

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas

Filipe Manuel Clemente

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – UC

filipe.clemente5@gmail.com

Rui Manuel Mendes

Escola Superior de Educação de Coimbra

rmendes@esec.pt

Resumo

O diretor de turma assume-se como elo de ligação com os restantes docentes da turma, bem como, com os alunos e seus familiares, caracterizando-se pela sua função de mediação. Perante tal responsabilidade, afigura-se, conseqüentemente, pertinente analisar as suas competências e perfil que suportam a sua função de mediação. No sentido de dinamizar todo o processo educativo o professor diretor de turma deve exercer formas de liderança no sentido de orientar todos os processos relativos à formação dos seus alunos. Conseqüentemente, a liderança parece então consubstanciar-se como um elemento chave para o sucesso na ocupação dos cargos de coordenação de forma a alcançar os objetivos a que lhe são imputados. O presente trabalho procurará problematizar o cargo de diretor de turma no que se refere à coordenação de pares e alunos, procurando analisar as formas de liderança que se coadunam com as necessidades inerentes ao cargo.

Palavras-Chave: Gestão e Administração Escolar, Coordenação Escolar, Diretor de Turma, Liderança

Abstract

The class director should act as a link for all teachers, students and their families trying improve the scholar success. Considering their own responsibility may be appropriate analyze their skills and profile that supports their mediation function. In order to stimulate the educational process, the class director must practice their leadership, trying coordinates the teaching processes. Thus, the leadership constitutes itself as a key element for success in the coordination positions and to achieve the specific goals. Therefore, this paper aims to discuss the position of class director and their interaction with teachers and students, analyzing the opportunities and threats of this specific scholar occupation.

Key-words: School Management and Administration, School Coordination, Class Director, Leadership

1. Introdução

O problema da coordenação e da articulação do diretor de turma com os restantes agentes referentes à respetiva turma (e.g., alunos, família, professores) é uma temática contemporânea, sem que isso signifique que seja um problema novo (Sá, 1997). Conseqüentemente, a liderança afigura-se como um fator imprescindível a considerar para o sucesso da intervenção do diretor de turma junto do seus pares, alunos e respetivas famílias.

O estudo da temática da liderança sofreu, desde a sua génese, alterações no entendimento da mesma. Passando de uma fase em que o líder era encarado como figura com superpoderes, com conhecimento inato e mais tarde alvo de aprendizagem, para uma figura complexa, não perfeita e com capacidade de encarar a realidade complexa, caótica e ambígua do ambiente contextual.

Desta forma num quadro de formação de líderes escolares não se afiguram alvos de desprezo as dimensões técnicas e instrumentais do processo de liderança. No entanto, mostra-se claro que, no desenvolvimento destes processos de formação, a vertente pedagógica da liderança – visto o líder ser um educador (Starrat, 1993; cit in Costa, 2000) – deve sobrepor-se às orientações racionais,

eficientistas e hierárquicas, as quais, estão distanciadas das características das organizações contemporâneas, em geral, e da especificidade da escola como organização pedagógica, em particular (Costa, 2000).

Esta perspetiva do líder ajustável, permeável e colaborativo é um entendimento que emerge da nova forma de encarar as organizações, ou seja, uma visão da realidade caótica e ambígua. O líder escolar deve mostrar-se apto a enfrentar um clima de entropia quotidiana, no sentido de fomentar a colegialidade e a cooperação dos seus liderados (*i.e.*, professores) de forma a procurarem alcançar objetivos comuns e decisões possíveis. No entanto, facilmente a realidade se torna num processo formalmente heterodoxo (Fachada, 2011a) que pode, inclusivamente, resultar na não implementação das decisões ótimas, mas sim nas decisões possíveis, desde que as mesmas vão ao encontro da eficácia.

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

Conseqüentemente, pretende-se com o presente trabalho analisar através da literatura as questões inerentes ao professor diretor de turma, enquadrando-o no escopo da liderança, de forma a analisar como o professor de turma se assume como mediador das partes envolvidas no processo de ensino (*e.g.*, alunos, professores, encarregados de educação, pais).

2. Perfil Funcional do Cargo de Diretor de Turma

Através da legislação vigente direcionada ao cargo selecionado para análise (*i.e.*, diretor de turma), foi possível enumerar e descrever as suas atribuições.

2.1 Atribuições do Diretor de Turma

Perante o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho – artigo 7.º são concedidas atribuições ao cargo de diretor de turma:

1. A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de 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 caráter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direção executiva um relatório, anual, do trabalho desenvolvido.

No entanto, importa realçar que as atribuições do diretor não se esgotam nas suas competências diretas. Efetivamente, o diretor de turma desempenha funções de responsabilidade em dois órgãos (Marques, 1994): 1) Conselho de Turma (ao qual preside diretamente) e; 2) Conselho de Diretores de Turma.

3. Evolução Histórica das atribuições do Diretor de Turma

A forma de como o sistema educativo tem evoluído, paralelamente ao processo de implementação e abertura curricular, tem surtido implicações no que concerne às responsabilidades e funções da figura do diretor de turma.

Após a instauração da nova república democrática (*i.e.*, pós 25 de Abril), mudanças constitucionais profundas ditaram alterações no sistema educativo português. Quanto à educação, o artigo 73º, salienta que *o estado promoverá a democratização da educação* segundo duas perspetivas complementares (Cruz, 2006):

- Defendendo o acesso de todos os cidadãos à educação e ao ensino;
- Promovendo a participação de todos os interessados no desenvolvimento e democratização da educação.

O primeiro grande obstáculo ao direito da equidade do sistema educativo esbarrou nas diferenças culturais oriundas da proveniência dos alunos. No fundo, a família foi um dos “travões” ao desenvolvimento da pedagogia massificadora e homogênea. De facto, a individualidade sobrepôs-se e refletiu-se nos desempenhos escolares dos alunos.

Assistiu-se então ao aumento considerável no insucesso escolar, principalmente nas zonas rurais (Cruz, 2006). A causa no entanto pode ser considerada de forma simplista, visto a cultura que a escola valoriza poder ser diferenciada da cultura que os alunos das zonas rurais possuem (Cortesão, 1981; *cit in* Cruz 2006).

Assim, dois grandes núcleos que fundamentam e suportam a educação, especificamente a escola e a família, necessitaram de ser aproximados. É nesta aproximação que a intervenção da figura do diretor de turma aumenta. A sua principal função passou a ser interligar a família à escola e vice-versa, através do conhecimento profundo dos dois.

Esta preocupação vem expressa, embora superficialmente, na portaria 679/77, principalmente no artigo 7.3.9, alínea d), onde se destaca que compete ao diretor de turma *velar por que os encarregados de educação sejam informados por escrito, sempre que o número de faltas dos respetivos educandos atingir metade ou o total do limite legalmente estabelecido, para o que lhe deverão ser entregues, no início do ano e devidamente endereçados, dois postais dos C.T.T.*

No entanto, é através do Decreto-Lei n.º 211/B/86, mas sobretudo do despacho 8/SERE/89, que o enfoque se direciona para a atuação mais vincada do diretor de turma, enquanto figura proeminente na ligação dos alunos e encarregados de educação à escola, bem como da ligação dos professores à turma. No fundo, constata-se a preocupação governamental em aproximar o diretor de turma à realidade contextual dos alunos, na tentativa de compreendê-los e solucionar problemas de fundo que os retraiam nos seus desempenhos escolares, potenciando as suas aprendizagens.

No entanto, a mudança não acontece apenas na aproximação do diretor aos pais, mas também na função do diretor de turma como agregador e conciliador do projeto de turma, envolvendo os professores das diferentes disciplinas em torno do mesmo objetivo, i.e., na aprendizagem e aproveitamento escolar dos alunos.

O diretor de turma assume, desta forma, a figura de gestão intermédia com responsabilidades específicas na coordenação do conjunto de professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como, pelo relacionamento entre a escola e pais/encarregados de educação (Martins, 2005).

4. Repercussões no Perfil e Competências do Diretor de Turma

A função do diretor de turma incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação (Roldão, 1995).

Na relação face ao aluno, o diretor de turma afigura-se como orientador cuja finalidade é facilitar ao aluno uma aprendizagem que o conduza ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses, como pessoa e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo, incluindo o do trabalho, lhe apresenta, de modo a conseguir a sua autorrealização (Coutinho, 1998).

O Decreto-Lei 115-A/98 refere que o diretor de turma deve ser designado, pela direção executiva, *de entre os professores de turma, sempre que possível, profissionalizado* (artigo 36º, ponto 2).

O papel de coordenação é atribuído ao Diretor de Turma através do Decreto-lei n.º 30/2002 – Estatuto do Aluno – considerando-o como *coordenador do plano de trabalho da turma* encarregando-o de ser *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 de turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem* (artigo 5º, ponto 2).

O perfil para o diretor de turma, para além do exposto, pode ser descrito através da acentuação do perfil de desempenho profissional dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário, designados no Decreto-Lei n.º 240/2001. Destaque-se, o anexo, especificamente o ponto IV:

IV - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

1. O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.
2. No âmbito do disposto no número anterior, o professor:
 - a) Perspetiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;
 - b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como nas atividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;
 - c) Integra no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;

- d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;
- e) Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos;
- f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos;
- g) Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

Destaque-se, ainda, as competências do perfil, enaltecidas por Cruz (2006):

- Respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos e de todos os restantes membros da comunidade educativa;
- Capacidade relacional e de comunicação e equilíbrio emocional nas diversas circunstâncias da atividade profissional;
- Gestão de situações problemáticas e de conflitos interpessoais com segurança e flexibilidade;
- Colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, promovendo a existência de relações de respeito mútuo entre professores, alunos, encarregados de educação e o pessoal não docente e outras instituições da comunidade;
- Promoção de interações com as famílias, particularmente no domínio dos projetos de vida e de formação dos alunos (Decreto-Lei n.º 240/2001).

A Portaria 970/80 refere-se à figura do diretor de turma quanto aos seus requisitos “ideais”:

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

74.1.1 Capacidade de relacionamento fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites;

74.1.2 Tolerância e compreensão associados sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo;

74.1.3 Bom senso e ponderação;

74.1.4 Espírito metódico e dinamizador;

74.1.5 Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder;

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

Para que o diretor de turma exerça as suas funções de forma eficiente, deverá possuir e dominar uma panóplia de competências pessoais, destacando-se as de comunicação e relacionamento interpessoal (Cruz, 2006).

Handerson et al. (1994; *cit in* Cruz, 2006) destacam a importância da afetividade nas relações interpessoais, devendo o diretor de turma atentar no interlocutor enquanto pessoa. Zins e Ponti (1996; *cit in* Cruz, 2006) enfatizam o papel da afetividade na construção de uma boa relação

interpessoal, conjuntamente com a empatia, a autenticidade, a disponibilidade para prestar apoio e a cooperação.

Na perspetiva de Artigot (1973; *cit in* Cruz, 2006) as qualidades do Diretor de Turma residem em três áreas fundamentais:

- a) Qualidades como pessoa;
- b) Qualidades como técnico de educação;
- c) Qualidades como orientador familiar.

Quanto às qualidades como pessoa, o autor enumera-as como:

1. Humanidade;
2. Amizade;
3. Autenticidade;
4. Exigência;
5. Justiça;
6. Espírito Desportivo

No que concerne às qualidades como técnico de educação, Artigot (1973; *cit in* Cruz, 2006), refere que deve dominar os conhecimentos técnicos, sistematizando-os e incorporando-os criticamente, sobre pedagogia, psicologia, didática especializada, organização e administração escolar, bem como, conhecimentos sobre a sua própria área cultural.

Face às qualidades como orientador familiar, Artigot (1973; *cit in* Cruz, 2006), destaca:

- A recolha e integração de todas as informações necessárias respeitantes aos alunos e suas famílias;
- Informar (e informar-se junto dos) pais de todos os assuntos respeitantes aos seus educandos:
 - Orientações quanto ao carácter dos filhos;
 - Orientações sobre os seus temperamentos;
 - Aspectos relacionados com a autoridade paterna;
 - Postura dos pais;
 - Orientações acerca de prémios e castigos;
 - Alunos com problemas de aprendizagem;
 - Interesses e expectativas;
 - Educação sexual.
 - Receber os pais semanalmente;
 - Solicitar a colaboração destes para a realização de atividades educativas com os alunos a seu cargo.

Em suma, poder-se-á destacar o facto de que o diretor de turma não poderá ser um professor impreparado, nem um professor sem competências relacionais. Deve ser um elemento respeitado e respeitador, com competências pessoais bastante demarcadas que possibilitem estabelecer a relação entre a escola e os pais, bem como unir os professores da turma envolta de objetivos gerais. Para tal, a função de diretor de turma deve recair em professores capazes de exercer tal cargo, sob pena de se não possuírem as competências devidas, criarem resistências e impedimentos ao correto e expectável relacionamento educativo.

Desta forma, é possível constatar que de entre as três áreas fundamentais (*i.e.*, qualidade como pessoa, qualidade como técnico especializado e qualidade como orientador familiar), a qualidade como pessoa é a que se apresenta como fator de maior pertinência para o cargo, tanto na opinião dos docentes (Sá, 1996), como dos alunos (Artigot, 1973; *cit in* Cruz, 2006).

No caso dos alunos, as conclusões centravam-se no facto de destacarem como elementos fundamentais o professor ser carinhoso, justo, amigo de todos, exigente, que seja como um companheiro sem deixar de ser professor, sempre atento ao que se passa com cada aluno e que conheça os alunos muito bem e lhes diga as coisas com sinceridade.

Quanto aos professores (Sá, 1996) descrevem como fatores primordiais para o bom desempenho do cargo as qualidades pessoais do diretor de turma, a regular participação com os pais e a formação especializada para o exercício do cargo. No entanto, os dois primeiros fatores destacam-se do terceiro, pela frequência que foram enunciados.

Sumariamente, Sá (1996) refere que no essencial, os dados suportam a ideia de que o “diretor de turma não se faz”, que os fatores organizacionais são relativamente secundários e que o que verdadeiramente conta são “as qualidades pessoais”, traduzidas na dedicação, na capacidade de diálogo, na capacidade de negociação e na sensibilidade para tratar de assuntos delicados, *i.e.*, “o bom diretor de turma” é aquele que é um líder natural. Só desta forma o diretor de turma poderá ser o professor que acompanha, apoia e coordena o processo de aprendizagem, maturação, de orientação entre professores, alunos e pais (Marques, 2002; *cit in* Martins, 2005).

Tabela I. Qualidades do diretor de turma baseado em Marques (2002) adaptado de Martins, 2005)

Qualidades	Especificações
Humanas	Capacidade de Comunicação
	Maturidade
	Sociabilidade
	Aceitação do outro
Científicas	Responsabilização
	Pedagógica
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Autenticidade ○ Aceitação do outro ○ Empatia
	Psicologia
Técnicas	Didática
	Condução de Reuniões
Atitudes	Organização de Dossier
	Respeito
	Otimismo
	Flexibilidade
	Coerência
	Altruísmo
	Cooperação
	Sinceridade
	Honestidade
	Confiança
Realismo	
Justiça	

Apesar de diversas qualidades do diretor de turma, a principal que deve possuir é a capacidade para ouvir o outro (Marques, 2002; *cit in* Martins, 2005). Só desta forma o diretor de turma conseguirá, no desempenho do seu papel de professor, conceder importância decisiva à orientação da relação com os seus alunos, exercendo uma orientação ativa e dinâmica, competindo-lhe, por outro lado, a coordenação interdisciplinar das orientações efetuadas por todos os professores que integram a respetiva turma (Coutinho, 1998). Em síntese, o diretor de turma é, na escola, o elemento formalmente individualizador e integrador da educação (Coutinho, 1998).

5. Problemática das Condições de Exercício do Cargo

Afigura-se pertinente, segundo o exposto anteriormente, problematizar o cargo de diretor de turma sobre duas grandes dimensões do cargo: 1) relação entre pares; 2) relação com os alunos e familiares. Assim, a opção da estrutura do presente subcapítulo recai na fragmentação nessas duas dimensões.

5.1 Problemática do Exercício do Diretor de Turma na relação entre pares

O diretor de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de coordenação – das atuações de cada um deles no âmbito da respetiva área de docência – e de articulação/mediação entre essa ação dos professores e os restantes agentes envolvidos no processo educativo (*e.g.*,

alunos e encarregados de educação) (Roldão, 1995). Estas funções do diretor de turma situam-no, desta forma, na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. O diretor de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes da turma e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem se incumbem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside (Roldão, 1995). No entanto, num conselho de turma com áreas disciplinares bastantes distintas, não se deverá esperar encontrar muita colaboração profissional entre professores (Huberman, 1993; *cit in* Lima, 2000).

Marques (2002; *cit in* Silva, 2007) aponta dois grandes fatores limitativos ao bom desempenho do diretor de turma, sendo eles: i) origem pessoal e; ii) origem institucional. Quanto à origem pessoal, o autor refere-se à ausência de formação específica, limitações na sua formação pedagógica; limitações no desenvolvimento pessoal relativamente à sua atuação como orientador; limitação da sua orientação vocacional ou; desmotivação para a realização de tarefas relativas ao cargo. No que respeita à origem institucional, os motivos poder-se-ão dever à mobilidade dos professores; limitação da coordenação da equipa pedagógica; limitação da possibilidade de formação específica adequada para ultrapassar as dificuldades da comunidade escolar local; limitação de formação para o cargo de diretor de turma; limitações de meios; elevado número de alunos por turma e tempos letivos elevados; excesso de trabalho burocrático; limitações da cultura organizacional da escola; limitação de ambientes propícios ao trabalho de equipa e dinâmica de grupo; legislação pouco esclarecedora ou; limitações no espaço para receber os pais ou encarregados de educação.

No entanto, nem só os motivos apontados podem ser problemas relacionados com o cargo, pois existem questões que se prendem, diretamente, com o relacionamento entre pares que podem limitar consideravelmente a intervenção da figura do diretor de turma.

Embora a tendência seja de mudança, através da abertura do currículo e do apelo à colegialidade entre docentes no sentido de oferecer aos alunos quadros educacionais multidisciplinares e interdisciplinares, o facto é que existem, ainda, vestígios da *gramática escolar* típica, *i.e.*, alunos agrupados em turmas (homogeneidade académica e etária), com um número de efetivos padronizado (*i.e.*, mínimo e máximo), levando os professores a atuarem numa base tendencialmente individual, recrutados com base na sua certificação como especialistas, com a ação escolar a decorrer em espaços estruturados, o que induz numa pedagogia centrada essencialmente na sala de aula, sob a orientação de um só professor por unidade/tempo (Neto-Mendes, 2004).

Hargreaves (1998; *cit in* Neto-Mendes, 2004) aborda o individualismo docente, em três formas: 1) o individualismo constrangido; 2) o individualismo estratégico e; 3) o individualismo eletivo. Segundo Neto-Mendes (2004) as diferenças são visíveis, ou seja, o primeiro (*i.e.*, individualismo constrangido) sublinha os constrangimentos organizacionais que a escola coloca ao professor (*e.g.*, organização do tempo e do espaço, conceções e organização do currículo), nem sempre tidos em devida conta nas análises; o segundo (*i.e.*, individualismo estratégico) remete para as opções que os professores são levados a tomar face às pressões do ambiente de trabalho, podendo o *privativismo* ser adotado como estratégia de resistência perante a hostilidade externa; o terceiro (*i.e.*, individualismo eletivo), finalmente, resulta de uma opção deliberada, refletida dentro do possível, tomada sem constrangimentos próximos, sendo antes fruto de uma escolha fundamentada em pressupostos de natureza pessoal, política, religiosa, filosófica ou outra. Existe um possível paradoxo entre criar uma organização coletiva (*i.e.*, pretensão estatal) dentro de uma organização altamente estratificada e gerida tecnicamente (*i.e.*, composta por professores que se dizem apenas professores de determinada disciplina e que são resistentes ao trabalho coletivo). Portanto, a individualidade é, *per se*, um constrangimento à atuação do diretor de turma que deve atender às características pessoais

de cada professor da turma para conceber estratégias que potenciem as suas atividades em prol do ensino coletivo.

Recentemente, com a Reorganização Curricular do Ensino Básico em Portugal, através do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, assiste-se a uma significativa alteração no paradigma curricular, evidenciando a necessidade de se evoluir de uma visão estreita do currículo, entendido como um conjunto de normas definidas pela administração educativa, para uma perspetiva que assume a centralidade da escola na construção do currículo, articulando a matriz curricular estabelecida a nível nacional com os projetos desenvolvidos a nível de cada escola (Favinha, 2010). Assim, surge a maior necessidade de intervenção do diretor de turma como mediador e coordenador de uma equipa de professores heterogénea. No fundo, o diretor de turma deve ser entendido como um catalisador e gestor do esforço de todos os docentes do Conselho de Turma para prover a aprendizagem eficaz e o desenvolvimento integral do aluno, bem como, para envolver todos na gestão colaborativa dos currículos, para que os alunos possam otimizar os seus rendimentos académicos (Roldão, 1995; *cit in* Favinha, 2010). Desta forma, a função do diretor de turma enquanto gestor/coordenador curricular da turma, implica desenvolver no grupo de professores da turma, um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual, de acordo com a legislação vigente (Roldão, 1995).

Castro (1995; *cit in* Favinha, 2010) refere que os debates ocorridos em Conselho de Turma, se têm centrado exclusivamente na área de direção e gestão geral relegando para segundo plano, a discussão à volta da gestão pedagógica intermédia. Portanto este é um problema acrescido à individualidade, o facto de a discussão no Conselho de Turma se centrar em aspetos de menor relevância em relação ao que se pretende, ou seja, a potencialização da educação pedagógica. O diretor de turma, enquanto coordenador dos professores da turma, deverá responsabilizar-se por diminuir o tempo ocorrido na gestão geral, para aumentar o tempo de gestão pedagógica. Nesta perspetiva considera-se vital aplicar e operacionalizar o conceito de *mediação*, apresentando-se como um ritual feito de interações, permitindo colocar os problemas nos seus contextos, analisando as suas causas profundas, favorecendo a mobilização de soluções alternativas que visem a regulação educativa (Bonafé-Schmitt, 1996; *cit in* Favinha, 2010).

É neste sentido que o diretor de turma deve socorrer-se das suas competências e perfil pessoal para guiar e mediar as interações entre pares, no sentido de reunir consensos quanto aos objetivos a cumprir, estimulando a interdisciplinaridade e um clima salutar entre professores, possibilitando o cumprimento do principal serviço pelo qual se devem reger, ou seja, a conceção de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem efetiva de todos os alunos, através do Projeto Curricular de Turma.

O diretor de turma encontra-se teoricamente na posse de todos os elementos para ser o coordenador da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Curricular da Turma, ouvindo todos e mediando não só as relações interpessoais mas, sobretudo, as relações curriculares (Favinha, 2010). Esta nova dinâmica exige uma mudança no funcionamento da escola no sentido da contextualização do currículo nacional, nas características da escola, de quem nela trabalha e do meio em que está inserida, concedendo, desta forma, mais atenção ao Projeto Curricular de Escola para se poder dar mais atenção ao Projeto Curricular de Turma (Favinha, 2010).

Coordenar professores é uma tarefa delicada e complexa. Efetivamente, a autoridade *per se* não garante o funcionamento correto do Conselho de Turma. Assim a legitimidade de intervenção do diretor de turma junto dos professores parece depender da sua capacidade de balizar a intervenção dentro das obrigações social e organizacionalmente reconhecidas como adequadas para o cargo (Sá,

1996). Desta forma, a figura do diretor de turma necessita de legitimidade pessoal, *i.e.*, *conducting oneself in a manner befitting the role* (Biggart, & Hamilton, 1984; *cit in* Sá, 1996), bem como, de convencer os outros de que se está a exercer o cargo dentro dos limites socialmente aceites, o que envolve alguma forma de manipulação de representações (Sá, 1996).

Os grupos e, nomeadamente, o Conselho de Turma para um funcionamento correto têm de produzir mecanismos que consigam suprir (Favinha, 2010): *i)* as necessidades de aceitação; *ii)* as necessidades de reforçar o sentido de identidade e autoestima; *iii)* as necessidades de reduzir a ansiedade, a insegurança e o sentimento de impotência e; *iv)* as necessidades de produzir e testar realidades sociais.

O diretor de turma deve gerir, em primeira instância, as relações pessoais/profissionais dentro do conselho de turma (Roldão, 1995), nomeadamente:

- Conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada docente trabalha;
- Valorizando todas as áreas disciplinares e os seus contributos para a formação integral do aluno;
- Conhecendo bem os professores, os seus métodos de trabalho e as suas preferências quanto às tarefas cooperativas;
- Apelando e dinamizando a responsabilização de todos os docentes no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma.

O processo de mediação coletiva pressupõe que o diretor de turma possua as competências necessárias para atuar como um catalisador do processo. A cultura do grupo, o seu ciclo de desenvolvimento, as dinâmicas interpessoais e a emergência de conflitualidades podem exigir do diretor de turma mobilização de estilos diversificados de liderança (Favinha, 2010).

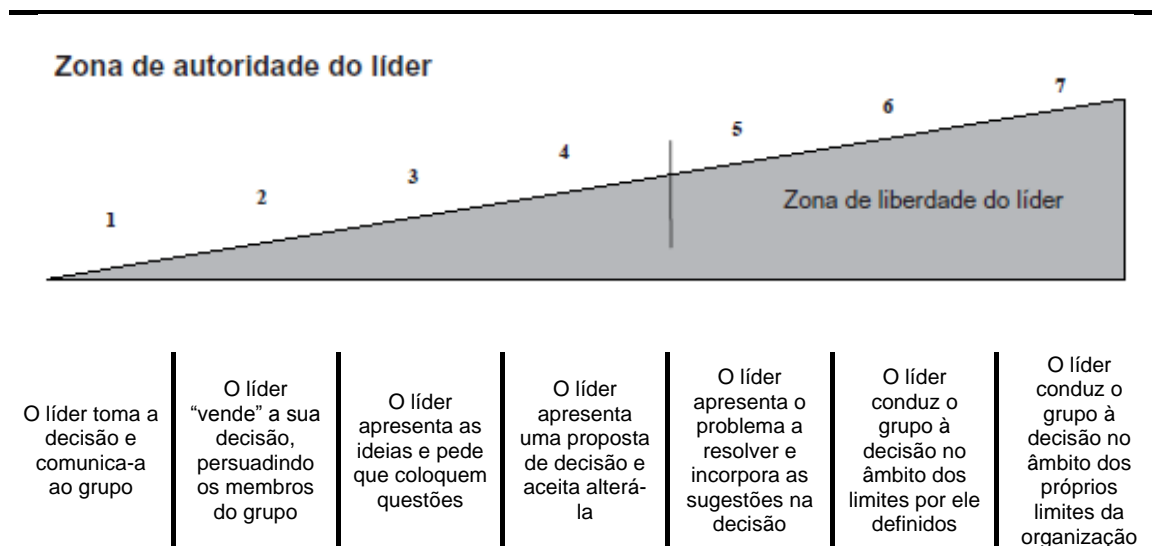


Figura I. Contínuo de liderança (adaptado de Tannenbaum, & Schmidt, 1973; *cit in* Peixoto, et al., 2003 e Favinha, 2010)

Desta forma, o professor deve ser um líder flexível que intervém segundo o contexto em que se encontra. De facto, para além de conseguir promover a colegialidade entre pares, unindo-os em torno de um único objetivo comum, necessita de adequar a sua liderança ao perfil dos professores da

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

5.2 Problematização do Exercício do Diretor de Turma na relação com os alunos e seus familiares

A orientação é uma das atividades educativas que, no atual contexto escolar, adquiriu uma importância fundamental (Coutinho, 1998). Orientar relaciona-se com o crescimento pessoal de alunos específicos, sendo da responsabilidade do diretor de turma fomentar essa evolução.

A atuação do diretor de turma insere-se 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 (Coutinho, 1998). Neste processo, o diretor de turma apresenta-se como um orientador cuja finalidade é facilitar ao aluno uma aprendizagem que o conduza ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses como pessoa, e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo, incluindo o do trabalho, lhe apresenta, de modo a conseguir a sua autorrealização (Coutinho, 1998). Desta forma, insurge-se um constrangimento para o professor conseguir responder de forma eficiente a estas incumbências. De facto, conhecendo a disponibilidade temporal da realidade dos alunos, agregando a isso a disponibilidade temporal do diretor de turma, afigura-se, pelo menos difícil, conseguir um acompanhamento pessoal e direcionado às necessidades individuais de cada aluno.

Ao diretor de turma resta aproveitar os momentos de aula, e momentos pontuais de atendimento, para interpretar e conhecer os seus alunos, tentando responder às necessidades emergentes. Igualmente deverá socorrer-se dos restantes professores de turma para obter informações que alimentem o processo de recolha de dados. Esse mecanismo de informação é outra questão problemática pelas reduzidas reuniões do Conselho de Turma.

Para compreender o aluno, dever-se-á atender às suas proveniências e ao contexto. É nesta complexidade que emerge a figura da família como elemento potenciador do aluno. Estudos recentes sobre as determinantes familiares do resultado escolar e do comportamento na escola apontam, para o facto de ser a família quem prepara a integração e o sucesso escolar (Coutinho, 1998). Não se poderá ignorar a forte influência que a família desempenha no êxito escolar e, consequentemente, também no fracasso (Santomé, 2006). Neste sentido, segundo Coutinho (1998), são já muitos os autores que, atualmente, alertam para o facto de a melhoria da educação nas escolas ter de passar por uma maior intervenção dos pais como educadores dos filhos. Existe uma crença generalizada nas suas virtudes: o estreitamento relacional escola-família sobrepõe-se quantos às suas vantagens, comparativamente às desvantagens (Silva, 1993). No entanto, esta relação é complexa, multifacetada e mesmo com armadilhas que não devem ser desprezadas (Silva, 1993).

Num estudo realizado em Portugal sobre a relação entre a Escola e famílias de alunos dos meios mais desfavorecidos, Don Davies e a sua equipa verificaram a existência de uma tendência para a maioria dos professores transportar consigo um modelo tradicional de classe média daquilo que são bons pais, bons lares e bons filhos, i.e., um pré-conceito. Assim, as famílias que se desviavam desse modelo concebido previamente de maneira significativa seriam suspeitas e perturbariam os professores. Outros professores revelam expectativas de que as crianças oriundas dessas famílias teriam dificuldades na escola e, claro, esta previsão realizava-se com regularidade (Don Davies et al.,

n.d.; *cit in* Silva, 1993). A profecia da profecia que se autorrealiza, realiza-se mesmo: decorre o efeito pigmaleão (*i.e.*, efeito Rosenthal) (Silva, 1993).

Através desta perspetiva, Isabel Guerra (Dias, 1999; *cit in* Cebolais, 2010) aponta três equívocos geradores de dificuldades reais a uma atitude colaborante entre a escola e a família:

- 1º De ordem técnica: o professor assume-se como detentor de um conhecimento mais sustentando dos processos de desenvolvimento pessoais, traduzindo-se numa desvalorização do conhecimento das famílias, gerando uma relação agressiva e/ou paternalista no momento de acolher as famílias, tentando vincar o seu papel de perito e de superior hierárquico;
- 2º De ordem moral: pontualmente os professores desvalorizam a família e o lar como unidades pertencentes ao processo educativo, considerando-os limitadores e não potenciadores;
- 3º De ordem social: os pais representam uma ameaça ao poder do professor.

Uma dimensão considerável dos professores e, conseqüentemente, diretores de turma, têm problemas em se relacionar com as famílias, fundamentalmente, devido à falta de desenvolvimento de habilidades sociais e à carência de informação que possibilite as interações e a comunicação (Santomé, 2006). Problematizar a relação escola-família significa refletir sobre o tipo de sistema educativo e de sociedade que se pretende (Silva, 1993). Perante a clivagem sociológica que normalmente atravessa o tipo de participação dos pais torna-se imprescindível, pretendendo evitar desfechos perversos, que o diretor de turma se sensibilize para o facto de que a família deverá possuir um papel importante na educação dos seus educandos (Silva, 1993).

Família e escola deverão criar, em si mesma, um conjunto de atitudes que tornem realidade a existência de uma forte ligação entre elas, sendo que Diez (1989) aponta para quatro atitudes fundamentais para a correta relação escola-família: *i)* conhecimento da tarefa; *ii)* responsabilidade; *iii)* sinceridade e; *iv)* compreensão.

A primeira atitude prende-se com o facto de ambas conhecerem a sua tarefa e funções específicas na educação. Só existirá coordenação escola-família no momento em que as partes não interferirem nas tarefas que não lhes pertencem.

A segunda atitude é a responsabilidade no desempenho da função que lhes é própria. A necessária relação entre família e escola só será real, quando as duas cumprirem fielmente as obrigações educativas específicas que lhes são incumbidas.

A terceira atitude é a sinceridade, ou seja, só através da verdade poderá existir um claro entendimento entre os educadores dos mesmos educandos.

A quarta atitude é a compreensão entre escola e família. A compreensão julga com benevolência e ajuda a procurar a melhor solução. É perante uma atitude de diálogo que se encontrarão os pais e a escola.

Conclusão

Face ao apresentado no presente trabalho, poder-se-á concluir que a figura do diretor de turma tornar-se-á, tanto mais profícuo e gerador de sucesso pedagógico, quanto maior a sua capacidade de refletir sobre os seus processos de liderança e capacidades de coordenação entre pares. No fundo, na liderança reside um dos fatores com maior relevância para o sucesso e proficuidade do cargo pelo

que, a elegibilidade dos professores deverá ser cuidada e criteriosa no sentido de selecionar verdadeiros dinamos da ação pedagógica.

Em suma, o sucesso da intervenção do diretor de turma e, por consequência, o sucesso da ação pedagógica depende, intrinsecamente, da figura eleita para exercer o cargo. Um líder aceite e carismático, possivelmente, tornará a projeção do cargo para além da sua função burocrática, norteando de forma consistente o processo de ensino, gerando objetivos comuns aos professores e promovendo a determinação uníssona de processos pedagógicos que visem a aprendizagem de facto beneficiando, dessa forma, a instauração de processos de ensino profícuos que resultem no sucesso da intervenção pedagógica.

Referências

- Cebolais, R. I. (2010). *A valorização da relação família-escola*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, M. S. (1998). *O Papel do Diretor de Turma na Escola Atual*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, P. (2006). *O papel do diretor de turma face aos desafios da autonomia – um estudo de caso*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Portucalense, Infante D. Henrique, Porto.
- Diez, J. J. (1989). *Família-Escola um relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Fachada, M. (2011a). [As escolas segundo as diferentes perspetivas de análise organizacional]. Dados brutos inéditos.
- Fachada, M. (2011b). [Gestão de topo e intermédia na escola (I)]. Dados brutos inéditos.
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista*, 17 (1), 177-201.
- Fernandes, M. (2001). *Recensões. Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Educação, Sociedade & Culturas, 15, 208-215.
- Fonseca, A. J. D. (1998). *A tomada de decisões na escola – A área-escola em ação*. Lisboa: Texto Editora.
- Goleman, D. (1998). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Lima, J. A. (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 65-93). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lourenço, L. (2010). *Mourinho A Descoberta Guiada*. Prime Books.
- Marques, R. (1994). *O Diretor de Turma/ O Orientador de Turma – Estratégias e Atividades*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, J. (2005). *Das Competências Legais às Práticas Organizacionais do Diretor de Turma – Estudo de Caso (volume 1)*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Aberta, Lisboa.
- McGregor, D. (1980). *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 115-131.
- Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (1996). O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), 139-162.
- Sá, V. (1997). *Racionalidade e prática na gestão pedagógica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santomé, J. T. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA.
- Silva, M. I. (2007). *O diretor de turma e a gestão curricular no conselho de turma – consenso ou conflito? Estudo do papel do Diretor de Turma em contextos sociais distintos na região Centro do país*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Portucalense, Infante D. Henrique, Porto.

Silva, P. (1993). A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In D. Davies, R. Marques, & P. Silva (Eds.), *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível* (pp. 77-92). Lisboa: Livros Horizonte.

Weber, M. (2008 [1922]). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica (10ª reimpressão da 2ª edição em espanhol).

Referências Legislativas

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 211/B/86

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 95/91

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 115-A/98

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 240/2001

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 30/2002

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 75-2008

Portugal. *DECRETO REGULAMENTAR* n.º 10/99

Portugal. *DESPACHO* 8/SERE/89

Portugal. *PORTARIA* 970/80