores da turma, e de o fazer igualmente com o coletivo de professores;
- articular, coordenar, conciliar e ainda estabelecer a comunicação entre alunos – professores, encarregados de educação - professores, alunos - alunos, professores - professores e até alunos - encarregados de educação;.

Sendo o DT, antes de mais, um gestor de natureza semi-intermédia, compete-lhe, no âmbito do exercício do seu cargo, procurar gerir todo um conjunto de problemáticas e realidades que se vão desenvolvendo na unidade que é a turma, no decurso de um ano lectivo, ou, por ventura, ao longo de uma determinada etapa da vida dos alunos. Citando Roldão (1995) “...ele terá de veicular aos colegas estes elementos relativos à análise da situação da turma e debatê-los com eles numa perspectiva formativa e construtiva,...”.(p.22).

O DT, no desempenho do seu trabalho, na liderança à frente da turma e na orientação de uma série de atividades que se desenvolvem no universo da comunidade escolar, é de extrema importância a sua gestão orientadora que se reflete ou faz sentir na forma como é gerido o conselho de turma. É aqui que ele mais faz jus à sua função de gestor sub-intermédio. A este respeito, diz Roldão (1995), “ O papel do diretor de turma é também relevante na gestão das próprias relações que se estabelecem no seio do conselho, dependendo muito da sua estratégia como líder a eficácia do funcionamento deste órgão”.(p.28).

No âmbito da ideia de o DT ser decisivo para a orientação dos alunos que fazem parte de uma determinada turma, podemos dizer que essa vertente se plasma na forma como eles desenvolvem o trabalho, em interação com os pais e encarregados de educação, e ainda com a restante comunidade escolar. Refere Sá(1997)que,

Outra valência do cargo de diretor de turma cuja análise pode beneficiar de um enquadramento à luz da teoria institucional é a sua função de «elo de ligação da escola com o meio» (...) e na «gestão participada», os movimentos sociais e de opinião defensores de um maior envolvimento formal das famílias na educação dos filhos.(p.173).

Cada vez mais se sente a necessidade de que os pais e mesmo os alunos vejam no DT uma personagem estruturante no contexto escolar pois essa confiança contribuirá para uma melhor gestão das funções e competências do DT.

O DT é um e é por sua vez o ator principal no teatro das operações, que se desenrolam na turma, nas várias perspetivas e na forma como deve ser orientado o currículo no âmbito das aprendizagens dos alunos. A este respeito refere (Roldão 1995),

o desempenho destas funções é essencial à eficácia da gestão do currículo que os professores realizam, no sentido de lhe conferirem unidade e coerência, e de assegurar a sua adequação e coordenação face à unidade turma com que todos trabalham.(p.20).

1.2.2.O Diretor de Turma e as suas tarefas educacionais

Seguindo o entendimento de Torres, (2007)

A Escola é considerada como uma comunidade educativa, geograficamente autónoma, dotada de identidade própria, baseada num Projeto Educativo único e singular, e cujos intervenientes – professores, alunos, pais, funcionários, representantes da autarquia e do tecido social, económico, cultural e científico local, colaboram entre si para a prossecução de objetivos comuns. Encaramos a “escola – comunidade educativa”, dotada de autonomia pedagógica, didática, administrativa e financeira, tomada como comunidade alargada, não circunscrita aos muros da escola “tradicional”, envolvendo e envolvida nas várias vertentes da vida em comunidade.(p.62).

A corroborar tal opinião, Magalhães (2002) afirma o seguinte:

Tendo em conta o sistema escolar e o relacionamento que pode ser estabelecido com as crianças ou jovens e suas famílias, a escola é um dos espaços mais importantes relativamente às efetivas medidas de controlo e de prevenção dos maus-tratos. A comunidade escolar tem possibilidade de observar diariamente os alunos, na sua condição física e no seu comportamento e de se aperceber quando estão a ser vítimas de agressão psicológica, física e (ou) de negligência. (p.27)

Vários outros pensadores se debruçaram sobre a escola em contexto de comunidade escolar. Entre eles destacamos João Boavida que intitula o seu pensamento - “ *Objetivos da educação ou organização pedagógica por objetivos?*”, e refere (Boavida, 1998)

A ação na escola determina a necessidade de definir objetivos pedagógicos. Tanto de natureza individual, como social. Devendo ser a turma, por outro lado, uma unidade dinâmica e funcional, constitui-

da pela interação de alunos e professor, só poderemos dizer que ela existe quando certos objetivos dinamizam em comum todos os seus membros.(p.83).

Sendo a organização escolar um contexto muito vasto, no qual se movimentam uma multiplicidade de atores, situamos o âmbito da nossa reflexão em torno da figura do Diretor de Turma, num contexto de Direção de Turma, enquanto um dos atores privilegiados no seio da comunidade educativa, pela especificidade das funções que desempenha, na deteção e sinalização de casos de exclusão social, nas suas mais variadas facetas.

O Diretor de Turma, enquanto gestor intermédio na organização escolar, tem atribuições de grande importância na comunidade educativa em que se insere, que lhe são confiadas em termos formais pelos vários diplomas legais, mas que vão para além do limite da sua intervenção, em termos informais.

Assim, podemos dizer com Marques(1997):“Os directores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da escola com o meio.”(p.36).

A ação do Diretor de Turma abrange todas as componentes do ato educativo (instrução, socialização e estimulação dos alunos), baseando-se, para isso, na descoberta da personalidade de cada aluno, no seu relacionamento com o meio físico, pessoal e social, fazendo apelo ao seu desenvolvimento integral e à sua participação em todo este processo.

Na senda do pensamento de Torres (2007)

O Diretor de Turma é o agente que atende aos aspetos de desenvolvimento, de maturação, de orientação e de aprendizagem, quer de cada aluno, quer do todo da turma; conhece o meio escolar, relaciona-se com os pais e coordena a ação dos professores da turma. Tendo como objetivo final a orientação do aluno em todos os aspetos da sua formação, o Diretor de Turma procura desenvolver o seu trabalho em estreita colaboração com todos os restantes atores que estão diretamente implicados no projeto educativo e na vida escolar do aluno, procurando criar um ambiente adequado ao seu desenvolvimento e formação integrais (...).(p.63).

Assim,o DT contribuirá sem dúvida para o sucesso no ensino aprendizagem dos seus alunos, uma vez que com a sua coordenação e orientação e mediação entre escola e os pais /EE, levará com que toda a comunidade escolar esteja empenhada no sucesso dos alunos e no desenvolvimento das suas capacidades e aprendizagens.

Neste contexto e linha de pensamento,refere ainda Coutinho (1998):

A atuação do Diretor de Turma insere-se, pois num processo de orientação educativa que acompanha todo o processo de formação do aluno, apresentando-se como um serviço que ultrapassa as barreiras do tempo académico tradicional e pressupõe, implícita ou explicitamente, a conceção de uma determinada ideia de Homem que urge ajudar a construir.(p.15-16)

Também Marques (2002,p.15), acrescenta que “ O diretor de turma é, antes de mais, um educador com a tarefa de orientar os alunos, estabelecer laços de comunicação e de convívio e coordenar atividades no âmbito da turma”.

A sua ação estende-se a vários sectores e as suas atividades desenvolvem-se em diversas áreas que se interligam: tarefas relacionadas com os alunos considerados individualmente; tarefas relacionadas com o grupo/turma; tarefas relacionadas com os professores da turma; tarefas relacionadas com a organização educativa na qual se insere; tarefas relacionadas com os pais dos alunos, pois, conforme refere Torres (2007),

Da proximidade que se estabelece entre o Diretor de Turma e cada aluno da direção de turma que lhe está confiada, desenvolve-se muitas vezes uma relação de empatia, que pode, em muitos casos, potenciar a confiança do aluno que se encontra numa situação de desconforto ou mesmo de sofrimento físico e psicológico, levando-o à partilha desses problemas e à procura de ajuda para a sua resolução.(p.64).

Compete ao Diretor de Turma desenvolver uma série de tarefas administrativas e sociais, como atrás foi referido, nomeadamente, controlar a assiduidade, comportamento e atitudes dos alunos da turma.

O Diretor de Turma preside ao Conselho de Turma, que é constituído por todos os professores da turma e que tem um vasto leque de atribuições: (enunciadas e previstas nos vários diplomas que regulam esta cargo/figura), dar parecer sobre questões pedagógicas; articular as atividades dos professores da turma com as dos departamentos, de modo a promover a interdisciplinaridade; analisar os problemas de integração dos alunos e propor soluções; colaborar nas ações que promovam a relação escola/meio; transmitir e dar execução às orientações do Conselho Pedagógico; aprovar as propostas de avaliação de desempenho escolar dos alunos apresentadas nas reuniões de avaliação.

Dadas as características das funções que desempenha, simultaneamente abrangentes e específicas, o Diretor de Turma está numa posição que lhe permite uma perceção da realidade de cada aluno da sua direção de turma, bem como na sua dimensão primordial como pessoa no seu todo. Pela facilidade nos contactos que desenvolve no seio da comunidade educativa em que se insere, o Diretor de Turma pode detetar e deve sinalizar junto das entidades competentes, nomeadamente junto das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ's) casos que envolvam negligência ou maus-tratos em crianças e jovens, e que estes devem referenciar.

No âmbito desta análise, e, nesta linha,Barroso(1996) refere:

A necessidade de envolver na gestão todos os que trabalham na escola exige normas e praticas que promovam uma gestão participativa e uma cultura democrática, quer pela valorização de formas de participação representativa, quer, principalmente, pelo exercício indiferenciado e coletivo de funções de gestão, através de mecanismos de participação direta.(p.63).

E conclui ainda Barroso (1996)“ a autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.” (p.67).

Sendo certo que a instituição familiar está em crise, por força das enormes pressões internas e externas a que está submetida, não é menos certo que ela continue a ser um elemento estruturante da identidade de cada indivíduo.

No dizer de Alarcão (2002) a família,

é ainda, o espaço de vivência de relações afectivas profundas (...) numa trama de emoções e afectos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra qualquer família.(p.32).

A família é assim o centro de todo o desenvolvimento harmonioso que, sem dúvida, se irá repercutir no desenvolvimento de qualquer indivíduo.

Reconhecendo a importância da família na estabilidade emocional do indivíduo, no fortalecimento dos laços afetivos entre os seus membros e na coesão social, ela é entendida hoje como um dos parceiros indispensáveis no combate a casos de negligência e maus tratos sobre crianças e jovens e na prevenção de situações de exclusão social. É esse também um dos princípios subjacentes às novas leis de proteção de crianças e jovens em perigo e de tutela educativa.

A escola e os seus agentes têm um importante papel a desempenhar na deteção e sinalização de casos referenciados no meio escolar e que as CPCJ's devem analisar de forma a evitar situações de exclusão social.

O Diretor de Turma, enquanto gestor pedagógico sub-intermédio na organização educativa, é um dos atores que, pela especificidade das funções que desempenha, se encontra numa situação privilegiada que lhe permite detetar e sinalizar situações que para outros agentes educativos se tornariam mais difíceis de deteção. Referenciar estes casos é uma exigência pedagógica, além de social e legal. Para isso, não basta o sentido do dever e a sensibilidade pessoal de cada Diretor de Turma, enquanto profissional empenhado e cidadão responsável. É necessário também dar formação específica a todos os atores que se movimentam no seio de cada comunidade educativa e estabelecer linhas de orientação, intervenção e ação, de forma a potenciar as disponibilidades que os normativos legais colocam ao nosso dispor, para levar por diante as pretensões dos mesmos.

Assim, no entender de Marques(2002),

O diretor de turma é o lado de um quadrado formado pelos alunos pais e pelos outros professores da turma. É nos conselhos de turma que o diretor pode pôr em conjunto toda a informação (...) com todos os intervenientes no processo educativo.(p.21).

Deste modo e no seguimento deste autor muito trabalho tem de se fazer em prol das nossas escolas e ao mesmo tempo desenvolver mecanismos de autoestima e bem-estar junto de todos os intervenientes do sistema educativo.

1.2.3. O Diretor de Turma e a mediação sociocultural

Segundo o pensamento de Oliveira e Galego (2005), foi ao longo das duas últimas décadas que a prática da mediação social atingiu uma grande projeção junto das comunidades escolares e, ao mesmo tempo, junto da sociedade, numa primeira fase nos EUA, e, depois, nos vários países da Europa, quer junto de instituições e associações privadas quer ainda ao nível de instituições públicas. No que concerne a Portugal, a mediação sociocultural teve os seus primórdios nos inícios dos anos 90.

Segundo as mesmas autoras, a mediação surge como uma variante da negociação cujo processo implica a utilização de uma terceira pessoa - o mediador - que deve ser neutra e ajudar as partes na procura de soluções, valorizando de forma positiva os conflitos. A mediação afirma-se assim como prática informal e como modalidade de valorização do conflito, de reapropriação deste pelos sujeitos implicados, de reativação da comunicação e, em consequência, diferenciando-se de práticas de simples gestão e manipulação de relações conflituosas.

As mesmas autoras sublinham ainda que a “mediação social nasce como uma modalidade de resolução de conflitos entre uma ou mais partes”, onde teria de existir um elemento que ajudaria na sua resolução, desenvolvendo-se dentro de contextos de conflitos latentes ou declarados, em que se tornaria necessário chegar a um acordo. A institucionalização da mediação como um processo de resolução de conflitos, resultou de um movimento internacional que a apresentou como uma alternativa ao método tradicional judiciário de resolução de conflitos.

Segundo Torres (2007),

Países como os EUA, a Austrália, o Canadá e outros da América do Sul, onde rapidamente a mediação se articulou com os Tribunais, e posteriormente alguns países europeus, desempenharam um papel importante na divulgação da mediação e dos seus modelos de intervenção. “De um modo geral, a mediação foi definida como “um meio de procura de acordo em que as pessoas envolvidas são ajudadas por um especialista que orienta o processo” (Sousa, 2002. p.19). Esta procura de acordo, retomando a ideia inicial de mediação, consiste num processo de negociação direta ou indireta entre as partes envolvidas. (p.67).

Seguindo a mesma autora,

Segundo Sousa (2002) a mediação é aplicável a todas as situações onde a negociação é utilizável, como por exemplo em decisões conjuntas e participadas, no estabelecimento de consensos, no alinhamento de opiniões ou de programas, em transações comerciais, em interações de parceiros em negócios, na economia, na relação entre poderes públicos ou privados, nas relações de família, nas organizações, nas comunidades, em casos de litígios, en-

fim, em todas as situações em que os vários intervenientes procurem chegar a um acordo e onde a comunicação entre as partes é deficiente ou apresenta dificuldades na resolução dos conflitos.(p.19-20).

Assim, genericamente, podemos dizer que o objetivo da mediação consiste em levar as partes a colaborarem na resolução do problema, em vez de se manterem intransigentemente agarradas a posições inultrapassáveis e antagónicas. Podemos pois verificar que o raio de ação da mediação é amplo, uma vez que se pode estender a várias áreas de interesse, nomeadamente, mediação social, cultural, ambiental, civil, comercial, de seguros, comunitária, desportiva, familiar, laboral, penal, política, entre outras (Favinha, 2002).

O contexto social da escola reflecte a sociedade. Este mundo moderno que nos rodeia é cada vez mais problemático, implicando assim uma maior necessidade de encontrar formas de estabelecer pontes de relacionamento, comunicação e entendimento entre todos os intervenientes e agentes educativos. Tanto ao professor como ao DT incumbirá a difícil tarefa de exercer uma função crescente de mediador num contexto socio-educativo.

O Diretor de Turma tem um papel importante junto dos vários atores do processo educativo, o que implica um conjunto de relações constantes: DT – Gestão dos Relacionamentos Diretor de Turma / Mediação nos “Contexto sociocultural Contexto educativo Escola / Professores, DT – Alunos; DT – Famílias” (Torres 2007, p 121).

A sua figura como Orientador Educativo coloca-o permanentemente no papel de Mediador, tendo de mobilizar as suas aptidões no sentido de conseguir encontrar soluções para todo o tipo de problemas. Ainda não existe formalmente uma noção clara de que a maior parte das atividades pedagógicas do DT implica fundamentalmente competências de mediação.

Tendo em conta que os conflitos são latentes e que estão sempre prontos a emergir, não podemos negligenciar a importância que a gestão de relacionamentos através da mediação pode ter ao gerar novos rumos de entendimento e de desenvolvimento pessoal e social, dando um contributo determinante para melhorar o ambiente escolar(Oliveira,2005, citada por Torres, 2007).

Citando Marques, (2002) “ A função de orientação exige do director de turma conhecimentos e competências de natureza psicológica e sociológica. A orientação pode ser de três tipos: vocacional, escolar e pessoal.” (p.18).

As atividades pedagógicas bem como outras funções inerentes aos DT implicam um perfeito conhecimento do conceito e das técnicas de mediação, dado que esta realidade tem sido preponderante na resolução de problemas e conflitos por parte do DT, em contexto de conselho de turma. Tal mediação opera-se no seio da turma, ao permitir que cada aluno, professor ou outro interveniente exponha o seu modo de ver pessoal, ao

escutar as opiniões do outro, tornando claros os receios, angústias e preocupações, ao envolver as partes em ‘litígio’ na resolução de conflitos.

Presentemente, cada vez mais os Diretores de Turma precisam de mais informação e novos conhecimentos, (como por ex. ações de formação ou manual de boas práticas), desenvolvendo assim novas competências, que lhes permitirão melhorar a comunicação entre a Escola/DT e a Família, e entre a Escola/DT e os Alunos que são, tantas vezes caracterizadas como “difíceis de envolver”, sendo uma das tarefas da atual formação contínua.

A corroborar estes relacionamentos e dicotomias poderemos citar Oliveira (2005). “Deste modo, pode aferir-se que a mediação mobiliza um projecto de restauração de laços sociais, sustentando modalidades alternativas de gestão das relações sociais, tornando-se um processo comunicacional de transformação do social e uma requalificação das relações sociais.” (p.26).

Correia (1999, p. 23) realça a importância do trabalho praticado pelos docentes fora da escola, normalmente invisível aos olhos das pessoas em geral: “(...) a face oculta da profissão: saberes que circulam e se produzem no regime nocturno da atividade profissional e que são objeto de uma formação explícita que facilite um reconhecimento e formalização imprescindíveis...”, que, na sua maioria, não são valorizados pela organização escolar.

Sobre a problemática da mediação e da sua efectivação no terreno, Favinha (2002) refere que:

Para que seja possível a implementação de um programa de mediação em contextos educativos, é necessário que sejam trabalhados diversos conceitos, dos quais destacamos: cooperação. Os intervenientes na comunidade escolar aprendem a trabalhar juntos, a confiar, a ajudar e a partilhar com os outros intervenientes. Enquanto a cultura dominante leva a que os indivíduos procurem ganhar em vez de resolverem o problema, com a mediação procura-se mudar a conduta individual. (p.6).

A comunidade escolar envolvida deve desenvolver um trabalho de cooperação e participação conjunta por forma a alcançar resultados comuns e com as mesmas finalidades.

Deste modo, reconhecerão o interesse em encontrar soluções que satisfaçam as necessidades de ambas as partes, classificando os conflitos como problemas comuns que, depois de solucionados, irão de encontro à satisfação de todos.

E a autora citada (Favinha, 2002) conclui que

Com a mediação os intervenientes na comunidade escolar aprendem a utilizar algumas habilidades para resolverem criativamente alguns conflitos. Devem procurar negociar cooperativamente com o outro. Caso não seja possível, devem procurar recorrer a um terceiro, o mediador, que os ajude a mediar os conflitos. (p.7).

Ainda no pensamento da mesma autora (Favinha, 2002), o DT seria visto como (...)um dinamizador, por excelência, das estratégias de mediação: 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.(*idem, ibidem: 7*).

Na análise e entendimento da mesma autora,

O Diretor de Turma assumiria o “controlo e a gestão” dos problemas levantados pela turma, no seu conjunto ou, pelos alunos, individualmente. Para além da resolução dos conflitos interpessoais, o papel do Diretor de Turma poderia ir ainda mais além, por exemplo, no levantamento dos problemas com os vários professores das disciplinas, para em conjunto se redefinirem estratégias e currículos ou para diagnosticarem e pensarem as necessidades de apoio sociopsicológico e de compensação cultural, exercendo na escola uma verdadeira gestão intermédia.(*idem:7*).

E, por último, a mesma autora conclui que “Se se der ao Diretor de Turma uma estrutura capaz de lhe dar os instrumentos legais para atuar, fazendo uma mediação organizada, planificada, consequente e não ocasional, poderemos tentar resolver mais seriamente alguns dos problemas que afetam a escola.” (*idem, ibidem: 7*).

Sobre as diversas áreas de intervenção do DT, é importante referir queele tem um papel importante na educação para a cidadania. Assim, no entender de Marques (2002), “ O director de turma tem um papel de destaque na educação para a cidadania porque é ele que tem um contacto mais personalizado com os alunos e com os pais, funcionando como intermediário entre os dois mundos em que o aluno se move: a família e a escola.”(p.66).É também nosso entendimento que o D.T desempenha um papel primordial junto da comunidade escolar.

Ainda nesta vertente de intervenção, o DT deve desenvolver várias estratégias e projetos por forma a desenvolver apetência por essa tarefa de envolvimento em projetos de promoção da cidadania.

Assim, continuando na senda do pensamento de Marques (2002, p.72) refere: “ A educação para a cidadania faz-se mais com o recurso à participação em projectos e em órgãos colectivos do que com a exposição das matérias por parte do director de turma.”.

Neste estudo, não poderíamos deixar de abordar a tarefa do DT no âmbito da educação para a cidadania, dado que o diretor de turma tem um trabalho árduo no sentido de que procura transmitir os valores cívicos e universais, ao longo das várias intervenções que faz junto dos alunos e da comunidade escolar.

A este respeito, refere Branco (2007) que,

Os valores cívicos não podem, deste modo, ser desligados de um universo mais lato de valores, cuja apropriação individual radica numa apropriação e numa síntese individual do universo axiológico mais lato da comunidade. (...) pelo que uma postura cívica adequada tem como base o reconhecimento e a promoção da pessoa humana (...).(p.247)

Concluindo, diremos que o DT, com o seu desempenho e dedicação tem uma intervenção decisiva nas várias vertentes de formação dos alunos bem como na envolvimento com os valores e princípios fundamentais junto da escola e, num plano mais amplo, na comunidade educativa.

PARTE II

CAPÍTULO III

Perceções dos diretores de turma dos grupos-turma dos 2º e 3º ciclos de educação básica nas escolas do Planalto Mirandês

1. Objeto de estudo, problema, questões de investigação e metodologia

Neste capítulo, iremos descrever as perceções dos diretores de turma dos grupos-turma dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, nas escolas do Planalto Mirandês, no ano lectivo de 2011/2012, relativamente ao conjunto de factores constitutivos do perfil do DT, estabelecidos no nosso quadro teórico, particularmente no Quadro I, (p. 6).

Tais perceções serão exauridas a partir de um inquérito por questionário, com perguntas estruturadas e fechadas, administrado aos 50 DT em exercício, tendo-nos sido devolvidos 48 questionários. A maior parte do questionário é adotado do trabalho de Silva (2007), a quem solicitámos a respetiva autorização (ver anexo 1).

O questionário, que se apresenta em «Anexos», e que constitui o Anexo I a este trabalho, foi elaborado em três partes, cada uma das quais contém um conjunto de questões relacionadas com as imagens profissionais e com as dimensões do perfil do cargo de DT.

As imagens profissionais oscilam entre os estereótipos de «tempo-que-preenche-e-completa-o-horário» e de «professor burocrata». Contemplam também o estatuto decretado formalmente e o estatuto atribuído sócio-profissionalmente.

As dimensões do perfil do cargo (serviço) contemplam as áreas funcionais contidas ou contíveis no perfil do cargo, de acordo com a literatura teórica e de acordo com as práticas dos professores. Tais dimensões são:

- a do DT como orientador educacional e escolar;
- a do DT como disciplinador e educador para a cidadania;

- a do DT como gestor curricular e coordenador de professores;
- a do DT como coordenador do Conselho de Turma;
- a de mediador entre os alunos e professores;
- a de mediador entre os alunos e os órgãos escolares;
- a de mediador entre os alunos e os pais; e
- a de mediador entre os professores e os pais/ encarregados de educação.

Como dissemos na introdução ao trabalho, este estudo é justificado pelo interesse do investigador em aprofundar uma temática da sua experiência profissional e uma vertente da função docente cada vez mais necessária ao sucesso escolar e educativo dos alunos e ainda ao enriquecimento profissional da própria função docente.

De acordo com os objectivos a que nos propusemos, o **nosso problema de investigação** é o seguinte:

Quais as conceções sócio-profissionais dos professores directores de turma dos grupos-turma dos 2º e 3º ciclos do ensino básico dos agrupamentos de escolas do Planalto Mirandês, no ano lectivo de 2011/2012, e como melhorar as condições de exercício do cargo de Diretor de Turma?

Conforme descrito no Quadro 1, dividimos o nosso problema de investigação em seis questões mais importantes, tendo as duas primeiras já sido respondidas ao longo da construção do nosso quadro teórico e subdividindo-se a sexta em outras duas. São elas:

- a) qual o quadro legal e as conceções teóricas do exercício do cargo de DT?;
- b) como são concebidos na literatura teórica e empírica o perfil do cargo e as condições de exercício do mesmo?;
- c) Qual o estatuto socioprofissional decretado?;
- d) qual o estatuto atribuído socioprofissionalmente ao cargo de DT pelos próprios directores de turma?;
- e) quais as conceções do cargo percebidas e construídas pelos próprios directores de turma?;
- f) que melhorias é necessário introduzir no sistema de gestão das escolas e dos professores para enriquecer sócio-profissionalmente o cargo de DT e para o tornar mais profissionalmente exercível e útil?;
 - f.a.) que interpretações extrair das conceções dos professores à luz do quadro teórico e da e da observação empírica?; e
 - fb) que propostas de melhoria apresentar para o *empowerment* e fatibilidade do exercício do cargo?

Estas seis questões constituem-se nos **seis eixos principais de investigação**

Dos propósitos assim concebidos, resulta que **a natureza do nosso estudo** é a de um estudo essencialmente qualitativo embora com dados quantitativos, pretendendo o

carácter de estudo extensivo (*survey*) ainda que reduzido à dimensão de estudo de caso múltiplo por se situar social e geograficamente num contexto específico.

Dadas as duas componentes do nosso trabalho de investigação, com uma parte teórica e outra parte, empírica, distinguiremos as duas abordagens metodológicas.

No que se refere à parte teórica, recorreremos à investigação bibliográfica, a partir das questões orientadoras estabelecidas para a constituição do quadro teórico; e à metodologia indutivo-dedutiva, assente em duas técnicas e dois momentos:

- 1) assente na técnica do inquérito por questionário, escrito e estruturado, para a auscultação das perceções dos professores diretores de turma;
- 2) assente na técnica de análise documental de legislação relacionada com o tema; num segundo momento, utilizaremos o método analítico para extrairmos conclusões e interpretarmos os nossos dados.

No que se refere ao quadro teórico, utilizámos essencialmente leis, decretos-lei, portarias e despachos de entidades superiores, elaborando assim uma análise documental a partir do significado e abrangência dos conteúdos legislativos e regulamentares.

Os resultados do trabalho serão apresentados descritivamente, privilegiando uma abordagem qualitativa, organizada em dados qualitativos e quantitativos ordinais.

Utilizámos como principal instrumento de recolha de dados empíricos um inquérito por questionário uma vez que, nas palavras de Gil (1999), esta modalidade de recolha de informação,

Possibilita atingir grande número de pessoas, (...), garante o anonimato das respostas, permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões de quem aplica o inquérito.(p.125).

Para o efeito, foi elaborado um primeiro inquérito por questionário composto por questões de resposta fechada. A conceção deste questionário teve em consideração os objetivos delineados, pelo que o mesmo apresenta uma estrutura composta por três partes.

A primeira parte com questões relacionadas com os dados pessoais e profissionais.

A segunda parte constituída por questões relacionadas com as perceções dos DT's.

A terceira parte constituída por questões relacionadas com a importância das funções do diretor de turma.

Na concretização do inquérito por questionário, depois de uma variada consulta bibliográfica sobre o assunto, procurando conferir-lhe coerência e consistência, baseámo-nos e procurámos seguir as propostas metodológicas de Shaughnessy e Zechmeis-

ter(1994). Os autores em apreço propõem seis passos para a conceção e preparação do questionário, a saber:

- 1 – Decidir sobre a informação a recolher;
- 2 – Decidir sobre o tipo de questionário;
- 3 – Esboçar uma primeira versão;
- 4 – Reexaminar e refazer o questionário;
- 5 – Aplicar um pré-teste;
- 6 – Aplicar o questionário e especificar os procedimentos.

Seguidas estas etapas do procedimento adotado para a conceção do primeiro inquérito por questionário, foi o mesmo testado junto de cinco professores com experiência do exercício de cargos de gestão intermédia, mais concretamente na função de diretor de turma, num dos Agrupamentos de Escolas. O questionário foi entregue pessoalmente a estes professores e aos participantes no inquérito final.

Com a pré-testagem do questionário, nos termos já referidos, pretendeu-se averiguar sobre um conjunto de aspetos que poderiam constituir-se como problema aquando da sua efetiva aplicação, com reflexo na qualidade e objetividade da informação obtida. O objetivo foi descortinar acerca dos problemas que cada uma das questões poderia colocar aos inquiridos, despistar a possibilidade da existência de ambiguidade das questões e/ou problema de interpretação e ainda verificar outros aspetos de natureza mais geral, como o tempo necessário ao preenchimento, a apresentação e formato do questionário e a clareza das instruções.

Com a aplicação limitada do questionário, pudemos corrigir algumas ambiguidades de redacção e a pertinência das questões.

A amostra é coincidente com a população, sendo esta constituída por 50 Diretores de Turma, no total dos dos três Agrupamentos de Escolas do Planalto Mirandês

Os dados são apresentados em gráficos quantitativos agrupando categorias e indicadores qualitativos. A análise dos dados é realizada por frequências.

2. O contexto sócio-geográfico da investigação

A investigação relativa a este estudo, é efetuada junto dos DT das escolas que fazem parte do Planalto Mirandês. Em termos geográficos, é uma região interior do interior do país. Desde o ponto de vista geográfico, o Planalto Mirandês é um planalto, com uma média de altitude à volta dos 700 m., situado no extremo Nordeste do país, no distrito de Bragança. O Planalto Mirandês é a parte mais a Leste de Portugal, uma zona de “raia” com a vizinha região espanhola de Castela e Leão, e, mais concretamente, com o distrito de Zamora.

Historicamente, o Planalto coincide com o que se denomina “Terra de Miranda” (Mourinho 1991), localizada entre os rios Douro e Sabor. Porém, é de sublinhar que o conceito de Terra de Miranda é mais aceite no concelho que dá o nome do que em nos outros dois concelhos, onde não é usado popularmente por razões ligadas a rivalidades sociocêntricas com a «Terra de Miranda», bem expressas em ditados populares do género:

"Se fores a Miranda leva pão na manga e o vinho na borracha, que lá não se acha"; e

"Se fores a Miranda, vê a Sé e desanda".

O Planalto Mirandês tem uma área de 1719 quilómetros quadrados distribuídos pelos três concelhos onde se fez o estudo. Conta com uma população total de 21.693 habitantes (Censo 2011), distribuídos em 58 freguesias, o que dá uma média de 374,02 habitantes por freguesia e 12,61 habitantes por quilómetro quadrado, sendo o povoamento baseado em povoados concentrados.

É uma região essencialmente rural, com fracos recursos económicos, pouca indústria, perdurando essencialmente o comércio, em um Concelho, e alguma atividade agrícola nos dois restantes. A agro-pecuária tem alguma importância a registar, nomeadamente na criação da raça bovina mirandesa e a ovina de raça churra.

Começa também a ter importância a criação e divulgação da raça asinina nesta região, voltada para a vertente educacional, nomeadamente a asinoterapia.

3-As perceções dos professores sobre o estatuto sócio-organizacional, condições de exercício e perspetivas de melhoria do desempenho do cargo de diretor de turma

Como acabámos de ver, a nossa amostra é constituída por 50 Diretores de Turma dos três Agrupamentos de Escolas do Planalto Mirandês, os quais responderam a um inquérito por questionário composto por três partes. Recebemos 48 respostas. De referir também que dos 48 inqueritos recebidos, os inquiridos não respondem algumas vezes a todas as questões, daí alguma discrepância que se regista nos números dos gráficos.

Segue-se a desagregação dos dados nos itens mais relevantes, já descritos no Quadro 1.

3.1.Caraterização da amostra

3.1.1. Situação profissional

Num universo de quarenta e oito inquiridos, constatamos que 19 pertencem ao Quadro de Escola (QE); e, dos 29 restantes, 5 são do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e 13 são Contratados, conforme se representa no Gráfico 1.

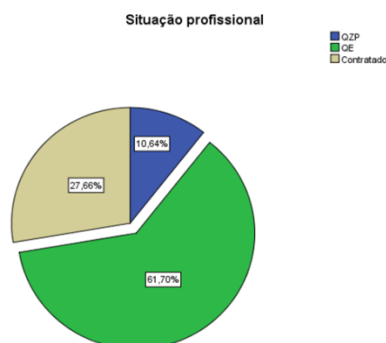


Gráfico 1

3.1.2. Género

Do total dos respondentes (48), e dos que constituem a amostra da população (50), 11 são do sexo masculino e 34 do sexo feminino; 2 não se pronunciam, e 3 não respondem ao inquérito, conforme gráfico 2.

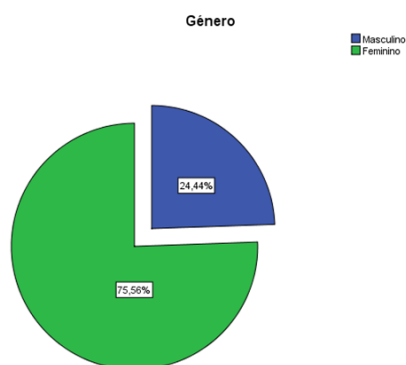


Gráfico 2

3.1.3. Idade

No tocante à idade, a amostra é constituída por 50DT, respondem apenas 48, com idades compreendidas entre os 28 e os 54 anos. Na classe de menos de 30 anos, temos 2 professores; na de entre 30 e 40 anos, temos 18; na de entre 40 a 50, temos 12; e na de mais de 50 anos, 15 inquiridos, conforme gráfico 3.

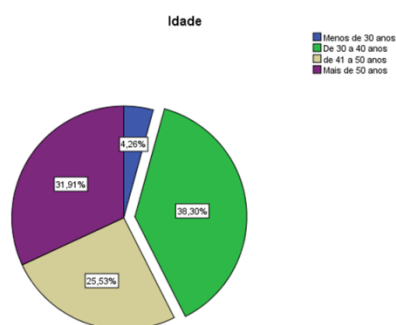


Gráfico 3

3.1.4. Habilitação académica

Em relação às habilitações académicas, 2 docentes têm o grau de Bacharel; a grande maioria dos inquiridos (82%) (40) tem o grau de Licenciado; e 5 detêm o grau de mestre, um não responde a esta questão, conforme gráfico 4.

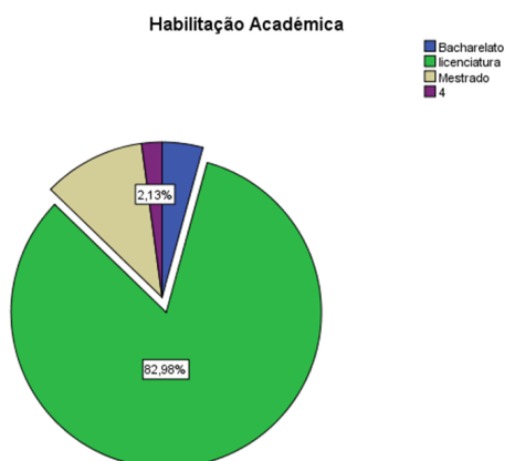


Gráfico 4

3.1.5. Departamento curricular

Em relação ao departamento curricular a que pertencem estes DT, verifica-se que o Departamento com mais número de DT é o de Matemática e Ciências (14); já os departamentos de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas aparecem, cada um, com o mesmo número de docentes: 11. O Departamento de Expressões é o que menor número apresenta (9), três dos inquiridos não respondem a esta pergunta, ver gráfico 5.

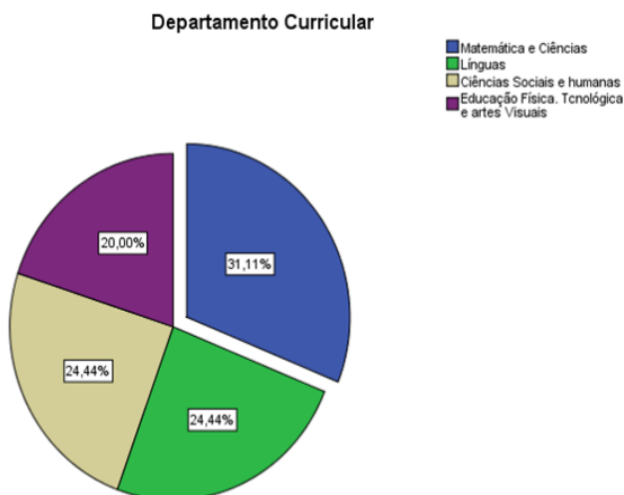


Gráfico 5

3.1.6. Cargos desempenhados

Em relação aos cargos desempenhados a que pertencem estes DT, verifica-se que o 76,09% já foi DT, 17,39% desempenhou funções no Conselho Pedagógico, 2,17% assessoria e 4,35% funções na assembleia de escola, conforme gráfico 6.

Cargos/funções que desempenhou nesta escola nos últimos 3 anos letivos.

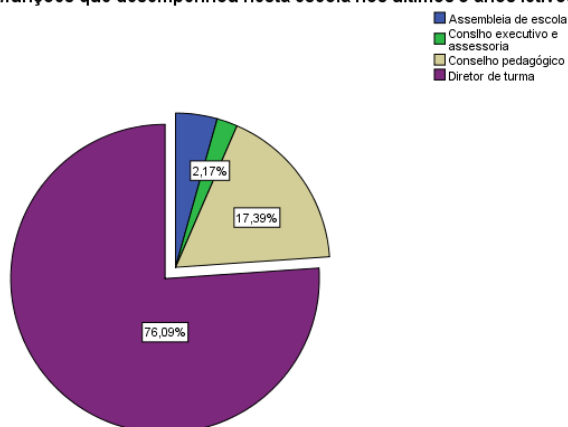


Gráfico 6

3.2. Perceções dos diretores de turma de grupos-turma dos 2º e 3º ciclos de educação básica nas escolas do Planalto Mirandês acerca do perfil social e profissional para o cargo

Feita a análise das respostas recolhidas, todas elas constantes da segunda parte dos questionários aplicados, apresentaremos, de seguida, pergunta a pergunta, os resultados das respostas ao nosso questionário.

3.2.1. Razões da nomeação para Diretor de Turma (Questão 1)

Na questão nº 1, “Quais as razões que lhe parecem relevantes para a sua nomeação para DT”, as respostas repartem-se como segue em relação a cada ítem:

- “Tenho perfil para o cargo” foi valorizada por 54,0% dos inquiridos; 6% não sabem ou não respondem.
- «Ser docente do QND da Escola» foi valorizada por 38% dos inquiridos; 6% não sabem ou não respondem.
- «Tenho formação especializada para o cargo» foi valorizada por 10,0% dos inquiridos; no entanto, 84% dos inquiridos não dão importância a essa formação; 6% não sabem ou não respondem.
- «Já estava no meu horário/completar horário» foi sinalizada por 46% dos inquiridos; 6% não sabem ou não se pronunciam.
- “Tenho boa capacidade de relacionamento” recebe uma percentagem de 54% de adesões;
- “Tive formação na gestão flexível do currículo” foi valorizada por apenas 6%, o que demonstra bem que a nomeação para DT não tem em conta tal formação. A diferença de 6% corresponde aos que não sabem ou não respondem.

3.2.2. Características humanas e profissionais necessárias ao exercício do cargo de diretor de turma (Questão 2)

Relativamente à 2.ª questão, «Quais as características que considera necessárias para ser DT», as características que mais prevalecem são:

- “ter qualidades pessoais, dinamismo, organização, disponibilidade, boa capacidade de comunicação”, e “possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento”, que obtêm 78% de adesões, não respondendo ou não sabem 6% dos inquiridos;
- “ser autónomo na utilização das novas TIC no processo ensino-aprendizagem» recebe 36% de valorizações e 58% de não-valorizações, não respondendo ou não sabendo 6% dos inquiridos;

- “ser competente “ recebe 66% de adesões, 28% de não-valorizações, não respondendo ou não sabendo 6% dos inquiridos;e, por último,
- “ ser experiente e conhecedor da realidade da escola” obtém o acordo de 54% e o não-acordo de 40%, não respondendo ou não sabendo 6% dos inquiridos.

3.2.3. Funções sociais associáveis ao cargo de diretor de turma

No tocante à questão 3 do inquérito – “ Reorganização Curricular. O papel do DT tornou-se mais relevante com a (atual) próxima organização curricular”, as respostas são as seguintes: 28% dos questionados valorizam, 24% não valorizam, 26% “ manifestam-se sem opinião” e 22% não sabem/não respondem.

3.2.4. Dificuldades vividas no exercício do cargo (Questão 6)

Ao analisarmos as respostas à Questão 6, “Que dificuldade encontra (ou encontrou) no desempenho das funções de DT?”, verificamos as seguintes preferências:

- o item que recebe mais adesões é o da alínea b) “ excesso de burocracia que o cargo envolve“, uma vez que 80% dos inquiridos valorizam e apenas 14% “não valorizam, não sabendo ou não respondendo 6%;
- o “insuficiente número de horas atribuídas para o cumprimento de todas as funções do cargo“ é a segunda maior dificuldade, já que 72% a valorizam e 22% não, não sabendo ou não respondendo 6%;
- a “falta de participação dos EE/pais»é percecionada como dificuldade por 68% dos inquiridos não sendo dificuldade para 26%, não sabendo ou não respondendo 6% dos inquiridos;
- a “falta de formação adequada para o cargo” é a que é percecionada como dificuldade menor pois apenas 4% dizem ser uma dificuldade e 90% dizem não o ser, não sabendo ou não respondendo 6% dos inquiridos;
- “o elevado numero de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT)”e “falta de tempo para trabalhar em grupo” recebem uma percentagem idêntica de 38% de valorizações e 56% de não valorizações o que denota serem duas dificuldades de pouca relevância mas a ter em conta;
- “a falta de reconhecimento e valorização do cargo é percecionada por 34% dos inquiridos como dificuldade;
- a “falta de um clima organizacional que propicie a colaboração e o trabalho de equipa” é percecionada por 36% dos inquiridos como dificuldade; e
- “a falta de tempo para trabalhar em grupo” cargo é percecionada por 38% dos inquiridos como dificuldade.

3.2.5. Importância atribuída aos assuntos tratados (e a tratar) em Conselho de Turma (Questão 7)

No tocante a esta questão, e relativamente à alínea a) “Organização e adequação da interdisciplinaridade”, 66% dos inquiridos acham que o tema deve ter muita importância, 22% acham que deve ter pouca importância, 2% que não deve ter importância nenhuma, e 10% que ou não sabem ou não respondem.

Já em relação à alínea b), “resolução de assuntos quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos, 90% dos inquiridos acham os temas “muito” importantes, e apenas 2% “nada” importante, o mesmo se podendo afirmar em relação à “avaliação dos alunos”, não respondendo ou não sabendo 8% dos professores directores de turma.

No que respeita à alínea d), “organização e adequação da gestão do currículo”, 52% entendem ser o tema “muito” importante, 34% “pouco importante” e apenas 4% o “acham nada importante”. O mesmo se poderá dizer sobre a alínea f) “coordenação e inovação das práticas pedagógicas”.

Já no que concerne à importância da “informação dos resultados obtidos entre DT/EE e DT/Alunos” (alínea e), 70% dizem ser “muito” importante, 10% “pouco” e apenas 2% “nada”, não respondendo ou não sabendo responder 18% dos inquiridos.

Outro assunto que os inquiridos consideram importante para ser resolvido nos CT, prende-se com “resolução de assuntos disciplinares” pois 72% dos inquiridos escolhem a opção “muito” importante e 28% que não sabem ou que não respondem.

3.2.6. Importância conferida a aspetos específicos da formação do Diretor de Turma (Questões 8, 9 e 10)

a) Gestão flexível curricular (Questão 8)

Dos resultados obtidos sobre esta questão referimos que: alínea a) “ter um conhecimento aprofundado do meio escolar e local, nas várias vertentes: familiar, cultural, económica e social” obteve uma percentagem de 86% dos inquiridos que defendem ser “muito” importante, e apenas 4% “pouco” e 2% “nada”. O mesmo se pode afirmar relativamente à alínea b) “conhecer muito bem as dificuldades e necessidades dos alunos”.

Alínea d) “saber gerir o currículo de uma determinada turma”, pronunciaram-se pelo “muito” 68%, “pouco” 16% e “nada” 4%; “adaptar o currículo nacional às necessidades da comunidade escolar” (alínea e), recebe dos inquiridos, praticamente as mesmas opiniões.

No que respeita à alínea f) “envolver a participação ativa dos professores e da direção” 86% consideram “muito” importante, já o “pouco” e o “nada” e de apenas 2%. Sobre a importância “envolvimento de todos elementos do CT” (alínea h) 88% entendem ser “muito” importante, o mesmo se pode afirmar em relação a alínea l) “preocupação na formação cívica dos alunos”, com 78% de respostas “muito”.

Referente às alíneas j) “Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas” e k) “integração de saberes” a opinião dos questionados é muito semelhante 60% e 58% referem “muito” e 22% referem “pouco”, respetivamente.

b) Formação especializada (Questão 9)

Da análise desta questão e nas várias alíneas que a constituem, a maioria dos inquiridos defendem que deve ser necessária a formação especializada para o exercício do cargo de DT, numa percentagem média que varia entre os 50% e os 66%, a optarem pela afirmativa. Também de referir que uma percentagem de 68% defende que não há necessidade de essa formação ser em instituição do ensino superior.

c) Défices de formação (Questão 10)

No seguimento da análise das respostas obtidas pelos inquiridos, temos, sobre as questões colocadas nas várias alíneas da questão, relativamente à alínea a), “dificuldades relacionadas com os comportamentos dos alunos”, uma percentagem de 70% de valorizações, não sabendo ou não respondendo, 6%.

Perante a hipótese da alínea b), “variare e inovar as práticas pedagógicas”, apenas 24% dos inquiridos valorizaram esta opção; o mesmo se passa em relação à alínea g), em que as percentagens são as mesmas, não sabendo ou não respondendo, 6%.

No que respeita à “dificuldade em saber gerir conflitos” como indicador de falta de preparação para o exercício do cargo de DT (alínea d)), 64% dos inquiridos entendem que “sim”, que é um indicador de falta de preparação para o exercício do cargo.

Na mesma orientação se inscrevem as respostas às alíneas j) e k), assinalando como indicador de falta de preparação para o exercício do cargo de DT não saber gerir a “Relação com os pais / encarregados de educação” (al. j) e os “problemas disciplinares dos alunos” em que uma percentagem de respondentes de 56% e 54%, respetivamente, assinalam a opção, isto é, consideram que não dominar estas áreas é uma dificuldade funcional. Verifica-se a não existência de uma orientação maioritária em relação ao conteúdo e significado destas duas alíneas (j e k).

Terminamos esta análise com uma síntese, **no Quadro nº 2**, expressando os dados em percentagem.

Quadro 2: Indicadores de falta de preparação para o exercício do cargo de DT (%)

Dificuldades	Valorização	Não sabe/não responde
a) Dificuldades relacionadas com os comportamentos dos alunos	70 %	6%
b) Variar e inovar as práticas pedagógicas	24%	6%

c) Actualizar as práticas pedagógicas com as TIC	6%	6%
d) Dificuldade em saber gerir conflitos	64%	6%
e) Dificuldades na aplicação da Gestão Flexível do Currículo	38%	6%
f) Dificuldades na aplicação da Interdisciplinaridade	40%	6%
g) Inovar nas práticas de comunicação	24%	6%
h) Poder de liderança	46%	6%
i) Conflitos de cidadania	34%	6%

3.3. Conteúdo do cargo (Questões 11 e 14 a 25)

3.3.1. Tarefas inerentes ao conteúdo do cargo de DT

A questão 11 questiona sobre as tarefas inerentes ao conteúdo do cargo de DT, em 10 enunciados. Para cada um dos 10 enunciados da questão há seis por cento de inquiridos que não sabem/ não respondem.

Relativamente ao enunciado da alínea a), “fomentar a integração e a participação dos EE/pais e restante comunidade educativa”, obteve-se uma percentagem de 72% dos inquiridos que valorizam o ítem como uma tarefa inerente e específica do cargo.

Relativamente ao enunciado da alínea b), «funções essencialmente burocráticas, verificação/ lançamento das faltas e suas justificações, dossier de turma», apenas 16% valorizam.

Relativamente ao enunciado da alínea c), “Reunir com o CT e os pais/EE, ou seu representante, nomeadamente para definir a gestão flexível do currículo a adotar na sua turma”, não existe uma orientação clara das respostas pois apenas 48% dos respondentes o valorizaram.

Semelhantes são também as percentagens relativas às alíneas d), “ reuniões com o CT sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos” (58% de adesões), e alínea e), “ servir de elo de ligação entre os docentes da turma e os restantes elementos de ação educativa” (56% de valorizações).

O enunciado da alínea f), “ gerir os problemas que aparecem na turma” representa para os inquiridos uma das tarefas mais necessárias para o exercício do seu cargo, já que 78% valorizam.

No que respeita à alínea g), “funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento dos alunos “, 54% valorizam, não se verificando assim uma orientação estatística clara.

Relativamente às tarefas enunciadas nas alíneas h), «Gerir os conflitos entre EE/Pais - /Professores e entre Alunos/Agentes de acção educativa» (42% «sim», 52% «não») e i),

«Orientar os alunos escolar e vocacionalmente» (32% e 62% dos professores DT inquiridos entendem serem elas tarefas necessárias. De uma forma apenas tendencial em relação à primeira uma vez que não se verifica uma maioria estatística e de uma forma já clara em relação à segunda.

Concluimos a análise desta questão sintetizando os dados no **Quadro nº 3**, que segue, em percentagem.

Quadro nº3 :Tarefas necessárias/inerentes à acção do Diretor de Turma(Questão 11)

Tarefas	Valori-zação	Não sabe/não responde
a) Fomentar a interação e a participação dos EE/Pais e restante comunidade educativa	72%	6%
b) Funções essencialmente burocráticas: verificação/lançamento das faltas e suas justificações, dossier de turma, ...	16%	8%
c) Reunir com o CT e os Pais/EE, ou seu representante, nomeadamente para definir a gestão flexível do currículo a adotar na sua turma	48%	6%
d) Reuniões com o CT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos	58%	6%
e) Servir de elo de ligação entre os docentes da turma e os restantes elementos de acção educativa	56%	6%
f) Gerir os problemas que apareçam na turma	78%	6%
g) Funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento dos alunos	54%	6%
h) Gerir os conflitos entre EE(Pais)/Prof. e entre Alunos/Agentes de acção educativa	42%	6%
i) Orientar os alunos escolar e vocacionalmente	42%	6%

As questões 14 a 25, por tratarem especificamente da perceção dos DT sobre o cargo, são apresentadas na subsecção 3.3.4.

No entanto, em síntese, diremos que elas permitem concluir por um conteúdo do cargo baseado nos aspetos que seguem.

3.3.2. Tarefas da gestão curricular

As respostas à Questão nº 11A, «Que situações considera mais relevantes como gestor curricular?» permitem-nos a leitura que a seguir apresentamos e que sintetizamos, em percentagem, no **Quadro nº4**. Para todas as alíneas tivemos 6% dos inquiridos que indicaram «Não sabe/não responde»

O enunciado da alínea a), “preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” é valorizado por 72% dos inquiridos e desvalorizado por 22%, que indicam “não” (não valorizam).

Para as afirmações das alíneas b); c); d); e); e f) as percentagens de valorização, respetivamente, 52%, 52%, 60%, 56%, 52%) são sempre maioritárias embora só para a alínea d), «Promoção do trabalho de equipa», a tendência seja de maioria estatística. Importa ainda referir que os professores DT entendem que as tarefas de “orientação escolar e vocacional dos alunos” e “ensinar a estudar” (alíneas g) e h), respetivamente), não são consideradas situações relevantes como gestor curricular, dado que 54% e 62%, respetivamente, dos inquiridos não as valorizam. Segue-se, em síntese a esta questão, o Quadro nº 4.

Quadro nº 4: Tarefas da gestão curricular

Tarefas	Valori- zação	Não sabe/não responde
a) Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos	72%	6%
b) Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT	52%	6%
c) Preocupação com a integração dos saberes	52%	6%
d) Promoção do trabalho de equipa	60%	6%
e) Flexibilização do Currículo Nacional e o PCT de acordo com as necessidades	56%	6%
f) Responsabilidade na Formação Cívica dos alunos	52%	6%
g) Orientação escolar e vocacional dos alunos	40%	6%
h) Ensinar a estudar	34%	6%

3.3.3. Conteúdo e periodicidade da relação escola/família (Questão 13 e 13-A)

O conteúdo da relação escola-família era questionado através da pergunta 13, «De entre as situações que se apresentam, quais as cinco que considera mais importantes, na relação Escola/Família?». Tal como nas questões anteriores, temos 6% de professores que responderam «Não sabe, Não responde».

Analisadas as várias respostas e referidas tabelas, verificamos que as cinco situações que os inquiridos consideram mais importantes, na relação Escola/Família, são:

- alínea a), “a ligação Escola / Família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular”, que obtém uma percentagem de 62% de adesões;
- alínea b), “existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos pais /EE”, para a qual 50% dos professores afirmam que valorizam, não havendo por isso uma orientação definida nas respostas;

- alínea c), “oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada”, que obtém 70% dos inquiridos a valorizararem;
- alínea d), “a importância de dar informação atualizada aos EE/pais, sobre a vida escolar dos alunos”, que 58% dos professores valorizaram;
- a alínea que os professores consideram mais importante é a alínea h), “promover uma colaboração ativa dos EE/pais nas atividades escolares e na formação dos seus educandos” já que uma percentagem de 76% são de opinião favorável. Nenhuma das outras alíneas da questão foi tida em conta dado que no estudo se pretendia saber quais as cinco mais importantes.

Com a Questão 13A, “Qual a periodicidade com que usa cada um dos seguintes meios de contacto com os Pais /EE?” pretendia-se analisar a frequência e os meios para contactar os pais/encarregados de educação.

Da análise da tabela podemos sintetizar que a frequência com que se contactam os pais é “algumas vezes”, numa percentagem de 66%, através do meio “pessoal”; 66% para o meio, através de “carta”; 66% pela via do “telefone” e 40% através da “via caderneta”. Nesta análise, concluímos também que 58% dos inquiridos responderam que nunca efetuaram contacto com os pais no domicílio.

3.3.4. Perceções sobre o cargo e sobre o seu conteúdo (Questões 14 e 15)

a) Função principal do DT (Questões 14 e 15, da 3ª parte do questionário)

Pela Questão nº 14 questionávamos os professores sobre “O que representa para si ser diretor de turma?”, sendo as respostas mutuamente exclusivas.

Das respostas válidas obtidas, destaca-se que:

- a conceção de “Um orientador responsabilizante dos alunos e coordenador dos colegas” recebe 78,7% das opiniões,
- a conceção de que “o DT é um professor que espicaça os alunos para terem bom aproveitamento” obtém 10,6%, enquanto que 6,4% entendem que a conceção de que “o DT é um amigo com quem se pode contar, na escola”. Verificou-se ainda uma percentagem de 4,3% que acha que “o DT, é um professor que informa os EE sobre o aproveitamento dos filhos, controla as faltas e elabora o processo de inquérito”.

b) Conceção educacional do DT

Com a Questão 15, “Considera o diretor de turma instrutor ou educador?”, uma questão dicotómica, e, por isso, de resposta mutuamente exclusiva, pretendia-se saber

qual a conceção educacional do DT. As respostas dividem-se por 80,4% para a conceção de educador e 19,6% para instrutor.

a) Função de ajuda aos alunos na organização escolar

Com a questão 16 pretendia-se inquirir sobre a função do DT na ajuda aos alunos no contexto da organização escolar, através da Questão 16, “O director de turma deve ensinar a resolver os problemas (da escola ou não)”. Os inquiridos pronunciaram-se do seguinte modo: 53,19% entendem ser isso muito importante, 42,55% afirmam ser importante; e 2,13% consideram pouco importante, verificando-se a mesma percentagem para aqueles que entendem não ser tarefa do DT. Estas percentagens espelham-se no Gráfico nº 7.

Considera que o director de turma deve ensinar a resolver os problemas (da escola ou não)

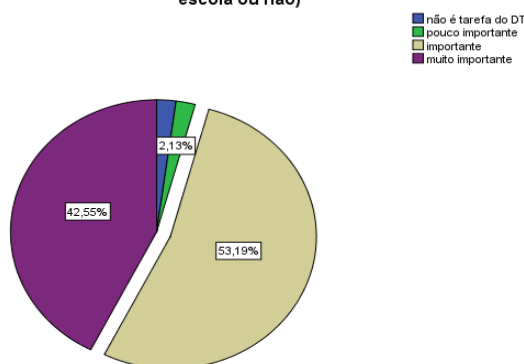


Gráfico 7

b) Função de gerar autoconfiança nos alunos

Com a Questão 17 pretendia-se saber da perspectiva dos professores sobre o item “O director de turma deve ajudar os alunos a terem confiança em si próprios?” os respondentes, numa percentagem de 74,47%, afirmam ser muito importante tal ajuda, e 25,53% acham essa tarefa como importante, conforme se descreve no (Gráfico 8).

O director de turma deve ajudar os alunos a terem confiança em si próprios?

O director de turma deve ajudar os alunos a terem confiança em si próprios?

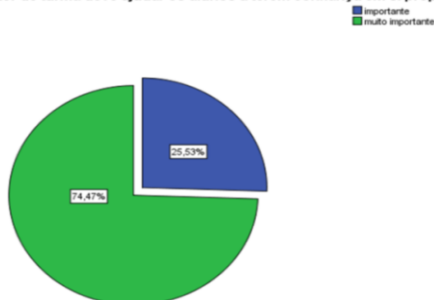


Gráfico 8

c) Colaboração com os restantes professores (questões 18 e 19)

Com a Questão 18 pretendia-se saber se a conceção de que o “DT deve colaborar com os restantes professores na resolução dos problemas dos alunos da turma, coletivos ou individuais ou não valorizada pelos professores directores de turma”. De entre estes, 68,09% dizem ser essa colaboração muito importante; 29,79% entendem ser apenas importante. E 2,13% acham não ser tarefa do DT. Os resultados apresentam-se em gráfico (Gráfico 9).

O director de turma deve colaborar com os restantes professores na resolução dos problemas da turma

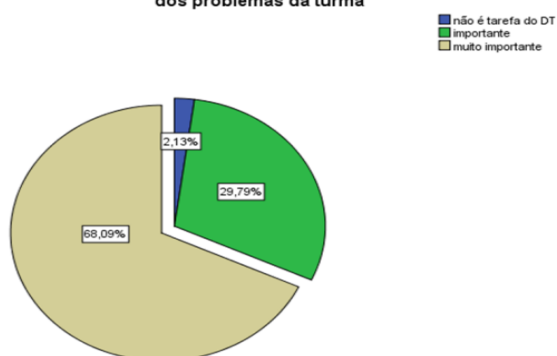


Gráfico 9

Com a Questão 19 perguntava-se se «O diretor de turma deve participar nas atividades dos outros professores?»

O director de turma deve participar nas actividades dos outros professores?

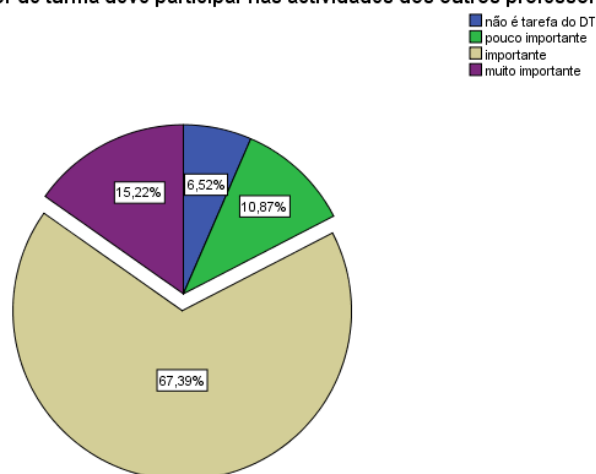


Gráfico 9-A

c) Conceção sobre a escola inclusiva e o trabalho cooperativo

Com a questão 24, pretendia-se questionar os DT sobre o interesse pelos alunos em dificuldades para dinamizar o trabalho colaborativo com os restantes professores. A questão era assim formulada: “Para si, o DT interessa-se por saber se os alunos têm dificuldades?”. As respostas à questão uma conceção quase unânime sobre tal matéria pois 97,87% concordam e apenas 2,13% concordam pouco. Os resultados sintetizam-se no Gráfico 10.



d) Função de ajuda e mediação entre alunos e professores (questões 26, 27)

À questão 26, “o DT deve evitar meter-se em problemas entre os alunos e os professores”, 60% dos professores directores de turma indicaram não concordar com a afirmação, o que significa que pensam dever intervir; com afirmação e 15,56% concordaram com a afirmação e 24,44% concordaram pouco (cf. Gráfico 11).

À questão 27, “o DT deve ajudar a resolver os problemas que existem entre alunos e professores?”, 93,33% respondem que concordam, 4,44% dizem concordar pouco e apenas 2,23% discordam. As percentagens evidenciam discrepância entre os dois conjuntos de resposta embora se orientem no mesmo sentido (cf. Gráfico 12).

e) Função de mediação com os pais face aos problemas dos alunos

Na Questão 21 formulava-se a pergunta “O diretor de turma deve ouvir os pais quando existem problemas na turma?”. Nas respostas, 68,09% dos inquiridos afirmam ser muito importante tal tarefa; 27,66% entendem ser importante e apenas 4,26 julgam ser pouco importante (cf Gráfico 13).

O DT deve evitar meter-se em problemas entre os alunos e os professores?

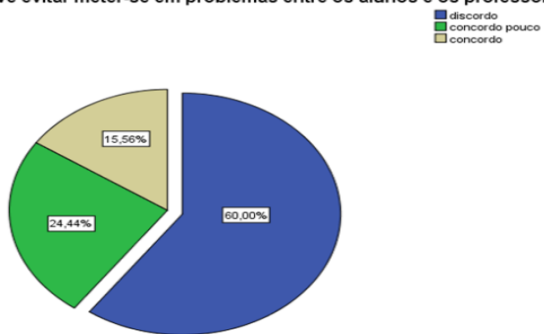


Gráfico 11

O DT deve ajudar a resolver os problemas que existem entre os alunos e os professores?

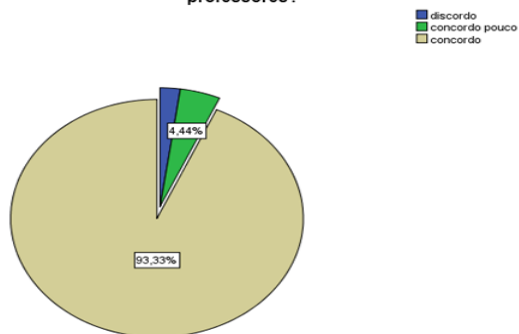


Gráfico 12

O director de turma deve ouvir os pais quando existem problemas na turma?

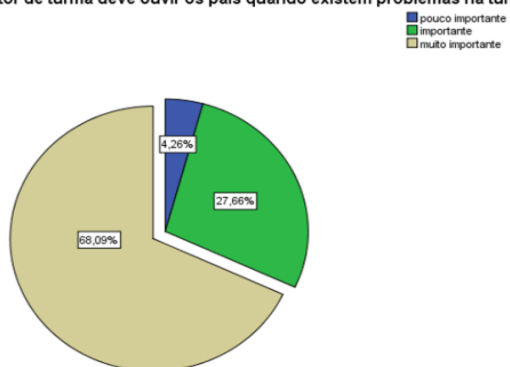


Gráfico 13

3.3.5. Participação de outros membros da escola nas tarefas educativas

a) Participação dos pais/encarregados de educação em atividades escolares (Questão 20)

O director de turma deve convidar os pais a participarem nas actividades escolares?

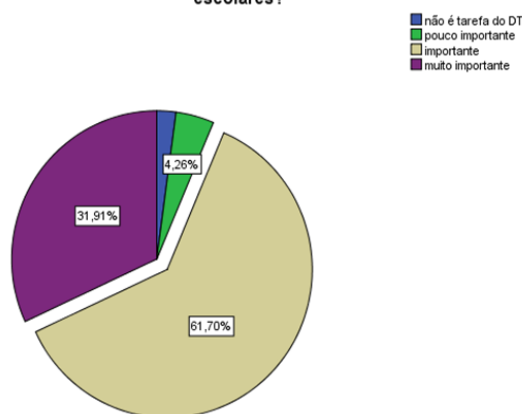


Gráfico14

O Gráfico nº 14, aqui apresentado, é elucidativo, relativamente ao facto de saber se o DT deve convidar os pais a participarem nas actividades escolares, ao que 31,91% dos inquiridos responderam ser “muito importante”, 61,70% dos inquiridos dizem ser “importante” e 6,39% dizem ser “pouco importante”, resultando este *score* de 4,26% dos inquiridos que consideram “pouco importante” e de 2,13% que dizem “não é tarefa do DT”.

b) Envolvimento dos auxiliares operacionais nas tarefas educativas e na preparação das mesmas (Questões 22 e 23 da 3ª parte do questionário, gráficos 15 e 16).

c)

Das respostas a esta questão, verificamos que 29,7% dos inquiridos consideram que o DT deve falar com os assistentes operacionais de ação educativa sobre a forma como os alunos se comportam e que 65,95% consideram esta tarefa importante, não tendo significado estatístico as outras opções, conforme gráfico 15.

O DT deve convidar os auxiliares a participarem nas actividades da turma?

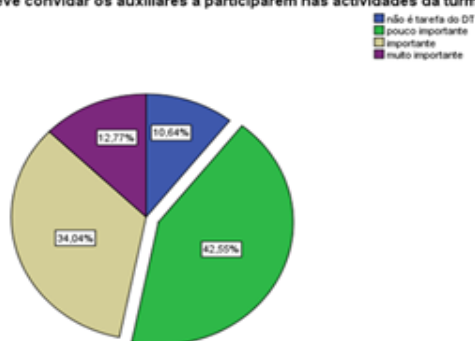


Gráfico15

A questão de se «O DT deve convidar os assistentes operacionais de acção educativa a participarem nas actividades da turma?» é respondida favoravelmente por 46,81% dos inquiridos, divididos em 12,77% (muito importante) e 34,04% (importante). Já 53,19% dos inquiridos são desfavoráveis à tarefa, divididos em 42,55% (pouco importante) e 10,64% (não é tarefa do DT), conforme gráfico 16.

O director de turma deve falar com os auxiliares de acção educativa sobre a forma como os alunos se comportam nos intervalos?

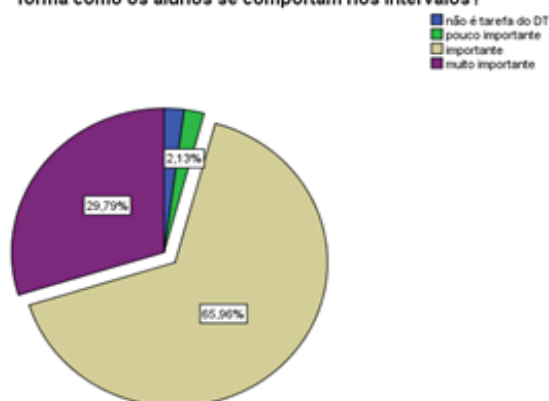


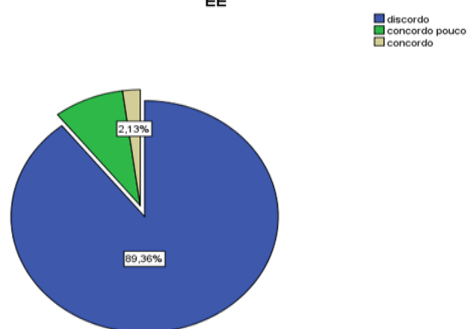
Gráfico 16

3.4. Tarefasburocráticasdo DT

A componente burocrática da ação do DT era objeto da Questão 25 do questionário. Perguntava-se se «O DT acaba por só tirar faltas e comunicá-las aos EE's?». As respostas dos inquiridos distribuem-se por 89,36% (não concordo), 9,51% (concordo pouco) e 2,13% (concordo), tal como podemos ver no Gráfico 17.

Gráfico 17

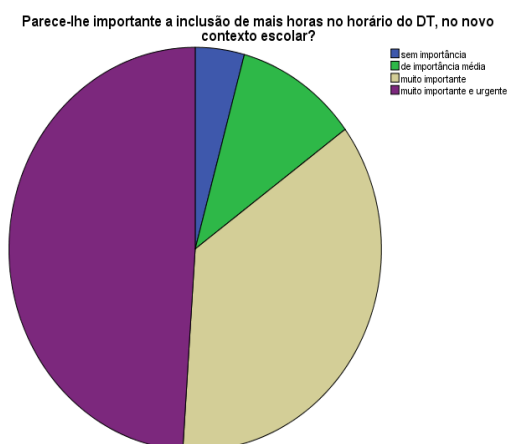
Para si o director de turma acaba por só ter de registar faltas e comunica-las ao EE



3.5. Condições de exercício do cargo

Na questão 5 da 2ª parte do questionário perguntava-se aos docentes se «Parece-lhe importante a inclusão de mais horas no horário do DT, no novo contexto escolar?». As respostas distribuem-se por 48% em «muito importante e urgente», 39% em «muito importante», 10% em «importância média» e 3% «sem importância», conforme nos é apresentado pelo gráfico 18, da página seguinte.

Gráfico 18



3.6. Papel e imagem social atribuído ao detentor do cargo de DT

3.6.1. Funções/papeis consideradas relacionadas ao cargo de DT

Na questão nº 4 da 2ª parte do Questionário perguntava-se “**Que funções considera relacionadas por serem inerentes ao cargo de DT?**”

Os inquiridos, no que respeita à alínea a) “assistente social (resolver assuntos económicos /familiares)”, 30% valorizam.

Já sobre a alínea b) “enfermeiro” (prestar os primeiros socorros)”, 10% valorizam.

É a função de “psicólogo (ouvinte e conselheiro)” (alínea c), que recebe a maior percentagem de adesões (72%).

Por último, a função do DT relacionada com “substituto do papel de pai/mãe, relativamente aos afetos e apoio de que carecem os alunos” (alínea d) recebe 46% de valorizações.

Igual adesão recebe a função/imagem de “investigador (para resolver problemas dos alunos» (alínea e), isto é, 46%.

CAPÍTULO IV

Interpretação e discussão dos dados, plano de melhoria e conclusões

No presente capítulo, tentaremos elaborar uma interpretação dos resultados do nosso estudo, à luz do seu conteúdo e da sua coerência (secção 1), à luz do quadro teórico elaborado (secção 2) dando ênfase à relação entre algumas variáveis através de tabelas de contingência. Seguidamente, analisaremos os resultados do nosso estudo à luz dos contributos de outros estudos (Secção 3). Na secção 4, evidenciaremos os aspetos fortes e fracos da conceção e do exercício do cargo por parte dos professores diretores de turma. Apresentaremos, na secção 5, as propostas de intervenção para a melhoria do estatuto sócio-organizacional do cargo e das condições do seu exercício.

Na parte final do capítulo (secção 6), faremos o balanço do nosso trabalho, evidenciando a relação entre os nossos resultados, os nossos objetivos e as nossas questões de investigação. Referir-nos-emos ainda às limitações e condicionantes do nosso trabalho.

1. Análise e interpretação dos resultados à luz do seu conteúdo e da sua coerência interna.

Nesta secção analisaremos os dados em relação a três orientações: 1) relação entre as variáveis moderadoras e algumas funções mais relevantes do DT (subsecção 1.1.); 2) interpretação dos dados à luz das questões orientadoras que formulámos (subsecção 1.2.).

1.1. Relação entre as variáveis de caracterização e algumas funções mais relevantes do DT

Começaremos por analisar a relação entre algumas variáveis de caracterização da amostra com a resposta a algumas questões mais diferenciadoras. Ao longo da análise dos inquéritos recebidos teremos de esclarecer que surgiram algumas questões para as quais os inquiridos não responderam, daí a discrepância que se nota nalguns gráficos.

Os professores inquiridos são essencialmente do Quadro de Escola e do Quadro de Zona Pedagógica, encontrando-se por isso em situação de estabilidade profissional. São essencialmente mulheres. E têm uma idade entre os 30 e os 50 anos. São quase todos licen-

ciados. São oriundos de todos os departamentos curriculares mas essencialmente dos de Matemática/Ciências Exatas, Línguas e Ciências Sociais e Humanas. E quase todos eles já foram diretor de turma, antes.

Na variável “Idade”, ao relacioná-la com a questão nº 16, verificamos que os professores com mais idade preocupam-se mais com os problemas que os alunos têm na escola. O número de professores DT com idades compreendidas entre os 30 e os 40 é de 18, que, num total de 50 DT, representa uma percentagem de 36% dos inquiridos, sendo a maior percentagem de entre as diferentes classes de idades.

Já na variável “Género”, ao relacioná-la com a questão nº 21, verifica-se que os professores do sexo feminino defendem que é mais importante ouvir os pais do que os professores do sexo masculino, o que daqui se pode também depreender que a figura feminina (mãe) se preocupa mais com os alunos (filhos). O número de professores do sexo feminino, situa-se em 34, num universo de 45 respondentes, o que representa uma percentagem de 68%.

Já ao relacionar esta mesma variável com a questão 25 (*Para si, o diretor de turma acaba por só ter de registar faltas e comunicá-las ao EE*) constatamos que os professores do sexo masculino acham que as funções do DT são apenas funções de registar as faltas e comunicá-las, mais questões burocráticas; já os do sexo feminino estão em desacordo e defendem que o papel dos DT vai muito mais além.

Na variável “antiguidade”, ao relacioná-la com a questão 17 (*O diretor de turma deve ajudar os alunos a terem confiança em si próprios*), verificamos que os DT.s com mais tempo de serviço acham que é muito importante ajudar os alunos a terem confiança em si próprios; já os mais novos em tempo de serviço defendem que é apenas importante. O número de DT, com tempo de serviço entre 7 e 25 anos, abrange um total de 28 em 47, o que representa uma percentagem de 59,6% dos inquiridos.

Na variável “situação profissional” em relação à questão nº 19 (*O director de turma deve participar nas actividades dos outros professores*), os professores do QE e Contratados referem que os DT são um orientador responsabilizante dos alunos e coordenador dos colegas, enquanto os professores do QZP acham que os DT são professores que espicaçam os alunos para terem bom aproveitamento. A categoria profissional com maior número de professores DT é a de professores do QE, abrangendo um total de 28 em 46 docentes, o que representa uma percentagem de 60,86% dos inquiridos.

De referir também que a situação profissional tem interferência na questão 19 já que os professores do QE e Contratados acham importante que os DT participem nas atividades dos outros professores, enquanto os QZP acham essa questão pouco importante. Nesta variável, o número de professores DT, que se preocupam com esta participação é de 42 em 47, sendo 29 QE e 13 Contratados, representandp, no conjunto das

duas classes, uma percentagem global de 89,36% dos inquiridos (61,7% para os docentes do QE e 27,66% para os contratados.

1.2. Interpretação dos dados à luz dos eixos de investigação

Relativamente à interpretação geral dos resultados do nosso questionário (parte empírica), sublinharemos os aspetos que a seguir mencionamos, considerando os eixos de investigação (eixos de acordo com o quadro 1 apresentado na página 6), relacionados com o inquérito por questionário.

1.2.1. Imagens sobre o DT (Eixo 1.)

Relativamente a este eixo, consideramos relevantes as questões: 2; 4; 9; 14, alíneas b) e c); e 15, alínea b).

Os professores valorizam as qualidades humanas, relacionais e de tolerância, com 78% (2 alíneas b) e c). Valorizam igualmente ser psicólogo (ouvinte e conselheiro), com 72% (Questão 4) e isso choca com apenas 32% dos professores inquiridos pensarem que o DT deve ser um orientador escolar e vocacional (Questão 11, alínea i); e com que apenas 6,4% pensem que o DT deve ser um amigo com quem o aluno pode contar na escola (14, alínea c). Do mesmo modo, parece-nos chocar com que apenas 46% dos professores DT se vejam como pais e mães substitutos e como investigadores para resolver os problemas dos alunos (Questão 4).

Relacionado ainda com esta dimensão humana do DT, os professores inquiridos valorizam o DT como orientador responsabilizante dos alunos e coordenador dos colegas (Questão 14), com 78,7%. Mas desvalorizam-se como amigo com quem o aluno pode contar, com apenas 6,4%. Estranhamente, os professores contradizem-se, mais uma vez, ao adotarem o perfil burocrático que tanto rejeitam. Porém, valorizam o papel de educadores (Questão 15), com 80,4%, ainda que com o perfil burocrático.

Neste eixo, ainda, os professores inquiridos vêem-se, em percentagem não muito conclusiva (65%) como professor especialista em DT (Questão 9) e tendem a rejeitar (68%) a formação para o cargo em instituições de formação e a querê-la no contexto de trabalho (62%).

1.2.2. O conteúdo do cargo de DT (Eixo 2.)

Pelas respostas dos inquiridos às questões do questionário, parece-nos ser correto afirmar que os DT corroboram as posições teóricas por nós assumidas na primeira parte deste trabalho concebendo o seu cargo como de:

- a) coordenação curricular e docente
- b) mediação escola/ família (alunos/ pais e professores/pais)
- c) mediação alunos /escola
- d) orientação educacional
- e) organização e coordenação burocrática.

Analisando estas áreas de intervenção em detalhe, verificamos que, no conjunto das questões interferentes em cada uma delas, os DT valorizam mais as tarefas da mediação do que as da coordenação curricular e docente e mais estas do que as da orientação educacional e mais estas ainda do que as da coordenação burocrática. No entanto, há aspetos que são muito valorizados em cada uma das áreas sucessivamente menos valorizadas

Nas respostas às questões 7, 8, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 23e 27, relacionadas com a **mediação escola/ família e alunos/ professores**, os professores DT inquiridos **valorizam estas tarefas em 68,35%**, percentagem resultante da média da soma das percentagens referentes a 70% na Questão 7 al. e); a87% na Questão 8, als. b) e h); a 54,5% na Questão 11, als. a), c), e) e h); a 60% na alínea d) da Questão 11A; a44,57% na Questão 13, als. a), c), e), f), h), i) e j); a 68,09% na Questão 18; em 93,61% para a Questão 20; a 68,09% na Questão 21; a 65,95% para a Questão 22; a 46,81% para a Questão 23; e a 93,33% para a Questão 27.

Nas respostas às questões 3, 7, 11A, 14 e 18, relacionadas com a **coordenação curricular e docente**, os professores DT inquiridos **valorizam estas tarefas em 57,16%**, com 28% na questão 3; 59% na questão 7; 52% na questão 11^a, 78,7% na questão 14; e 68,09 na questão 18.

A mediação entre os alunos e a escola, objeto das Questão 24, 26 e 27. Oitenta e três vírgula sete por cento (83,7%) dos professores valorizam esta mediação sobretudo em torno da relação com os professores e da resolução de problemas pessoais.

As perguntas e respostas às questões relacionadas com o **DT como orientador educacional** são as mais abundantes do questionário: 4c; 7b; 8a, b, l; 11d, e, f, g, i; 11A g e h; 14b e c; 15 b; 16 c e d; 17 c e d; 18 c e d; 21 c e d); 22 c e d; 24 c; 26 c. As respostas evidenciam um perfil do DT como orientador educacional nas diferentes tarefas desta vertente mas não deixam de ser intrigantes face a algumas discrepâncias. Assim, estranha-se que apenas 32% dos professores inquiridos pensem que o DT deve ser um orientador escolar e vocacional (11i); que apenas 6,4% pensem que o DT deve ser um amigo com quem o aluno pode contar na escola (14c). Ao contrário, é de admirar que 60% dos inquiridos entendam que o DT se deve intrometer nos problemas entre alunos e professores, o que parece contradizer as valorizações anteriores; que 100% dos professores inquiridos pensem que é muito importante o DT ajudar os alunos a terem confiança em si pró-

prios. Estas disparidades podem revelar ou falta de concentração no preenchimento do questionário ou falta de conhecimento sobre a linguagem do mesmo.

As funções de organização e de coordenação burocrática dos professores DT tendem a ser rejeitadas como conteúdo do cargo, por 82% dos professores (6b, 11b e 25b). Mesmo afirmações referindo tarefas com conteúdo docente como «elaboração e adequação do PCT (7 alinea h) só recebem 54% das preferências.

1.2.3. Dificuldades/obstáculos ao exercício do cargo(Eixo 3.)

As questões e respetivos ítems que estabelecemos como relevantes para a identificação deste eixo são as seguintes: 6 a) a 6 m); e 10 a) a 10 k). No conjunto destas duas questões e respetivos 24 ítems, a percentagem média de inquiridos, para todos os itens, é de 38,17%, repartidos em 35,38 para a questão 6 e 35,17%. No entanto, há itens muito mais valorizados do que outros, conforme discriminamos de seguida.

Relativamente à Questão 6 (dificuldades ou obstáculos ao exercício do cargo), os professores valorizam como principais dificuldades conforme segue, por alíneas:

- b) “ excesso de burocracia que o cargo envolve (80%);
- c) “insuficiente número de horas atribuídas para o exercício do cargo” (72%);
- m) a “falta de participação dos EE/pais» (68%).

Todas as restantes dificuldades são valorizadas por menos de 40% dos inquiridos.

Relativamente à Questão 10 (Falta de preparação para o exercício do cargo), começamos por registar que, na Questão 6, alínea a), apenas 4% dos inquiridos a consideram um obstáculo/dificuldade. Porém, na Questão 10, e como já vimos antes, os inquiridos consideram necessitar de formação em consequência de dificuldades nas seguintes áreas:

- comportamento dos alunos (70%);
- gestão de conflitos (64%);
- relação com os pais/EE (56%);
- problemas disciplinares dos alunos (54%)

À luz destes resultados, parece-nos que os professores se contradizem ao não valorizarem em coerência a falta de preparação para o cargo. E, por outro lado, não referem necessidade de formação na essência do cargo, a orientação escolar e educacional.

1.2.4. Estatuto sócio-profissional do DT(Eixo 4.)

Considerando o que já ficou dito acerca dos eixos anteriores, os inquiridos «vê-em» o seu estatuto desvalorizado profissionalmente.

Primeiro porque, através da resposta à Questão 1 da segunda parte do questionário, nenhuma das alíneas ali inseridas é valorizada com mais de 54% «Tenho perfil para o cargo».

Segundo, porque, entre as dificuldades identificadas para o cargo, o DT é visto como burocrata (6b) por 80% dos inquiridos e tem tempo insuficiente para o cargo (6c, com 72% dos inquiridos).

1.2.5. Condições para a melhoria do exercício do cargo (Eixo 5.)

Embora este item não fosse objeto explícito de qualquer questão do questionário, depreende-se da resposta a algumas questões que os inquiridos entendem ser necessário:

- aumentar o número de horas de redução para o exercício do cargo;
- diminuir-lhe a carga burocrática;
- melhorar a formação para o seu exercício;
- explicitar e dar visibilidade social e funcional à atribuição e competências do detentor do cargo.

1.2.6. Análise detalhada das respostas a cada questão (Eixo 6.)

Acrescentaremos, com base na literatura (Ferreira, 2012), que a DirT e o CT deviam deixar de ser considerados órgãos da linha operacional para subirem ao nível organizacional intermédio ou, no mínimo, subintermédio, como defende o autor citado.

Quanto às **perceções dos DTs sobre o cargo** (Secção 3.2. do Capítulo III), concluímos como segue.

Em relação à **perceção sobre as causas da nomeação para DT** (Questão 1), as respostas são inconclusivas. Com efeito, apenas «ter perfil par o cargo» e «ter boa capacidade de relacionamento» atingem 54% de preferências, o que permite uma conclusão maioritária relativamente à orientação dos inquiridos.

Quanto às **«caraterísticas humanas e profissionais necessárias ao exercício do cargo»**(Questão 2), as orientações de resposta vão no sentido das qualidades humanas e relacionais (78%) e de ser competente (66%). Os professores entram assim em contradição relativa com as respostas dadas à questão anterior, dado que aqui as percentagens são dominantes no que respeita às características humanas e profissionais.

Relativamente à Questão 3, segunda parte, «**Reorganização Curricular. O papel do DT tornou-se mais relevante com a (atual) próxima organização curricular?**», também não é possível estabelecer qualquer tendência de resposta, com o item mais valorizado a atingir apenas 28%.

Quanto à questão «**Que dificuldade encontra (ou encontrou) no desempenho das funções de DT?**» (Questão 6), os professores valorizam apenas o «excesso de burocracia» (80%), o «insuficiente número de horas atribuídas para o exercício do cargo (72%), e a falta de participação dos pais (68%).

Relativamente às **funções sociais/imagens/papeis associados ao cargo de DT**(Questão 4), concluímos que os DT se veem como «psicólogo (ouvinte e conselheiro)» (72%) enquanto outros se veem como pai e mãe afetivos e como investigadores para a resolução de problemas dos alunos só recolhem, cada uma, 46% de preferências. Existe portanto aqui um corte entre o ouvir e o agir, com algum descompromisso na ação.

No que respeita à **importância atribuída aos assuntos tratados ou a tratar no CT** (Questão 7), os professores inquiridos valorizam essencialmente: resolução de problemas relativos ao comportamento e aproveitamento dos alunos (90%), resolução de assuntos disciplinares (72%), informação dos resultados obtidos pelos alunos aos EE (70%) e organização e adequação da interdisciplinaridade (66%). Ou seja, valorizam unicamente as suas tarefas do dia a dia, não indo além destas na reflexão.

Quanto à **valorização da formação** (Questão 8), é valorizado o conhecimento do meio escolar, local e familiar (86%); conhecer bem as dificuldades dos alunos (88%); fomento da participação ativa dos professores e de todos os elementos do CT (86%); formação cívica dos alunos (78%); saber gerir o currículo da turma (68%); adaptar o currículo aos alunos (68%). Mas, coordenação das práticas pedagógicas e integração de saberes são menos valorizadas que a gestão do currículo (58% e 60%, respetivamente, o que entra em contradição, pelo menos aparentemente, entre si.

Quanto à **formação especializada**(Questão 9), é valorizada a sua necessidade por 65% dos DT mas a sua aquisição em instituição do ensino superior é rejeitada por 68% dos docentes, o que é confirmado pela percentagem da preferência pela formação em contexto de trabalho por 62% dos DT.

Em relação ao **défice de formação** (Questão 10), que deve ser lido como **necessidades de formação**, os professores inquiridos percecionam e valorizam como indicadores de falta de preparação para o exercício do cargo de DT as “dificuldades relacionadas com os comportamentos dos alunos”, (70%), e com “dificuldade em saber gerir conflitos” (64%). Valorizam a formação em “Relação com os pais / EE” e “problemas disciplinares dos alunos “ (56% e 54%, respetivamente). Isto significa, mais uma vez, necessidades relacionadas com o trabalho quotidiano.

Quanto ao **Conteúdo do cargo de DT** (Questões 11 e 14 a 25), ele é definido em função das respostas a Tarefas do DT (Q11), a análise que se nos oferece fazer é a seguinte:

Quanto às **tarefas do DT**(Questão 11), é valorizado e dizem ser necessário, “gerir os problemas que aparecem na turma”(78%); “fomentar a integração e a participação do Pais /EE e restante comunidade educativa”(72%), e ainda as “reuniões do CT sobre a “assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos” e “servir de elo de ligação entre os docentes da turma e os restantes elementos de acção educativa” (58% e 56%, respectivamente), e “funções pedagógicas e de orientação e aconselhamento dos alunos”(54%). São desvalorizadas “Funções essencialmente burocráticas(...)”(76%). Os resultados confirmam a identificação dos professores com as suas tarefas curriculares e pedagógicas e a rejeição das burocráticas, na linha já identificada por outros estudos (Sergiovanni e Starrat, 1978; Ferreira, 2007).

Quanto à «**Gestão Curricular**», Questão 11A, “que situações considera mais relevantes como gestor curricular?, são valorizadas “preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos”(72%), “Promoção do trabalho de equipa”(60%), “Flexibilização do currículo nacional e do PCT de acordo com as necessidades dos alunos”(56%), “Coordenação e ajuste das práticas pedagógicas dos docentes do CT” (52%), “Preocupação com a integração dos saberes”(52%) e “Responsabilidade na Formação Cívica dos alunos”(52%). São desvalorizadas “Orientação escolar e vocacional dos alunos” e “Ensinar a estudar”(54% e 62% respectivamente). Os professores parecem ainda não ter interiorizado como sua tarefa estas suas áreas.

No que respeita à **Relação Escola/Família – Conteúdo**, “De entre as situações que se apresentam, quais as cinco que considera mais importantes, na relação Escola/Família (Questões 12 e 13), as três opções mais valorizadas são: “Promover uma colaboração ativa dos Pais /EE nas actividades escolares e na formação dos seus educandos” (76%), Oportunidade de conhecer melhor o ambiente familiar dos alunos, para os poder ajudar de uma forma mais adequada”(70%), “A ligação escola/família é fundamental no novo contexto escolar para melhorar a gestão curricular” (62%). Já abaixo dos 60% de preferências temos: “a importância de dar informação atualizada, aos pais/EE sobre a vida escolar dos alunos”(58%) e a “existência de turmas muito problemáticas e o desconhecimento deste facto por parte dos pais/EE”(50%).

Quanto aos meios utilizados para contactar os Pais/EE, “qual a periodicidade com que usa um dos seguintes meios de contacto com os Pais /EE?(Questão 13), são valorizados os meios de contacto por via “telefone”, “carta” e ainda “pessoalmente”(66%) todos eles.

Quanto à **função principal do DT**, “o que representa para si ser diretor de turma” (Questão 14), é valorizado primordialmente ser “o orientador responsabilizante dos alu-

nos e o coordenador dos colegas” (ambas com 78,7%). Os inquiridos valorizam assim a função orientadora educacional e a função de gestão curricular que estabelecemos para o perfil do DT. Porém, contradizem-se quando afirmam não precisar de formação nestas áreas.

Quanto à **conceção educacional do DT**, «Considera o diretor de turma instrutor ou educador?» (Questão 15), é valorizado o segundo aspeto “educador” (80,4%) e apenas uma valorização de (19,6%) para instrutor. Estas preferências são congruentes com as respostas evidenciando a preocupação com o comportamento dos alunos.

Relativamente à **disponibilidade do DT**, “ajuda aos alunos na resolução de problemas na escola” (Questão 16), é valorizada em “importante” por 94,74% dos professores, percentagem resultante de 42,55% que valorizam como “muito importante” e 52,19% que valorizam como “importante”.

Quanto ao **gerar autoconfiança nos alunos**, “O diretor de turma deve ajudar os alunos a terem confiança em si próprios”(Questão 17), é valorizado como importante por 100% dos docentes, resultado de 74,51% como muito importante e de 25,49% como importante.

Quanto à **colaboração dos DTs** (Questão 18) “O DT deve colaborar com os restantes professores na resolução dos problemas dos alunos da turma”, é valorizada por 97,87% dos respondentes, sendo por 68,09% como muito importante; e 29,79% como importante.

A **participação do DT nas atividades dos outros professores** (Questão 19) é valorizada como importante para 82,61% (67,39% em importante e 15,22% em muito importante). A dimensão colaborativa ficou assim valorizada.

Quanto ao **DT convidar os pais para participarem nas actividades escolares** (Questão 20), os inquiridos valorizam esta atitude em 93,61%, sendo de “muito importante” (31,91%), e “importante” (61,70%). Daqui poderemos concluir que a participação dos pais no quotidiano da escola é bastante valorizada embora haja divisão dos professores quanto à sua importância.

Quanto ao **DT dever ouvir os pais a propósito dos problemas na turma**(Questão 21), os inquiridos valorizam tal tarefa em 68,09% como sendo muito importante e em 27,66% como importante, perfazendo assim um total de valorização desta tarefa em 95,75%.

Quanto ao **envolvimento dos assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa) no processo educativo** (Questões 22 e 23), os inquiridos valorizam tal tarefa em 95,65%, sendo em muito importante para 29,7% e % consideram esta tarefa importante para 65,95%.

A questão 23 de se saber se «**O DT deve convidar os assistentes operacionais de acção educativa a participarem nas atividades da turma?**» é respondida favora-

velmente por 46,81% dos inquiridos, divididos em 12,77% (muito importante) e 34,04% (importante). Já 53,19% dos inquiridos são desfavoráveis à tarefa, divididos em 42,55% (pouco importante) e 10,64% (não é tarefa do DT). Os professores DT não concordam nem discordam portanto relativamente a tal tarefa embora discordem mais do que concordem com ela.

As preocupações que um DT deve assumir eram objeto das Questões 24 a 27).

À questão 24, “Para si, o **DT interessa-se por saber se os alunos têm dificuldades?**”, os professores inquiridos atribuem uma valorização de quase 100% já que apenas 2,13% concordam pouco. Assim sendo 97,87% valorizam tal preocupação.

A componente burocrática da ação do DT era objeto da Questão 25 do questionário: «**O DT acaba por só tirar faltas e comunicá-las aos EE's**». Esta tarefa é desvalorizada como excluída já que 89,36% respondem «não concordo», 9,51% (concordo pouco) e 2,13% (concordo). Daqui se conclui que os inquiridos vêem o conteúdo do cargo como algo muito mais importante do que o desempenho de tarefas burocráticas.

Tal entendimento também se aplica à questão 26, “**o DT deve evitar meter-se em problemas entre os alunos e os professores**”, em que 60% dos professores directores de turma dizem não concordar com a afirmação, o que significa que valorizam tal intervenção. No entanto, com afirmação concordam 15,56% e 24,44% concordaram pouco.

À questão 27, “**o DT deve ajudar a resolver os problemas que existem entre alunos e professores?**”, 93,33% valorizam tal função. Daqui se presume que os DT's têm um papel preponderante na resolução dos problemas entre alunos e professores.

2. Aspetos relevantes das perceções dos professores sobre o cargo de DT.

Ao analisarmos as ideias mais marcantes das perceções dos professores inquiridos verificamos aspetos coincidentes com a literatura e algumas contradições no discurso dos professores.

O DT é visto como um educador (80%), um orientador responsabilizante dos alunos e coordenador dos colegas (80%), um psicólogo (orientador), ouvinte e conselheiro (72%) mas só 32% dos inquiridos acham que o DT deve orientar os alunos escolar e vocacionalmente

As funções de coordenação curricular e integração de saberes são bem mais valorizadas (52%) do que as de orientação escolar e educacional dos alunos (32%).

Apesar de o cargo necessitar de formação especializada (9ª linha a), 62%), esta não é percebida como uma necessidade geral (6ª, 90%).

As funções de mediação (68, 35%) são também muito valorizadas, tanto na relação com os alunos como na relação com os pais, como na operacionalização da rela-

ção entre alunos e professores como ainda na operacionalização da relação entre professores e pais.

A função que os professores mais rejeitam é a burocrática (80%), mesmo quando aplicada às questões curriculares e pedagógicas (52%).

Para o exercício do cargo de DT, a maioria dos inquiridos defende que se deve ter “qualidades pessoais: “ser competente”, “possuir capacidade de tolerância e poder de relacionamento e, ao mesmo tempo, ser experiente e conhecedor da realidade da escola” (78%).

Daqui podemos concluir que os aspetos mais marcantes das perceções dos professores DT sobre o exercício do seu cargo, é que ele exige, antes de mais, um educador, um orientador, um coordenador responsabilizante dos alunos e dos colegas, um bom mediador da relação entre os atores e dos conflitos, mas, também um cargo com necessidade de mais horas equiparadas a serviço letivo e com menos burocracia.

3. Análise dos resultados do nosso estudo à luz dos contributos de outros estudos.

Seguindo o pensamento de Silva (2007) e relativamente às manifestações apresentadas pelos DT alvo do estudo empírico descrito, poderemos concluir que vão na senda do pensamento e dos ideais de Delors (2003) ao considerar que a qualidade pessoal e a competência “são uma exigência para a melhoria da qualidade do ensino”.(p.137)

A corroborar estas opiniões dos DT inquiridos poderemos citar neste enquadramento a referência de Sá Chaves que menciona alguns atributos apropriados à função do DT, que adiante procuraremos desenvolver e enunciar de uma forma mais completa.

A “**importância de dominar conhecimentos sobre na gestão flexível do currículo para ser Diretor de Turma**” bem como a necessidade de “**formação especializada para o cargo**” integram-se no conceito e pensamento defendido por Sá Chaves, (2000) referindo a importância da formação dos docentes como condição imprescindível para a inovação curricular, e ainda a gestão flexível do currículo. Na mesma senda de pensamento surge Castro (1995) que considera fundamental a existência de uma especialização ou formação adequada ao cargo de DT. Barreiros (1996) corrobora destas ideias ao dizer-nos que,

as estratégias flexibilizadoras, usadas pelos docentes/DT, com o grupo turma devem ser permanentemente atualizadas ao contexto escolar, ou seja, saber gerir e aplicar a gestão flexível do currículo dos alunos, é uma característica fundamental em qualquer formação dos docentes/DT evidenciando que estas questões são de importância máxima para o estudo em causa, nomeadamente para a melhoria do exercício do cargo. (p.179) .

Castro (1995) refere o “vasto leque de funções” quer as legisladas quer as diretamente ligadas ao acompanhamento e coordenação dos grupos de alunos e de professores, competências e atribuições do diretores de turma, nos termos da Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro.

A necessidade de desenvolver mecanismos de levar a cabo mais formação adequada para o cargo de DT tem sido defendida por vários autores, entre eles Rodrigues & Esteves (1993); Patrício (1994); Barroso (1995); Roldão e Marques (2000); Nóvoa (2002); Delors (2003); Roberto Carneiro (2004), o que nos leva a concluir que esta aposta de ser tida em conta para que a função de DT se torne decisiva no sucesso dos nossos alunos, e se sintam valorizados.

São vários os autores defensores de um clima, que proporcione um melhor “bem-estar” dos professores (incluindo todos os elementos da ação educativa na organização escolar) e que fomente um ambiente de trabalho colaborativo e de equipa extensivo a todos estes elementos. Entre outros, destacamos Carneiro (2004); Firmino (2002); Lima (2002) e Barroso (1995). Assim, o empenho e o envolvimento de todos é determinante para um maior rendimento escolar. O conhecimento da realidade onde a escola se insere e todo o contexto social em que vivem os alunos e os seus familiares vem contribuir para um melhor desempenho do cargo de DT. Para isso se tornar uma realidade, e manifestamente decisivo para o sucesso dos nossos alunos, será indispensável um ambiente acolhedor, participativo entre toda a comunidade educativa (Cachapuz, Praia e Jorge, 2002).

Uma vez mais, Carneiro (2004) salienta a importância dos saberes colaborativos dos docentes entre a escola/alunos (comunidade educativa) e família / meio (comunidade escolar).

A valorização da relação com os pais por parte dos professores inquiridos é enquadrada na conceção de Perrenoud (2002, p. 21) que defende “que a relação Escola/família é importante para o sucesso educativo”. Deste modo, alerta para que “a formação inicial e contínua aborde estatística, por forma a que os professores encarem a presença dos pais não como uma perda de autonomia e profissionalismo, ou ainda como uma intromissão mas como uma mais valia no envolvimento no trabalho colaborativo da família na escola”. Daqui se deve defender cada vez mais as necessárias ações de formação junto dos pais/família de forma a criar-lhe condições para o seu envolvimento na escola e na comunidade educativa.

Desta mesma opinião partilham autores como: Davies, Marques & Silva (1997) e Guerra (2002) que salientam que para haver uma verdadeira participação de toda a comunidade educativa é necessário não só ter vontade e desejo de participar como também é imprescindível que a escola crie estruturas e dinâmicas de participação, dando seguimento aos preceituados legais neste âmbito.

Relativamente a outras questões apresentadas que julgamos aqui pertinentes como “O elevado número de alunos por turma (aumenta o trabalho do DT)” e a “Falta de meios (materiais, condições de atendimento)” – as quais são objeto de opiniões manifestadas pelos inquiridos, 56% e 72% respetivamente, como não sendo dificuldades, existe contradição com a opinião de Marques (2002, pp. 24-25) quando refere, que além de outras dificuldades o “elevado número de alunos por turma e a falta de meios” com o que o DT se confronta dificultam a sua organização e liderança.

Esta discrepância pode derivar do facto de os professores inquiridos trabalharem com poucos alunos, dado o despovoamento da região, e os DT inquiridos dirigem turmas com poucos alunos.

Diogo e Vilar (2000), defendem a necessidade de as escolas assumirem mais protagonismo no que se refere ao currículo, bem com uma maior atenção por parte dos órgãos de gestão escolar às questões da elaboração e do desenvolvimento do mesmo. Pacheco (2000, p.43) refere que “a esta autonomia curricular, a escola deve assumir a gestão flexível do currículo sem imposições do poder central”. E afirma ainda “ser fundamental para a autonomia curricular, a reunião das autonomias pedagógica, científica e administrativo-organizativa.”.

No âmbito deste trabalho e dado que parte do questionário aplicado por Silva (2007) na zona centro do País, serviu de base a este nosso estudo, e a quem muito agradecemos, julgamos ser pertinente apresentar as recomendações elaboradas por esta autora.

Segundo ela:

O Diretor de turma deve assumir-se como um verdadeiro “tutor” no sentido de protector, conselheiro, orientador do desenvolvimento escolar e pessoal de cada aluno, um professor que, além de transmitir conhecimentos, dinamiza e ajuda cada um dos elementos da turma que está a seu cuidado. Ele é o eixo à volta do qual gira toda a relação educativa. (p 210)

A autora refere:

que há que tirar daqui elações mais abrangentes.

À primeira vista aquilo que se nos desperta de mais pertinente é a grande necessidade de esclarecimento do papel quer do DT quer da necessidade que todas as escolas têm em fazer uma gestão flexível do currículo, inclusive, por parte de quem elabora o PEE e o PCE. Aparece aqui também uma certa relutância em admitir “publicamente” a necessidade desta gestão para fazer face a problemas graves, quer a nível de comportamentos, quer de conhecimentos curriculares necessários ao perfil do aluno no final de cada ciclo.

Enquanto que os CE valorizam uns aspectos, muitas vezes os mais administrativos e burocráticos, os DT valorizam outros, mais pedagógicos e de relacionamento.

Sente-se a necessidade de esclarecer e valorizar o cargo de DT, bem como rever o que leva à sua escolha para determinada turma. Não é qualquer docente que está preparado para exercer esta tarefa. Ainda que todos o possam fazer, urge que a escolha seja feita com base no perfil adequado a fim de executar e liderar com segurança e sucesso os inúmeros papéis que este cargo acarreta sem descuidar nenhum deles.

Pelo que constatámos, os DT sentem que a sua escolha é feita mais no sentido de completar horário e não com base nas suas características de coordenação e formação para o cargo. A percebemo-nos no decorrer da investigação de uma série de obstáculos sentidos e que é necessário ultrapassar, sejam eles de origem pessoal, como são a falta de formação, principalmente a específica nesta área, a falta de motivação pessoal para exercer o cargo, entre outras, ou ainda obstáculos de origem institucional como são a falta de coordenação da equipa pedagógica, a falta de meios, o elevado número de alunos por turma e cargas lectivas elevadas.

É um caminho a fazer, ainda que continuando com alguns obstáculos que podem ser ultrapassados, como referimos largamente, quer pela formação de base, quer pela formação contínua. Não podemos concluir este trabalho sem referir o crescimento e formação profissional e pessoal que toda esta investigação gerou em nós, levando-nos também a uma maior consciencialização de que a formação não é um processo estagnado, nunca está concluído, mas que é feito cada dia e por toda a vida.

A partir deste momento, encontramos-nos preparados de uma forma diferente.

Ainda que haja alguma lacuna na nossa formação, a este nível surgiu uma maior consciência e sensibilidade sobre a problemática, pelo que, assumindo o cargo de DT reconhecemos a necessidade de acumular uma formação complementar de modo a dar, resposta a uma boa gestão flexível do currículo, a uma verdadeira interdisciplinaridade, a integração dos saberes e das metodologias relacionadas com os comportamentos dos alunos, de todos os docentes do CT, motivar e promover os colegas a trabalhar em equipa e partilharmos as nossas experiências profissionais, mobilizar os restantes grupos disciplinares e o próprio CE a aderirem a uma maior abertura e partilha com os EE e comunidade local, caso venha a ocupar cargos que me permitam fazê-lo. (p 213)

Depois de constatar os resultados produzidos nas recomendações feitas pela autora referida, somos de concluir que em comparação com o nosso estudo ambos possuem pontos comuns no que respeita aos resultados obtidos.

Ambos os trabalhos chegam à conclusão que:

- 1º- os DT's necessitam de maior formação especializada nesta área .
- 2º- O estatuto do DT não se encontra devidamente reconhecido.
- 3º- Foi sentida a necessidade de legislação específica em relação às funções do DT e do seu estatuto socio-profissional
- 4º- Foram percebidos pelos DT obstáculos e dificuldades no âmbito da motivação pessoal.
- 5º - O cargo de DT tem excesso de burocracia.
- 6º - Interdisciplinaridade entre todos os intervenientes no processo educativo.
- 7º- O Diretor de turma visto como um “tutor” e ao mesmo tempo um “educador” na sua plenitude.

4. Aspetos fortes e fracos da conceção e do exercício do cargo

O exercício do cargo de DT, envolve uma série de situações e conceções, das quais, ao longo do nosso estudo, realçamos as principais, quer nos aspetos fortes, quer nos fracos.

Assim poderemos esquematizar esta conceção do exercício do cargo:

4.1-Pontos fortes verificados no estudo que levamos a cabo:

- Os DT são percecionados com sendo um educador e não um burocrata;
- Os DT entendem como ponto forte o facto de não considerar a falta de formação não constituir uma dificuldade, para o exercício do cargo;
- Ter qualidades pessoais, ser dinâmico, organizado, disponível e boa capacidade de comunicação;
- Conhecer muito bem as dificuldades e necessidades dos alunos;
- Envolvimento de todos os elementos do CT;
- Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

4.1- Pontos fracos:

- Excesso de burocracia no exercício do cargo;
- Pouca carga horária para o exercício das tarefas inerentes ao DT;
- Falta de participação do Pais /EE;
- Falta de formação especializada para o exercício do cargo de DT;
- Necessidade de maior envolvimento por parte dos professores e de outros intervenientes no processo educativo do aluno e da comunidade escolar;
- Dificuldades no relacionamento com os comportamentos dos alunos e em saber gerir conflitos, e no relacionamento com a família;
- Necessidade de fomentar a interação e participação dos EE/pais e restante comunidade escolar.

Com a enumeração dos pontos fortes e fracos irá servir para delinear as possíveis intervenções neste campo por parte de todos os intervenientes no processo educativo.

5- Proposta de intervenção para a melhoria do estatuto sócio-organizacional do cargo e das condições do seu exercício.

Como explicitamos, “a função de diretor de turma incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação” (Roldão, 2007, p. 3).

Conforme já foi referido, desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo a figura do diretor de turma veio assumindo algum protagonismo, sendo de destacar o artigo 36.º do Decreto – Lei nº 172/91 de 10 de maio, como uma das estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico. A forma como esta figura vem exercendo as diversas competências que lhe têm sido conferidas nas diversas “vertentes de atuação” tem contribuído para a construção de uma determinada imagem por parte de toda a comunidade educativa. Nas duas últimas décadas foi cimentada a representação que os inquiridos lhe associaram.

Na sequência do que já foi dito, constatámos que o cargo de diretor de turma merecia actualmente mais reconhecimento por parte de toda a comunidade educativa mais concretamente por parte da tutela e dos pais e/ou encarregados de educação. Desde que os agrupamentos se constituíram como organizações abertas à comunidades têm a possibilidade de, nos seus documentos de autonomia, definir um perfil que abone a seu favor.

No entanto somos de opinião, que o cargo de diretor de turma, para que seja reconhecido o seu estatuto, haverá necessidade de produção legislativa que autonomize esta figura.

Neste âmbito, para que o cargo de diretor de turma se revista com uma «aparência» que o torne mais apetecível e mais aliciante desmistificando a sua complexidade, de forma a que seja visto com uma figura de gestão intermédia, com o objectivo de contribuir para uma melhor organização e gestão do meio escolar, apresentamos a nossa proposta de intervenção que a seguir descrevemos:

Objetivos:

- Evitar disparidade de normas de trabalho;
- Promover o trabalho colaborativo;
- Proporcionar experiências positivas;
- Articular os diversos contributos existentes na comunidade educativa;
- Divulgar as boas práticas.

Ações a desenvolver para proceder à melhoria do estatuto e do exercício do cargo de DT:

- a. Elaborar um manual de boas práticas (por parte da tutela ou conselho das escolas) para ser facultado a todos os diretores de turma;
- b. Estabelecer procedimentos comuns no atendimento aos pais para simplificar o processo;

- c. Definir critérios, para que as burocracias necessárias se apresentem simples e eficientes;
- d. Criar um espaço de tempo quinzenal para debate e definição de estratégias;
- e. Reunir periodicamente com a direção por forma a fazer o ponto da situação relativamente aos alunos e dificuldades ou constrangimentos sentidos nesse período.
- f. Incentivar os pais e a comunidade educativa a envolverem-se e participarem de forma ativa nas várias atividades e organização escolar.
- g. Desencadear os mecanismos necessários, para criar condições para a frequência de ações de formação junto dos Pais e EE.

Neste âmbito, o Diretor de Turma enquanto mediador/interlocutor (Diogo, 1998, p.30) entre as duas instituições, a escola e a família, pode desempenhar um papel decisivo a nível desta participação, tornando-se um profissional mediativo e agente de mudança, uma vez que, hoje em dia, são inquestionáveis, os benefícios que surgem da família, tanto para a escola como para os alunos e as próprias famílias, estando implícito um maior sucesso educativo, assim como uma diminuição dos comportamentos indisciplinados.

Há que criar condições nas escolas que possibilitem uma intervenção mais eficaz por parte dos Diretores de Turma e dos demais actores educativos, para que haja novas modalidades de envolvimento e de participação dos Encarregados de Educação e da própria comunidade educativa na escola, por forma, a que todos possam contribuir para uma “sociedade educativa” (Delors, 2003, p.18) e democrática, uma vez que somos todos responsáveis pelos valores de cidadania e pelo sucesso educativo dos alunos.

Estratégias para a execução dos objectivos

Apresentamos de seguida algumas estratégias para a realização de cada objetivo.

Objetivos	Estratégias e ações a desenvolver
- Regular melhor a atribuição e as competências do DT de forma a consolidar um conceito comum a todo o Sistema Educativo sobre as mesmas	- Elaborar texto com a atribuição e competências do DT justificando-as e divulgá-lo pelos agrupamentos
- prover formação aos professores DT em orientação escolar e educacional, em gestão flexível do currículo, em liderança e condução de reuniões, em trabalho em equipa, na relação escola-família e em gestão de comportamentos e conflitos	- elaborar plano de formação, submetê-lo ao parecer de especialistas, divulgá-lo e propô-lo para execução
- definir e estruturar tarefas burocráticas interligadas com as funções curriculares e pedagógicas de forma a evidenciar que a es-	- construir texto ou estrutura que evidencie exemplos desta integração

truturação administrativa exige a burocratização de alguns aspetos da gestão curricular;	
- melhorar a participação dos famílias e o seu envolvimento no processo educativo dos alunos	- desenvolver sensibilizações e ações de formação para pais e encarregados de educação demonstrando os benefícios da colaboração e da participação
- elaborar um manual de boas práticas para ser facultado a todos os diretores de turma	- coligir e divulgar casos de boas práticas
- aumentar a carga horária equiparada a serviço letivo para o exercício do cargo	- propor fundamentadamente à Administração Educativa este aumento
- melhorar o estatuto sócio-organizacional do cargo	- propor à Administração Educativa a transferência da integração curricular horizontal para o Conselho de Turma

6. Síntese conclusiva

Percorrido o caminho investigativo que traçámos e de cujo processo se deu conta no presente relatório, cumpre agora terminar com uma nota de síntese.

Os eixos e questões de investigação que delineámos foram desenvolvidas nas partes respetivas do trabalho, a parte teórica e a parte empírica.

Relativamente à parte teórica, procurámos coligir e identificar todas as vertentes que pudessem constituir um conteúdo social e profissional do exercício do cargo de diretor de turma. Parece-nos podermos sintetizar que, na literatura, teórica e empírica, o perfil do detentor do cargo se caracteriza por:

- habilidades humanas e relacionais de orientação, estimulação, coordenação curricular e do trabalho de equipa;
- capacidade de orientação escolar e educacional;
- capacidade de gestão das relações e conflitos de mediação;
- capacidade de constituir-se como exemplo ético;
- capacidade de fazer participar, colaborar e envolver na escola os pais / EE.

É também perceptível da literatura que as condições de exercício do cargo devem ser melhoradas assim como o tempo dedicado ao cargo. É ainda perceptível que o Conselho de Turma deve ser valorizado e transformado em órgão de gestão intermédia, no plano curricular e da orientação.

Relativamente à parte empírica, parece-nos termos conseguido perceber e explicar os respetivos eixos e questões de investigação.

Existe uma boa aproximação entre as conceções dos professores inquiridos e o perfil estabelecido na literatura teórica. Porém, deduz-se das respostas aos questionários uma contradição entre o calor das representações relativamente aos professores e a frieza relativamente ao «lugar» e necessidades dos alunos, colocados, aparentemente, no

subconsciente da burocracia através do distanciamento entre professor e aluno como se houvesse necessidade de estabelecer pronteiras.

Ao limitarem a importância da orientação escolar e vocacional, os professores-remetem o leitor para a interrogação sobre a sua verdadeira conceção de diretor de turma, isto é, sobre se eles valorizam mesmo a dimensão educacional da atribuição da direção de turma.

Porém, a natureza exploratória deste trabalho não permitiu a aplicação de um segundo questionário para poder testar o primeiro.

Esta é, sem dúvida, uma das **limitações do trabalho**. Outra das limitações é a natureza meramente prospetiva do plano de intervenção. E outra ainda a natureza restrita das conclusões dada a limitação geográfica do estudo e do número de DT envolvidos.

Agradecemos, mais uma vez, à Professora Maria Isabel Carriço da Silva por nos ter permitido usar o seu questionário e confirmar a maior parte das suas conclusões.

Referências

Referências bibliográficas

- Apple, M. W. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, M. I. (2004). *O Ensino Normal Primário - Currículo , Práticas e Políticas de Formação*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Branco, Maria Luísa (2007). *A Escola Comunidade Educativa e a Formação dos Novos Cidadãos*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa - Instituto Piaget.
- Boavida, J. (1998). *Educação : Objectivo e Subjectivo*. Porto: porto Editora.
- Cabral, R. d. (1999). *O novo Voo de Ícaro - Discursos sobre a educação*. Lisboa: Escola Suoerior de Educação Joao de Deus.
- Cachapuz, António; Praia, João & Jorge, Manuela (2000). *Perspectivas de Ensino: Formação de Professores – Ciências*. Porto CEEC.
- Canet (Realizador). (2008). *A turma - titulo original " Entre les murs" [Filme]*.
- Carneiro, Roberto (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação ManuelLeão.
- Carvalho, J. (1996). *Historia da Educação em Portugal* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2003). Projectos Educativos das Escolas . um contributo para a sua (des)construção. *Revista da Educação e Sociedade vol.24 , nº 85 , (pp. 1319-1340)*. Campinas .
- Costa, J. A. (1999). *Gestão Escolar - Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, M. d. (1998). *O Papel do Director de Turma na Escola Actual*. Porto: Porto Editora.
- Comissão Europeia. Eurydice. Direção Geral da Educação e Cultura. Eurybase. Base de Dados de Informação sobre os Sistemas Educativos na Europa (2006).
- Davies, D.; MARQUES, R. e SILVA, P. (1997). *Os Professores e as Famílias. Acolaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte. 2ª Edição.

- Delors, Jacques (Coord., 2003). In'am Al-Mufti • Isao Amagi • Roberto Carneiro • Fay Chung • Bronislaw Geremek • William Gorham • Aleksandra Kornhauser • Michael Manley • Marisela Padrón Quero • Marie-Angélique Savané • Karan Singh • Rodolfo Stavenhagen • Myong Won Suhr • Zhou Nanzh. (2003). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI -8ª edição*. São Paulo-Brasília: Cortez / MEC/ UNESCO. Obtido em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> . Acedido em 22/09/2012, 17h00
- Favinha, Marília (s.d.). *a Mediação e a Criação de Novos Contextos Educativos*. Obtido de: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8189/1/MFAMedia%C3%A7%C3%A3o%20eacria%C3%A7%C3%A3o%20novoscontextoseducativos.pdf>. Acedido em 18/06/2013
- Ferreira, H. d. (2003). *A Evolução da Escola Preparatória -o conceito e componentes curriculares* . Bragança: Instituto Politecnico de Bragança.
- Firmino, Manuel Brazinha (2002). *Gestão das Organizações: Conceitos e Tendências Actuais*. Lisboa: Escolar Editora.
- Fontes, C. (2007). *Navegando na Educação- Modelos de Formação*. <http://educar.no.sapo.pt/modelos.htm>: website.
- Fontes, C. (s.d.). *Navegando na Educaçç*.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 . Lisboa: Ministerio da Educação.
- Fraga Nuno.*O sistema educativo em Portugal (2006/2007)*. Acedido em <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/eurydice-o-sistema-educativo-em-portugal-2006-2007.pdf>. Acedido em 06/05/2013
- Freire, P. (1998). *Pedagogia do Oprimido - 17ª ed*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, C. M. (1999). Conceber, construir e avaliar um currículo, in IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo - Currículo diferenciado e aprendizagens de qualidade . *Fórum do Ensino Particular e Cooperativo - Currículo diferenciado e aprendizagens de qualidade* (pp. 43-58). Algarve: AEEP.
- Freitas, C. M. (s.d.). *Conceber , construir e avaliar um currículo*.
- Galego, A. O. (2005). *A mediação soci-cultural* . Lisboa: ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e minorias étnicas.
- GIL, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, R. L. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: EDUCA.
- Guerra, Miguel Angel Santos (2002). *Entre Bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Edições ASA.
- Holford, John. *Our schools can't solve all society's ills*. Em: <http://www.guardian.co.uk/education/2010/jan/05/schools-cbi-social-changes-standards>. Acedido em 31 de Agosto de 2012

- Lima, Licínio C. (2003). *A Escola como Organização Educativa* 2ª Edição .Cortez Editora
- Mintzberg, Henry (1990). *Le Management – Voyage au Centre des Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- J.Sousa. (2002). *Madiação*. Lisboa: Quimera.
- J.Torres. (2000). *Portugal - Dicionário Histórico, Corográfico, Heraldico, Biografico, Bibliográfico, Numismatico e Artístico - Volume V* . Edição para Internet:www.arqnet.pt/dicionario: Edição em papel -1904-1915.
- Jacques Delors, F. C. (1996). *Educação um tesouro a Descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o seculo XXI*. Liaboa: UNESCO/Edições ASA.
- John J. Shaughnessy, Eugene B. Zechmeister(1994)- McGraw-Hill.
- M.Alarcão. (2002). *(Des)Equilibrios familiares - uma visão sistémica* . Coimbra: Quarteto.
- Magalhães, T. (2002). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto.
- Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa* . Lisboa : Editorial Presença.
- Marques, Marco dos Santos (2008). *O papel do director de turma como mediador de conflitos* [Texto policopiado] /Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Teoria e Desenvolvimento Curricular - Mediação em Educação), apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2008. - Orientador: Isabel Freire. Obtido em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/758>. Acedido em 05/03/2013
- Martins, Guilherme de Oliveira (1993). *Escola de Cidadãos*.Lisboa:Educare. Segunda edição
- Mintzberg, Henry (1990). *Le Management – Voyage au Centre des Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Nóvoa, A. (1991). *O passado e o presente dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Ana e Galego, Carla (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção*. Lisboa: Alto Comissariado para a Integração e Minorias Étnicas. Obtido de http://books.google.pt/books?id=h119gD7tKzMC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=A+media%C3%A7%C3%A3o+surge+como+uma+variante+da+negocia%C3%A7%C3%A3o+cujo+processo&source=bl&ots=nQg1tWZblm&sig=jCpK_3-xawGBDtAxUCuxYcN3X0w&hl=pt-PT&sa=X&ei=5vG-UY2mCtPT7Ab14ICYBQ&ved=0CDIQ6AEwAQ#v=onepage&q=A%20media%C3%A7%C3%A3o%20surge%20como%20uma%20variante%20da%20negocia%C3%A7%C3%A3o%20cujo%20processo&f=false, em 15/5/2013, 17h00
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo : Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Peixoto, Maria Jose e Oliveira, Vitor (2003). *Manual do Director deTurma – Contextos, Relações, Roteiros*. Porto: Edições Asa.

- Pires, Eurico Lemos; Fernandes, António Sousa; Formosinho, João (1998). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA (2ª edição; 1ª, 1991)
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Poto: ASA.
- Roldão, M. d. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (1996). O Director de Turma na Escola Portuguesa : Grandiloquência dos Discursos ao Vazio dos Poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), (pp. 59-126). Lisboa.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica . O caso do director de turma*. Lisboa- Ministerio da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. I. (2007). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular no Conselho de Turma - Consenso ou Conflito*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação - Universidade Portucalense Infante D. Henrique Em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/150/1/TME%20356.pdf>. Obtido em 17 de Janeiro de 2012, de <http://www.uportu.pt>: <http://www.repositorio.uportu.pt>
- Torres, M. D. (s.d.). *O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio-culturale Gestor Intermediário na Organização Escolar*. Obtido de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/120/1/TME%20338.pdf>, em 19 de fevereiro de 2011
- Vicente, N. A. (2004). *Guia do gestor Escolar- Da Escola de Qualidade Mínima à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: ASA.
- Wayne, S. (1981). *Fullinckusion and scholl restructuring In.Martha.E. SNELL(Ed.).Instruction of student with severe disabilities .(pp1.30)*. Colombus: OH:Merrill.
- Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.

Webreferências

- WebRef.1: http://en.wikipedia.org/wiki/Philip_Hall_Coombs. Philip Hall Coombs.Obrasreferidas: *The World Educational Crisis-a System Analyze*, Oxford University Press, 1968, de entre várias. Acedido em 30 de Outubro de 2012, 19h00
- WebRef^a.2: http://en.wikipedia.org/wiki/Basil_Bernstein. Basil Bernstein – Biografia e obra.
- WebRef^a 3: <http://viajandonotempo.blogs.sapo.pt/22430.html>. Viajando no tempo e no espaço (acedido em 06/05/2013, 11h20)

Referências legislativas

(Publicadas no Diário da República de Portugal)

Lei n.º 30/02, de 20 de Dezembro – aprova o estatuto do aluno do ensino não superior;

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Terceira Lei de bases do sistema educativo português. Alterada pelas Leis 115/97, de 19/9; 49/2005, de 30/8, e 85/2009, de 27/8). Versão consolidada na Lei 49/2005 para as versões até essa data.

Lei n.º 51/2012 de 5 de Setembro – Novo estatuto do aluno e ética escolar

Decreto -lei n.º 172/91 de 10 de Maio: regime experimental de Administração das Escolas. Vigorou em 22 escolas e em duas áreas escolares até 31 de Agosto de 1998.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho - Competências das estruturas de orientação educativa.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro – aprova novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, e demais legislação complementar – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino

Decreto-Lei n.º 208/02, de 17 de Outubro - Aprova a orgânica do Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio - Primeira lei sobre a gestão das escolas

Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto – estabelece o regime de matrícula e frequência no ensino básico;

Decreto-lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, com alterações introduzidas pelo Decreto-lei n.º 190/91, de 17 de Maio – cria os Serviços de Psicologia e Orientação.

Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – define, pela primeira vez, o regime jurídico de autonomia da escola

Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração n.º 4-A/01, de 28 de Fevereiro e com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 7/03, de 15 de Janeiro – cria os Conselhos Municipais de Educação e regula a elaboração das Cartas Educativas;

Decreto-Lei n.º 71/99, de 12 de Março - Competências do Ensino Particular e Cooperativo

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho – Regime de Autonomia Administração e Gestão Escolar dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários;

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio - Serviços de Psicologia e de Orientação Escolar

Decreto-lei n.º 211-B/86 de 31 de Julho - Regulamento do Conselho Pedagógico no âmbito da terceira lei

Decreto-Lei n.º 41/212 de 21 de Fevereiro – Décima alteração ao estatuto da carreira docente.

Decreto-lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro – Segunda Lei sobre a gestão das escolas

Decreto-lei n.º 769/76 de 23 de Outubro Dezembro – Terceira Lei sobre a gestão das escolas

Portaria n.º 335/85 de 1 de Junho -

Portaria n.º 676/77 de 4 de Novembro – Regulamento do Conselho Diretivo das escolas relativo à terceira lei

Portaria n.º 679/77 de 8 de Novembro Conselho Pedagógico relativo à terceira lei

Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro – Competências e atribuições dos Diretores de Turma

Portaria n.º 970/80 de 12 de Novembro – Órgãos de gestão intermédia da escola no âmbito da terceira lei

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho – estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo;

Despacho Conjunto n.º 105-A/05, de 2 de Fevereiro – aprova o regulamento do Programa Escola Segura, que visa prevenir, evitar e reduzir a violência e insegurança no meio escolar;

Despacho Conjunto n.º 373/02, de 27 de Março com alterações introduzidas pelo Despacho n.º 13765/04 de 13 de Julho – aprova um conjunto de orientações relativas a matrículas, regime de funcionamento das escolas e constituição de turmas;

Despacho Conjunto n.º 48/SEAE/SERE/91, de 20 de Abril – cria o Ensino Básico Mediaticizado;

Despacho Normativo n.º 1/05, de 5 de Janeiro – aprova a avaliação das aprendizagens e das competências dos alunos do ensino básico;

Despacho Normativo n.º 1/06, de 6 de Janeiro – regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos;

ANEXOS