

Índice

<u>AGRADECIMENTOS</u>	3
<u>PREFÁCIO</u>	4
<u>INTRODUÇÃO</u>	7
<u>1. Razões de uma escolha</u>	7
<u>2. Definição de uma pergunta de partida</u>	8
<u>3. Formulação de um corpo de hipóteses</u>	9
<u>4. Breves considerações em torno das teorias organizacionais</u>	10
<u>5. Uma focalização plural</u>	13
<u>6. Algumas considerações metodológicas</u>	14
6.1 <u>As entrevistas</u>	16
6.2 <u>O inquérito por questionário</u>	18
6.3 <u>A análise de documentos</u>	20
6.4 <u>Observação não participante</u>	21
<u>7. Os limites do trabalho</u>	22
<u>8. Organização do trabalho</u>	23
<u>CAPÍTULO I - DO DIRECTOR DE CLASSE AO DIRECTOR DE TURMA: CONTINUIDADES E RUPTURAS</u>	24
<u>1. A emergência do cargo de director de classe</u>	24
<u>2. A reforma de Carneiro Pacheco e a criação do cargo de director de ciclo</u>	37
<u>3. A emergência da escola de massas e a criação do cargo de director de turma</u>	44
3.1 <u>O Director de turma e a «gestão democrática»</u>	50
3.2 <u>A direcção de turma nos documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)</u>	54
3.3 <u>A direcção de turma no novo regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar (Dec- lei nº 172/91)</u>	55

<u>CAPÍTULO II - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO</u>	59
<u>1. A escola como organização</u>	59
<u>1.1 Diferentes acepções de organização</u>	60
<u>2. Algumas considerações sobre a estrutura das organizações educativas</u>	63
<u>2.1 A estrutura à luz dos modelos formais</u>	63
<u>2.2 A estrutura à luz dos modelos democráticos</u>	72
<u>2.3 A estrutura à luz do modelo político</u>	76
<u>2.4 A estrutura à luz dos modelos subjectivos</u>	82
<u>2.5 A estrutura à luz dos modelos da ambiguidade</u>	85
<u>2.6 A estrutura à luz do modelo institucional</u>	87
<u>CAPÍTULO III - A DIRECÇÃO DE TURMA NA ESCOLA ALFA</u>	96
<u>1. Caracterização geral da escola Alfa: Uma liderança marcante numa história breve.</u>	96
<u>2. A direcção de turma na escola ALFA</u>	98
<u>2.1 O director de turma é de "importância vital"</u>	98
<u>2.2 A direcção de turma: uma estrutura "centrada no aluno"</u>	100
<u>2.3 A direcção de turma: o exercício de tarefas burocrático-administrativas</u>	103
<u>2.4 O director de turma: "Um amigo/confidente"?</u>	108
<u>2.5 A acção do director de turma: Uma prática orientada para o "cliente"?</u>	109
<u>2.6 Ser designado director de turma- prémio ou castigo?</u>	111
<u>2.7 Para além dos discursos: a face oculta do director de turma.</u>	122
<u>2.8 O director de turma como coordenador dos professores da turma: do mito à realidade</u>	129
<u>2.9 A importância do director de turma e a "ideologia do <i>handicap</i> sociocultural"</u>	133
<u>CONCLUSÃO</u>	141
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	148
<u>ANEXOS</u>	160
<u>ÍNDICE DE QUADROS</u>	171
<u>ÍNDICE DOS GRÁFICOS</u>	172

AGRADECIMENTOS

Manifesto a minha profunda gratidão ao Professor Doutor Licínio Lima, na sua dupla qualidade de docente e orientador, não apenas pelos conselhos e críticas oportunas, mas também pelo estímulo e disponibilidade que sempre me dispensou.

Agradeço igualmente a todos os restantes docentes do mestrado pela oportunidade que me proporcionaram de participar em debates estimulantes e enriquecedores, permitindo-me aceder a territórios para mim antes completamente desconhecidos.

Agradeço a todos os colegas do Mestrado com quem tive a oportunidade de viver algumas experiências particularmente gratificantes pautadas por uma convivialidade saudável e por um grande espírito de cooperação.

Agradeço aos meus colegas do grupo disciplinar de Sociologia da Educação e Administração Educacional que, das formas mais diversas (e foram muitas), me ajudaram a estruturar um percurso de investigação e, simultaneamente, numa manifestação de um espírito de solidariedade notável, me libertaram, no momento mais exigente da investigação, de parte das minhas obrigações lectivas.

Quero também agradecer ao conselho directivo e a todos os restantes docentes da escola em que desenvolvi o trabalho de campo. Durante vários meses aceitaram a minha presença na escola e dispensaram-me muito do seu tempo compartilhando comigo algumas das suas experiências profissionais mais intensamente vividas. A todos eles estou reconhecidamente grato.

Termino agradecendo e dedicando este trabalho aos meus Pais, por razões que me dispenso de explicitar; à Olivia, que durante meses a fio assumiu só o que de direito é tarefa e responsabilidade de dois; e à Ana Cláudia, perante quem me penitencio pelas muitas "histórias" que ficaram por contar.

PREFÁCIO

Num contexto tradicionalmente marcado por uma administração centralizada do sistema de ensino, a excessiva normatização e a hiper-regulamentação que se abatem praticamente sobre todas as matérias de carácter organizacional, administrativo e pedagógico, têm pelo menos a vantagem de assinalarem, aos olhos do investigador, a maior ou menor centralidade e a relevância política e administrativa que, historicamente, foi sendo conferida a certas áreas.

Congruentemente, e à luz desta tradição normativista e técnico-burocrática, certas questões revelam-se tanto mais importantes quanto mais cedo, de forma mais constante e recorrente, ou detalhada em termos normativos e regulamentares, podem ser identificadas.

A institucionalização de modos de organização administrativa e pedagógica das escolas, ocorrendo através da *longa duração*, por acções de produção e de reprodução, propicia de certa forma o esbatimento e a naturalização dos momentos e das fases, dos actores e dos processos de construção, dos projectos e das razões, que num dado momento podemos encontrar associados a determinadas configurações e soluções organizacionais concretas.

Há coisas que são o que são não por não poderem ter sido, ou virem a ser, coisas diferentes, mas antes por que nos parecem inquestionáveis ou pelo menos aceitáveis (e são-no exactamente por que parecem sê-lo), tanto mais quanto desconhecemos a sua génese e genealogia, esquecemos o seu carácter construído e arbitrário, as representamos como constitutivas e estruturais, como pré-requisitos ou soluções *a priori* absolutamente indispensáveis ao curso da acção pedagógica organizada. E, no entanto, havia certamente soluções alternativas, como de resto ocorre sempre na acção, também de cada vez que reproduzimos, ou não, as regras e as soluções normativamente disponíveis.

O carácter construído e convencional das estruturas organizacionais e das soluções administrativas chega a ser de tal forma esbatido, por força da sua institucionalização e normatização, que não é só a própria ideia de solução contingente, de decisão ou escolha alternativa que sai diluída, mas também a possibilidade de articular, retrospectivamente, uma dada solução com um dado problema. Conhecemos a solução, mas (já) ignoramos o problema a que essa solução foi outrora ligada, ou articulámo-la com novos problemas emergentes.

Frequentemente, torna-se mais fácil associar problemas a uma dada solução, isto é, identificar problemas decorrentes de uma dada escolha ou preferência normativamente produzida e reproduzida, ou mesmo por ela engendrados, do que o inverso, ou seja, identificar e reconstituir os problemas originais, passados, que estiveram na base, ou serviram como legitimação, de uma dada decisão/solução.

E para o admitirmos, no plano teórico, não é sequer necessário adoptarmos a perspectiva radical que nos é proposta pela metáfora, insinuante mas perturbante, dos modelos de decisão do tipo "garbage can", formulada por Cohen, March e Olsen em 1972. De facto, outras focalizações dos processos de tomada de decisão destacaram, a seu tempo, o carácter construído dos problemas e das soluções e, posteriormente, a possível *articulação débil* entre uns e outros, ou até mesmo o carácter retrospectivo e de legitimação *a posteriori* dos primeiros face aos segundos (por exemplo a partir dos trabalhos de Karl Weick).

As críticas formuladas às teorias de decisão técnico-racional, pretensamente neutras e superiores em termos instrumentais, assim legitimando a criação de certas estruturas com base na sua eficácia ou eficiência e por essa via explicando a sua eventual manutenção, saíram reforçadas não só pelos modelos da ambiguidade, mas também pelas abordagens teóricas de tipo político e estratégico, cultural e subjectivo, e pelas perspectivas analíticas (neo)institucionais.

Estas abordagens contribuíram, através de variados processos e argumentações, para a superação dos limites evidenciados pelas críticas baseadas nas dificuldades de cálculo e de antecipação, expressos no conceito de "racionalidade limitada" proposto por Herbert Simon, cruzando-se preferencialmente com o, também seu, conceito de "racionalidade de satisfação" mas sobretudo alargando o seu âmbito e explorando as dimensões políticas, estratégicas, culturais e institucionais, valorizando distintos modos de racionalidade e o estudo dos choques entre racionalidades distintamente ancoradas.

Na análise dos fenómenos organizacionais este movimento concederá, compreensivelmente,

um renovado protagonismo ao estudo da acção, sobretudo a partir dos anos 70, destacando-se entre outros os trabalhos de Charles Perrow e de David Silverman, e actualmente um vasto conjunto de abordagens em que é visível um também renovado interesse pela obra de Max Weber, bem como a influência dos trabalhos de Anthony Giddens, com destaque para a sua *teoria da estruturação* (a propósito destas influências veja-se, entre nós, a recente tese de doutoramento de Manuel Sarmento). Também as perspectivas de análise (neo)institucionais têm participado deste movimento, não obstante a grande diversidade de pontos de vista que é possível reconhecer sob aquela designação e a sua procura, intencional, de novas articulações e confluências entre distintas abordagens teóricas.

Estes factos fazem das análises (neo)institucionais, e particularmente no caso das organizações educativas, referências incontornáveis no estudo da acção pedagógica organizada, ainda quando se revelam difíceis e exigentes em termos de convocação, face à aludida diversidade e ao carácter recente de uma produção teórica nem sempre fácil de reconhecer, e de reconstituir, em termos de identidade e até de unidade teórica e conceptual. Trata-se, em todo o caso, de dificuldades muito estimulantes e potencialmente produtivas, especialmente quando os exclusivismos de orientação teórica são substituídos por tentativas de cotejo e de diálogo entre distintas perspectivas e focalizações, como sucede no caso do trabalho de Virgínio Sá agora publicado.

Com efeito, este exercício de procura de intersecções teóricas, simultaneamente arriscado e ponderado, revela-se suficientemente compensador, seja em termos de auto-formação do investigador, seja também pelas novas formas de interrogar as realidades educativas de um ponto de vista organizacional, de que o estudo das estruturas das organizações educativas empreendido neste trabalho é elucidativo.

Neste sentido, a investigação levada a cabo por Virgínio Sá no âmbito do Mestrado em Educação, especialidade de Administração Escolar, que submeteu como tese à Universidade do Minho em finais de 1995, é particularmente devedora de um certo pluralismo teórico, mas que de facto concede um relativo protagonismo às abordagens de tipo (neo)institucional. Diria mesmo que a originalidade que lhe reconheço na forma como aborda a direcção de turma, como constrói o seu problema de investigação, questiona as práticas e procura conclusões, é sem dúvida beneficiária de um modo de pensar e de questionar a organização escolar de tipo *institucionalista*. Desde logo a partir da pergunta inicial com que se confronta e da hipótese de trabalho que formula.

Ao admitir, e mesmo ao explorar, um conjunto de inconsistências entre os objectivos formais prescritos para a intervenção do director de turma e as práticas efectivamente actualizadas em contexto organizacional, o autor não se limita a constatar tais inconsistências nem se orienta no sentido, que entre nós tem sido tão frequente, de propor qualquer redefinição normativa, ou, ao contrário, de propor uma adequação das práticas aos textos, mas antes questiona as racionalidades e os sentidos das orientações e das acções e parte em busca das razões não oficiais da importância formalmente e não formalmente atribuída ao director de turma.

É esta postura que lhe permite o enunciado de uma hipótese nuclear muito interessante, desvinculando-se da orientação mais comum que tem insistido no facto de o director de turma desempenhar funções que, na prática, ficam muito aquém das atribuições formais-legais estabelecidas nos normativos. Embora sem deixar de estudar aquele facto, Virgínio Sá explora no entanto outra perspectiva, só aparentemente inversa, que é a de admitir que o director de turma desempenha funções que estarão muito para além das suas atribuições formais, avançando consequentemente com várias sub-hipóteses de trabalho, de que se destaca a criação daquele cargo inserida numa estratégia de legitimação da organização escolar, a adopção de uma postura de protecção da organização e dos professores e o desempenho de um papel de amortecedor de certas exigências do público sobre a escola.

Focalizando a turma como unidade organizacional básica, constituída por um grupo de alunos tendencialmente constante num dado ano lectivo, a investigação realizada centra-se no facto de a cada turma (de alunos) estar necessariamente associado um grupo de professores, destacando os problemas de coordenação do seu trabalho pedagógico e a intervenção daquele que, de entre os professores de uma dada turma, exerce o cargo de director de turma.

Não existe, talvez, estrutura escolar mais elementar, e mais naturalizada, ao longo do processo de construção social da organização-escola, ainda quando, historicamente, a introdução do regime de classes se revelou difícil e contestada, desde logo por via das dificuldades que arrastava em termos de coordenação dos professores, e também pelas mudanças introduzidas na organização do trabalho pedagógico e pelas formas de controlo que esta configuração organizacional-pedagógica propiciava (questão entre nós estudada em profundidade na tese de doutoramento de João Barroso). As

dificuldades de coordenação do trabalho docente e as resistências dos professores face a um protagonismo do director de classe, ou mais tarde do director de turma, associado a um acréscimo de controlo sobre a actividade docente, representam elementos constantes e tópicos recorrentes nos textos jurídicos e nos discursos pedagógicos. No caso da avaliação dos alunos em conselho (de professores) de turma, o legislador criticava com veemência, há já mais de um século, o individualismo, as resistências oferecidas a uma avaliação colegialmente realizada, a fragmentação do processo avaliativo.

O processo de institucionalização da organização-escola acompanhou de certa forma as tendências de formalização, hierarquização, divisão do trabalho, racionalização, mais típicas da modernidade industrial e organizacional. A criação da classe e, depois, da turma, enquanto dispositivo aglutinador de alunos, de disciplinas curriculares, de professores de disciplinas, de aulas localizadas em espaços concretos e ocorrendo em tempos pré-determinados, de actos de avaliação e de categorização e gestão de comportamentos, ou até mesmo enquanto contexto primeiro de referência na relação entre a organização escolar e as famílias dos alunos, representam elementos característicos daquele movimento de formalização e racionalização.

Com efeito, a fragmentação do currículo e a especialização disciplinar, com a respectiva itinerância de cada professor, de cada disciplina, por várias turmas e até anos e ciclos de escolaridade, configuram um modelo organizacional típico da decomposição do processo de trabalho, da especialização e da grande escala (que de resto não escapou à observação atenta, e interessada, de Frederick Taylor). Este processo de decomposição assentou no agrupamento dos alunos em turmas pretensamente homogêneas, as quais transitam de disciplina para disciplina, de aula para aula e de professor para professor, ao longo do dia e da semana lectivos, a ritmos precisos e constantes, sinalizados por toques de campainha com intervalos de cinquenta minutos. Aparentemente, a turma mantém-se estável, enquanto agrupamento de alunos, sendo que cada aula, de cada disciplina, exige a reunião presencial, no mesmo espaço e no mesmo tempo, desse grupo de alunos com um determinado professor. Do ponto de vista da organização curricular e da docência, a turma A, ou B, é uma turma de Português, ou de História, consoante o horário estabelecido e o professor da disciplina nele convocado. No termo de uma jornada escolar, uma turma *passou* por vários professores de diferentes disciplinas, e cada um dos professores *passou* por diferentes turmas, leccionando a mesma disciplina.

Esta decomposição, considerada racional à luz do quadro de referência a que antes aludi, arrasta irracionalidades várias por referência a projectos educativos globalizantes e a acções pedagógicas articuladas. O director de turma, e o conselho de turma, enquanto estruturas pedagógicas de gestão intermédia, surgem em boa parte legitimados como esforços de recomposição e como tentativas de estabelecimento de uma certa coordenação e conexão no interior de processos relativamente desarticulados.

Perante as dificuldades, as resistências, e até mesmo os fracassos, que de há muito tempo vêm sendo apontados a esta configuração/solução organizacional, poderia supor-se que a sua manutenção sairia prejudicada. Mas é o inverso aquilo que se constata, o que permitirá concluir do valor intrínseco de certas estruturas organizacionais pedagógicas, para além do seu valor instrumental e mesmo da sua eficácia, enquanto formas de legitimação institucional e de reprodução de um determinado modelo organizacional de escola.

Através das análises teóricas e empíricas a que procede, Virgínio Sá acaba por concluir que, de facto, o director de turma desempenha um papel muito relevante, "mas não apenas (nem sobretudo) por aquilo que faz, mas sim pelo que representa", correspondendo a requisitos institucionais, a crenças e mitos, a cerimoniais e rituais de envolvimento, inscritos num processo de legitimação da organização escolar. Conclusão provisória, ou "síntese hipotética", como lhe chama o autor, seguramente a exigir estudos mais aprofundados e sistemáticos, mas sem dúvida suficientemente atractiva e razoavelmente convincente para os justificar e, nesta fase, para merecer a atenção do leitor e para este se deixar desafiar por uma interpretação pouco comum e pouco convencional.

Licínio C. Lima

INTRODUÇÃO

1. Razões de uma escolha

A opção pela área da gestão pedagógica intermédia¹, e mais especificamente pela função particular do director de turma enquanto coordenador de uma equipa de professores, tem subjacente motivações de natureza pessoal, relevância organizacional e de actualidade da temática.

A nossa experiência profissional como professor do ensino secundário, durante 9 anos, permitiu-nos um contacto estreito com esta figura de gestão intermédia. Essa proximidade resultou quer do exercício regular do cargo durante 7 anos, quer do exercício de responsabilidades ao nível da sua atribuição². Esta circunstância aguçou em nós a curiosidade de saber porque razão sendo este cargo de gestão escolar intermédia reconhecido, ao nível da produção discursiva dos vários actores, como muito importante, como a "pedra de toque" do sistema escolar, o estatuto sócio-profissional dos titulares do cargo não tem sido congruente com essa importância que se lhe reconhece. Além disso, e não obstante os normativos legais darem indicações precisas quanto às prioridades e aos critérios a seguir na designação do director de turma³, declarando o cargo de aceitação obrigatória, com frequência impera uma racionalidade instrumental⁴ na sua atribuição, dado que, como afirma Licínio Lima, "geralmente, não são os directores de turma que são distribuídos pelas turmas, mas os horários das turmas onde são já registadas as directorias de turma, que são atribuídas ao docente"⁵. Acresce ainda que, por vezes, o atribuição do cargo é objecto de negociação e alguns professores movem influências no sentido de este não lhes ser incluído no horário⁶.

Quanto à relevância pedagógica e organizacional da função de coordenação do director de turma ela releva do facto de a turma ser, como igualmente defende Licínio Lima, "um órgão elementar da organização do processo de ensino" e "constituir um nível privilegiado para a necessária coordenação pedagógica e interdisciplinar, para a solução de problemas disciplinares, para o contacto entre a escola e os pais e encarregados de educação dos alunos, e para muitos outros aspectos relacionados com as implicações pedagógicas da selecção e gestão de espaços, elaboração de horários, etc."⁷ Apesar da relevância estratégica deste gestor pedagógico e da pluralidade de papéis que lhe têm sido cometidos, não se tem cuidado, ao nível normativo, de o dotar das condições organizacionais e das competências profissionais que o desempenho dessas tarefas implica. De facto, apesar da grandiloquência da designação, uma análise às potenciais bases de poder do director de turma na sua relação com os outros professores da turma, tomando por referência o enquadramento jurídico-normativo, configura-nos um coordenador dos professores da turma que dificilmente pode ancorar as suas normas coordenadoras nas bases tradicionais de poder.

1 As estruturas pedagógicas de gestão intermédia compreendem a coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intra-disciplinar vertical) e a coordenação das actividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos (coordenação interdisciplinar horizontal). No nosso estudo apenas contemplámos o 2º tipo. A designação *intermédia* decorre do facto de se situar entre a gestão geral ou de topo (conselho directivo e conselho pedagógico) e o nível de ensino em contacto, os alunos e os pais- Cf FORMOSINHO, João, "A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos Para a Escola de Massas", Comunicação ao Encontro de Delegados à Profissionalização de Ciências da Educação do Ensino Preparatório, Porto, 17-18 de Abril de 1985.

2 Durante os anos lectivos de 1987/88 e 1988/89 exercemos as funções de vice-presidente da comissão instaladora de uma escola C+S e, nessa qualidade, integrámos a comissão de horários cabendo-nos, por isso, responsabilidades na atribuição das direcções de turma.

3 Curiosamente o ministério da educação primeiro define esses critérios e prioridades e depois considera essa definição uma competência do conselho pedagógico.

4 Consideramos que existe uma racionalidade instrumental quando a atribuição do cargo é utilizada como uma forma pragmática de completar um horário e não com base na avaliação da adequação do professor ao perfil exigível para o seu desempenho.

5 LIMA, Licínio C., *O Conselho de Turma*, Universidade do Minho, Braga, 1985, p. 9.

6 Também se reconhece que alguns professores movam influências no sentido de lhes serem atribuídas direcções de turma. É o caso, por exemplo, dos professores que, tendo sido colocados no "mini-concurso", têm horários incompletos e, por isso, tudo o que possa contribuir para lhes completar o horário poderá ser benvindo.

7 *Ibidem*, p. 1

Na verdade, a este gestor pedagógico intermédio não lhe é reconhecida superioridade hierárquica, o que o inibe de convocar o *poder do cargo*; não lhe é exigida preparação profissional específica, o que desautoriza o recurso ao *poder de especialista*; o seu cargo também não confere a possibilidade de distribuir recompensas materiais, pelo que também não pode socorrer-se do *poder remunerativo*; o seu baixo *status* organizacional desvaloriza o recurso à distribuição de recompensas simbólicas. Resta-lhe, eventualmente, a possibilidade de recorrer ao seu "património pessoal", composto por uma imagem de professor dedicado e responsável, construída ao longo de anos de experiência.⁸ Uma contradição emerge desta análise: por um lado, de acordo com o enquadramento jurídico-normativo, o director de turma não tem, necessariamente, de ser um profissional mas, por outro lado, à luz do mesmo enquadramento, espera-se que os conselhos directivos seleccionem para o exercício do cargo candidatos cujo perfil se aproxima do modelo de "superprofessor"⁹.

O problema da coordenação e da articulação dos professores e do ensino ao nível do conselho de turma é uma temática actualíssima, sem que isto signifique que seja um problema novo. De facto, já em finais do século passado os problemas fundamentais do conselho de turma (ou da conferência de professores como então se chamava) em relação à coordenação dos professores e do ensino estavam diagnosticados. Num ofício de 4 de Março de 1886, emanado da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino e dirigido aos reitores dos liceus de Portalegre e Castelo Branco, a resistência dos professores em articular as seus desempenhos era denunciada nos seguintes termos: "[...] mais de uma vez se tem recomendado que as notas do aproveitamento escolar não devem ser lançadas por cada professor isoladamente, mas sim em conferência, porque sendo o ensino concatenado, devem os professores harmonizar-se por um critério comum, apreciando as provas e a aplicação dos seus discípulos, não como resultado único do estatuto de uma só disciplina, mas sim do conjunto de exercícios feitos em todas as disciplinas da classe"¹⁰. A preocupação de não espartilhar o aluno está aqui bem evidente, apelando-se para a colegialidade da decisão e para a globalização dos saberes. Mais de cem anos volvidos, esta mesma preocupação continua hoje a ser objecto de discussão dentro e fora da escola, sem que ao nível das práticas os progressos sejam muito visíveis.

2. Definição de uma pergunta de partida

A direcção de turma constitui uma estrutura de coordenação pedagógica intermédia (coordenação interdisciplinar horizontal) cuja importância, ao nível do *contexto do educador*¹¹, é consensualmente reconhecida. Não obstante isso, o facto de um docente ser nomeado director de turma raramente é percebido pelo próprio, ou pelos pares, como um factor de distinção (reconhecimento), e mais frequentemente é sentido como uma penalização ou, no mínimo, como "um mal necessário". Por outro lado, apesar de o enquadramento normativo lhe conferir responsabilidades específicas na coordenação dos professores da turma, verifica-se uma inconsistência entre essa atribuição e as bases de poder que o director de turma pode convocar para a operacionalizar. Acresce ainda que as representações tradicionais em torno da direcção de turma nos apresentam esta estrutura pedagógica de gestão intermédia como uma componente organizacional particularmente centrada nos alunos e nos seus problemas. São os alunos com dificuldades (de aprendizagem, de integração, etc.) aqueles que, nesta perspectiva, verdadeiramente justificam a existência do director de turma. Contudo, o director de turma não dispõe de nenhum contexto espaço-temporal específico

⁸ Para uma análise das bases de poder aplicada ao contexto docente ver, por exemplo, FORMOSINHO, João, "As Bases de Poder do Professor", in separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 301-328.

⁹ As expectativas em relação ao director de turma como um "superprofessor" não decorrem apenas dos normativos. A generalidade dos discursos pedagógicos transportam imagens e expectativas em relação ao director de turma que configuram um perfil profissional que pressupõe um professor que, além de permanentemente disponível, deverá ser simultaneamente professor em contacto, psicólogo, assistente social, orientador vocacional, relações públicas, conselheiro pessoal, missionário, pai/mãe, dinamizador de projectos, coordenador de uma equipa de trabalho e, naturalmente, amanuense.

¹⁰ Citado por LIMA, Licínio C., *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga, Universidade do Minho (IE), 1992, p. 328 (nota 125).

¹¹ Utilizamos aqui a expressão *contexto do educador* na acepção que lhe atribui Nell Keddie - o domínio do *dever ser*, distinguindo-o do *contexto do professor* - contexto da acção quotidiana. Cf. KEDDIE, Nell, "O saber na Sala de Aulas", in GRÁCIO, Sérgio & STOER, Stephen (eds), *Sociologia da Educação II: A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, p. 208 e ss.

para atender os alunos¹². Finalmente, o director de turma surge também como o "elo de ligação escola-meio", competindo-lhe promover o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar. No entanto, existe um "divórcio assumido" entre a escola e a família¹³, com os directores de turma frequentemente acusando os pais de não se interessarem pela educação dos filhos, configurando aquilo que alguns autores designam de "culpabilização da vítima"¹⁴.

O cenário que acabámos de traçar põe em destaque um conjunto de inconsistências entre os objectivos formalmente prescritos para a intervenção do director de turma, que são também as razões oficiais para a instituição do cargo, e as práticas pedagógicas actualizadas no quotidiano da escola. Este quadro global leva-nos a formular a nossa pergunta de partida nos seguintes termos:

Por que razão, apesar de existirem indícios claros que apontam no sentido de um desempenho profissional do director de turma bastante aquém daquilo que prescreve o "plano das orientações formais-legais para a acção organizacional", o papel deste gestor pedagógico intermédio continua a ser reconhecido como muito importante por uma grande pluralidade de discursos (políticos, normativos e pedagógicos)?

3. Formulação de um corpo de hipóteses

Tentar responder a esta questão implica romper com os pressupostos implícitos na racionalidade tradicional e admitir que as estruturas possam cumprir outras finalidades para além da sua função instrumental. Transpondo este raciocínio para a análise da direcção de turma, isto significa contemplar a possibilidade de as funções manifestas do director de turma não representarem mais do que uma das faces do seu papel, podendo mesmo não ser a mais expressiva. Estas breves considerações prefiguram a nossa hipótese nuclear de investigação que expomos de seguida, complementada com algumas sub-hipóteses que a operacionalizam:

Hipótese nuclear:

- O director de turma desempenha funções que estão bastante para além (e eventualmente em contradição) das atribuições formais-legais determinadas pelo enquadramento jurídico-normativo dos sucessivos diplomas legais.

Sub-hipóteses

H1 - A criação do cargo de director de turma insere-se dentro de uma estratégia de legitimação da organização escolar;

H2 - O director de turma, perante uma situação de conflito entre os professores e os pais/encarregados de educação, adopta uma postura de protecção da organização, nomeadamente dos professores;

H3 - O discurso sobre a pedagogia centrada no aluno serve funções de legitimação da organização perante o seu público;

H4 - O director de turma desempenha o papel de amortecedor/filtro das exigências do público sobre a organização, mantendo-as a um nível gerível;

¹² Apesar de a Comissão de Reforma do Sistema Educativo ter sugerido que uma das quatro horas da redução da componente lectiva que propunha para o director de turma fosse dedicada ao atendimento dos alunos, hora essa que deveria ser inscrita no horário do director de turma e no horário dos alunos, o poder político não contemplou tal proposta, o que objectivamente significa que não a considerou prioritária. Cf. Comissão de Reforma do Sistema Educativo- Proposta Global de Reforma. Lisboa, GEP, Ministério da Educação, 1988, artº 70º a 83º.

¹³ Cf. DIOGO, José Manuel de Lemos, "O Envolvimento das Famílias na Escola: Será o Diálogo Possível?", Comunicação apresentada ao V Colóquio "A Escola Um Objecto de Estudo" promovido pela Association Francophone de Reccherches en Sciences de L'Éducation (AIP ELF/AFIRSE), Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 17, 18 e 19 de Novembro de 1994.

¹⁴ Denunciando o facto de a escolas estarem orientadas para as famílias da classe média, afirma Ramiro Marques: "Os pais em desvantagem são vítimas e não culpados, mas a escola mascara-se de vítima e trata-os como culpados"- MARQUES, Ramiro, *A Escola e os pais: Como Colaborar?*, Lisboa, Texto Editora, 1990, p. 12.

H5 - A valorização da figura do director de turma foi reforçada pela difusão da ideologia do *handicap* sócio-cultural.

4. Breves considerações em torno das teorias organizacionais

A análise organizacional da escola pode ser perspectivada a partir de diferentes teorias organizacionais, cada uma delas com as suas forças e as suas fraquezas. No entanto, o carácter complexo da organização escolar torna pouco pertinente o recurso a modelos "puros" pois nenhum nos proporciona uma "leitura" suficientemente abrangente desta organização. Actualmente há uma tendência para se privilegiarem abordagens mais ecléticas que procuram, através de uma síntese de modelos, compensar as limitações e potenciar os pontos fortes de cada teoria¹⁵.

O *modelo burocrático* é o que tem mais tradição no estudo da escola como organização. Para esta perspectiva teórica os objectivos organizacionais apresentam-se como consensuais e os processos e as tecnologias como claros e estáveis. A racionalidade caracteriza os procedimentos e traduz-se por uma estreita articulação entre meios e fins. A tomada de decisões é precedida por uma ponderação de todas as alternativas e das respectivas implicações, admitindo-se, portanto, uma racionalidade absoluta. A impessoalidade e o formalismo caracterizam o relacionamento interno na organização bem como as relações com os clientes. Realça-se a hierarquia dos cargos, apresentando-se a autoridade dos líderes como uma decorrência da sua posição na estrutura formal.

Embora o recurso ao modelo burocrático se possa revelar pertinente para a compreensão de algumas faces da organização escolar, a sua aplicação à análise da direcção de turma e, nomeadamente, ao estudo da coordenação pedagógica ao nível do conselho de turma, evidencia diversas fragilidades e limitações. Pressupondo uma organização fortemente articulada, dificilmente dá conta do isolamento e individualismo que caracteriza a prática docente; postulando uma estrutura hierarquizada, confronta-se com uma cultura igualitarista e uma resistência à tradução da diversificação horizontal da função docente numa diferenciação vertical¹⁶; advogando a clareza e consensualidade dos objectivos e a certeza da tecnologia, choca com a ambiguidade desses mesmos objectivos e com a pluralidade de ideologias pedagógicas; defendendo um modelo de sistema fechado, depara-se com o discurso da abertura da escola ao meio.

Vários autores se têm questionado sobre a adequação do modelo burocrático para explicar o funcionamento da escola enquanto organização, sobretudo ao nível da acção organizacional, denunciando "que o modelo burocrático concentra-se quase exclusivamente no estudo das 'versões oficiais da realidade'"¹⁷, ignorando que os actores raramente fazem aquilo que se espera que façam e que com frequência reinterpretam as normas, ou criam normas alternativas, transformando a escola num *locus* de produção normativa. Desta forma a racionalidade burocrática surge como uma forma de legitimação das práticas, um processo de, *a posteriori*, tentar demonstrar a articulação entre as intenções e as acções quando as acções, com frequência, parecem preceder as intenções.

O *modelo de sistema social*, ao colocar a ênfase no consenso e na estabilidade, valorizando a cultura organizacional e o clima organizacional como elementos condicionantes dos desempenhos,

15 Para exemplos de investigações conduzidas na base de modelos "plurifaciais" ver, por exemplo, ELLSTROM, P-E, *Rationality, Anarchy, and the Planning of Change in Educational Organizations. A study of Problem Solving and Planning of Change in Small Work Groups*, Linkoping, Linkoping University, 1984; LIMA, L. C. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, op. cit. Dando conta da evolução dos estudos no domínio da administração educacional e da diversidade teórica que os sustenta, afirma Licínio Lima: "A década de oitenta revelou-se, a este nível, particularmente importante na crítica aos modelos racionalistas de análise, através da emergência de novos paradigmas e configurando uma situação de pluralismo teórico sem precedentes"- LIMA, L. C. "Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial", in *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 1992, p. 6.

16 Cf. FORMOSINHO, João. "O Dilema Organizacional da Escola de Massas", in *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3) (1992). Para este autor a recusa em traduzir a diversificação horizontal da actividade docente em diversificação vertical, ou seja, criar diferentes patamares na carreira, constitui uma forte limitação à eficácia da acção coordenadora dos gestores intermédios. A este propósito afirma: "O nível de coordenação, para ser eficaz, tem de se situar acima do nível de ensino em contacto"- *Ibidem*, p. 38.

17 Cf. LIMA, Licínio Lima, *A Escola Como Organização ...* op. cit. p. 70.

pode revelar alguma pertinência para a explicação das práticas docentes ao nível do conselho de turma. Como afirma Domingues "a avaliação do trabalho dos colegas degrada o clima de trabalho e perturba as relações profissionais"¹⁸. Assim, por exemplo, o não questionar das classificações propostas por cada professor no conselho de turma, mesmo dos que não têm habilitação própria, pode explicar-se com base na preocupação de manutenção desse bom ambiente de trabalho. No entanto, este modelo, ao conferir grande centralidade à integração, articulação e interdependência entre as partes, retrata um quadro que não tem paralelo no modo de funcionamento da escola. Ao realçar o consenso e a coerência, tende a secundarizar os conflitos e as assimetrias de poder entre os diferentes actores escolares. Colocando a ênfase na interdependência das partes componentes do sistema e defendendo o princípio de que uma alteração numa das partes implica alterações no todo, este modelo mostra-se particularmente inadequado para captar algumas dimensões da organização escolar, com especial destaque para a relativa independência com que cada docente desenvolve a sua actividade e para a facilidade com que todos os anos a organização renova uma parcela substancial dos seus membros sem aparentes sequelas no todo.

O *modelo político* apresenta como traços dominantes a ênfase na diversidade de interesses e objectivos, dando grande visibilidade às questões do poder e do conflito. Nesta perspectiva teórica a tecnologia é percebida como clara e os actores dotados de uma racionalidade política. Para Crozier e Friedberg os actores sociais estão sempre dotados de um mínimo de poder e porque não são apenas mãos e coração, mas também cérebro, estão aptos a tomar decisões e a aproveitar as suas margens de autonomia¹⁹.

A aplicabilidade do modelo político à análise das práticas de gestão pedagógica, nomeadamente ao nível do conselho de turma, reveste-se de alguma pertinência²⁰. Tendo em conta que os professores que integram um determinado conselho de turma têm formações bastante diversificadas e fortes identidades disciplinares é, por isso, plausível que percepcionem a função da escola de formas bastante diversificadas o que aliado aos seus interesses particulares ou de grupo poderá constituir um forte obstáculo à acção de coordenação do director de turma. Ao defender que a estrutura emerge mais para responder aos interesses de grupos particulares do que para cumprir os objectivos formais, o modelo político proporciona-nos alguns *insights* produtivos na compreensão da

18 Cf. DOMINGUES, Ivo, "O Controlo Disciplinar: Práticas e Paradoxos", in *O Professor*, nº 22 (3ª série), Novembro de 1991, p. 25.

19 Embora contestando as perspectivas que imputam ao actor social e/ou organizacional uma liberdade e racionalidade ilimitadas, Crozier e Friedberg consideram que todo o comportamento social é estratégico, no sentido em que não é determinado de forma absoluta, sendo, por isso, sempre o resultado de uma opção. Afirmando estes autores que "même la passivité est toujours d'une certaine manière le résultat d'un choix" e logo de seguida acrescentam: "Il n'y a donc plus, à la limite, de comportement irrationnel"- CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard, *L'acteur et le Système. Les Contraintes de L'action Collective*, Paris, Editions du Seuil, 1977, p. 56. A racionalidade assume para estes autores uma acepção distinta da perspectiva weberiana: "Au lieu d'être rationnel par rapport à des objectifs, il [le comportement] est rationnel, d'une part, par rapport à des opportunités et à travers ces opportunités au contexte qui les définit et d'autre part, par rapport au comportement des autres acteurs, au parti que ceux-ci prennent et au jeu qui s'est établi entre eux."- *Ibidem*. Esta perspectiva voluntarista, ou neo-racionalista como também é designada, é criticada por Licínio Lima, nomeadamente pelas implicações que pode ter na análise da problemática da participação. A este propósito afirma este autor: "Em última análise, e se a participação é um dado, um pressuposto em qualquer domínio do social, é o próprio valor da participação que é posto em causa" e mais adiante acrescenta: "[...] parece-nos preferível recusar o seu carácter imanentista, porque ele esconde mais do que esclarece"- LIMA, Licínio Lima, *A Escola Como Organização ...* op. cit., pp. 126-7.

20 Entre nós, um exemplo de aplicação da abordagem política à análise da escola como organização pode encontrar-se numa recente investigação conduzida por Natércio Afonso numa escola secundária. Nesse estudo, o autor identifica cinco clientelas nucleares: a burocracia ministerial, os professores, os pais/encarregados de educação, os alunos e as autoridades locais. Essas clientelas são apresentadas como dotadas de objectivos próprios e de estratégias específicas que mobilizam em defesa dos seus interesses corporativos. Um dos objectivos desta investigação consistiu em identificar as principais exigências de cada uma das clientelas. Assim, por exemplo, a centralização e regulamentação ao pormenor do governo da escola que se começa a manifestar logo depois do 25 de Abril é explicada por este autor com base no seguinte argumento: "Em suma, a burocracia ministerial respondeu ao modelo de autogestão dominado pelos professores com uma super-regulamentação concebida para compensar a falta de conhecimento profissional dos novos gestores eleitos, e a sua esperada e natural abertura às exigências da clientela dos professores"- AFONSO, Natércio, *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1994, p. 235.

direcção de turma, sugerindo-nos, por exemplo, a possibilidade de esta estrutura estar mais ao serviço dos professores do que dos alunos. Em qualquer dos casos não se questiona a articulação entre *estrutura* e *actividade* e, conseqüentemente, nem o princípio da instrumentalidade da organização, ou seja, "the view that organizational structures and activities are deliberately designed instruments for realizing certain goals and intentions"²¹.

A metáfora da "anarquia organizada"²² constitui um modelo de análise organizacional, surgido no início da década de setenta, e dá corpo a um conjunto de conceitos e de outras metáforas. Os "pais" da anarquia organizada, Cohen, March e Olsen, procuram através deste modelo analisar uma série de factos sociais e práticas decisórias que ocorrem nas organizações e que escapam à racionalidade absoluta do modelo burocrático ou mesmo à "racionalidade limitada"²³ dos modelos político e de sistema social.

As principais características do *modelo anárquico* assentam na ambigüidade dos objectivos, na incerteza da tecnologia e na participação fluida. A débil articulação entre intenções e acções, entre superiores e subordinados e entre determinadas estruturas da organização não significa que não haja domínios caracterizados pela conexão entre as partes e pela intencionalidade na decisão.

Esta metáfora parece particularmente vocacionada para analisar o modo de funcionamento da organização escolar, nomeadamente as práticas de gestão ao nível do conselho de turma. De resto a sua construção parece ter-se inspirado na investigação empírica das escolas. Com efeito a relativa independência entre os diferentes professores da turma²⁴, o carácter pouco fundamentado das decisões e a fraca percepção das implicações destas e sobretudo a discrepância de critérios entre os diferentes professores, desafiando a uniformidade de procedimentos característica do modelo burocrático, mostram-nos que o modelo da anarquia organizada tem um forte potencial explicativo, tanto mais que se admite que a debilidade da articulação num determinado sector da organização pode coexistir com uma forte estruturação e articulação noutros segmentos da organização. No entanto, este modelo não nos explica por que razão determinados sectores da organização se apresentam fortemente articulados e sujeitos a um rigoroso controlo, enquanto outras áreas, aparentemente as mais estreitamente ligadas à actividade essencial da organização, escapam a uma inspecção regular. Admitindo-se a ambigüidade dos objectivos e a incerteza da tecnologia, fica igualmente por esclarecer por que razão as organizações escolares possuem uma determinada estrutura e porque parecem todas iguais.

Mais recentemente, assistimos à progressiva afirmação de uma nova perspectiva teórica, o *modelo (neo)institucional*²⁵, que procura combinar contributos muito diversificados, com particular

²¹ ELLSTROM, Per-Erik, "Understanding Educational Organizations: An Institutional Perspective", in *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 1992, p. 9.

²² Esclarecendo o conceito de "anarquia organizada", afirma Bell: "The anarchic organisation is not, as its name imply, a formless or unpredictable collection of individuals. Rather it is an organisation with a structure of its own which is partly determined by external pressures and partly a product of the nature of the organisation itself. It is anarchic in the sense that the relationship between goals, members and technology is not as clearly functional as conventional organisation theory indicates that it will be"- BELL, L. A. "The School as an Organization: A Reappraisal", in WESTOBY, Adam (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 1988, p. 8.

²³ Para uma análise do conceito de "racionalidade limitada" ou "racionalidade da satisfação" ver, por exemplo, MARCH, J. G. & SIMON, Herbert, *Les Organizations. Problèmes Psycho-sociologiques*, Paris, Bordas, 1979. Como afirmam estes dois autores, "La plupart des prises de décisions humaines, individuelles ou organisationnelles, se rapportent à la découverte et à la sélection de choix satisfaisants; ce n'est que dans des cas exceptionnels qu'elle se rapporte à la découverte et à la sélection de choix optimaux."- *Ibidem*, p. 138.

²⁴ Segundo nos declararam alguns professores, em certos casos, no final do 2º período os docentes que leccionam numa mesma turma ainda não se conhecem.

²⁵ A designação de *neoinstitucional* parece ter sido utilizada pela primeira vez por James March e Johan Olsen em 1984 para se referirem à perspectiva teórica desenvolvida a partir de meados dos anos setenta, sobretudo na sequência da publicação de dois artigos fundamentais para a reemergência dos argumentos institucionais. Referimo-nos ao frequentemente citado artigo de Meyer e Rowan intitulado *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*, publicado em 1977 no nº 83 do *American Journal of Sociology*, bem como ao artigo de L. Zucker, publicado nesse mesmo ano no nº 42 da *American Sociological Review* sob o título *The Role of Institutionalization in Cultural Persistence*. (Cf. MARCH, J. G. & OLSEN, J. P.

destaque para as aporções da teoria da contingência, da teoria política e das teorias da ambiguidade. Encontrando-se ainda numa fase de construção, a teoria institucional não constitui ainda um corpo unitário de conceitos²⁶ o que se reflecte na existência de algumas "variantes" que, embora partilhando ideias gerais, diferem relativamente a aspectos específicos.

Ellstrom sintetiza os pressupostos essenciais desta perspectiva teórica em torno de três argumentos nucleares: a "tese da institucionalização"; a "tese da racionalidade contextual" e a "tese da legitimidade institucional". Estas três teses podem ser resumidas nos seguintes princípios: as estruturas não são meros instrumentos técnicos, podendo assumir um valor intrínseco que as autojustifica, independentemente da sua adequação em relação aos objectivos formais; as acções organizacionais não são necessariamente o produto de decisões marcadas pela intencionalidade; as estruturas, os processos e as culturas organizacionais tendem a tornar-se isomórficas em relação ao seu ambiente institucional²⁷. Conferindo um sentido eminentemente simbólico às estruturas, esta perspectiva pode ajudar-nos a introduzir *ordem* e *sentido* na realidade organizacional que envolve a direcção de turma, iluminando faces que outras perspectivas têm ignorado ou deixado na penumbra.

5. Uma focalização plural

Na nossa análise, na esteira de Licínio Lima, recorreremos a diferentes planos analíticos, procurando distinguir o "plano das orientações para a acção" do "plano da acção organizacional", de modo a poder captar diferentes estruturas e regras organizacionais. Trata-se, portanto, de procurar articular diferentes enquadramentos ou, ainda nas palavras do mesmo autor, de adoptar uma tripla focalização: "uma *focalização normativa* (estruturas e regras formais), uma *focalização interpretativa* (estruturas ocultas e regras não formais e informais) e uma *focalização descritiva* (estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas)"²⁸. De modo coerente com as considerações anteriores, privilegiaremos uma abordagem que permita integrar o contributo de diversas perspectivas teóricas, embora conferindo maior centralidade ao modelo institucional. Esta opção decorre da focalização específica proporcionada por esta perspectiva, nomeadamente pela ênfase colocada na vertente simbólica das estruturas, dos processos e dos discursos. De resto, vários autores têm realçado a pertinência e potencial heurístico do modelo institucional no estudo sociológico das organizações²⁹. O recurso a esta abordagem é apresentado por esses autores como particularmente pertinente no estudo das organizações que, além de se caracterizarem pela incerteza da tecnologia e pela ambiguidade dos objectivos, desenvolvem a sua actividade em ambientes institucionais muito estruturados, conjunto em que incluem as organizações educativas.

"The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life". *American Political Science Review*, 78, 1984, pp. 734-749. Contudo, de acordo com R. Scott, os primeiros *argumentos institucionais* desenvolveram-se entre finais do séc. XIX e meados do séc. XX, destacando-se nesse período os contributos de Cooley, Park, Weber, Durkheim, Parsons, Selznick, Berger e Luckman, entre outros (Cf. SCOTT, Richard. *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1995, pp. 1-15. Segundo o mesmo autor, a abordagem *neoinstitucional* difere das suas primeiras versões em dois aspectos essenciais: "(1) It shifts attention from a primarily normative to a cognitive focus, and, more important, (2) it embraces a social constructionist rather than a social realist perspective"- *ibidem*, p. xv. A generalidade dos autores, quando se referem à perspectiva *neoinstitucional* identificam-na simplesmente como teoria *institucional*. É também o que faremos ao longo do texto.

²⁶ Cf. SCOTT, W. Richard, "The adolescence of Institutional Theory", in *Administrative Science Quarterly*, 32 (1987).

²⁷ Cf. ELLSTROM, Per-Erik, "Understanding Educational Organizations: An Institutional Perspective", *op. cit.*, pp. 11-12. Por ambiente institucional entende-se aqui o conjunto de crenças, normas e ideologias socialmente construídas e partilhadas que, por isso, são tomadas como dados adquiridos (*taken for granted*) definindo a forma correcta de fazer as coisas.

²⁸ LIMA, Licínio Lima, *A Escola Como Organização ... op. cit.*, p. 164. Uma análise exaustiva dos diferentes planos, estruturas e regras organizacionais contemplados por este autor é apresentada nas pp. 148-164.

²⁹ Referimos, a título meramente ilustrativo, Brian Rowan, John W. Meyer, Lynne Zucker, Nils Brunsson, Paul J. DiMaggio, Per-Erik Ellstrom, Terrence E. Deal, W. Richard Scott. Entre nós são bem mais raras as investigações que privilegiaram esta perspectiva teórica. Podemos, no entanto referir, entre outros, um recente artigo da autoria de Carlos V. Estêvão em que o modelo institucional é explicitamente assumido como quadro teórico de referência- Cf. ESTÊVÃO, Carlos Vilar, "O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas Numa Perspectiva Institucional", in *IGE Informação*, nº 2 (1994).

O estudo que desenvolvemos, e de que agora apresentamos o relatório, apenas muito parcialmente pode colher as vantagens que o confronto com investigações no mesmo domínio nos poderia proporcionar. A direcção de turma, e particularmente a coordenação do conselho de turma, não tem merecido da parte dos investigadores portugueses grande atenção³⁰. A hegemonia das investigações centradas na gestão de topo tem relegado para plano secundário os estudos sobre a gestão pedagógica intermédia. Além disso, os poucos trabalhos que tomaram a direcção de turma como objecto de investigação, salvo raras excepções, adoptaram uma perspectiva normativo/prescritiva com o inevitável *fechamento* do campo analítico. Ora, como já notámos acima, embora não desprezemos os contributos deste tipo de focalização, os nossos propósitos orientam-se predominantemente para uma abordagem analítica/interpretativa, a única que julgamos capaz de superar as "versões oficiais" da realidade organizacional.

Apesar de a direcção de turma raramente ter constituído uma temática de investigação autónoma, como já referimos, com frequência os trabalhos que tomam por objecto de estudo a administração escolar incluem reflexões e dados empíricos sobre esta estrutura pedagógica que ao longo do nosso trabalho procurámos confrontar com os nossos próprios dados. Em alguns casos reconhecemo-nos fortemente tributários desses contributos. Sem eles dificilmente teríamos tido acesso a informações que foram para nós essenciais na estruturação do nosso percurso de indagação. Admitimos mesmo que, de outra forma e para certos casos, ter-nos-ia sido praticamente impossível aceder a esses elementos³¹.

6. Algumas considerações metodológicas

Para tentarmos responder às questões que formulámos anteriormente optámos por um estudo de caso de tipo descritivo³², conscientes das vantagens e fraquezas que tal opção representa. As razões desta escolha prendem-se com o nosso desejo de empreender um estudo em profundidade de uma estrutura específica- a direcção de turma- integrada na gestão pedagógica intermédia³³ da organização escolar. Este objectivo dificilmente poderia ser alcançado num estudo mais amplo, que embora pudesse ser mais facilmente generalizável, teria de se ficar por uma análise mais superficial. Uma outra razão para esta opção decorre da nossa qualidade de investigador individual, sendo o

³⁰ Como excepção à regra podemos referir um estudo de Licínio Lima integrado nas suas provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, apresentadas à Universidade do Minho, em 1985- Cf. LIMA, Licínio C. *O Conselho de Turma*, Braga, Universidade do Minho, 1985. Muito recentemente foi também apresentada na Universidade do Minho uma dissertação de mestrado que tomou a direcção de turma como objecto de estudo- Cf. CASTRO, Engrácia, *O Director de Turma nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Em Busca da Imagem Dominante*, Braga, Universidade do Minho, 1994.

³¹ É o caso, por exemplo, dos dados relativos à coordenação dos professores e do ensino que pudemos recolher da análise de cerca de oitenta extractos de relatórios anuais dos reitores transcritos por João Barroso, correspondentes ao período compreendido entre 1935 e 1960. As partes dos relatórios transcritas (relativas aos processos de coordenação dos professores e do ensino), foram organizadas pelo autor de acordo com uma determinada codificação que contempla "conceitos, estratégias e processos"- Cf. BARROSO, J. João, *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, Vol. 2- Anexos, Lisboa, Universidade de Lisboa (FPCE), 1993. Foi para nós também de grande utilidade o levantamento da legislação relativa à organização pedagógica e administrativa dos liceus (1836-1957) feita por este autor- *ibidem*, pp. 1-18.

³² R. Yin distingue entre estudos de caso de tipo exploratório, descritivo e explanatório: "An exploratory case study (whether based on single or multiples cases) is aimed at defining the questions and hypotheses of a subsequent (not necessarily case) study or at determining the feasibility of the desired research procedures. A descriptive case study presents a complete description of a phenomenon within its context. An explanatory case study presents data bearing on cause-effect relationships- explaining which causes produced which effects"- YIN, Robert K. *Applications of Case Study Research Methods*, Newbury Park, Sage Publications, p. 5.

³³ Segundo Formosinho destacam-se "dois tipos principais de gestores intermédios- os directores de departamento, que coordenam e dirigem os professores da mesma disciplina ou de várias disciplinas da mesma área do saber e os orientadores educativos, que dirigem as actividades de apoio ao aluno e coordenam a actividade dos professores de um grupo de alunos (turma, grupo de turmas, ano ou ciclo)."- FORMOSINHO, João, "O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio Na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director?", Comunicação apresentada ao Seminário: A Acção Educativa: Análise Psico-Social, Leiria, 7, 8 e 9 de Fevereiro de 1991. O nosso estudo centra-se apenas sobre o 2º tipo de gestor pedagógico intermédio.

estudo de caso mais compatível com esta situação institucional³⁴. Quanto às "fraquezas" destacam-se as limitações à generalização dos resultados, a não ser por um procedimento intuitivo de que "este caso é idêntico a outros casos"³⁵; é difícil determinar em que medida as percepções do investigador condicionam os resultados finais sendo, por isso, maiores os riscos de enviesamento; o investigador tem de fazer opções, seleccionar fontes nem sempre determinadas pelos critérios de rigor dos métodos quantitativos; este estilo de investigação pressupõe que o investigador possua determinadas competências sociais, nomeadamente a capacidade para estabelecer relações de empatia com os investigados, etc..

A selecção da escola onde desenvolvemos o nosso estudo, que por razões de ética profissional convençionámos designar de *escola Alfa*, foi o resultado da combinação de diversos factores, alguns deles meramente accidentais. Uma primeira aproximação a esta escola ocorreu cerca de dois anos antes de iniciarmos esta investigação, embora num contexto que lhe é estranho. Procedíamos na altura à recolha de regulamentos internos e esse pretexto proporcionou-nos a possibilidade de um breve diálogo com o presidente do conselho directivo que, em largas pinceladas, nos traçou um retrato da escola que dirigia. Desse quadro ressaltaram alguns traços que desde logo suscitaram em nós a vontade de saber mais sobre aquela escola³⁶. Além disso, a forma como fomos recebidos deixou-nos boas expectativas quanto à possibilidade de aí desenvolvermos um trabalho mais sistemático³⁷. O facto de a escola Alfa ser do tipo C+S contribuiu também para o conjunto dos critérios que determinaram a sua selecção. Esta característica permitia-nos estudar uma organização que reunia simultaneamente os 2º e 3º ciclos do ensino básico e ainda, neste caso, os 10º e 11º anos do ensino secundário. Por último, como pretendíamos fazer um acompanhamento o mais próximo que nos fosse possível das actividades desenvolvidas pelos directores de turma, impunha-se a escolha de uma escola cuja localização geográfica não fosse impeditiva do cumprimento desse objectivo, condição que a escola Alfa também satisfazia. Aliás, o facto de a escola Alfa se situar numa área suburbana confere-lhe algumas características ao nível da mobilidade do corpo docente que reputámos de pertinentes no quadro do nosso estudo. Não pretendemos com isto sugerir que se trata de um caso "exemplar", ou seja, que reúne todas as características consideradas pertinentes do fenómeno em análise³⁸. Admite-se a singularidade da unidade social em que desenvolvemos o nosso estudo mas simultaneamente pressupõe-se que esta partilha um conjunto de características com o conjunto das escolas que ocupam o mesmo "sector societal"³⁹, aspecto reforçado pelo facto de, no caso português, o estado dispor da prerrogativa de definir a configuração estrutural da escola pública e de essa configuração se basear no "modelo único". O facto de a organização escolar onde

³⁴ É esta a posição defendida por J. Nisbett & J. Watt quando afirmam, referindo-se ao estudo de caso, "It is a style of inquiry which is particularly suited to the individual researcher, in contrast to other styles which require a research team."- NISBETT, J. & WATT, J. "Case Study", in BELL, Judith et al. (eds), *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*, London, Harper & Row, 1984, p. 76.

³⁵ Como afirma Licínio Lima, a propósito do estudo concreto e aprofundado das práticas no contexto do estudo de caso, "Nestas circunstâncias, porém, o que está em jogo não é a capacidade de generalização (e nunca de um ponto de vista estatístico-inferencial) mas sim a transferibilidade a partir do caso analisado, e sujeita obviamente a diferentes critérios, dos quais a avaliação/comparação entre o caso estudado e outros casos fica, em boa parte, nas mãos de terceiros detentores de ambas as informações"- LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escola*, op. cit., p. 397, nota 109.

³⁶ Comentando a "qualidade" do regulamento interno que então nos disponibilizava, afirmou-nos o presidente do conselho directivo: "Temos aqui um documento exemplar que foi cuidadosamente elaborado. Creio mesmo que é bom demais. Aliás já foi designada uma comissão para proceder à sua revisão porque, embora o documento esteja muito completo, quase ninguém o segue. A sua extensão dificulta a sua divulgação e, por isso, já dei instruções para que fosse resumido a duas ou três páginas".

³⁷ Na altura procedíamos à elaboração do primeiro esboço do projecto de investigação cujo relatório agora apresentámos.

³⁸ Para uma análise das características do "caso exemplar" (exemplary case) e dos passos essenciais na selecção do caso a ser estudado ver YIN, Robert K. *Applications of Case Study Research Methods*, ed. cit., pp. 8-15.

³⁹ O conceito de "sector societal" é aqui tomada na acepção que lhe atribuem Scott e Meyer: "all organizations within a society supplying a given type of product or service together with their associated organization sets: suppliers, financiers, regulators and the like"- SCOTT, W. Richard & MEYER, John W. "The organization of Societal Sectors", in MEYER, John & SCOTT, W. Richard, *Organizational Environments. Ritual and Rationality*, Newbury Park, Sage Publications, 1992, p. 129. A tese fundamental defendida pelos autores é sintetizada nos seguintes termos: "the structure of a sector is taken to be an important aspect of the environment of a constituent organization"- *ibidem*.

desenvolvemos a nossa investigação não ser considerada um "caso típico" não retira pertinência ao nosso estudo, embora condicione o tipo de generalizações que é possível fazer *from the case*⁴⁰. Na verdade, como afirma M. Bassey, "the merit of study of single events lies not in the extent to which it can be generalized, but in the extent to which a teacher reading it can relate it to his own teaching"⁴¹. Cabe, portanto, ao leitor avaliar o alcance e validade das conclusões deste estudo para além do contexto específico a que originariamente se reportam.

Não sendo o estudo de caso um método mas um "guarda chuva"⁴² sob o qual se abriga uma família de métodos de investigação, explicitamos de seguida as nossa opções metodológicas. Seguimos uma metodologia predominantemente qualitativa e privilegiámos o recurso a formas diversificadas de recolha de dados de modo a podermos fundamentar as nossas conclusões em "múltiplas fontes de evidência"⁴³. Assim, recorremos aos seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevistas centradas e em profundidade com posterior análise de conteúdo, a observação directa não participante desenvolvida sobretudo na sala de professores, utilizámos também o inquérito por questionário estruturado que foi objecto de posterior análise estatística e consultámos legislação específica, dossiers de turma, o livro de sumários do director de turma. Para a síntese da informação recolhida nos dois últimos documentos elaborámos grelhas de análise específicas. Consultámos ainda outros documentos escritos, nomeadamente as relações dos directores de turma entre 1992/93 e 1994/95.

6.1 As entrevistas

Como afirma E. Wragg, "Interviewing is the oldest and yet sometimes the most ill-used research technique in the world"⁴⁴. A dificuldade na utilização desta técnica de recolha de dados é tanto mais elevada quanto menos programado se apresentar o seu guião, mas é também a entrevista menos estruturada aquela que nos pode proporcionar informações que de outro modo dificilmente seriam captadas. Wragg distingue três tipos essenciais de entrevistas: estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas⁴⁵. As primeiras identificam-se com o inquérito por questionário e baseiam-se num guião que prescreve o tipo de perguntas e a ordem por que devem ser feitas, e as respostas são frequentemente do tipo sim/não. A entrevista semi-estruturada confere maior latitude na resposta ao entrevistado, embora todos os inquiridos sejam sujeitos às mesmas questões. Na entrevista não

40 A propósito do problema da generalização no estudo de caso, afirmam Adelman, Jenkins e Kemmis: "the generalizations produced in case study are no less legitimate when about the *instance*, rather than about the class from which the instance is drawn (i. e. generalizing *about* the case, rather than *from* it)"- ADELMAN, Glen, JENKINS, David & KEMMIS, Stephen, "Rethinking Case Study", in BELL, Judith *et al.* (eds), *op. cit.* p. 94. As generalizações *from the case* são possíveis quando o caso estudado é representativo de uma determinada classe; quando o caso se caracteriza pela sua singularidade torna-se possível uma generalização *about the case*. Neste último tipo, a generalização procede de "caso para caso" na base de eventuais semelhanças entre eles e corresponde ao que alguns autores designam de "generalização naturalística". Consideram, no entanto, os autores que esta distinção corresponde mais às intenções do que às práticas e que "The truths contained in a successful case study report, like those in literature, are 'guaranteed' by 'the shock of recognition'" - *ibidem*, p. 96

41 BASSEY, Michael, "Pedagogic Research: On the Relative Merits of Search for Generalization and Study of Single Events", in BELL, Judith *et al.* (eds), *op. cit.* p. 104. Neste texto o autor faz uma distinção entre generalizações "abertas" e "fechadas", defendendo a tese segundo a qual "The relatibility of a case study is more important than its generalizability"- *ibidem*, p. 119.

42 Segundo a definição adoptada pela Conferência de Cambridge, em 1976, "case study is a umbrella term for a family of research methods having in common the decision to focus an inquiry round an instance"- ADELMAN, Glen, JENKINS, David & KEMMIS, *op. cit.* p. 94.

43 Como observa Robert Yin, "The important aspect of case study data collection is the use of multiple sources of evidence converging on the same set of issues"- *ibidem*, p. 32

44 WRAGG, E. C. "Conducting and Analysing Interviews", in BELL *et al.* (eds), *op. cit.* p. 177.

45 Por seu lado, Marinús Pires de Lima identifica cinco tipos de entrevista: clínica, em profundidade, centrada, de questões abertas, de questões fechadas. Este autor considera ainda que é possível discriminar um sexto tipo- entrevista de "questões de resposta prevista, em que o entrevistado tem de se subordinar à lista de respostas, mas uma delas é livre ('outra resposta eventual)'" - LIMA, Marinús Pires, *Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia*, Lisboa, Editorial Presença, 1987, pp. 27-28.

estruturada, também designada entrevista em profundidade, o entrevistador usa uma técnica não directiva. Depois de um estímulo inicial, confere uma grande liberdade de acção ao entrevistado, deixando-o estruturar livremente a sua resposta. Durante o curso da entrevista, o entrevistador limita-se a reforçar e "refrasear" as declarações do inquirido. Este último tipo de entrevista, dado o seu carácter não estruturado, repousa essencialmente nas competências profissionais do entrevistador e, por isso, afirma Wragg, "it is not something which can be undertaken lightly or by anyone not well informed about procedures and hazards"⁴⁶.

No nosso estudo entrevistámos 15 professores que constituem uma *amostra de oportunidade* (*opportunity sample*)⁴⁷, uma vez que os participantes foram seleccionados com base numa combinação de vários critérios: cargos ocupados, sugestões feitas pelo coordenador dos directores de turma, dados que fomos recolhendo em conversas informais na sala de professores, disponibilidade para participar, etc. No nosso caso tentar constituir uma amostra "representativa" da população não tem qualquer sentido, uma vez que não se pretende fazer inferências globais. A nossa selecção foi antes pautada pela preocupação de assegurar uma variedade das pessoas inquiridas, integrando docentes com diferentes experiências e responsabilidades no domínio específico da direcção de turma. Assim, a nossa amostra é composta por professores sem experiência de direcção de turma, professores com experiência de direcção de turma, professores com experiência de coordenação dos directores de turma, elementos do conselho directivo, elementos do conselho pedagógico, ex-elementos do conselho directivo, o coordenador dos directores de turma, elementos da comissão de horários e delegados de grupo. Na generalidade dos casos, a integração de cada um dos professores na amostra foi precedida de conversas informais na sala de professores que nos proporcionaram a possibilidade de aquilatar da pertinência dessa integração ao mesmo tempo que nos permitiram saber da disponibilidade do professor para participar na entrevista.

As entrevistas decorreram durante o mês de Julho de 1994⁴⁸, já depois de terem sido aplicados, recolhidos e sumariamente tratados, os inquéritos por questionário. As entrevistas foram realizadas em diferentes espaços, com predominância da sala de professores e da sala de reuniões do conselho pedagógico. O elemento do conselho directivo foi entrevistado no seu gabinete. Apenas uma entrevista teve lugar fora da escola e isto porque o docente, no momento em que o entrevistamos, não se encontrava a exercer funções lectivas.⁴⁹ Na organização da sequência das entrevistas deixámos para próximo do fim os entrevistados que considerámos informantes privilegiados dado a seu envolvimento directo na tomada de decisão em questões relevantes para o objecto do nosso estudo. Deste modo, os últimos professores que entrevistámos foram o elemento do conselho directivo responsável pelas direcções de turma e o coordenador dos directores de turma⁵⁰.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 185.

⁴⁷ E. Wragg considera que no momento de escolher uma amostra "the choice is between a *random sample* and an *opportunity sample*", acrescenta ainda o autor que "An opportunity sample consists of those whom it is convenient to interview, either because they are willing to talk or because they come over your way"- *ibidem*, p. 179. Na amostra aleatória todos os membros da população têm a mesma oportunidade de ser seleccionados. Se se pretende uma amostra que reflecta proporcionalmente os sub-grupos da população teremos de optar por uma amostra aleatória estratificada.

⁴⁸ Admite-se que o facto de as entrevistas terem ocorrido durante um período caracterizado por um certo boom no trabalho do director de turma (fase das avaliações dos alunos) possa constituir um factor de algum enviesamento dos resultados, aspecto que procuramos minimizar confrontando as respostas com outros dados recolhidos noutros momentos através de outros procedimentos. O facto de termos protelado as entrevistas para um período coincidente com o final do ano lectivo foi condicionado pela necessidade de dispormos, no momento das entrevistas, dos dados relativos ao questionário previamente aplicado. As entrevistas constituiriam assim uma oportunidade para confrontar os entrevistados com esses dados e aclarar eventuais dúvidas suscitadas por esses dados. Convém, no entanto, notar que esta opção também nos permitiu entrevistar os professores no fim de um *percurso* e, por isso, pudemos confronta-los com a sua experiência de um *ciclo completo*. Se os tivéssemos entrevistado mais cedo, dificilmente se poderiam reportar ao conjunto do ano lectivo, sobretudo nos casos em que a direcção de turma estava a ser exercida pela primeira vez. Pensamos que as vantagens justificaram os riscos.

⁴⁹ Referimo-nos ao ex-presidente do conselho directivo que, apesar de não se encontrar a exercer serviço docente no momento em que procedemos às entrevistas, consideramos pertinente entrevistar pois tinha sido durante o seu mandato que o corpo de directores de turma em serviço quando efectuamos o nosso trabalho de campo (ano lectivo 1993/94) tinha sido nomeado. Esta entrevista teve lugar numa autarquia da região onde o docente se encontrava em serviço.

⁵⁰ Seguimos aqui a sugestão de Nisbet & Watt que aconselham: When studying an institution as a school or an administrative unit, it may be wise to leave the senior persons- those personally involved in decision making-

Apenas em dois casos não obtivemos autorização para o registo magnético das entrevistas⁵¹. Nos restantes os docentes aceitaram sem qualquer hesitação o nosso pedido para utilizarmos gravador e o facto de termos recorrido a um aparelho de pequenas dimensões, que facilmente se *dilúia* entre os objectos sobre a mesa, contribuiu para que este não se revelasse tão obstrutivo. Não pretendemos com isto dizer que excluimos a influência dos factores contextuais, assegurando assim a objectividade dos discursos. Uma situação de entrevista, como qualquer relação face a face, é sempre uma situação de interacção social particular sujeita a diferentes leituras e avaliações de parte a parte, susceptíveis de introduzir enviesamentos na análise dos dados. Como afirmam Ghiglione & Matalon, "Conscientemente ou não, ela [a pessoa inquirida] diz-nos apenas o que *pode e quer* dizer-nos, facto que é determinado pela *representação* que faz da situação e pelos seus próprios *objectivos*, que não coincidem necessariamente com os do investigador."⁵²

Embora alguns autores considerem que não se justifica a transcrição das entrevistas e aconselhem vivamente a não recorrer a esse procedimento⁵³, no nosso caso, apesar de as entrevistas terem uma duração média de cerca de 50 minutos, optámos pela sua transcrição, por se nos afigurar que o tempo investido nesta tarefa poderia facilmente ser recuperado no momento de proceder à sua análise e de convocar os aspectos julgados pertinentes. No sentido de facilitar a identificação das entrevistas, cada cassette foi devidamente etiquetada e numerada, complementada com um breve comentário pessoal relativo à pertinência do seu conteúdo⁵⁴.

6.2 O inquérito por questionário

O inquérito por questionário constituiu, como referimos acima, uma das técnicas de recolha de dados integrada na desejável triangulação das informações.

Na sua elaboração procurámos respeitar o prudente conselho de Marinús Pires de Lima, segundo o qual, "o tempo gasto no planeamento é tempo ganho nas fases finais em que se apuram e se expõem os resultados"⁵⁵. O inquérito que aplicámos é constituído por duas partes: uma destinada a toda a população alvo do nosso estudo- o conjunto dos professores da escola; a outra orientada apenas para os professores que têm experiência de direcção de turma (que são ou já foram directores de turma). Na sua construção privilegiámos o recurso a questões fechadas, apresentando a lista das respostas previstas de entre as quais, consoante os casos, os inquiridos foram convidados a indicar a *resposta* mais adequada; seleccionar um número determinado de *respostas* consideradas mais adequadas; escolher e ordenar um determinado número de *respostas* que considerassem mais adequadas de acordo com o critério apresentado; escolher e ordenar a totalidade das *respostas* propostas⁵⁶. Procurando minimizar o efeito de enviesamento que a questão fechada pode induzir

until near the end, so that you can make the best use of your time with them."- NISBET, J. & WATT, J. "Case Study", in BELL, Judith *et al.* (eds), *op. cit.*, p. 83.

51 Na verdade não fomos muito insistentes pois consideramos que qualquer autorização que não resultasse de uma disponibilidade imediata poderia criar algum constrangimento no entrevistado, enfraquecendo a riqueza e a profundidade das suas respostas.

52 GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin, *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora, 1992, p. 2. Mais adiante no ponto intitulado "Esboço de uma psicossociologia da situação de inquérito" -pp. 168-176- os autores analisam de uma forma pormenorizada alguns dos factores que podem introduzir enviesamentos na análise dos dados.

53 A este propósito afirmam Nisbet & Watt: "Do not transcribe interviews [...]. One hour of interviewing becomes ten hours' work when transcribed; and the mass of words and paper interferes with one of the main tasks, which is to identify key statements and graphic illustrations. This is best done from notes, supplemented by a recorder."- *ibidem*, p. 83. Também E. Wragg defende um ponto de vista semelhante ao considerar que cada hora de entrevista implica entre 7 a 10 horas de transcrição, concluindo que "It is not essencial to transcribe interviews, and many interviewers rely on handwritten notes assembled during the interview."- *ibidem*, p. 191.

54 Quando durante o texto recorremos à transcrição de um trecho de uma entrevista utilizamos a identificação constante dessa etiqueta. Assim, "E5, Julho/94", significa que o extrato foi retirado da entrevista nº5 (que ocorreu em 5º lugar) e que foi realizada em Julho de 1994. Habitualmente acrescentámos outros elementos de contextualização, nomeadamente a situação profissional e institucional do entrevistado.

55 *Ibidem*, p. 44.

56 A opção pelo tipo de questões em que o inquirido *escolhe* e *ordena* um determinado número ou a totalidade das respostas foi tomada no pressuposto de que dessa forma se obtinha uma informação mais rica. Reconhecemos, no entanto, que não ponderámos devidamente o tipo de utilização que faríamos da informação

contemplámos para cada questão um número relativamente amplo de alternativas de resposta e inserimos a opção "outra(s)" deixando espaço no questionário para que fossem discriminadas. Aqui, como de resto na generalidade dos questionários, raramente o inquirido aproveitou essa oportunidade, preferindo optar pelas alternativas expressas. Inserimos também questões abertas embora em número bastante reduzido. Num número relativamente elevado de casos estas questões ficaram sem resposta e naqueles em que os inquiridos se manifestaram foram bastante lacónicos e sincréticos⁵⁷. Independentemente de outros aspectos, alguns autores consideram que a introdução de questões abertas, intercalando um conjunto de questões fechadas, tem a vantagem de tornar o preenchimento do questionário numa actividade menos monótona e fastidiosa, ao mesmo tempo que proporciona ao inquirido a oportunidade de expressar de uma forma mais livre as suas opiniões⁵⁸.

Antes de aplicarmos o questionário à população definitiva procedemos a um pré-teste desenvolvido em dois momentos distintos. Primeiramente solicitámos a um docente que exerce a sua actividade profissional numa escola de tipo C+S que, na nossa presença, preenchesse o questionário e nos fosse relatando as suas impressões e sentido(s) que ia dando a cada uma das questões, ao mesmo tempo que medimos o tempo necessário ao seu preenchimento. Num segundo momento aplicámos o questionário a uma amostra seleccionada numa escola com características idênticas àquela em que pretendíamos fazer o nosso estudo. Deste processo resultou a exclusão de algumas questões que não foram respondidas pela maioria dos inquiridos⁵⁹ e a alteração na redacção de

assim obtida. No momento de tratar os dados deparámo-nos com o problema de determinar o valor absoluto e relativo de cada resposta. Tratando-se de *variáveis ordinais* não podiam ser directamente convertidas em *variáveis numéricas*. A solução que adoptámos consistiu em apresentar quadros em que para cada variável indicámos o número de indivíduos que a colocou em 1º lugar, 2º lugar, 3º lugar, etc.. De forma complementar, e conscientes do salto (i)lógico em causa, determinámos o peso "ponderado" de cada resposta multiplicando a sua frequência pelo valor que lhe foi atribuído e adicionámos de seguida os produtos. Exemplificámos com uma questão hipotética:

1= valor mínimo

Questão X	Valor 1	Valor 2	Valor 3
Resposta 1	25	8	4
Resposta 2	11	13	45
Resposta 3	9	5	12
Resposta 4	15	10	7

O valor "ponderado" da Resposta 2 = $11 \times 1 + 13 \times 2 + 45 \times 3$ (=172). Esta operação leva a tomar os *valores* como variáveis numéricas, ou seja, a pressupor que, quer a nível individual quer a nível colectivo, a distância entre o três valores é igual, o que de facto não podemos provar. As conclusões obtidas a partir destes cálculos são, por isso, muito precárias e necessitam sempre de ser confrontadas com os dados obtidos por outros procedimentos.

⁵⁷ Esta situação, segundo Ghiglione & Matalon, parece ser comum quando as questões abertas surgem na sequência de um conjunto de questões fechadas: "as respostas a uma questão aberta, que se sucede a uma longa série de questões fechadas, são geralmente muito pobres, quer porque, por um lado, as pessoas se habituaram a dar respostas curtas, ou, por outro, a ordenar e a escolher sobre um material já pronto" - *ibidem*, p. 117.

⁵⁸ A opção entre questões abertas e questões fechadas não é uma questão simples. Se por um lado as questões fechadas limitam as possibilidades de resposta do inquirido, "obrigando-o" a encaixar-se nas alternativas que lhe são proporcionadas- a escola das alternativas condiciona a resposta dada; por outro lado, as questões abertas podem levar o inquirido, por comodismo, a dar a resposta sem ponderar adequadamente outras alternativas. Uma lista de respostas pode levar o inquirido a contemplar alternativas que espontaneamente não lhe teriam ocorrido. Qualquer uma das opções tem vantagens e inconvenientes que é necessário ponderar adequadamente.

⁵⁹ O conjunto das questões excluídas foram consideradas invasoras de domínios sensíveis e os inquiridos ou alteravam o sentido da questão ou simplesmente não respondiam. Esta impressão foi-nos primeiro transmitida pelo docente que acompanhámos no preenchimento do questionário. Apesar disso, mantivemos esse conjunto de questões no pré-teste. A persistência da reacção negativa às questões levou-nos a excluí-las do questionário. Nesse conjunto de questões pedíamos aos inquiridos que nos indicassem, separadamente, os nomes das cinco pessoas da escola com quem tinham trabalhado mais intensamente no último mês; os cinco amigos que lhes eram mais chegados (próximos); as cinco pessoas da escola cujas opiniões profissionais mais respeitavam; as cinco pessoas que julgavam ter mais poder formal dentro da escola. O objectivo destas questões era determinar o padrão de interações, procurando determinar em que medida as interações entre colegas eram mais frequentes do que as interações com os elementos que ocupam posições de autoridade. Estas mesmas questões foram utilizadas num questionário anónimo auto-administrado aplicado a um conjunto

outras consideradas menos claras.

Os questionários foram aplicados em meados do mês de Junho de 1994, cerca de um mês antes do termo do ano lectivo. Para a sua administração procedemos a uma distribuição pessoal a cada um dos inquiridos, ao mesmo tempo que fornecemos informações sobre o modo e prazos de devolução, reforçando as indicações que acompanhavam os questionários⁶⁰.

Para facilitar o posterior tratamento dos dados, as questões fechadas foram pré-codificadas e em relação às questões abertas, depois de analisarmos algumas respostas, elaboramos um conjunto de categorias fazendo de seguida corresponder cada uma das respostas a uma das categorias construídas. O tratamento informático dos dados baseou-se na sua introdução prévia numa base de dados (DBASE) e posterior transferência para um programa de cálculo estatístico (SPSS). Os tratamentos estatísticos a que recorremos são muito simples, resultando basicamente na elaboração de tabelas de frequências. As questões de escolha múltipla revelaram-se particularmente difíceis de tratar, nomeadamente quando implicaram a ordenação das respostas. As soluções encontradas, apesar das críticas que possam merecer, parecem-nos ter contribuído para proporcionar uma imagem mais adequada da dimensão em estudo. Na interpretação dos dados procurámos ter presente que a situação do inquirido é sempre uma situação artificial, não ignorando que, como esclarece Virgínia Ferreira, o "inquirido encara a tarefa de responder ao inquirido como um repto a replicar com um bom desempenho"⁶¹ e que, também por isso, acrescenta mais adiante a mesma autora, é fundamental "reconhecer às respostas apenas a validade decorrente do contexto em que foram produzidas"⁶².

6.3 A análise de documentos

A consulta de documentos revelou-se uma fonte de informação muito importante no contexto global da nossa investigação. Destacamos a análise do "livro de sumários dos directores de turma" e os *dossiers* de turma. Para ambos os casos construímos grelhas de análise específicas que nos permitiram estruturar a informação aí recolhida. No caso dos livros de sumários dos directores de turma efectuámos a sua análise em dois momentos temporalmente distintos. Uma primeira leitura foi efectuada durante o curso do ano lectivo, o que nos permitiu levantar algumas pistas de indagação que de outro modo dificilmente nos teriam ocorrido, traduzidas em questões introduzidas no questionário e em temas de reflexão nas entrevistas. Uma análise final, agora já mais estruturada, foi efectuada já depois de terminado o ano lectivo e incidiu sobre as actividades registadas pelos directores de turma relativas às 746 horas destinadas ao atendimento dos pais. Em relação aos *dossiers* de turma, o nosso estudo visou, por um lado, complementar a informação recolhida no "livro de sumários" relativa ao atendimento dos pais⁶³; por outro, perceber em que medida esse documento reunia informação relevante e era utilizado pelo conjunto dos professores da turma. Consultámos ainda outros registos escritos, nomeadamente relações de professores da escola e relações de directores de turma com indicação dos dias e das horas de atendimento dos encarregados de

de profissionais da educação (professores e administradores) por Forsyth & Hoy num estudo sobre o Isolamento e Alienação nas Organizações Educativas. Nesse estudo estes autores não depararam com as mesmas dificuldades que nós pois mais de 66% dos questionários foram devolvidos depois de devidamente preenchidos. Cf. FORSYTH, Patrick B. & HOY, Wayne K. "Isolations and Alienation in Educational Organizations", in *Educational Administration Quarterly*, vol. 14, nº 1, 1978, pp. 80-96.

⁶⁰ Para facilitar a recepção dos questionários preenchidos colocámos uma urna devidamente assinalada à entrada da sala dos professores, com um aviso solicitando a sua utilização para a devolução dos questionários. No sentido de aumentar a taxa de retorno dos questionários, durante o prazo que concedemos para o seu preenchimento e devolução, fizemos notar a nossa presença na escola, procurando responder simultaneamente a eventuais dúvidas. Apesar de pretendermos entregar o questionário a todos os professores da escola (71), e de termos desenvolvido esforços nesse sentido, em cinco casos tal não foi possível devido a razões várias, nomeadamente porque alguns docentes se encontravam de atestado médico. Dos 66 inquiridos distribuídos foram-nos devolvidos 56.

⁶¹ FERREIRA, Virgínia, "O inquirido por Questionário na Construção de Dados Sociológicos", COSTA, António firmino, "A Pesquisa de Terreno em Sociologia", in SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, p.174

⁶² *Ibidem*, p. 193.

⁶³ Além do sumário preenchido na hora de atendimento dos pais, o director de turma deveria anotar numa ficha de atendimento dos encarregados de educação, constante do dossier de turma, qualquer deslocação destes à escola para o contactar. Nesse registo era anotado o nome do encarregado de educação, o motivo/informação do contacto que deveria ser rubricado pelo encarregado de educação.

educação bem como das turmas sob a responsabilidade de cada director.

Ao contrário do que era a nossa intenção inicial, não tivemos autorização para consultar actas dos conselhos de turma ou do conselho pedagógico, apesar de termos apresentado um pedido expresso nesse sentido junto do conselho directivo. O argumento que nos foi apresentado prende-se com a confidencialidade desses documentos em relação a pessoas estranhas aos conselhos. Não cremos, no entanto, que o facto de não termos tido acesso a esses documentos nos tenha privado de uma fonte de informação muito pertinente pois, por um lado, procurámos compensar essa lacuna obtendo as informações pretendidas em diálogos informais na sala de professores; por outro, como observa Licínio Lima, "as actas não revelam nem esclarecem tudo [...]; tendem a fixar mais as decisões do que os processos e as discussões, escondem, ou simplesmente não registam, certos factos, tendem a oferecer uma versão 'oficial' da realidade, até pelo seu conteúdo ser 'negociado'"⁶⁴.

Ao nível da análise documental destacamos ainda o estudo de um extenso *corpus* normativo essencial ao enquadramento formal-legal da figura do gestor pedagógico intermédio.

6.4 Observação não participante

Ao longo do nosso trabalho de campo, que se desenvolveu entre Setembro de 1993 e Agosto de 1994, fizemos cerca de 50 deslocações à escola em que desenvolvemos o nosso estudo e de todas elas elaborámos um breve relatório, que registámos no nosso diário de campo, onde sintetizámos a actividade desenvolvida. As cerca de duzentas horas que passámos na escola foram maioritariamente ocupadas em conversas informais com docentes na sala de professores, processo através do qual os nossos interlocutores nos proporcionaram o acesso a algumas das áreas mais "reservadas" do quotidiano da organização e nos relataram ocorrências de um passado recente de que não ficou qualquer memória escrita. À medida que a nossa presença se foi prolongando tendemos a interagir mais assiduamente com determinados interlocutores que reputávamos de "informantes privilegiados" pela posição específica que ocupavam no quadro do objecto da nossa investigação⁶⁵.

Foi também na sala de professores que desenvolvemos o essencial da nossa observação não participante, registando actividades, observações e comentários que se nos afiguravam significativos para os objectivos do nosso trabalho. O carácter "aberto" deste espaço contribuiu para uma mais rápida diluição da nossa presença, sem que isto signifique que tenhamos deixado de interferir nos processos sociais que aí se desenvolveram e em que nos envolvemos. De resto, a preocupação do investigador não deve ser a de não interferir, porque interfere sempre, mas antes a de manter uma vigilância crítica em relação aos possíveis enviesamentos decorrentes dessa interferência de modo a minimizar os seus efeitos⁶⁶.

Participámos ainda em duas reuniões de conselhos de turma antes do início das actividades lectivas, numa fase em que estava em curso a negociação do protocolo da nossa investigação.

Uma preocupação central em termos metodológicos foi proceder a uma triangulação da informação, obtida a partir das diferentes técnicas, de modo a determinar o grau de consenso entre os diferentes resultados procurando assim minimizar os enviesamentos dos julgamentos subjectivos quer do investigado quer do investigador. Durante todo o processo de investigação procedemos a uma interface permanente entre a teoria e prática investigativa, visando um refinamento das técnicas

⁶⁴ LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização ...*, *op. cit.*, p. 369 (nota 32).

⁶⁵ O recurso ao "informante privilegiado" implica alguns cuidados que convém ter presentes no momento de interpretar a informação colhida no contacto com esse interlocutor. Desde logo por mais pertinentes que se nos afigurem os seus depoimentos estes não podem ser tomados como "informações objectivas". Como esclarece A. Firmino da Costa, "é necessário ter permanentemente em conta que são sempre depoimentos elaborados através dos sistemas de representações próprios do contexto local e do lugar social específico dos indivíduos em causa. [...] Além disso, onde há clivagens sociais- e há-as praticamente em todo o tecido social- os relacionamentos preferenciais do investigador com alguns personagens abrem umas portas mas fecham outras." COSTA, António Firmino, "A Pesquisa de Terreno em Sociologia", COSTA, António Firmino, "A Pesquisa de Terreno em Sociologia", in SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs.), *op. cit.*, pp. 139-140

⁶⁶ Convocámos mais uma vez as observações oportunas de A. Firmino da Costa, "A presença do investigador no terreno introduz neste uma série de novas relações sociais. À medida que se vai prolongando, o trabalho de campo vai não só reorganizando as relações entre o observador e os observados como reorganizando também, em certa medida, o próprio tecido social em análise"- *Ibidem*, p. 135.

e da análise e interpretação dos dados.

7. Os limites do trabalho

A primeira e mais óbvia limitação do nosso estudo decorre das opções teóricas que privilegiámos. Embora tenham sido seleccionadas com base em critérios de pertinência em relação ao objecto de estudo, não ignorámos que uma escolha implica sempre muitas exclusões e que, muitas questões ficaram por colocar, simplesmente porque, à luz do enquadramento adoptado, não se nos afiguraram pertinentes. Como frequentemente tem sido realçado, há questões que só verdadeiramente o são à luz de determinados quadros teóricos, ou como afirmam, entre outros, Nisbet e Watt, "the researcher finds only what he seeks"⁶⁷. De forma mais específica, reconhecemos o *déficit* de conceptualização em torno da expressão *ambiente institucional*. Embora seja consensual que o ambiente é mais do que um simples *stock* de recursos e de mercados, apesar de algum investimento teórico orientado para definir *elementos* e *níveis* em que se possa operacionalizar o conceito, é ainda pouco claro o modo como um determinado ambiente, enquanto sistema cultural, condiciona as organizações integradas no seu *sector*⁶⁸.

Para além desta limitação decorrente das opções teóricas que adoptámos, uma compreensão mais global do objecto do nosso estudo implicava dar voz a outros grupos de actores, nomeadamente aos pais e aos alunos. Ao termos focalizado, ao nível das representações, o discurso dos professores, as nossas conclusões ficam parcialmente fragilizadas. Além disso, tratando-se de um estudo centrado apenas numa escola, qualquer tipo de generalização para outros contextos, com já tivemos oportunidade de realçar, torna-se ilegítima a não ser pela sua capacidade de induzir no leitor um "choque de reconhecimento".

Apesar da vigilância crítica que sempre procurámos manter, evitando que as nossas crenças e noções prévias "contaminassem" as nossas observações e interpretações, a nossa experiência num passado recente como director de turma revelou-se necessariamente "um pau de dois bicos". A familiaridade com o fenómeno estudado, se por um lado nos facilitou o alargamento do leque das variáveis a considerar, permitindo-nos até reduzir a fase exploratória, por outro lado, obrigou-nos a lutar sistematicamente contra a "*ilusão do saber imediato*"⁶⁹, sem que isto signifique que tenha sido um "combate" ganho. De resto, o investigador não pode "despir-se" das suas crenças, ideologias, valores, visão do mundo, etc⁷⁰. O que de facto se lhe exige é a consciência do potencial deformador destes elementos como condição para "disciplinar", na medida do possível, a sua influência.

⁶⁷ NISBET, J. & WATT, J. "Case Study", in BELL, Judith et al. (eds), op. cit., p. 76. A este propósito afirmam também Cot e Mounier: "Só se encontra aquilo que se procura, e o emprego de bons métodos de investigação não substitui a construção científica do que se procura"- COT, Jean-Pierre & MOUNIER, Jean Pierre, *Para Uma Sociologia Política*, Lisboa, Livraria Bertrand, 1976, p. 47.

⁶⁸ De entre os autores que têm desenvolvidos esforços teóricos orientados para a delimitação do conceito de *ambiente institucional* destacámos SCOTT, W. Richard & MEYER, John W. "The Organization of Societal Sectors", in MEYER, John W. & SCOTT, W. Richard, op. cit. Aqui os autores procuram desenvolver o conceito de "sector societal", definindo-o nos seguintes termos: "A sector refers to a domain identified by similarity of service, product or function. [...] sectors are comprised of units that are functionally interrelated even though they may be geographically remote"- p. 137. Por seu lado Scott, num outro texto, identifica os *elementos* e os *níveis* que julga pertinentes na delimitação do conceito de ambiente. Assim, este autor, distingue três tipos de elementos: relacionais, culturais e históricos, e três níveis: campo interorganizacional, o campo societal e o contexto do sistema mundial. Conclui o autor afirmando que "Organizations are affected by the structure of relations of the interorganizational systems in which they are embedded, and these systems are in turn affected by the societal systems in which they are located, and these systems are in turn affected by the world system in which they are located. All of these systems are evolving over time, and each is comprised of elements created at different points in time."- SCOTT, W. Richard, "The Organization of Environments: Network, Cultural, and Historical Elements", in MEYER, John W. & SCOTT, W. Richard, op. cit., p. 174.

⁶⁹ COT, Jean-Pierre & MOUNIER, Jean Pierre, op. cit., p. 28.

⁷⁰ Como assertivamente nota A. Shaff, "Se a objectividade do conhecimento devesse significar a exclusão de todas as propriedades individuais da personalidade humana, se a imparcialidade devesse consistir em fazer juízos de valor renunciando ao seu ponto de vista e ao seu sistema de valores, se o valor dos juízos universais devesse consistir na eliminação de todas as diferenças individuais e colectivas, a objectividade seria pura e simplesmente uma ficção, porque implicaria que o homem fosse um ser sobre-humano ou a-humano"- SHAFF, Adam, *História e Verdade*, Editorial Estampa, Lisboa, s/d, p. 275.

Desde já importa sublinhar que, considerando as limitações que reconhecemos, e outras que não chegámos a identificar, as "conclusões" que agora se apresentam devem ser tão só tomadas como uma "síntese hipotética", como um resultado provisório, um produto necessariamente inacabado, uma "leitura" possível, entre muitas outras.

8. Organização do trabalho

O presente trabalho está organizado em torno de três capítulos nucleares precedidos de uma Introdução e fechando com uma curta Conclusão.

Na Introdução, contextualizámos e explicitámos a pertinência da problemática do nosso estudo, definimos a pergunta de partida e formulámos as nossas hipóteses, inserimos algumas considerações de natureza metodológica, procurando fundamentar algumas das opções tomadas ao mesmo tempo que assumimos as limitações que lhe são inerentes.

No capítulo I, partindo do enquadramento formal legal, procurámos apresentar a génese da estrutura de gestão pedagógica intermédia, materializada inicialmente na figura do director de classe, identificando as diferentes *metamorfoses* por que passa essa estrutura no transcurso secular que medeia entre a sua criação, em 1895, com a reforma de Jaime Moniz, e a sua cristalização na figura do actual director de turma, pondo em destaque algumas das suas "invariantes estruturais". Simultaneamente procurámos confrontar o plano normativo com depoimentos de vária ordem que demonstram a existência de uma desconexão entre os objectivos formais cometidos ao gestor pedagógico intermédio e as práticas actualizadas no quotidiano da escola, com particular destaque para a valência da coordenação dos professores e do ensino.

No capítulo II começamos por problematizar o conceito de escola como organização, realçando a grande discrepância conceptual entre as distintas abordagens teóricas. De seguida centramos a nossa reflexão sobre o modo como diferentes modelos de análise interpretam o significado e o papel das estruturas nas organizações. Procurámos igualmente avaliar a pertinência de cada uma dessas perspectivas na análise específica da direcção de turma, mostrando as forças e as fraquezas que as caracterizam. Ao longo deste capítulo foram já sendo convocados alguns dados empíricos para melhor elucidar alguns dos conceitos em discussão.

No capítulo III procedemos inicialmente a uma breve caracterização da escola Alfa quanto à sua localização geográfica, aos seus recursos materiais e humanos e "ambiente" de trabalho. De seguida apresentámos os dados empíricos e procurámos interpretá-los convocando o quadro teórico que nos pareceu mais pertinente e que desenvolvemos no capítulo precedente.

Finalmente, numa breve conclusão, sintetizamos as ideias que melhor reflectem a nossa leitura de uma das estruturas mais complexas e menos estudadas da organização escolar.

CAPÍTULO I - DO DIRECTOR DE CLASSE AO DIRECTOR DE TURMA: CONTINUIDADES E RUPTURAS

1. A emergência do cargo de director de classe

A coordenação do ensino e dos professores ganha relevância organizacional a partir do momento em que, por um lado, se torna necessário ensinar a vários alunos em simultâneo e, por outro, a especialização dos saberes obriga a que um mesmo grupo de alunos seja submetido à acção de vários professores. Neste capítulo procuraremos apresentar a génese da estrutura de gestão intermédia a quem oficialmente foram cometidas responsabilidades específicas na coordenação dos professores e do ensino, identificando as diferentes *metamorfoses* por que passou essa estrutura até cristalizar na figura do director de turma.

A organização dos alunos em grupos homogêneos desde cedo constituiu a solução organizacional para responder ao aumento da procura social da educação escolar. Em finais do séc. XV já o agrupamento dos alunos em classes era prática corrente nos colégios dos Irmãos da Vida em Comum, congregação de ensino nascida nesse século nos Países Baixos. Segundo M. Compère, Jean Standonck, principal do colégio de Montaigu entre 1483 e 1504, introduziu nesse estabelecimento as práticas que vira ensaiar aos seus mestres e que, no essencial, se resumiam ao seguinte: "les enfants de même niveau sont regroupés ensemble pour acquérir les mêmes connaissances, celles-ci étant échelonnées suivant leur progression" e, logo de seguida acrescenta: "Ainsi sont nées les classes: le maître peut s'y adresser à l'ensemble des enfants dans la mesure où tous sont susceptibles de comprendre le même discours"¹. Ainda segundo a mesma autora, os estatutos da comunidade pensionista do colégio de Montaigu, promulgados em 1509, podem considerar-se o primeiro texto onde esta noção de classe aparece sob o termo "pequena escola" (*parva schola*)². Nestes colégios, contudo, ainda não se colocava o problema da coordenação de vários professores, uma vez que o *plano de estudos* estava a cargo de um único professor.

Segundo João Barroso, através da reconstituição do processo de formação da organização pedagógica do liceu em Portugal, é possível identificar os seus "paradigmas de referência" e, deste modo, pôr a descoberto algumas das suas "invariantes estruturais"³. De acordo com este autor, um desses paradigmas de referência estruturou-se em torno daquilo a que chama "a relação dual entre o mestre e o seu discípulo", entendida como a forma *natural* da relação pedagógica. A necessidade de responder ao aumento da procura social da educação obrigou à necessidade de adaptar este arquétipo à nova realidade social. A solução encontrada consistiu em recorrer a um ensino magistral em que a essência da relação original é preservada: tratava-se agora de "ensinar a muitos como se fossem um só", o que levou à necessidade de desenvolver "uma 'engenharia escolar' específica cujas principais componentes são: a classificação dos alunos; o emprego do tempo; a coordenação e concentração do ensino"⁴. A eficácia do método dependia, portanto, da possibilidade de *normalizar* a audiência, de reduzir a sua diversidade, em síntese, "fazer dos alunos todos de uma classe um só indivíduo moral"⁵. Impunha-se, portanto, a necessidade de homogeneizar o agrupamento dos alunos que iam ser os destinatários da lição do mestre. Neste contexto, à medida que as escolas cresciam em população discente, a classificação⁶ dos alunos tornava-se numa tarefa fundamental e dela dependia a eficácia do método.

Um segundo elemento estruturante da organização pedagógica do liceu decorre do confronto

1 COMPÈRE, Marie-Madeleine. Du Collège au Lycée. Paris, Éditions Gallimard, 1985, p. 24.

2 Ibidem.

3 BARROSO, J. A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960). Lisboa, Universidade de Lisboa- FPCE, 1993, p. 127.(Tese de doutoramento)

4 Idem, ibidem, p. 19.

5 CASTILHO, Feliciano. *Felicidade Pela Instrução*. Lisboa, 1854, citado por João Barroso, *op.cit.*, p. 98.

6 Esta classificação dos alunos começa por ser feita à entrada mas passa depois também a ser feita à saída. Na verdade, a reprovação torna-se num mecanismo essencial à manutenção da homogeneidade da classe, retendo aqueles que não acompanham o ritmo do grupo.

entre dois modelos divergentes de organizar o plano de estudos e que transportavam finalidades educativas distintas. De um lado o colégio, com o seu projecto de educação global, absorvia integralmente o quotidiano do estudante e configurou, assim, uma determinada concepção de escola, identificada como *espaço de clausura*. De outro lado, as aulas⁷, caracterizadas pelo seu carácter fragmentado em disciplinas independentes, e onde o projecto de educação global é secundarizado em favor de uma educação mais utilitarista, em que a instrução prevalece sobre a educação. Este segundo modelo de organização pedagógica- "liceu das disciplinas"-, como veremos, sobreviveu a décadas de debate e de sucessivas reformas e, de uma forma ou de outra, marca ainda hoje a prática pedagógica das nossas escolas secundárias.

O terceiro elemento, que constitui também um "paradigma de referência" no processo de construção social da organização pedagógica do liceu, estrutura-se em torno dos esforços para coordenar a diversidade de disciplinas decorrente da modernização e ampliação do plano de estudos do curso liceal e materializou-se na formalização do "regime de classes"⁸, que idealmente devia organizar-se "como se os alunos de uma classe tivessem, para todas as disciplinas, *um só programa, um só livro e um só professor*"⁹. A operacionalização deste modo de organização pedagógica implicou a criação de uma estrutura em quem foram delegadas competências específicas na coordenação dos professores que leccionam a um mesmo agregado de alunos- o director de classe. Por isso, defende João Barroso, "A 'classe', (alunos do mesmo ano de escolaridade) tornou-se não só numa estrutura curricular, mas também no agrupamento de base dos alunos e professores, e um nível essencial de gestão intermédia"¹⁰.

Para compreendermos o significado da ruptura operado pela instituição do regime de classes, na sequência da reforma de Jaime Moniz (1894-95), impõe-se uma análise sumária da evolução da organização pedagógica precedente. Quer as "classes" dos colégios jesuítas quer as "aulas" da reforma pombalina dispensavam a necessidade de uma coordenação horizontal entre diferentes disciplinas. No primeiro caso, devido à "unidade do currículo", não podemos sequer falar em várias disciplinas. Na verdade, o currículo dos colégios jesuítas era constituído apenas por uma disciplina- o Latim, que se dividia em classes: Gramática, Humanidades e Retórica e, sendo leccionada pelo mesmo professor, não levantava qualquer problema de coordenação horizontal. Por seu lado, a reforma pombalina dos "estudos menores" (sobretudo a partir da reforma de 1772), ao substituir o modelo pedagógico dos colégios jesuítas por aulas avulsas de latim, grego, retórica e filosofia, conferindo autonomia a cada uma dessas disciplinas, dispensa a criação de qualquer mecanismo de articulação horizontal dos diferentes professores. É oportuno referir que a opção pombalina pelas "aulas" parece ser mais determinada por um pragmatismo realista imposto pela conjuntura do momento do que por uma qualquer concepção pedagógica particular. Na verdade, a ruptura com o "espírito do colégio" foi mais simbólica do que prática e, nas palavras de Rómulo de Carvalho, as alterações introduzidas nos "estudos menores" pelo alvará de 28 de Junho de 1759, não chegam

7 A expulsão dos jesuítas em meados do séc. XVIII (sentença de expulsão de 12 de Janeiro mas apenas executada pela lei de 3 de Setembro de 1759) marca o início do processo de transição do modelo dos colégios para o modelo das aulas. No entanto a primeira reforma pombalina dos *estudos menores* (alvará de 28 de Junho de 1759) não chega a consubstanciar uma ruptura plena com o modelo jesuíta. É sobretudo na 2ª reforma (Carta de lei de 6 de Novembro de 1772) que essa ruptura se concretiza e é determinada não por considerações de natureza pedagógica mas antes por opções políticas: criar duas vias para o ensino secundário- uma "via curta" que permitia um mais rápido acesso ao mercado de trabalho e uma "via mais longa" orientada para o acesso à universidade. Cf BARROSO, J. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, ed. cit. pp. 140-156.

8 O debate em torno do "regime de disciplinas" versus "regime de classes" marcou uma das polémicas pedagógicas mais acasas das primeiras décadas do séc. XX, com defensores acérrimos de ambos os lados da contenda e, podemos mesmo afirmar, não constituir ainda hoje uma questão plenamente resolvida.

9 Regulamento Interno do Liceu Nacional de Lisboa (Pedro Nunes), artº 106º, ano de 1932, citado por BARROSO, João. "Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escolas: Sentido de uma Evolução". *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, 1991, p. 60.

10 *Ibidem*, p. 59. Para este autor a instituição do regime de classes representa um momento essencial no processo de complexificação da organização do liceu e, mais recentemente, vai mesmo ao ponto de afirmar que "o conceito e prática de administração escolar do estabelecimento de ensino, tal qual chegaram até nós, nasceram da necessidade de operacionalizar o regime de classes". Cf. BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, ed. cit. p. 170.

sequer a configurar uma mudança merecedora da designação de "reforma dos estudos"¹¹. Também A. Nóvoa enfatiza a dimensão política da reforma do ensino do Marquês de Pombal ao considerar que:

"As reformas pombalinas não pretendem instituir uma alternativa ao *modelo escolar* construído na Era Moderna graças à intervenção religiosa; bem pelo contrário, a reforma pombalina de estatização do ensino vai organizar-se através de um processo de apropriação das realidades escolares existentes em meados do Século XVIII. Para Pombal a «questão do ensino» resume-se a um problema de *poder*, trata-se apenas de substituir o controlo da Igreja pela tutela do Estado"¹²

A abertura de *aulas avulsas* pelo país correspondeu ao interesse das populações mas também aos interesses corporativos dos professores. A. Nóvoa considera que uma análise minuciosa das petições das populações para a abertura de aulas régias denuncia, com frequência, o "dedo" dos professores quer na decisão de apresentar os pedidos quer na sua redacção. Essas petições, por vezes, não se limitam a solicitar a abertura de uma "aula" mas avançam *a priori* com o nome do professor a quem deve ser entregue o seu magistério, tendo em conta os bons serviços já prestados e a idoneidade do candidato proposto.¹³ Desta convergência conjuntural de interesses¹⁴ entre as comunidades locais e os professores resultou a criação de uma rede dispersa de aulas régias, sem qualquer controlo, e onde a qualidade do ensino ministrado merecia as maiores reservas.

Depois das reformas pombalinas do ensino e até à revolução liberal de 1820, não se introduziram alterações substanciais no que concerne à organização pedagógica do ensino secundário. Logo após a revolução liberal, foram apresentados alguns "planos revolucionários"¹⁵ para a reforma do ensino, pois considerava-se que "providências parciais" já não seriam suficientes para atalhar à decadência a que tinham chegado os diferentes níveis da instrução pública. Contudo, as vicissitudes da evolução política subsequente impediram que os projectos de reforma passassem disso mesmo: projectos. Assim, quando em 1836 se procede à criação dos liceus, a situação do ensino secundário era considerada calamitosa e o conteúdo ministrado nas diferentes cadeiras de nula utilidade pelo seu carácter de *erudição estéril* e, por isso, afirmava-se no preâmbulo do diploma que reforma os estudos menores, "a instrução secundária é de todas as partes da instrução pública aquela que mais carece de reforma"¹⁶. O elenco das disciplinas das novas escolas agora instituídas, uma em cada capital de distrito (duas em Lisboa), era constituído por dez rubricas¹⁷, embora não se

11 Cfr. CARVALHO, Rómulo de. *História do Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Caloute Gulbenkian, 1986, p. 430.

12 NÓVOA, António. "Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas", in *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), 1989, p. 435.

13 Cfr. NÓVOA, António. *Le Temps des Professeurs: Analyse Socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVII-XX siècle)*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, p. 194.

14 Esta acção conjunta entre as comunidades locais e os professores serviu numa primeira fase os interesses dos professores porque lhes permitiu adquirir o estatuto de *funcionário público*. No entanto, numa segunda fase os professores procuraram libertar-se do controlo dessas mesmas comunidades, apelando agora para a sua qualidade de especialistas.

15 Um desses planos foi apresentado às Cortes (legislatura de 1822-23), por Luís Mousinho de Albuquerque. Este plano, que conferia grande centralidade ao ensino secundário, foi publicado em 1823 com o título "Ideias Sobre o Estabelecimento da Instrução Pública". Aqui se apontava já para a criação de liceus e de *escolas secundárias*. Na verdade, trata-se de duas vias distintas de ensino secundário: o liceu dá acesso à universidade e as *escolas secundárias*, com um currículo mais simplificado, dão acesso às posições subalternas da administração pública. Outro projecto, não muito distinto, foi apresentado por Guilherme Dias Pegado com o título "Projecto de Lei para a Organização da Universidade de Portugal", e onde também se previam duas vias bastante distintas para o ensino secundário. Cf. ALBUQUERQUE, Luis. "Ensino Liceal", in *Dicionário de História de Portugal*, vol II, Porto, Livraria Figueirinhas, 1981, pp. 389-391.

16 Cfr. Preâmbulo do decreto de 17 de Novembro de 1836, diploma transcrito na íntegra em JUNIOR, António Salgado, "Dos 'Estudos Menores' ao 'Ensino Secundário'", in *Labor*, ano XI, nº75 (1936), pp. 21-27. Este número da revista foi dedicado à comemoração do centenário da criação dos primeiros liceus portugueses.

17 As dez rubricas incluíam as seguintes matérias: 1ª- Gramática Portuguesa e Latina, Clássicos Portugueses e Latinos; 2ª- Línguas Francesa e Inglesa, e as suas Gramáticas; 3ª- Ideologia, Gramática Geral e Lógica; 4ª- Moral Universal; 5ª Aritmética e Álgebra, Geometria, Trigonometria e Desenho; 6ª- Geografia, Cronologia e História; 7ª Princípios de Física, de Química e de Mecânica aplicada às Artes e Ofícios; 8ª

esclarecesse como as matérias que as constituíam se distribuiriam ao longo de cada um dos anos do curso liceal. De resto, entre muitos outros aspectos não regulamentados, tão pouco se esclarecia qual a duração do próprio curso e qual o peso horário (n.º de horas semanais) de cada uma das disciplinas previstas¹⁸. Por isso, J. Barroso considera que, "na prática, a concentração das disciplinas [com a criação dos liceus] não vai passar, durante muito tempo, de uma 'coabitação' de professores e alunos que ocupam um mesmo edifício, sem qualquer coordenação das suas actividades"¹⁹, tanto mais que as *aulas avulsas* não vão desaparecer completamente. Esta mesma ideia é defendida no preâmbulo do dec.-lei n.º 36:507, de 11 de Setembro de 1947 ("reforma de Pires de Lima"), onde se afirma: "A concentração dos estudos, operada pela criação dos liceus, começou por ser apenas formal. Cada professor, proprietário da sua cadeira, julgava-se independente dos outros professores. Faltava o espírito de coordenação, que caracterizava o ensino ministrado pelos jesuítas". Por outro lado, decorrerão vários anos até que a totalidade dos liceus previsto no diploma de Passos Manuel abram as suas portas²⁰ e, além disso, vai ser necessário esperar ainda cerca de sessenta anos para que a estrutura atomista do plano de estudos liceal se transforme num todo orgânico e o regime de disciplinas dê *formalmente* lugar ao regime de classes²¹. Também Rómulo de Carvalho partilha a ideia de que a reforma do ensino secundário de Passos Manuel teve pouca influência em termos de realizações efectivas no curto prazo. A este propósito, este autor afirma: "o decreto de 1836, que criou os liceus em Portugal, surge como um relâmpago, perturbador de momento e logo esquecido"²².

As principais reformas que medeiam entre a criação dos liceus por Passos Manuel e a reforma de Jaime Moniz²³, vão caracterizar-se por uma certa indefinição quanto ao rumo a seguir e vão, em determinados momentos, evidenciar uma enorme falta de determinação por parte do poder político em impor as reformas que aprova²⁴. Devido à sucessiva rotação de governos, à situação de crise

Princípios de História Natural dos três reinos da Natureza aplicados às Artes e Ofícios; 9ª Princípios de Economia Política, de Administração Pública e de Comércio; 10ª- Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a Portuguesa. Cfr. CARVALHO, Rómulo de. *História do Ensino em Portugal*, ed. cit., p. 564.

18 Não surpreende, por isso, que vários anos após a criação oficial de um liceu em cada uma das capitais de distrito, muitos ainda não se encontrassem a funcionar. Segundo informação do Conselho Superior de Instrução Pública, em 1854 apenas estavam abertos e a funcionar os liceus de Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Évora.

19 *Ibidem*, p. 158.

20 Até 1844 apenas se tinham instalado cinco liceus: Lisboa, Coimbra, Porto, Évora e Braga, entre 1845 e 1850 instalaram-se mais onze liceus e em 1853, finalmente, conclui-se a lista prevista com a abertura do liceu de Viana do Castelo. Cf. ADÃO, Áurea. *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses: Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860)*. Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982, p. 115.

21 Realçamos o *formalmente* porque o poder impositivo dos normativos não foi suficiente para que as práticas se lhe ajustassem. Quando, quarenta anos depois, o regime de classes é substituído pelo regime de disciplinas, o legislador, procurando legitimar a sua substituição, afirma: "a irrecusável verdade é que, por falta de espírito corporativo dos professores, pela sua heterogénea habilitação e pelo diverso grau de deligência, raras vezes terá sido praticada em Portugal a apregoada virtude coordenadora do regime de classe." Cf. Preâmbulo do Decreto-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936. (sublinhado nosso). Segundo A. Adão, a primeira vez, de que há conhecimento, em que aparece formulada a preocupação de organizar um plano de estudos para o ensino liceal "com estreita ligação e sequência das matérias", ocorre no Relatório do Ministro do Reino, de 11 de Julho de 1840. Cf. Cf. ADÃO, Áurea (1982). *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses: Organização Administrativa e Pedagógica /1836-1860*, ed. cit. p. 73.

22 CARVALHO, Rómulo. "Ensino Liceal", in *Dicionário de História de Portugal*, Vol. II, Porto, Livraria Figueirinhas, 1981, p. 391.

23 As principais reformas do ensino secundário que medeiam entre a criação dos liceus (1836) e a reforma de Jaime Moniz (1894/5) são as seguintes: Costa Cabral (decreto de 20 de Setembro de 1844); Fontes Pereira de Melo (regulamento de 10 de Abril de 1860); Anselmo Braancamp (decreto de 9 de Setembro de 1863); Sá da Bandeira (decreto de 31 de Dezembro de 1868); Rodrigues Sampaio (decreto de 23 de Setembro de 1872); Luciano de Castro (carta de lei de 14 de Junho de 1880 e regulamento de 14 de Outubro desse mesmo ano; decreto de 29 de Junho de 1886 e regulamento de 12 de Agosto seguinte; lei de 9 de Agosto de 1888, decreto de 20 de Outubro de 1888, decreto de 14 de Agosto de 1889); Dias Ferreira (decreto regulamentar de 30 de Novembro de 1892).

24 Sá Oliveira considera que a evolução do ensino liceal entre 1836 e 1936 pode ser dividida em três grandes períodos: 1836- 1894; 1895- 1904; 1905-1936. Estes três períodos são classificados por este autor nestes termos: "Quasi meio século, perdido; um decénio, mal aproveitado; o resto, bem empregado em obras e tentativas, geralmente, progressivas" e, logo de seguida, acrescenta: "Antes de 1895, não houve em Portugal coisa que merecesse o nome de ensino secundário oficial". Cf. OLIVEIRA, Sá. "Um Depoimento", in *Labor*, nº 75, Ano XI, 1936, p. 58.

endémica nas finanças do estado e à oposição sistemática dos pais e tutores, algumas dessas reformas nunca chegaram a ser implementadas ou caíram nos dias ou meses subsequentes à tentativa da sua aplicação. O caos que caracterizava o ensino secundário penetrou também o terreno legislativo e um dos pontos críticos é atingido durante o governo de José Luciano de Castro, quando "Em 1890, por exemplo, estão em vigor simultaneamente quatro regimes legais distintos e, às vezes, entre si incompatíveis"²⁵. No meio da anarquia legislativa que caracterizou os últimos anos que precederam a reforma de Jaime Moniz, o único elemento que parece conferir unidade à acção dos sucessivos governos reduz-se a um princípio muito simples: adoptar providências que "aliviem" o trabalho dos estudantes. Um decreto datado de 20 de Outubro de 1888, representa a realização máxima desse princípio. Conclui-se nesse normativo que "os alunos não [podiam] vencer com vantagem o estudo de mais de duas disciplinas em cada ano" e, pouco depois²⁶, completa-se o quadro encurtando a duração do ano lectivo, que passa a terminar em 31 de Maio, concedendo um mês de férias no Natal e outro na Páscoa e reduziu-se a semana escolar a quatro dias de aulas com uma carga semanal que variava entre as 10h e as 15h. Considera, mesmo assim, Vasco Pulido Valente que o pior ainda estava para chegar. Para este autor, o decreto regulamentar de 30 de Novembro de 1892, ao permitir, por exemplo, que o aluno possa requerer exame numa determinada disciplina sem que tenha obtido aproveitamento nessa mesma disciplina no ano anterior, representa a consumação final da anarquia pedagógica e legal e, por isso, conclui de forma particularmente assertiva:

"Deste modo, em 1892, a instrução secundária não se dirige a nenhum fim determinado, não possui nenhum plano de estudos (bom ou mau), não se rege por nenhum critério pedagógico reconhecível e os seus estabelecimentos oficiais nem sequer exigem para entregar o diploma final um nível aceitável de conhecimentos mínimos: isto é, e em resumo, a instrução secundária não existe como tal."²⁷

Uma das inovações mais significativas, do ponto de vista da organização pedagógica, da reforma do ensino secundário de 22 de Dezembro de 1894 ("reforma de Jaime Moniz")²⁸, regulamentada pelos decretos de 18 de Abril, 14 de Agosto e de 14 de Setembro de 1895, consistiu na introdução do regime de classes em substituição do regime de disciplinas. Como já referimos, e exaustivamente demonstra J. Barroso, as classes, como "divisões graduadas por estádios ou níveis de conhecimento de complexidade crescente, segundo a idade e os conhecimentos adquiridos pelos alunos"²⁹, têm já uma longa história, cujas raízes remontam aos finais da Idade Média (colégios dos Irmãos da Vida em Comum), e constituíram uma forma de operacionalizar uma "pedagogia colectiva" que visava "ensinar a muitos como se fossem um só", tomando como modelo a relação individual mestre-discípulo. Convém precisar neste momento que o regime de classes proposto na reforma de Jaime Moniz não deve ser tomado como equivalente das "classes" dos colégios jesuítas pois, como esclarece o mesmo autor:

"A grande originalidade desta organização pedagógica [colégios jesuítas], e que (para além de muitas semelhanças) vai fazer a diferença com a organização do futuro liceu, é que, em vez de assentar na 'multiplicação' do trabalho do professor (vários professores repetem a mesma situação com vários grupos de alunos), ela assenta na 'desmultiplicação' do trabalho dos alunos (os mesmos grupos de alunos fazem coisas

25 VALENTE, Vasco Pulido. *O Estado Liberal e o Ensino: Os Liceus Portugueses (1834-1930)*. Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1973, p. 56.

26 Decreto de 14 de Agosto de 1889.

27 *Ibidem*, p. 64.

28 Rómulo de Carvalho classifica-a como "uma das reformas mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino". De facto, o autor da proposta, Jaime Moniz, fez preceder a sua apresentação pública de um amplo e minucioso estudo das soluções curriculares e de organização pedagógica que em diferentes países vinham sendo adoptadas, acabando por ser o modelo alemão aquele que recolheu a sua preferência. Essa recolha foi publicada em 1918 com o título *Estudos de Ensino Secundário*. Apesar de solidamente fundamentada, esta reforma contou com a oposição cerrada de pais e também professores, de tal modo que a frequência dos liceus caiu drasticamente dos 3658 alunos em 1895 para 458 alunos no ano subsequente à implementação da reforma. Apenas cinco anos depois a situação se normalizou, recuperando-se a frequência de 1895. Cf CARVALHO, Rómulo de. *História do Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, p. 630-634.

29 *Ibidem*, pp. 29-30.

diferentes sob a orientação de um mesmo professor).³⁰

Decorre daqui, como de resto já realçámos acima, que nesta forma de organização pedagógica não se põe o problema da "coordenação interdisciplinar horizontal"³¹ de diversos professores, questão que é central no regime de classes. Na verdade, o regime de classes implica uma dupla complexidade que J. Barroso sintetiza na seguinte formulação: "ensinar uma mesma disciplina, ao mesmo tempo, a vários alunos e o de ensinar várias disciplinas, ao mesmo aluno, no mesmo ano"³². É, sobretudo, esta segunda dimensão da complexidade que confere especificidade ao ensino em regime de classes e que leva à necessidade de exigir uma "acção concertada" de todos os intervenientes junto de um mesmo grupo de alunos. No Relatório que precede os decretos nº 1 e 2, de 22 de Dezembro de 1894, afirma-se: "O plano da instrução secundaria, em toda a parte onde a estimam, representa a organização, nunca o atomismo" e mais adiante acrescenta-se: "A regência de cada cadeira não é uma função isolada; tem lugar, programma e horario em meio de transmissão de outras disciplinas. Os mestres devem combinar-se para o exercício de cada dia, e para o estudo com seus alumnos".

Decidido que "todos os professores têm de observar no anno ou annos em que regem disciplinas o systema de classe"³³, tornava-se necessário um arranjo estrutural que permitisse operacionalizar este princípio. Assim, pelo decreto de 14 de Agosto de 1895, determina-se que de entre os professores da classe um será designado director, competindo ao governo a sua nomeação sob proposta do reitor. Sendo ainda mais explícito, o artº 53º esclarece que "Ao director de classe incumbe guardar e fazer guardar a connexão interna ou a unidade científica e disciplinar na classe confiada ao seu cuidado", acrescentando de seguida que o director de classe deve "intender-se com os seus collegas de classe a fim de manterem junctos acção combinada no exercício do ensino, e desta arte se effectuarem os estudos pelo modo mais vantajoso em todas as disciplinas". A ênfase na necessidade de uma prática pedagógica articulada entre os vários professores da mesma classe está também presente no ponto 6º do artº 50º, onde se estipula que incumbe a cada professor "Manter, quanto possível, a concentração e o laço, entre a disciplina ou as disciplinas, em que exercita o ensino, e as restantes matérias do plano". Um dos processos essenciais para realizar esta coordenação consistia em "Celebrar sessão a miudo com os professores" da classe (artº 53º-1º). Para que as normas coordenadoras tivessem força impositiva junto dos coordenados, esclarece-se que "O director de classe é a principal auctoridade deste agrupamento"- (artº 54º)³⁴. Tornando ainda mais clara a superioridade hierárquica do director de classe em relação aos professores do seu agrupamento, o artº 50º, ao descrever os deveres dos professores inclui, no seu ponto 11º, a obrigatoriedade de "Dar cumprimento às decisões do director da classe", e no seu ponto 20º, § 1º, determina-se que o professor "que falte à obediência devida às ordens superiores, às do director de classe ou do reitor, será suspenso pelo governo, por espaço de trez mezes, do exercício e dos vencimentos do magistério", admitindo-se que a pena possa ser alargada para um ano, no caso de reincidência.

O director de classe aparece assim como uma figura nuclear no sucesso do novo modelo de organização pedagógica pelas responsabilidades que lhe são atribuídas na coordenação de uma equipa de professores³⁵. Contudo, as áreas de intervenção desta estrutura de gestão intermédia não se restringem a esta função de "guardar e fazer guardar a conexão interna" entre as diferentes disciplinas. O artº 53º discrimina um conjunto de atribuições do director de classe que podem ser arrumadas em três grandes áreas: 1) coordenação dos professores e do ensino; 2) controlo da

30 *Ibidem*, p. 136.

31 Esta forma de coordenação visa articular os desempenhos dos diferentes professores que leccionam a um mesmo agrupamento de alunos- classe ou turma. A coordenação dos professores da mesma disciplina toma a designação de "coordenação intradisciplinar vertical". Cf. FORMOSINHO, João. "A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas", O Ensino, Revista Galaico-Portuguesa de Sociopedagogia e Sociolinguística, 18-19-20-21-22. 1987.

32 *Ibidem*, p. 187.

33 Decreto de 14 de Agosto de 1895- artº 52º (regulamenta a reforma de Jaime Moniz).

34 Embora se ressalve, no mesmo artigo que "No uso das próprias atribuições o director terá sempre em conta a especial competência e a justa esphera de acção de cada professor."

35 Na reforma de Jaime Moniz, apesar de se conferir grande centralidade à figura do director de classe, não se define um perfil para o exercício do cargo, nem se discriminam as 'compensações' inerentes ao seu desempenho, embora se esclareça que nenhum professor pode ser director de mais de uma classe.

assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; 3) Informação regular dos pais e encarregados de educação³⁶.

A operacionalização deste novo modelo obrigou a alterações nas relações de poder dentro da organização escolar. Em simultâneo com a instituição do regime de classes, assistimos, para além da criação da referida estrutura de gestão intermédia com ascendência hierárquica sobre os professores, a um reforço dos poderes do reitor, à instituição do livro único³⁷ e a uma regulamentação pormenorizada de áreas que antes constituíam domínios de intervenção discricionária de cada docente. A perda do controlo sobre algumas áreas de incerteza motivou reacções particularmente violentas por parte de alguns professores. A propósito do Regulamento de 14 de Agosto de 1895, Simões Dias, depois de o ter comparado a "um regimento do Santo Ofício", afirma: "Um código penal desta ordem parece ter sido concebido por quem teve a peito converter o professor em máquina falante e a mocidade num bando de imbecis"³⁸.

Também os pais se manifestaram profundamente críticos em relação a alguns dos aspectos da reforma, nomeadamente em relação ao peso excessivo do Latim ao longo do curso, à ausência de bifurcação entre Letras e Ciências, à extensão dos programas, ao excesso de trabalho a que os alunos estavam obrigados e à diversidade e rigor dos exames³⁹. Esta reacção dos pais foi de algum modo antecipada por Jaime Moniz. No Relatório que precede a apresentação da sua reforma afirma em tom crítico: "Para grande número de famílias tudo se cifra, porém, no rápido ascenso dos filhos pela força das certidões aos institutos maiores: o saber não tem preço algum: o melhor systema é o de empreitada ou de mais veloz expedição". No entanto, a previsibilidade dessa reacção não o demove de levar por diante o seu objectivo de promoção da qualidade da instrução secundária porque, como também afirma, "A moeda que se arrecada nas arcas da instrução secundária corre em todas as praças onde o commercio das intelligencias permuta seus valiosos productos"⁴⁰. Apesar da bondade das intenções do legislador, o resultado foi uma diminuição drástica da frequência dos liceus no ano imediato ao da implementação da reforma. Este descontentamento popular foi ampliado pelo eco que a comunicação social lhe deu e também pela oposição republicana sempre atenta a tudo aquilo que de algum modo pudesse desacreditar o poder instituído. Podemos, assim, afirmar que o combate contra a reforma de Jaime Moniz⁴¹ se travou essencialmente em três frentes: a *frente académica*, encabeçada por algumas personalidades com reflexão pedagógica, que questionavam os objectivos e as soluções adoptadas; a *frente política*, dirigida por certas franjas do partido republicano, que procurava identificar o regime de classes com as concepções pedagógicas dos jesuítas e, por isso, associava a reforma a uma tentativa disfarçada de *clericalizar* o país; a *frente doméstica*,

36 As áreas de intervenção do director de classe estão explicitadas ao longo dos sete pontos do artº 53º. Aí se determina que o director de classe deve "Celebrar sessão a miudo com os outros professores" a fim de coordenar a acção dos diferentes professores da classe (1º). Deve ainda discutir com os outros professores a marcação dos trabalhos de casa de modo a não sobrecarregar o aluno (2º). Semanalmente compete-lhe recolher informações relativas à assiduidade, aproveitamento e comportamento dos alunos, que deve registar em livro próprio (3º). Essas informações devem ser disponibilizadas quer ao reitor quer aos EE (4º). Compete-lhe também a requisição do material didáctico necessário ao ensino na classe bem como velar pela conservação do mesmo e da própria sala de aula - 'alojamento da classe' (5º). Cabem-lhe também responsabilidades administrativas- "Preencher [...] e assignar attestados" (6º). Finalmente o ponto 7º responsabiliza-o pela promoção da ordem e disciplina nas aulas da classe e ainda pela fiscalização do cumprimento dos normativos legais pelos alunos e também pelos professores, cabendo-lhe também competências deliberativas neste domínio. Este último aspecto reforça a ideia da superioridade hierárquica do director de classe em relação aos professores da classe.

37 A escolha arbitrária dos compêndios escolares por parte dos liceus constituía uma prerrogativa que, a partir dos anos cinquenta, começou a ser criticada quer pelo Conselho Superior de Instrução Pública, quer pelos conselhos dos próprios liceus. A grande diversidade de compêndios era considerada uma das causas da pouca frequências dos liceus, devido à dificuldade que causava aos alunos quando estes tinham que se preparar para os exames. Cf ADÃO, Áurea. *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses: Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860)*, ed. cit. p. 180.

38 DIAS, Simões. *A Reforma dos Lyceus*. Lisboa, Typographia Lucas, 1896, p. 81-82, citado por BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, ed. cit. p. 171.

39 Em 1903, apenas 12,3% dos alunos venceram com sucesso os exames de saída do curso geral, enquanto o sucesso nos exames de saída do curso complementar se ficou pelos 8,7%. Cf. NOBRE, José Barros. "1º Centenário da Criação dos Liceus em Portugal", in *Labor*, nº 75, ano XI, 1936, p. 42.

40 Cfr Preâmbulo dos Decretos nº 1 e 2 de 22 de Dezembro de 1894.

41 Ou *reforma João Franco-Jaime Moniz*, como prefere chamar-lhe Vasco pulido Valente.

protagonizada pelos pais e tutores e que ficou conhecida pela *campanha dos papás*, que contestava sobretudo o trabalho excessivo exigido aos alunos e a complexidade dos exames que representavam um escolho no acesso rápido aos estudos superiores. Apesar da reforma de Jaime Moniz não constituir um monumento legislativo perfeito, ela não deixava de representar um significativo avanço em relação à ambiguidade, anarquia e descrédito em que se encontrava o ensino secundário. De resto, parecem ter sido mais as suas "virtudes" do que os seus "defeitos" que estiveram na origem da contestação de que foi alvo. É pelo menos esta a posição assumida por Vasco Pulido Valente quando afirma: "Ora, não foram só os seus óbvios inconvenientes o que [...] sobretudo se criticou, foram precisamente as suas claras qualidades"⁴². Parece que, mais uma vez, se confirma a máxima crozieriana segundo a qual o sucesso de uma reforma não depende do seu valor intrínseco: "Que les participants soient ou non partisans de la réforme n'a pas grande importance"⁴³, o que verdadeiramente importa é o modo como cada interveniente percebe os seus interesses reflectidos na proposta de mudança. Ora, eram muitos os pareceres⁴⁴ que denunciavam a existência de desarticulações entre as soluções da reforma e os interesses imediatos dos vários grupos em presença.

Assim, pelo decreto de 29 de Agosto de 1905 (reforma liceal de Eduardo José Coelho), algumas das pretensões dos reclamantes vão ser atendidas, sem que isso signifique que não se reconheçam os "merecimentos" da reforma que se pretende corrigir. De entre as alterações introduzidas destacamos o retomar da bifurcação do curso complementar em Letras e Ciências, o Latim inicia-se agora apenas no 4º ano, o número de horas semanais nas diferentes disciplinas é substancialmente reduzido, a educação física é integrada nos planos de estudos de todos os ciclos, os exames são simplificados e atinge-se um maior equilíbrio entre currículo de feição *humanista* e o currículo de feição *científica* e *utilitária*. Além disso, o livro único é abolido e é instituído o caderno escolar, instrumento essencial de ligação entre a escola e a família⁴⁵.

A reforma de 1905 considera o sistema de classes, introduzido pela reforma de Jaime Moniz, como um dos melhoramentos dignos de "merecimento" e, por isso, reitera a sua importância embora reconheça que se impõem alguns aperfeiçoamentos, nomeadamente, através da concentração dos estudos, de uma redução do número de professores por classe, de uma maior frequência de reuniões dos conselhos de classe, da simplificação e articulação dos programas e da selecção das matérias a serem exploradas simultaneamente por todos os professores⁴⁶. Estas soluções, conjugadas com ameaças de sanções, nomeadamente pela instauração de processos disciplinares a quem se recuse a cumprir as instruções do director de classe, vão constituir um tema recorrente dos sucessivos normativos, sempre que se pretende corrigir os desvios em relação às "virtudes coordenadoras do regime de classe". De resto, a sua persistência é também um indicador das dificuldades e resistência encontradas na implementação deste modelo de organização pedagógica.

Um dos processos de coordenação dos professores que maior resistência gerou foi a visita às aulas por parte do director de classe. Estas visitas inseriam-se num conjunto bastante diversificado de modalidades de coordenação dos professores e de conexão do ensino⁴⁷ e constituíam uma obrigação

42 *Ibidem*, p. 72.

43 CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le Système*. Paris, Éditions du Seuil, 1977, p. 386.

44 Entre os grupos que emitiram pareceres reclamando correcções à reforma de Jaime Moniz destacam-se os conselhos dos liceus, os presidentes dos júris de exames de saída, os reitores dos principais liceus, comissões criadas para estudar o problema, o Conselho Superior de Instrução, os pais e tutores e a própria imprensa que nunca como agora tinha demonstrado tanto interesse pelas questões do ensino. Cf preâmbulo do decreto de 29 de Agosto de 1905 (reforma de Eduardo José Coelho).

45 *Idem*, *Ibidem*, p. 644.

46 Cfr. Preâmbulo do decreto de 29 de Agosto de 1905.

47 J. Barroso, partindo da análise de um conjunto de relatórios anuais dos reitores, identifica quinze modalidades de coordenação dos professores assim discriminadas: 1) Reuniões de conselhos (escolar e de classe); 2) Visita a aulas- reitor; 3) Visita a aulas- vice-reitor; 4) Visita a aulas- director de ciclo; 5) Visita a aulas entre professores; 6) Troca de impressões nos intervalos; 7) Exame dos cadernos diários; 8) Exame dos livros de ponto; 9) Exame prévio dos exercícios (por outros professores); 10) Exercícios conjuntos para os alunos do mesmo ano; 11) 1 a 2 exercícios por período segundo ponto de exame; 12) Coordenar a avaliação, por definição de critérios; 13) Controlo do reitor nas 'aulas de substituição'; 14) Contacto estreito do director de ciclo com os professores; 15) Reuniões dos professores da mesma disciplina. Cfr. BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus* (1836-1960), Vol. 2- Anexos, ed. cit., anexo VII-E. Partindo igualmente dos relatórios dos reitores, João Barroso identifica "cinco grandes finalidades para a coordenação do ensino": 1- *A conexão das diferentes disciplinas de cada classe ou ano*; 2- *A coordenação da mesma disciplina*

dos reitores, dos directores de classe e, mais tarde, dos directores de ciclo. O argumento essencial a que se recorria para contestar essa forma de controlo directo das prestações individuais, assentava na acusação de que o director de classe, não pertencendo ao mesmo grupo disciplinar do observado, não estaria credenciado para emitir juízos avaliativos sobre o desempenho desse professor. Contudo, o discurso oficial considera este argumento falacioso e desvirtuador da própria especificidade do cargo. No preâmbulo do decreto nº 18:827, de 6 de Setembro de 1930, onde se fazem considerações bastante críticas sobre o funcionamento de diversos aspectos da organização liceal, afirma-se: "É imperfeita a organização do serviço de direcção de classe: há, na verdade, directores de classe; mas muitos são-no apenas nominalmente"⁴⁸. Embora o legislador reconheça logo de seguida a existência de alguma dificuldade em compatibilizar as obrigações do cargo com os deveres de professor: "porque, além do mais, o regulamento os coloca neste dilema- faltarem ao exercício do seu magistério ou ao cumprimento das suas funções directivas", vai prosseguir em tom crítico: "não faltam professores que vejam com má vontade qualquer tentativa de assistência deles [directores de classe] às suas aulas, com o alegado fundamento de que não pertencem à sua especialidade [...]. Nem é preciso dizer-se o que o argumento tem de vicioso e contraditório quando aduzido por professores que só aceitam a fiscalização do reitor, professor de algum grupo, como são os directores de classe" e, assim, se conclui em tom categórico: "Há que firmar a autoridade do director de classe"⁴⁹.

As dificuldades na implementação do regime de classes não são apenas identificadas nos

nas diferentes turmas paralelas; 3- A coordenação do trabalho dos professores com o fim de assegurar a 'unidade da acção educativa'; 4- A supervisão do trabalho docente, com o fim de assegurar que ele obedece ao que está regulamentado; 5- A coordenação da mesma disciplina em anos diferentes. Ibidem, pp. 616-617.

48 Esta denúncia do mau funcionamento do regime de classe, mesmo nos diplomas oficiais, é uma constante ao longo dos diferentes períodos da sua vigência. No preâmbulo do decreto nº 858, de 11 de Setembro de 1914, depois de se considerar que o regime de classes é "ainda hoje a pedra angular em que assenta o ensino secundário de todos os países cultos", afirma-se de seguida: "até agora, apesar de haverem decorrido quasi vinte anos [sobre o decreto de 14 de Agosto de 1895], nunca esse regime pôde ser completamente executado entre nós, por falta de verdadeiros directores de classe". Sete anos mais tarde, voltam a fazer-se críticas, agora radicais, em relação à execução do regime de classe e, aponta-se mesmo, no sentido de reformar o sistema: "dada a falência do plano de ensino secundário por classes, adoptado entre nós desde 1895, necessário se torna fomentar entre nós a experimentação de novos planos e sistemas, de modo a reunir os elementos de estudo indispensáveis a quem se proponha a elaboração duma futura reforma". Cf. preâmbulo do decreto nº 7:778, de 4 de Novembro de 1921. Este normativo institui os exames de admissão às diferentes faculdades das universidades e justifica esta medida "Considerando que as Universidades precisam defender-se dos candidatos mal preparados". Quando, em 1936, se põe termo ao regime de classes, mais uma vez se afirma: "a irrecusável verdade é que, por falta de espírito corporativo dos professores, pela sua heterogénea habilitação e pelo diverso grau de deligência, raras vezes terá sido praticada em Portugal a apregoada virtude do regime de classes". Cf. preâmbulo do decreto-lei nº 27:048, de 14 de Outubro de 1936. Na mesma linha vai o decreto-lei nº 36:507, de 17 de Setembro de 1947, que, embora reintroduzindo parcialmente o regime de classes, não deixa de reconhecer que "a execução de regime de classes, isto é, do ensino simultâneo de várias disciplinas, tem encontrado entre nós sérias dificuldades, o que tem sido atribuído, por uns, à culpa dos professores, demasiadamente individualistas e ciosos, cada um, da sua independência, e, por outros, à índole e natureza própria dos nossos alunos, dotados de atributos notáveis de vivacidade e apreensão pronta, mas sem poder de retenção quando as matérias se confundem e atropelam nos seus espíritos." (preâmbulo). Em 1952, num momento em que a controvérsia entre o regime de classes e o regime de disciplinas voltava a ganhar actualidade, Gomes Ferreira sustentava, num breve artigo publicado na revista *Labor*, a existência de claras desarticulações entre a estrutura formal e a actividade ao nível da sala de aula, afirmando: "nem durante a vigência da reforma de 1936 se fez ensino de disciplinas, nem durante os anos em que já vigorou a de 1947, ensino de classe". Cf. A. Ferreira Gomes. "O regime de classes, o regime de disciplinas e a realidade portuguesa", in *Labor*, nº 119, Aveiro, Fevereiro de 1952, p. 415.

49 O decreto nº 18:827, de 6 de Setembro de 1930, tem por finalidade reorganizar os serviços do ensino secundário com a introdução de um novo sistema de classificação do trabalho docente. A este propósito afirma-se no preâmbulo deste normativo: "não é justo que se coloquem no mesmo nível os que trabalham mais e melhor e os que trabalham menos e não produzem tam bem, e ainda os que não trabalham e, consequentemente, não produzem; e menos justo é que toda a promoção ou conquista de situação mais desejada, em vez de ser obra do próprio esforço, seja, como de facto sucede, função exclusiva do tempo." Este decreto merece ainda destaque pela ênfase colocada no caderno diário e no livro de ponto como instrumentos objectivos de fiscalização e controlo do ensino ministrado: "Pouco importa que a sala de aula se feche às vistas de estranhos, a fim de que o trabalho não seja impertinentemente perturbado: o livro de ponto e o caderno diário abrem de par em par as portas a todos os interessados- os encarregados de educação, o director de classe, o reitor e demais autoridades escolares". Estas duas 'instituições' são objecto de uma regulamentação pormenorizada ao longo dos primeiros 18 artigos e respectivos pontos e parágrafos deste normativo.

diplomas legais. Mesmo em documentos produzidos em *contexto educativo*⁵⁰, como é o caso dos relatórios anuais dos reitores, onde, portanto, tenderá a haver uma hiperracionalização das práticas, as imperfeições e limitações na coordenação do ensino aparecem também documentadas. Estes relatórios proporcionam-nos depoimentos importantíssimos sobre a reacção dos professores em relação à visita às aulas como modalidade de coordenação e de conexão do ensino. Essas visitas, que deveriam ser feitas com assiduidade, eram obrigatoriamente objecto de registo no livro de ponto e o visitante deveria rubricar o livro em local para o efeito destinado, testemunhando assim a sua presença. Apesar das visitas estarem normativamente impostas e serem reiteradamente *lembradas*, alguns relatórios deixam transparecer de forma implícita, ou mesmo explícita, alguma *infidelidade normativa*⁵¹:

"Como no ano transacto referi, é com certa repugnância que os directores de ciclo se resolvem a assistir às aulas. [...] A minha experiência diz-me também que não é nas visitas a aulas que melhor se aprende o que convém não desconhecer."

(Relatório do liceu D. Manuel II, Porto, 1938-39)⁵²

"Os directores de ciclo não visitaram aulas, não só por dificuldades de horário, como por lhes custar reagir contra certa má vontade de alguns professores em receberem essas visitas"

(Relatório do liceu de Évora, 1937-38)⁵³

"Esse sistema das visitas às aulas, embora cumprido por ser regulamentar, é sempre feito com desprazer por quem tem de o realizar."

(Relatório do liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, 1940-41)⁵⁴

"As visitas a aulas foram necessariamente muitíssimo raras, e nunca registadas no livro de ponto. Em compensação fazia uma leitura constante desses livros, completando-a e esclarecendo-a com conversas com os professores sobre a marcha e sincronismo do ensino."

(Director do 2º ciclo) (Relatório do liceu de Évora, 1938-39)⁵⁵

A visita às aulas, enquanto mecanismo de controlo directo, não visava tanto coordenar o trabalho mas antes verificar se ele era efectivamente realizado e se o era de acordo com as especificações prévias. O verdadeiro mecanismo de coordenação consistia na estandardização dos processos de trabalho quer através da definição detalhada dos currículos a nível central, quer por

50 Para uma análise da especificidade deste contexto ver KEDDIE, Nell. "O saber na Sala de Aulas", in GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephen (org.s). *Sociologia da Educação II* (antologia). Lisboa, Livros Horizonte, 1982, pp.208-213. O professor em *contexto educativo* tende a hiperracionalizar as suas práticas e a produzir discursos que preservem a imagem pública da escola.

51 O conceito de *infidelidade normativa* é utilizado por Licínio Lima para caracterizar a escola não apenas como espaço de *reprodução* de regras heteronimamente produzidas (*normativismo*) mas também como *locus de produção* de regras organizacionalmente referenciadas (*infidelidade normativa*). Esclarece o autor que "Na verdade a *infidelidade* seria mais correctamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias"- LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização ...*, ed. cit. p 171.

52 BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus* (1836-1960), Vol. 2- Anexos, ed. cit. Este excerto, como todos os outros relativos aos relatórios dos reitores, foi retirado do Anexo VIII- "Transcrições dos Relatórios Sobre os Processos de Coordenação dos Professores e do Ensino", onde o autor trancreve cerca de 80 relatórios na parte relativa à coordenação dos professores e do ensino e os agrupa consoante "explicitam os conceitos, estratégias e processos de coordenação do ensino", utilizando também as modalidades de coordenação previamente desenvolvidas.

53 Ibidem.

54 Ibidem.

55 Ibidem.

intermédio da selecção dos "temas centrais" a ser explorados pelo conjunto dos professores da classe, quer ainda pela formalização da conduta profissional ao nível da sala de aula, restringindo ao mínimo o poder discricionário de cada professor⁵⁶. O carácter ostensivo desta modalidade de controlo gerava resistências por parte dos professores e perturbava as relações pessoais e profissionais dentro da escola. Por isso, vários argumentos se aduziam para justificar os desvios em relação ao preceituado, que, de resto, se reconheciam. Falta de tempo, perturbação no curso normal da sessão, falta de pertinência- desadequação do meio em relação aos fins e pouca receptividade dos professores, constituíam alguns dos factores de descrença na visita às aulas e, também, de legitimação do individualismo pedagógico praticado. Em alternativa, outras modalidades de coordenação menos ostensivas e mais informais, e que não implicassem uma violação do espaço *sagrado* da sala de aula, são claramente privilegiadas e consideradas bastante mais eficazes:

"Continuo a não acreditar muito na eficácia das visitas às aulas como meio coordenador. Mais importância têm, em minha opinião, as trocas frequentes de impressões, o exame de exercícios por dois ou mais professores do mesmo ano e o conselho de professores."

(Relatório do liceu de Braga, 1937-38)⁵⁷

"Não me parece de grande eficácia estas visitas [às aulas]. Parece-me preferível substituí-las, pelo menos em grande parte, pelo exame dos cadernos diários e exercícios de apuramento."

(Relatório da secção do liceu de Passos Manuel, Lisboa, 1937-38)⁵⁸

"[...] há outros aspectos que não podem deixar de sublinhar-se e que são em muitos casos mais proveitosos para realizar a coordenação do ensino. Quero referir-me à troca muito frequente de impressões entre as diversas professoras das turmas, feitas ocasionalmente durante o intervalo das aulas ou provocadas pelas Directoras de Ciclo"

(Relatório do liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, 1950-51)⁵⁹

Noutros casos a *lógica da confiança* dispensava mesmo um controlo estreito dos diferentes professores da classe. Quando a actividade lectiva era entregue a professores devidamente certificados, a coordenação do ensino era suposto acontecer e o coordenador dispensava-se da obrigação de uma vigilância regular:

"A regência de aulas do primeiro ciclo entregue a professores experimentados dispensou o director e os sub-directores da assistência demorada a qualquer deles"

(Relatório do liceu Alexandre Herculano, Porto, 1940-41)⁶⁰

"A minha acção neste ponto [coordenação do ensino], como director de ciclo, não foi

56 As "Instruções para o ensino em classe", definidas pela portaria nº 230, de 21 de Setembro de 1914, constituem um bom exemplo dessa formalização rigorosa do comportamento do professor na sala de aula. Este normativo desce ao pormenor de descrever ao longo de várias 'instruções' o modo como o interrogatório deve ser conduzido na sala de aula. A título meramente ilustrativo apresentámos um excerto da 2ª instrução: "A pergunta deve ser enunciada antes de designado o aluno que deve dar a resposta. Esse interrogatório deverá, contudo, fazer-se, quando possível rápido, sendo os erros de compreensão ou deficiências de exposição prontamente corrigidos por outros alunos, sempre de modo que a classe não possa descansar a atenção, seja pela insistência das perguntas feitas a determinado aluno, ou pela própria exposição demorada do professor em qualquer ponto da lição."

57 BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus* (1836-1960), Vol. 2- Anexos, ed. cit., Anexo VIII.

58 Ibidem.

59 Ibidem.

60 Ibidem.

espinhosa. Os professores eram todos de boa formação pedagógica, sabedores e experimentados"

(Relatório do liceu de Évora, 1942-43)⁶¹

Estes últimos excertos reforçam o que antes sugerimos: o que estava em causa não era tanto a coordenação do ensino entre os diferentes professores da mesma classe, mas antes o controlo do desempenho dos professores, sobretudo dos menos experientes. Esta ideia é ainda suportada pelo facto de em alguns relatórios ser claro que as visitas às aulas não eram feitas de forma aleatória:

"Tendo em atenção o número de professores de serviço eventual, e bem assim, as dificuldade que alguns possuem para o bom desempenho do seu lugar, procedeu-se a uma série de visitas a aulas ou sessões, tudo no desejo de poder haver uma harmonia pedagógica."

(Relatório do liceu de Évora, 1959-60)⁶²

"Visitei a maior parte das aulas e especialmente dos professores auxiliares e agregados que prestaram serviço neste ciclo" (Director do 1º ciclo)

(Relatório do liceu de Évora, 1938-39)⁶³

O cumprimento do espírito do regime de classe implica não só uma conexão entre os diferentes professores na exploração e desenvolvimento dos programas e uma articulação na marcação dos trabalhos de casa, mas também uma decisão colegial na avaliação dos alunos nas diferentes disciplinas. Até aos finais da década de vinte, a classificação em cada disciplina era, no essencial, da responsabilidade do respectivo professor. No entanto, já se exigia que o director de classe deveria diligenciar no sentido de garantir "que as notas de frequência, que aos professores cumpre fornecer nas reuniões de classe, sejam dadas em conferência dos mesmos professores"⁶⁴. A partir do início dos anos trinta o conselho de classe passa a assumir uma responsabilidade colegial pela avaliação dos alunos nas diferentes disciplinas do plano de estudos⁶⁵. No Relatório do decreto nº 20:741, de 11 de Janeiro de 1932, diploma que codifica toda a legislação dispersa sobre o ensino secundário, pode ler-se: "Em regime de classe não se compreende que cada professor seja árbitro único de uma nota, cuja justeza o conselho de classe tem mais de um meio de verificar [...]. Em regime de classe não se compreende que os conselhos sejam reduzidos ao papel de calcular médias, quando lhes sobram meios mais seguros de atribuir classificações com mais justiça"⁶⁶. Este excerto, se por um lado faz uma defesa clara da validação colectiva das propostas de classificação de cada professor da classe, por outro constitui um reconhecimento público, ainda que implícito, de que a prática não se orientava por esses princípios. Também aqui, a actualidade da temática é surpreendente. Num recente

61 Ibidem.

62 Ibidem.

63 Ibidem.

64 Cfr. Decreto nº 3091, de 17 de Abril de 1917, artº 275º, ponto 3º. Esta mesma formulação mantém-se *ipsis verbis* em legislação posterior, até 1930. De resto, é ainda o caso, por exemplo, do decreto nº 18:827, de 6 de Setembro de 1930, artº 22º, ponto 3º.

65 Antes da publicação do decreto nº 20:741, de 11 de Janeiro de 1932, das três vertentes da apreciação da frequência- presença, aproveitamento e procedimento- apenas a última era objecto de decisão colegial ao nível do conselho de classe. No decreto nº 7:558, de 18 de Junho de 1921, determina-se, no seu artº 69º, "O conselho de classe verifica as faltas registadas pelos contínuos, toma conhecimento, em conferência, das notas de aproveitamento fornecidas pelos professores e vota as notas de procedimento" (sublinhado nosso). no § 1º do referido artigo esclarece-se: "As notas de aproveitamento são da responsabilidade do professor", embora se acrescente que este deve "colhêr, nas sessões do conselho de classe e fora delas, informações dos outros professores, que o possam orientar acêrca do juízo que deva formar-se do merecimento de cada aluno, evitando, dêste modo, notas desconformes com a frequência geral do aluno".

66 Os meios a que o legislador se refere são as informações fornecidas pelo professor e pelo director de classe, combinadas com os dados colhidos do exame do caderno diário e do livro de ponto. Estes dois últimos documentos são aqui classificados como "instituições que se mantêm como melhoramentos dos mais notáveis e de maior eficiência que se introduziram na nossa vida escolar" (Preâmbulo).

"comentário" a algumas entrevistas com professores sobre o novo modelo de avaliação, A. Afonso afirma: "a objectividade possível que cada professor consegue alcançar quando faz juízos de avaliação no contexto da sala de aula fica naturalmente aquém da objectividade possível quando o professor submete esses juízos de avaliação à validação inter-subjectiva dos seus pares no contexto próprio que é o Conselho de Turma"⁶⁷. Hoje como ontem se reconhece a importância da "validação intersubjectiva" pelos pares, hoje como ontem se reconhece que a prática pedagógica se orienta por outros parâmetros. Hoje, um século após a instituição do regime de classes, a defesa da responsabilidade exclusiva de cada docente na classificação dos alunos na *sua* disciplina, continua, apesar de tudo, a ser defendida por um número significativo de professores⁶⁸.

Durante os cerca de quarenta anos em que o director de classe se manteve como a única estrutura de gestão pedagógica intermédia, o discurso jurídico-normativo sempre o reconheceu como a principal autoridade da classe. No entanto, não obstante se reconhecer a sua relevância na execução do regime de classe, durante bastante tempo não se define um perfil mínimo para o exercício do cargo, apenas se esclarecendo que compete ao governo nomeá-lo, mediante proposta do reitor. O diploma de 1895 que institui o cargo também não refere quaisquer compensações, redução da carga horária ou gratificações extra, pelo trabalho suplementar que necessariamente o cumprimento dos seus deveres implicaria. Em relação ao perfil, ficamos a saber, pelo decreto nº 503, de 20 de Maio de 1914, que a nomeação deveria recair sobre um professor efectivo e que esta cabia agora ao reitor. O desdobramento da classe em turmas levará, a partir de 1917, a contar a cada director de classe, "por cada turma que dirigir além de uma, um tempo de lição semanal, que será acumulável com o seu serviço ordinário, ou extraordinário, ou considerado para o mínimo de serviço a que é obrigado"⁶⁹. Com a publicação do decreto nº 4:650, de 14 de Julho de 1918, o perfil e os requisitos que o director de classe deve satisfazer tornam-se mais exigentes. Agora, além de efectivo, o director de classe deve, de preferência, ter pelo menos cinco anos de bom e efectivo serviço. Além disso, as condições para o exercício do cargo são alteradas, determinando-se agora que "Os directores de classe em que haja desdobramento, ou de duas ou mais classes em que o não haja, vencerão durante o ano escolar, nos liceus de Lisboa, Porto e Coimbra, a gratificação correspondente a duas horas de lição semanal acumulável com todos os seus vencimentos. Nos outros liceus esta gratificação será a correspondente a uma hora de lição semanal." - artº 79º. De seguida acrescenta-se que se "o número de classes ou turmas paralelas fôr superior a três, esta gratificação será, em todos os liceus, a correspondente a três horas de lição semanal." A nomeação dos directores de classe passa a ser novamente uma prerrogativa do governo, sob proposta do reitor, que agora deve ouvir previamente o conselho escolar. Entre 1918 e 1930 não encontramos alterações significativas no perfil do director de classe e nas condições de exercício do cargo. O diploma publicado nesta última data (decreto nº 18:827, de 6 de Setembro), introduz novas cláusulas que merecem referência. O director de classe continua a ser nomeado pelo governo sob proposta do reitor, mas este deve ouvir a Secção do Ensino Secundário do Conselho Superior de Instrução Pública. Continua a exigir-se que seja um professor efectivo, agora cujo serviço tenha sido classificado de *bom* nos últimos três anos, considerando-se que a classificação de *muito bom* constitui factor de preferência na nomeação dos directores de classe. De acordo com este normativo, cada director de classe beneficia de uma redução de duas horas semanais no horário lectivo, esclarecendo-se que essa redução visa permitir a assistência a aulas e o exame dos cadernos diários⁷⁰. Cerca de um ano depois é promulgado um novo estatuto do ensino secundário (decreto nº 20:741, de 11 de Janeiro de 1932), que apresenta como maior novidade a atribuição ao director de classe de uma gratificação mensal, durante o ano

67 AFONSO, Almerindo Janela. "Comentário", in Educação Sociedade & Culturas, nº1, Edições Afrontamento, 1994, pp. 176-177.

68 No caso da escola Alfa, em 56 professores inquiridos, apenas 23% (13) manifestou discordância em relação à responsabilidade exclusiva de cada docente na avaliação dos alunos na respectiva disciplina, enquanto que 55% (31) disseram concordar em parte com tal procedimento e 21.5% (12) manifestam concordância total. Nenhum dos inquiridos reconheceu discordar totalmente da proposição "no conselho de turma cada professor deveria ser soberano na avaliação dos alunos na sua disciplina. Voltaremos a esta questão no Capítulo III.

69 Decreto nº 3:091, de 17 de Abril de 1917, artº 274º. Este mesmo direito é reafirmado pelo decreto nº 3:696, de 24 de Dezembro de 1917, não obstante o decreto 3:091 ter sido entretanto suspenso.

70 Cf. decreto nº 18:823, de 6 de Setembro de 1930, artº 29º. Neste diploma reitera-se mais uma vez a vantagem de o mesmo director de classe acompanhar os alunos durante todo o curso geral e os complementares. Cada director de classe continua a poder ter a seu cargo mais de uma classe e deve apresentar, até ao fim do mês de Julho, um relatório circunstanciado das actividades desenvolvidas.

escolar, no montante de 90\$00⁷¹, mantendo a redução de duas horas da componente lectiva para os fins antes referidos. Os directores de classe continuam a ser nomeados pelo governo, sob proposta do reitor, que já não tem de fazer auscultações prévias, de entre os professores efectivos dos grupos 1º a 9º. O desempenho anterior passa a ser menos relevante uma vez que apenas conta a última classificação e isto se "alguma tiveram"⁷². Durante toda a vigência do cargo de director de classe este sempre foi de aceitação obrigatória.

2. A reforma de Carneiro Pacheco e a criação do cargo de director de ciclo

A escolha da pessoa certa para executar a política de Salazar na área da educação parece ter sido uma tarefa algo difícil. Apenas após algumas experiências menos bem sucedidas, a pasta da Instrução Pública foi entregue à pessoa com o perfil adequado à execução dos altos designios nacionais nessa área. A escolha recaiu sobre António Carneiro Pacheco, professor da Faculdade de Direito de Lisboa, que se veio a revelar um "executor implacável da doutrina política de Salazar no departamento ministerial que lhe competia"⁷³. Uma das primeiras medidas do novo ministro, nomeado em Janeiro de 1936, consiste na remodelação do Ministério da Instrução Pública que, a partir de Abril do mesmo ano, passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional. A nova designação não representa uma mera alteração na nomenclatura, marcando antes o assumir de uma posição clara no velho debate em torno da função social da escola: educação *versus* instrução. A "educação do carácter" assume-se agora como o vector condutor de toda a política educativa, estruturada em torno de três valores absolutos: Deus, Pátria e Família⁷⁴. Vários dispositivos organizacionais são criados para conferir consistência à nova orientação todos eles caracterizados por um pendor centralizante: "O Estado decidia e supervisava em matéria de currículos, compêndios e métodos didácticos, tinha a seu cargo a preparação e o pagamento dos professores, construía e baptizava escolas, escolhia a decoração dos edifícios e elaborava as provas de exame"⁷⁵. A criação da Mocidade Portuguesa⁷⁶ e a Obra das Mães pela Educação Nacional inscrevem-se, igualmente, de forma explícita na prossecução daquilo a que Rómulo de Carvalho considera "as preocupações máximas de Carneiro Pacheco: o

71 Cf. Tabela nº2 anexa ao decreto nº 20:741, de 11 de Janeiro de 1932. A título comparativo refira-se que a gratificação mensal pelo exercício do cargo de reitor variava entre os 300\$00, para os liceus com menor número de alunos, e os 400\$00, para os liceus de maior dimensão.

72 Cf. Decreto n.º 20:741, de 11 de Janeiro de 1932, art.º 114.º. Atende-se na redução das exigências a este nível: em 1918 o director de classe deveria ter sido classificado de *bom* nos últimos cinco anos, em 1930 essa exigência estava reduzida aos últimos três anos, enquanto em 1932 bastava que a última classificação tivesse sido de *bom*.

73 CARVALHO, Rómulo de. *História do Ensino em Portugal*, ed. cit. p. 753.

74 Esta nova orientação corresponde ao que Formosinho designa de "período da mobilização". Este autor, na esteira de outros trabalhos, divide a evolução política durante o Estado Novo em cinco períodos: "período formativo"- (1926-1933); "período da mobilização"- (1933-1945); "período da estabilização"- (1945-1958); "período da estagnação e declínio"- 1958-1968); "período da 'renovação na continuidade'" - (1968-74). Os marcos cronológicos que balizam a evolução educativa durante os cinco períodos referidos apresentam um ligeiro "desfasamento" em relação à evolução das medidas de política geral dado que, como esclarece o autor, "There is naturally a delay between general political change and specific policy formulation"- FORMOSINHO, João, *Educating for Passivity- A Study of Portuguese Education (1926-1968)*, Ph. D. Thesis, University of London, 1987, p. 40. O "período da mobilização" no sector educativo decorre entre 1936 e 1947. Ainda segundo Formosinho, "the CARNEIRO PACHECO reforms represent the full implementation of the mobilizing spirit"- *ibidem*, p. 42.

75 MÓNICA, Maria Filomena. *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa, Editorial Presença, 1978, p. 153.

76 Licínio Lima, num estudo pioneiro dedicado à participação discente na gestão das escolas secundárias, considera que a participação nas actividades da Mocidade Portuguesa constituía uma das poucas formas de participação dos estudantes na vida dos liceus. Esta forma de participação, compulsiva e tutelada, inscreve-se naquilo que designa de *participação educativa* que distingue de *participação na gestão*, esta última inexistente nos liceus antes da revolução de Abril de 1974. Cf. LIMA, Licínio C. *Gestão das Escolas Secundárias: A Participação dos Alunos*. Lisboa, Livros Horizonte, 1988, pp. 78-90.

culto dos heróis, a exaltação patriótica, a prática das virtudes cristãs"⁷⁷.

A reforma do ensino liceal de Carneiro Pacheco, decreto-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, do ponto de vista da organização pedagógica, aparentemente não parece muito consistente com a prioridade dada à educação em detrimento da instrução. Sendo o regime de classe mais adequado à educação moral dos jovens, poderá parecer contraditório que, no preciso momento em que o endoutramento ganha centralidade nas finalidades da escola, se opte por uma organização pedagógica (regime de disciplinas) que, porque mais fragmentado, parece ser menos eficaz na prossecução desse objectivo⁷⁸. Na verdade, a reforma de Carneiro Pacheco (dec.- lei nº 27:084) apresenta como a sua "novidade maior", a "solução encontrada para a velha questão do regime de estudos: de classe? por disciplinas?"⁷⁹. Depois de, durante cerca de quarenta anos, os sucessivos normativos terem insistentemente reiterado as "virtudes coordenadoras do regime de classe", afirma-se agora, no preâmbulo deste decreto-lei, que tudo não passou de um "inútil sacrifício" de que resultaram alguns equívocos e várias injustiças. Contudo, o que verdadeiramente se critica no enquadramento normativo anterior não é tanto o "princípio certo da interpenetração dos conhecimentos como instrumento de formação mental" mas antes aquilo que se classifica como uma decorrência forçada do regime de classe: a avaliação global das aprendizagens nas diferentes disciplinas. Considera-se que desta opção resultaram duas flagrantes injustiças: o aluno pode obter passagem numa disciplina em que não obteve aproveitamento (situação agravada pela condescendência dos professores que permite que sejam duas) e, situação não menos grave, o aluno é obrigado a repetir todo o plano de estudos quando obteve aproveitamento em todas as disciplinas menos duas. Esta situação é resumida pelo legislador nos seguintes termos: "para passar não é preciso saber e o saber também não chega para passar"⁸⁰. O "inútil sacrifício" é ainda ampliado quando o legislador, embora reconhecendo que "os trabalhos escolares devem ser distribuídos em seriação lógica pelos anos destinados ao curso liceal e que, dentro de cada agrupamento, os professores devem ensinar em coordenação pedagógica"⁸¹, considera que, devido a uma pluralidade de factores, "raras vezes terá sido praticada em Portugal a apregoada virtude coordenadora do regime de classe"⁸². Reagindo contra a avaliação global e a validação colectiva das classificações atribuídas a cada aluno, este novo enquadramento normativo determina no seu preâmbulo que "o julgamento do resultado do seu esforço em cada disciplina se faça separadamente e se lhe permita acumular com disciplinas do ano imediato aquelas em que não o alcançou" e, mais adiante, clarificando os domínios de intervenção de cada docente, esclarece-se: "A nota do aproveitamento em cada disciplina é da responsabilidade do respectivo professor"⁸³.

Embora, como referimos, a reforma de Carneiro Pacheco reconheça a validade e pertinência pedagógica da "interpenetração dos conhecimentos" e da acção coordenada dos professores, a solução organizacional encontrada parece pouco consistente com a defesa desses princípios. A eliminação da figura do director de classe, e sua substituição pelo director de ciclo, não se nos afigura coerente com o diagnóstico da falência na prática da coordenação do ensino. Se a acção

77 *Ibidem*, p. 777. Formosinho, a partir de uma análise de conteúdo dos currículos escolares durante o Estado Novo, conclui: "[...] the scholl was viewved by New State regime as an explicit agent of mentally inculcation to shape the 'new' passive and conformist man, which should support the State elitist non participatory theory of government"- FORMOSINHO, João, *Educating for Passivity- A Study of Portuguese Education (1926-1968)*, ed. cit., p. 139.

78 Esta aparente incoerência, entre os objectivos educativos e as soluções adoptadas por Carneiro Pacheco ao nível da organização pedagógica do liceu, é analisada por João Barroso. Este autor considera que a explicação da supressão do regime de disciplinas com base na tese de "simplificação curricular" apresentada por Rómulo de Carvalho, embora válida necessita de ser contextualizada e complementada com dois aspectos relevantes da organização pedagógica dos liceus. Por um lado a criação da Mocidade Portuguesa permite transferir para esta organização algumas das atribuições da escola, globalmente considerada, no domínio da educação moral dos jovens. Por outro a ruptura com o regime de classes é mais aparente do que real (não põe em causa o princípio da integração dos saberes) e procura sobretudo satisfazer alguns sectores descontentes que desde a implementação do regime de classes o vinham contestando. Cf. BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, ed. cit., pp. 182-5.

79 Cf preâmbulo do decreto-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936.

80 *Ibidem*.

81 *Ibidem*.

82 *Ibidem*.

83 Cf. Decreto-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, artº 39, § 4º. Admite-se, no entanto, que quando essa nota for de *mau* ela possa ser alterada pelo conselho de professores de ano.

coordenadora do director de classe vinha sendo dificultada à medida que se foi permitindo que ele assumisse a direcção de várias classes ou de várias turmas, com a nova solução estrutural essa possibilidade é institucionalizada e o mesmo director de ciclo terá necessariamente sob a sua alçada mais do que uma classe.

A emergência do cargo de director de ciclo traduz, na perspectiva de João Barroso, uma ruptura na concepção de classe como "unidade pedagógica", em torno da qual se estruturava o processo educativo, passando a assumir antes o valor de "unidade administrativa". O processo de *descaracterização* da classe como unidade pedagógica inicia-se já em 1914 com a criação das "divisões"⁸⁴ que agrupavam mais do que uma classe e, posteriormente, tem continuidade na legislação que permitia que o director de classe assumisse a condução de mais de uma classe⁸⁵. De resto, com a publicação do decreto nº 20:741, de 11 de Janeiro de 1932, o número de directores de classe de cada liceu deixa de estar dependente do número de classes, para ser antes fixado em função do número de turmas⁸⁶. De acordo com o estipulado no artº115º, os liceus com 23 turmas passam a ter 6 directores de classe; os de 18 e 16 turmas terão 4 directores de classe; os de 14 e 12 turmas terão 3 directores de classe e os de 10, 7 e 5 turmas terão 2 directores de classe, ou seja, em média cada director de classe tem sob a sua alçada 4 turmas nas quais deve garantir a conexão interna e a unidade do ensino.

A reforma de Carneiro Pacheco reformula a estrutura do plano de estudos agrupando os sete anos do curso liceal em três ciclos⁸⁷, sendo os dois primeiros constituídos por três anos cada e o último apenas pelo 7º ano. Daqui decorre que os directores do 1º e 2º ciclos tinham sob a sua responsabilidade três classes cada, agora já fraccionadas em turmas paralelas. Mesmo considerando a possibilidade de o reitor designar sub-directores de ciclo como delegados do director de ciclo, à medida que as escolas vão crescendo em número de alunos e, conseqüentemente, em número de professores, a acção de coordenação da nova figura de gestão pedagógica intermédia torna-se cada vez mais distante e mais burocrática. Embora o reitor devesse seleccionar os candidatos a directores de ciclo, a propor ao ministro (a quem competia a nomeação), de entre os professores com "maior capacidade educativa"⁸⁸, a combinação entre diferentes pontos do articulado do diploma penalizava o exercício do cargo pelos professores com mais anos de serviço⁸⁹.

A continuidade/ruptura no conteúdo funcional do cargo de director de ciclo, quando comparado com o de director de classe, torna-se difícil de ajuizar dado não aparecerem discriminadas de forma clara as atribuições do primeiro. Apesar de o legislador não ter cuidado de explicitar as diferentes áreas de intervenção do director de ciclo, há, no entanto, um domínio de actuação que lhe foi

84 Pelo decreto nº 858, de 11 de Setembro de 1914, depois de se reconhecer o fracasso na implementação do regime de classe, os reitores dos seis liceus centrais de Lisboa, Porto e Coimbra foram autorizados a criar, cada um, quatro "divisões" da população escolar e a escolher os respectivos directores de divisão. Cada director de divisão era assistido por secretários em número igual ao das turmas da divisão. Estas divisões podiam ser constituídas por uma ou duas classes. A cada director de divisão era abonada uma "gratificação anual de 180\$, paga em décimos mensais de Outubro a Julho"- artº 2º. As atribuições do director de divisão eram idênticas às do director de classe, competindo-lhe, nomeadamente, "Assegurar a unidade de ensino nas classes a seu cargo, coordenando a leccionação das diferentes matérias, conforme as relações que tenham entre si"- artº 3º, al. b). Os custos elevados deste novo arranjo organizacional levaram à sua revogação poucos meses após a sua implementação.

85 Cf. BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, ed. cit., p. 304.

86 No decreto n.º 18:827, de 6 de Setembro de 1930, o número de directores de classe é fixado em função da categoria do liceu. Assim, nos liceus nacionais centrais de Lisboa, Porto, Coimbra, Faro e Viseu prevê-se a existência de 6 directores de classe, nos outros liceus nacionais centrais existirão 4 directores de classe e apenas 2 nos liceus nacionais- Cf. art.º 21º.

87 Com o dec.-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, desaparece a distinção entre curso geral e curso complementar (considerada "pedagogicamente irreal") e desaparece igualmente a bifurcação entre o ensino de letras e ciências (considerada "prejudicial a grande parte da população escolar")- preâmbulo.

88 Dec.-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, §1º, artº 28º.

89 O artº 30º determinava que o serviço obrigatório normal para o professor com vinte ou mais anos de exercício seria reduzido para dezasseis horas semanais. Por seu lado o § 2º do mesmo artigo concede três horas de redução da componente lectiva ao director de ciclo, acrescentando, no entanto, que o horário de qualquer docente não pode nunca ser inferior a quinze horas semanais. Na prática isto significa que um professor com vinte ou mais anos de serviço apenas beneficia da redução de uma hora semanal para o exercício do cargo de director de ciclo.

explicitamente cometido: "a seu cargo ficará sempre a organização das sessões de educação moral e cívica"⁹⁰. O destaque conferido a esta atribuição, num contexto marcado pela ambiguidade funcional, sugere-nos a hipótese de que a conexão do ensino e dos professores, enquanto área prioritária de intervenção do director de classe⁹¹, poderá ter cedido o lugar ao endoutrinamento ideológico dos alunos, na nova estrutura de gestão pedagógica intermédia⁹². A *coordenação do ensino* parece agora dar lugar à *coordenação do endoutrinamento*⁹³ operado pela combinação de duas estratégias distintas:

- utilização dos mecanismos de socialização inerentes ao próprio processo de escolarização;
- tentativa de 'enxertar' na escola uma estrutura organizativa própria à mobilização e enquadramento político-ideológico das crianças e da juventude que permitisse tornar mais expedito e eficaz o processo de inculcação e doutrinação"⁹⁴

Da acção combinada dos dois processos dependia a eficácia do "projecto doutrinário totalizante" do estado salazarista e, por isso, se obrigava cada professor, "em todas as circunstâncias", sob pena de procedimento disciplinar, a "actividade formativa do espírito nacional"⁹⁵ e, em simultâneo, se conferiam à Mocidade Portuguesa responsabilidades específicas "no desenvolvimento da capacidade física e formação do carácter, criação do espírito de solidariedade e o fortalecimento do amor pátrio dos alunos". O livro único nas disciplinas de história, filosofia e educação moral e cívica⁹⁶ permitia igualmente garantir unidade à acção educativa. As sessões de canto coral assumiam também um papel importante na mobilização em torno do projecto educativo salazarista. O conteúdo e a forma destas sessões estavam pormenorizadamente prescritos e os seus objectivos oficiais bem explicitados: "[o canto coral] visará especialmente o culto das glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico, tendentes a uma forte e activa coesão nacional, por meio de cânticos vigorosos"⁹⁷. A referência exclusiva à "maior capacidade educadora" como único requisito que os candidatos a directores de ciclo deveriam satisfazer, parece-nos consistente com a interpretação que sugerimos.

Entre 1936 e 1947, data da publicação da reforma de Pires de Lima, não se produziram

90 Dec.-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, artº 31º, § 1º.

91 Em todos os normativos que discriminam as atribuições do director de classe, a 'promoção ajustada dos programas' constitui sempre a primeira referência.

92 De acordo com a hipótese formulada e confirmada por Formosinho, "The importance of the moral component of the curriculum increases in the educational mobilizing period and decreases afterwards"- FORMOSINHO, João, *Educating for Passivity- A Study of Portuguese Education (1926-1968)*, ed. cit, p. 137. A análise de conteúdo do curriculum dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade do liceu, no período de 1936-1947 ("período da mobilização"), permite-lhe concluir que a "componente moral" representava 34% do total das componentes consideradas. Em contrapartida o peso dessa componente descia para os 3% entre 1971 e 1974 ("período da renovação na continuidade").- *ibidem*, p. 135.

93 Segundo Lima & Afonso, "O endoutrinamento, enquanto forma específica de socialização normativa em contexto pedagógico, tanto pode significar o uso de métodos de ensino autoritários e a existência de conteúdos programáticos que levam à aceitação acrítica de crenças de ordem moral, religiosa ou política, como se pode referir a intenções ou objectivos implícitos que visam a educação para a passividade e o impedimento do desenvolvimento da compreensão ou uso da racionalidade". Cf. LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. "Participação Discente e Socialização Normativa Na Perspectiva de Uma Sociologia das Organizações Educativas", *Aprender*, nº 11, 1990, p. 29. Neste mesmo artigo os autores consideram que o *endoutrinamento* constituiu a forma de socialização normativa dominante em contexto pedagógico antes do 25 de Abril de 1974. Almerindo J. Afonso considera que a socialização normativa pode assumir cinco formas distintas: "*endoutrinamento*", "*laissez faire*", "*educação de valores*", "*clarificação de valores*" e "*advocacia de valores*". Para uma caracterização destas perspectivas de socialização consultar AFONSO, Almerindo J. *A Função Socializadora da Educação Escolar: Perspectivas Teóricas e Atitudes Docentes*. Braga, Universidade do Minho, 1989, pp. 19-70. (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).

94 BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, ed. cit. p. 550.

95 Dec.-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, artº 24º.

96 De acordo com o estipulado no dec.-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, "Dentro de cada liceu será adoptado um único livro para cada disciplina do mesmo ano, escolhido de entre os aprovados oficialmente, e serão comuns aos liceus de todo o País os compêndios de história, de filosofia e de educação moral e cívica"- § 3º, artº 32º.

97 Dec.-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, artº 13º, al. c).

alterações substanciais ao nível da organização pedagógica e da gestão intermédia dos liceus. A reforma do ensino liceal promulgada pelo dec.-lei nº 36:507, de 17 de Setembro de 1947, representa um acentuar da tendência ideologizante introduzida pela reforma de Carneiro Pacheco e um reforço da acção repressiva do estado⁹⁸. A criação da Inspeção do Ensino Liceal, agora tornada efectiva, é disso um bom exemplo. Esta estrutura de controlo tinha responsabilidades na classificação dos professores. Um dos elementos a considerar nessa avaliação é o "rendimento do ensino, verificado pelas visitas dos inspectores, pela observação dos sumários das lições, pelas informações dos reitores e pelos resultados dos exames"⁹⁹.

O articulado da reforma de Pires de Lima é precedido de um interessante preâmbulo em que se faz uma breve história do ensino secundário em Portugal, desde o séc. X a meados do séc. XX. Um dos pontos que é realçado nessa síntese histórica é a problemática do regime de classes e as opções que, relativamente a este aspecto, foram sendo tomadas ao longo das diferentes reformas. Aqui se apresenta o regime de classe como aquele que se caracteriza pela "coordenação do ensino simultâneo das várias disciplinas" e se considera que em Portugal a sua implementação tem deparado com vários obstáculos, que o autor sintetiza em dois grupos: os imputáveis aos professores "demasiadamente individualistas e ciosos, cada um, da sua independência", e os decorrentes da especificidade do aluno português que, embora vivo e de apreensão rápida, parece deparar com dificuldades "quando as matérias se confundem e atropelam nos seus espíritos". Apesar dessas dificuldades, o legislador não tem dúvidas em advogar que, para o curso geral, tendo em conta os seus objectivos específicos, o regime de classes é o mais adequado: "o ensino sucessivo de disciplinas isoladas não se amolda a um dos objectivos normais do curso geral dos liceus, que é o desenvolvimento, não por parcelas, mas global, de todas as faculdades e tendências do espírito", e logo de seguida conclui: "No curso geral impõe-se, portanto, o regime de classe". Já no 3º ciclo, dado o seu carácter pré-universitário, se considera que o estudo deverá ser organizado por disciplinas, "cada uma das quais com o seu valor próprio". Como se depreende do que ficou dito, esta reforma reintroduz não apenas o regime de classes, mas também a distinção entre curso geral e complementar e neste a bifurcação entre letras e ciências. Não obstante se reintroduzir o regime de classe, a gestão pedagógica intermédia não é objecto de qualquer alteração, mantendo-se a figura do director de ciclo. De resto, nos mais de quinhentos artigos do Estatuto do Ensino Liceal (dec.-lei nº 36:508), este nível de gestão foi claramente secundarizado e não encontramos qualquer referência às atribuições e competências do director de ciclo. Esta ausência é ainda mais significativa se considerarmos que o Estatuto é extremamente minucioso na definição das competências e atribuições dos diferentes órgãos. Por exemplo, as áreas de intervenção do reitor são pormenorizadamente discriminadas nas trinta e quatro alíneas do artº 18º e o chefe de secretaria 'mereceu' as quinze alíneas do artº 43º a que se acrescentam as vinte e duas alíneas do artº 44º exclusivamente dedicadas a identificar os livros e documentos à sua guarda. Do director de ciclo sabemos que integra o conselho disciplinar¹⁰⁰, órgão que presta assistência ao reitor, e que beneficiava de uma gratificação mensal de 150\$00 paga durante dez meses do ano¹⁰¹.

A indefinição quanto ao conteúdo funcional do cargo de director de ciclo vai ser superada com a

98 Segundo Sousa Fernandes, a reforma de Pires de Lima (1947) e a reforma de Veiga Simão (1973) constituem as duas reformas mais marcantes durante a ditadura do Estado Novo. Cf. FERNANDES, António Sousa, "Notas Sobre o Ensino Secundário em Portugal", in *Noções de Sociologia da Educação*, Braga, Universidade do Minho (Coletânea de textos organizada para os Cursos de Complemento de Formação Para Professores de Trabalhos Manuais e do 12º Grupo).

99 Dec.-lei nº 36:507, de 17 de Setembro de 1947, artº 183º, al. a). Nas alíneas b) a n) do mesmo artigo descrevem-se os outros aspectos a considerar na avaliação dos professores. Esta classificação do serviço poderia ser de *bom* ou *deficiente*. Duas classificações de deficiente em anos consecutivos ou três em anos interpolados implica a instauração de processo disciplinar- artº 168º, pontos 1 e 2.

100 O conselho disciplinar integrava, além dos directores de ciclo, o reitor, o vice-reitor, a directora da secção feminina, se existir, o secretário, os médicos escolares e os professores de religião e moral. Cf. dec.-lei nº 36:508, de 17 de Setembro de 1947, artº 27º. O conselho disciplinar constituía, com o conselho escolar, uma estrutura de apoio ao reitor.

101 Cf. Tabela nº 5, anexa ao dec.-lei nº 36:507, de 17 de Setembro de 1947. Esta gratificação representava cerca de 10% do vencimento de um professor auxiliar sem diuturnidades (1600\$00) e cerca de 1/3 da gratificação auferida pelo reitor e representa um acréscimo de 60% em relação ao valor fixado quando da criação do cargo em 1936. Esta revalorização material da função de director de ciclo poderá indiciar uma consolidação do seu estatuto e importância como autoridade dentro da escola. Refira-se que entre 1932 e 1947, a gratificação do reitor sofre uma desvalorização relativa pois entre os dois períodos apenas aumenta cerca de 25% (no caso dos maiores liceus nacionais passou de 400\$00 para 500\$00 mensais).

publicação do decreto n.º 38:812, de 2 de Julho de 1952¹⁰². Uma análise das treze alíneas que integram o art.º 23º, permite-nos concluir pela grande similitude entre as áreas de intervenção do director de classe e do director de ciclo: conexão e unidade do ensino; controlo disciplinar dos alunos; elo de ligação com as famílias; fiscalização do cumprimento das disposições legais. Atente-se, por exemplo, nas duas seguintes formulações:

"A conexão interna e a unidade do ensino, a vigilância constante pela disciplina e pela boa ordem na classe e bem assim a manutenção de frequentes relações entre esta e os encarregados de educação dos alunos estão especialmente a cargo do director de classe"¹⁰³

"Ao director de ciclo incumbe fazer guardar a conexão e a unidade do ensino no ciclo confiado à sua direcção, promover dentro dele a boa disciplina e a boa ordem e estabelecer relações frequentes entre o liceu e os encarregados de educação"¹⁰⁴

No segundo extracto, publicado vinte e dois anos depois do primeiro, para além da substituição de *classe* por *ciclo*, não se vêem outras alterações substantivas. A nova figura de gestão intermédia, criada pela reforma de Carneiro Pacheco, mantém as mesmas atribuições com a diferença de que o seu território pedagógico deixa de ser a classe e passa a ser o ciclo. Mesmo esta última alteração não tem o alcance que se poderia pensar, pois a direcção de mais do que uma classe pelo mesmo director, como acima referimos, já vinha sendo praticada bastante antes da instituição do cargo de director de ciclo.

O pacote legislativo da reforma de Pires de Lima é completado com a promulgação, em 1948, do Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial (dec.-lei nº 37:029, de 25 de Agosto)¹⁰⁵. A coordenação do ensino assume neste normativo alguma importância, sendo da responsabilidade dos "professores e mestres de cada ano". Como esclarece o artº 24º, no seu ponto 1: "A coordenação do ensino, a escolha dos possíveis centros de interesse comuns a todas ou parte das disciplinas e a distribuição dos elementos dos diferentes programas em função desses centros de interesse pela forma que melhor assegure a convergência da acção docente competem aos professores e mestres de cada ano, os quais se reunirão em conselho sempre que seja necessário, sob a presidência daquele que for designado pelo director da escola".

Dada a especificidade da organização pedagógica do ensino técnico, a figura do director de ciclo é aqui substituída pela do director de curso: "Haverá directores de curso nas escolas industriais e comerciais em que se professem ramos profissionais acentuadamente distintos e naquelas em que, dentro do mesmo ramo, se ministrem formas de ensino para as quais o presente Estatuto fixe períodos diários de funcionamento diferentes."- al. b) do artº 106º. As atribuições deste cargo não são claramente explicitadas. Apenas se diz que o director de curso deve colaborar com o director na superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa- artº 98º. O tempo de redução da componente lectiva para o exercício do cargo de director de curso pode variar entre três e seis horas, segundo for fixado para cada caso por despacho ministerial- al. b) do artº 328º.

Durante o Estado Novo, apesar das "tentativas de forjar pela lei a frequência dos liceus"¹⁰⁶,

102 Este decreto altera alguns dos artigos do Estatuto do Ensino Linceal de Pires de Lima.

103 Artº 19º do decreto nº 18:827, de 6 de Setembro de 1930.

104 Artº 23º do decreto nº 38:812, de 2 de Julho de 1952.

105 Para uma interpretação sociológica do significado da reforma do ensino técnico de 1948 (e também de 1983), ver GRÁCIO, Sérgio. *Política Educativa Como Tecnologia Social: As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa, Livros Horizonte, 1986. Aqui o autor põe em destaque a tese segundo a qual esta reforma de 1948 (como a de 1983) não corresponde a uma procura social deste tipo de ensino, assumindo antes o significado de uma *tecnologia social* entendida como um "conjunto de medidas objectivamente orientadas, no caso dos utilizadores da escola, não para influir na sua trajectória social [...], mas antes na representação que os sujeitos tinham do seu destino; e portanto também orientadas para influir no ajustamento da expectativa subjectiva ao destino objectivo"- pp. 40-41.

106 BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, ed. cit., p. 523. Este autor, sintetizando a política educativa durante o Estado Novo, afirma: "pode dizer-se que, entre 1936 e 1960 [...], se assiste a uma política deliberada de contenção da expansão da rede escolar do ensino liceal público, primeiro, até 1947, através de uma estratégia claramente "obstrucionista", em seguida através de uma

procurando limitá-la a níveis que não comprometessem a "transmissão intergeracional das posições sociais"¹⁰⁷, assistimos a um aumento progressivo da população escolar, particularmente pronunciado a partir dos anos cinquenta, o que obrigou a que em cada ano de escolaridade o número de turmas paralelas fosse correlativamente crescendo. Este crescimento do número de turmas, além dos problemas de disponibilidade de espaços, criou, ao nível da organização pedagógica, dificuldades acrescidas na coordenação do ensino e dos professores. Por isso, começava a reclamar-se a necessidade de rever as estruturas de coordenação pedagógica centradas nos ciclos e a exigir-se uma nova configuração que elegeisse a turma como unidade nuclear de organização do processo de ensino. Gomes Ferreira, numa curta reflexão sobre o regime de classe, publicada na revista *Labor*, em 1952, afirma: "Quando se fala em regime de classe, chega-se, mesmo, a esquecer que *classe*, no caso, não quer significar conjunto de turmas do mesmo ano, mas a *turma em si*, o grupo de alunos que recebe uma formação. Daqui se deduz que o director de turma é uma entidade necessária e indispensável num verdadeiro regime de classe. Nós não temos directores de turma, nem mesmo de ano, mas de ciclo"¹⁰⁸. O crescimento da população discente, além do aumento do número de turmas por classe, teve ainda como consequência uma descaracterização da turma como conjunto homogêneo de alunos, condição essencial, na perspectiva de alguns autores¹⁰⁹, para o exercício do ensino em classe. O crescimento progressivo da heterogeneidade discente, resultante do alargamento da base social do seu recrutamento, tornava cada vez mais problemática a realização do princípio de "ensinar a todos como se fossem um só", pela impossibilidade de reduzir à unidade o que, por natureza, é diverso. Daqui resultavam necessariamente diferentes ritmos de aprendizagem difíceis de compatibilizar com uma pedagogia magistral e, por isso, começam a manifestar-se, ao nível do enquadramento normativo, preocupações com os casos dos alunos incapazes de acompanharem aquilo a que R. Gilbert chama o "hipotético escolar médio"¹¹⁰. O normativo que regulamenta as atribuições do director de ciclo, a que acima fizemos referência, confere já alguma relevância à intervenção neste domínio. Aí se determina, por exemplo, que o director de ciclo deverá: "Curar, com especial interesse, dos alunos que derem provas de atraso na compreensão da matéria que é leccionada, chamando para eles a atenção dos professores, da família e do médico escolar"¹¹¹. O elevado número de alunos que estavam sob a responsabilidade do director de classe impediam-no

estratégia de "aliciamento" para o ensino técnico" (p. 530). Contudo, como também refere, os resultados práticos dessa política não impediram que a frequência dos liceus oficiais entre 1950 e 1960 tenha aumentado mais de 100%, passando de 20 085 alunos no ano lectivo de 1949/50 para 43 249 alunos no ano lectivo de 1959/60 (p. 522).

107 GRÁCIO, Sérgio. *Política Educativa Como Tecnologia Social: As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, ed. cit., p. 33. Este autor considera que "A ideia de que a instrução, mais precisamente, o "excesso" de instrução, confere aos seus detentores aspirações sociais anómicas - porque a estrutura social não lhes pode dar resposta-, parece ter estado frequentemente presente no pensamento dos dirigentes do Estado Novo que se ocuparam das questões do ensino" (p. 32). Por isso, como também sugere Grácio, o desinvestimento na educação não deve ser entendido como um mero processo de pôr ordem nas finanças mas também (talvez sobretudo) nos espíritos. De resto, a elite salazarista expressava de forma muito clara e pública esta concepção. Nas palavras do próprio M. Caetano, "Uma criança inteligente, filha de um operário hábil e honesto, pode, na profissão de seu pai, via a ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escalão da sua profissão, e assim deve ser", citado por MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, ed. cit. p. 137.

108 FERREIRA, A. Gomes. "O Regime de Classe, o Regime de Disciplinas e a Realidade Portuguesa", in *Labor*, ano XVI, nº 119, 1952.

109 Segundo João Barroso, a operacionalização do objectivo de "ensinar a muitos como se fossem um só" obrigou à produção de uma "pedagogia colectiva" cuja implementação, por sua vez, exigiu a "invenção de uma tecnologia pedagógica" que resultou na divisão dos alunos em "classes". O princípio subjacente a este agrupamento consistia em recorrer a "divisões graduadas por estádios ou níveis de conhecimentos de complexidade crescente, segundo a idade e os conhecimentos adquiridos pelos alunos"- Cf. BARROSO, João, *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus ...* ed. cit., pp. 29-31. Contudo, o princípio da homogeneidade como critério de agrupamento dos alunos não reúne actualmente grande consenso. Para uma análise sumária dos resultados de alguns estudos em relação às vantagens do homogeneidade sobre a heterogeneidade ver, por exemplo, GOMES, Cândido Alberto, *A Educação em Perspectiva Sociológica*, ed. cit., pp. 94-101. Conclui este autor que "Os estudos quantitativos em geral ou não apresentam evidências contrárias ao agrupamento homogêneo ou encontram resultados favoráveis. Os estudos qualitativos, por seu lado, constatarem a estratificação na escola, que chega, em determinados casos, a minimizar as linhas da estrutura de classes"- *Ibidem*, p. 98.

110 GILBERT, Roger. *As Ideias Actuais em Pedagogia*. Lisboa, Moraes Editores, 1986, p. 35.

111 Decreto nº 38:812, de 2 de Julho de 1952, artº 23º, al. e).

de possuir um conhecimento pessoal de cada um deles, o que conferia pouca credibilidade à ênfase colocada nas preocupações pedagógicas, centradas na vertente do desempenho académico, implícitas na citação anterior. Impunha-se, portanto, uma reorganização morfológica que articulasse a estrutura com o novo discurso pedagógico e com a nova realidade educativa.

3. A emergência da escola de massas e a criação do cargo de director de turma

A rápida expansão do sistema educativo escolar resultou da conjugação da vontade política¹¹², da conjuntura económica e da procura social da educação. Este fenómeno em Portugal, já perceptível na década de cinquenta, acentua-se na década seguinte com a extensão da escolaridade obrigatória para seis anos (1964)¹¹³, seguida de uma nova dilatação para oito anos (1973)¹¹⁴ e, por último, fixa-se nos nove anos (1986)¹¹⁵. Num período de trinta anos (1956-1986) a escolaridade obrigatória triplicou a sua duração passando de três para nove anos. Este acréscimo da escolaridade obrigatória legal foi acompanhado de uma quase obrigatoriedade social, pelo menos para determinados grupos sociais¹¹⁶. A procura social acabou por se estender progressivamente aos níveis mais elevados atingindo também o ensino superior de tal modo que houve mesmo que instituir o *numerus clausus*¹¹⁷.

Uma vez constatado o "big bang" escolar caberá perguntar: quais as razões da enorme procura social da educação e da solicitude do estado para lhe dar resposta? Lemos Pires identifica três grandes razões para explicar a acção concertada do estado e da sociedade civil na promoção da escolaridade: a ideologia desenvolvimentista, a ideologia igualitarista e o credencialismo.

A ideologia desenvolvimentista fundamenta-se na teoria técnico-funcionalista e na teoria do capital humano segundo as quais os investimentos na educação proporcionam elevadas taxas de retorno. Assim, "o capital físico seria representado por máquinas, edifícios, etc. enquanto o capital humano seria representado pelos recursos humanos"¹¹⁸, e a educação teria a função de preparar os recursos que uma sociedade tecnologicamente evoluída necessitaria, sendo, portanto, colocada a

112 Sérgio Grácio considera que os anos cinquenta marcam uma inflexão na política educativa malthusiana do Estado Novo. Esta mudança representa uma passagem do estádio *tradiconal* para o estádio da *procura optimista da educação*, e conduz a uma nova de forma de integração social. O estado salazarista, depois de, durante várias décadas, ter promovido uma política de obstrução à expansão da escolaridade, procurando "ajustar a educação escolar à estrutura social" caracterizada pelo imobilismo, a partir de finais dos anos cinquenta percebe as vantagens da "promoção da mudança, na condição de controlar os seus efeitos" e promove, de *forma voluntarista*, algumas reformas que resultam num alargamento da oferta de educação. Cf. GRÁCIO, Sérgio. *Política Educativa Como Tecnologia Social: As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, ed. cit. pp. 38-40.

113 Dec. Lei nº 45 810, de 9 de Julho de 1964. Em 1956 a escolaridade obrigatória passou a ser de 4 anos para os rapazes e 3 para as raparigas, tendo-se homogeneizado a situação em 1960 com o alargamento para 4 anos também para as raparigas. Curiosamente a escolaridade obrigatória já tinha sido de 5 anos durante a 1ª República, mais precisamente a partir de 1919. Cf. GRÁCIO, Sérgio. *Política Educativa como Tecnologia Social*, ed. cit., p. 21.

114 A reforma de Veiga Simão consagrava uma escolaridade de oito anos, mas a revolução de 25 de Abril de 1974 impediu a sua concretização.

115 Lei nº 46/86 (LBSE), de 14 de Outubro, artº 6º (1).

116 Cf. FORMOSINHO, João. "O Dilema Organizacional da Escola de Massas", in *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), I.E.- Universidade do Minho, 1992, p. 24.

117 Em 1977/78 o número de vagas no ensino superior público era de 12 000, enquanto o número de candidatos se ficou pelos 7 800; em 1991/92 o número de vagas oferecido no ensino superior público foi de cerca de 28 000 enquanto os candidatos ascendiam aos 59 000. Só entre 1987/88 e 1990/91 os candidatos ao ensino superior triplicaram. Se no ensino superior público a oferta de vagas cresceu entre 1987 e 1991 cerca de 50%, no ensino superior particular, no mesmo período, esse crescimento foi de 200%, tendo absorvido em 1991 cerca de 49 000 alunos- Cf. *Jornal O Público*, 16-06-92, p. 31. Poderá dizer-se, com toda a propriedade, que o ensino superior em Portugal, na sua já longa história, cresceu mais nos últimos sete anos do que nos sete séculos precedentes. A imposição do *numerus clausus* no ensino liceal constituiu desde cedo uma prática de limitar o acesso a esse nível de ensino.

118 GOMES, Cândido Alberto. *A Educação Em Perspectiva Sociológica*, São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 1989, p. 28.

ênfase na função técnica da educação. A crescente complexidade das sociedades industrializadas exigiria uma mão-de-obra cada vez mais especializada, cabendo à escola satisfazer esta necessidade. Um exemplo de decisão política enquadrável dentro desta explicação é-nos fornecida por Sérgio Grácio. Segundo este autor, "A reforma do ensino técnico de 1948 e a efectiva expansão da rede das escolas técnicas que se lhe segue resultam da crença governamental no papel económico positivo a que estavam destinadas no quadro do crescimento económico da indústria"¹¹⁹. Contudo, a racionalidade desta medida, que Sérgio Grácio integra numa expansão vertical da rede escolar, não se esgota nas razões oficiais da sua implementação.

O segundo factor da expansão da escolaridade resulta da crença na educação como um importante instrumento de mobilidade social, e conseqüente democratização da sociedade, permitindo que os indivíduos sejam alocados na estrutura ocupacional (e social) com base no seu mérito (meritocracia). A realização desta última vertente pressupunha que se garantisse "o acesso igual à mesma educação para todos"¹²⁰. As perspectivas mais radicais interpretaram o princípio da democratização do ensino como o "acesso igual a uma educação uniforme para todos" do que resultou, no caso português, a adopção de "um currículo pronto a vestir de tamanho único", com as suas características típicas: iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo¹²¹. A adopção desta versão radical da ideologia igualitarista acabou por constituir um dos importantes factores de perversão da escola de massas, particularmente ao nível da escolaridade básica, ao provocar um elevado índice de insucesso educativo, transformando o que devia ser uma escola básica de massas numa escola básica de elites¹²². A crença no investimento na educação como factor de mobilidade social ascendente foi favorecida em Portugal pela concomitância dos dois fenómenos, o que não significa que haja, necessariamente, uma relação causal entre eles. Aliás, vários autores questionam esta relação e Sérgio Grácio é bastante categórico ao afirmar, com base nos dados empíricos da sua investigação, que "o crescimento dos sistemas escolares, geralmente acompanhados de uma modificação da sua estrutura, e em especial do prolongamento do troço unificado dos sistemas e da escolaridade obrigatória, não altera nem a amplitude nem a configuração da mobilidade social"¹²³. Claro que isto não significa que a mobilidade social de alguns indivíduos não possa ocorrer. Numa sociedade que se reclama de democrática, a mobilidade episódica de alguns indivíduos pode até ser fundamental para a sua legitimidade. Como afirma Pierre Bourdieu: "a mobilidade controlada de uma categoria limitada de indivíduos, cuidadosamente seleccionados por e para a ascensão individual, não é incompatível com a permanência das estruturas, podendo até contribuir, da única maneira concebível em sociedades que se reclamam dos ideais democráticos, para a estabilidade social e, através desta, para a perpetuação das relações de classe"¹²⁴.

Uma terceira razão da expansão da educação prende-se com o credencialismo. Para esta perspectiva teórica a escola, mais do que uma preparação para o mercado de trabalho, proporciona "credenciais culturais" que por sua vez permitem o acesso a determinadas posições na estrutura ocupacional e ao correspondente *status* e prerrogativas que essas posições conferem. Esta perspectiva, decorrente da análise weberiana da educação, considera que "o diploma permite ser

119 *Ibidem*, p.97.

120 Cf. PIRES, Lemos. "A Massificação Escolar", in *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 1988, p. 31.

121 Cf. FORMOSINHO, João. "O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único", in vários, *O Insucesso Escolar Em Questão*, Universidade do Minho, 1987, pp. 41-50.

122 Na verdade, o modelo liceal sobreviveu à própria unificação do ensino que, teoricamente, pretendia a síntese deste modelo com o ensino técnico. Como afirma Lima, "A predominância das componentes académicas do 'currículo' será pois uma das principais e mais significativas constantes a destacar num processo que tem já mais de dois séculos", LIMA, Licínio C. "Dos Liceus às Escolas Secundárias- Constantes e Inovações de Percurso", in *Tellus*, 1984, p. 62.

123 *Ibidem*, p. 35.

124 BOURDIEU, Pierre. "Reprodução Cultural e Reprodução Social", in GRÁCIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala & STOER, Stephen. *Sociologia da Educação- I*. Lisboa, Livros Horizonte, 1982, pp. 327-8. Curiosamente, em meados da década de sessenta, o poder político assumia abertamente esta posição. Atente-se na seguinte afirmação produzida por Galvão Teles em 1964: "A ascensão cultural das massas que constitui um fenómeno e desígnio altamente louváveis, pode fazer correr o risco sério de estrangulamento ou abafamento do escol intelectual. Tem por isso de ser acompanhada e vigiada com as necessárias cautelas para evitar tanto quanto possível esses resultados"- trecho transcrito em CORTESÃO, Luiza, *Escola, Sociedade Que Relação?*, Porto, Edições Afrontamento, 1988, p. 113. Na verdade, como nota Luiza Cortesão, trata-se de uma reedição dos argumentos que marcaram as décadas de 30 e 40 e que se julgavam já arrumados na gaveta das velharias da história.

admitido em certos círculos sociais, exigir remuneração 'condigna' (em vez de remuneração pelo trabalho feito) e monopolizar posições vantajosas"¹²⁵. A educação aparece aqui como um instrumento de poder e de controlo, e o alargamento e complexificação dos currículos para determinadas ocupações, obedeceria menos às necessidades intrínsecas do cargo e mais ao desejo de controlar a oferta de pessoal para essas ocupações.

Certas perspectivas mais radicais consideram que a disponibilidade dos estados para investirem na educação, respondendo aparentemente às necessidades de desenvolvimento e democratização, terá motivações menos nobres. Assim, para as teorias da correspondência, desenvolvidas por Bowles e Gintis na década de setenta, a educação reproduz as desigualdades sócio-económicas e, através de um processo de socialização intencional, desenvolve os traços de personalidade necessários à perfeita integração do trabalhador no aparelho produtivo capitalista, transformando, nas palavras de R. Gilbert, "a criança [...] no produto de consumo da sociedade"¹²⁶. Por seu lado Bourdieu e Passeron ao defenderem a tese de que "o capital cultural retorna ao capital cultural", atribuem à escola uma função de reprodução das desigualdades sociais. Estas interpretações apontam para uma "teleologia oculta" que constituiria a verdadeira razão para a intervenção do Estado na educação, servindo assim os interesses da classe hegemónica.

Não obstante estas críticas ao "optimismo pedagógico" e ao poder redentor da educação imanentes à ideologia desenvolvimentista e igualitarista, elas acabaram por marcar profundamente a opinião pública, o discurso político e educativo e as próprias instituições, e o investimento na educação continua a ser, pelo menos ao nível discursivo, uma das prioridades dos governos. Independentemente de se tratar de uma *procura optimista* ou de uma *procura desencantada* da educação, os dados revelam um inquestionável crescimento dos efectivos discentes e, conseqüentemente, docentes, que levantaram problemas particulares ao nível do governo das escolas, nomeadamente no campo da gestão pedagógica, e as soluções encontradas nem sempre parecem consistentes com a especificidade do novo contexto.

A grande contradição nesta passagem de "um ensino de poucos para um ensino de muitos" é que o aumento quantitativo não foi acompanhado por uma alteração qualitativa que o primeiro impunha¹²⁷. Como afirma Formosinho, "a primeira resposta organizacional da escola de massas foi a de reforçar os mecanismos e estruturas por que se regia a escola de elite- o liceu. Isto é, procurou manter-se a uniformidade curricular e pedagógica", ou seja, adoptou-se a resposta típica da organização burocrática que "é incapaz de corrigir-se em função dos seus erros"¹²⁸. Ora, uma das características essenciais da escola de massas é a sua heterogeneidade (docente, discente e contextual) de que resulta uma maior complexidade que é incompatível com a uniformidade curricular e pedagógica.

A complexidade da escola de massas é uma consequência da combinação de vários factores que se potenciam mutuamente. Assim, para além da grande heterogeneidade do corpo discente, há a acrescentar o fenómeno da superlotação e do gigantismo que levam a concentrar em espaços exíguos milhares de alunos e centenas de professores de tal modo que, como bem nota Vitorino Magalhães Godinho, "actualmente a falta de edifícios tende a transformar as escolas em como que lavagens automáticas de carros, a um turno sucede outro turno, de modo que não se vive na escola, não se vive a escola, está-se em trânsito"¹²⁹. Por outro lado, a diversidade de formações do corpo docente e a pluralidade de papéis cometidos à escola, puseram a descoberto a fragilidade de uma

125 GOMES, Cândido Alberto. *A Educação Em Perspectiva Sociológica*, ed. cit., pp. 54/5.

126 GILBERT, Roger, *op. cit.*, p. 40.

127 Lemos Pires distingue ensino de massas de ensino massificado considerando que o primeiro "consiste numa nova concepção de ensino, a que corresponde uma mudança qualitativa intencionada", enquanto o segundo "é apenas o resultado de uma simples expansão quantitativa do sistema de ensino sem que essas mudanças qualitativas intencionais se tenham produzido". Cf. PIRES, Eurico Lemos (1988). "A Massificação Escolar", in *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), p. 28.

128 CROZIER, Michel. *O Fenômeno Burocrático*, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981, p. 283.

129 Citado por LIMA, Licínio C. "Modelos de Organização da Escola Básica", in *Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa, GEP/ME, 1988, p. (Trabalho elaborado para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo e apresentado publicamente no Seminário a Gestão do Sistema Escolar, Universidade do Minho, Maio de 1987)

gestão pedagógica intermédia assente na existência de dois ou três directores de ciclo com responsabilidades no enquadramento pedagógico dos docentes e dos alunos.

É neste contexto que se inscreve o aparecimento de uma nova figura de gestão intermédia, que toma a turma como unidade nuclear de organização do processo de ensino, a quem compete, além de presidir ao conselho de turma e ao serviço de orientação escolar, "apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias"¹³⁰. É com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário¹³¹, pelo decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968, que o cargo de director de turma é criado e regulamentado, conferindo-se-lhe responsabilidades em áreas aparentemente idênticas às que estavam sob a alçada do director de ciclo que, por sua vez, já tinham constituído o campo de intervenção do director de classe. A tradicional "tríplice função": coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do director de turma. Poderíamos, por isso, ser levados a pensar que se trata tão só de uma simples mudança de designação, imposta pelo restrição do território pedagógico sob a sua direcção- agora a turma. Cremos, no entanto, que a substituição do director de ciclo pelo director de turma tem um alcance que vai muito para além da mera alteração de nomenclatura e que configura mesmo outra *escala de prioridades* determinada pela difusão crescente de uma nova ideologia organizacional que acabará por impregnar fortemente o contexto educativo.

Vejamos mais de perto em que medida a nova estrutura de gestão pedagógica representa uma ruptura com a precedente. Dissemos acima que o director de turma mantém a "tríplice função" que tinha sido apanágio quer do director de classe quer do director de ciclo e que tal poderia ser interpretado como uma das constantes na evolução que temos vindo a analisar. Faltou no entanto referir que, embora essa "tríplice função" no essencial se mantenha, há uma alteração que reputámos de bastante significativa: a coordenação dos professores da turma deixa de constituir a primeira referência, cedendo o lugar ao "apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias". Esta alteração é tanto mais significativa quanto, como já realçámos anteriormente, a "conexão interna e a unidade do ensino" sempre constituiu a primeira atribuição quer do director de classe quer do director de ciclo, enquanto a regulamentação posterior colocará sistematicamente a integração dos alunos na vida escolar como primeira atribuição do director de turma¹³². Por outro lado, a visita a aulas, direito/dever do director de classe e do director de ciclo, deixa de constituir uma atribuição do director de turma que, igualmente, deixa de ser explicitamente apresentado como a principal autoridade do agrupamento que dirige. Não pretendemos, com isto, sugerir que a coordenação do ensino deixou de constituir um objectivo central na organização pedagógica do ciclo preparatório. De resto, logo no decreto que institui o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, se esclarece: "Os professores, em especial os da mesma turma, devem manter estreita coordenação no ensino, na observação dos alunos e na apreciação do aproveitamento destes"¹³³. A preocupação com a coordenação do ensino aparece também amplamente documentada no Estatuto do Ciclo Preparatório, nomeadamente ao se determinar que o ensino deve "Ser coordenado, harmónico e interdependente, nas diferentes disciplinas, e, de modo particular dentro de cada conjunto lectivo"¹³⁴. No mesmo normativo definem-se ainda as estratégias a seguir para alcançar esse objectivo: entregar o ensino ao menor número possível de professores em cada turma; seleccionar "temas centrais" nos quais se integrariam as diferentes disciplinas; reunir os

130 Artº 144º, nº1.

131 Com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, passam a existir três vias alternativas para o cumprimento dos seis anos de escolaridade obrigatória. Com efeito, para além da escola referida, existiam ainda o Ciclo Complementar do Ensino Primário (5ª e 6ª classes) e o Ciclo Preparatório TV ("Telescola"). No entanto, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, vulgarmente designado de "Ciclo", constituía a via mais nobre e a que proporcionava, de facto, um acesso mais fácil à continuação dos estudos, não obstante, do ponto de vista formal-legal, qualquer das alternativas possibilitar o acesso ao ensino secundário. O facto de as vias menos nobres se localizarem essencialmente nos meios rurais parece confirmar a ideia de que estas alterações não visavam modificar a estratificação da sociedade portuguesa.

132 Cf., por exemplo, portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, ponto 80.1; dec.-lei nº 211-B/86, de 31 de Julho, ponto 78.1; desp. 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, ponto 41.1. Em todos estes normativos se define como primeira atribuição do director de turma "Desenvolver acções que promovam e facilitem uma correcta integração dos alunos na vida escolar".

133 Dec.-lei nº 47 480, de 2 de Janeiro de 1967, artº 13º.

134 Decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968, al. e), artº 7º.

professores de cada turma por *conjuntos*¹³⁵. Acresce ainda a possibilidade de o director da escola poder "propor ao director de Serviços um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquela disciplina ou conjunto de disciplinas"¹³⁶. Contempla-se, portanto, a criação de uma nova estrutura de coordenação dos professores, o delegado de disciplina, com responsabilidades de assegurar uma coordenação pedagógica vertical e de fiscalizar o trabalho dos professores provisórios dentro do seu agrupamento. Competia-lhe ainda apresentar ao conselho escolar¹³⁷ uma informação escrita acerca do desempenho desses professores.

A nossa interpretação sugere que a substituição do director de ciclo pelo director de turma, e a criação simultânea do delegado de disciplina ou conjunto de disciplinas, configuram uma alteração estrutural substantiva de natureza distinta da que subjaz à substituição do director de classe pelo director de ciclo. Enquanto o director de classe e o director de ciclo representavam *autoridades* escolares não apenas em relação aos alunos mas também em relação aos funcionários e aos professores, ser director de turma significa, sobretudo, ser *director dos alunos*. Tudo se passa como se a ilegitimidade com que eram percebidas as visitas a aulas por professores que não eram da especialidade, tivesse agora reconhecimento formal, transferindo-se esse controlo para a responsabilidade de um professor da mesma área disciplinar- o delegado de disciplina¹³⁸. Claro que o director de turma mantém responsabilidades na articulação interdisciplinar na medida em que lhe compete "Assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas", contudo a perda da face mais visível da operacionalização dessa atribuição conduziu progressivamente ao seu desaparecimento do campo das representações das valências percebidas do cargo de director de turma¹³⁹.

A focalização do director de turma como estrutura centrada nos alunos parece-nos ainda consistente com a relevância conferida à orientação educativa no estatuto do ciclo preparatório. Um dos objectivos da fusão do 1º ciclo do ensino liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico consiste

135 *Ibidem*. Cf. artº 13º e 14º, pontos 1, 2 e 3. O plano de estudos do ciclo preparatório do ensino secundário foi arrumado em cinco conjuntos lectivos: conjunto A- formação espiritual e nacional, incluía as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Moral e Religião; conjunto B- iniciação científica, incluía Matemática e Ciências da Natureza; conjunto C- formação plástica, incluía Desenho e Trabalhos Manuais; conjunto D- actividades musicais e gimnodesportivas, incluía Educação Musical e Educação Física; conjunto E- línguas estrangeiras, incluía Francês ou Inglês. Em cada turma, cada um dos conjuntos A, B e E deveria ser entregue apenas a um professor.

136 Artº 146º.

137 O conselho escolar é um órgão de apoio ao director e integra os professores efectivos, os que se encontram em comissão de serviço e os directores de turma.

138 Convém fazer aqui um esclarecimento. O delegado de disciplina a que temos vindo a fazer referência é um delegado do director da escola para a disciplina e não um delegado dos professores da disciplina junto dos órgãos de governo da escola, como acontece com os actuais delegados de disciplina. Esta questão está bem clara quando, no artº 146º do Estatuto do Ciclo Preparatório, se determina que "os directores das escolas poderão propor ao director de Serviços *um delegado seu* para cada disciplina ou conjunto de disciplinas" (sublinhado nosso).

139 Uma análise sumária que tivemos a oportunidade de efectuar a um conjunto de 103 entrevistas com directores de turma em que se colocava a questão: "Que tarefas desempenha como director de turma?", pudemos constatar que apenas cerca de 12% dos inquiridos incluíam a coordenação dos professores da turma no conjunto das suas atribuições, não sendo, no entanto, claro o alcance atribuído a essa dimensão.

As entrevistas foram efectuadas pelos alunos das Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho, durante o ano lectivo de 1990/91, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica I. O guião da entrevista incluía as seguintes questões: a) Que tarefas desempenha como director de turma?; b) Dessas tarefas qual a que valoriza mais e a que valoriza menos?; c) Como coordena o conselho de turma?; d) Como caracteriza as suas relações com os pais e encarregados de educação?; e) Que apoios presta aos alunos?; f) Quais os problemas mais frequentes que tem de resolver?; g) Que apoios recebe do conselho directivo e do coordenador dos directores de turma?; h) O que acha que pode ser melhorado no desempenho das funções de director de turma?. Também Natércio Afonso chama a atenção para o facto de a coordenação dos professores da turma ocupar um lugar muito secundário no conjunto das actividades do director de turma. Baseando-se nas respostas a um questionário aplicado numa escola secundária a 80 docentes, observa: "As respostas ao questionário revelaram que prestar ajuda aos alunos para resolver os seus problemas era considerado como a função mais importante de um director de turma. Para além disso, a tarefa seguinte em importância relativa era o ser o elemento de ligação entre os pais e os professores. Não surpreendentemente, as funções consideradas de menor importância eram as funções de coordenação relativamente ao trabalho dos professores"- AFONSO, Natércio, *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*, ed. cit., p. 227.

em adiar por dois anos a opção do aluno entre o curso técnico e o curso liceal. Considerava-se que ao exigir esta opção aos 10 ou 11 anos de idade se forçava o aluno a uma "escolha prematura", pelo que se instituiu um ciclo comum aos dois cursos no final do qual o aluno não só teria já começado a manifestar as suas tendências como o encarregado de educação poderia dispor de uma informação recolhida através de um método de observação sistemática, tratada e coligida no processo individual do aluno, que lhe permitiria ajuizar da "capacidade e vocação reais" do seu educando. Neste sentido se institui em cada escola preparatória um conselho de orientação escolar¹⁴⁰ que deveria ser organizado por turmas, a quem competia, entre outras atribuições, proceder à "recolha, sistematização e estudo das observações clínicas, psicológicas e escolares de cada aluno, em que colaborarão os respectivos professores, os médicos escolares e os professores encarregados da organização dos processos individuais"¹⁴¹. O serviço de orientação escolar, organizado ao nível da turma, era presidido pelo director de turma que, em colaboração com um grupo de professores para o efeito designado, deveria proceder ao estudo e à elaboração das conclusões dos processos individuais de orientação escolar dos alunos. Ao nível da turma, a organização e preparação para estudo dos processos individuais estava a cargo de um dos professores da equipa anteriormente referida. Esse elemento deveria ser seleccionado de entre os "elementos do corpo docente com preparação psicopedagógica, cultura humanística e mais de 30 anos de idade"¹⁴² e, além disso, deveria obrigatoriamente sujeitar-se a "cursos de aperfeiçoamento". Embora, não se prescreva de forma taxativa que tal escolha deva recair no director de turma, cremos que essa seria a solução mais congruente dada a sua posição privilegiada no acesso à informação necessária para a organização dos processos individuais. Aliás, sintomaticamente, o número máximo de turmas cujos processos podiam ser organizados pelo mesmo professor é igual ao número máximo de direcções de turma autorizadas para o mesmo director, e que no caso eram quatro. Por outro lado, ao definirem-se as reduções da componente lectiva para os professores que exerçam funções de direcção, não se faz qualquer referência ao director de turma, enquanto os professores encarregados de organizar os processos individuais dos alunos beneficiam de uma redução de 3 horas semanais¹⁴³.

Finalmente, e ainda dentro de uma perspectiva centrada no aluno, referimos a instituição das "aulas de recuperação" para os alunos do 1º ano que revelem dificuldades de adaptação aos novos métodos pedagógicos, com previsíveis reflexos no seu desempenho académico. A selecção dos alunos a submeter a estas aulas de recuperação cabia ao conselho de turma que também decidia o momento em que deviam cessar. Esta medida, se por um lado pode reflectir preocupações com uma "discriminação positiva", representa também o reconhecimento de uma desadequação entre a heterogeneidade discente e o "currículo de tamanho único pronto a vestir" a que já antes fizemos referência. As aulas de recuperação ou de "compensação educativa", ou ainda "de apoio educativo", como mais recentemente se designam, ao representarem "mais do mesmo", têm merecido críticas radicais no âmbito da sociologia da educação. Não obstante isso, o discurso oficial continua a apresentá-las como as soluções mágicas capazes de garantir a tão reclamada igualdade de oportunidades de "acesso e de sucesso" educativos¹⁴⁴. A heterogeneidade discente inerente à escola de massas, obrigou a escola a confrontar-se com alunos portadores de "várias educações informais familiares, valores e normas diferentes, alguns dos quais podem ser antagónicos aos que a escola veicula. [...] tal heterogeneidade faz surgir na escola um conjunto de crianças e adolescentes que, não

140 O conselho de orientação escolar era constituído pelo director da escola, pelo subdirector, pelo médico escolar, pelos professores de Moral e Religião e de Educação Física e por outros professores designados pelo conselho escolar. O professor que em cada turma tivesse a seu cargo a organização dos processos individuais dos alunos também tinha assento no conselho escolar. Cf. Decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968, artº 112º e artº 115º, ponto 4.

141 Decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968, artº 113º. Não temos notícia do modo como as informações recolhidas através destes serviços condicionaram as opções em termos de escolha do tipo de ensino a seguir. No entanto, não é de excluir a possibilidade de esses serviços poderem ter assumido a forma de um complemento à auto-limitação das expectativas dos pais dos alunos de determinados grupos sociais.

142 Decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968, artº 117º.

143 Cf. artº 229º, ponto 2, do decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968.

144 É o caso, por exemplo, do despacho normativo nº 98-A/92, que aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, onde se afirma: "Visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos, devem os órgãos próprios das escolas instituir actividades e medidas de apoio educativo, sempre que as mesmas se revelarem necessárias"- ponto 61.

valorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais violenta ou menos violenta"¹⁴⁵. A emergência de um público discente que manifesta desafeição pela escola levanta problemas particulares ao nível da gestão da disciplina, sobretudo no contexto da sala de aula, de tal modo que para muitos professores, sobretudo nos primeiros anos de exercício, o controlo da sala de aula constitui a sua grande preocupação e absorve uma parte substancial do tempo útil da aula. Compreende-se, assim, que "apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma" constitua, ao nível normativo, uma área prioritária de intervenção do director de turma. Nesta perspectiva, o director de turma existe sobretudo para resolver os problemas de disciplina dos outros professores. Actuando de forma preventiva, compete-lhe uma intervenção junto dos alunos de modo a sensibilizá-los para as virtudes da cultura escolar. Se o currículo uniforme não se adapta aos interesses plurais dos alunos, cabe ao director de turma ajustar os alunos ao currículo, para o que deve desenvolver acções que promovam a sua correcta integração na vida escolar. Através do recurso a um conjunto de "adjuvantes místico-policiais"¹⁴⁶, que incluem sanções, recompensas, apelo à emulação e à honra, evocação de um futuro melhor, etc., os alunos são convidados a entrar no "paraíso da cultura e da civilização". Para os recalcitrantes resta o processo disciplinar, cuja função de mecanismo de controlo social foi realçada, entre outros, por A. Afonso que, além disso, afirma: "Também não é desprezível o efeito estigmatizante do 'processo disciplinar' uma vez que, constituindo-se como marca de descrédito perante os outros, pode promover uma mudança na identidade social do aluno e levar à desvalorização da auto-imagem pessoal e académica"¹⁴⁷. Ao focalizarmos a perspectiva centrada no controlo disciplinar, pomos em destaque uma determinada face da intervenção do director de turma que, quanto a nós, não tem sido devidamente explorada. Ao fazê-lo chamamos a atenção para o seu papel como uma espécie de *técnico de manutenção* da componente humana da organização a quem os outros professores da turma recorrem quando alguma peça da máquina salta da engrenagem. Neste sentido o bom director de turma seria aquele que garantisse aos outros professores da turma um *terreno educativo* que eles pudessem trabalhar sem sobressaltos e onde as sementes pudessem germinar e desenvolver-se, protegidas das ervas daninhas e de bruscas alterações climáticas. Cabe, no entanto, perguntar em que medida o enquadramento normativo subsequente dá continuidade aos traços gerais aqui esquiçados ou, se pelo contrário, aponta para um novo quadro funcional.

3.1 O Director de turma e a «gestão democrática»¹⁴⁸

Com o 25 de Abril produziram-se profundas rupturas políticas, económicas, sociais e culturais que obviamente se reflectiram na escola e que, em alguns momentos a própria escola liderou. Como afirma Benavente: "Qualquer que seja a análise que se faça de natureza de classe do 25 de Abril e das posições assumidas nos períodos que se lhe seguiram, não se pode negar o apoio entusiástico de um povo que se sentia a viver um desses raros movimentos da história em que todos as esperanças são permitidas e em que a sede de renovação se exprime com força"¹⁴⁹. Licínio Lima caracteriza o período que decorre de 25 de Abril de 1974 ao outono de 1976 como uma fase de "descompressão social e política" em que, momentaneamente, a sociedade civil se sobrepõe ao estado que sofrera um pequeno colapso de que a breve trecho se recomporia. Também Stephen Stoer, referindo-se ao período que se segue imediatamente ao 25 de Abril de 1974, afirma: "O ensino, em termos de desenvolvimento nacional, passou a ser o meio de construir uma sociedade

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

146 GILBERT, Roger. *As Ideias Actuais Em Pedagogia*, ed. cit. p. 56.

147 AFONSO, Almerindo Janela. *O Processo Disciplinar Como Meio de Controlo Social na Sala de Aula*. Braga, Universidade do Minho (IE), 1991, p. 63.

148 A designação "gestão democrática", ao contrário do que por vezes se pretende fazer crer, não é um conceito que traduza uma realidade uniforme. Aplicada à caracterização do modelo de gestão das escolas do 25 de Abril aos nossos dias, ela abarca modelos e práticas bastante distintas. Como afirma Lima, "A expressão *gestão democrática* é por natureza plurissignificativa, seja ao nível das representações sociais e dos discursos de todo o tipo (político, administrativo, pedagógico, e até mesmo académico), seja ao nível das práticas", e logo de seguida defende: "tal ambiguidade e oscilação semântica têm sido aproveitadas frequentemente por diversas forças e sectores (desde logo pela administração central e pelos professores e suas organizações sindicais), servindo diferentes objectivos, interesses e estratégias". Cf. LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, ed. cit., p. 273

149 BENAVENTE, Ana. *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p. 31.

democrática e socialista, aparecendo os primeiros sinais de dissolução da distinção Estado/sociedade civil através da autogestão da sociedade civil¹⁵⁰. A iniciativa foi, nesta fase, partilhada entre o estado e o "poder popular" que os partidos políticos nem sempre conseguem enquadrar¹⁵¹.

O período que se segue ao 25 de Abril foi caracterizado, a nível das escolas, por uma contestação generalizada dos símbolos representativos da repressão político-ideológica do Estado Novo. Reitores são demitidos, manuais abandonados, professores são saneados por simples decisão das Reuniões Gerais de Alunos que adquirem poder deliberativo. Toda a estrutura hierárquica formal é deslegitimada, instalando-se em seu lugar o "poder revolucionário". Espontaneamente são constituídas comissões de gestão que assumiram as mais diversificadas composições, integrando, em número variável, alunos, professores e funcionários. Os actores escolares periféricamente localizados assumem a iniciativa e impõem um modelo de direcção e gestão das escolas, que o Ministério da Educação se apressou a legitimar através da publicação do dec.-lei nº 221/74, de 27 de Maio. Na realidade este decreto não cria nada de novo, limita-se a dar cobertura legal a uma "situação de facto", transformando uma *inovação instituinte* numa *inovação instituída*, incorporando-a no instituído central, permitindo ao centro (Ministério da Educação) recuperar o seu poder instituído que tinha sido ameaçado "pela particularidade da periferia instituinte"¹⁵². Efectivamente o poder central viu-se obrigado a um "recuo estratégico", esperando por um contexto sócio-político mais favorável para restaurar a sua ascendência sobre as escolas.

O período que medeia entre 25 de Abril e 27 de Maio de 1974 (data da publicação do dec.-lei nº 221), e a que Lima faz corresponder a 1ª fase da 1ª edição da gestão democrática, destaca-se pelo forte envolvimento de professores, alunos e funcionários, e caracteriza-se por uma participação "directa, activa, informal e divergente"¹⁵³ que suscitou grande entusiasmo. Nesta fase as escolas dispuseram de um poder de direcção efectivo e a luta pelo poder dentro da escola tinha fortes conotações político-partidárias, com os partidos de esquerda a liderarem o processo. É a fase do ensaio auto-gestionário, da conquista de poderes à administração central, da luta pela autonomia das escolas. Com a publicação do Dec. Lei nº 221/74, de 27 de Maio, inicia-se a 2ª fase da "1ª edição" da "gestão democrática". Lacónico e genérico (constituído apenas por cinco artigos desenvolvidos ao longo de 1/4 de página do Diário da República), o dec.-lei nº 221/74 representa uma primeira e tímida tentativa de "regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino", o mesmo é dizer, um primeiro esforço do poder central para recuperar de algum modo o controlo sobre as escolas. Aí se determina que "Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direcção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministério da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de Abril de 1974"¹⁵⁴. Este diploma define ainda que caberiam a estas comissões as atribuições dos antigos reitores, embora também se admitam "deliberações colectivamente tomadas" (pelas comissões). No entanto a sua influência sobre as "realizações efectivas" foi muito reduzida e a participação, o entusiasmo e a mobilização continuaram a ser enormes, as assembleias de escolas continuam a ser o verdadeiro poder dentro da escola, que se mantém na vanguarda do movimento revolucionário. Aliás não deixa de ser interessante referir que quando se aponta para a futura regulamentação do processo de escolha de "órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar" se citem em primeiro lugar os estudantes e só depois os professores e funcionários (não se prevê a participação dos pais).

150 STOER, Stephen, *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, pp. 85-86.

151 Cf. LIMA, Licínio C. , op. cit. pág. 217 e seguintes.

152 Para uma melhor compreensão do processo através do qual as inovações intuitivas se transformam em inovações instituídas de modo a garantir a sua sobrevivência, consultar CORREIA, J. Alberto. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto, Edições Asa, 1989, p. 33 e seguintes.

153 Baseámo-nos aqui numa tipologia de participação proposta por Licínio Lima. Essa tipologia contempla quatro critérios: representatividade; regulamentação; forma; objectivos fixados pela organização. Por sua vez cada critério desdobra-se em "díades antinómicas": directa/indirecta; formal/informal; activa/passiva; convergente/divergente. Para uma análise detalhada do sentido e modos de combinação possíveis dos diferentes critérios ver LIMA, Licínio C. *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa, Livros Horizonte, 1988, pp. 68-72. Para uma análise mais desenvolvida deste quadro teórico-concetual ver do mesmo autor *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, ed. cit. pp. 176-194.

154 Artº 1º do Dec. Lei nº 221/74 de 27 de Maio.

A 3ª e última fase da 1ª edição da gestão democrática, seguindo ainda a periodologia de Lima, inicia-se com a publicação do dec.-lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, e corresponde à vigência deste diploma que, embora inicialmente previsto para vigorar apenas até ao final do ano lectivo de 1974/75, apenas foi revogado em 23 de Outubro de 1976 com a publicação do dec.-lei nº 769-A/76. Esta última etapa do "período revolucionário" caracteriza-se, do ponto de vista formal, pela criação de "uma nova morfologia organizacional", consubstanciada numa maior formalização e hierarquização da gestão das escolas, que agora passa a ser exercida por um conselho directivo, um conselho pedagógico e um conselho administrativo. O novo diploma visa a uniformização das "estruturas democráticas" através da sua implementação "em todos os estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário"¹⁵⁵, evidenciando igualmente uma tendência para a formalização, definindo-se com bastante detalhe o processo eleitoral para o conselho directivo.

A criação dos novos órgãos de gestão não foi acompanhada da definição de novos espaços de intervenção o que levará Lima a afirmar que se tratou de uma "inovação estrutural a que falta conteúdo próprio e substancial"¹⁵⁶. Este diploma suscitou grande oposição a nível dos actores escolares, nomeadamente por parte dos alunos. Na verdade ele representava, do ponto de vista formal, um golpe mortal na democracia directa e no poder deliberativo dos plenários de professores, alunos e funcionários¹⁵⁷.

Se, como afirma Lima, no plano das "orientações formais-legais para a acção organizacional", o dec.-lei nº 735-A/74 pode ser considerado uma primeira tentativa de "reconstrução do paradigma da centralização"¹⁵⁸, e por isso mesmo mereceu forte contestação, já se focalizarmos o nível da "acção organizacional" constatamos que a sua influência efectiva foi bastante reduzida, pois o contexto sócio-político era-lhe ainda adverso. Ao nível das realizações efectivas o "ensaio autogestionário" continuava a impregnar as práticas, e não raro os conselhos directivos partilhavam o seu poder, quando não se submetiam, aos plenários de professores e alunos que ciosamente procuravam proteger o seu poder deliberativo conquistado, se bem que nunca legitimado.

O ano de 1976 representa um período particularmente importante em termos políticos: é aprovada a Constituição, é eleito o Presidente da República e é formado o primeiro governo constitucional liderado pelo partido socialista. O dec.-lei nº 769-A/76 veio, assim, encontrar um contexto que lhe vai permitir obter na prática o que o dec. lei nº 735-A/74 já havia consagrado de direito: a normalização da vida das escolas, o retorno "do paradigma da centralização", a perda do protagonismo das escolas e dos seus órgãos de gestão, cada vez mais reduzidos ao papel de executores de decisões tomadas a um nível supra-organizacional, apontando para soluções uniformes para todos os contextos independentemente da sua especificidade. Um extenso *corpus* normativo constituído pelo dec.-lei nº 769-A/74, de 23 de Outubro, e pelas portarias regulamentadoras nº 677/77, de 4 de Novembro e nº 679/77, de 8 de Novembro, vai definir ao pormenor os órgãos de gestão, sua composição e atribuições.

Durante a "1ª edição da gestão democrática", apesar das profundas alterações que a revolução de Abril de 1974 introduziu no governo das escolas, a gestão intermédia foi basicamente ignorada nos primeiros normativos regulamentadores que se seguiram à revolução. Até à publicação da portaria nº 679/77, não se faz qualquer referência à figura do director de turma ou às suas atribuições, presumindo-se que o seu âmbito de intervenção continuava a ser enquadrado pela legislação anterior. A centralidade assumida pelos órgãos de decisão e de coordenação de topo, sobretudo o plenário de professores e depois o conselho directivo, concentraram sobre si todas as atenções e, por isso, "a organização pedagógica intermédia é praticamente ignorada e em termos de funcionamento reproduz basicamente o modelo organizacional anterior"¹⁵⁹. Assim, do ponto de vista formal, o conselho de turma e o director de turma, continuaram a reger-se pela legislação anterior ao 25 de Abril de 1974, o

155 Preâmbulo do Dec. Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro.

156 *Ibidem*, p. 242.

157 Embora se admita que os diferentes corpos sociais dentro da escola se possam reunir em assembleias gerais, estas têm apenas papel consultivo e a sua efectivação carece de autorização prévia do conselho directivo. Os pareceres ou propostas não obrigam os órgãos de gestão à sua execução, no entanto, neste caso o conselho directivo deveria dar conhecimento aos órgãos centrais de tal ocorrência, justificando-a. Cfr. artº nº 32 do Dec. Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro.

158 *Ibidem*, p. 242.

159 LIMA, Licínio C. A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar, ed. cit., p. 373.

que pode significar a pouca relevância estratégica destas estruturas, ou que as preocupações de natureza política se sobrepujam às de natureza pedagógica. De facto, apenas após o início da fase da "normalização"¹⁶⁰ alguma atenção começou a ser conferida à organização pedagógica intermédia.

A publicação da portaria nº 679/77, de 8 de Novembro¹⁶¹, constitui a primeira tentativa (incipiente) de regulamentação do cargo de director de turma no período posterior à revolução de Abril. Dos nove pontos que esta portaria consagra ao conselho de turma (7.3.1 a 7.3.9), apenas um deles é dedicado às atribuições do director de turma (7.3.1). As áreas de intervenção do director de turma são agrupadas em três domínios: articulação com o conselho directivo e conselho pedagógico; articulação com os alunos; ligação com os encarregados de educação. Não se esclarece o processo de designação, nem os requisitos para o exercício do cargo. No entanto, no ponto 2 do artº 25º do dec. lei nº 769-A/76, determina-se que "Os conselhos referidos no número anterior [onde se inclui o conselho de turma] serão presididos por professores eleitos anualmente de entre os professores profissionalizados, salvo onde os não haja, caso em que caberá ao conselho directivo a sua nomeação, ouvidos os respectivos conselhos". Merece destaque este articulado porque nos cerca de trinta anos de existência deste cargo, este foi o único momento em que se previu o recurso à eleição como forma de designar o director de turma, reservando-se a nomeação pelo conselho directivo apenas para os casos em que não houvesse professores profissionalizados na turma¹⁶². Como veremos no capítulo III, a eleição pelos pares continua a ser o processo de designação do director de turma que merece mais concordância por parte dos professores.

A publicação, em 1980, de um novo regulamento dos conselhos pedagógicos virá alterar substancialmente, no plano normativo, a situação anterior¹⁶³. Neste novo enquadramento legal, o papel do director de turma ganha maior visibilidade ao ser alvo de 9.5% dos números desta portaria contra menos de 1% na portaria que substituiu¹⁶⁴. Além desta alteração quantitativa há também alterações qualitativas, destacando-se a competência do conselho directivo na atribuição das direcções de turma, a definição dos requisitos a satisfazer pelos directores de turma¹⁶⁵, a obrigatoriedade da aceitação do cargo e a definição do número máximo de duas direcções de turma a atribuir a cada director de turma (antes eram quatro). Da análise do conjunto dos requisitos parece-

160 Para Lima, o dec. lei nº 769-A/76 marca o fim do "ensaio autogestionário" e a vitória dos adeptos da democracia representativa. Os colectivos escolares perdem definitivamente o seu poder deliberativo, e "a participação é definitivamente inscrita num quadro formalizado, regulamentada ao pormenor, sujeita ao cumprimento de múltiplos requisitos processuais"- LIMA, Licínio C. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, ed. cit., p.277- por isso, este autor sugere que o Dec. Lei 769-A/76 representa não uma "evolução na continuidade", mas uma ruptura suficiente para se falar, a partir daqui, numa "2ª edição da gestão democrática". Por sua vez esta 2ª edição é subdividida em duas fases- a 4ª e a 5ª fases da gestão democrática. A 4ª fase inicia-se com a publicação do Dec. Lei nº 769-A/76 e prolonga-se até à entrada em vigor da portaria nº 970/80, de 12 de Novembro. Finalmente a 5ª etapa da gestão democrática prolonga-se de 1980 à actualidade, e se a quarta fase é a da "normalização", esta é já a da "normalidade". Da oposição ao modelo de gestão instituído pelo dec. lei nº 769-A/76, passa-se à sua defesa e valorização positiva. Como afirma o mesmo autor "Volvidos alguns anos, ao longo de um processo marcado por contradições, as forças que se opuseram à política de 'normalização' (...) e que denunciaram vigorosamente o carácter 'contra-revolucionário' do decreto de gestão de Cardia, acabariam por o adoptar, por o elevar à categoria de *Conquista de Abril*"- *Ibidem*, p. 305.

161 A publicação desta portaria vem regulamentar pela primeira vez o conselho pedagógico depois da sua instituição pelo dec. lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro. Por isso, até à publicação desta portaria, o conselho pedagógico não existiu como órgão formalmente constituído e com poder de intervenção no governo da escola.

162 Em relação ao director de classe e ao director de ciclo o recurso à eleição nunca foi contemplado pelo enquadramento normativo.

163 Portaria 970/80, de 12 de Novembro.

164 Na portaria nº 679/77, dos 122 números que a integram, apenas 1 foi dedicado ao director de turma, enquanto que na portaria nº 970/80 o director de turma é objecto de 9 números em 95 (9.5%). Além disso o director de turma passa a constituir um ponto autónomo em relação ao conselho de turma. De resto, uma das alterações desta portaria em relação à anterior é o maior peso dado aos órgãos de apoio do conselho pedagógico em relação ao conselho propriamente dito. Assim, enquanto em 1977 apenas 32% dos números incidiam nos órgãos de apoio, contra 68% no conselho pedagógico, em 1980 esta relação é invertida passando os órgãos de apoio a representar 71% dos números. Cf. Licínio Lima, op. cit. p. 304.

165 Os requisitos incluem, além da situação de profissionalizado, a capacidade de relacionamento fácil com todos os intervenientes no processo educativo; a tolerância e a compreensão, firmeza, bom senso; espírito metódico e dinamizador; disponibilidade para o exercício do cargo e ainda capacidade preditiva e de resolução de problemas. A estas qualidades poderiam ser acrescentados outros critérios definidos pelo conselho pedagógico. Cf. portaria 970/80 de 12 de Novembro, número 74.

nos poder concluir-se que se trata basicamente de características inatas, não se contemplando qualquer necessidade de formação específica, pressupondo-se implicitamente que a eficácia no exercício do cargo depende das qualidades pessoais do director de turma, ignorando-se também qualquer dimensão de natureza organizacional. Em relação às atribuições do director de turma, elas constituem, no essencial, uma reprodução das que doze anos antes foram previstas para o mesmo cargo: promover a integração dos alunos na vida escolar; assegurar os contactos com os encarregados de educação; criar condições de participação efectiva dos professores na planificação dos trabalhos e proporcionar-lhes a existência dos meios e documentos de trabalho necessários às actividades educativas.

Em meados da década de oitenta, e procurando adaptar-se às novas funções que lhe foram cometidas, o conselho pedagógico sofre nova remodelação, da qual, no entanto, não resultaram alterações substanciais no domínio da direcção de turma. Mantêm-se as atribuições e os requisitos de personalidade para o exercício do cargo. A novidade consistiu na introdução de uma escala de prioridades baseada na situação profissional dos docentes. Assim, na designação dos directores de turma deveriam respeitar-se sempre as seguintes prioridades: professores em profissionalização no 2º ano; professores profissionalizados efectivos; professores profissionalizados não efectivos; professores provisórios com habilitação própria¹⁶⁶. O desp. 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, institui um novo regulamento do conselho pedagógico, que desde logo se assume como provisório¹⁶⁷, mas que nada acrescenta às atribuições do director de turma, eliminando, contudo, as "características de personalidade" antes consagradas, dada provavelmente a dificuldade prática de verificar da sua prévia existência. Na verdade, quer os requisitos de personalidade, quer a escala de prioridades revelam-se de difícil execução dada a falta de recursos com as características exigidas, mas também devido às pressões que certos grupos exercem ora no sentido de lhes ser, ora de não lhes ser atribuída a direcção de turma¹⁶⁸. Na prática o conselho directivo delega a responsabilidade da atribuição das direcções de turma à comissão de horários, que as distribui não em função de um professor específico, mas antes na base de critérios meramente aritméticos, como forma de completar horários. Por outro lado, em certos casos, determinadas normas relativas à elaboração dos horários impedem os conselhos directivos de distribuir as direcções de turma pelos professores que julgam mais ajustados ao perfil exigível.

3.2 A direcção de turma nos documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)

A gestão intermédia foi o domínio que mereceu um investimento mais inovador no âmbito da Proposta de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas (Documentos Preparatórios II-DP II e Proposta Global de Reforma- PGR), apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Ao desenhar os modelos de coordenação horizontal a PGR enfatiza a dimensão socializadora da escola e dá grande importância aos órgãos de gestão intermédia, particularmente ao nível da coordenação e orientação educativas¹⁶⁹.

Outra ideia que está subjacente à proposta da CRSE é que o desempenho de cargos de coordenação e orientação educativa deve estar dependente de uma especialização, prevendo-se uma progressiva profissionalização dos docentes que os desempenhem¹⁷⁰. A valorização das estruturas de coordenação e orientação educativa está igualmente presente quando se definem as regras de constituição do conselho pedagógico, determinando-se que 50% dos seus membros serão originários

166 Cf. Dec. Lei nº 221-B/86, de 31 de Julho, número 72 e 74.

167 Cf. Preâmbulo do Desp. 8/SERE/89. Não obstante se assumir como provisório, este regulamento ainda se mantém em vigor na generalidade das escolas, mais de quatro anos após a sua aprovação.

168 Se a alguns professores efectivos poderá não interessar o exercício do cargo de DT, uma vez que, segundo a generalidade dos professores, as 2 horas de redução não compensam o tempo que supostamente se dedica à direcção de turma, para os professores com horários incompletos uma ou duas direcções de turma poderá ser benvinda.

169 Cf. artº 70º a 83º do Ordenamento Jurídico da organização e Administração dos Centros de Educação Pré-Escolar e das Escolas do Ensino Básico e Secundário- PGR.

170 Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas- Doc. Prep. II.- ponto 1 do artº 55º e o ponto 2 do artigo 56º da PGR.

da coordenação e orientação educativa¹⁷¹.

A preocupação com a coordenação educativa dos diferentes docentes da turma está também presente no artº 47º (DP II) quando se estipula que o orientador educativo de turma (figura que na proposta vem substituir o director de turma), das quatro horas de redução por cada direcção de turma, três devem ser inscritas no horário e dessas uma deve ser destinada ao atendimento e consulta com professores da turma. Ideia reforçada quando se incluem nas atribuições do orientador educativo de turma "promover a cooperação e o trabalho de equipa entre todos os professores da turma"¹⁷², o que agora é facilitado por uma distinção clara entre competências e atribuições. Nas competências do orientador educativo de turma inclui-se, por exemplo, "Determinar, *com carácter obrigatório*, estratégias educativas comuns em relação a alunos concretos"¹⁷³. Desta forma se evita uma situação muito comum na legislação portuguesa, particularmente na relativa à escola, em que a uma grande variedade de atribuições não se fazem corresponder as competências respectivas, dificultando ao ocupante do cargo a execução das tarefas que lhe são cometidas.

Ainda na mesma linha da ênfase concedida às questões de coordenação educativa, merece destaque a proposta da criação de *equipas educativas*. Estas seriam integradas "por todos os professores que têm responsabilidades educativas sobre um determinado conjunto de alunos"¹⁷⁴. Este grupo de alunos seria acompanhado pelos mesmos professores durante o respectivo ciclo e cada professor, em princípio, leccionaria apenas àqueles alunos. As virtualidades deste dispositivo organizacional poderiam ser potenciadas se integradas num plano mais vasto centrado, nomeadamente, na redefinição do agrupamento dos alunos, da distribuição e agrupamento dos professores e da organização do tempo escolar. Esta *equipa educativa*, para além de um corpo docente próprio, podia ter ao seu serviço pessoal especializado de apoio educativo e pessoal auxiliar.

3.3 A direcção de turma no novo regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar (Dec- lei nº 172/91)

Não obstante o carácter inovador da proposta apresentada pela CRSE, esta permanecerá completamente à margem dos grandes debates em torno da reforma educativa, uma vez que os temas da direcção e da gestão de topo ao nível das escolas monopolizaram, mais uma vez, a atenção da generalidade dos intervenientes. Por isso, a direcção de turma, enquanto estrutura de gestão intermédia, foi, provavelmente, o domínio menos privilegiado em termos de inovação no novo regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar, aprovado pelo dec. lei nº 172/91, de 10 de Maio. Este decreto é bastante genérico quanto às estruturas de orientação educativa, limitando-se basicamente a enumerá-las e remetendo a sua regulamentação para futura legislação. Em relação ao director de turma ficámos apenas a saber que "é escolhido pelo director executivo de entre os professores da turma"¹⁷⁵.

A publicação da portaria nº 921/92, de 23 de Setembro, que estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, vem esclarecer quais as áreas de intervenção do director de turma na sequência da aprovação do novo ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas do ensino não superior (dec. lei nº 172/91). Aí se discriminam, detalhadamente, ao longo das dezasseis alíneas do ponto 10º, as denominadas "competências"¹⁷⁶ do director de turma¹⁷⁷.

171 *Ibidem*, ponto 1 do artº 44º

172 *Ibidem*, ponto 1 do artº 59º.

173 *Ibidem*, ponto 3, artº 62º. Sublinhado nosso.

174 *Ibidem*, ponto 1, alínea a), artº 67º.

175 Dec. Lei nº 172/91, de 10 de Maio, artº 41º.

176 A distinção entre atribuições e competências do director de turma, introduzida nos DP II e na PGR foi aqui ignorada. Esclarecemos que esta distinção era considerada relevante para evitar que a uma grande diversidade de atribuições não correspondesse um "vazio de poderes" impeditivo de as realizar.

177 Refira-se que das 58 "competências" atribuídas às diferentes estruturas regulamentadas pela presente portaria, ao director de turma cabem 16, ao conselho de turma 12, ao departamento curricular 11, ao chefe do departamento curricular 11 e ao coordenador de ano dos directores de turma 8, ou seja, o conjunto das "competências" do conselho de turma e do director de turma representam mais de 48% do total de "competências" discriminadas. As "competências" de algumas das estruturas previstas nesta portaria serão definidas através do regulamento interno de cada escola. O conjunto de estruturas de orientação educativa

Comparando o presente enquadramento normativo com a regulamentação anterior resulta de imediato uma primeira conclusão: embora se mantenha a "tríplice função" a que fizemos referência em normativos anteriores, ressalta aqui o grande peso das "competências" relacionadas com a implementação do novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. Cerca de 50% das alíneas que especificam vertentes da intervenção do director de turma estão directamente relacionadas com a operacionalização do novo sistema de avaliação dos alunos definido pelo desp. normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho¹⁷⁸. A área-escola, enquanto "área curricular não disciplinar"¹⁷⁹, constitui igualmente uma nova valência sob a responsabilidade do director de turma, no âmbito da qual lhe compete "Assegurar a adopção de estratégias coordenadoras relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares"¹⁸⁰. Ao director de turma passa agora a exigir-se uma prestação de contas materializada na apresentação, até 20 de Junho de cada ano, de um relatório de avaliação das actividades desenvolvidas, a ser presente ao coordenador de ano dos directores de turma¹⁸¹. Ora, não obstante a pluralidade e complexidade das atribuições do director de turma, o perfil e os requisitos exigidos para o desempenho do cargo não são, no essencial, alterados. Determina-se que o "director de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado nomeado pelo director executivo de entre os professores da turma tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento"¹⁸², não se fazendo qualquer referência à necessidade de uma preparação específica nem sequer à capacidade de liderança. Trata-se de um dos perfis menos exigentes no conjunto dos cargos de gestão pedagógica intermédia admitidos. Refira-se, por exemplo, que em relação ao chefe de departamento curricular, o mesmo normativo, estabelece um conjunto de requisitos onde se inclui ser profissionalizado, possuir competência pedagógica e científica, bem como capacidade de relacionamento e de *liderança*¹⁸³. A não consagração da exigência da capacidade de liderança, como requisito para o exercício do cargo de director de turma, merece-nos destaque porque pode significar que deste não se espera um papel de grande protagonismo ao nível da turma, cabendo-lhe antes tarefas essencialmente instrumentais, próprias de um amanuense. Mas, a ser assim, é a própria estrutura colegial, que o director de turma supostamente coordena, que fica comprometida e, eventualmente, mesmo impedida de cumprir algumas das suas funções mais relevantes. Como afirma A. Afonso, "Sem esta capacidade [de liderança]- legitimada antes de mais pelos próprios colegas-, o(a) director(a) de turma não pode garantir que a avaliação resulte de uma perspectiva globalizante e integradora e, muito menos, que os juízos de avaliação que cada professor expressará no conselho de turma possam ser submetidos a uma apreciação e validação crítica entre os pares"¹⁸⁴. A manutenção da redução da componente lectiva nas duas horas semanais é mais um indicador de que a dignificação do cargo de director de turma, apesar de insistentemente reclamada, e discursivamente anunciada, continua uma questão adiada.

Procuramos agora sistematizar a dimensão que julgámos mais estruturante do transcurso secular que medeia entre a emergência do director de classe e o actual director de turma. A justificação oficial para a criação do cargo de director de classe encontrámo-la no decreto de 14 de Agosto de 1895 que, ao optar pelo regime de classe, julgou necessário instituir uma estrutura que garantisse, ao nível da classe, a "conexão interna ou a unidade científica e a disciplinar", condição

referidas nesta portaria são as seguintes: departamento curricular; chefe de departamento curricular; delegado de disciplina; conselho de delegados de disciplina, conselho de turma, director de turma, coordenador de ano (dos directores de turma); director de instalações.

178 Dado o carácter excepcional da retenção do aluno, esta terá de ser devidamente fundamentada e só pode ocorrer depois de cumpridos um conjunto de formalismos e de implementados os apoios pedagógicos acrescidos. A condução e coordenação de todo o processo é uma responsabilidade do director de turma como se deduz das alíneas *h)*, *i)*, *j)*, *l)*, *m)*, *n)*, *o)* e, em parte, também *p)*, do ponto 10º da portaria 921/92, de 23 de Setembro.

179 Despacho 142/ME/90.

180 Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro, ponto 10º, alínea *b)*.

181 *Ibidem*, alínea *q)*.

182 *Ibidem*, ponto 9º.

183 *Ibidem*, ponto 4º (sublinhado nosso).

184 AFONSO, Almerindo Janela. "A Cultura Social da Discriminação e a Avaliação dos Alunos no Ensino Básico", Comunicação ao 1º Colóquio Sobre Questões Curriculares, Braga, Universidade do Minho, Março de 1994. (Em Publicação nas Actas).

central no cumprimento do espírito desse modo de organização pedagógica. A coordenação do ensino e dos professores, da classe, do ciclo ou da turma, constitui uma das invariantes do discurso oficial na legitimação respectivamente do director de classe, do director de ciclo¹⁸⁵ e do director de turma. Não obstante, com a mesma regularidade com que se tem insistido na necessidade da globalização dos saberes e na acção coordenada dos professores, depoimentos de vária ordem vêm denunciando uma prática muito distante dos objectivos oficialmente proclamados, testemunhando uma desarticulação entre as estruturas e as actividades. De resto, em vários momentos, são as próprias autoridades educativas a reconhecer o fracasso na coordenação do ensino e dos professores, atribuindo-o quer à falta de "diligência" do coordenador¹⁸⁶, quer à "falta de espírito corporativo dos professores"¹⁸⁷, quer ainda "à índole e natureza própria dos nossos alunos"¹⁸⁸. Por

185 Apesar da criação do cargo de director de ciclo coincidir com a substituição do regime de classe pelo regime de disciplinas, a coordenação do ensino e dos professores continuou a ser uma das atribuições da nova estrutura de gestão pedagógica intermédia.

186 No preâmbulo do decreto nº 858, de 11 de Setembro de 1914, o legislador, referindo-se ao regime de classe, que considera "a pedra angular em que assenta o ensino secundário de todos os países cultos", afirma "Mas até agora, apesar de haverem decorrido quasi vinte anos, nunca esse regime pôde ser completamente executado entre nós, por *falta de verdadeiros directores de classe*" (sublinhado nosso). Este decreto substitui os directores de classe pelos "directores de divisão". Cada divisão agrupava mais do que uma classe. O director de divisão era assistido por secretário por cada uma das turmas da divisão. Estes secretários aparecem na portaria nº 230, de 21 de Setembro de 1914, com a designação de directores de turma. Aí se afirma que "*Os directores de divisão, os directores de turma e os professores deverão tomar nota dos alunos que revelem aplicação desigual nas diversas disciplinas, a fim de diligenciarem fazê-los aproveitar mais naquelas em que se mostram atrasados*"- 7ª instrução para o ensino em classe.

187 Preâmbulo do dec.-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936. Por este diploma os directores de classe são substituídos pelos directores de ciclo.

188 Preâmbulo do dec.-lei nº 36:507, de 17 de Setembro de 1947. Aqui se refere que os nossos alunos, embora "dotados de atributos notáveis de vivacidade e apreensão pronta", experienciam dificuldades "quando as matérias se confundem e atropelam nos seus espíritos". Apesar disso, o diploma reintroduz o regime de classe no curso geral do liceu, por o considerar o mais adequado às finalidades desse curso.

isso, afirma-se no relatório do reitor do liceu municipal de Santo Tirso, relativo ao ano lectivo de 1951-52, "Verifica-se muitas vezes, tanto pela observação directa, como pela leitura de relatórios, que a coordenação do ensino pouco mais é que uma palavra vã"¹⁸⁹. Em qualquer dos casos, e é isso que nos importa realçar, reconhece-se que a prática pedagógica actualizada no quotidiano da escola e da sala de aula, no âmbito da coordenação do ensino, se mantém bastante aquém dos objectivos formalmente prescritos, e isto não obstante se ter instituído uma estrutura cuja função explicita era precisamente garantir que cada professor mantivesse, "quanto possível, a concentração e o laço, entre a disciplina ou disciplinas, em que exercita o ensino, e as restantes do plano"¹⁹⁰.

Compreender o significado desta aparente "infidelidade normativa", que é, considerando outras racionalidades, simultaneamente uma manifestação de uma secular fidelidade, implica admitir que as estruturas organizacionais, para além da sua função formal-legal, possam cumprir outros objectivos e servir outras racionalidades. É precisamente o que procuraremos explorar no próximo capítulo, no qual problematizaremos o conceito da escola como organização e, convocando diversas perspectivas teóricas, analisaremos o modo como diferentes modelos de análise interpretam o significado das estruturas nas organizações. Porque o nosso trabalho se centra sobre a direcção de turma, daremos particular realce a esta estrutura.

189 BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, Vol. 2-Anexos, ed. cit., anexo VII-E.

190 Decreto de 14 de Agosto de 1895, artº 50º, ponto 6º. A dificuldade em penetrar no território da sala de aula, influenciando as práticas pedagógicas actualizadas por cada professor não constitui uma característica exclusiva do sistema português. Num estudo sobre o Conselho de Classe de uma escola do Rio de Janeiro, Conselho instituído oficialmente nesse Estado em 1972, Any Dutra Rocha conclui que, não obstante a sua criação visar a coordenação dos professores que leccionam um mesmo agrupamento de alunos, raramente as questões relacionadas com a prática profissional eram objecto de discussão ao nível desses Conselhos. Afirma esta autora: "Durante a observação nos Conselhos de Classe não foi observada a ocorrência de nenhuma tentativa e influenciar ou interferir com a actuação docente, no que diz respeito ao seu aspecto didáctico e metodológico, nem mesmo no sentido de apoio ou orientação"- ROCHA, Any Dutra Coelho, *Conselho de Classe: Burocratização ou Participação?*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986, p. 81.

CAPÍTULO II - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1. A escola como organização

As organizações constituem uma dimensão omnipresente da vida das sociedades modernas. Elas condicionam o nosso quotidiano desde que nascemos (mesmo antes de nascermos) até à morte (há mesmo organizações especializadas em cuidar da "vida" dos mortos). Toda a nossa vida se desenvolve enquadrada por organizações¹. Não surpreende, por isso, que alguns autores falem de "sociedade de organizações" (Perrow), ou "sociedade organizacional" (Prethuis). No entanto, segundo afirma Zucker "Despite widespread recognition of the central position and role of organizations in modern life, scant attention has been paid to the power that organizations have to alter the forces which affect them"². Ideia semelhante defende Warriner quando afirma que "we have no general theory of organizations worthy of the name"³, e que tudo se deve ao facto de o esforço investigativo ter sido motivado essencialmente para a resolução de problemas práticos, o que conduziu a uma visão demasiado reducionista dos problemas dignos de serem investigados.

Se, ao nível da investigação organizacional em geral, como afirma Warriner, "we have not yet begun to answer the basic questions about the nature and origin of organizations and of the organizational society"⁴, no campo do estudo da escola como organização a pesquisa parece encontrar-se ainda num estado mais embrionário. São vários os autores que denunciam a escola como uma área de estudos que não tem merecido suficiente atenção por parte dos investigadores no contexto da sociologia das organizações⁵. A escassez de estudos neste domínio contrasta com a diversidade de definições, de perspectivas teóricas e de pontos de vista sobre o conceito de organização. Ora, como afirma Warriner: "Everyone knows what organizations are, but the term means something different to each of us despite our familiarity with both the term and the phenomenon"⁶. Kostecki e Mrela, citados por Warriner, vão mesmo mais longe quando afirmam: "organizations are not only defined differently- something different is defined"⁷. Não surpreende, por isso, que o estudo das organizações seja comparado a uma torre de Babel, em que os discursos organizacionais se assemelham a uma cacofonia, onde a propósito do mesmo conceito se fala de coisas diferentes de modos diferentes.

Procurando sistematizar a discrepância de abordagens teóricas em torno do conceito de organização, Warriner identifica quatro grandes desacordos entre os teóricos: 1º o estatuto ontológico da organização- uns defendendo o carácter objectivo do fenómeno *organização*, outros negando a sua realidade objectiva e falando em reificação; 2º os modelos, perspectivas ou paradigmas teóricos utilizados no seu estudo- mesmo que se aceite que as organizações são reais, utilizando modelos

1 Abrahamsson, referindo-se à importância que as organizações desempenham nas sociedades actuais, afirma: "Many of us Work for an organization; thus they have an *employer's* role, and they determine the *working environment* of most of the work force. Through the goods and services they produce, organizations have a powerful impact on the *economy*. They also have a *political* role, often trying to persuade governments to make decisions and pass laws that will benefit them. Organizations are vehicle for *representing interests*: They represent employers and employees, members of political associations and other bodies."- ABRAHAMSSON, Bengt, *Why Organizations? How and Why People Organize*, Newbury Park, Sage Publications, 1993, p. 25.

2 Cf. ZUCKER, Lynne G. "Organizations as Institutions", in BACHARACH, Samuel B. (Ed.), *Research in the Sociology of Organizations*, London, Jai Press, 1983, pp. 1-2.

3 WARRINER, Charles K. *Organizations and their Environments: Essays in the Sociology of Organizations*, London, Jai Press, 1984, p. 3. O autor reconhece, no entanto, que nos anos mais recentes algumas abordagens "desviantes" têm sido desenvolvidas.

4 *Ibidem*.

5 Lima cita, "a título de exemplo", alguns dos autores que acusam a falta de estudos neste domínio. Refere, assim, Charles Bidwell, Olive Banks, L. A. Bell e M. C. Alves Pinto. Cf. LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização ...*, *op. cit.* pp. 41-42, nota 25.

6 *Ibidem*, p. 29.

7 KOSTECKI, Marian J. & MRELA, Krzysztof, "Incompatible Studies on Comparable Organizations: Looking for a Way-out from a Dead-end Street in Organizational Research", in MRELA & KOSTECKI, *Barriers and Perspectives: Studies in the Sociology of Organizations*, Warsaw, Poland, The Polish Academy of Sciences, 1981, citado por WARRINER, Charles K., *op. cit.* p. 29.

teóricos diferentes "we will see quite different things and we will be led to believe that we are looking at quite different worlds"⁸, como afirma Kuhn, as nossas teorias não são apenas uma explicação possível da realidade; elas são conjuntos de instruções para olhar para a realidade. ; 3º a espécie de coisas incluídas no estudo- os casos seleccionados condicionam ou denunciam o que se entende por organização; 4º preocupação com aspectos ou características diferentes- pode-se manifestar acordo quanto às questões anteriores e no entanto pode-se discordar quanto ao significado de "organização" porque se está preocupado com aspectos e características muito diferentes. A própria metodologia de investigação pode conduzir a resultados muito distintos. O facto de se chamar pelo mesmo nome coisas muito diferentes tem contribuído para ocultar essas divergências⁹.

1.1 Diferentes acepções de organização

O significado comum de organização pode ser encontrado num qualquer dicionário. Aqui o conceito aparece associado a "estrutura ordenada"; "arranjo"; "cooperação", etc. O problema complica-se quando o conceito é importado da linguagem comum para o contexto das ciências sociais. Aqui a diversidade de perspectivas torna-se quase ilimitada. Carwright, por exemplo, define organização como "an arrangement of interdependent parts each having a special function with regard to the whole"¹⁰. Nesta acepção tão ampla uma organização pode ser por exemplo uma bicicleta, uma árvore, um insecto e, talvez mais dificilmente, uma escola.

Para Etzioni o sentido de organização assume um alcance bem mais limitado: "Organizations are social units (or human groupings) deliberately constructed and reconstructed to seek specific goals. Corporations, armies, schools, hospitals, churches, and prisons are included; tribes, classes, ethnic groups, friendship groups, and families are excluded."¹¹ O autor prefere o termo organização em detrimento de burocracia e de instituição dado o alcance mais limitado e a ambiguidade dos últimos. De facto, o conceito de burocracia além de ter, no uso comum, uma conotação negativa, pressupõe determinadas dimensões que algumas organizações não satisfazem e o conceito instituição é utilizado em contextos muito diversificados e não congruentes entre si, pelo que se torna mais confuso que qualquer um dos outros. Enquanto que para Etzioni a família é expressamente excluída da noção de organização¹², para Keith e Girling "Schools, like businesses, families, or political parties, are organizations"¹³. Aqui o conceito de organização é tomado num sentido bastante mais amplo, tornando-se, por isso, pouco discriminatório.

Blau & Scott, procurando clarificar o conceito de organização introduzem a distinção entre organização social e organização formal. Assim, afirmam os autores: "Contrastando com a organização social que aparece sempre que seres humanos vivem juntos, existem organizações estabelecidas, deliberadamente para um certo fim"¹⁴. Realça-se deste modo a intencionalidade que presidiu à sua constituição por oposição à espontaneidade que caracteriza a interacção social no contexto da organização social.

Warriner procura agrupar as diferentes concepções de organização recorrendo às definições manifestas, às preocupações implícitas e às variáveis de investigação seleccionadas e, deste modo, identifica três perspectivas que dominam os estudos organizacionais: 1- organizações como tecnologias; 2- organizações como sistemas de relações sociais; 3- organizações como sistemas de crenças¹⁵.

8 WARRINER, Charles K., *op. cit.* p. 30.

9 Para uma análise mais detalhada destes quatro factores ver WARRINER, Charles K., *op. cit.*, pp. 29-33.

10 CARWRIGHT, D. "Influence, Leadership, Control", in March, J. G. (ed.) *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand McNally, p. 1.

11 ETZIONI, Amitai, *Modern Organizations*, Englewood Cliffs, N. J. , Prentice Hall Inc., 1964, p. 3-4.

12 Uma vez que não satisfaz os três critérios que caracterizam uma organização: divisão do trabalho; presença de um ou mais centros de poder; substituição do pessoal que não se ajusta aos objectivos.

13 Cf. KEITH, Sherry & GIRLING, Robert H. *Education Management and Participation: New Directions in Educational Administration*, Boston, Allyn and Bacon, 1991, p. 2.

14 BLAU, Peter & SCOTT, W. Richard, *Organizações Formais*, São Paulo, Editora Atlas, 1977, p.17.

15 Cf. WARRINER, Charles K., *op. cit.* p. 39-40.

Como exemplo típico da primeira abordagem, Warriner apresenta a definição de Charles Perrow para quem as organizações são essencialmente sistemas para realizar trabalho. Nesta perspectiva as organizações podem ser reduzidas a uma simples sequência de "inputs, throughputs, and outputs" e as pessoas aparecem como um mal necessário, uma das formas de energia, um factor de produção, com a particularidade de, por ser um *factor humano*, introduzir perturbação no bom funcionamento da organização. Deste modo, "the ideal organization would be a fully automated one so that human beings would be relevant to the organization only as external definers of purpose and as consumers of the output"¹⁶, evitando, assim, o *ruído e fricção* que a gestão dos conflitos e a incerteza do factor humano sempre provocam. Neste sentido as organizações seriam funcionalmente idênticas às máquinas e os problemas "dignos" de ser estudados centrar-se-iam em torno dos fluxos de energia, nas matérias-primas, nos produtos, na produtividade, na eficiência e na eficácia. O factor humano apenas ganha relevância como fonte de energia, como um dos custos de produção. Uma perspectiva não muito distinta é defendida por Glenn Morgan para quem "organizations involve bringing together human beings and physical resources in a co-ordinated and controlled mechanism in order to achieve certain objectives, otherwise impossible"¹⁷. Este autor considera que as organizações se constituíram e se têm difundido devido à sua superioridade técnica sobre o indivíduo isolado. De facto, para Morgan, quando indivíduos se associam para levar a cabo uma determinada actividade de uma forma coordenada, o potencial produtivo do grupo é muito superior à soma das capacidades individuais: "as we come together and act in a co-ordinated fashion, our capacities increase not just arithmetically but geometrically"¹⁸.

Se as organizações se reduzissem a meros sistemas técnicos ou sistemas de gerir energias (humanas ou outras), elas seriam de reduzido ou nulo interesse para o sociólogo. No entanto, elas são também sistemas sociais, sistemas de relações entre diferentes membros dotados de diferentes interesses, investidos de distintos poderes e perseguindo objectivos particulares. Definir as organizações como sistemas sociais significa definir um conjunto diferente de problemas e significa focalizar diferentes aspectos da organização. Warriner realça algumas das implicações mais salientes desta focalização: 1- os participantes deixam de ser meros apêndices da máquina e ganham centralidade como actores sociais; 2- os comportamentos organizacionais não são meros actos mecânicos através dos quais se processam as matérias primas, devendo antes ser entendidos como acções sociais estruturadas e organizadas no contexto da organização e cujo sentido ultrapassa a mera finalidade produtiva da organização; 3- sendo as organizações uma forma de organização social, elas assumem o estatuto de espaços definidores de identidades; 4- como entidades sociais, as organizações compreendem um sistema de crenças, de valores que lhes confere especificidade, constituindo uma cultura.¹⁹ É nesta acepção que cabe a concepção de organização avançada por Crozier e Friedberg. Para estes autores a organização constitui um quadro estruturador da acção individual e colectiva que, apesar de as condicionar, não as determina em absoluto: "Une situation organisationnelle donnée ne contraint jamais totalement un acteur. [...] L'organisation, n'est ici en fin de compte rien d'autre qu'un univers de conflit, et son fonctionnement le résultat des affrontements entre les rationalités contingentes, multiples et divergentes d'acteurs relativement libres, utilisant les sources de pouvoir à leur disposition"²⁰. Na mesma linha de análise e enfatizando o carácter complexo do conceito de organização, Friedberg, num trabalho mais recente e parafraseando Boltanski e Thévenot, afirma: "As organizações são montagens complexas de vários 'mundos' e repousam em princípios de legitimidade que relevam de várias 'cidades' "²¹. Postulando um "tríplice déficit" (de racionalidade, de interdependência e de legitimidade)²², o autor vai mais longe e questiona mesmo o sentido da distinção entre organização social e organização formal desenvolvida por Blaue Scott: "Daí resulta que temos de pôr em questão a dicotomia tradicional entre, por um lado, organizações formais e, por outro, contextos de acção mais difusos e mais fluidos. A realidade não

16 *Ibidem*, p. 49.

17 MORGAN, Glenn, *Organizations in Society*, London, The Macmillan Ltd, 1993, p. 5.

18 *Ibidem*, p. 4.

19 Cf WARRINER, Charles K., ed. cit., p 69.

20 CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard, *L'acteur et le Système: Les Contraintes de L'action Collective*, Paris, Éditions du Seuil, 1977, pp. 91-92.

21 FRIEDBERG, Erhard. *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa, Instituto Piaget, 1995, p. 110.

22 Para evitar qualquer mal entendido, Friedberg esclarece que "só podemos falar de déficit em relação às ilusões racionalistas do modelo clássico"- *Ibidem*, p. 109.

corresponde minimamente a esta dicotomia, mas mais a um *continuum* ou a uma gradação de que teremos de fixar os limites"²³

Por sua vez Greenfield apresenta-nos uma definição de organização que enfatiza a vertente da realidade como uma construção social: "organizations are mechanisms for transforming our desires into social realities"²⁴. Este autor contesta as abordagens tradicionais que defendem que as organizações são independentes das pessoas, considerando que esta crença tem desviado a atenção "from human action and intention as the stuff from which organizations are made"²⁵. Para a perspectiva fenomenológica a realidade é sempre mediatizada pela interpretação humana, por sua vez condicionada pelas crenças, desejos, expectativas e valores do observador. Há, portanto, uma distinção entre o mundo real e o mundo fenomenológico (o mundo como o percebemos). Para esta perspectiva as crenças são mais importantes do que os factos: embora a realidade seja socialmente construída, ela não é percebida como uma construção social. Deste modo torna-se particularmente importante a interpretação que as pessoas dão ao seu próprio comportamento: "If we are to understand organizations, we must understand what people within them think of as right and proper to do".²⁶

Perspectivas mais recentes têm enfatizado a dimensão institucionalizada da realidade organizacional, mostrando que a opção pela forma organizacional não é determinada por razões técnicas mas antes pelos ganhos de legitimidade que tal opção pode proporcionar:

"the rush to create organizations cannot be explained either by the need to counterbalance the power of existing organizations or by any distinct advantage inherent in organizational form (such as increased production efficiency). Rather, the rapid rise and continued spread of the organizational form is best interpreted as an instance of institutionalization: early in the process of diffusion, the organizational form is adopted because it has unequivocal effects on productivity, while later it becomes seen as legitimate to organize formally, regardless of any net benefit. Indeed, the activity may be viewed as 'on the margins' of the system, as somehow less important, if it does not occur in a formal organization."²⁷

Ao colocar a ênfase na legitimidade, a perspectiva institucional vai focalizar sobretudo os mecanismos através dos quais esse desiderato pode ser alcançado. Uma das formas de as organizações obterem apoio externo é através do desenvolvimento de uma acção coordenada, orientada para a apresentação de resultados, fornecendo produtos valorizados pelo ambiente. No entanto, certas organizações produzem pouca acção coordenada e os seus resultados são dificilmente mensuráveis, não sendo claro se foram ou não atingidos. Não obstante, essas organizações sobrevivem e continuam a atrair recursos ano após ano, por isso, afirma Brunsson: "There must therefore be other ways of creating support outside the organization, apart simply demonstrating a product", e logo de seguida esclarece: "Organizational structures, process and ideologies are examples of such methods."²⁸ Também Meyer e Rowan conferem à estrutura organizacional um papel que vai para além da sua dimensão instrumental: "The formal structure of an organization is in good part a social myth and functions as a myth, whatever its actual implementation."²⁹

Analisemos mais em pormenor o modo como as diferentes abordagens teóricas problematizam o significado das estruturas nas organizações e quais as implicações dessas diferentes "instruções

23 *Ibidem*, p. 112.

24 GREENFIELD, Thomas B. "Theory About Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools", in BUSH, Tony et al. (ed.s), *Approches to School Management*, London, Harper & Row, 1980, p. 167.

25 *Ibidem*, p. 155.

26 *Ibidem*, p. 163.

27 ZUCKER, Lynne G. "Organizations as Institutions", in BACHARACH, Samuel (ed.), *Research in the Sociology of Organizations*, vol 2, London, Jai Press, 1983, p. 13.

28 BRUNSSON, Nils, *The Organization of Hipocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations*, West Sussex, John Wiley & Sons, 1989, p. 4.

29 MEYER, John W. e ROWAN, Brian "The Structure of Educational Organizations", in WESTOBY, Adam (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Opena University Press, 1988, p. 109.

para olhar a realidade" sobre o modo como podemos perspectivar uma estrutura específica: a direcção de turma.

2. Algumas considerações sobre a estrutura das organizações educativas

O interesse pelo estudo das organizações no âmbito das ciências sociais é relativamente recente. Foi sobretudo nas últimas três a quatro décadas que os cientistas sociais tomaram o fenómeno organizacional como objecto de estudo sistemático, tendo-se, desde então, desenvolvido diversas escolas de pensamento cada uma das quais com o seu conjunto particular de conceitos, pressupostos, imagens, metáforas e dimensões "dignas" de estudo. Diversos autores (G. Morgan, 1986; L. Boolman & T. Deal, 1984; P. E. Ellstrom, 1984; T. Bush, 1986; W. Tyler, 1991; etc.) elaboraram sínteses dessas escolas procurando identificar a especificidade de cada uma dessas perspectivas teóricas em torno de um determinado conjunto de dimensões previamente seleccionadas. Quer os modelos quer os elementos seleccionados apresentam alguma variabilidade. T. Bush, por exemplo, numa aplicação dessas diferentes abordagens à administração educacional, agrega as diversas perspectivas em cinco modelos (formais, democráticos, políticos, subjectivos e ambíguos) que compara entre si tomando por referência quatro elementos centrais (objectivos, estruturas, ambientes e liderança). Considera também este autor que a generalidade das teorias da administração educacional tendem a ser *normativas* na medida em que, "To a greater or lesser extent theorists express views about how schools and colleges should be managed rather than simply describing aspects of the institution or explaining the organizational structure of the school or college."³⁰ Outra característica comum às diversas perspectivas teóricas é o seu carácter *selectivo*. Cada uma das abordagens, ao iluminar uma das faces da organização deixa na sombra outros ângulos e dimensões, porque nenhuma perspectiva é suficientemente abrangente para dar conta da complexidade e diversidade dos contextos organizacionais educativos.

Neste ponto interessa-nos sobretudo focalizar o estudo das estruturas organizacionais à luz dos diferentes modelos teóricos distinguindo, nomeadamente, entre abordagens predominantemente normativas e perspectivas mais analíticas e interpretativas. Procuraremos explicar o significado e o papel das estruturas e a razão da emergência de determinadas configurações estruturais em detrimento de outras.

2.1 A estrutura à luz dos modelos formais

Os modelos formais não constituem um corpo unitário de conceitos. Trata-se antes de um *guarda chuva conceptual* sob o qual se abriga um conjunto de abordagens que apesar de similares apresentam algumas especificidades³¹. Neste momento interessam-nos sobretudo as características *sobrepostas*, das diferentes sub-espécies que cabem dentro dos modelos formais, em relação ao significado das estruturas nas organizações. Entre as características partilhadas dos modelos formais destaca-se a importância conferida à estrutura formal: "Formal models assume that organizations are hierarchical systems in which managers use rational means to pursue agreed goals. Heads possess authority legitimated by their formal positions within the organization"³². Para esta perspectiva, a estrutura é antes de tudo um instrumento, um meio e não um fim: "structure is the vehicle for getting the work of organization done"³³. Para Paisey, os três elementos essenciais da estrutura são: o cargo-parcela do trabalho total da organização realizada por um indivíduo; a autoridade- capacidade de exercer alguma influência sobre a acção dos outros; a posição- continuidade, repetição e regularidade na localização do indivíduo na estrutura ocupacional. Por seu lado, Bolman e Deal consideram que os principais elementos da estrutura são: os níveis organizacionais, os objectivos, os papéis e os

30 BUSH, Tony, *Theories of Educational Administration*, London, Harper & Row, 1986, p. 16.

31 Tony Bush integra dentro dos modelos formais o modelo estrutural, o modelo sistémico, o modelo burocrático, o modelo racional e o modelo hierárquico. Cfr. BUSH, Tony. *Theories of Educational Administration*, ed. cit., pp. 24 -36.

32 *Idem*, p. 22.

33 PAISEY, Alan. *Organization & Management in Schools*. New York, Logman Group, 1983, p. 72.

mecanismos de coordenação³⁴. Os níveis organizacionais compreendem o *nível institucional* com relações privilegiadas com o ambiente externo; o *nível administrativo* que coordena e controla o fluxo de trabalho, e o *nível técnico* que transforma as matérias-primas em produtos. Os objectivos podem variar em diversas dimensões, nomeadamente quanto à sua especificidade, número, complexidade e consensualidade³⁵. Em relação aos papéis estes autores afirmam: "We use the term *role* to refer to differentiation and allocation of work to various individuals or groups"³⁶, considerando que a estrutura de papéis pode ser mais ou menos complexa consoante o grau de especialização. Finalmente, os mecanismos de coordenação compreendem as estratégias verticais, onde se incluem as regras e as linhas de autoridade, e estratégias horizontais que compreendem reuniões formais e informais, *task forces*, comunicação informal, etc. A estrutura confere racionalidade ao modo de funcionamento da organização e prescreve o modo como o trabalho deve ser feito: "At the stage of planning a structure, whether for a school as a whole or any part of it, the plan is 'ideal' in the sense that it represents a rational and logically articulated view of what is needed to make an effective organization"³⁷. Alguns dos pressupostos fundamentais desta perspectiva contemplam crenças muito sedimentadas quanto à capacidade de desenhar a organização de um modo racional. Bolman e Deal consideram que a perspectiva estrutural entronca em dois ramos distintos: por um lado filia-se nos estudos de F. Taylor e de H. Fayol e seus contributos para a escola clássica da administração; por outro é subsidiária dos trabalhos do sociólogo alemão Max Weber e do seu modelo burocrático como *tipo ideal*. Estes autores sintetizam os pressupostos centrais da perspectiva estrutural em sete postulados básicos:

- 1- Organizations exist primarily to accomplish established goals.
- 2- For any organization, there is a structure appropriate to the goals, the environment, the technology, and the participants.
- 3- Organizations work most effectively when environmental turbulence and the personal preferences of participants are constrained by norms of rationality.
4. Specialization permits higher levels of individual expertise and performance.
5. Coordination and control are accomplished best through the exercise of authority and impersonal rules.
6. Structures can be systematically designed and implemented.
7. Organizational problems usually reflect an inappropriate structure and can be resolved through redesign and reorganization.³⁸

Dentro das perspectivas que enfatizam a centralidade e racionalidade da estrutura é possível distinguir dois grandes grupos: os que pressupõem que existe uma melhor solução organizacional válida para todos os contextos e os que defendem que a melhor solução só pode ser definida em função da especificidade de cada contexto. Em qualquer dos casos partilha-se a ideia de que há uma melhor solução.

O *tipo ideal* de burocracia de Max Weber inscreve-se dentro do primeiro grupo. Este modelo

34 Cfr BOLMAN, Lee G. & DEAL, Terrence E. *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, ed. cit., pp. 33-42.

35 Westerlund e Sjostrand, citados por Bolman e Deal, sugerem uma interessante tipologia de objectivos que é possível encontrar numa organização:

- 1 - *Honorific 'boy scout' goals* - fictitious goals that credit the organization with desirable qualities.
- 2 - *Taboo goals* - goals that are real but are not talked about.
- 3 - *Stereotype goals* - goals that any reputable organization *should* have.
- 4 - *Existing goals* - a composite of the mixture of goals that are held by organizational participants
- 5 - *Stated goals* - the goals the organization announces for itself.

6 - *Repressed goals* - goals that are pursued but would not stand up if confronted with the organization's value or self-image. Cfr BOLMAN, Lee G. & DEAL, Terrence E. *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, ed. cit. p. 35.

36 *Idem, Ibidem*, pp. 35-36.

37 *Idem, Ibidem*, p. 68.

38 *Ibidem*, p. 31-32. Os autores agrupam as principais escolas de investigação organizacional em quatro modelos: modelo estrutural, modelo dos recursos humanos, modelo político e modelo simbólico. Cf. pp. 5-6.

põe em destaque a estrutura hierárquica de autoridade com a sua cadeia de comando entre os diferentes níveis organizacionais. A estrutura organizacional obedece a princípios racionais de divisão do trabalho: "The departmental structure in secondary schools and colleges is an obvious manifestation of division of labour with subject specialists teaching a defined area of the curriculum". Para Weber a burocracia, com a sua divisão racional do trabalho, hierarquia de cargos, regras e normas que regulamentam o desempenho e selecção baseada na competência técnica, constitui a forma mais eficiente de organização: "La razón que explica el progreso de la organización burocrática ha sido siempre su superioridad *técnica* sobre cualquier otra organización."³⁹ De resto, a tendência para considerar a burocracia como uma inevitabilidade à medida que as organizações se vão transformando em unidades sociais de grandes dimensões é para alguns autores uma realidade insofismável: "bureaucracy describes only the simple truth that as organizations grow and become more complex, more formal systems of regulation replace the informal understanding that is often sufficient for effective co-ordination in the smaller, simpler units"⁴⁰.

Por outro lado, o modelo estrutural, ao postular que "For any organization, there is a structure appropriate to the goals, the environment, the technology, and the participants", explicita um dos princípios básicos da "teoria da contingência". Para esta teoria a estrutura organizacional é influenciada pela tecnologia⁴¹ e pelo ambiente⁴², podendo ser melhor compreendida "as functional responses to the uncertainty, variability and interconnectedness of the task environment, which is often

39 WEBER, Max, *Economía y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984, p. 730. (7ª reimpressão da 2ª ed. espanhola).

40 Afirmação de Livingstone, cit. por , BUSH, Tony. *Theories of Educational Administration*, ed. cit., p. 31.

41 Segundo Bolman & Deal, a tecnologia de uma organização pode ser definida como "its central activity for transforming inputs into outputs". Assim, numa organização escolar "the basic technology is classroom teaching". Cf BOLMAN, L. G. & DEAL, Terrence E. *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, p. 44

Uma das tipologias mais conhecidas da tecnologia organizacional foi elaborada por Thompson. Segundo este autor "a tecnologia é uma importante variável para a compreensão das acções de empresas complexas" e, por isso, é de opinião que a elaboração de uma tipologia seria bastante útil. Assim sugere três variedades de tecnologias: *tecnologia de elos em sequência*; *tecnologia mediadora*; *tecnologia intensiva*. Na *tecnologia dos elos em sequência* a ênfase é colocada na interdependência dos vários actos de tal modo que "o ato Z só poderá ser executado depois de completar com êxito o ato Y que, por sua vez, depende do ato X e assim por diante". A linha de montagem é apresentada como o exemplo mais perfeito deste tipo de tecnologia. A *tecnologia mediadora* aplica-se às situações em que o que está em causa é "a ligação de clientes que são ou desejam ser interdependentes". Exemplos possíveis são o banco comercial e a companhia de seguros. O que confere especificidade à *tecnologia mediadora* é a padronização da relação com os clientes e a classificação dos clientes e dos actos administrativos em categorias. Finalmente a *tecnologia intensiva* assenta a sua particularidade no facto de recorrer a uma variedade de técnicas cuja selecção e ordem de intervenção depende da avaliação feita a cada momento do processo de tratamento do objecto. O hospital constitui um exemplo típico de utilização da *tecnologia intensiva*. O tratamento de um doente pode implicar a intervenção de vários especialistas recorrendo cada um a técnicas específicas, dependendo a sua selecção da avaliação que num dado momento for feita. Este tipo de tecnologia é também característica dos trabalhos de projecto. Cf THOMPSON, James D. *Dinâmica Organizacional. Fundamentos Sociológicos da Teoria Administrativa*, São Paulo, McGraw-Hill, 1976, pp. 30-33. Enquanto a tecnologia dos elos em cadeia é característica da Administração Científica e a tecnologia mediadora é defendida pela teoria da burocracia, a teoria da contingência considera que não há uma melhor solução válida para todos os contextos pelo que a tecnologia intensiva parece mais congruente com os seus pressupostos.

Alguns autores procurando enfatizar o carácter determinante da tecnologia no desenho da estrutura falam mesmo de *imperativo tecnológico*.

42 Para Bolman e Deal, *op. cit* p. 44, o ambiente pode ser entendido, dentro da teoria da contingência, como "everything outside the organization, even though the boundaries are often nebulous and poorly drawn". Esclarecem os mesmos autores que é do ambiente que a organização retira as suas matérias primas e é ao ambiente que a organização devolve os seus produtos ou serviços: "schools receive students from the local community and later return graduates to the community". O ambiente de uma organização pode ser, segundo Hall, analisado em duas dimensões: o *ambiente geral* e o *ambiente de tarefa*. O ambiente geral é comum ao conjunto das organizações e inclui basicamente as seguintes dimensões: a) condições tecnológicas, b) condições legais, c) condições políticas, d) condições económicas, e) condições demográficas, f) condições ecológicas e g) condições culturais. Por seu lado, o ambiente de tarefa é específico de cada organização e é constituído pelas seguintes elementos: a) fornecedores, b) clientes, c) concorrentes, d) entidades reguladoras. Cf CHIAVENATO, Idalberto, *Introdução à Teoria Geral da Administração*, Rio de Janeiro, Mc Graw-Hill, p. 557 e ss.

constituted as a function of organizational size"⁴³. Um dos pressupostos básicos da teoria da contingência é que a estrutura da organização depende em larga medida do 'volume' de incerteza⁴⁴ com que a organização tem de lidar. Uma organização que desempenha a sua actividade em ambientes relativamente simples e estáveis desenvolve estruturas relativamente simples e estáveis; as organizações que se confrontam com ambientes incertos, turbulentos e em rápida mudança necessitam de estruturas mais complexas, diferenciadas e flexíveis. Consequentemente, "the key to organizational effectiveness is to tailor the structure to fit the situation"⁴⁵. Compreende-se assim que para esta perspectiva teórica não faça sentido falar em soluções universais, válidas para todos os contextos, independentemente das suas especificidades: "There is no one best way to organize because a workable structure for one combination of technology and environment may be inappropriate for another"⁴⁶.

Segundo Lawrence & Lorsch, nas organizações de grandes dimensões as diferentes subunidades podem confrontar-se com ambientes com graus de incerteza bastante diferentes e, conseqüentemente, uma estrutura que se revela eficaz num determinado departamento poderá ser geradora de perturbações noutra subunidade da mesma organização. Assim, se se pretende garantir padrões de eficiência elevados nos dois departamentos a solução estrutural e os estilos de liderança terão necessariamente de ser distintos em cada um deles. De resto para a teoria da contingência a maioria dos problemas das organizações devem-se mais às estruturas do que às pessoas e, por isso, os consultores organizacionais sempre têm a solução à mão: reestruturar.

Outra abordagem susceptível de ser integrada na perspectiva contingencial é desenvolvida por Mintzberg. Segundo este autor, a estrutura de uma organização pode ser definida "comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches"⁴⁷. Esta definição genérica de estrutura realça dois elementos essenciais: a divisão do trabalho e a função de controlo e coordenação. Este autor considera que a generalidade das organizações estão sujeitas a um conjunto de cinco forças que as empurram em direcção a diferentes arranjos estruturais que, no essencial, podem ser agrupadas em cinco configurações: a *Estrutura Simples*; a *Burocracia Mecanicista*; a *Burocracia Profissional*; a *Estrutura Divisionária* (Divisionnalisée⁴⁸); a *Adhocracia*. Cada uma destas configurações, que constitui um *tipo ideal* na acepção weberiana do termo, caracteriza-se por uma combinação particular dos cinco elementos base da organização: o *centro operacional*; o *topo estratégico*; a *tecnopestrutura*; a *linha hierárquica*; as *funções logísticas*⁴⁹. Tomando como elementos de análise os mecanismos de coordenação, os parâmetros de concepção e os factores de contingência, o autor faz uma caracterização exaustiva de cada uma das configurações, pondo em evidência qual a parte chave da organização que em cada um dos modelos pressiona a organização a estruturar-se num determinado sentido e não noutro.

Cada uma das configurações estruturais caracteriza-se pela predominância de um determinado mecanismo de coordenação, dependente da possibilidade/capacidade de formalizar os procedimentos e/ou os produtos da actividade da organização. Na *estrutura simples* predomina uma *supervisão directa* e a parte da organização que se destaca é o *topo estratégico* que pressiona a organização no sentido da centralização, estratégia através da qual mantém o controlo sobre as decisões- todas as

43 TYLER, William B. "The organizational structure of the school", in WESTOBY, Adm (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia, Open University, 1988, p.22

44 Segundo BOLMAN, L. G. & DEAL, Terrence E., *op. cit.* p. 48, para Galbraith a incerteza pode ser definida como "the difference between the information that an organization already has and the information that it needs". Por sua vez, segundo o mesmo autor, o volume de informação necessária varia de organização para organização e depende de três factores: 1) diversidade dos outputs; 2) diversidade dos inputs; 3) grau de ambiguidade dos objectivos. Quanto maior é a incerteza, maior a necessidade de informação complementar para tomar decisões.

45 BOLMAN, L. G. & DEAL, Terrence E. *op. cit.*, p. 46.

46 Idem, *ibidem*.

47 MINTZBERG, Henry, *Structure et Dynamique des Organisations*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1982, p.18.

48 Dadas as características deste tipo de estrutura parece-nos possível designá-la de "departamentalizada", e é assim que a designaremos de futuro.

49 Para uma análise do âmbito específico de cada um dos elementos base ver MINTZBERG, Henry, *Structure et Dynamique des Organisations*, ed. cit., pp. 35-50.

decisões importantes são tomadas pelo topo da hierarquia, com frequência a cargo de um único indivíduo. Com o crescimento da organização o controlo directo pode tornar-se pouco eficaz e, por isso, nas organizações em que o trabalho operacional é rotineiro, simples e repetitivo, tendem a desenvolver-se formas padronizadas de o realizar através de um sistema minucioso de regras e de procedimentos formalizados, com linhas de autoridade bem definidas e com uma centralização do poder de decisão, consubstanciando uma divisão clara entre os que decidem e os que executam. Neste tipo de organização, denominada *burocracia mecanicista*, o mecanismo dominante de coordenação consiste na *standardização dos processos de trabalho*, destacando-se como parte chave da organização a *tecnoestrutura* a quem cabe a responsabilidade de desenhar os postos de trabalho e de os agrupar em unidades racionais⁵⁰. Tudo é previsto e pré-decidido em regulamentos pormenorizados de modo a eliminar a incerteza e a restringir a margem de liberdade dos que executam. Neste tipo de estrutura existe a obsessão pelo controlo: "Une mentalité du contrôle y est répandue, du haut en bas de la structure"⁵¹. Sendo assim, não surpreende que esta configuração estrutural predomine nas organizações particularmente orientadas para o controlo, caso por exemplo das prisões e da polícia, mas são também exemplos típicos de *burocracias mecanicistas* as empresas de produção em massa onde o processo produtivo se caracteriza por uma cadeia contínua de operações standardizadas.

Quando a tarefa a executar é bastante complexa e especializada, e por isso difícil de normalizar, exigindo que o controlo seja feito pelos que a executam, o *centro operatório* assume particular centralidade e beneficia de uma substancial autonomia no exercício da sua actividade. Aqui o mecanismo de coordenação apoia-se numa standardização das qualificações. Através de um longo processo de escolarização que se prolonga por vários anos, normalmente equivalente ao grau de licenciatura, ao futuro profissional é ministrada uma formação que o pretende capacitar para a tomada de decisões autónomas dentro de determinados limites. Durante esse processo de formação há a preocupação de formar na área específica do exercício da actividade, mas também de socializar num conjunto de normas e valores que devem enquadrar a intervenção do profissional. A esta formação inicial acresce um treino orientado dedicado à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, findo o qual o indivíduo é certificado. Este período de estágio é igualmente importante para a interiorização das normas e dos valores próprios da profissão. A formação contínua permitirá ao profissional uma actualização permanente nos novos conhecimentos e técnicas da sua área de actividade.

Como no caso das burocracias mecanicistas, nas organizações em que os profissionais desempenham a sua actividade- as *burocracias profissionais*- a coordenação do trabalho é também obtida pelo estabelecimento de *standards* que determinam *a priori* como o trabalho deve ser feito. No entanto há uma diferença essencial entre os dois tipos de burocracia no que concerne a quem produz os *standards*. Como esclarece Mintzberg:

"dans la Bureaucratie Mécaniste, les standards sont une création interne de la technostructure dont les cadres opérationnels imposent le respect aux opérateurs, les standards de la Bureaucratie Professionnelle sont élaborés pour une large part en dehors de la structure, dans les associations professionnelles autogérées auxquelles les opérateurs de l'organisation adhèrent tout comme leurs collègues des autres

50 São óbvias as semelhanças entre a *burocracia mecanicista* e os princípios do taylorismo. Também aqui o desenho minucioso de cargos e tarefas e a obsessão pelo controlo constituem preocupações dominantes da administração. Taylor considera que o trabalhador produz muito abaixo da sua capacidade física devido quer à *indolência natural* (tendência para fazer o menor esforço possível), quer à sua *indolência premeditada* (resultante da crença de que produzir mais significaria aumentar o desemprego), quer ainda devido ao facto de os administradores utilizarem métodos de administração empíricos ineficientes. A superação desta situação, geradora de enormes desperdícios, implicaria uma vigilância mais apertada do trabalhador e a substituição dos métodos *empíricos* pelos *métodos científicos*: "entre os vários métodos e instrumentos utilizados em cada operação, há sempre método mais rápido e instrumento melhor que os demais. Estes métodos e instrumentos melhores podem ser encontrados bem como aperfeiçoados na análise científica de todos aqueles em uso, juntamente com acurado e minucioso estudo do tempo. Isto acarreta gradual substituição dos métodos empíricos pelos métodos científicos, em todas as artes mecânicas"- TAYLOR, F. W. *Princípios de Administração Científica*, São Paulo, Editora Atlas, 1982, p.40.

51 MINTZBERG, Henry, *op. cit.*, p. 285.

Bureaucraties Professionnelles⁵².

Por isso a fidelidade dos profissionais é mais para com a profissão e não tanto para com a organização. Numa *burocracia profissional*, no processo de classificação das situações para posterior aplicação do programa adequado, ao contrário do que os profissionais pretendem por vezes fazer crer, cada caso não é tratado como um caso único, o que de resto exigiria um investimento de tempo e recursos enormes, sendo antes, depois de um diagnóstico, integrado numa das categorias pré-definidas de modo a facilitar a aplicação de um dos programas standardizados. A rotulagem académica (e moral) dos alunos serve este objectivo. Aliás, vários estudos têm posto a descoberto as limitações e constrangimentos que condicionam a acção dos professores ao nível da sala de aula, questionando-se mesmo sobre o carácter "profissional" das opções e decisões que sistematicamente têm de tomar⁵³.

Nas *burocracias profissionais* a estrutura administrativa está ao serviço do *centro operativo* e os profissionais procuram controlar não só o seu trabalho mas também as decisões administrativas que possam interferir na sua actividade⁵⁴. O primado da pedagogia sobre a burocracia traduz esta ideia ao nível das organizações educativas. Uma forma de assegurar que os critérios pedagógicos prevaleçam sobre os critérios administrativos consiste em garantir que os gestores sejam membros da profissão e, se possível, eleitos pelos governados (pares). As burocracias profissionais são por vezes representadas como pirâmides invertidas em que os administradores desempenham funções secundárias e instrumentais em relação à actividade principal a cargo dos profissionais que ocupam o topo da estrutura. De resto, nestas organizações há com frequência duas estruturas de poder - uma hierárquica baseada no saber e outra na posição formal. A primeira gera uma autoridade de tipo profissional, a segunda uma autoridade de tipo burocrático. As diferentes lógicas em que se filiam estes dois tipos de autoridade geram com frequência conflitos entre os detentores do poder formal e os detentores do poder profissional como veremos mais adiante.

A *burocracia profissional* parece ser uma configuração estrutural que responde com particular adequação às pressões das sociedades modernas: é democrática, pelo menos para os profissionais, concedendo-lhes uma significativa latitude no exercício da sua actividade, implementa processos de decisão participada e subtrai os profissionais às pressões externas permitindo-lhes cumprir o seu papel apenas limitados pelas normas da sua profissão, normas essas construídas e controladas pelos próprios profissionais. Não surpreende por isso que, como afirma Mintzberg, "la bureaucratie professionnelle est une structure très à la mode"⁵⁵. Contudo, afirma ainda o mesmo autor, é exactamente nestas características de democraticidade e autonomia que a burocracia profissional evidencia as suas maiores fraquezas, "car il n'y a en dehors de la profession pratiquement aucun contrôle sur le travail, aucun moyen de corriger les déficiences sur lesquelles les professionnelles eux-mêmes choisissent de fermer les yeux"⁵⁶. Na verdade, se a *burocracia profissional* parece funcionar bem com profissionais "competentes e conscienciosos", quando nos seus quadros aparecem profissionais que ou são incompetentes ou não sabem utilizar a margem de liberdade de que gozam, a organização depara com problemas de difícil solução, e isto porque "les professionnelles ont une aversion notoire à agir contre l'un des leurs"⁵⁷. Esta postura de *protecção do corpo* não significa que em casos extremos de "comportamentos grosseiramente faltosos" não haja uma penalização do infractor, mas estes casos são obviamente raros e não representam senão uma parcela menor das condutas deontologicamente susceptíveis de sanção. Além dos problemas de controlo, as *burocracias*

52 *Ibidem*, p. 312.

53 Para uma problematização da prática docente como prática profissional ver, por exemplo, GOMES, Carlos Alberto, "As Estratégias dos professores na Sala de Aula", in *O Professor*, nº 22 (1991). Sobre a rotulagem moral e académica dos alunos e as sua implicação no processo de ensino aprendizagem ver do mesmo autor "A Interacção Selectiva na Escola de Massas", in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº3 (1987).

54 Richard Scott, referindo-se à especificidade das organizações profissionais, afirma: "Professionals differ from other classes of employees not only in the relative amount of power they exercise but in what aspects of work they attempt to control. As distinct from unions, professionals occupations have sought to exercise control not only over the conditions of work (pay, benefits, and safety) but over the definition of the work itself." - SCOTT, Richard, *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1995, p. x.

55 *Ibidem*, p. 328.

56 *Ibidem*, p. 329.

57 *Idem, ibidem*, p. 331.

professionais debatem-se ainda com dificuldades de coordenação entre os seus membros. O mecanismo de coordenação dominante, como referimos, consiste na estandardização das qualificações, através da qual se procura garantir que todos os profissionais em cada uma das situações sabem exactamente o que fazer e fazem-no de modo idêntico. Ora o processo de categorização do cliente que precede a adopção de um determinado programa de intervenção não é absolutamente rigoroso, e cada um dos profissionais não tem uma visão global mas parcelar, frequentemente condicionada pela sua especialidade, da situação em análise⁵⁸. Esta discrepância entre a categorização feita por diferentes profissionais é com frequência uma fonte de conflito dentro da organização, sobretudo quando subjacente à categorização estão interesses de grupo⁵⁹.

A forma tradicional de tentar superar estas desconexões consiste num reforço do controlo através de uma supervisão directa, de uma estandardização dos processos de trabalho e de uma normalização dos resultados. Este procedimento assenta no pressuposto de que todas as actividades são susceptíveis de serem programadas ao pormenor e os seus resultados antecipáveis e quantificáveis o que está em frontal contradição com os pressupostos das burocracias profissionais que postulam "qu'un travail complexe ne peut être réalisé correctement que s'il est fait sous le contrôle de l'opérateur lui-même"⁶⁰. Não reconhecer isto, considera Mintzberg, não só não resolve o problema dos profissionais incompetentes- não transforma um profissional incompetente num profissional competente- como pode impedir o profissional simplesmente responsável de exercer com eficácia o seu papel, desmobilizando-o de um aperfeiçoamento permanente. Esta tentação de tudo controlar e de tudo prescrever tem sido particularmente comum nos estabelecimentos de ensino não superior onde a administração central (a *tecnoestrutura*) através de uma parafernália de normativos (decretos-lei, portarias, despachos, circulares, etc.), procura programar ao pormenor o trabalho da escola e do professor, desde as questões mais expressivas aos aspectos mais instrumentais⁶¹.

A *estrutura departamentalizada* constitui uma configuração estrutural que resulta também de uma combinação particular dos cinco elementos base de uma organização. Neste modelo estrutural o mecanismo de coordenação dominante consiste na *estandardização dos resultados*, ganhando papel central como parte chave da organização a *linha hierárquica*. Os principais parâmetros de concepção consistem num agrupamento das unidades (divisões) na base dos mercados, num sistema de controlo dos resultados e numa descentralização vertical limitada (desconcentração). Mais do que uma estrutura integrada, a estrutura departamentalizada consiste num agregado de unidades relativamente autónomas, organizadas para satisfazer mercados específicos, em que cada unidade dispõe da sua própria estrutura administrativa, dispensando ou minimizando a necessidade de coordenação interdepartamental. A articulação estabelece-se sobretudo entre a divisão e a sede, sendo a prestação de contas feita através da apresentação de relatórios por parte dos directores de divisão que gozam de relativa autonomia no governo da sua unidade, para que possam ser responsabilizados pelos resultados obtidos.

Quando uma organização se confronta com a necessidade de responder a ambientes muito complexos e dinâmicos nenhuma das quatro configurações anteriores constitui uma alternativa adequada. Neste contexto torna-se necessário uma estrutura flexível, com pouca formalização do comportamento e por isso o mecanismo de coordenação dominante é o ajustamento mútuo. Porque se trata de organizações orientadas para a inovação, os processos de controlo baseados na estandardização, quer dos processos, quer das qualificações quer dos resultados, revelam-se inadequados. Os parâmetros de concepção congruentes privilegiam um agrupamento dos

58 Quando, no final do período ou no final do ano, se procede à avaliação dos alunos em conselho de turma, cada professor faz um julgamento que toma por referência quase em exclusivo o rendimento do aluno na sua disciplina. O aluno parece ser percebido como um conjunto de quadrículas diferentes e justapostas, cada uma com a sua identidade própria e relativamente independente das demais.

59 Este conflito é frequente nas universidades quando dois grupos disciplinares reivindicam a legitimidade para leccionar uma determinada disciplina, em relação à qual a categorização não é óbvia à luz dos procedimentos instituídos.

60 *Idem, ibidem*, p. 334.

61 Não surpreende, por isso, que, embora Mintzberg considere as organizações educativas exemplos de burocracias profissionais, João Barroso, na sua análise da administração e organização pedagógica dos liceus entre 1936 e 1960, tenha deparado com vários *obstáculos* à inserção dos liceus nas burocracias profissionais: "os liceus não podem ser definidos globalmente nem como burocracias mecanicistas, nem como burocracias profissionais. As características dos seus componentes organizacionais não variam uniformemente e conheceram, ao longo do período em estudo, alterações nem sempre convergentes."- BARROSO, João, *Administração e Organização Pedagógica dos Liceus ...*, ed. cit., p. 467.

especialistas em unidades funcionais e o seu reagrupamento em grupos de projecto, congregando equipas multidisciplinares que se fazem, desfazem e refazem a todo o momento em função dos projectos em curso. Como os especialistas destas equipas têm de se confrontar com situações de grande complexidade, e porque essas situações são quase sempre novas, apenas o ajustamento mútuo, através da comunicação informal, que é curiosamente o mecanismo de coordenação também utilizado nas situações de organização mais incipiente, pode permitir a articulação entre os diferentes profissionais, beneficiando cada um deles de uma significativa latitude no desempenho do seu papel. Esta configuração, designada de *adhocracia*, baseia o seu funcionamento no recrutamento de especialistas altamente qualificados, enquadrados por estruturas democráticas baseadas numa hierarquia do saber em que o poder de decisão é distribuído por todos os níveis da hierarquia. Consequentemente um parâmetro importante da concepção da *adhocracia* é a descentralização selectiva, não há separação entre a concepção e a acção, entre a planificação e a execução, entre o centro operatório, a estrutura hierárquica e as funções de suporte.

Em síntese, cada uma das cinco configurações estruturais- estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura departamentalizada e *adhocracia*- utiliza predominantemente um dos cinco mecanismos de coordenação- supervisão directa, standardização dos processos de trabalho, standardização das qualificações, standardização dos resultados e ajustamento mútuo- sem que isto signifique que os utilize em exclusivo. Na verdade cada organização tende a utilizar os cinco mecanismos embora em graus diferentes.

Um pressuposto fundamental para compreender o processo de formação da estrutura de uma organização consiste naquilo a que Mintzberg chama a *hipótese da configuração extendida* : "effective structuring requires a consistency among the design parameters and contingency factors"⁶². Os *factores de contingência* que podem influenciar os parâmetros de concepção são: o tamanho e a idade da organização, o sistema técnico, o ambiente e as relações de poder. A influência destes cinco *factores de contingência* ou de *situação* é mediada pelas *variáveis intermédias*. Estas compreendem o tipo de actividade que a organização desenvolve, a compreensibilidade, previsibilidade e diversidade do trabalho, e a velocidade a que a organização tem de responder ao seu ambiente.

O factor fundamental que determina a opção por um dos mecanismos de coordenação é o grau de complexidade do trabalho a desempenhar. Consoante essa complexidade aumenta os mecanismos de coordenação evoluem progressivamente do ajustamento mútuo para a supervisão directa e desta para a standardização para voltar novamente ao ajustamento mútuo em situações de particular complexidade.

A direcção de turma à luz dos modelos formais

À medida que as organizações vão crescendo em dimensão e complexidade vai aumentando a necessidade de coordenação e conseqüentemente novas estruturas vão emergindo para cumprir essa função. À luz desta perspectiva teórica a criação do cargo de director de turma pode ser interpretada como a resposta organizacional à complexidade e heterogeneidade docente e discente da escola de massas, assumindo esta figura de gestão intermédia responsabilidades específicas na coordenação e controlo do conjunto dos professores da turma e na integração dos alunos no ambiente escolar. A articulação dos desempenhos individuais de cada docente desde cedo constituiu uma preocupação ao nível do discurso pedagógico, sobretudo pela ênfase colocada na visão do aluno como um todo, incompatível com a *organização pedagógica celular* característica do regime de disciplinas. Por isso, paralelamente à instituição do "regime de classes" pela denominada reforma de Jaime Moniz (1894-95)⁶³, é criada uma nova figura, baptizada de *director de classe*, a quem "incumbe guardar e fazer guardar a conexão interna ou a unidade científica e a disciplinar na classe confiada ao seu cuidado"⁶⁴, para o que deve, entre outras medidas, "Celebrar sessão a miúdo com os

62 MINTZBERG, Henry, *Structure in Fives: Designing effective organizations*, New Jersey, Prentice-Hall, 1983, p. 122.

63 A reforma de Jaime Moniz é constituída por três instrumentos legislativos: decretos 1 e 2, de 22 de Dezembro de 1894, que reformam os serviços de instrução primária e secundária; decreto de 14 de Agosto de 1895 que aprova o regulamento geral do ensino secundário; decreto de 14 de Setembro de 1895 que regulamenta a reforma.

64 Decreto de 14 de Agosto de 1895, artº 53º.

professores [da classe]"⁶⁵.

A necessidade de transformar um agregado de professores numa equipa de trabalho coordenada emerge assim como a razão aparente da criação da figura do director de classe. Num primeiro momento, a complexidade curricular do liceu levou à necessidade de uma divisão horizontal do trabalho. O regime da monodocência já não respondia às exigências de um certo aprofundamento e diversificação dos conteúdos e, por isso, surge a necessidade do professor especialista numa determinada matéria. Num segundo momento, a necessidade de coordenação das actividades desenvolvidas pelos diferentes docentes que leccionavam um mesmo agrupamento de alunos tornou imperativa a diversificação vertical traduzida na criação do cargo de director de classe, órgão investido de autoridade legal para controlar o desempenho dos outros professores que leccionam ao mesmo grupo de alunos⁶⁶. Este quadro aparentemente consistente, caracterizado pela sua racionalidade entre meios e fins e pela crença na capacidade da hierarquia em conduzir a conduta organizacional dos subordinados, tem, no entanto, a desvantagem de constituir apenas uma imagem difusa, senão mesmo muito desfocada, das organizações educativas. Numa organização em que os membros se reclamam de profissionais, qualquer tentativa de controlo hierárquico é percebida como ilegítima. Como afirma T. Bush, "Where professionals specialize, as in secondary schools and colleges, the ability of leaders to direct the actions of subordinates may be questionable"⁶⁷. A colegialidade parece ser um processo decisional mais compatível com o *ethos* de uma organização educativa. A tentativa de introdução de mecanismos de controlo hierárquico sobre a actividade docente contou, desde o seu início, com a oposição generalizada dos professores. Como afirmam P. Forsyth e W. Hoy, "Differences in power and privilege can readily become sources of tension when stress is placed on the equality of persons"⁶⁸. Segundo os mesmos autores, alguns estudos proporcionam evidência empírica de que "interaction with friends and respected coworkers is more important to professional educators than contacts with those in authority"⁶⁹. Também João Barroso põe em destaque o potencial conflito decorrente da introdução de hierarquias formais na organização pedagógica do liceu:

"A compartimentação da organização do liceu em 'classes', e a tentativa de constituir uma equipa de professores de diferentes disciplinas sob a liderança de um deles, a quem é atribuída autoridade hierárquica, é vista com alguma desconfiança pelo corpo docente e está na origem de múltiplos fenómenos de 'resistência' activa ou passiva"⁷⁰

A resistência ao controlo hierárquico poderia indiciar uma inadequação entre a estrutura e a actividade. A especificidade e complexidade do trabalho docente seria incompatível com um controlo burocrático próprio das *burocracias mecanicistas*. No entanto, a resistência não se manifesta apenas em relação ao controlo hierárquico mas também em relação ao controlo dos próprios pares, o que desautoriza o recurso ao argumento do profissionalismo como base de legitimação para o individualismo pedagógico. Há, portanto, que procurar noutros campos a explicação para a defesa

65 As áreas de intervenção do director de classe estão explicitadas ao longo dos sete pontos do artº 53º. Aí se determina que o director de classe deve "Celebrar sessão a miudo com os outros professores" (1º) a fim de coordenar a acção dos diferentes professores da classe. Deve ainda discutir com os outros professores a marcação dos trabalhos de casa de modo a não sobrecarregar o aluno (2º). Semanalmente compete-lhe recolher informações relativas à assiduidade, aproveitamento e comportamento dos alunos, que deve registar em livro próprio (3º). Essas informações devem ser disponibilizadas quer ao reitor quer aos encarregados de educação (4º). Compete-lhe ainda a requisição do material didáctico necessário ao ensino na classe bem como velar pela conservação do mesmo e da própria sala de aula - 'alojamento da classe' (5º). Cabem-lhe também responsabilidades administrativas- "Preencher [...] e assignar attestados" (6º). Finalmente o ponto 7º responsabiliza-o pela promoção da ordem e disciplina nas aulas da classe e ainda pela fiscalização do cumprimento dos normativos legais pelos alunos e também pelos professores, cabendo-lhe também competências deliberativas neste domínio.

66 O artº 54º do Decreto de 14 de Agosto de 1895, ao considerar o director de classe "a principal autoridade deste agrupamento", aponta no sentido de uma superioridade hierárquica deste gestor em relação aos outros professores da turma.

67 BUSH, Tony, *Theories of Educational Administration*, ed. cit., p. 43.

68 FORSYTH, Patrick B. & HOY, Wayne K. (1978). "Isolation and Alienation in Educational Organizations". *Educational Administrative Quarterly*, vol. 14, nº 1, p. 83.

69 *Ibidem*, p. 80.

70 BARROSO, João, *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus ...*, ed. cit., p. 244.

intransigente da sala de aula como território exclusivo de um professor. Segundo Hargreaves, "The heart of the matter, at the experimental level, is the teacher's fear of being judged and criticised"⁷¹. A incerteza da tecnologia pedagógica, a dificuldade em avaliar com rigor o "produto" da acção educativa e a ausência de uma "cultura técnica" partilhada criam ansiedade e insegurança e, consequentemente, cada um procura fechar-se sobre si próprio e proteger-se do olhar de terceiros⁷². Esta ansiedade e insegurança é particularmente aguda nos primeiros tempos do exercício da actividade, pois, ao contrário das outras profissões onde o assumir de responsabilidades é gradual e a entrada é mediatizada e enquadrada por profissionais já credenciados, no ensino "a young man or woman typically is a student in June and a fully responsible teacher in September"⁷³. O carácter abrupto com que se assumem plenas responsabilidades e a ausência de um contexto favorável ao reconhecimento público de dificuldades e problemas obriga o neófito a uma autogestão das suas incertezas e ansiedades⁷⁴. O carácter insularizado do exercício da actividade docente é, portanto, amplamente reconhecido e isto, não obstante, todo o discurso pedagógico reiteradamente apelar para a interdisciplinaridade, para a necessidade de globalizar os saberes e para a importância de submeter a uma "validação intersubjectiva", pelos pares, os "juízos de avaliação"⁷⁵ de cada um dos docentes. Reconhecida a persistência de um poderoso culto do individualismo fica enfraquecida a tese, filiada nos modelos formais, segundo a qual a criação da figura do director de turma entronca na necessidade de coordenar um grupo de professores. Se conferirmos centralidade a esta racionalidade deparamo-nos com a intrigante questão de explicar porque é que esta figura de gestão pedagógica intermédia, tendo-se insucedido na sua função essencial, sobrevive a sucessivas reformas e permanece em todo o tempo tão igual a si própria? Um percurso de indagação produtivo passa por considerar que por trás ou para além da "função oficial", outras valências ou outros papéis estejam efectivamente a ser desempenhados pelo director de turma, aspectos que ficaram na sombra devido à (des)focalização específica dos modelos formais.

2.2 A estrutura à luz dos modelos democráticos

Os modelos democráticos colocam a ênfase na colegialidade da decisão e são, por alguns autores, considerados particularmente pertinentes na análise das organizações que integram um número elevado de profissionais. Nestas organizações o *saber de especialista*⁷⁶ está amplamente

71 HARGREAVES, David H. "The Occupational Culture of Teachers", in WOODS, Peter (ed.). *Teachers Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, London, Croom Helm, 1980, p. 142.

72 Segundo Manuel Sarmento, "Tal isolamento dificulta a criação de uma cultura ocupacional sustentada na partilha de pontos de vista, na elaboração de reflexões colectivas e na conjugação de esforços. [...] A coesão do grupo profissional pulverizado e atomizado pela dispersão em que se encontram os seus membros e ameaçada por esta 'cultura do individualismo' tende a ser assegurada não a partir das escolas, mas de fora para dentro, através sobretudo da acção dos estados-maiores sindicais"- SARMENTO, Manuel Jacinto, *A Vez e a Vos dos Professores: Contributo Para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*, Braga, Universidade do Minho, 1992, p. 115.

73 LORTIE, Dan C. *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press, 1975, p. 59.

74 O facto de durante o estágio o estagiário ser acompanhado por um orientador não compromete, no essencial, estas observações, pois as aulas supervisionadas não representam senão uma parte mínima do conjunto das aulas efectivamente leccionadas pelo estagiário. Além do mais, no momento de atribuição das notas é reconhecido ao estagiário plena responsabilidade na classificação dos alunos.

75 Almerindo J. Afonso defende que a "validação intersubjectiva dos juízos de avaliação", ao nível do conselho de turma, permite melhorar a "objectividade possível" de cada professor quando faz juízos avaliativos. A validação intersubjectiva dos juízos individuais feita pelos pares constitui um mecanismo cujas potencialidades pedagógicas e científicas não foram ainda adequadamente exploradas. Defende ainda este autor que a superação desta situação pressupõe uma revalorização e dignificação da figura do director de turma e do próprio conselho de turma como órgão colegial onde essa validação se deverá operar. Cfr. AFONSO, Almerindo J. "Comentário", in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 1. Porto, Edições Afrontamento, 1994, pp. 176-7.

76 Como afirma T. Bush, "in a professional organization such as school or college there is a significant reservoir of power available to those who possess appropriate expertise"- BUSH, Tony, *Theories of Educational Management*, ed. cit., p. 77. Este autor identifica cinco fontes de poder: posição oficial; saber especializado; poder pessoal, poder do controlo de recompensas, poder coercivo.

O saber profissional ou saber de especialista é uma fonte de poder essencial nas organizações que desenvolvem actividades complexas. Nas organizações educativas esse poder pode ser dividido em

difundido e, por isso, a *autoridade profissional* predomina sobre a *autoridade formal*. Uma das características essenciais dos modelos democráticos assenta no pressuposto de que os membros da organização partilham um conjunto de valores, o que permite que as decisões possam ser colectivamente tomadas na base do consenso. A existência de uma cultura organizacional partilhada é assegurada através de uma socialização operada por intermédio de três componentes que integram a generalidade dos sistemas de indução ocupacional: 1) *escolarização formal*; 2) *entrada mediatizada*; 3) *aprender fazendo* (learning-while-doing)⁷⁷. Quando os rituais de entrada são marcados por forte simbolismo contribuem para que o neófito se desfaça dos suas imagens prévias, de algumas das suas convicções e, progressivamente, construa uma nova identidade, uma nova visão do mundo, se converta aos valores da profissão. Esta socialização ocupacional desempenha um papel nuclear na criação das condições necessárias à construção de consensos e ao acordo em torno dos objectivos institucionais.

Para o modelo democrático a estrutura assume características idênticas às identificadas para os modelos formais. Na perspectiva desta abordagem, a estrutura constitui uma realidade objectiva percebida de modo comum pelos participantes, diferenciando-se, no entanto, dos modelos formais pela ênfase colocada na *horizontalidade* do processo decisional, na partilha de responsabilidades e na importância conferida à participação de todos os interessados. Outro elemento distintivo consiste no reconhecimento da existência de uma *organização informal* cujas linhas não coincidem necessariamente com as da organização formal. Nas formas tradicionais de governo das organizações a estrutura informal com frequência trava, frustra ou procura sabotar os esforços dos que se encontram em posições de autoridade. Há, no entanto, a crença de que a cooperação entre todos os intervenientes é possível, mas para isso é necessário redesenhar a organização de modo que ela possa *reflectir* as pessoas. Por outro lado, a construção de consensos é perspectivada como a estratégia administrativa desejável, enquanto o conflito é normalmente ocultado e quando este assume visibilidade social é categorizado como uma "doença" organizacional que é preciso submeter a um tratamento específico.

Os modelos democráticos defendem que as organizações existem não apenas para cumprir objectivos formais mas também para servir as necessidades⁷⁸ das pessoas. Quando a organização é bem sucedida na satisfação das necessidades dos seus membros ambos beneficiam: "Organizations and people need each other. Organizations need the ideas, energy, and talent that people provide, while people need the careers, salaries, and work opportunities that organizations provide."⁷⁹ O conflito que por vezes ocorre entre os indivíduos e a organização decorre de uma incorreta compreensão da natureza humana. As formas tradicionais de organizar tratam as pessoas como crianças e assentam numa perspectiva reducionista quanto aos factores motivacionais.

cognoscitivo académico (saber disciplinar) e *cognoscitivo pedagógico* (capacidade para o transmitir)- Cf. FORMOSINHO, João, "As bases de Poder do Professor", separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 301-328. Este saber especializado, obtido ao longo de um processo de formação que se prolonga por vários anos, confere ao profissional um domínio da sua área de intervenção e é normalmente utilizado para justificar a margem de autonomia de que este beneficia.

77 Cf. LORTIE, Dan C. *Schoolteacher: A Sociological Study*, ed. cit. pp. 57-60

78 O conceito de *necessidades* é bastante ambíguo e alguns autores recusam-no simplesmente. Outros autores consideram que as necessidades humanas são susceptíveis de serem categorizadas e ensaiaram a elaboração de tipologias. Com frequência essas tipologias distinguem entre necessidades fisiológicas, biologicamente determinadas e comuns ao conjunto dos animais, e necessidades psicológicas, culturalmente determinadas e específicas do homem. As necessidades enquadráveis nestes dois tipos são frequentemente apresentadas sob a forma de uma hierarquia com as necessidades fisiológicas ocupando a base da pirâmide e as necessidades psicológicas desenvolvendo-se progressivamente até ao topo da pirâmide. Maslow, por exemplo, identifica cinco tipos de necessidades que se distribuem ao longo de um continuum das "baixas" às "altas": 1) necessidades fisiológicas (oxigénio, água, alimentação, conforto ...); 2) necessidades de segurança (proteção contra o perigo, ameaça); 3) necessidade de pertença e de amor (relações positivas com outras pessoas); 4) necessidades de estima (ser reconhecido, valorizado); 5) necessidades de auto-realização (desenvolvimento do potencial individual). Segundo o mesmo autor, as necessidades fisiológicas são "prepotentes" no sentido em que apenas após terem sido satisfeitas deixam espaço para a emergência de outras necessidades mais elevadas. Esta ideia é resumida por McGregor na expressão "só de pão vive o homem quando não há pão". Diversas tentativas de verificar experimentalmente a teoria de Maslow não chegaram a resultados conclusivos sobre a sua validade. Não obstante isso ela constituiu (e constitui) uma base importante de algumas ideologias organizacionais.

79 BOLMAN, Lee G. & DEAL, Terrence E. *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, ed. cit., p. 65.

McGregor considera que subjacente aos modos tradicionais de governo das organizações está uma determinada concepção de homem que, basicamente, assenta no princípio da *medicocridade das massas*, e a que chama *teoria X*. Este autor, resume as pressuposições básicas desta *teoria* nos seguintes pontos:

- 1 - *O ser humano, de modo geral, tem uma aversão essencial ao trabalho e o evita sempre que possível.*
- 2 - *A maioria das pessoas precisa de ser coagida, controlada, dirigida, ameaçada de punição para que se esforce no sentido da consecução dos objectivos organizacionais.*
- 3 - *O ser humano, de modo geral, prefere ser dirigido, quer evitar responsabilidades, tem relativamente pouca ambição, e quer garantia acima de tudo.*⁸⁰

Considera, no entanto, McGregor que a *teoria X*, embora pretenda descrever a natureza humana, é antes o efeito de uma determinada estratégia administrativa, portanto, mais do que fundamento de práticas de governo das organizações ela é um produto dessas mesmas práticas. Baseando-se nos contributos das teorias motivacionais, o autor procura demonstrar a inconsistência dos pressupostos da *teoria X*, nomeadamente pela excessiva ênfase colocada nas necessidades fisiológicas e na concepção de *homo economicus* que lhe está subjacente, propondo em alternativa uma nova concepção quanto à natureza humana que designa de *teoria Y*. As pressuposições básicas desta *teoria* resumem-se nos seguintes pontos:

- 1 - *O dispêndio de esforço físico e mental no trabalho é tão natural como o jogo ou o descanso.*
- 2 - *O controlo externo e a ameaça de punição não são os únicos meios de estimular o trabalho em vista dos objectivos organizacionais.*
- 3 - *O compromisso com os objectivos é dependente das recompensas associadas à sua consecução.*
- 4 - *O ser humano comum aprende, sob condições adequadas, não só a aceitar responsabilidades como a procurá-las.*
- 5 - *A capacidade de usar um grau relativamente alto de imaginação, de engenhosidade e de criatividade na solução de problemas organizacionais é mais amplamente distribuída na população do que geralmente se pensa.*
- 6 - *Nas condições da vida industrial moderna, as potencialidades intelectuais do ser humano comum estão sendo parcialmente usadas.*⁸¹

Como facilmente se depreende, esta visão optimista da natureza humana tem imediatas repercussões na estrutura organizacional, na distribuição do poder e na definição dos mecanismos de controlo. O princípio de integração⁸² e o autocontrolo passam a constituir dimensões estruturantes do desenho organizacional e as tarefas cometidas às chefias são agora substancialmente diferentes.

A direcção de turma à luz dos modelos democráticos

A liderança no modelo democrático assume características particulares e a sua função centra-se sobretudo na criação de condições institucionais para uma participação alargada de todos os membros. O líder necessita de ter competências e formação que lhe permitam articular ou fazer coincidir a organização formal com a organização informal de modo que a segunda não funcione como um factor de bloqueio à consecução dos objectivos da primeira. À administração compete a responsabilidade de organizar as actividades de tal modo que os interesses da organização e os

80 MCGREGOR, Douglas, *O Lado Humano da Empresa*, São Paulo, Martins Fontes Editora, 1980, pp. 41-42.

81 *Idem, Ibidem*, p. 53.

82 O princípio de integração pressupõe "a criação de condições tais que permitam aos membros da organização alcançarem *melhor* os seus próprios objectivos dirigindo os seus esforços para o sucesso da empresa." Cfr. MCGREGOR, Douglas, *O Lado Humano da Empresa*, ed. cit., p. 54.

interesses particulares dos trabalhadores se aproximem o mais possível. Uma "gestão centrada nas pessoas" e a "gestão participada" constituem a solução mágica capaz de harmonizar diferentes interesses em presença e obter um elevado comprometimento com os objectivos organizacionais. Assim, as "habilidades interpessoais" do líder assumem-se como uma competência administrativa básica, enquanto o seu poder formal deve permanecer na sombra. Num modelo baseado na decisão colegial, a figura do líder dilui-se e este é um mero *par inter pares*, cuja opinião pesa tanto quanto a dos outros participantes: "The head becomes an equal member of a corporate decision-making body"⁸³.

Será a figura do director de turma susceptível de ser enquadrada dentro dos pressupostos do modelo democrático? serão as "habilidades interpessoais" reconhecidas como competências importantes na designação dos directores de turma? poderemos ver no director de turma um gestor orientado para a construção de consensos? serão as principais decisões ao nível do conselho de turma tomadas de forma colegial? No ponto que se segue ensaiaremos uma resposta a estas interrogações.

Como referimos acima, nas organizações que empregam um elevado número de profissionais, a autoridade formal é contrabalançada por uma autoridade baseada no saber que se encontra relativamente difundida e que constitui uma das bases de legitimação da decisão colegial. Nas escolas, a elevada presença de membros que se reclamam da posse de um *saber de especialista* e a presença de uma forte cultura igualitarista poderá configurá-las como *organizações democráticas* caracterizadas pela colegialidade da tomada de decisão, pela partilha de uma cultura organizacional, pela predominância do consenso sobre o conflito. Várias objecções nos suscita, no entanto, este quadro. Desde logo convém realçar que o facto de a escola portuguesa se integrar na administração periférica do estado⁸⁴ retira pertinência ao próprio processo de tomada de decisão, uma vez que as medidas estruturantes e mais expressivas são objecto de decisão a um nível supra-organizacional⁸⁵. Por outro lado, a "democracia organizacional" é comprometida quer pelas condicionantes formais à própria participação quer pela não exploração dos momentos e dos espaços em que essa participação se poderia operacionalizar⁸⁶. No âmbito específico da intervenção do director de turma, e num espaço particularmente vocacionado para a decisão colegial- o conselho de turma- também aqui a decisão participada, mesmo em questões em que ela é formalmente determinada, parece ausente. De acordo com o normativamente estipulado a classificação dos alunos em cada uma das disciplinas é uma responsabilidade do conselho de turma, cabendo ao professor da disciplina apenas propor a classificação, sendo a sua validação uma competência colegial. No entanto, salvo raras excepções⁸⁷, o que era suposto ser uma proposta é tomado como um juízo final, mesmo quando a avaliação é feita por docentes ainda não profissionalmente certificados. Por outro lado as decisões tomadas ao nível do conselho de turma, ainda que colegialmente construídas, assumem com frequência a mera categoria de "sugestões" pois o seu carácter vinculativo ao nível da sala de aula é comprometido pelo

83 Whitaker, citado por T. Bush, ao analisar a tomada de decisão nas escolas primárias, identifica "seis arranjos possíveis" no processo de tomada de decisão, evoluindo do processo autocrático ao democrático. Num extremo do continuum está o estilo autocrático em que "The head alone controls the decision-making process by making the decisions and then announcing them to the staff who are expected to comply", no outro extremo do continuum encontra-se o modelo democrático em que "The head becomes an equal member of a corporate decision-making body". Cfr BUSH, Tony, *Theories of Educational Administration*, ed. cit. p. 54.

84 Para uma análise da concepção da escola como 'serviço local do estado' em oposição à concepção de 'escola como comunidade educativa', consultar FORMOSINHO, João, "De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Concepção Para a Escola Portuguesa", in *Revista Portuguesa de Educação*, 1989, 2 (1), pp. 53-86.

85 A reforma educativa em curso, nomeadamente o novo regime jurídico da "directão, administração e gestão" das escolas (dec.-lei nº 172/91, parece não ter alterado, no essencial, este quadro. Aliás, de acordo com algumas análises mais recentes, poder-se-á mesmo falar numa "recentralização" da administração das escolas- ver, por exemplo, LIMA, Licínio C. "Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política", in *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, nº 1, 1995 (em publicação).

86 Para uma análise exaustiva da problemática da participação ao nível da escola ver LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, ed. cit. A democracia e a participação constituem temáticas transversais a toda a obra.

87 Podem constituir excepção os casos em que o aluno tem mais uma negativa do que aquelas que lhe permitiriam passar de ano. Nesta situação, com frequência, uma das notas é *votada*, mas raramente há consenso porque o professor cuja nota é proposta para alteração quase sempre *vota contra*.

seu estatuto de espaço com acesso reservado. Acresce ainda que a ausência de um ritual de indução na ocupação fortemente estruturado, agravado pela diversidade de processos de profissionalização, tem dificultado a emergência de uma identidade profissional estruturada em torno de um conjunto de valores partilhados, condição considerada necessária a um processo de decisão baseado no consenso. A própria incerteza da tecnologia educativa funciona como obstáculo à emergência de consensos⁸⁸. É muito reduzido o acordo entre os diferentes professores quanto à eficácia educativa de determinado método pedagógico.

Em relação às "habilidades interpessoais", tomando por referência o plano formal-legal das "orientações para a acção"⁸⁹, há alguns requisitos que podem ser integrados nesta categoria. A portaria 970/80, inclui nos "requisitos desejáveis" que devem satisfazer os directores de turma, a "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" e ainda a "Tolerância e compreensão associados sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo"⁹⁰. Apesar destas "exigências", hipoteticamente configuradoras de um estilo de liderança tendencialmente democrático, o "plano da acção organizacional" parece orientar-se por outras racionalidades e, no momento de designar os directores de turma, como veremos mais adiante, outros contrangimentos mais imperativos enfraquecem o poder vinculativo deste normativo.

Do que acabamos de expor, conclui-se, que no essencial, o director de turma dificilmente pode ser perspectivado como um gestor pedagógico intermédio engajado na promoção de um processo colegial de decisão organizado em torno da construção de consensos, e isto por três razões essenciais: primeiro porque as decisões expressivas são supra-organizacionalmente definidas; segundo porque o processo de decisão, quando ocorre ao nível da escola, é mais individual do que colegial e, finalmente, porque a gestão participada pertence mais ao domínio dos mitos do que das realizações efectivas e os consensos são mais retóricos do que reais. Na verdade, como assertivamente refere T. Bush, "Democratic models are so strongly *normative* that they tend to obscure rather than portray reality."⁹¹ Reflectindo mais a *lógica do desejo* do que a realidade é plausível que os pressupostos do modelo democrático se manifestem de forma mais clara nos discursos ideológicos dos profissionais do que nas suas práticas diárias. Baseando-nos nas perspectivas mais críticas que vêem a participação mais como uma *tecnologia social* do que como uma partilha efectiva do poder, poderíamos admitir que o papel do director de turma na sua acção de "envolvimento" dos pais na vida da escola, traduzido nomeadamente na recepção semanal dos encarregados de educação, se configura numa forma de absorver algumas tensões e filtrar certas exigências da clientela sobre a organização e não tanto como o reconhecimento de um legítimo direito de os pais terem voz activa nas questões que directamente afectam a educação dos seus filhos. A pertinência desta leitura depende do suporte empírico que os dados da investigação lhe possam emprestar.

2.3 A estrutura à luz do modelo político

Para a perspectiva política as organizações podem ser definidas como arenas políticas ou

88 Depois de caracterizarem a actual identidade profissional dos professores da escola pública como "um profissionalismo docente difuso", Estevão e Afonso admitem como plausível que num cenário de maior autonomia, e do conseqüente controlo mais estreito por parte de novos actores sociais, os professores possam vir a desenvolver uma "identidade estratégica" decorrente da necessidade de uma maior coesão interna como forma de lidar com eventuais tentativas de "invasão" de territórios até aqui exclusivamente geridos pelos professores- Cf. ESTÊVÃO, Carlos Vilar & AFONSO, Almerindo Janela, "Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional. Profissionalidade Docente nos Ensinos Público e Privado", in *Inovação*, vol. 4, nº 2 (1991).

89 L. Lima considera que na análise organizacional é fundamental considerar dois planos de análise: O *plano das orientações para a acção organizacional*, onde inclui as regras formais-legais, não formais e informais e o *plano da acção organizacional*, que contempla o domínio das realizações concretas. Uma análise centrada exclusivamente num destes planos apenas nos pode proporcionar uma visão limitada da organização. Para uma análise detalhada destes dois planos, e de uma tipologia de regras e estruturas que lhe estão associadas, consultar LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, ed. cit. pp. 148-164.

90 Cfr Portaria 970/80, de 12 de Novembro, pontos 74.1.1 e 74.1.2.

91 BUSH, Tony, *Theories of Educational Management*, ed. cit., p. 61.

como coligações de indivíduos e de grupos de interesse, cada um procurando influenciar as decisões organizacionais de modo a fazer reflectir nas políticas institucionais os seus pontos de vista.

Bolman & Deal apresentam em cinco pontos uma síntese bastante clara do que consideram ser os pressupostos essenciais da perspectiva política. Em primeiro lugar realçam o facto de as principais decisões nas organizações envolverem a distribuição de recursos limitados. Em segundo destacam o facto de as organizações serem coligações compostas por indivíduos e grupos de interesse, dando como exemplo os departamentos, os grupos profissionais, ou outros grupos mais informais. Em terceiro lugar referem que esses indivíduos e grupos de interesse diferem quanto aos valores, preferências, crenças, informação e o modo como percebem a realidade, acrescentando que essas diferenças são relativamente estáveis. Em quarto lugar caracterizam o processo de decisão e a fixação dos objectivos organizacionais como o produto de um processo negocial, processo nem sempre transparente e honesto, onde cada interveniente, através da mobilização dos recursos de que dispõe, procura maximizar os seus ganhos. Por último consideram que o facto de os recursos serem escassos e os objectivos dos diferentes actores ou grupos de actores organizacionais serem múltiplos e divergentes, o poder e o conflito assumem uma dimensão central na vida da organização.

Para as perspectivas mais tradicionais os administradores tomam decisões que os subordinados devem executar. Essas decisões são consideradas racionais na medida em que são consistentes com os objectivos fixados pela organização (leia-se pela hierarquia da organização). A racionalidade do comportamento organizacional pressupõe que os objectivos são claros, consistentes e consensuais. O modelo político, embora reconhecendo a existência de uma estrutura formal de autoridade, considera que esta é apenas uma das bases de poder dentro da organização, e não necessariamente a mais importante: "power accrues to dominant coalitions rather than being the preserve of formal leaders"⁹². Ao contrário da abordagem democrática, o modelo político põe em realce o carácter endémico do conflito e considera mesmo que o líder pode retirar o seu prestígio da defesa de interesses particulares e não por se concentrar na totalidade do sistema. Marland, citado por T. Bush, expressa esta ideia de uma forma particularmente clara:

"The status and self esteem of heads of departments seems to be increased the narrower the view and decreased if they develop a broader vision. For instance members of a subject department will sharply criticize their head of department if she or he does not push unremittingly for their self interest of the department. Thus, the good team leader is felt by the team as one who demands adamantly, ostentatiously, and consistently for more teachers, more space, more money, more equipment, more rooms, more pupils, smaller groups, and, above all, more of the pupils' time"⁹³

A estrutura organizacional, do ponto de vista da teoria política, não tem o carácter de estabilidade que lhe conferem os modelos formais. Tão pouco é desenhada para satisfazer critérios de eficácia organizacional, reflectindo antes, em cada momento, os interesses dominantes. Como os objectivos e a decisão organizacional, a estrutura é também o produto do processo de lutas e negociações permanentes entre indivíduos e grupos portadores de projectos particulares, sujeita, por isso, a remodelações frequentes consoante a correlação de forças em vigor. Assim, consideram Bolman & Deal, quando os actores organizacionais se envolvem numa mudança organizacional, mais do que qualquer esforço no sentido de reforçar a racionalidade da organização, "What they are really trying to do is to redesign the world to make it better express their self-interests"⁹⁴. Idêntica perspectiva é assinalada por Bush quando afirma, caracterizando o modelo político, "The structure is developed not so much for organizational effectiveness, as formal theorists suggest, but rather to determine which interests are to be served by the organization"⁹⁵. As estruturas, mais do que arranjos ao serviço da eficiência organizacional, são retratadas como "campos de batalha" onde se travam duros combates e onde os derrotados de hoje podem ser os vencedores de amanhã, tudo dependendo da correlação de forças que em cada momento se configurar. Se para os modelos democráticos a organização pode ser vista como um espaço de cooperação, para o modelo político a organização é sobretudo um espaço de competição onde cada actor social, individual ou colectivo, procura utilizar,

92 BUSH, Tony, *op. cit.*, p. 68.

93 MARLAND, M. "The Politics of Improvement in Schools", *Educational Management and Administration*, Vol. 10, nº 2, 1982, pp. 122-123, citado por , BUSH, Tony, *op. cit.*, p. 69.

94 BOLMAN, L. G. & DEAL, Terrence E. *op. cit.* p. 132

95 *Ibidem*, p. 82

de forma estratégica, a sua margem de liberdade, preservando o seu controlo sobre "áreas de incerteza" relevantes para a consecução dos seus objectivos. Como observam Crozier e Friedberg, "Le pouvoir d'un individu ou d'un groupe, bref, d'un acteur social, est bien ainsi fonction de l'ampleur de la zone d'incertitude que l'imprévisibilité de son propre comportement lui permet de contrôler face à ses partenaires."⁹⁶ Para estes dois autores, toda a *acção colectiva* se desenvolve num campo estruturado e a forma organizacional constitui um modo específico de estruturar esse campo. Para o modelo político, os actores sociais são dotados de interesse divergentes, senão mesmo conflitantes. No entanto, qualquer empreendimento colectivo implica um mínimo de cooperação e a forma organizacional proporciona o contexto onde esse mínimo de integração se pode operacionalizar. A estrutura formal, embora representando um contrangimento para o actor individual ou colectivo, não deve ser entendida como um determinismo pois, como afirmam estes autores, "il n'y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés"⁹⁷. Uma vertente nuclear na perspectiva política é a centralidade dos fenómenos do poder. Toda a interacção social é focalizada como um *jogo*⁹⁸ em que cada actor social mobiliza as *fontes de incerteza* pertinentes que controla no sentido da consecussão dos seus objectivos.

A direcção de turma à luz do modelo político

A pluralidade e o carácter conflitante dos objectivos é uma característica central do modelo político. Representandos os objectivos como "alvos em movimento", torna-se difícil, à luz desta perspectiva, desenhar estruturas que possam de forma definitiva adequar-se a esses objectivos. Por isso, a própria estrutura se torna num dos elementos centrais de negociação e a questão chave não é tanto a de saber como desenhar estruturas que garantam a eficácia organizacional mas antes, como afirmam Bolman e Deal, "whose preferences and interests are to be served by the organization"⁹⁹.

Admitindo que as estruturas existem para servir determinados objectivos e que os diferentes objectivos não são necessariamente compatíveis entre si, esta perspectiva coloca questões particularmente complexas na interpretação da figura do director de turma. Desde logo faz sentido questionar, à luz desta perspectiva, que interesses serve esta figura de gestão intermédia: dos alunos?; dos professores?; dos pais? Pôr a questão nestes termos é, aliás, já uma forma de acentuado reducionismo, uma vez que não faz parte dos pressupostos da teoria a consensualidade de interesses dentro de cada um destes grupos¹⁰⁰. Cada indivíduo luta por uma variedade de interesses (pessoais, profissionais, políticos) e é a especificidade dos interesses num determinado momento que determina as solidariedades para essa intervenção particular. Considerando que os professores, enquanto grupo profissional, poderão ter interesses comuns a defender, sobretudo quando a sua profissionalidade é questionada por membros externos, é plausível que aqueles esperem do director de turma, enquanto representante da *face pública* da organização, uma postura que privilegie a defesa dos pares, mesmo em detrimento de valores considerados pelos próprios mais consistentes com o seu papel.

96 CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard, L'acteur et le Système: Les Contraintes de L'action Collective, ed. cit., p. 72

97 *Idem, ibidem*, p. 29.

98 A *teoria dos jogos* representa uma forma particular de explicar o modo de funcionamento das organizações consistente com os pressupostos do modelo político. Segundo Bolman e Deal, esta teoria aplica-se às situações em que as decisões de um actor social afectam as oportunidades de sucesso de outro actor social. No essencial a situação comporta as seguintes três características:

1. A Knows the choices that are available to both A and B.
2. A's fate depends on both A's and B's actions.
3. A is not sure What B is going to do.

Cfr. BOLMAN, L. G. & DEAL, Terrence E. Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations, ed. cit, p. 120.

99 *Ibidem*, p. 141.

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

Confrontámos um conjunto de professores com a seguinte situação: um pai/mãe num dos encontros com o director de turma apresenta uma "queixa" em relação ao desempenho profissional de um determinado professor da turma. O director de turma reconhece que a queixa do pai tem fundamento. Como reage o director de turma à "queixa" do pai? As respostas foram bastante claras e inequívocas: mesmo reconhecendo a culpa do colega, a protecção do corpo profissional determina a estratégia de intervenção julgada adequada:

"O director de turma quando recebe uma queixa em relação a um colega tenta desculpá-lo, e às vezes sabe muito bem que ele não tem desculpa. É a classe a funcionar."¹⁰¹

"Eu por norma costumo dar uma certa cobertura ao professor, enfim, não quero ser mal interpretado, uma certa cobertura no sentido de não o expôr em demasiado. (...) Nesse caso o que eu faço é ouvir as partes interessadas, normalmente são só os alunos que se manifestam, raramente os pais, normalmente são os alunos, e depois vou ouvir o colega, tento ouvir as razões por ele invocadas e tento chegar a um consenso"¹⁰²

"De uma forma geral ... são colegas e nós temos de acreditar naquilo que eles nos dizem ... eu se fosse director de turma e tivesse um caso bicudo para resolver, tentaria sempre defender o colega, nunca ia contra um colega"¹⁰³

"Tive casos, tive casos. É difícil de resolver, porque é sempre difícil estar a colocar os colegas em situações delicadas. Os encarregados de educação aparecem, colocam críticas à pedagogia dos professores e nós como colegas temos de tentar sensatamente resolver as questões para evitar atritos"¹⁰⁴

"Eu penso que a primeira atitude a tomar é abordar esse colega, ouvi-lo ... nós somos muito formais, somos muito solidários uns com os outros. O director de turma é um conciliador, não tem poder para tomar decisões ... nós os professores gostamos muito pouco de ordens, de facto está-nos no sangue, há todo um percurso histórico que nós fizemos, não gostamos de ordens, gostamos mais de sugestões."¹⁰⁵

"Não [admitia a culpa], porque aí nós também temos de nos defender um bocadinho, eu nunca vivi uma situação dessas ... eu poderia dizer 'olhe o sr. desculpe, peço desculpa pelo meu colega, provavelmente ele não estaria, não estava em si, mas eu vou saber de tudo e depois quando tiver resposta venha-me cá outra vez'. Era o que eu faria"¹⁰⁶

"Houve casos desses em que houve processo disciplinar. Não admitia [a culpa] directamente, dava a entender que o sistema falhou, não incriminava um colega, mas dizia: o sistema falhou, o sistema falha ... admitia que o sistema falha, que o sistema tem

101 Trecho de uma entrevista com um docente da escola Alfa que exerce o cargo de director de turma, professor do quadro de nomeação definitiva- E5- Julho/94.

102 Trecho de uma entrevista com um docente a exercer a sua actividade na escola Alfa e que desempenha o cargo de director de turma (professor destacado)- E6- Julho/94.

103 Trecho de uma entrevista com um docente que lecciona no curso nocturno (unidades capitalizáveis)- E7- Julho/94.

104 Trecho de entrevista com um docente da escola Alfa, exerce o cargo de director de turma, pertence ao quadro de outra escola- E10- Julho/94.

105 Trecho de entrevista com o coordenador dos directores de turma da escola Alfa- E14- Agosto/94.

106 trecho de entrevista com o elemento do conselho directivo responsável pela área das direcções de turma- E13- Julho/94.

falhas graves, admitia isso"¹⁰⁷

Neste intencionalmente extenso conjunto de citações, para além da consonância de pontos de vista quanto à estratégia a seguir em caso de "ataque externo"¹⁰⁸, há ainda a realçar que essa consonância é comum a todos os níveis hierárquicos dentro da organização. Além disso, uma sumária análise das respostas põe ainda em relevo uma das dimensões estruturantes da subcultura docente: uma certa ideologia igualitarista. Todas os extractos transcritos utilizam a palavra *colega*¹⁰⁹, independentemente de se tratar do professor *tout cour*, do director de turma, do coordenador dos directores de turma, ou mesmo do elemento do conselho directivo, ou do ex-presidente do conselho directivo. A este propósito é oportuno referir que Bush inclui a proximidade entre os professores e os administradores entre as seis características que conferem especificidade à escola como organização: "The managers and teachers in schools (and to a lesser extent colleges) are from a common professional background with shared values, training and experience."¹¹⁰ Esta cultura igualitarista em que o colega substitui o subordinado ou o superior, beneficiou em Portugal, depois da revolução de Abril de 1974, de uma conjuntura sócio-política particularmente favorável ao seu desenvolvimento¹¹¹. A recusa de hierarquias explícitas não deve ser interpretada como a ausência de hierarquias¹¹².

Um contributo importante para a compreensão da atitude defensiva dos professores face às pressões externas é-nos proporcionada pela obra clássica de W. Waller intitulada *The Sociology of Teaching*. A propósito da relação professor-aluno afirma este autor:

"The teaching group demands the exclusive loyalty of all its members. [...] Teachers must not speak ill of their colleagues in the presence of students, nor must they permit students to criticize their colleagues to them. [...] The reason for the rule is that one teacher who sympathizes with students in their disagreements with his colleagues can break that circle of reinforcement of each by each upon which teacher domination rests."¹¹³

Também Davies defende que a escola não está organizada na base de uma racionalidade técnica, "Rather its normative and formal structures are devoted in large part to adaptations that

107 Trecho de entrevista com o ex-presidente do conselho directivo da escola Alfa- E12- Julho/94. No momento em que iniciamos o trabalho de campo na escola Alfa, estava em curso a substituição d presidente do conselho directivo, uma vez que o docente que ocupava esse cargo acabara de ser eleito para vereador de uma câmara municipal. Esse docente, que entrevistei já depois de ter deixado a escola, desempenhou o cargo de presidente do conselho directivo desta escola durante dez anos consecutivos, imprimindo um estilo de liderança muito personalizado, como tive oportunidade de constatar em vários contactos com diversos professores.

108 Estes dados parecem reforçar a "tese" da emergência de uma "identidade estratégica", sugerida por Estêvão e Afonso, num contexto adverso em que a imagem pública do grupo possa ser afectada- ver nota 85 deste capítulo.

109 Refira-se que a situação para que se solicitava um comentário não integrava o vocábulo colega na sua estrutura.

110 *Ibidem*, p. 6.

111 Licínio Lima, confrontando a linguagem utilizada nas actas numa escola secundária nos períodos compreendidos entre 1972-1974 e 1974-1976 conclui: "Em apenas algumas semanas o mesmo indivíduo, antes designado por 'Excelentíssimo Senhor Director Licenciado', passa a ser designado simplesmente por 'o licenciado', ou 'o colega', pese embora ser o presidente da CG [Comissão de Gestão]"- LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização ...*, ed. cit. p. 388.

112 De facto, mecanismos informais de vária natureza são convocados para enquadrar as hierarquias implícitas que inevitavelmente se manifestam no quotidiano da organização. Embora não existam processos formais de avaliação do desempenho, isto não significa que na escola não se saiba quem são "os bons e maus professores". Uma das consequências mais dramáticas decorrentes desta resistência por parte dos professores em admitir que o seu trabalho seja objecto de uma observação formal é sintetizada por Hargreaves "the cult of individualism and the rejection of formal evaluation inhibits the formal recognition of the teacher who is, quit simply, an outstanding classroom teacher", para logo de seguida acrescentar "By discouraging mutual inspection the cult of individualism tends to isolate from help those teachers who experience severe problems, especially over discipline and control". Cf. HARGREAVES, David H. "The occupational Culture of Teachers" in WOODS, Peter (ed.), *Teachers Strategies: Explotations in the Sociology of the School*. London, Croom Helm, 1980, p. 143

113 WALLER, Willard, *The Sociology of Teaching*, ed. cit., p. 428

function to reduce the demands upon the organization to manageable proportions"¹¹⁴. Esta perspectiva quanto ao papel das estruturas nas organizações dominadas por uma tecnologia incerta parece-nos particularmente pertinente para enquadrar a figura do director de turma, e desocultar uma das suas "faces ocultas". Esta leitura ajuda a compreender a ênfase colocada na "ligação escola-meio" operacionalizada essencialmente através da vertente do contacto com os pais. Esta estrutura de gestão pedagógica intermédia assumiria, assim, um papel relevante na estabilidade da organização ao filtrar as pressões exercidas pela clientela sobre a cúpula, permitindo que apenas os casos excepcionais pudessem chegar à gestão de topo. Deste modo, o director de turma funcionaria como uma espécie de válvula de escape (de descompressão), permitindo a realização do princípio participativo, na sua vertente meramente instrumental¹¹⁵, mas simultaneamente travando qualquer tentativa de intromissão "ilegítima" em domínios considerados da exclusiva competência dos profissionais e protegendo a tecnologia interna da organização: "muitas vezes os professores, vindo muitas vezes os encarregados de educação à escola, começam a ver a sua legitimidade em causa e a sua autonomia, e muitas vezes a sua capacidade ou incapacidade profissional em causa, começam a sentir-se um bocado vigiados, o que não gostam, não é?"¹¹⁶. A valorização da participação dos pais assume aqui uma acepção bastante instrumental, uma vez que destes se espera apenas que dêem continuidade à acção da escola, reforçando e legitimando a sua intervenção. Aos encarregados de educação não é reconhecido o papel de parceiro (com legitimidade para decidir em paridade), mas antes se lhes delegam responsabilidades que na Grécia antiga cabiam ao escravo: acompanhar o filho do cidadão à escola e ajudá-lo na elaboração dos trabalhos de casa "[o encarregado de educação ideal é] aquele que está atento ao filho, tem que vir cá à escola de vez em quando contactar com os professores, acompanhar o filho em casa através do material escolar, do comportamento do filho em relação à escola ... vir uma vez por mês, também não é necessário vir todas as semanas"¹¹⁷. Esta interpretação é reforçada pela percepção que os professores têm da participação dos pais, mais como um dever do que como um direito.

Admitir que o director de turma se possa aliar aos outros professores da turma para combater, por exemplo, tentativas de intromissão dos pais em área julgadas ilegítimas, não significa que se exclua a possibilidade de, noutros contextos, o director de turma se coligar com os pais para lutar por interesses nesse momento percebidos como comuns. Parece-nos ser esse o caso quando os directores de turma procuram o apoio dos pais para combater alunos considerados indisciplinados. No entanto, no quadro desta perspectiva teórica, aquilo a que se chama "colaboração entre os pais e a escola", parece mais consistente com o conceito de cooptação do que com uma prática de partilha efectiva de poder.

O conceito de cooptação pode revelar-se bastante produtivo na interpretação do papel do director de turma. Selznick define cooptação como "o processo de absorção de novos elementos na liderança ou estrutura de decisões políticas de uma organização, como meio de evitar ameaças à sua estabilidade ou existência"¹¹⁸. A abertura à participação de novos elementos na estrutura organizacional não representa necessariamente uma partilha real do poder, podendo resumir-se a uma mera "encenação participativa" mas, não obstante isso, pode ser fundamental para repor a legitimidade da organização. A ênfase colocada no papel do director de turma como "elo de ligação da escola com o meio" poderá sugerir-nos que esta inovação morfológica se inscreve nesta estratégia de

114 DAVIES, Digby, *Schools as Organizations*, Milton Keynes, Open University, 1976, p. 20.

115 Esta perspectiva é claramente sintetizada no seguinte trecho de uma entrevista com um docente (E7-Julho/94): "um encarregado de educação ideal é aquele que se deslocaria assiduamente à escola ... uma vez por mês, mais seria maçador, colaboração entre o director de turma e o encarregado de educação, não é a gente estar a transmitir uma coisa e depois cair em saco roto, o encarregado de educação sair daqui a dar às costas".

116 Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa- E7- Julho/94.

117 Trecho de uma entrevista com um docente da escola Alfa que exerce o cargo de director de turma- E8-Julho/94.

118 SELZNICK, Philip, "Cooptação: Um mecanismo Para a Estabilidade Organizacional", in CAMPOS, Edmundo (ed.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971, p. 93. Selznick distingue duas formas de cooptação: formal e informal. A cooptação formal responde à necessidade de "estabelecer a legitimidade de autoridade ou de tornar a administração acessível ao público a que se dirige"; por seu lado, a cooptação informal utiliza-se "quando há necessidade de ajustamento às pressões de centros específicos de poder na sociedade". No primeiro caso, é importante a visibilidade pública da mudança e menos relevante a partilha real do poder; no segundo, a partilha não é publicamente assumida, mas há um real 'deslocamento' do centro de autoridade.

legitimação, dando corpo ao princípio de que os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos e, simultaneamente, neutralizando uma potencial contestação da acção da escola, através da integração daqueles na estrutura organizacional e corresponsabilização nos resultados académicos dos filhos. A existência de uma hora semanal no horário do director de turma para atendimento dos encarregados de educação, contrastando com a inexistência de idêntico espaço para atendimento dos alunos ou dos professores da turma, poderá assim ser interpretada como uma cooptação formal daqueles. A utilização do contacto com os encarregados de educação com a finalidade de os "preparar" para os resultados escolares dos seus educandos, sobretudo quando estes são negativos, parece constituir uma preocupação de alguns directores de turma: "a turma é jeitosa, mas há três ou quatro que não vão lá das pernas, os pais já estão preparados, não vai ser nenhum choque"¹¹⁹. Consistente com esta interpretação é também a ênfase colocada na deslocação à escola sobretudo dos pais cujos alunos levantam problemas, quer de aproveitamento quer de comportamento. Quando estes problemas não ocorrem a participação dos pais parece constituir um desperdício de tempo e de energias:

"Normalmente se não há razão nenhuma para transmitir qualquer tipo de informação extra, para além daquela que é dada ao longo dos períodos, acho que não é necessário chamar aqui o pai e dizer: olhe o seu filho é um bom aluno, é muito bom aluno, tem aqui uma medalha, tome lá, ganhou um concurso, tal e não sei que mais. Acho que não é necessário, ou até mesmo com uma informação por escrito se resolve."¹²⁰

Resumindo, a pertinência da participação dos pais em reuniões regulares com os directores de turma apenas se justifica nas situações "anormais", dito de outro modo, a escola "perfeita" dispensa os encarregados de educação.

2.4 A estrutura à luz dos modelos subjectivos

Uma das ideias centrais dos modelos subjectivos é a negação da organização como uma realidade objectiva exterior ao sujeito que a experiencia. As organizações apenas existem como vivências concretas e apenas podem ser compreendidas a partir da experiência individual e como as nossas experiências são únicas "each member belongs to a different organization because experiences of 'the same' are different"¹²¹. Partindo deste pressuposto, as perspectivas fenomenológicas vão colocar a ênfase no significado que a organização tem para cada um dos seus membros, admitindo que hajam tantas organizações quantos os participantes, por isso postulam que "descriptions of organizational behaviour by an observer tell more about the observer than what he has observed"¹²². Esta abordagem considera que as organizações não têm objectivos mas antes servem interesses particulares que alguns actores organizacionais, pela posição que ocupam dentro da organização, elevam à condição de objectivos oficiais. O comportamento organizacional torna-se mais inteligível se se admitir que as pessoas agem tomando por referência o que consideram ser os seus interesses: "altruism is best understood in terms of self-interest"¹²³.

Neste contexto, a estrutura não é mais algo de pré-determinado pela natureza da tarefa, mas antes se constrói na interacção do quotidiano: "a structure cannot be imposed on an organization, it can only derive from what people do. [...] To understand structure we need to explore not only what people are doing but what they believe they are doing and what kinds of explanations they give for their behaviour"¹²⁴. A organização, como estrutura formal, não é algo de tangível mas uma "fantasia colectiva" que existe apenas na imaginação das pessoas. Daqui decorre que "two people working in the same school may well attend two irreconcilable institutions"¹²⁵.

119 Excerto de diálogo com um director de turma da escola Alfa (diário de campo- Maio/94).

120 Excerto de entrevista com um director de turma da escola Alfa- E7, Julho/94.

121 GRAY, H. L. "A perspective on Organization Theory". in WESTOBY, Adam (ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia, Open University, 1988, p. 142.

122 Idem, *ibidem*, p. 146.

123 Idem, *ibidem*, p. 149.

124 Idem, *ibidem*, p. 147.

125 Idem, *ibidem*, p. 150.

Uma das principais implicações desta abordagem teórica, que vê as organizações como artefactos individualmente construídos, prende-se com a impossibilidade de um governo da organização na base da pré-decisão. Para a teoria subjectiva, como lhe chama Gray, a gestão da organização limita-se a actuar por reacção, dada a impossibilidade de antecipar os acontecimentos. Gray compara mesmo a actividade de gerir a organização à de capitanear um barco, onde a acção do timoneiro é essencialmente determinada pela avaliação em cada momento das condições de navegabilidade, mais do que pelas preocupações com o destino final.

Como esclarece Greenfield, a perspectiva fenomenológica tem a sua origem na distinção kantiana entre o "mundo como ele é" e o "mundo como o vemos" (mundo fenomenológico). O homem não tem acesso directo à realidade: "reality is always glossed over with human interpretations which themselves become the realities to which man responds"¹²⁶. Para esta perspectiva, mais importante que os factos são as crenças que cada indivíduo desenvolve pois é na base dessas crenças que ele age. Por isso, defende Greenfield, "the purpose of social science is to understand social reality as different people see it and to demonstrate how their views shape the action which they take within that reality."¹²⁷ Claro que, pressupondo que há tantas organizações quantos os indivíduos, qualquer tentativa de construir uma teoria geral das organizações constitui um esforço desprovido de sentido.

A direcção de turma à luz dos modelos subjectivos

Para a perspectiva fenomenológica a investigação no campo da administração educacional tem fracassado na tentativa de explicar o que as actividades essenciais de uma organização significam para aqueles que as realizam. Geralmente, devido a esse *handicap*, as estruturas de papéis são tomadas pelo seu "valor facial", ignorando-se que as organizações apenas existem através da experiência pessoal de cada um dos seus membros. Partindo deste pressuposto alguns autores procuraram implementar uma metodologia de investigação que desse corpo à pretensão de explorar o significado atribuído às estruturas e acções organizacionais pelos próprios intervenientes no processo. Um exemplo desse esforço é ilustrado pela investigação sobre o *pastoral care*, conduzida por Bell *et al.* ao longo de cinco anos em Rivendell, uma escola unificada (*comprehensive school*) do sudoeste de Inglaterra. Combinando estratégias diversificadas de recolha de informação, nomeadamente a entrevista em profundidade e a observação directa, os autores procuraram captar as representações dos professores sobre a filosofia daquela escola em relação ao *pastoral care*. Uma das conclusões que nos importa realçar, pela sua pertinência para o nosso estudo, é que o contexto da produção das declarações condicionava fortemente o seu conteúdo: "what a teacher says has to be interpreted in the light of the context in which he says it"¹²⁸. Daqui decorre que o significado atribuído às estruturas ou aos factos organizacionais varia não apenas entre diferentes indivíduos mas também "dentro" do mesmo indivíduo: "a teacher may say one thing in the context of parents evening but say something quite different in another context where the interests he holds are better served by different sorts of statements."¹²⁹ Os autores, na esteira de N. Keddie, consideram que as declarações dos professores variam sobretudo de acordo com dois contextos: o *contexto educacional* e o *contexto do professor*. Enquanto no primeiro as declarações tenderão a reflectir a "política oficial" e a preocupação de transmitir uma imagem pública favorável, no segundo o interlocutor poderá "retirar a máscara" e desocultar aspectos que tinham ficado na sombra no contexto anterior. Uma forma de superar a contradição entre as posições assumidas nos dois contextos consiste em *triangular* a informação colhida junto de diferentes fontes e confrontá-la com a observação directa e com outras formas de recolha de dados.

A pertinência deste estudo para a interpretação da figura do director de turma parece-nos particularmente relevante. Desde logo porque se trata de uma investigação que toma por objecto de análise uma estrutura pedagógica (*pastoral care*) que tem várias semelhanças com a direcção de turma, nomeadamente por assumir em *contexto educacional* os interesses e o bem estar dos alunos como o centro das suas preocupações. Por outro lado, a hipótese central que presidiu a esta

126 GREENFIELD, Thomas B. "Theory About Organization: A New Perspective and its Implications for Schools", in BUSH, Tony *et al.*, *Approches to School Management*, London, Harper & Row Publishers, 1980, p.160

127 *Ibidem*, p. 162.

128 RIBBINS, P. M. *et al.*, "Meanings and Contexts: The Problem of Interpretation in the Study of the School", in WESTOBY, Adam (ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*, ed. cit p. 158

129 *Idem*, *ibidem*, p. 158.

investigação afigura-se-nos igualmente pertinente na análise da direcção de turma. Os autores procuraram testar a hipótese da existência de diferenças significativas entre as declarações públicas em relação ao *pastoral care* (produzidas no *contexto educacional*) e as práticas efectivamente actualizadas no quotidiano da escola. Subjacente a esta hipótese estava a convicção de que "The naive assumptions that pastoral care systems deal only with the problems of the children pre-empts a consideration of the possibility that the creation of pastoral care systems and their posts of responsibility may have been a response to problems confronting teachers, headteachers, LEA's and educational administrators"¹³⁰. Contemplar a possibilidade de a criação do cargo de director de turma responder mais aos interesses dos professores do que dos alunos, embora pareça uma hipótese *subversiva*, constitui um percurso de indagação que se nos afigura bastante pertinente. A representação do director de turma como alguém a quem os professores recorrem quando têm problemas, nomeadamente de controlo da disciplina ao nível da sala de aula, é consistente com alguns discursos por nós registados, como teremos oportunidade de verificar no capítulo III. Esta representação claramente instrumental do director de turma, como alguém a ser "usado" quando há problemas, foi igualmente identificada pelos autores dos estudos de Rivendell e constitui uma das cinco perspectivas sobre o *pastoral care* construídas a partir das diferentes percepções dos entrevistados¹³¹.

A hipótese de que a perspectiva *centrada na criança* pode não representar mais do que a face pública do cargo é também suportada pelo reconhecimento de que as "tarefas administrativas" do director de turma, onde incluímos o controlo e registo de faltas, o preenchimento de toda a documentação relativa à avaliação, as comunicações por escrito ao encarregado de educação, são as que lhe absorvem mais tempo e simultaneamente são as que estão sujeitas a um controlo mais apertado. A preocupação com não falhar a este nível chega a constituir o centro das preocupações do director de turma:

"[o director de turma ideal] também tem que ser legalista muitas vezes. O DT debate-se com aspectos de um rigor incrível, uma falha que ele cometa em qualquer processo e pronto está o sistema todo bloqueado e a própria imagem da escola em causa. É um cargo difícil de gerir."¹³²

"Para mim é um problema, quer dizer, é quase uma obsessão, a preocupação sempre de ter os papéis em dia, as faltas, não deixar ultrapassar nada, porque são muitas questões, não são de direcção, são mais de secretaria, são ... a parte que dá mais trabalho ao director de turma é isso. Uma pessoa se é apanhado em falso, se deixa passar as faltas, há papéis para preencher e tudo isso é uma preocupação, porque é uma burocracia muito grande."¹³³

A perspectiva fenomenológica pode proporcionar-nos alguns *insights* produtivos na análise da direcção de turma e, sobretudo, representa um antídoto contra a excessiva rigidez e determinismo dos modelos formais. No entanto, não representa senão uma visão parcial das estruturas organizacionais e a sua ênfase nas percepções individuais torna-a particularmente inapta na explicação das regularidades. Se cada escola é uma realidade única para cada indivíduo então porque é que as escolas parecem o que parecem e porque é que parecem todas iguais?

130 BEST, R. E. *et al.*, "Pastoral Care: Reflections on a Research Strategy", *British Educational Research Journal*, Vol 5, nº 1, 1979, p.38, citado por BUSH, Tony, *op. cit.*, p. 95.

131 Partindo das respostas dos entrevistados a duas questões ("would you say that the school has a general philosophy or policy on pastoral care, and if so what is it?" e "If I ask you to give me a definition of 'pastoral care' what would you say?"), os autores deste estudo construíram cinco perspectivas sobre o 'pastoral care' que classificaram do seguinte modo: 1- perspectivas centradas na criança; 2- perspectivas centradas no aluno; 3- perspectivas centradas no controlo disciplinar; 4- perspectivas centradas na administração; 5- perspectivas centradas numa disciplina (*subject centered*). Voltaremos a esta questão mais adiante. Cfr. RIBBINS, P. M. *et al.*, "Meanings and Contexts: The Problem of Interpretation in the Study of the School", *cit.*, pp. 162-164.

132 Trecho de entrevista com o coordenador dos directores de turma da escola Alfa- E14- Agosto/94.

133 Trecho de entrevista com um docente da escola Alfa- E8- Julho/94.

2.5 A estrutura à luz dos modelos da ambiguidade

O modelos da ambiguidade não constituem ainda um conjunto coerente de conceitos na análise organizacional. Os seus pressupostos básicos difundiram-se sobretudo a partir de algumas metáforas bem conhecidas: *garbage cans*; *organized anarchies*¹³⁴; *loosely coupled systems*¹³⁵. A partir destas metáforas é possível identificar os elementos centrais desta perspectiva que agrega as abordagens que realçam a incerteza e imprevisibilidade nas organizações. A metáfora da *anarquia organizada* põe em destaque a falta de clareza dos objectivos organizacionais, o carácter problemático e pouco claro da tecnologia e a participação fluída. Por seu lado, a metáfora do *caixote do lixo* destaca a falta de intencionalidade da acção organizacional, questionando nomeadamente as concepções tradicionais da decisão organizacional como um acto planeado obedecendo a uma sequência racional de fases. Cohen, March e Olsen consideram que, com frequência, as soluções precedem os problemas e só na posse das primeiras os segundos podem ser formulados: "Despite the dictum that you cannot find the answer until you have formulated the question well, you often do not know what the question is in organizational problem solving until you know the answer"¹³⁶. Por último, a noção de *sistemas debilmente articulados*, focaliza sobretudo a relativa independência entre diferentes dimensões da organização, enquanto os modelos formais as supõem fortemente integradas. Segundo Weick, essas desarticulações podem manifestar-se, por exemplo, entre intenções e acções, meios e fins, processo e produtos, professores e alunos, professores e pais, professores e professores, etc.

Para os modelos da ambiguidade, a estrutura é um dos elementos problemáticos da organização. A debilidade de articulação entre as partes confere reduzida importância à estrutura formal na previsibilidade da conduta organizacional. Nas organizações educativas a relação entre a estrutura e a actividade é frequentemente espúria. O carácter fragmentado da organização torna particularmente complexa a definição precisa dos domínios de intervenção de cada unidade, podendo verificar-se a *sobreposição* de competências.

Weick, por seu lado, considera que a articulação débil (*loose coupling*) pode revelar-se *a priori* potencialmente funcional para o funcionamento quotidiano da organização¹³⁷. Baseando-se em diversos estudos, este autor identifica sete potenciais funções associadas à articulação débil. Uma primeira vantagem baseia-se num argumento de Glassman segundo o qual a falta de articulação entre as partes diminui a necessidade (embora também a possibilidade) de um ajustamento permanente a pequenas mudanças do ambiente, aumentando a capacidade de sobrevivência da organização. Um segundo aspecto realçado é que a articulação débil, ao transformar a organização num conjunto relativamente independente de elementos, proporciona um *mecanismo sensor* que aumenta a capacidade da organização de perceber o ambiente. Em terceiro lugar, Weick refere a possibilidade que a articulação débil proporciona para adaptações localizadas, sem que o todo seja comprometido: "any one element can adjust to and modify a local unique contingency without affecting the whole system"¹³⁸. Em quarto lugar poderá referir-se a maior flexibilidade e criatividade dos sistemas debilmente articulados e, por isso, a sua maior capacidade em sobreviver em ambientes em mutação constante. Em quinto lugar Weick realça a capacidade dos sistemas debilmente articulados em "isolar" qualquer segmento da organização que apresente falhas de funcionamento sem que estas falhas cheguem a "contaminar" o todo. Em sexto lugar é apresentado um argumento de natureza

134 COHEN, M. D., MARCH, J. G. e OLSEN, J. P. "A Garbage Can Model of Organizational Choice", in *Administrative Science Quarterly*, vol 17, nº1, 1972. Aqui (p. 3), os autores caracterizam o processo de tomada de decisão dentro de uma organização "as a garbage can into which various kinds of problems and solutions are dumped by participants as they are generated. The mix of garbage in a single can depends on the mix of cans available, on the labels attached to the alternative cans, on what garbage is currently being produced, and on the speed with which garbage is collected and removed from the scene."

135 WEICK, Karl, "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", in WESTOBY, Adam (ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*, ed. cit., p. 58. Neste artigo, o autor esclarece que por "loose coupling, the author intends to convey the image that coupled events are responsive, but that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness".

136 *Ibidem*, p. 3. Defende J. Mach que "a description that assumes goals come first and action comes later is frequently wrong. Human choice behavior is at least as much a process for discovering goals as for acting on them"- MARCH, J. G. "The Technology of Foolishness", in PUGH, D. S. *Organizational Theory*, Penguin Books, 1984, p. 225.

137 Embora também considere que cada uma dessas vantagens também possam significar um risco para a organização. Cf WEICK, K. "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *op. cit.*, p. 62 e seg.s.

138 *Ibidem*, p. 62.

política: nas organizações debilmente articuladas há mais espaço para a auto-determinação dos actores. Finalmente apresentam-se argumentos de natureza económica: "a loosely coupled system should be relatively inexpensive to run because it takes time and money to coordinate people"¹³⁹, além disso a falta de controlo e coordenação tem ainda a vantagem de diminuir os conflitos e não visibilizar as inconsistências existentes entre estruturas e actividades e entre categorias e actividades.

Como já referimos, Weick realça o facto de todas estas potenciais vantagens poderem ser também desvantagens, dependendo do momento, espaço e contexto em que ocorrem, daí a necessidade e importância de "metodologias contextualizadas". Sem pôr em causa a existência de sistemas debilmente articulados, Weick considera que aparentes desconexões não devem ser levemente interpretadas como desconexões *de facto* e muito prudentemente avisa-nos "it is also possible that the appearance of loose coupling will be nothing than a testimonial to bad methodology"¹⁴⁰.

Uma forma comum de estudar as organizações complexas, diz Weick, é contemplar a possibilidade de que o tipo de actividade a ser implementada condiciona a forma da estrutura organizacional. Ora, se considerarmos que a actividade educativa é bastante ambígua e a tecnologia pedagógica pouco clara ou incerta, como defende o mesmo autor, conjugando os dois aspectos poderíamos ser confrontados com a seguinte questão segmentada em duas alternativas: dado o carácter difuso da actividade educativa será que qualquer forma organizacional será igualmente apropriada ou então será que o carácter difuso da tarefa conduz a uma forma difusa de estrutura organizacional? As duas hipóteses sugerem soluções substancialmente diferentes. Enquanto a primeira considera que se a tarefa é difusa a estrutura organizacional é irrelevante, a segunda alternativa, por seu lado, admite que para actividades difusas há uma e apenas uma forma organizacional apropriada, eventualmente uma anarquia organizada. Em qualquer dos casos somos confrontados com o seguinte problema: se não existe uma tarefa precisa em torno da qual moldar a estrutura organizacional, porque é que as organizações educativas têm uma forma e porque é que essa forma se assemelha? Para estas pertinentes interrogações, Weick avança com uma hipótese bastante desafiadora: "the tasks of educational organizations do not constrain the form of the organization but rather this constrain is imposed by the ritual of certification and/or the agreements that are made in and by the environment"¹⁴¹. Ao realçar o carácter não meramente instrumental da estrutura, Weick abre caminho a leituras que permitem considerar outras racionalidades na interpretação das configurações estruturais.

A direcção de turma à luz dos modelos da ambiguidade

Ao contrário dos outros modelos teóricos, os modelos da ambiguidade emergiram no contexto das organizações educativas e tem sido considerados por vários autores particularmente pertinentes na análise dessas organizações¹⁴². Considerando as escolas como *anarquias organizadas*, Cohen, March e Olsen põem em destaque o carácter ambíguo dos objectivos, a incerteza da tecnologia e a participação fluída. Num quadro com estas características o espaço reservado à intervenção do director de turma terá de ser reequacionado. O seu papel de coordenador de um grupo de professores é comprometido pelo carácter relativamente desarticulado entre as diferentes unidades da organização e pela inconsistência dos objectivos. A sua função de "elo de ligação entre a escola e o meio" é também desvirtuada pelo carácter fluído da participação dos pais. A perspectiva que o apresenta como uma estrutura centrada nos problemas dos alunos parece também pouco consistente porque pressupõe uma articulação entre intenções e acções, uma adequação entre meios e fins e

139 Idem, *ibidem*, p. 64.

140 *Ibidem*, p. 65

141 *Ibidem*, p. 69

142 Considerar-se que esta perspectiva é relevante não significa que ela dê conta da complexidade das organizações educativas, mas antes que se pode revelar produtiva na análise de determinadas dimensões dessas organizações. Como afirmam Cohen, March e Olsen ("A Garbage Can Model of Organizational Choice" ed. cit. p. 1): "A theory of organized anarchy will describe a portion of almost any organization's activities but will not describe all of them". Também Lima (*A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, ed. cit. p. 157) se inscreve nesta linha ao afirmar: "A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas."

implica ainda que esses interesses sejam claros, o que não é reconhecido pelo modelo. Apesar de não ser claro que o director de turma possa dar cumprimento às atribuições formalmente consagradas, esta estrutura não só tem sobrevivido ao longo de décadas como é considerada fundamental para a organização:

"não vejo a escola a funcionar sem director de turma, vejo mais fácil sem conselho directivo do que sem director de turma. Penso que o conselho directivo, o presidente pode ausentar-se durante algum tempo que a escola funciona normalmente, mas um director de turma que esteja ausente durante um longo período de tempo a escola ressentir-se, é um cargo fundamental na escola e no qual tem que haver grande investimento."¹⁴³

Compreender a importância da direcção de turma, num contexto caracterizado pela *infidelidade normativa*, passa por considerar a possibilidade de as estruturas não desempenharem apenas uma função instrumental e admitir que elas possam ser fundamentais mesmo quando não cumprem a sua função formal. Como afirmam Bolman e Deal: "From a symbolic perspective, organizations are judged not so much by what they do as by how they appear"¹⁴⁴. Transferindo este princípio para a análise da direcção de turma poderíamos afirmar que esta estrutura é importante não tanto pelas suas implicações no trabalho quotidiano da escola mas antes por permitir a esta apresentar-se publicamente como uma organização para quem o bem estar e a realização pessoal dos alunos constitui uma preocupação central.

2.6 A estrutura à luz do modelo institucional

Richard Scott considera que o estudo sociológico das organizações, quando focalizado na relação da estrutura com o ambiente, pode ser dividido em três fases. Uma primeira fase, que vai dos anos quarenta até aos inícios dos anos sessenta, caracterizou-se pela ênfase na independência da organização em relação ao ambiente (predomínio dos sistemas fechados) e pela articulação interna e a coordenação dos seus diferentes elementos. Numa segunda fase, que decorre entre princípios dos anos sessenta e meados dos anos setenta, enfatizou-se sobretudo a interdependência técnica entre a organização e o seu ambiente (predomínio dos sistemas abertos). No terceiro período, que se desenvolve a partir de meados da década de setenta e se prolonga até à actualidade, o centro das atenções é a dependência entre a organização e o seu ambiente cultural e social¹⁴⁵. Embora no segundo período haja já uma preocupação em analisar a relação da organização com o seu ambiente, este é aqui tomado numa acepção técnica- "sources of resources for inputs, information and know-how for throughputs, markets for outputs"¹⁴⁶. O conceito de ambiente subjacente à terceira fase é substancialmente diferente. Já não se trata de tomar o ambiente na sua acepção restrita de "ambiente de tarefa" mas antes numa acepção bastante mais lata que engloba "socially constructed (institutionalized) beliefs, ideologies, and norms which individual organizations must conform if they are to receive support and legitimacy"¹⁴⁷. Ou seja, para a perspectiva institucional, a estrutura não é tanto (ou, pelo menos, não é só) determinada pelas exigências técnicas de produzir resultados de modo eficiente, mas também pela necessidade de reflectir "sistemas normativos e cognitivos" de regras e símbolos que se encontram ampla e profundamente implantados (institucionalizados) e que funcionam como "mitos altamente racionalizados", determinando a forma *correcta* de fazer as coisas.

A Organização, para manter a sua legitimidade e obter apoio externo, necessita de incorporar na sua estrutura os elementos institucionalizados, tornando-se assim estruturalmente isomórfica com o seu ambiente institucional:

¹⁴³ Trecho de entrevista com o coordenador dos directores de turma da escola Alfa. E14- Agosto/94.

¹⁴⁴ BOLMAN, L. G. & DEAL, Terrence E. *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, ed. cit, 1989, p. 173.

¹⁴⁵ Cfr SCOTT, W. Richard, "The Organization of Environments: Network, Cultural, and Historical Elements", in MEYER, John W. e SCOTT, W. Richard, *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, ed. cit., pp. 155-6

¹⁴⁶ *Idem, Ibidem*, p. 158.

¹⁴⁷ ELLSTROM, Per-Erik, "Understanding Educational Organizations: An Institutional Perspective", in *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 1992, p.11.

"Organizational success depends on factors other than efficient coordination and control of productive activities. Independent of their productive efficiency, organizations that exist in highly elaborated institutional environments and succeed in becoming isomorphic with this environments gain the legitimacy and resources needed to survive."¹⁴⁸

A forma como os ambientes institucionais influenciam a estrutura formal de uma organização tem sido objecto de diferentes conceptualizações, verificando-se alguma discrepância de pontos de vista entre os diferentes autores que adoptam esta perspectiva. Num interessante artigo intitulado "The Adolescence of Institutional Theory", Richard Scott, ao ensaiar uma breve revisão da literatura das investigações que invocam argumentos institucionais para explicar a configuração estrutural das organizações, conclui que se existe acordo quanto a essa influência o mesmo não se pode dizer quanto a "how and why and where- in what parts of the structure- suchs effects occur"¹⁴⁹. Nessa síntese, Scott apresenta sete diferentes descrições, enquadráveis na teoria institucional, que procuram dar conta dos mecanismos através dos quais se configuram as estruturas organizacionais: a imposição da estrutura organizacional- será o caso, por exemplo, da empresa-mãe que prescreve a estrutura organizacional da filial, bem como o caso das escolas públicas em que o estado dispõe da prerrogativa de definir a sua estrutura formal; a autorização da estrutura organizacional- verifica-se quando uma organização procura voluntariamente o beneplácito de uma outra que lhe é superior, de modo a reforçar a sua legitimidade externa, pela sua "colagem" a uma organização de prestígio reconhecido¹⁵⁰; a indução da estrutura organizacional- este mecanismo ocorre quando uma organização não tem poder suficiente para impor a sua definição da estrutura, mas dispõe de meios suficientemente poderosos para premiar as organizações que se conformam às suas condições (poderíamos incluir aqui o caso das escolas particulares)¹⁵¹; a aquisição da estrutura organizacional- neste caso a decisão de adoptar uma determinada estrutura organizacional parte do interior da organização e é apresentada como esforço dos decisores para modelar as suas estruturas ao que se julga ser o desenho mais moderno, mais actual, o modo adequado de fazer as coisas, pelo que os "analysts must attempt to rule out an obvious competing explanation: that the changes are embraced for efficiency reasons- because they are expected to improve thechnical performace"¹⁵²; a gravação (*imprinting*) da estrutura organizacional- segundo este mecanismo uma determinada organização adopta uma determinada estrutura organizacional não por uma decisão racional mas porque no momento em que foi criada essa era a forma considerada como certa, estrutura essa que tende a perdurar ao longo do tempo ; a incorporação da estrutura organizacional- subjacente a este processo está o pressuposto de que "organizations will tend to map the complexity of environmental elements into their own structure", ou seja, incorporam a estrutura ambiental através de um processo adaptativo não planeado; a ilusão (*bypassing*) da estrutura organizacional- a ordem e coerência observada nas escolas baseia-se mais nas crenças institucionalmente definidas do que na estrutura organizacional. O argumento base partilhado por estas diferentes "explicações" assenta na aceitação do pressuposto de que as organizações não são apenas, nem sequer essencialmente, sistemas técnicos, realçando a dimensão simbólica e sobretudo enfatizando a importância dos ambientes institucionais na definição/construção da realidade social.

148 MEYER, W. & ROWAN, Brian, Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", in *American Journal of Sociology*, vol. 83, nº 2, 1977, p. 351.

149 SCOTT, W. Richard. "The Adolescence of Institutional Theory", in *Administrative Science Quarterly*, 32 (1987), p.501.

150 De acordo com um estudo, citado por Scott, conduzido por Singh, Tucker e House em agências voluntárias de serviço social no Canadá, a taxa de sobrevivência dessas organizações estava positivamente correlacionada com o seu reconhecimento externo por poderosos actores colectivos externos. Cf. SCOTT, W. Richard. "The Adolescence of Institutional Theory", cit., p. 502.

151 Será o caso, por exemplo, das organizações com condições financeiras para apoiar projectos, mas sem a autoridade para impor a estrutura organizacional da unidade financiada. Assim nas condições de elegibilidade para beneficiar de eventual apoio a organização financiadora pode determinar um conjunto de condições a satisfazer pelos candidatos, nomeadamente a apresentação de relatórios regulares (caso da Fundação Calouste Gulbenkian), ou mesmo reestruturas substantivas (caso do FMI). Contudo o poder de influência destes mecanismos parece limitado, uma vez que as alterações costumam limitar-se ao nível intermédio, tendo pouca eficácia ao nível operativo. Segundo Scott "The funding agent's distinctive purposes are more likely to be reflected in the preparation of organizational 'accounts'- both fiscal and retrospective reporting- than in the performance of workers". Cf. SCOTT, W. Richard, artigo cit. p. 504.

152 Idem, *Ibidem*, p. 504.

Para Scott esta pluralidade de abordagens é um indicador de que a perspectiva institucional não constitui ainda um corpo unitário, de resto o título do artigo é bem esclarecedor quando ao estágio de desenvolvimento da teoria.

Como Meyer e Rowan, Brunsson considera que as organizações se confrontam com um ambiente técnico e com um ambiente institucional. As organizações justificam as suas estruturas processos e ideologias em termos de eficiência. Contudo, as solicitações impostas pelo ambiente institucional não são necessariamente compatíveis com as exigências de eficiência. Neste caso, para lidar com cada um desses ambientes as organizações segregam dois tipos de estruturas relativamente independentes, cada um ligado a um desses ambientes:

"One is the formal organization which obeys the institutional norms and which can easily be adapted to new fashions or laws, literally by a few strokes of the pen on an organization chart. A quite different organizational structure can be used in 'reality', i. e. in order to coordinate action. This second type is generally referred to as the 'informal organization' ".¹⁵³

Estes dois tipos de estruturas, que devem permanecer desarticuladas, geram dois tipos de processos; um conduz à acção enquanto o outro não tem implicações na actividade em curso, mas é extremamente importante na medida em que permite demonstrar a "respeitabilidade" da organização perante o público: "Companies follow all the rules of joint consultation, for example, but this does not necessarily have any effect on subsequent decisions; they produce sophisticated investment calculations, which have little impact on the final choice of investments"¹⁵⁴. Além da dupla estrutura e dos processos paralelos, a organização pode desenvolver ainda uma dupla ideologia, uma destinada a "consumo interno" e a outra para "consumo externo": "The way management presents the organization and its goals to the outside world need not agree with the signals conveyed to the workforce"¹⁵⁵. O "discurso oficial" constitui o veículo de apresentação da organização ao exterior. Certas organizações exercem um controlo muito apertado e são muito selectivas na definição de quem está autorizado a apresentar publicamente a organização . Esse controlo é particularmente crítico em momentos de pressão da clientela ou de *deficit* de legitimidade. O nível da hierarquia que lida com o "público em contacto" varia muito de organização para organização. Segundo Blau & Scott, parece haver uma relação positiva entre o poder e influência reconhecidos ao público de uma organização e o nível hierárquico a quem é delegada a responsabilidade de lidar com esse público¹⁵⁶. No caso das escolas portuguesas o atendimento dos pais não é uma atribuição da gestão de topo sendo antes confiada ao órgão de gestão pedagógica intermédia- o director de turma- o que, à luz desta perspectiva, pode ser um indicador de que a escola não confere grande prioridade a essa função.

As inconsistências com que a organização se debate não decorrem apenas da conflitualidade entre os requisitos da eficiência e as normas institucionais. O próprio ambiente institucional, devido ao seu carácter pluralista, pode expôr a organização a exigências conflitantes. Ora, como afirma Brunsson, "Inconsistent norms are difficult to handle, difficult to reflect simultaneously, and difficult to combine with organizational action which is greatly dependent on consistency"¹⁵⁷. Perante um quadro desta natureza algumas organizações podem tentar contornar a situação geradora de conflito através de certos mecanismos¹⁵⁸. No entanto, considera ainda Brunsson, outras podem não estar em condições, ou não estar interessadas, em eliminar as normas inconsistentes, tornando-se antes especialistas na incorporação dessas inconsistências e, através dessa opção, reforçam a sua legitimidade e obtêm recursos e apoio do ambiente. O autor vai mais longe e afirma que determinadas organizações necessitam vitalmente de exhibir uma "face pública" caracterizada pela conflitualidade, pela divergência de objectivos e podem ter boas razões para criar e manter problemas: "To have

153 BRUNSSON, Nils. *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester, John Wiley & Sons, 1989, p. 7.

154 Idem, *ibidem*.

155 Idem, *ibidem*.

156 Cf. BLAU, Peter & SCOTT, W. Richard, *Organizações Formais*, ed. cit, 1977, p. 75

157 *Ibidem*, p. 8.

158 Um desses mecanismos consiste na *especialização* da organização. Circunscrevendo o seu campo de actividade a organização pode escapar a algumas das solicitações conflitantes.

problems is often a vital solution for an organization, whereas solutions can sometimes be a serious problem"¹⁵⁹.

Em síntese, embora os modelos formais enfatizem a necessidade de a organização produzir bens e serviços de forma eficiente, e apresentem as estruturas, os processos e as ideologias como instrumentos ao serviço desse objectivo, a perspectiva institucional considera que a eficiência organizacional pode ser, em certos casos, relativamente irrelevante para a legitimação e sobrevivência de uma organização¹⁶⁰. De facto, algumas organizações produzem pouca acção coordenada e os seus produtos não servem de base à sua avaliação, e isto porque "neither they nor their environments really know what they are producing"¹⁶¹. Não obstante isso, elas mantêm uma significativa credibilidade e, ano após ano, atraem recursos do seu ambiente. Tem, portanto, de haver outros mecanismos de obter legitimidade e apoio do ambiente que não envolvam necessariamente a "apresentação de resultados". Brunsson apresenta a solução: "By structuring itself along lines that are generally regarded as reasonable, fair, efficient, rational, modern and so on, an organization can win the understanding of its environment"¹⁶². Assim, as estruturas, os processos e as ideologias deixam de ser meros instrumentos ao serviço da eficiência para se transformarem em substitutos dos próprios produtos: "they are in themselves important organizational outputs"¹⁶³.

Meyer & Rowan afirmam que na generalidade dos países, à medida que a educação formal a cargo do estado foi substituindo a relação directa entre o mestre e as famílias ou entre estas e as organizações educativas locais, as grandes burocracias educativas foram-se tornando nos modelos organizacionais dominantes. Afirmam ainda os mesmos autores que é costume supor que "as the scale of these activities expands, higher levels of coordination and control are required, and that bureaucratic controls emerge to structure these activities efficiently"¹⁶⁴, para logo de seguida acrescentarem que esta perspectiva se revela inadequada na interpretação do modo de funcionamento das organizações educativas porque, entre outras razões, essas organizações se caracterizam precisamente por falta de controlo e coordenação da sua actividade instrutiva. As

159 *Ibidem*, p. 10. Brunsson considera que um dos exemplos típicos de organização cuja legitimidade depende da sua capacidade em exteriorizar a divergência de objectivos e de estratégias pode ser encontrada nos parlamentos. Aqui espera-se que a *oposição* critique as opções da *maioria* e proponha soluções alternativas. Se a *oposição* não for capaz de se distanciar das opções da *maioria governante* não é apenas a *oposição* que perde credibilidade mas a própria organização política no seu todo. Ao nível da escola, a reforma da administração, direcção e gestão, ao criar uma nova estrutura- o conselho de escola- pode ser perspectivada como a incorporação das inconsistências ambientais na estrutura organizacional. Os membros do conselho são recrutados mais na base do *princípio do conflito* do que do consenso. Cada corpo (professores, pais, alunos, comunidade ...) têm assento no órgão não tanto porque partilham a mesma perspectiva sobre o modo como a escola deve funcionar, mas antes porque se supõe que possam ter perspectivas divergentes. Também C. Estêvão ("O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas Numa Perspectiva Institucional", in *IGE Informação*, nº2, Dezembro de 1994, p. 52) parece enveredar por uma interpretação desta natureza ao considerar que "A incorporação no conselho de escola de outras 'autoridades' pode ainda ler-se como uma medida tendente a ampliar as noções de democracia e participação e, assim, torná-lo socialmente mais aceitável e institucionalmente mais consistente", ou seja, não seriam tanto exigências de uma maior eficiência organizacional que determinaram o novo desenho organizacional, mas a necessidade de reflectir na estrutura formal os novos 'mitos racionalizadores' de entre os quais o autor destaca a 'cidadania organizacional'.

160 Um exemplo expressivo da irrelevância da eficiência para a sobrevivência organizacional é apresentado por Meyer et al., ao sugerirem um "estudo hipotético" em que se tomavam duas amostras de escolas dos anos 50, uma constituída por escolas elementares com estrutura tradicional e o outro constituído por escolas elementares com estrutura experimental e reconhecidas por especialistas credenciados como mais eficientes na instrução e socialização. Sugerem de seguida os autores que se regressse ao presente e interrogam: qual dos conjuntos apresenta uma maior taxa de sobrevivência? e não têm dúvida em responder: o primeiro. As escolas do segundo grupo experimentaram vagas de conflito e questionamento e muitas desapareceram enquanto as primeiras continuam a receber os seus orçamentos ano após ano sem crises de legitimidade acentuada. Cfr. MEYER, J., SCOOT, W. & DEAL, T. "Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations", in MEYER, John & W. R. SCOTT, *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, California, Sage Publications, 1992, p. 55

161 BRUNSSON, Nils, *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*, ed. cit., p. 4.

162 *Ibidem*.

163 *Idem*, *ibidem*, p. 10.

164 MEYER, John & ROWAN, Brian, "The structure of Educational Organizations", in MEYER, John W & SCOTT, W. Richard, *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, ed. cit. , p.71

escolas são frequentemente apresentadas como bons exemplos de organizações em que a capacidade de incorporar os elementos institucionais do seu ambiente¹⁶⁵ é mais determinante para a sua legitimidade do que o desempenho. No entanto, como referimos acima, a necessidade de incorporar as inconsistências, quer entre as regras cerimoniais e as exigências de eficiência, quer a própria conflitualidade entre os ambientes institucionais, torna-se numa tarefa particularmente complexa. Meyer & Rowan consideram que a solução está no recurso a duas estratégias complementares: a *desarticulação* e a *lógica da confiança*. Nas organizações em que a eficiência constitui o vector nuclear de determinação do sucesso, é fundamental manter uma articulação estreita entre estruturas e actividades, um controlo regular da qualidade e uma avaliação sistemática do desempenho. Contudo, nas organizações altamente institucionalizadas, um controlo estreito dos seus desempenhos e uma forte articulação entre estruturas e actividades poderá ser fonte de conflitos e tornar pública a ineficácia e a ineficiência com óbvios custos de legitimidade. Desarticulando a sua estrutura formal da actividade em curso a organização pode simultaneamente incorporar de forma cerimonial os diversos "mitos racionalizados" e continuar a desenvolver a sua actividade de forma rotineira. Para que o quadro apresente consistência é necessário conferir-lhe credibilidade através da *lógica da confiança*. Uma cadeia de *actos de fé* é então desenvolvida: a administração educacional confia na administração das escolas que por sua vez confia nas estruturas de gestão intermédia que, por último, confiam que cada professor ao nível da sala de aula age de boa fé e de forma competente e, assim, o controlo e a inspecção tornam-se infrequentes e assumem um carácter cerimonial e ritualizado. O profissionalismo constitui um dos argumentos essenciais utilizados ao serviço da estratégia de legitimação da significativa latitude de que gozam os professores no exercício da sua actividade. No caso das escolas essa utilização do profissionalismo é considerada retórica porque são os próprios "profissionais" a deslegitimar a base da sua profissionalidade: "elementary school teachers (in sharp contrast to nurses, for example) acknowledge that their training is of little value in helping them to perform effectively"¹⁶⁶

Meyer & Rowan põem em destaque o intrigante facto de, nas organizações educativas, a falta de coordenação e de controlo (quer burocrático quer profissional) se verificar precisamente naquilo que é suposto ser a actividade fundamental dessas organizações: a instrução, enquanto outros domínios aparentemente menos centrais são objecto de um rigoroso controlo. Para estes autores o facto de a actividade aparentemente essencial da escola escapar a um controlo e inspecção rigorosos, compreende-se se considerarmos que estas organizações desempenham uma função que está muito para além da actividade instrutiva: "They use standard types of curricular topics and teachers to produce standardized types of graduates, who are then allocated to places in the economic and stratification system on the basis of their certified educational background."¹⁶⁷ Defendem, por isso, estes autores que a escola passa a ter um papel essencial como produtor/fornecedor daquilo que designam de "mercado da identidade societal". Para que os "produtos" da escola possam ter curso nesse mercado é necessário que obedeçam a uma determinada padronização: "Uniform categories of instruction are therefore developed, and there is a detailed elaboration of the standardized and certified properties comprising an educational identity"¹⁶⁸. Ao realçarem a função de certificação da escola, Meyer & Scott, vão demonstrar que se esta organização manifesta inconsistências ao nível da actividade instrutiva, já em domínios mais sensíveis para a sua credibilidade externa como agência de certificação, a escola exhibe fortes articulações e um controlo muito rigoroso. Assim, a escola possui regras precisas que definem em pormenor quem pode, e quem não pode, participar no *ritual da classificação*, quem pode ser professor de uma determinada disciplina, quem pode frequentar um determinado ano de escolaridade, quais são os saberes "dignos" de serem ministrados, etc.¹⁶⁹.

Uma razão importante para que as escolas deixem fora de controlo e de inspecção as suas actividades instrutivas prende-se com os ganhos de legitimidade que tais procedimentos podem proporcionar. Um comportamento contrário pode "uncover inconsistencies and inefficiencies and can create more uncertainty than mere abstract and unenforced demands for conformity to bureaucratic

165 Em rigor deveríamos falar de ambientes.

166 MEYER, J., SCOOT, W. & DEAL, T. "Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations", in MEYER, John & W. R. SCOTT, *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, ed. cit., p. 58-9.

167 *Ibidem*, p. 72.

168 *Ibidem*, p. 83.

169 Embora, depois, o que o um determinado professor de facto ensina na sua sala de aula não seja objecto de controlo.

rules"¹⁷⁰. Reunindo professores acreditados e com áreas de intervenção legítima bem definidas, estudantes devidamente categorizados por anos e por áreas de especialização e mesmo por capacidades especiais¹⁷¹, um currículo formal com conteúdos academicamente reconhecidos e espaços divididos em salas de aulas, temos uma escola legítima onde o ensino é suposto acontecer.

A direcção de turma à luz dos modelos institucionais

As perspectivas institucionais, ao iluminarem a face simbólica das estruturas formais, afiguram-se-nos como uma das abordagens mais pertinentes na interpretação do papel e significado da direcção de turma. Ao realçar a função "integrativa" da desarticulação entre estrutura e actividade e ao considerar que "The formal structure of an organization is in good part a social myth and functions as a myth, whatever its actual implementation"¹⁷², o modelo institucional permite-nos reler a conduta organizacional do director de turma conferindo-lhe maior racionalidade. Admitindo que a estrutura organizacional tem um dupla face, reflectindo uma delas o ambiente técnico e a outra o ambiente institucional, o director de turma pode ser interpretado como um elemento estrutural da face institucional e, por isso, com reflexos menos relevantes na prática educativa do que na legitimação pública da organização. Assim, se o ambiente descobre problemas sistemáticos de integração, um funcionário com responsabilidades específicas em lidar com esses problemas é inventado. A sua existência constitui uma evidência empírica do quanto a organização "tomou em consideração" esses problemas. Se o director de turma efectivamente resolve esses problemas é uma questão de uma natureza diferente. Com a emergência e difusão das teorias da reprodução cultural generalizou-se a ideologia dos *handicaps* sócio-culturais. Assim, qualquer escola que se pretenda legítima deverá dispor de um processo e de um órgão responsabilizado pela recolha de informações que permitam uma caracterização sócio-cultural dos seus alunos. Não importa que ninguém leia, compreenda ou acredite nesses indicadores. Eles podem, mesmo assim, legitimar a organização frente aos seus clientes. A institucionalização da prática da recolha anual de informações sobre o contexto sócio-familiar do aluno, através do preenchimento de uma "ficha sócio-económica", parece constituir mais um ritual do que uma base para as decisões pedagógicas no quotidiano da escola. No momento de tomar decisões profissionais ao nível da sala de aula, a acção pedagógica do professor é frequentemente condicionada por uma pluralidade de constrangimentos e, por isso, "Uma boa parte dos actos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controlo da razão e da escolha deliberada"¹⁷³. Não surpreende, assim, que os professores reconheçam que no dia a dia a sua actividade se desenvolve à margem da informação disponibilizada através das referidas "fichas sócio-económicas":

"[...] a não ser em determinados aspectos que ressaltam no momento da avaliação, em que nós estamos a avaliar e vem à baila determinadas características do aluno, aquilo [as fichas sócio-económicas] é mais para 'inglês ver' do que propriamente ... porque no fundo o prof. nunca quererá apontar para ele as culpas do insucesso de um determinado aluno."¹⁷⁴

Apesar da reconhecida irrelevância desta informação para a prática quotidiana dos professores, cada director de turma todos os anos, religiosamente, procede à distribuição e recolha das fichas sócio-económicas. O processo que se segue varia em função das ideologias pedagógicas de cada director de turma. Uns procedem a um tratamento estatístico mínimo, nomeadamente para a determinação de algumas médias consideradas mais relevantes:

"Fiz uma análise com os gráficos e tudo isso, desde o tempo que alunos demoram de casa à escola, situação económica e social do aluno, nº de irmãos, fiz um apanhado

170 Idem, ibidem.

171 Agrupados em "turmas de recuperação", por exemplo.

172 MEYER, J. & ROWAN, B. "The structure of Educational Organizations", in MEYER, John & W. R. SCOTT, *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, ed. cit. pp. 94-5.

173 PERRENOUD, Philippe, *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*, ed. cit., p. 21.

174 Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa- E11- Julho/94.

disso tudo e apresentei à turma e ao conselho de turma, claro."¹⁷⁵

Outros armazenam a informação em 'bruto' no dossier de turma, legitimando essa opção com base no enviesamento que qualquer tratamento estatístico poderia introduzir na "pureza" dos dados:

"Eu não fiz [tratamento estatístico dos dados]. Não fiz e é uma coisa que tem explicação muito simples, as médias, as pirâmides, essas coisas podem ter uma leitura, uma interpretação errada completamente, média é uma média, pode não significar nada, eu, eu não faço e eu vi alguns professores que fizeram, eu não fiz, não fiz porquê?, por isso, precisamente por isso, eu faço uma média e os alunos têm uma média de treze anos, mas tenho alunos com dezasseis. Média, enfim, encarregados de educação, trabalhadores fabris, tenho alguns ... a escolaridade 2º ano, 9º ano, tinha encarregados de educação que nem sabiam ler nem escrever, às vezes nem o pai nem a mãe."¹⁷⁶

No final de ano lectivo, as informações recolhidas e arquivadas no dossier de turma serão simplesmente lançadas no caixote do lixo e no ano lectivo seguinte um novo ritual se iniciará: os mesmos alunos¹⁷⁷ responderão às mesmas perguntas, fornecendo as mesmas respostas que, no final do ano, terão o mesmo destino.

Outra valência do cargo de director 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". A difusão das ideologias gestionárias centradas na "democracia organizacional" e na "gestão participada", os movimentos sociais e de opinião defensores de um maior envolvimento formal das famílias na educação dos filhos, combinados com a "crise de legitimidade da escola", criaram um contexto que pressionou o estado a reformar a administração escolar de modo a harmonizar a sua estrutura formal com os novos "mitos racionalizadores"¹⁷⁸. Assim, no organigrama da escola emerge uma nova estrutura com responsabilidades específicas em garantir aos encarregados de educação uma informação actualizada sobre o aproveitamento, assiduidade, e comportamento dos seus educandos. Consagrando formalmente esse direito, a escola pode agora assumir-se como uma organização mais democrática e participativa com os ganhos de legitimidade social inerentes. Se os pais são ou não informados, se essa informação é fidedigna e actualizada são, aparentemente, questões menos relevantes. Em sincronia com a reformulação estrutural, a organização produz uma ideologia para "consumo externo" em que confere grande centralidade à participação dos pais. Daqui decorre uma conclusão lógica, que atravessa o discurso de muitos professores- se os pais não participam é porque não se interessam pela educação dos filhos:

"Eu dou muita importância ao encarregado de educação. Infelizmente este ano não recebi muitos encarregados de educação, não por meu erro, mas por erro deles porque não apareceram, embora contactados com duas e três cartas, postais, telefonemas inclusivé, eles não apareceram. O que eu espero deles é que realmente colaborem na educação e na aprendizagem dos educandos. Eu nunca reuni com os encarregados de educação em conjunto, mas achava que isso era importante. Caso houvesse uma reforma acho que ela devia contemplar esse aspecto. Um encarregado de educação assíduo deveria consultar a escola uma vez por mês"¹⁷⁹

175 Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa- E10- Julho/94.

176 Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa- E7- Julho/94

177 Na verdade, as fichas sócio-económicas não serão apenas preenchidas pelos alunos que vão frequentar a escola pela primeira vez, mas também pelos que já se submeteram a esse ritual em anos anteriores.

178 Esclarecendo o conceito, Carlos Estêvão afirma: "Mito porque para ser eficaz e real depende da sua ampla aceitação partilhada; e racionalizador porque identifica propósitos sociais específicos." Cf. ESTÊVÃO, Carlos Vilar, "O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas Numa Perspectiva Institucional", cit., p. 55 (nota 1).

179 Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa- E10- Julho/94.

Também Brunsson realça o papel das ideologias na construção de uma imagem de consistência da organização, sobretudo quando os objectivos são ambíguos e a sua consecução de difícil determinação: "If an organization cannot quite fulfil some particular norm, it may at least be a good idea to emphasize a firm intention to do so"¹⁸⁰.

A perspectiva institucional, ao realçar a função da escola como "agência de certificação", proporciona-nos mais um importante elemento na análise da estrutura de direcção de turma. A partir do momento em que as escolas "produce education for *society*, not for individuals or families"¹⁸¹, ou seja, quando a alocação na estrutura ocupacional passa a depender das credenciais escolares, a função de certificação da escola passa a ser objecto de standardização e de um controlo apertado: "As the categories and credentials gain importance in allocation and membership process, the public comes to expect that they will be controlled and standardized"¹⁸². Assim, o "ritual da classificação" assume uma evidente centralidade e a utilização de "categorias standardizadas de alunos" passa a constituir um dos requisitos essenciais à produção de "categorias standardizadas de graduados". Neste contexto, o director de turma passa a assumir uma responsabilidade acrescida no controlo pelo respeito estrito das regras institucionalizadas no processo de avaliação dos alunos. Deste modo, o ritualismo e formalismo que caracterizam os conselhos de turma para efeitos de avaliação, deixam de ser perspectivados como um "deslocamento de finalidades" e passam a ser considerados dimensões centrais para a credibilidade externa do sistema: "Administrative processes are often of more importance for the appearances they convey than for the substance they produce"¹⁸³.

Por último, o modelo institucional ao identificar as desarticulações entre a estrutura e a actividade como condição essencial à legitimidade e funcionamento harmonioso da escola, revela-se também pertinente para a interpretação da intervenção do director de turma ao nível da coordenação dos professores da turma. Já em finais do século XIX, as ideologias pedagógicas e o discurso político no campo da educação proclamavam a necessidade de o ensino de diferentes disciplinas a um mesmo grupo de alunos ter de obedecer a critérios de integração e aos princípios da interdisciplinaridade. A progressiva difusão destes valores transformou-os em interpretações socialmente partilhadas quanto ao modo correcto de organizar o processo de ensino. Por isso, no momento de justificar a criação do cargo de *director de classe*, o legislador coloca como primeira atribuição deste "guardar e fazer guardar a conexão interna ou a unidade científica e a disciplinar da classe confiada ao seu cuidado"¹⁸⁴. Décadas sucessivas de implementação deste princípio e de manutenção desta figura não foram suficientes para que "a estrutura influenciasse a prática". Diríamos mesmo que um século volvido sobre a implementação deste arranjo estrutural para a coordenação dos professores da turma, as práticas pedagógicas ao nível da sala de aula continuam fortemente marcadas pelo individualismo pedagógico pois, segundo afirma Bartolomeu Valente, a regra mais respeitada nas escolas é: "cada um trate da sua vidinha e deixe em paz os demais"¹⁸⁵.

Como afirma Karl Popper, "Não podemos justificar as nossas teorias, ou a crença que elas sejam verdadeiras, nem tampouco podemos justificar a crença de que estejam perto da verdade. Podemos, porém, defender racionalmente uma preferência- por vezes uma preferência muito forte- por uma certa teoria, à luz dos resultados actuais da discussão."¹⁸⁶ Não há, portanto, teorias verdadeiras mas apenas teorias verosímeis e a sua *verosimilhança* depende da sua capacidade de resistir à refutação, à discussão crítica, à prova dos factos. Embora a sobrevivência de uma teoria às provas mais exigentes não signifique que esta tenha perdido o seu carácter precário, o facto de ser corroborada por novos estudos aumenta a sua *verosimilhança*.

180 BRUNSSON, Nils, *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*, ed. cit., p. 5.

181 MEYER, J. & ROWAN, B. "The structure of Educational Organizations", in MEYER, John & W. R. SCOTT, *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, ed. cit., p.82

182 Idem, *ibidem*.

183 BOLMAN, L. G. & DEAL, Terrence E. *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, ed. cit, p. 184.

184 Cf. artº 53º do Regulamento Geral do Ensino Secundário (Decreto de 14 de Agosto de 1895- *Reforma de Jaime Moniz*).

185 VALENTE, Bartolomeu, *Escola Madrastra*, Lisboa, Livres Horizonte, 1975, p. 22.

186 POPPER, Karl, *O Realismo e o Objectivo da Ciência*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992, p. 89.

No próximo capítulo procuraremos submeter os dados da nossa investigação a uma análise crítica, convocando a trama teórica explanada nesta parte do relatório. Continuaremos a dar prioridade à teoria no pressuposto de que lhe deve ser "conferido o papel de comando do conjunto do trabalho científico que se traduz em articular-lhe os diversos momentos: ela define o objecto de análise, confere à investigação, por referência a esse objecto, orientação e significado, constrói-lhe as potencialidades explicativas e define-lhe os limites"¹⁸⁷.

¹⁸⁷ ALMEIDA, João Ferreira & PINTO, José Madureira. "Da Teoria à Investigação Empírica, Problemas Metodológicos Gerais", in SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs), op. cit., p. 62.

CAPÍTULO III - A DIRECÇÃO DE TURMA NA ESCOLA ALFA

1. Caracterização geral da escola Alfa: Uma liderança marcante numa história breve.

A escola Alfa localiza-se no distrito de Viana do Castelo, numa região predominantemente rural, embora próxima da sede do distrito e junto a um importante eixo viário. É uma escola de tipo "C+S", de criação relativamente recente, tendo entrado em funcionamento em Setembro de 1987. A construção deste estabelecimento de ensino surge como resposta à sobrelotação das escolas preparatórias e secundárias de Viana do Castelo. Inicialmente integravam a sua *área pedagógica* treze freguesias e a sua população discente elevava-se já no ano de 1989-90 a 1200 alunos distribuídos por 44 turmas, pelo que, pouco depois da sua inauguração, já se encontrava numa situação de quase ruptura¹.

Com a abertura de novas escolas nas proximidades, a partir de 1990-91, passou a servir apenas seis freguesias e, por isso, a dispor de condições logísticas mais consentâneas com a população servida, permitindo uma relação entre o número de turmas e de salas de aula mais equilibrada. Assim, no ano lectivo de 1991-92 já só frequentavam a escola 665 alunos, distribuídos por 24 turmas em regime diurno e 4 turmas em regime nocturno, servidos por 66 docentes na sua grande maioria (86,2%) pertencentes ao quadro de nomeação definitiva (QND). Esse corpo discente distribuía-se pelos 2º e 3º ciclo do ensino básico², curso geral nocturno e 2º ciclo nocturno- ensino recorrente. No ano seguinte a população discente volta a crescer, passando agora para cerca de 750 alunos, mas o número de turmas mantém-se estável.

No ano lectivo de 1993/94, período em que desenvolvemos o nosso trabalho de campo, a escola Alfa, depois de alguma polémica e oposição interna, tinha alargado já a sua oferta de ensino com a introdução do 10º e 11º anos de escolaridade³ e, conseqüentemente, a população discente sofreu um significativo acréscimo que se reflectiu no aumento do número de turmas- passou de 28 turmas em 1992/93 para 35 turmas no ano lectivo de 1993/94⁴. O corpo docente em serviço na escola Alfa era agora constituído por 71 professores, dos quais 38 (53,5%) são mulheres e 33 (46,4%) são homens.⁵ Dos 71 professores em serviço na escola Alfa, 56 (78,8%) pertencem ao QND, embora apenas 44 se encontrem efectivamente a prestar serviço nesta escola. Os restantes 12 encontram-se destacados noutras escolas ou serviços, ou seja, mais de 21% dos professores do quadro da escola não se encontram ao serviço desta. Esta situação sugere-nos que a escola Alfa é, pelo menos em parte, uma "escola de passagem" para os professores que esperam uma oportunidade de vir a ocupar

1 Esta escola foi construída para uma população discente de cerca de 700 alunos- 25 turmas.

2 As opções de áreas vocacionais a nível do 9º ano de escolaridade resumiam-se a Saúde, Electrotecnia e Práticas Administrativas.

3 Alguns professores manifestaram-se abertamente contra este prolongamento por considerarem *pedagogicamente incorrecto* juntar alunos com idades tão díspares (dos dez aos vinte ou mais anos de idade) e por considerarem que a oferta de cursos nos "complementares", devido ao reduzido número de alunos, ter de ser necessariamente reduzida, o que poderia condicionar de forma negativa as opções dos alunos, alguns dos professores por nós contactados, dois anos após o alargamento, consideravam ainda que era necessário repensar a medida.

4 No ano lectivo de 1994-95, período já fora do âmbito do nosso estudo, o número de turmas da escola Alfa voltou a sofrer um aumento significativo, elevando-se agora a 39. A grande variação do número de turmas da escola Alfa nos últimos anos- 44 turmas em 1989-90; 28 turmas em 1991-92; 27 turmas em 1992-93; 34 turmas em 1993-94; 39 turmas em 1994-95- deve-se a três factores essenciais: 1) crescimento do parque escolar; 2) introdução do 10º e 11º anos de escolaridade nesta escola; 3) sucessivas reformulações da sua área pedagógica. Este último factor é o principal responsável pelo último aumento referido. A área geográfica de influência de cada escola é objecto de negociação ao nível dos órgãos regionais do ministério da educação e parece constituir um domínio de disputa, onde cada escola procura restringir essa mesma área, de modo a não ter que se debater com problemas de espaço.

5 Embora percentualmente dominante, a componente feminina ainda não evidencia aqui, de uma forma muito nítida, uma tendência cada vez mais acentuada para a feminização da profissão docente. Num inquérito aplicado, no ano lectivo de 1992-93, aos alunos do 3º ano de todos os cursos das licenciaturas em ensino, ministrados na Universidade do Minho, concluiu-se que a percentagem de mulheres a frequentar esses cursos era de cerca de 80%.

um lugar do quadro numa escola da sua preferência⁶, situação, de resto, comum à generalidade das escolas que se localizam na periferia de centros urbanos. A perda deste contingente de professores foi parcialmente compensada com o destacamento para este estabelecimento de 8 professores do QND de outras escolas. Completam o elenco docente 4 professores do quadro de nomeação provisória (QNP) e 15 contratados. O corpo docente deste escola é relativamente jovem. Apenas um professor, entre os 56 que responderam ao questionário, tem mais de 44 anos de idade, enquanto que cerca de 84% se encontram na faixa etária abaixo dos 40 anos e 16 professores (28,5%) têm menos de 30 anos. Uma das razões para esta "juventude" do corpo docente resulta do facto de esta escola ser de criação relativamente recente. Sendo o corpo docente predominantemente jovem, também o tempo de serviço é, para a maioria dos casos, relativamente reduzido. Mais de 50% dos professores inquiridos têm menos de 10 anos de experiência docente e 28,5% situam-se mesmo abaixo dos 5 anos de serviço⁷.

Devido à grande oscilação do número de turmas nos últimos anos, viveram-se nesta escola momentos muito distintos em termos de saturação na ocupação dos espaços físicos, com fases de sobrelocação alternando com uma relação equilibrada entre as necessidades e as disponibilidades. Desde a criação deste estabelecimento de ensino, a inexistência de um pavilhão gimnodesportivo é considerada uma das grandes lacunas em termos de instalações, situação, contudo, em vias de resolução uma vez que no momento em que realizámos o estudo já se encontrava em construção o referido equipamento. Importa realçar que esta escola dispõe de uma sala dos directores de turma, de razoáveis dimensões, onde habitualmente se fazem as recepções aos encarregados de educação⁸.

Ao nível da gestão, destacamos o facto de nos sete anos que medeiam entre o início de actividades da escola e o momento em que recolhemos os dados, neste estabelecimento de ensino o mesmo docente ter sido eleito para presidente do conselho directivo durante três mandatos consecutivos, de dois anos cada- 1989-91; 1991-93; 1993-95. Depois dos dois primeiros anos de comissão instaladora⁹, ou seja, desde que na escola passou a haver conselhos directivos eleitos, a liderança formal foi sempre exercida pelo mesmo docente. Esta liderança foi interrompida no início do 2º período do ano lectivo de 1993/94, pelo facto de o presidente do conselho directivo ter sido eleito para o exercício de um cargo político numa autarquia da região. Esta ocorrência praticamente coincidiu com o início da nossa presença regular na escola e condicionou, segundo cremos, de algum modo o curso da nossa investigação¹⁰. Segundo vários testemunhos que, espontaneamente, nos

6 Esta leitura é reforçada pelo facto de a maioria destes professores se encontrarem destacados ao abrigo do dec.-lei nº 206/93, normativo que, embora introduzindo um factor de verdade e maior justiça nas colocações, aumentou substancialmente o número de professores que, pertencendo ao quadro de uma determinada escola, se encontram ao serviço de outra. Porque a escola se encontra relativamente próxima de um centro urbano bastante procurado e com os quadros das escolas relativamente saturados, o "compasso de espera" pode ser de vários anos, o que confere uma certa estabilidade ao corpo docente desta escola.

7 Os inquéritos foram aplicados em Junho de 1994 mas os dados relativos ao tempo de serviço reportam-se a 31 de Dezembro de 1993.

8 Dizemos habitualmente porque tivemos oportunidade de constatar que em alguns casos o encarregado de educação não chegava a entrar na sala, sendo atendido no *hall* de entrada da escola.

9 Vários factores se conjugaram para que esses dois primeiros anos fossem marcados por alguma perturbação no funcionamento da escola. Por um lado, um ano após ter sido inaugurada, a escola já se debatia com problemas de instalações; por outro, segundo algumas fontes nos referiram, surgiram alguns conflitos no relacionamento interno, nomeadamente entre o presidente da comissão instaladora e o então coordenador dos directores de turma, docente que será o futuro presidente do conselho directivo, eleito para sucessivos mandatos. O novo presidente, uma vez eleito, "passou uma esponja" sobre o passado, como nos referiram, e deu início a um período de estabilidade na escola.

10 Os primeiros contactos que estabelecemos com a escola Alfa, em que apresentámos pela primeira vez o nosso projecto e negociamos o protocolo de investigação, ocorreram no início do ano lectivo de 1993/94, portanto, antes da substituição do presidente do conselho directivo. Nesses contactos foi-nos manifestada uma grande abertura e disponibilidade de colaboração. Quando em Janeiro de 1994, iniciámos o trabalho de campo com vista à recolha de dados necessários ao nosso trabalho, era já o novo presidente que liderava formalmente a escola. Foi, por isso, necessário renegociar as condições de acesso aos dados. Nesse segundo momento, embora se manifestasse receptividade em relação ao nosso projecto, deparámos com algum formalismo e, sobretudo, a grande abertura inicial deu lugar ao que poderíamos designar de "estratégias defensivas". A nova postura, tanto quanto pudemos perceber, não resultou de qualquer atitude hostil em relação à nossa presença na escola, mas antes deve ser entendida como uma conduta organizacional normal num contexto em que um actor escolar se vê confrontado, de forma abrupta, com uma realidade que lhe é relativamente estranha. De resto, é oportuno referir que . sempre encontramos junto da generalidade do corpo docente da escola uma

foram chegando, o agora ex-presidente do conselho directivo, devido à sua larga experiência de gestão e também ao seu estilo particular de liderança, nas palavras dos próprios declarantes, "dominava a escola por dentro" e "tinha a escola na mão". Durante os seus mandatos, uma certa desorganização e falta de rumo que tinham caracterizado a fase de arranque da escola foram progressivamente dando lugar a uma linha de orientação bem definida e a relações interpessoais de estima e cordialidade¹¹. De resto, alguns professores confidenciaram-nos mesmo que, quando foram colocados nesta escola como efectivos pela 1ª vez, não pensavam aí ficar por muito tempo, mas o "bom ambiente" que encontraram levou-os a permanecer e que hoje já puseram de parte a ideia de mudar para uma escola mais próxima da sua residência.

2. A direcção de turma na escola ALFA

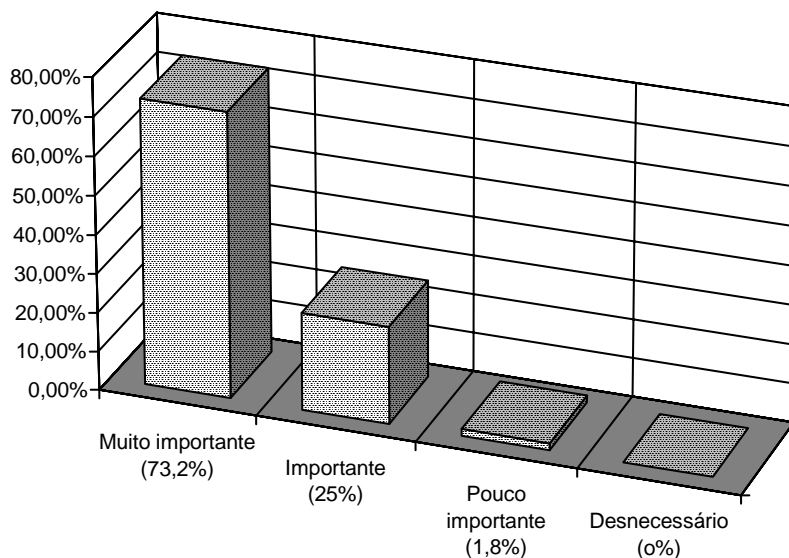
2.1 O director de turma é de "importância vital"

Se há estrutura na organização escolar em relação à qual o consenso, diríamos mesmo a unanimidade, marca o discurso dos professores desta escola é sem dúvida a direcção de turma. Independentemente das variáveis consideradas- sexo, idade, tempo de serviço, habilitação profissional, grupo disciplinar, cargos ocupados, etc.- o discurso docente mantém uma homogeneidade notável na avaliação da importância do cargo de director de turma. Expressões como "função importantíssima", importância vital", "pedra de toque", "função nuclear", "chave de toda a escola", etc., povoam o discurso dos professores e, também, das próprias estruturas do ministério da educação, pelo que estamos em crer que a consensualidade discursiva em torno da direcção de turma ultrapassa as fronteiras deste estabelecimento de ensino. Num recente texto normativo, da responsabilidade da DREN/ME, afirma-se: "O Director de Turma ocupa, na organização escolar, um *papel primordial*."¹² No questionário que ministrámos na escola Alfa, ao qual responderam 56 dos 71 professores que aí desenvolviam a sua actividade profissional, idêntica valorização é conferida ao director de turma:

grande disponibilidade e, salvo raríssimas excepções, não nos regatearam o seu tempo e proporcionaram-nos mesmo o acesso às áreas mais "reservadas" da organização.

11 A centralidade conferida a esta figura no discurso de vários professores convenceu-nos da relevância em entrevistar este docente. Apesar de já não se encontrar na escola no momento em que procedíamos ao nosso trabalho de recolha de dados, diligenciámos no sentido de o localizar e de lhe solicitar uma entrevista. A nossa tentativa foi coroada de êxito e, em Julho de 1994, fomos amavelmente recebidos no seu local de trabalho onde, durante mais de uma hora, pudemos registar o seu depoimento sobre algumas questões que julgamos pertinentes para o nosso estudo, com ênfase particular nas "políticas" do conselho directivo em relação à direcção de turma durante a sua presidência. Oportunamente daremos conta de alguns desses elementos.

12 Sublinhado nosso. Logo de seguida acrescenta-se: "Ele é o observador privilegiado, o coordenador e catalisador das tensões entre os grupos da comunidade escolar, e é, sobretudo, o grande motor de uma educação personalizada, capaz de formar homens comprometidos e responsáveis". Direcção Regional de Educação do Norte/Ministério da Educação, *O Director de Turma*, s/d, p. 4. Trata-se de um opúsculo enviado para as escolas e que, em boa verdade, se assemelha a uma cartilha que bem poderia ter por título "Como Ser Um Bom Director de Turma Em Trinta Minutos". Tratando temáticas tão variadas como "Critérios de Designação"; "Perfil"; Funções do Director de Turma"; "Actividades do Director de Turma"; "Conselho dos Directores de Turma"; "Coordenador dos Directores de Turma"; Reuniões"; "Reuniões de Conselho de Turma"; "Dossier do Director de Turma"; "Revisão das Decisões de Conselho de Turma"; "Regime Educativo Especial", este documento é um testemunho vivo da representação que o ministério da educação (não) tem dos professores como profissionais. Em 23 páginas o ministério da educação resume tudo o que o director de turma (e não só) deve saber, e ainda sobra espaço para esclarecer que "Nas reuniões de Conselho de Turma de avaliação deverão ser correctamente preenchidos os seguintes documentos: fichas de informação; pautas; termos (na avaliação final); fichas de registo biográfico do aluno" - (p. 17).

Gráfico 1. Importância do papel do director de turma na escola

Em 56 professores, apenas 1 (1,8%) classifica como "pouco importante" o cargo de director de turma, enquanto 55 (98,2%) consideram que o papel deste gestor pedagógico intermédio é "importante" ou "muito importante", partilhando esta última avaliação a grande maioria dos inquiridos (73,2%). Nenhum dos professores que respondeu ao questionário considera o cargo desnecessário. Se os professores são bastante peremptórios em reconhecer a importância do papel do director de turma, são muito mais lacónicos, senão mesmo "absentistas", na justificação dessa importância. De facto, embora todos os inquiridos tenham respondido à questão relativa à importância do papel do director de turma, em relação à justificação sumária da resposta (questão aberta), 16 (28,5%) professores não forneceram qualquer justificação, enquanto os restantes 40 produziram respostas muito curtas¹³ e muito genéricas. A partir da análise do conteúdo das respostas pudemos identificar algumas categorias dominantes. Desde logo, realçamos a ênfase dada ao papel do director de turma como "elo de ligação" entre várias estruturas, actores escolares e outros interessados nas questões educativas: professores-alunos; escola-pais/EE; escola-meio; escola-escola. Esta vertente da intervenção do director de turma aparece referida em cerca de 60% das respostas e reproduz aquilo a que poderíamos designar, na esteira de Best *et al.*, um "saber convencional"¹⁴ sobre o papel do director de turma.

A "resolução de problemas" de vária ordem (integração; assiduidade; aproveitamento; comportamento), constitui também uma valência considerada relevante na avaliação do papel do director de turma, tendo sido referida em 45% das respostas. Um exemplo de resposta que integrámos nesta categoria é a seguinte: "Qualquer problema que ocorra dentro da turma há uma pessoa destinada a resolvê-lo da melhor maneira, uma vez que mantém um relacionamento estreito com os alunos"¹⁵. Noutros casos, a valorização da figura do director de turma assenta numa perspectiva do seu papel como "facilitador da aprendizagem". Em 12,5% das resposta esta é a valência mais destacada. Afirmações como: "do director de turma depende o sucesso global do

13 Os professores dispunham de quatro linhas para justificar a resposta. Em média, os inquiridos apenas utilizaram cerca de 50% do espaço disponível, ou seja, cerca de duas linhas. Cerca de 20% utilizaram apenas uma linha na justificação da sua resposta.

14 Cf. BEST, R. E., JARVIS, C. B. & RIBBINS, P. M. "Pastoral Care: Concept and Process", *British Journal of Educational Studies*, vol XXV, nº2, pp. 124-135, 1977. Este "saber convencional" (*conventional wisdom*) reflecte não apenas o discurso oficial sobre esta estrutura mas também um conjunto de ideologias pedagógicas que em seu torno se desenvolveram

15 Questionário nº 23, item nº 44A.

aluno"¹⁶, ou ainda, "o sucesso de uma turma depende muitas vezes do seu director"¹⁷, foram por nós integradas nessa categoria. Apesar de, neste contexto, se responsabilizar o director de turma pelos resultados dos alunos da sua turma, não temos notícia de que alguma vez, no momento de justificar formalmente o (in)sucesso de uma turma, este argumento tenha sido oficialmente convocado. De resto, quando no decorrer de uma entrevista um dos professores nos afirmou: "O director de turma é, sem dúvida nenhuma, importantíssimo para o sucesso da turma", nós quisemos saber se já alguma vez o insucesso da turma tinha sido atribuído ao seu director, o nosso interlocutor afirmou: "Claro que não é fácil, é preciso um bocado de coragem e arrojo para uma expressão desse género. Eu prefiro ter uma imagem pela positiva. (...) isso só poderia fazer-se na base de uma autocrítica. Teria de ser o próprio director de turma a autoavaliar-se e penalizar-se: 'pronto correu mal, eu não estive à altura'. Mas penso, e isto de modo isento, que o director de turma é um elo importante no sucesso da turma"¹⁸. Dito de outro modo, o sucesso da turma pode facilmente ser atribuído ao seu director, já o insucesso da mesma dificilmente lhe pode ser imputado.

Para o fim deixámos duas categorias que, apesar de terem sido apenas objecto de dois registos, merecem uma análise particular. Referimo-nos à valorização do director de turma enquanto "face humana da escola" e enquanto "face pública da escola". As razões que nos levam a realçar cada uma destas duas "leituras" são de natureza diferente. No primeiro caso, o que merece destaque é o facto de a valorização do cargo do director de turma decorrer de uma perspectiva crítica quanto ao modo de funcionamento da escola, surgindo este órgão como a face humana de um sistema desumano: "O director de turma deve ser uma ponte humanizadora entre um sistema escolar esclerótico ou pseudo-moderno e os alunos que aguentam o sistema"¹⁹. No segundo caso, ao afirmar-se que o director de turma é o "espelho do funcionamento do conselho de turma, do qual os pais esperam um funcionamento dialogante mas com autoridade"²⁰, apresenta-se uma justificação para a importância do director de turma que, em nossa opinião, representa uma "leitura desviante" em relação ao "saber convencional" a que atrás aludimos. Ao focalizar, ainda que de forma algo indirecta, o papel do director de turma enquanto legitimador da organização escolar, esta resposta representa uma ruptura em relação às explicações funcionalistas convencionais que vêem a emergência da direcção de turma como um imperativo funcional orientado para a resolução dos problemas dos alunos, para a operacionalização da participação dos pais e, em casos mais raros, para a coordenação dos professores da turma. Convém desde já referir que nenhum dos inquiridos considerou que a importância do director de turma decorria do seu papel como coordenador de uma equipa de professores. Isto não significa que noutra contexto esta valência do cargo não seja valorizada.

2.2 A direcção de turma: uma estrutura "centrada no aluno"

Uma das regularidades que encontramos nas respostas dos professores ao questionário a que nos vimos reportando refere-se à centralidade que os alunos ocupam nos seus discursos quando se pronunciam sobre as actividades que mais valorizam como directores de turma.

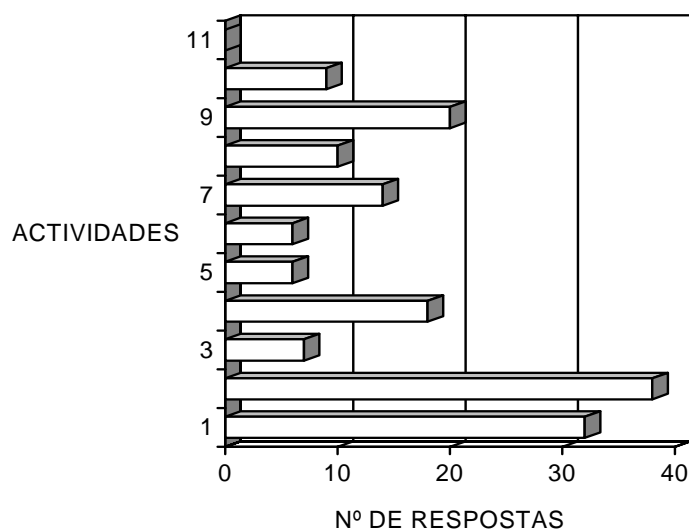
16 Questionário nº 19, item nº 44A.

17 Questionário nº 21, item nº 44A.

18 Excerto de uma entrevista com o coordenador dos directores de turma da escola Alfa- E/14, Agosto/94.

19 Questionário nº 36, item nº 44A.

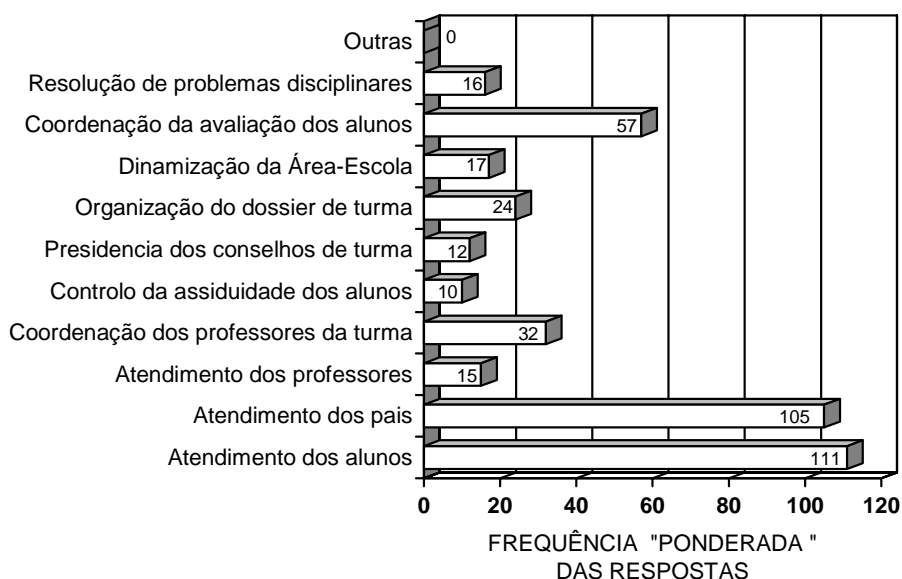
20 Questionário nº 25, item nº 44A.

Gráfico 2. Actividades mais valorizadas pelo director de turma**Legenda:**

- | | |
|--|--|
| 1 - Atender os alunos | 7 - Elaborar relatórios |
| 2 - Atender os Pais | 8 - Resolver problemas disciplinares |
| 3 - Atender os professores da turma | 9 - Dinamizar a Área-Escola |
| 4 - Controlar a assiduidade dos alunos | 10 - Coordenar o processo de avaliação |
| 5 - Participar em conselhos de turma | 11 - Outra(s) |
| 6 - Coordenar os professores da turma | |

O gráfico apresenta-nos a frequência das respostas por cada uma das áreas consideradas. Assim, aparentemente, o atendimento dos pais seria a actividade mais valorizada pois foi referida por 38 inquiridos, enquanto o atendimento dos alunos apresenta menos 6 frequências de resposta. Contudo, tendo em conta o modo como a questão foi formulada: "Assinale as 4 actividades que mais valoriza, atribuindo 1 para valorização mínima e 4 para máxima", julgámos necessário reflectir na frequência das respostas o valor diferenciado atribuído a cada actividade²¹. Eis o gráfico com a "valorização ponderada":

²¹ Para proceder a essa "ponderação" seguimos o procedimento descrito em pormenor na nota 55 da Introdução. Mais uma vez reconhecemos as reservas que este tratamento das resposta pode justificadamente merecer. Explicitámos novamente o processo seguido: multiplicámos o peso atribuído a uma determinada actividade pela sua frequência adicionando de seguida os produtos. Vejamos um exemplo concreto: o "atendimento dos alunos" foi referido por 32 professores como uma das quatro actividades que mais valorizavam na sua qualidade de directores de turma. Mas esses 32 professores não valorizaram de igual modo essa actividade. Enquanto 19 docentes atribuíram "4" (importância máxima) a essa actividade, 9 professores atribuíram "3" e 4 professores atribuíram "2". Nenhum professor considerou que o "atendimento dos alunos" merecesse a valorização mínima no conjunto das quatro actividades mais importantes. A "valorização ponderada" é, assim, expressa na seguinte operação: $19 \times 4 + 9 \times 3 + 4 \times 2 = 111$. Para as perdas de informação (e eventuais enviesamentos) decorrentes do carácter relativamente arbitrário do procedimento anterior apresentámos também o quadro dos resultados completos (ver Quadro I).

Gráfico 3. Actividades mais valorizadas pelo director de turma (frequências «ponderadas»)

Como se pode facilmente constatar, considerando a frequência "ponderada" das respostas, o "atendimento dos alunos" surge agora como a actividade que os professores mais valorizam na sua qualidade de directores de turma. Segue-se-lhe o "atendimento dos pais" que, embora tenha sido referido por mais professores, atingiu um score inferior, sobretudo porque recebeu um número bastante inferior de pontuações máximas. Enquanto 19 professores identificaram o "atendimento dos alunos" como a actividade que mais valorizam, apenas 7 atribuíram essa posição ao "atendimento dos pais". Aliás, o "atendimento dos pais", considerando apenas as actividades a que foi atribuída a pontuação máxima (4), surge relegado para 3º lugar em favor da "coordenação do processo de avaliação dos alunos", considerada a actividade mais valorizada por 9 inquiridos. O quadro que se segue reflecte, para cada actividade, a frequência de respostas discriminando-se o peso relativo.

Quadro 1. As quatro actividades que o director de turma mais valoriza (1= Valorização mínima; 4= Valorização máxima)

ACTIVIDADES	1	2	3	4	freqª simples	P	freqª "ponderada"	P
Atendimento dos alunos	-	4	9	19	32	2º	111	1º
Atendimento dos pais	3	10	18	7	38	1º	105	2º
Atendimento dos professores	1	5	-	1	7	8º	15	8º
Coordenação dos professores	9	5	3	1	18	4º	32	4º
Controlo da assiduidade dos alunos	3	2	1	-	6	9º	10	10º
Presidência do conselho de turma	1	4	1	-	6	9º	12	9º
Organização do dossier de turma	7	4	-	3	14	5º	27	5º
Dinamização da Área-Escola	6	1	3	-	10	6º	17	6º
Coordenação da avaliação dos alunos	4	4	3	9	20	3º	57	3º
Resolução de problemas disciplinares	4	3	2	-	9	7º	16	7º
Outras	-	-	-	-	0		0	

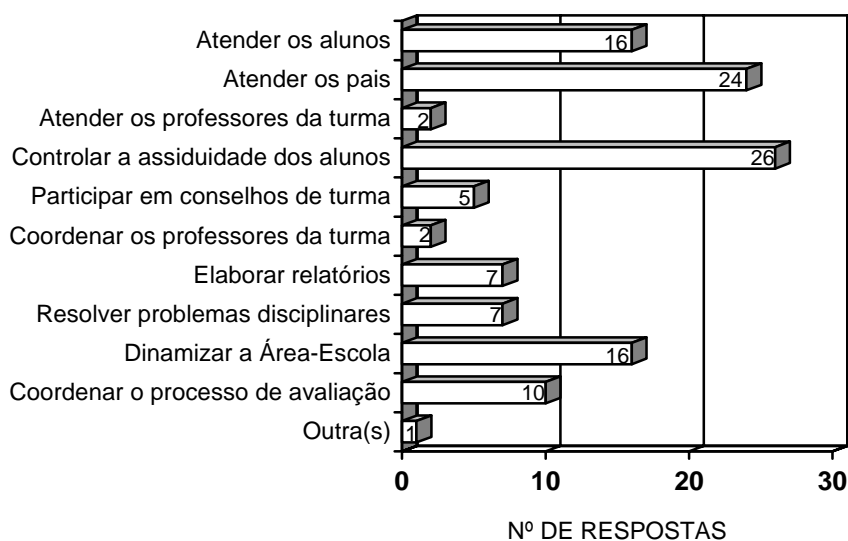
Deste quadro, como de resto dos dois gráficos anteriores, ressalta a reduzida valorização do "controlo e registo da assiduidade dos alunos" que ocupa a última posição no conjunto das dez actividades submetidas à apreciação dos professores. Apenas 6 docentes incluíram esta actividade entre as quatro que mais valorizam e nenhum deles a inclui no grupo das mais valorizadas. Também ocupam lugar secundário a "presidência do conselho de turma", o "atendimento dos professores da turma" e a "resolução de problemas disciplinares dos alunos" posicionadas, respectivamente, na 9ª, 8ª e 7ª posições. Curiosamente, a "coordenação dos professores da turma" foi incluída por 18 professores entre as 4 actividades mais valorizadas, embora apenas um dos inquiridos lhe tenha atribuído a valorização máxima. O 4º lugar ocupado pela "coordenação dos professores da turma" surpreende-nos porque duas importantes formas de operacionalizar são claramente desvalorizadas. Referimo-nos mais precisamente à condução/presidência dos conselhos de turma e ao atendimento dos professores da turma. Atente-se igualmente na pouca importância conferida à "dinamização da Área-Escola" no conjunto das áreas de intervenção do director de turma. Apenas 10 dos inquiridos integraram esta actividade no grupo das quatro que mais valorizam e, destes, 6 atribuíram-lhe a valorização mínima (1). Esta relativa desvalorização da "dinamização da Área-Escola", embora consistente com outros dados recolhidos através de entrevistas, surge-nos como igualmente pouco congruente com a relativa valorização da "coordenação dos professores da turma", uma vez que o seu estatuto de "área curricular não disciplinar tendo por finalidades fundamentais a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares"²², a torna num espaço particularmente adequado a essa coordenação dada a natureza interdisciplinar das actividades aí desenvolvidas.

Em síntese, os dados que acabámos de apresentar permitem-nos concluir que os professores desta escola, como directores de turma, conferiram particular centralidade à sua intervenção junto dos alunos, atribuíram também muita importância ao atendimento dos pais, secundarizaram a vertente da coordenação dos professores da turma e desvalorizaram de forma clara a actividade que lhes absorvia mais tempo no desempenho quotidiano da sua função: o registo e informação da assiduidade dos alunos.

2.3 A direcção de turma: o exercício de tarefas burocrático-administrativas

Mas será que existe alguma relação entre a valorização de uma actividade e o tempo que lhe é dedicado por parte do director de turma? Para responder a esta questão solicitámos aos professores com experiência de direcção de turma que nos indicassem, de entre as diversas vertentes da sua intervenção como directores de turma, as três actividades que lhes absorviam mais tempo. O gráfico seguinte sintetiza os resultados:

22 Dec.-lei nº 286/89, de 29 de Agosto.

Gráfico 4. Actividades que absorvem mais tempo ao director de turma

O controlo da assiduidade dos alunos, apesar de ser a actividade menos valorizada pelos directores de turma, é aquela a que estes dedicam mais tempo. Cerca de 58 % dos inquiridos inclui esta actividade entre as três que lhe absorvem mais tempo, enquanto que, por exemplo, apenas 2 (4,4%) docentes incluíram a coordenação dos professores da turma nesse grupo. Nem mesmo o atendimento dos pais/encarregados de educação, actividade para a qual o director de turma dispõe de uma hora por semana marcada no seu horário, parece ser tão absorvente, pois apresenta uma frequência de respostas inferior ao controlo da assiduidade dos alunos. Neste elenco das actividades mais absorventes, o atendimento dos alunos partilha o 3º lugar com a dinamização da Área-Escola. Em ambos os casos 16 dos inquiridos (35,5%) consideraram-nas entre as três actividades mais consumidoras de tempo, com a diferença de a 1ª ser a actividade mais valorizada e a 2ª das menos valorizadas. Como o director de turma não dispõe de nenhum espaço físico-temporal específico para o atendimento dos alunos, quisemos saber qual o procedimento adoptado por este gestor pedagógico quando tem de resolver algum problema com os alunos da turma.

Quadro 2. Procedimento adoptado pelo director de turma quando tem que resolver algum problema com os alunos da turma

	Nº respostas
Convoca o(s) aluno(s) em causa na hora de atendimento dos pais	1
Durante os intervalos das aulas chama o(s) aluno(s) em causa	15
Resolve a questão durante as horas de aula da disciplina que lecciona	14
Convoca os alunos em causa para uma reunião em período pós-lectivo	9
Outra (especifique)	3
Não sabe/Não responde	3

Na ausência de um tempo específico para atender os alunos²³, os directores de turma distribuem essa actividade de forma relativamente equilibrada entre os intervalos das aulas, com

²³ Uma das inovações propostas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), ao nível da orientação educativa dos alunos, consistia na inclusão de uma hora específica para o atendimento dos alunos no horário do director de turma, hora essa que também devia ser incluída no horário dos alunos. O novo regime jurídico de direcção, administração e gestão das escolas (dec.-lei nº 172/91) não considerou essa proposta.

prejuízo do seu descanso, e o tempo destinado à disciplina que leccionam, aqui com prejuízo sobre o cumprimento dos conteúdos curriculares. A segunda alternativa revela-se particularmente penalizante quando o director de turma lecciona uma disciplina cuja carga horária semanal é reduzida. No caso de director de turma leccionar uma disciplina com 2 horas semanais, se dispender 3 horas por mês a resolver problemas relacionados com a turma, os conteúdos curriculares serão penalizados em cerca de 40%. O mesmo dispêndio de tempo dedicado aos problemas da turma representará apenas 15% de "penalização" se o director de turma for responsável por uma disciplina cuja carga horária semanal seja de 5 horas. Alguns professores testemunharam-nos que a disciplina que leccionam é muito prejudicada pela necessidade de sacrificar parte do tempo da aula a dar "recados" aos alunos encomendados por outros professores:

"O director de turma, e eu senti isto, nas próprias aulas dele ... ele perde muito tempo com recados que lhe dão, tem que chamar a atenção a um, a outro, a outro ... quer dizer, pelo menos o primeiro quarto de hora de aula é só, portanto, chamar a atenção do aluno, olha que eu vou chamar cá o teu pai, olha que eu vou comunicar ao conselho directivo, olha que eu vou fazer isto, olha que eu vou fazer aquilo. O director de turma perde um somatório, perde um par de horas valente."²⁴

De realçar que os directores de turma não utilizam a hora de atendimento dos pais para receber os alunos, apesar de na maior parte dos casos essa hora não ser efectivamente ocupada com a recepção de encarregados de educação, como resulta claro de uma análise dos sumários dos directores de turma. Na escola Alfa, no início do ano lectivo, é colocado à disposição dos directores de turma um livro de ponto destinado ao registo das actividades efectivamente desenvolvidas durante a hora de atendimento dos encarregados de educação, e que os directores de turma obrigatoriamente devem sumariar e rubricar. O livro está à guarda da telefonista e deve ser preenchido no final da hora de recepção, aí se indicando a data, a actividade desenvolvida, nomeadamente pais contactados, existindo igualmente um espaço para a rúbrica do docente. Na verdade, trata-se de um livro de sumários normalmente utilizado para o registo das actividades lectivas nas diferentes disciplinas, agora adaptado para o efeito. No ano lectivo de 1993/94, o livro foi dividido pelos 28 directores de turma em actividade na escola, cabendo em média cerca de três folhas a cada um. O nome de cada director de turma foi afixado no espaço que lhe estava reservado, permitindo-lhe um fácil acesso ao "seu espaço". Não obstante o livro de ponto ser de preenchimento obrigatório, cinco directores de turma ignoraram-no completamente, não o tendo datado, nem sumariado, nem tão pouco rubricado. Por seu lado três directores de turma limitaram-se a datar e rubricar a hora de atendimento sem, no entanto, terem sumariado qualquer actividade desenvolvida²⁵.

Em relação aos "sumários" efectivamente preenchidos procedemos a uma análise do seu conteúdo, para o que elaborámos quatro categorias principais correspondentes às actividades desenvolvidas: 1) atendimento de encarregados de educação; 2) organização do dossier de turma; 3) registo de faltas dos alunos da turma; 4) envio de correspondência. Incluímos ainda uma categoria residual- outros. Dos 746 sumários que analisámos, correspondentes a outras tantas horas destinadas a atendimento de encarregados de educação, constatámos que apenas em cerca de um terço (32.3%) houve efectivamente atendimento de encarregados de educação²⁶, sem que isto

²⁴ Extracto de entrevista com um docente da escola Alfa com experiência de direcção de turma- E7, Julho de 1994.

²⁵ A análise a que procedemos no livro de sumários dos directores de turma ocorreu entre os dias 27 e 28 de Julho de 1994, cerca de três semanas após o termo das actividades lectivas. Para realizarmos esta análise solicitámos autorização ao conselho directivo que, para o efeito, nos disponibilizou o referido livro. Este encontrava-se já arrumado no arquivo da escola. Quando constatámos que alguns directores de turma não tinham sumariado nem rubricado o "livro de sumários", e quisemos saber junto do conselho directivo a razão de tal procedimento, foi-nos dito que o preenchimento e assinatura era uma prática que ainda não estava plenamente interiorizada mas que os professores em falta seriam chamados à escola para regularizar a situação (naquela data muitos já se encontravam de férias). Aparentemente o conselho directivo tinha mandado arquivar o livro sem que de tal "falha" se tivesse apercebido.

²⁶ Admitimos que possam ter ocorrido contactos de encarregados de educação com os directores de turma que não tenham sido registados e que, portanto, este valor esteja subavaliado. Terá sido o caso, como nos referiram alguns directores de turma, dos encontros muito breves. No entanto, esta mesma frequência de assiduidade dos encarregados de educação é confirmada por uma outra forma de registo de contactos, preenchida em cada recepção de encarregados de educação e rubricada por estes. Esses registos, arquivados no dossier de turma, indicam não apenas a ocorrência do contacto mas também, pelo menos em certos casos,

signifique que as 241 horas em que há referência à recepção de encarregados de educação, tenham sido exclusivamente dedicadas a essa actividade. A tarefa mais absorvente do director de turma durante a hora de atendimento dos pais é sem dúvida o registo de faltas dos alunos da turma, curiosamente uma das funções que os directores de turma menos valorizam. Esta tarefa, vulgarmente designada de "burocrática", aparece referenciada em 279 sumários (37.4%), podendo o seu peso real ser ainda maior, sobretudo se considerarmos que alguns directores de turma incluem na actividade genérica "organização do dossier" o registo de faltas²⁷. A organização do dossier da turma é também uma actividade que parece absorver um tempo considerável ao director de turma. No nosso estudo pudemos constatar que 21.3% das "horas" analisadas (159) incluem esta actividade. O envio de correspondência tem um peso diminuto (2.1%)²⁸ no conjunto das actividades desenvolvidas na hora de recepção dos encarregados de educação. Este dado de algum modo surpreende-nos pois a análise dos dossiers de turma aponta no sentido de uma intensa correspondência escrita entre o director de turma e o encarregado de educação, aspecto que exploraremos noutro ponto. Finalmente a categoria residual "outros" inclui preparação/participação em visitas de estudo, planificação/preparação das reuniões do conselho de turma, entre outras actividades, e representa 5.7% das referências. Resumindo, a análise do "livro de sumários" do atendimento dos encarregados de educação põe em destaque o facto de, mesmo numa hora em que não era suposto haver registo de faltas, mais uma vez esta actividade ser hegemónica mesmo em relação àquela que é verdadeiramente a razão de existir de uma das duas horas de redução da componente lectiva do director de turma.

Em síntese, controlar a assiduidade dos alunos, através do registo semanal das faltas e sua comunicação ao encarregado de educação quando estas atingem determinados limites normativamente fixados²⁹, é a actividade que globalmente mais tempo absorve ao director de turma no exercício quotidiano da sua função e é também esta a imagem que mais frequentemente se associa ao cargo de director de turma. Ora, curiosamente, era esta a atribuição que a generalidade dos professores com experiência de direcção de turma eliminaria caso tal possibilidade lhes fosse facultada. O questionário que ministrámos na escola Alfa contemplava duas questões abertas em que os inquiridos eram confrontados com dois cenários hipotéticos. No primeiro caso era-lhes conferido poder para eliminarem uma das atribuições do director de turma, solicitando-se-lhes que indicassem qual das diversas atribuições eliminariam, no segundo os inquiridos eram confrontados com uma situação em que as diversas atribuições do director de turma seriam substituídas por apenas uma delas, pedia-se-lhes então que elessem a que consideravam mais pertinente. Estas duas questões foram respondidas por 40 dos docentes inquiridos, que representam cerca de 89% dos potenciais respondentes (45). Tratava-se de duas questões a ser respondidas apenas pelos professores que eram ou já tinham sido directores de turma.

As categorias utilizadas na análise foram seleccionadas a partir das respostas dadas pelos inquiridos. Assim, em relação ao primeiro cenário- atribuição que os inquiridos excluíam do conjunto de áreas de intervenção do director de turma- pudemos constatar um amplo consenso em torno da exclusão das actividades "burocrático-administrativas", que no conjunto representam 79.5% das alternativas apresentadas. Cabem nesta categoria a realização de matrículas, a elaboração de relatórios, a organização do registo biográfico dos alunos, o "preenchimento da maior parte da papelada no final do período", ou, simplesmente a "burocracia". De entre as denominadas actividades "burocrático-administrativas" merece particular destaque o levantamento de faltas, tarefa

a pessoa contactada e o conteúdo do encontro. O facto de o encarregado de educação rubricar a síntese dos assuntos tratados parece-nos um indicador da preocupação dos órgãos da escola se dotar de "argumentos" que possam ser convocados em caso de qualquer reclamação posterior por parte dos pais.

27 Além disso, o facto de o registo das faltas não constituir uma actividade específica para aquela hora, é de admitir que alguns directores de turma a tenham efectivamente desenvolvido sem que tenham considerado necessário registá-la e, por isso, é provável que mais "horas" tenham sido dedicadas a essa tarefa.

28 Das 16 referências relativas ao envio de correspondência, 10 referem-se ao mesmo director de turma e à mesma turma. Uma explicação para a baixa frequência de referências ao envio de correspondência não significa que essa correspondência seja necessariamente escassa ou que não seja uma actividade desenvolvida durante a hora de atendimento aos pais. Cremos antes resultar da especificidade relativa ao modo com essa correspondência circula. O recurso aos "postais registados" parece dispensar outra forma de testemunhar que essa correspondência foi enviada, até porque nos dossiers é arquivada a cópia dessa correspondência.

29 Sempre que um aluno atinge, numa determinada disciplina, metade das faltas permitidas, o facto deve ser comunicado por escrito ao encarregado de educação.

expressamente referida por 19 professores (42,2%). A ênfase que damos a esta vertente da intervenção do director de turma decorre não apenas do substancial consenso que existe em relação à sua eliminação³⁰ mas também porque é uma das tarefas que mais tempo absorve ao director de turma³¹. Vamos determo-nos um pouco na análise desta situação porque poderá estar aqui um dos factores que tem contribuindo para a falta de prestígio profissional da figura do director de turma. A questão que aqui se levanta é a seguinte: sendo o controlo da assiduidade uma actividade tão absorvente (de facto a mais absorvente) e sendo também a que goza de menos prestígio junto dos directores de turma, por ser considerada uma tarefa mecânica ao alcance de qualquer funcionário, poderá o director de turma no exercício do seu papel construir uma auto-imagem positiva? poderá a figura do director de turma ser revalorizada enquanto o seu desempenho estiver essencialmente associado a actividades ditas de "secretaria" ou "burocráticas" e por isso pouco compatíveis com a sua representação ideal da função? Num contexto em que o director de turma é associado com frequência a actividades que não exigem preparação específica e que, por isso, poderiam ser desempenhadas por qualquer amanuense, não surpreende que muitos professores, quando designados para o cargo, em vez de se sentirem reconhecidos na sua capacidade profissional, se julguem antes penalizados e desempenhem o cargo a contragosto³². Mas esta representação profissionalmente desvalorizada é, pelo menos aparentemente, incongruente com o discurso que apresenta o director de turma como a "figura nuclear" ou a "pedra de toque", ou ainda "a pessoa capaz de condensar em si a escola". Parece-nos haver aqui um duplicidade de discursos cuja inteligibilidade pressupõe uma contextualização e identificação das lógicas que lhes estão subjacentes. Abordaremos esta questão em ponto específico.

Em relação ao segundo cenário, se aos directores de turma fosse facultada a possibilidade de seleccionar apenas uma de entre as diferentes atribuições do cargo, estes escolheriam sem dúvida o atendimento/contacto directo com os alunos. Esta área de intervenção é aquela que mais genuinamente se identifica com as representações docentes do que deve ser o papel desta figura de gestão pedagógica intermédia. Quando confrontámos os professores com experiência de direcção de turma com esta possibilidade- escolher uma de entre as diferentes atribuições do director de turma- a maioria absoluta dos que se pronunciaram seleccionou o atendimento dos alunos. Com base nas respostas construímos as seguintes categorias e respectivas frequências:

30 Entre os professores é relativamente consensual que o registo semanal de faltas não deveria ser feito pelo director de turma, nem por qualquer professor. Aos 19 professores que referem expressamente que esta era a atribuição que eliminariam há ainda que acrescentar os que referem, de forma genérica, "actividades burocráticas", "burocracia", ou ainda, "trabalho de secretaria". Na escola Alfa, apesar de se ter procedido à informatização parcial do registo de faltas, continua a ser responsabilidade do director de turma o registo semanal das faltas dos alunos no dossier da turma, bem como a sua comunicação aos encarregados de educação nos termos da legislação em vigor.

31 Além de ser a actividade em que o director de turma investe mais tempo, é também aquela mais frequentemente lhe aparece associada. Bartolomeu Valente, questionando-se sobre o papel do director de turma como secretário ou como dinamizador, defende que este deveria ser um animador cultural do grupo turma. No entanto, este autor reconhece que a realidade quotidiana permanece muito aquém deste ideal: "Ora, a experiência demonstra que praticamente nunca encontramos isto, mas o cumprimento administrativo, quando muito, do regulamentar; registo e informação de faltas, procedimentos disciplinares eventuais, avaliações em Conselho de Turma com a respectiva escrita e comunicação. É a forma de cumprir a tradição matando a vida. O mínimo legal torna-se o máximo requerível. Não ocorre nada de inesperado, nenhuma chama fulgura, nenhum ideal é vislumbrado."- VALENTE, Bartolomeu, *A Viragem da Escola*, Lisboa, Livros Horizonte, 1985, p. 72.

32 Num breve diálogo que mantivemos com um docente com vários anos de experiência no exercício de cargos de gestão pedagógica e administrativa, tomámos conhecimento de um caso que julgámos pertinente descrever. Um determinado docente, depois de ter exercido funções de gestão autárquica durante alguns anos, retomou as suas actividades lectivas e o nosso interlocutor, na sua qualidade de presidente do conselho directivo, atribuiu-lhe uma direcção de turma. De acordo com o relato do nosso interlocutor, o professor em causa sentiu-se profundamente ofendido na sua dignidade profissional pois considerava que o seu "estatuto" o deveria dispensar do exercício de cargos dessa natureza que julgava mais adequados para os "novatos".

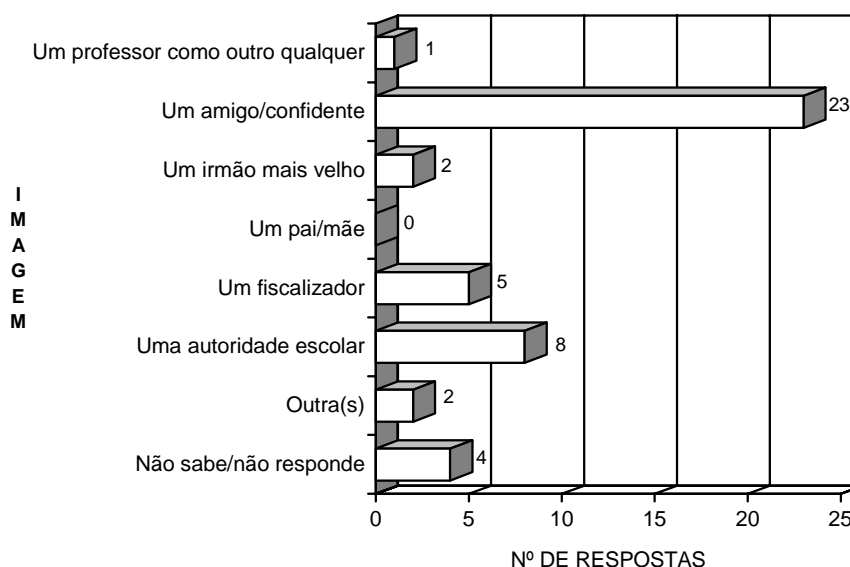
Quadro 3. Atribuição que os directores de turmas escolheriam caso tivessem de seleccionar apenas uma

	Nº de respostas
Atendimento dos alunos	21
Atendimento dos pais/encarregados de educação	8
Coordenação do processo de avaliação dos alunos	6
Coordenação dos professores da turma	2
Dinamização da Área-Escola	2
Resolução de problemas disciplinares	1
Não sabe/não responde	5

Os dados do quadro vêm corroborar a análise que fizemos anteriormente com bases nas respostas à questão relativa às três actividades mais valorizadas pelo director de turma, ou seja, a prioridade do atendimento dos alunos sobre o atendimento dos pais.

2.4 O director de turma: "Um amigo/confidente"?

A maioria dos directores de turma da escola Alfa julga possuir uma imagem positiva junto dos seus alunos, considerando mesmo que estes os vêem como "um amigo/confidente"

Gráfico 5. Imagem que os directores de turma julgam possuir junto dos alunos

Como podemos constatar, os professores com experiência de direcção de turma, de forma quase unânime, excluem a hipótese de os alunos os verem com indiferença, pois apenas um dos inquiridos considerou que os seus alunos o viam, enquanto director de turma, como "um professor como outro qualquer" e 23 (56,1%) julgam-se merecedores da amizade e confiança dos seus alunos. Por seu lado, as representações menos gratificantes para a auto-imagem do director de turma são pouco referidas. Apenas 5 professores (12,2%), na qualidade de directores de turma, admitiram ter junto dos seus alunos uma imagem de "fiscal", enquanto 8 optaram por uma representação aparentemente mais neutra de "autoridade escolar".

Ao contrário do que desejaríamos, não dispomos para a escola Alfa de dados relativos às representações dos alunos sobre os directores de turma que possam ser confrontados com os dados

que acabámos de analisar. No entanto, Engrácia Castro, num recente estudo sobre o papel do director de turma na escola básica, apresenta alguns dados que se nos afiguram bastante pertinentes para o debate em questão. Procurando saber qual a representação que os alunos têm do director de turma, esta investigadora, aplicou um questionário a 124 discentes dos 6º e 9º anos de escolaridade. Das resposta relativas à questão "o que representa para ti o teu director de turma", a autora não colheu dados que, em nossa opinião, confirmam grande consistência à auto-imagem do director de turma como o "amigo/confidente" dos alunos. De facto, apenas 40 dos inquiridos (32,2%) vêem no seu director de turma "o professor em quem os alunos confiam e a quem fazem confidências", enquanto 58 (46,8%) percebem o seu director de turma como "o professor que faz queixas dos alunos aos pais/encarregados de educação"³³. Além disso, são mais os alunos que recordam os directores de turma dos anos anteriores "com indiferença" (43,5%) do que os que os recordam "com agrado" (40,3%) e alguns (12,1%) recordam-nos mesmo "com desagrado". A representação dominante que os alunos têm do seu director de turma é a do "professor que informa os pais/encarregados de educação sobre o aproveitamento, comportamento e faltas dos alunos", imagem "reconhecida" por 87,1% dos inquiridos.

Ainda segundo o mesmo estudo, é também esta a representação que os pais têm dos directores de turma dos seus filhos. De entre os 112 pais inquiridos, 97 (86,6%) optaram por essa descrição, enquanto apenas 25,9% vêem no director de turma o "professor em quem os pais/encarregados de educação confiam e a quem fazem confidências". Percentagem igualmente reduzida (26,7%) colheu a representação que apresenta o director de turma como o "professor amigo que defende sempre os interesses dos alunos". Considerando agora a representação que os professores têm do director de turma ressalta, mais uma vez, de forma muito clara, a representação do director de turma como o "colega que informa os pais/encarregados de educação sobre o aproveitamento, comportamento e faltas dos alunos", imagem que mereceu a concordância de 81,8% dos inquiridos, ao passo que nenhum professor considerou o director de turma como o "líder dos professores da turma" e apenas 1 (4,5%) viu no director de turma o "coordenador pedagógico dos professores da turma"³⁴, o que vem corroborar a nossa interpretação segundo a qual ser director de turma significa, acima de tudo, ser "director dos alunos" mas não dos professores.

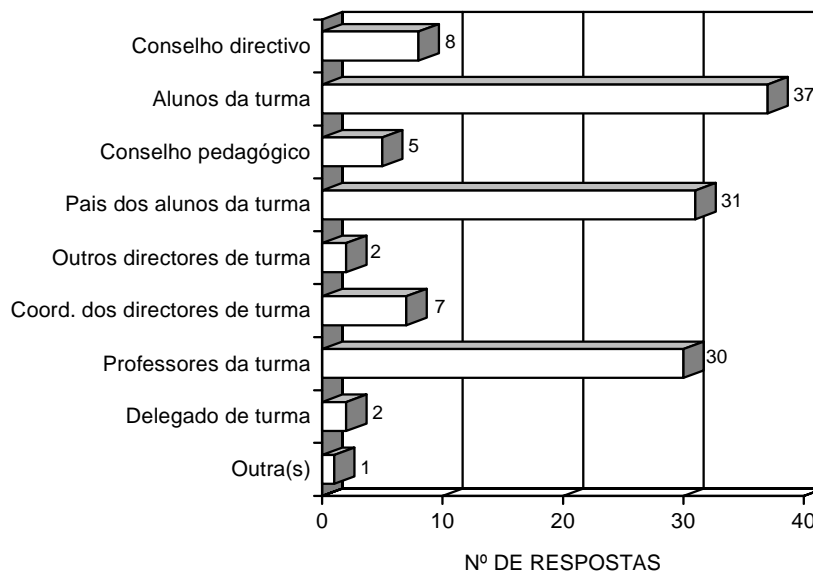
2.5 A acção do director de turma: Uma prática orientada para o "cliente"?

A centralidade que os alunos ocupam no discurso dos professores, quando estes se reportam à direcção de turma, reemerge em vários contextos e revela-se uma dimensão estruturante dessa produção discursiva. Um dos exemplos pode ser encontrado na valorização que os docentes dizem fazer das diferentes opiniões sobre o seu desempenho. Quisemos saber quais as três opiniões que os professores com experiência de direcção de turma mais valorizam na avaliação do seu desempenho no exercício desse cargo. O gráfico seguinte apresenta a frequência das respostas para cada uma das "opiniões" submetidas à sua apreciação:

33 Esta imagem do director de turma aproxima-o de uma espécie de "empresário moral", sobretudo preocupado com a imposição de regras e controlo sobre os "desviantes". Para uma análise detalhada do conceito de "empresário moral" ver BECKER, Howard S. *Uma Teoria da Acção Colectiva*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977, pp. 108-121.

34 Cf. CASTRO, Engrácia R. F. O Director de turma nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: Em Busca de uma Imagem Dominante. Braga, Universidade do Minho, 1994, pp. 202-214.

Gráfico 6. Opiniões que o director de turma mais valoriza na autoavaliação do desempenho do cargo



A "opinião dos alunos da turma" foi a opção mais referida e mereceu a escolha de 37 (82,2%) dos professores inquiridos. Sendo a opinião dos alunos da turma muito relevante na auto-avaliação do director de turma, poderia esperar-se que a opinião de quem os representa fosse também muito valorizada. Ora, curiosamente, a "opinião do delegado de turma" parece ser relativamente irrelevante nessa auto-avaliação pois apenas 2 professores a incluíram nas três opiniões que mais valorizam. Uma possível explicação para esta aparente contradição poderá estar na eventual não percepção do delegado, por parte dos professores, como representante dos alunos da turma³⁵. Atente-se igualmente na pouca importância conferida à opinião do conselho directivo, conselho pedagógico e coordenador dos directores de turma, com percentagens nos três casos inferiores a 20%. As instâncias mais determinantes na selecção dos directores de turma: o conselho pedagógico elaborando os critérios, o coordenador dos directores de turma fornecendo informações e o conselho directivo procedendo à sua designação de acordo com as diversas orientações (internas e externas), parecem exercer pouca influência sobre o corpo dos directores de turma. Em contrapartida, os professores com experiência de direcção de turma dizem valorizar particularmente as opiniões dos três grupos de actores que têm menos peso formal na sua selecção e que menos poder de controlo efectivo dispõem: os alunos, os pais e os outros professores da turma. De facto, nos três casos as suas opiniões foram incluídas no conjunto das três mais valorizadas por mais de 66% dos inquiridos. Esta preocupação que os directores de turma dizem manifestar em relação à sua imagem profissional, junto dos alunos, dos pais e dos outros professores da turma, poderá significar que esses gestores pedagógicos orientam o seu desempenho profissional com base num ideal de serviço, conferindo prioridade ao cliente e que, portanto, o director de turma se auto-representa como um *profissional*³⁶. Se a valorização das opiniões antes referidas devesse ser atribuída a uma auto-representação do director de turma como profissional, desde logo seria de esperar uma valorização

35 As representações docentes acerca do papel do delegado de turma parecem apontar mais para uma espécie de "moço de recados" do que propriamente para o estatuto de representante dos interesses dos alunos. De resto, os professores parecem não acreditar que os alunos elejam o delegado na base das suas capacidades de liderança ou competências académicas mas antes por ser um "gajo porreiro" ou "ser o mais popular". Para uma análise mais detalhada sobre as "principais qualidades que os alunos privilegiam na eleição do Delegado de Turma, segundo os professores inquiridos" consultar LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, ed. cit. p. 508.

36 O *ideal de serviço*, que coloca os interesses e necessidades do cliente em primeiro lugar, é habitualmente considerado uma das características essenciais das "verdadeiras profissões". A esta "orientação profissional" é, por vezes, contraposta uma "orientação burocrática" em que se admite que os interesses pessoais orientem as decisões. Para uma análise das semelhanças e diferenças entre as duas orientações, consultar BLAU, Peter M. & SCOTT, W. Richard, *op. cit.*, pp. 77-79.

do controlo exercido pelos pares em detrimento de um controlo hierárquico.

Ora, se a desvalorização dos juízos avaliativos eventualmente emitidos pelo conselho directivo, pelo conselho pedagógico e pelo coordenador dos directores de turma tem suporte nos dados, já a opinião dos pares (os outros directores de turma da escola)³⁷ é claramente secundarizada pois apenas 2 professores (4,4%) a incluíram no conjunto das três opiniões que mais valorizam. Parece-nos, portanto, necessário convocar outras racionalidades para dar sentido e conferir maior inteligibilidade aos dados anteriores. Na verdade, afigura-se-nos que este discurso reflecte mais um estereótipo ideológico sobre o que se entende por um "bom director de turma" do que as práticas efectivamente actualizadas no quotidiano da escola³⁸. A existência na escola de uma estrutura que se apresenta publicamente colocando os alunos no centro das suas preocupações e que simultaneamente confere aos pais, na sua qualidade de *utilizadores e clientes*³⁹, um significativo protagonismo, dando relevância à sua participação e às suas opiniões, dota esta de uma imagem de credibilidade e de confiança essenciais à sua legitimidade externa. Esta imagem pública é tanto mais relevante quanto o conceito de "cidadania organizacional" parece querer afirmar-se como o novo "mito racionalizador", consubstanciando "novas ordens simbólicas e novas definições do estatuto dos participantes em termos de cidadania"⁴⁰.

2.6 Ser designado director de turma- prémio ou castigo?

A aparente desvalorização da opinião do conselho directivo, do conselho pedagógico e do coordenador dos directores de turma na autoavaliação do director de turma, parece-nos mais o resultado de uma determinada representação acerca do modo como intervêm na sua selecção do que o produto do "mito do profissionalismo" a que antes nos referimos. Na verdade, a maioria dos directores de turma não se considera designada para o cargo na base de qualquer juízo sobre a sua competência pedagógica ou capacidade de liderança:

"[...] eu era dos últimos professores a escolher, ficava com as sobras, com os últimos horários que restavam. Geralmente nesses horários que restavam existiam direcções de turma, e eu ficava com as direcções de turma. Nunca me foi atribuída uma direcção de turma em função das minhas capacidades."⁴¹

Quando questionámos os professores da escola Alfa (que eram ou tinham sido directores de turma) sobre as razões que consideravam ter motivado o conselho directivo a nomeá-los directores de turma, 18 (51.4%) consideraram que uma das duas razões mais plausíveis foi para "completar o horário", enquanto que 12 (34.2%) acham que foram escolhidos porque "alguém tinha que ser". Por outro lado, factores como a "capacidade de relacionamento fácil", o "espírito de tolerância e compreensão", a "capacidade de prever situações e solucionar problemas" e a "competência pedagógica" foram claramente secundarizados, apesar de constituírem dimensões que os normativos legais incluem nas qualidades a considerar na nomeação dos directores de turma⁴². O gráfico que se segue apresenta, de forma mais detalhada, as razões que os directores de turma da escola Alfa julgam ter prevalecido na sua escolha por parte do conselho directivo:

37 Como se depreende, considerámos "pares" os outros directores de turma da escola, e não os outros professores da turma, porque numa concepção de director de turma como profissional seriam os primeiros os únicos com habilidade e conhecimentos para julgar a sua actuação.

38 Perrenoud, a propósito do que designa de "tentação racionalista", observa: "Devido a todo o tipo de razões, a prática pedagógica é facilmente apresentada como sendo mais consciente e racional do que o é na realidade"- PERRENOUD, Philip, *Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação Profissional. Perspectivas Sociológicas*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993, p. 21.

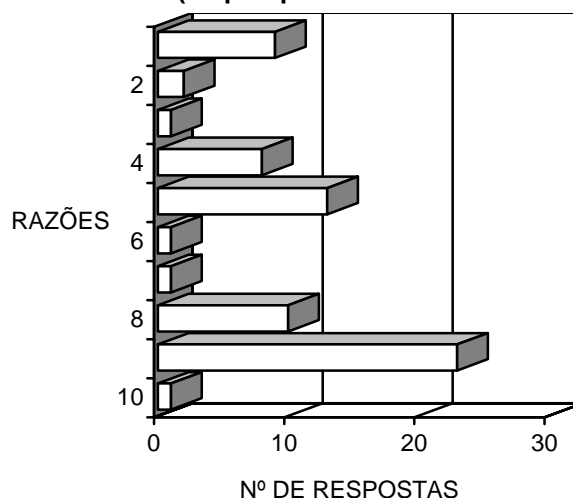
39 Para uma análise dos "fundamentos da legitimidade" de participação dos pais na direcção da escola ver FORMOSINHO, João, "De Serviço do Estado a Comunidade Educativa ...", *op. cit.*, pp. 53-86.

40 ESTÊVÃO, Carlos Vilar, "O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas Numa Perspectiva Institucional", in *IGE Informação*, nº2, Dezembro de 1994, pp. 51-52.

41 Excerto da entrevista com um docente da escola Alfa- E1, Julho/94.

42 Cf por exemplo o ponto 74.1 a 74.6 do Dec. Lei 211-B/86, de 31 de Julho.

Gráfico 7. Razões que levaram o conselho directivo a nomear os directores de turma (na perspectiva dos directores de turma)



Legenda:

- 1.Capacidade de relacionamento fácil
- 2.Espírito de tolerância e compreensão
- 3.Ser Estagiário
- 4.Competência pedagógica
- 5.Alguém tinha que ser
- 6.Capacidade de prever situações e solucionar problemas
- 7.Ser dos mais novos da escola
- 8.Espírito metódico e dinamizador
- 9.Para completar o horário
- 10.Outra(s)

Poder-se-ia pensar que o reduzido nº de professores (17,7%) que considera ter sido designado director de turma com base na sua "competência pedagógica" fosse imputável a uma hipotética humildade profissional (falsa modéstia?). No entanto, essa explicação parece-nos de excluir pois os mesmos professores quando convidados a avaliar o seu desempenho no exercício do cargo, não se sentiram inibidos em classificá-lo de "positivo" ou mesmo de "muito positivo". De facto, 96,5% dos inquiridos que se pronunciaram sobre este *item* distribuem-se por estas duas alternativas, enquanto que apenas 1 docente considerou o seu desempenho "negativo" e nenhum o avaliou em "muito negativo". Score muito idêntico foi obtido quando a questão foi orientada para a heteroavaliação:

Quadro 4. Avaliação global do desempenho dos directores de turma da escola Alfa

Desempenho	Nº de respostas
Muito positivo	6
Positivo	50
Negativo	0
Muito negativo	0

Alguns professores acreditam que a situação está a mudar e que actualmente, no momento de designar os directores de turma, os critérios são algo diferentes e, se não há ainda uma selecção dos "melhores", pelo menos procura-se que os "piores" fiquem de fora:

"Antigamente quem é que era director de turma?, aquele que entrava nos "minis"⁴³ porque era preciso completar o horário, agora já há uns anos que há a preocupação de escolher, ou pelo menos evita-se que determinadas pessoas sejam directores de turma"⁴⁴

Outros professores reconhecem mesmo que, quando foram designados directores de turma, não se encontravam minimamente preparados para o exercício do cargo e, por isso, não foi por certo a sua competência profissional que determinou a sua escolha:

"[...] eu não sabia nada daquilo, não é, e sou sincero e perguntei: eh pá mas o que é que eu vou fazer como director de turma? fiquei preocupado, como outra pessoa qualquer ... agora toma lá isto, agora és isto e pronto acabou-se, não é?"⁴⁵

A percepção de que "algo está a mudar", é frequentemente atribuída à maior estabilidade dos quadros docentes das escolas. Sem pôr em causa esta explicação, considerámos, no entanto, que a maior centralidade conferida à selecção dos directores de turma decorre também da relevância estratégica desta figura num quadro de maior abertura da escola em relação ao meio. A partir do momento em que os pais começam a adoptar uma atitude mais interventiva e mais questionadora da organização escolar, torna-se absolutamente essencial que a estrutura a quem cabe o relacionamento com o público disponha da capacidade de legitimar as opções da organização. Um fracasso a este nível pode comprometer não apenas o director de turma implicado mas, de uma forma mais global, o conjunto da organização. Esta preocupação com a vertente do director de turma como a "face pública" da escola emerge em alguns discursos dos responsáveis pela sua selecção. Num dos primeiros contactos que mantivemos com o coordenador dos directores de turma da escola Alfa registámos o seguinte depoimento: "para o próximo ano temos de ter mais cuidado com a escolha dos directores de turma. Há directores de turma que na falta de informação simplesmente inventam. No contacto com os pais um pequeno deslize, uma frase mal pensada, compromete-me a mim e ao conselho directivo"⁴⁶. Como se depreende do excerto, a preocupação com a qualidade do desempenho de alguns directores de turma, manifestada pelo coordenador, parece-nos decorrer mais das eventuais implicações, sobre a imagem da escola, de um "deslize" do director de turma no contacto com os pais do que propriamente com as implicações que essa impreparação ou inabilidade pudesse ter na acção educativa do director de turma junto dos alunos ou mesmo no relacionamento com os outros professores.

Embora relevantes, as representações dos docentes sobre o processo de selecção dos directores de turma necessitam de ser confrontadas com outros dados da investigação, nomeadamente com as práticas documentadas de selecção dos directores de turma.

A importância atribuída à direcção de turma também se reflecte nos procedimentos e cuidados seguidos na selecção dos candidatos para a função. Fizemos uma análise do corpo de directores de turma da escola Alfa nos três últimos anos lectivos: 1992/93; 1993/94; 1994/95, orientada por três preocupações fundamentais: 1- identificar uma eventual política orientada para a manutenção de uma equipa de directores de turma estável; 2- detectar uma eventual preocupação em garantir o acompanhamento de uma turma durante um ciclo de estudos por parte do mesmo director de turma; 3- determinar em que medida se privilegiava a atribuição de uma ou de duas direcções de turma a cada director⁴⁷.

43 O entrevistado refere-se aos chamados "mini-concursos" que tinham lugar já depois de se terem iniciado as aulas, e tinham por finalidade preencher os lugares que tinham ficado vagos depois de se terem esgotado as possibilidades de os preencher através do concurso nacional.

44 Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa- E5, Julho/94

45 Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa- E7, Julho/94.

46 Nota registada no caderno de campo, Março/94.

47 Esta análise baseou-se essencialmente na "Relação de Directores de Turma" de cada um dos anos referidos. Essas listagens apresentam a seguinte estrutura: Ano (de escolaridade); Turma; Director de Turma; Dia (de atendimento dos encarregados de educação); Hora (idem). A nossa análise baseia-se no pressuposto de que uma turma mantém no ano seguinte a mesma letra de identificação, ou seja, o 6ºA corresponde grosso modo ao 5ºA do ano lectivo anterior. Como tivemos oportunidade de confirmar esta é a regra seguida na denominação das turmas na escola Alfa.

De seguida damos conta de algumas das conclusões a que chegámos. Uma análise do corpo profissional a quem foi confiada esta missão tida como de "vital importância" demonstra que dos 23 docentes que no ano lectivo de 1992/93 exerceram o cargo de director de turma na escola Alfa, apenas 9 se mantiveram nessas funções no ano lectivo de 1993/94, e destes 9 apenas 4 acompanharam o mesmo grupo de alunos do ano anterior⁴⁸. Isto significa que sendo a equipa de directores de turma, no ano lectivo de 1993/94, constituída por 28 docentes (para 32 turmas), a maioria absoluta (67.8%) não foram directores de turma nesta escola no ano lectivo anterior.

No ano lectivo em que desenvolvemos o nosso trabalho de campo (1993/94), devido a uma redefinição da rede escolar⁴⁹, a escola Alfa sofreu um acréscimo brusco da sua população (discente e docente), tendo o número de turmas passado de 32 para 39 e o de directores de turma de 28 para 34. A tendência para uma renovação do quadro de directores de turma continua, no entanto, a ser uma característica dominante. Dos 34 directores de turma referidos, apenas 11 (32.4%) integravam a equipa do ano anterior, enquanto os restantes 25 (67.6%) além de não terem sido directores de turma nesta escola no ano lectivo anterior, 16 (69.5%) também não exerceram a sua actividade docente nesta escola⁵⁰. Registámos, contudo, uma alteração significativa na política de distribuição das direcções de turma para o ano lectivo de 1994/95 em relação aos anos anteriores. Efectivamente, se a maioria dos directores de turma, como referimos, não continua no exercício do cargo, dos 11 que permanecem, 8 acompanham o mesmo grupo de alunos. Esta tendência para o acompanhamento do mesmo grupo de alunos pelo mesmo director de turma, já clara nos números anteriores, sai ainda reforçada se considerarmos que dos 3 directores de turma que, mantendo o cargo do ano anterior, não acompanham o mesmo grupo de alunos, 2 exerciam o cargo no ano terminal do 2º ciclo e, por isso não poderiam acompanhar os mesmos alunos no ano seguinte⁵¹.

O terceiro ponto em análise permite-nos uma conclusão clara: a generalidade dos directores de turma têm sob a sua responsabilidade unicamente uma turma, embora a legislação permita que se atribua até duas direcções de turma a cada docente. De facto para as 25 turmas que frequentaram o curso diurno no ano lectivo de 1992/93 foram seleccionados 23 directores de turma, ou seja, menos de 9% com duas direcções cada. Para o ano de 1993/94 há um ligeiro acréscimo, com pouco mais de 14% de directores concentrando mais de uma direcção de turma, voltando a taxa de concentração a diminuir ligeiramente em 1994/95- 34 directores de turma para 37 turmas com direito a director de

48 E isto, não obstante, a legislação apontar no sentido de que "Os directores de turma devem conservar a direcção de turma do ano anterior sempre que tal seja possível"- ponto 76 do Dec. Lei 211-B/86, de 31 de Julho. De resto, esta orientação estava já estabelecida para o cargo de director de classe, pelo menos desde 1921. Cf. decreto n.º 7:558, de 18 de Junho de 1921. Aqui se determina que "Estas nomeações [dos directores de classe] deverão se feitas, sempre que seja possível, por forma que os directores acompanhem a respectiva classe durante o curso geral ou um dos cursos complementares"- artº 331º.

49 A propósito da redefinição da rede escolar declarou-nos um elemento do conselho directivo: "fomos enganados, fomos enganados" e depois esclarecia que quando se procedeu à redefinição da rede escolar estava em curso na escola o processo de substituição do presidente do conselho directivo, devido à eleição deste para um cargo de responsabilidade autárquica, e esse contexto de indefinição da equipa directiva impediu que a escola defendesse adequadamente os seus interesses. Deste modo, a escola viu crescer a sua população escolar de cerca de 600 alunos (população para que o estabelecimento está concebido) para mais de 800, obrigando a uma reconversão de espaços habitualmente não destinados a actividades lectivas em salas de aula. Este crescimento da população discente resultou de um aumento de 3 turmas no 5º ano de escolaridade, 1 turma no 6º ano de escolaridade, 2 turmas no 9º ano de escolaridade e 2 turmas no 11º ano de escolaridade. Em contrapartida o 10º ano de escolaridade perdeu 3 turmas.

Pareceu-nos detectar nesta redefinição da rede escolar uma espécie de "jogo do empurra", em que cada escola envolvida procura garantir um mínimo de alunos, de modo a beneficiar de melhores condições para o exercício da sua actividade. Este mesmo "jogo do empurra" parece assumir contornos bem mais preocupantes no que concerne aos ditos "alunos problema". Na mesma altura em que obtivemos a informação anterior, meados de outubro de 1994, num breve contacto que mantivemos com o coordenador dos directores de turma, este confidenciava-nos que ao nível de algumas escolas da região havia uma "autêntica mafia" que manobrava no sentido de se "livrarem" dos alunos mais incómodos, não olhando a meios para atingir esse desiderato, chegando mesmo a falsificar as fichas de matrícula. Ainda segundo a mesma fonte, um mês após o início das aulas, estes alunos "indesejados" continuavam a "dançar" de escola para escola, sem que se vislumbrasse uma solução definitiva.

50 Destacamos este facto porque ele nos parece incongruente com o discurso "oficial" dominante que pretende fazer passar a mensagem de que a selecção dos directores de turma é feita tendo por base a análise das competências profissionais do candidato.

51 Esta impossibilidade decorre do facto do quadro docente do 2º ciclo do ensino básico ser independente do quadro docente do 3º ciclo e do ensino secundário.

turma. A política de atribuição de direcções de turma nesta escola está explicitamente orientada para a não concentração:

"Eu penso que as funções são demasiado exigentes para que, sobretudo nalgumas épocas do ano, o director de turma tenha duas direcções. Eu não sei, neste ano lectivo [1993-94], quantas foram atribuídas em duplicado, e se calhar foi nos casos em que foi necessário ir numa segunda apanha e ... lá tem de ser mais uma, tem de ser mais uma"⁵²

Realçámos este facto porque sendo o corpo docente ao serviço desta escola, no ano lectivo de 1993/94, constituído por 71 professores e o número de turmas com direito a director de turma de 32, atribuindo apenas uma direcção a cada director de turma, será necessário recrutar 45% dos docentes para esta função. Atribuindo duas direcções de turma a cada director, obviamente o número de directores necessários reduzia-se a metade, e isto com várias vantagens. Em primeiro lugar diminuam os constrangimentos com que se confronta o órgão de gestão na selecção dos directores de turma, evitando ou reduzindo a necessidade de acumulação de cargos⁵³. Se considerarmos que entre delegados e representantes de disciplina a escola Alfa ocupa 25 docentes⁵⁴, e que os docentes sem habilitação própria não podem desempenhar este cargo, as possibilidades de escolha de directores de turma fica extremamente limitada. Aparentemente, surpreende, por isso, que num contexto destes, que é de resto o contexto da generalidade das escolas portuguesas, o órgão de gestão tenha optado por atribuir maioritariamente uma direcção de turma a cada director de turma. De um menor número de directores de turma resultariam ainda maiores facilidades de coordenação do conjunto dos directores de turma e cada director, acumulando as reduções relativas a cada direcção, poderia fazer uma gestão mais pessoal do tempo destinado às actividades inerentes à sua função.

Esta gestão, aparentemente pouco racional, ganha maior sentido se admitirmos que a nomeação de um professor como director de turma, em vez de ser percebido como uma promoção, ou um reconhecimento pelo trabalho desempenhado, talvez seja mais frequentemente vivida como uma penalização ou pelo menos como um mal necessário- "alguém tinha que ser". Neste caso duas direcções de turma poderiam ser entendidas como uma dupla penalização:

"Eu acho que isso [duas direcções de turma] é uma monstruosidade, mas tivemos aqui casos desses, acho uma monstruosidade ... não é correcto, duas direcções de turma para um indivíduo é de mais, algo vai ser sacrificado, é humanamente quase impossível tu teres, e temos aqui exemplos este ano disso, cumprires cabalmente com duas turmas, é difícil. Tivemos o caso de um colega que teve duas direcções de turma que por acaso até vieram a ser complicadas, e ele teve extremas dificuldades."⁵⁵

Uma das razões mais frequentemente apontadas para a falta de apetência pelo cargo de director de turma resulta da incongruência entre as atribuições e responsabilidades que lhe são cometidas e as condições/compensações que lhe são oferecidas:

"hoje o professor sente-se vítima [quando é designado director de turma], e eu vou dizer porquê, é que as atribuições e a responsabilidade do director de turma é de tal ordem que não é compatível com as tais duas horas de que se fala"⁵⁶

52 Excerto da entrevista com o docente que, na altura da designação dos directores de turma para o ano lectivo de 1993/94, exercia as funções de presidente do conselho directivo da escola Alfa- E12, Julho/94.

53 Por exemplo a acumulação do cargo de delegado de disciplina com a de director de turma.

54 Em cada grupo ou subgrupo disciplinar com três ou mais docentes haverá lugar à eleição de um delegado de disciplina. Quando o número de professores for inferior a três o conselho directivo nomeará um representante. Cf. pontos 23 e 24 do Desp. 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro. No caso da escola Alfa há 6 delegados e 3 representantes no 2º ciclo do ensino básico, 10 delegados e 6 representantes no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Como se trata de uma escola C+S há uma "duplicação" dos delegados e representantes pois o quadro docente do 2º ciclo é independente do quadro docente do 3º ciclo e do ensino secundário, como já referimos em nota anterior.

55 Excerto de entrevista com o coordenador dos directores de turma da escola Alfa- E14, Agosto/94

56 Excerto de entrevista com um elemento do conselho directivo- E13, Julho/94.

"sei que os professores que têm o cargo de director de turma, porque quando vão buscar o horário está lá o cargo de director de turma, muitas vezes começam logo: lá vem uma chatice para mim, isto é uma realidade"⁵⁷

Ao longo das entrevistas que conduzimos junto de vários professores da escola Alfa, ficou-nos a impressão de que o cargo de director de turma, se fosse de aceitação facultativa, dificilmente seria preenchido. Foram vários os professores que nos afirmaram que era sua convicção que a generalidade dos directores de turma o era a contragosto. Um dos docentes entrevistados, que seleccionamos pela sua longa experiência como presidente do conselho directivo, quando lhe colocámos a questão: "acha que a maioria dos professores aceitaria voluntariamente ser director de turma?", sugeriu-nos mesmo uma curiosa tipologia das atitudes dos professores perante o cargo de director de turma:

"Não, acho que não. Pela experiência que tenho há três tipos de pessoas: as que vêm pedir à partida que não querem ser director de turma, uma percentagem relativamente pequena, vêm dizer ou que não têm jeito, ou que não têm disponibilidade para cumprir o cargo, etc., etc., etc. portanto, há uma tentativa de fuga às funções, ao cargo; há aquelas pessoas que pedem, que é um número reduzido, mesmo muito reduzido, 2,3 numa percentagem de 70 professores, 2, 3, que dizem: olha eu gostava de continuar com aquela turma, gostava, porque gosto das funções de director de turma, e depois há aqueles professores que aceitam pacificamente, o que eu não considero aceitar voluntariamente, e há aquelas pessoas que aceitam depois de alguma sensibilização, e penso que aqueles que aceitam depois de alguma sensibilização é uma percentagem relativamente grande e porque sempre foi meu hábito fazer isso, 'olha tem paciência és delegado mas também vais ser director de turma, por isto, por aquilo, o director de turma é importante, etc., etc.'. Há uma percentagem relativamente elevada em que se fazia isso, e as pessoas, depois de alguma sensibilização, ... 'pronto está bem, fico mas eu preferia não ficar, etc.'. Nos dez anos que estive no conselho directivo encontrei sempre algum travão à aceitação desse cargo de uma forma geral. O peso grande era, ... 'não, não, vê lá', claro que há aqui uma percentagem elevada, aqueles que eu disse que é para completar o horário, direcção de turma isso querem tudo, são professores que querem tudo, mas não é por causa das funções mas por causa, fundamentalmente, de completar o horário."⁵⁸

A partir deste trecho da entrevista com o ex-presidente do conselho directivo da escola Alfa, é possível identificar cinco posicionamentos distintos sobre a atitude dos professores perante a direcção de turma:

- 1 - Os que pedem para não ser (argumentando que não têm "jeito");
- 2 - Os que pedem para ser (porque tiveram uma experiência anterior gratificante)⁵⁹;
- 3 - Os que aceitam ser passivamente (porque alguém tinha que ser);
- 4 - Os que preferiam não ser (mas aceitam depois de alguma sensibilização);
- 5 - Os que querem ser (não pelas funções, mas para completar o horário).

Como esclarece o nosso entrevistado os posicionamentos 1, 2 e 5 correspondem a uma minoria dos casos. Ainda de acordo com o nosso interlocutor, a maioria dos professores integra a

57 Excerto de entrevista com docente com experiência de cargos de gestão, nomeadamente elemento do conselho directivo, coordenador dos directores de turma e, obviamente, director de turma- E11, Julho/94.

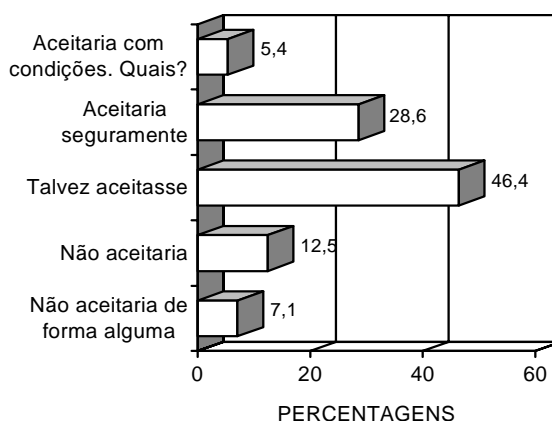
58 Extracto de entrevista com docente, ex-presidente do conselho directivo da escola Alfa, actualmente a desempenhar funções autárquicas numa câmara municipal.

59 Quando o professor manifesta vontade de ser director de turma no ano lectivo seguinte, esta manifestação não é no sentido de ser director de uma turma qualquer mas de ser director de uma turma específica- a turma que teve no ano lectivo anterior. Esta condição sugere que a declaração do candidato a director de turma parece menos condicionada por uma atracção pelas funções do cargo em geral e mais determinada por uma experiência particular com um determinado grupo de alunos

categoria 4, ou seja, embora manifestando alguma relutância, se devidamente sensibilizados, acabam por aceitar ser directores de turma. O trecho da entrevista deixa transparecer que esta acção de *charme* é sobretudo desenvolvida juntos dos professores que são delegados de grupo, o que significa que se há uma política deliberada de não concentração de duas direcções de turma no mesmo docente, essa preocupação parece não existir quando se trata de "casar" o cargo de delegado com o de director de turma, apesar de o enquadramento normativo permitir explicitamente a 1ª opção e sempre ter sido reticente em relação à segunda, conferindo-lhe carácter excepcional e pressupondo uma autorização expressa a nível supraorganizacional com base em parecer fundamentado⁶⁰.

Os resultados do questionário que aplicámos ao conjunto dos professores da escola Alfa reforçam, pelo menos parcialmente, esta "teoria prática" que acabámos de explanar. Nesse questionário confrontámos os inquiridos com um cenário hipotético em que a aceitação do cargo de director de turma era de aceitação facultativa. Pedia-se então aos inquiridos que manifestassem o seu posicionamento em relação à sua disponibilidade para aceitar o cargo de director de turma, optando por uma das cinco seguintes alternativas: 1) Não aceitaria de forma alguma; 2) Não aceitaria; 3) Talvez aceitasse; 4) Aceitaria seguramente; 5) Aceitaria mediante determinadas condições (pedia-se para especificar).

Gráfico 8. Disponibilidade para aceitar voluntariamente o cargo de director de turma



Dos 56 professores que manifestaram o seu posicionamento, apenas 11 (19,6%) excluíram liminarmente a disponibilidade para aceitar voluntariamente o cargo, enquanto os restantes 80,4% admitiram pelo menos a possibilidade de aceitar e 16 dos inquiridos (28,6%) manifestaram uma disponibilidade inequívoca para o exercício do cargo ao terem optado pela alternativa "aceitaria seguramente". Contudo a maioria dos docentes (46,4%), ao posicionarem-se no "talvez aceitasse", parecem-nos corresponder à categoria dos que "preferiam não ser mas aceitam depois de alguma sensibilização" da "teoria prática" que apresentámos acima. Apesar desta aparente disponibilidade para aceitar voluntariamente ser director de turma, o número de professores que manifestou desejo *de facto* de continuar com a turma do ano anterior é bastante reduzido⁶¹, o que, de resto, também é consistente com a tipologia anterior onde o grupo dos que "pedem para ser" se avaliava em cerca de "2 ou 3 numa percentagem [população ?] de 70 professores".

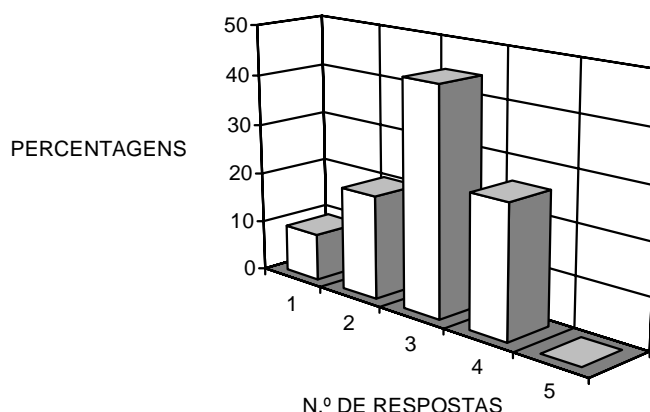
Para se compreender a disponibilidade de um número significativo de professores para aceitar

⁶⁰ Antes da publicação do desp. 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, a autorização para a acumulação de cargos na escola (máximo de dois) pressupunha autorização expressa da respectiva direcção-geral de ensino, baseada em parecer fundamentado do conselho directivo. Com a publicação deste diploma essa competência é transferida para o conselho directivo que, em caso de necessidade, pode agora autorizar "a acumulação de dois, e só de dois" cargos- ponto 59.

⁶¹ Numa das reuniões do conselho pedagógico o elemento do conselho directivo presente solicitou aos directores de turma que deixassem informação no conselho directivo caso pretendessem continuar com a mesma turma no ano lectivo seguinte. Esta informação foi afixada no *placard* da sala de professores cerca de 15 dias antes do termo das aulas. Já depois de terminadas as aulas (29/07/94), quisemos saber junto do conselho directivo se tinha havido declarações expressas de vontade de continuar com o mesmo grupo de alunos. Fomos informados que até àquele momento, apenas um ou dois professores se tinha manifestado expressamente interessado em continuar com a mesma turma no próximo ano lectivo (1994/95).

voluntariamente o cargo de director de turma⁶², importa clarificar as expectativas que estes alimentam em relação ao exercício do cargo. O que espera um professor do desempenho das funções de director de turma? poderá a direcção de turma constituir um espaço de realização do *professor missionário* que abraçou a profissão *por vocação*? Já vimos que os professores se auto-representam, enquanto directores de turma, como actores escolares particularmente preocupados com os alunos, mas que grupo de alunos gostariam os directores de turma de dirigir?. A resposta a esta questão poderá fornecer-nos os dados que procuramos. Mais uma vez confrontámos os professores inquiridos com um cenário por nós construído que contemplava a possibilidade de o director de turma escolher uma direcção de entre um leque de cinco alternativas. Essas alternativas compreendiam uma série de "tipos ideais", na acepção weberiana da expressão, evoluindo do aluno "com problemas emocionais" ao aluno com "problemas de aprendizagem".

Gráfico 9. Turma que os inquiridos escolheriam caso lhes fosse facultada essa possibilidade



Legenda:

1. Uma constituída por alunos cujas necessidades emocionais constituíssem um desafio para o director de turma.
2. Uma constituída por alunos simpáticos, de famílias médias, que fossem respeitadores e aplicados.
3. Uma constituída por alunos criativos e intelectualmente estimulantes exigindo um envolvimento especial.
4. Uma constituída por alunos oriundos de classes sócio-economicamente desfavorecidas, para quem a escola pudesse ser uma grande oportunidade.
5. Uma constituída por alunos com dificuldades de aprendizagem, que necessitassem de uma paciência e simpatia invulgares.

A maioria dos professores (44,4%) optaria claramente por uma turma constituída por "alunos criativos e intelectualmente estimulantes", enquanto apenas 5 inquiridos (9,2%) seleccionaria uma turma constituída por alunos "cujas necessidades emocionais constituíssem um desafio para o director de turma". Por outro lado, as turmas cujos alunos apresentam "dificuldade de aprendizagem" e exigissem do director de turma uma "paciência e simpatia invulgares", caso os directores de turma pudessem escolher, simplesmente ficavam sem director. Por outras palavras, os dois "tipos ideais" (1 e 5) em que a presença do director de turma seria mais essencial seriam exactamente as turmas para as quais seria mais difícil encontrar um director de turma voluntário. Atente-se igualmente no número

62 Segundo um estudo recente desenvolvido por Licínio Lima numa escola secundária do distrito de Braga, os cargos de gestão pedagógica intermédia são preferidos pelos professores relativamente ao conselho directivo. De entre os cargos de gestão intermédia, os professores inquiridos nesse estudo (48), apresentaram o director de turma como o mais preferido. Apresentamos de seguida os cargos por ordem decrescente de preferência, de acordo com os dados desse estudo: 1º director de turma (62,5%); 2º delegado de grupo, subgrupo ou disciplina 56,3%); 3º director de instalações (25,0%); 4º coordenador dos directores de turma 22,9%); 5º Assessor dos cursos nocturnos (16,7%); 6º orientador de estágio do ramo integrado (UM) (10,4%); 7º delegado à profissionalização/formação em serviço (4,2%). Cf. LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, ed. cit., p. 443.

de professores que optaria por uma turma em que os alunos fossem "simpáticos, de famílias médias, que fossem respeitadores e aplicados". 20,3% dos inquiridos escolheriam uma turma com estas características. Trata-se da opção que mais se aproxima do modelo de "aluno ideal". Merece também destaque o facto de cerca de 1/4 dos inquiridos preferir uma turma "constituída por alunos oriundos de classes sócio-economicamente desfavorecidas, para quem a escola pudesse ser uma grande oportunidade". Na verdade, subjacente a esta escolha está a crença de que a escola pode ser um importante factor de mobilidade social ascendente capaz de quebrar o círculo da reprodução social. Dirigir uma turma com estas características apresenta-se, assim, como uma actividade particularmente gratificante, porque neste contexto a escola "faz a diferença" e o director de turma aparece associado a uma função democratizadora socialmente muito valorizada.

Em síntese, o critério mais determinante na escolha de uma turma parece ser a probabilidade de sucesso académico da mesma. O director de turma prefere ver-se associado a turmas de sucesso, sobretudo quando estas representam alguma forma de desafio ou estímulo intelectual. Por outro lado, turmas potencialmente problemáticas, quer ao nível do aproveitamento quer ao nível do comportamento, não gozam dos favores dos professores inquiridos e, na generalidade dos casos, se pudessem, não assumiriam a sua direcção. Os dados que temos vindo a analisar levam-nos a questionar o sentido da representação tradicional da direcção de turma como uma estrutura centrada nos alunos. Na verdade, sendo a direcção de turma uma estrutura organizacional escolar orientada para a resolução dos problemas dos alunos, seria de esperar que os professores, como directores de turma, preferissem dirigir um grupo de alunos que pelas suas características dessem sentido e reforçassem a legitimidade da existência desta estrutura, ou seja, que as turmas potencialmente mais problemáticas fossem preferidas relativamente às turmas potencialmente menos problemáticas. No entanto, as "preferências" dos professores inquiridos apontam para um director de turma mais preocupado com a sua auto-realização do que com a resolução dos problemas dos alunos. As turmas cujos alunos mais necessitariam do apoio do director de turma são preteridas em favor das turmas em relação às quais o professor alimenta expectativas de sucesso e que, pela sua atitude previsível em relação à escola, se lhe afiguram propiciadoras de experiências mais gratificantes. Estes dados quase sugerem que, neste cenário, o director de turma não escolhe a turma que precisa dele mas aquela de que ele se pode servir para a sua auto-realização como professor⁶³.

A hipótese de o director de turma, enquanto gestor pedagógico intermédio, não estar essencialmente ao serviço dos interesses dos alunos tem confirmação noutros dados do estudo que conduzimos na escola Alfa. Ao longo das entrevistas que realizámos junto de vários docentes desta escola confrontámos diversos entrevistados com a seguinte questão: "O que seria diferente nesta escola se não houvesse director de turma?". Em alguns casos as respostas sugerem uma representação claramente instrumental do director de turma, alguém "a ser usado" quando há problemas, e, simultaneamente, denotam o reduzido *status* desta figura de gestão intermédia junto dos outros professores:

"O que seria diferente? tanta coisa, nomeadamente os alunos andariam muito mais à deriva. [...] Nós, entre colegas, não damos muito mais valor a um colega que é director de turma, até somos capazes de dizer: 'olha fala mas é com o teu director de turma', que é mesmo assim, quando um aluno nos apresenta qualquer problema, nós tentamos solucionar dentro do possível, mas se não fica bem dizemos: 'e para mais informações contacta o teu director de turma', mas quem dá mais importância ao director de turma não somos nós, mas os alunos ... para os alunos o director de turma desempenha um papel mais importante que os outros [professores], para nós colegas, entre colegas, não, é o director de turma, qualquer coisa que surja nós recorremos a ele. De facto, se ele não existisse a quem é que nós recorreríamos?, ao conselho directivo, é o que eu digo, só ao conselho directivo, não havia outra alternativa. Sem director de turma acho que seria muito mais difícil."⁶⁴

Neste contexto, o director de turma surge-nos como uma espécie de "técnico de manutenção" a

63 Atente-se que dissemos como professor e não como director de turma e isto porque nos parece que, no cenário anterior, no momento da escolha de uma direcção de turma, é mais a racionalidade do professor *tout cour* do que a do director de turma que prevalece.

64 Excerto de entrevista com um elemento do conselho directivo da escola Alfa responsável pela área das direcções de turma- E13, Julho/94.

quem se recorre quando alguma peça da máquina organizacional apresenta algum defeito ou "salta dos eixos". Nesta acepção, o papel do director de turma é efectivamente muito importante pois é ele que, respondendo às diversas solicitações, permite que a organização funcione sem sobressaltos, na sua ausência a máquina ficava bloqueada. Na verdade, a acção do director de turma, focalizando esta perspectiva, ganha um relevância particular sobretudo num contexto marcado por uma grande heterogeneidade discente, com a concomitante diversidade de posicionamentos perante a escola e os valores que esta veicula⁶⁵. Considerando que a escola de massas degenerou em massificação escolar, ou seja, a mudança na composição sócio-económica da clientela não se traduziu numa mudança ao nível da organização pedagógica e curricular, a escola passou a deparar-se com um novo público que não compartilha dos padrões e valores da cultura escolar. A presença na escola de um número crescente de alunos que manifestam desafeição por essa cultura revela-se um factor de perturbação do normal funcionamento da organização, representando, por vezes, um desafio à autoridade dos professores. Torna-se, assim, essencial a emergência de uma figura a quem possa ser delegada a função específica de desenvolver uma acção de persuasão junto dos "mais diferentes", convertendo-os às virtudes dos bens escolares. Os frequentes "sermões", geralmente encomendados, que o director de turma tem de "pregar" aos alunos da sua turma, inscrevem-se dentro dessa função. Se a sua acção for eficaz, o trabalho dos outros professores fica substancialmente facilitado.

"Eu penso que se uma escola for capaz de escolher directores de turma de grande valor a escola funciona bem.[...] É que o director de turma se fizer um acompanhamento do aluno e da turma vai fazer com que o aluno faça uma adaptação correcta, vai fazer com que sempre que haja algum obstáculo em relação aos outros professores da turma, em relação ao conselho directivo, funcionários, etc., etc., esses problemas sejam todos ultrapassados. [...] Um director de turma com capacidade de desempenhar as suas funções correctamente penso que desbloqueia todas essas situações"⁶⁶

A eficácia da acção de convencimento depende não apenas da capacidade do director de turma mas também da continuidade que o seu discurso possa ter fora da escola. O reforço e reiteração, por parte dos pais, das iniciativas da escola revelam-se essenciais para o sucesso desse enquadramento educativo⁶⁷, procurando-se nestes casos que a acção seja concertada com o conjunto dos encarregados de educação:

"Tive um grupinho de três/quatro elementos que começou a criar problemas a vários colegas [professores] e eu aí tive de intervir, convoquei os encarregados de educação para reuniões sucessivas, pu-los ao corrente da situação, e esses alunos foram, como se costuma dizer 'apertados' pelos pais e as coisas melhoraram bastante, ainda que o director de turma tenha passado um bocado, enfim, tenha assumido o papel de mau da fita."⁶⁸

65 Como afirma Perrenoud, "Seja qual for o grau de selecção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo heterogéneo (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projectos, das personalidades, etc.)"- PERRENOUD, Philippe, *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*, ed. cit., p. 28.

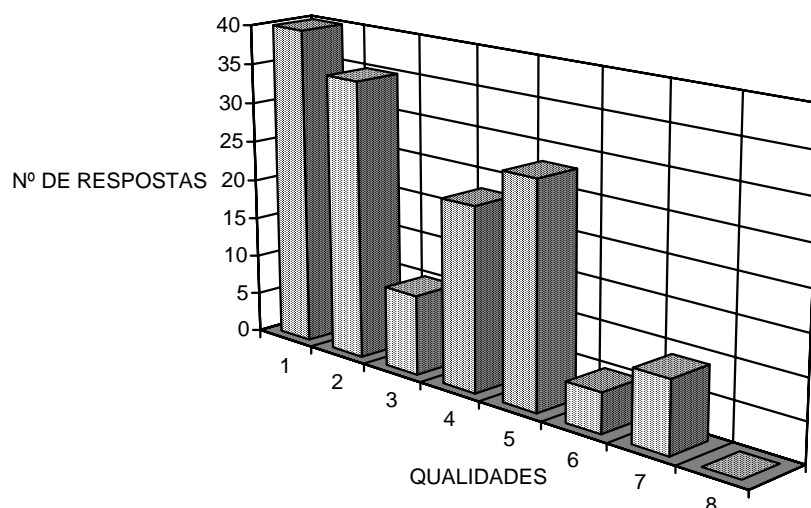
66 Excerto de entrevista com o ex-presidente do conselho directivo da escola Alfa- E12, Julh/94.

67 É também nesta linha de análise que se inscreve a conclusão de Natércio Afonso quando afirma: "os professores apenas esperam, e apenas aceitarão, a participação de pais que não desafie o seu estatuto social e os seus interesses, no sistema político escolar. [...] Em suma, pareceu que a participação dos pais não era bem vinda se não fosse cooperativa."- AFONSO, Natércio, *A Reforma Da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1994, pp. 241 e 243. Este autor considera ainda que as percepções dos professores sobre a participação dos pais se caracterizam pela sua "natureza contraditória". Por um lado critica-se a pouca participação e alheamento dos pais mas, por outro lado, condenam-se formas de intervenção que são exemplos objectivos de interesse e envolvimento activo nas questões escolares. Natércio Afonso exemplifica esta situação com um extracto de uma entrevista com um professora em que esta se lamenta que os pais não respondem às convocatórias para logo de seguida os recriminar por estes se preocuparem com as faltas dos professores. Ora, as faltas dos professores são uma questão que interessa aos pais, nomeadamente pela repercução que podem ter na aprendizagem dos filhos.

68 Excerto de entrevista com um director de turma da escola Alfa- E6, Julho/94.

Esta é, por certo, uma das razões relevantes porque a "participação" dos encarregados de educação na vida da escola é considerada muito importante pela generalidade dos professores. Aliás, "a capacidade de envolver os pais na vida da escola" é uma das qualidades que os professores mais valorizam no director de turma, conferindo-lhe mais importância do que, por exemplo, "a sua capacidade de envolver os professores da turma em projectos intedisciplinares", ou até "a sua capacidade e disponibilidade para a resolução de problemas pessoais dos alunos", qualidades indicadas, respectivamente, por 35, 23 e 28 dos professores inquiridos.

Gráfico 10. Qualidades que os professores mais valorizam no director de turma



Legenda:

1. A sua capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares
2. A sua capacidade de envolver os pais na vida da escola
3. A sua capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e rapidez
4. A sua capacidade de envolver os professores da turma em projectos interdisciplinares
5. A sua capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos
6. O seu espírito metódico e organizado traduzido, nomeadamente, na organização e manutenção do dossier de turma actualizado.
7. A sua capacidade de resolução autónoma dos problemas da turma, sem ter que envolver os outros professores.
8. Outra(s)

No conjunto das respostas, é particularmente expressivo o facto de a qualidade mais valorizada no director de turma ser "a sua capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares", opção seleccionada por 40 professores (74%). O *score* obtido por este *item* é congruente com a nossa sugestão segundo a qual a intervenção do director de turma junto dos alunos não se orienta tanto para a resolução dos seus problemas pessoais mas antes se inscreve no quadro de uma acção disciplinadora, orientada para a correcção dos comportamentos considerados desviantes ou desafiadores da autoridade docente. Por outras palavras, o director de turma existe para "ser usado" pelos outros professores para resolver os seus problemas de controlo disciplinar:

"O director de turma para mim é aquela pessoa em que os outros professores vêm 'queixarem-se' das dificuldades que encontram na turma, portanto, vão descarregar em cima do director de turma, que é para ele mais tarde comunicar com os pais, a dizer que o aluno não estuda, que o aluno não trabalha, ou isto ou aquilo."⁶⁹

69 Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa- E7, Julho/94.

Como referimos acima, o envolvimento dos pais neste processo é fundamental. Convém, no entanto, questionar qual o papel que se espera dessa "participação" e como é que ela se pode inscrever no processo de legitimação da organização escolar.

2.7 Para além dos discursos: a face oculta do director de turma.

Para alguns dos professores entrevistados, a ênfase colocada no papel do director de turma destaca sobretudo a sua vertente de "elo de ligação da escola com o meio", assumindo o termo "meio" uma acepção bastante particular. Neste contexto, e tomando como referência essa valência, para alguns dos inquiridos a sua existência é mesmo considerada mais importante do que a do próprio conselho directivo:

"É difícil imaginar como é que a escola funcionaria sem director de turma. (...) O primeiro reflexo seria o alheamento da escola em relação ao meio, a escola partia, desligava-se do meio envolvente, meio entendo encarregado de educação, havia aqui um corte na comunicação. Não vejo a escola a funcionar sem director de turma, vejo mais fácil sem conselho directivo do que sem director de turma. (...) às vezes os pais revoltam-se, questionam, às vezes até tomam atitudes mais violentas porque não houve essa comunicação com o director de turma. Muitas das atitudes negativas que tomam os pais são uma consequência de não haver diálogo com o director de turma que para o encarregado de educação personifica a escola. A imagem de uma escola na sociedade é dada em grande parte pelo director de turma."⁷⁰

Este excerto põe a descoberto, de uma forma particularmente expressiva, uma das funções essenciais da estrutura nas organizações educativas e revela-se também pertinente para a compreensão dos discursos dos professores em torno da importância do director de turma e da relevância da "participação" dos pais. Claramente a direcção de turma inscreve-se aqui no contexto de um "discurso legitimador"⁷¹ da organização, remetendo-nos para a sua função simbólica. Através dos contactos com os pais, o director de turma pode evitar "muitas das atitudes negativas" ou mesmo "violentas" destes em relação à escola. Como se afirma no extracto acima transcrito: "A imagem de uma escola na sociedade é dada em grande parte pelo director de turma". Parece-nos que esta análise é pertinente em vários sentidos. Por um lado, a existência do director de turma na escola é importante porque permite transmitir para o exterior (e para o interior) uma imagem humanista da organização: a escola preocupa-se com o bem estar dos alunos porque dispõe de uma estrutura particularmente centrada na resolução dos seus problemas. Por outro lado, a afirmação do entrevistado é ainda relevante no sentido em que a existência do director de turma permite, através do contacto com os pais, aqui verbalizado na reactualização do discurso da ligação "escola-meio", reforçar a "lógica da confiança". Como afirma Weick, "under conditions of loose coupling one should see considerable effort devoted to constructing social reality, a great amount of face work and linguistic work, numerous myths [...] and in general one should find a considerable amount of effort being devoted to punctuating this loosely coupled world and connecting it in some way in which it can be made sensible"⁷². Num contexto marcado pela débil articulação entre as partes, pela incerteza da tecnologia e pela ambiguidade dos objectivos, o "trabalho linguístico" desenvolvido no contacto entre o director de turma e os encarregados de educação, revela-se particularmente importante na legitimação dos resultados escolares. Neste sentido, a "participação" dos pais nos encontros semanais com o director de turma é muito importante não tanto porque se lhes permite "ter voz" nas questões educativas, mas antes porque esses contactos podem ser momentos essenciais na absorção das tensões e na redução da ansiedade, evitando-se assim conflitos com a clientela que, uma vez exteriorizados, poderiam comprometer a confiança e a legitimidade da organização. Além

70 Excerto de entrevista com o coordenador dos directores de turma da escola Alfa, E14, Julho/94.

71 Para uma análise da função da estrutura como discurso "legitimador" ver WROBEL, Vera, "Escolas Públicas e Privadas: Uma Leitura Sociológica de sua Dinâmica Organizacional", in *Dados- Revista de Ciências Sociais*, Vol. 27, nº 2, 1984, pp. 215-232.

72 WEICK, Karl, "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *op. cit.*, p. 69. Para uma análise mais detalhada do processo através do qual as organizações procuram "fazer sentido" dos seus processos e decisões ver, do mesmo autor, *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.

disso, o facto de esses encontros serem eufemisticamente designados de ligações "escola-meio" permite a sua apropriação ao serviço de novos "mitos racionalizadores", nomeadamente os que se abrigam sob designações genéricas como territorialização da escola, abertura ao exterior, ou de outras expressões similares, todas elas de elevado valor simbólico.

A ênfase colocada na participação dos pais é ainda relevante mesmo nos casos em que estes não participam. Estabelecendo uma relação estreita entre a participação dos pais e o sucesso académico dos alunos, a organização poderá mais facilmente legitimar o seu insucesso, imputando-o à "vítima". Nestes casos é sempre possível argumentar que se os pais tivessem acompanhado mais de perto a vida escolar dos seus educandos, os resultados poderiam ter sido diferentes.

Também Natércio Afonso, a propósito da participação dos pais na direcção das escolas públicas portuguesas, afirma: "Normalmente espera-se apenas que estejam presentes nas entrevistas e reuniões e oiçam o que lhes é dito a respeito dos filhos e educandos. [...] Na realidade, em geral, tanto nas entrevistas como nas reuniões com os professores ou directores de turma, os pais ouvem muito mais do que falam, a não ser em situações esporádicas de carácter conflitual, em contextos de violência verbal"⁷³. Baseando-se nas tipologias de Pateman e de Macbeth, este autor acrescenta: "poderá concluir-se que a participação dos pais nos assuntos da escola é geralmente entendida ao nível da pseudo-participação⁷⁴, e limitada a comunicação⁷⁵ com os interlocutores escolares, nomeadamente com os professores"⁷⁶. Licínio Lima, comentando os espaços e os conteúdos proporcionados à participação dos pais nos diferentes órgãos da escola afirma: "À margem dos processos de decisão, esta participação, a realizar-se, seria uma forma de participação 'fictícia', mitigada, resultando numa cooptação dos pais que, possivelmente, os neutralizaria ainda mais e comprometeria uma intervenção autónoma no futuro. O modelo de gestão democrática, nas suas duas edições, nunca contemplou a participação dos pais em níveis de decisão por estes valorizados."⁷⁷ Para António Nóvoa, a marginalização dos pais em relação às questões educativas decorre do próprio processo histórico de consolidação do sistema educativo português. Sintetizando esse processo, este autor afirma: "Num certo sentido, o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa)"⁷⁸

Admitindo que os contactos entre o director de turma e os pais/encarregados de educação visam sobretudo legitimar os resultados escolares e reforçar a "lógica da confiança" entre a instituição escolar e a sua clientela, compreende-se melhor a relevância conferida pelos professores a essas relações "face a face" pois é através delas que a organização dispõe de uma oportunidade de impor a sua representação da realidade. Na verdade, dado o carácter assimétrico dessa relação, o "diálogo" com os pais assume com frequência um carácter autoritário em que uma das partes (a escola), porque domina a tecnologia, dispõe da faculdade de impor a sua representação da realidade e a outra

73 AFONSO, Natércio, "A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas", in *Inovação*, Vol. 6, nº 2, 1993, pp. 138-139. Comentando os resultados de outro estudo este autor afirma: "As percepções dos professores sobre a influência irrelevante das associações de pais nos assuntos escolares condiz com a imagem dos pais cujos contactos com a escola consistem em pouco mais do que receberem as fichas de avaliação e serem convocados para ir à escola ouvir queixas sobre os seus filhos."- AFONSO, Natércio, *A Reforma Da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*, ed. cit., p. 243.

74 A *pseudo-participação* representa um dos três níveis de participação definidos por Carol Pateman tomando por referência o poder de decisão dos participantes. Neste caso os participantes não têm qualquer poder de influenciar as decisões.

75 Dos quatro tipos de participação identificados na tipologia de Macbeth, a *comunicação* constitui o tipo menos expressivo. Os restantes três tipos são os seguintes: 1) decisão; 2) controle/avaliação; 3) aconselhamento. Considera N. Afonso que a participação dos pais, além de se limitar ao nível da comunicação, estes assumem "fundamentalmente o papel de receptores". Cf. artigo citado, p. 139.

76 *Ibidem*, p. 139.

77 LIMA, Licínio C., *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, ed. cit., p. 330.

78 NÓVOA, António, "Para uma Análise das Instituições Escolares", in NÓVOA, António (Coord.), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, pp. 32-33. Mais adiante este autor vai afirmar: "Nesta perspectiva, a intervenção dos pais e das comunidades na esfera educativa sempre foi encarada como uma espécie de intromissão, na melhor das hipóteses tolerada com alguma resignação"- *ibidem*, p. 33.

(os pais) assume fundamentalmente o papel de receptor. Quando os pais, por qualquer razão, também dominam a tecnologia educativa, esta imposição torna-se particularmente problemática e os conflitos tornam-se mais frequentes:

"É mais difícil a relação com o encarregado de educação que domina a pedagogia e a técnica pedagógica, porque coloca em causa muitas vezes a pedagogia dos professores do aluno, ou do filho. Claro que se for um encarregado de educação sensato conhece e reconhece as lacunas do filho e dos colegas e dos meios técnicos da escola, etc. Mas muitas vezes colocam entraves à actuação do professor e do próprio processo de ensino-aprendizagem."⁷⁹

No entanto, são os pais-professores⁸⁰ aqueles a quem os directores de turma mais temem e que podem levantar mais entraves a um funcionamento harmonioso da escola, eventualmente porque mais facilmente põem a descoberto as fragilidades dessa tecnologia, desafiando a "lógica da confiança", base essencial da imagem de consistência da organização:

"Na minha opinião o encarregado de educação mais difícil é aquele que está por dentro dos assuntos. Poderá ser o próprio professor na qualidade de encarregado de educação. Se não for esse, é uma pessoa que embora não seja professor está muito ligada, já tem alguma cultura, ... que sabe o que quer e que por vezes não é polido em termos de apresentar os problemas. Pode ser uma pessoa conhecedora e isso faz com ele seja polido: 'discordo mas o senhor professor veja isto, veja aquilo', mas há outro que é mais directo na sua maneira de ser, etc. Esse penso que é o encarregado de educação de que todos os directores de turma fogem. É o encarregado de educação que traz problemas e é considerado um mau encarregado de educação em termos de relacionamento, em termos, enfim, em todos os termos, é aquele que traz problemas para a escola e que contesta o sistema, penso que é esse, e normalmente são os professores. Tenho experiência lá de uma pessoa que contestou, que foi para tribunal, e era um professor, foi para tribunal administrativo, supremo tribunal, tinha a ver não directamente com o conselho directivo mas com os órgãos de gestão, o conselho pedagógico e os conselhos de turma, esse era professor e como conhecia o sistema, esse foi ao supremo tribunal, embora tenha sido indiferido o processo dele, e era professor. Isto denota perfeitamente que é, que são os professores que conhecem os podres do sistema."⁸¹

Estes dois trechos põem em destaque uma intrigante constatação: a interacção relacional entre os directores de turma e os encarregados de educação parece ser mais problemática quando os dois interlocutores falam "a mesma linguagem"⁸². A ser assim, fica claro que o objectivo da relação face a face não é tanto a comunicação bilateral caracterizada pelo estatuto de parceria dos dois

79 Excerto de entrevista com um director de turma da escola Alfa- E10, Julho/94.

80 Segundo Pedro Silva, parece haver uma tendência para "cada vez mais professores integrarem as associações de pais e mesmo a sua liderança"- SILVA, Pedro, "Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994. Duas Décadas, um Balanço", in *Inovação*, Vol. 7, nº 3, 1994, p. 327. Esta progressiva "invasão" das associações de pais por "pais-professores" tem suscitado alguma preocupação por parte de algumas associações de tal modo que o presidente da Federação Regional das Associações de Pais do Centro (FRAPEC), citado por Pedro Silva, vai ao ponto de afirmar que isto é "feito de maneira perfeitamente intencional" e poderá ter por consequência a neutralização do próprio movimento associativo pois, como afirma o mesmo dirigente, "o pai que é professor influencia para os professores não serem beliscados". No entanto, Pedro Silva discorda desta leitura, considerando que a presença elevada de pais-professores na direcção das associações de pais resulta antes de "termos um movimento associativo dos pais da classe média" e não tanto de qualquer estratégia de tipo "cavalo de Tróia"- *Ibidem*, pp. 327-328.

81 Excerto de entrevista com o ex-presidente do conselho directivo da escola Alfa- E12, Julho/94.

82 A propósito da participação dos pais na escola afirma Licínio Lima: "Os professores encontram-se, nesta matéria, perante um dilema: os pais mais mobilizados/mobilizáveis, aqueles que lhes estão mais próximos em termos sociais e culturais e, deste ponto de vista, os seus interlocutores privilegiados, são também aqueles que, objectivamente, mais problemas lhes podem causar; os pais de posições sociais mais baixas são potencialmente menos problemáticos, menos exigentes e reivindicativos, de controlo mais fácil através de um discurso intencional e de uma linguagem que lhes são estranhos, mas são simultaneamente menos receptivos aos esforços dos professores, menos colaboradores na educação dos alunos, menos compensadores e gratificantes em termos profissionais"- *Ibidem*, p. 329.

intervenientes, mas antes uma oportunidade relevante de uma das partes, de uma forma unilateral, impor a sua definição da situação. Em alguns casos, a representação docente quanto à atitude "adequada" dos pais apreende-se de forma indirecta. Comentando o absentismo dos pais, um elemento do conselho directivo da escola Alfa fez-nos o seguinte relato:

"Eu recordo-me por exemplo de uma das turmas deste ano, de uma colega nossa contar aqui no conselho directivo o seguinte: tínhamos aí um aluno um bocado problemático, a mãe vinha à escola, contactava a directora de turma. Era capaz, inclusivamente, de estar aí a hora inteira. *Em vez de ser a directora de turma a dizer-lhe as informações que tinha a dar*, não, era a mãe que se queixava à directora de turma sobre o que havia de fazer com o filho, também há situações deste género"⁸³

Sob a aparência da democraticidade, convocando o conceito de participação alargada dos pais, a organização escolar, através do director de turma, procura legitimar os seus procedimentos não apenas "preparando" os pais para os resultados escolares menos positivos, mas também recolhendo elementos que possam ser convocados no momento de "justificar" esses mesmos resultados. Neste contexto, a "participação" dos pais é relevante sobretudo quando "há problemas". Se o aluno apresenta um comportamento considerado normal e se tem aproveitamento académico, a presença dos encarregados de educação na escola é considerada menos relevante, senão mesmo dispensável. Comentando a reduzida participação dos pais, afirmou-nos um director de turma:

"[...] mas também não devemos ver aí dramatismos, pois se a situação não requer cuidados de maior, não devemos ver aí grande dramatismo, porque se o pai não quer saber mais, o filho entretanto progride regularmente, não há grandes questões disciplinares, não há grandes questões a nível pedagógico e a nível de integração, etc., se não houver questões marginais que possam perigar o desenvolvimento correcto do aluno, nós podemos entender que não é prioritário que eles cá venham"⁸⁴

Apesar de os professores considerarem que a participação dos pais é particularmente importante quando o aluno apresenta problemas (comportamento, aproveitamento, assiduidade ou outros), há uma crença relativamente generalizada de que são exactamente os pais dos alunos que "não levantam problemas" aqueles que comparecem na escola com mais frequência. Em relação aos alunos considerados problemáticos é frequente ouvir-se dizer que apesar de reiteradamente convidados a comparecer na escola, os encarregados de educação raramente atendem à solicitação dos directores de turma. Alguns dos entrevistados vão mesmo mais longe e deixam transparecer nos seus discursos uma imagem dos pais como alguém que não assume as suas responsabilidades de progenitores, alheando-se completamente da educação dos filhos:

"Os pais chegam à escola com os filhos no 1º dia, descarregavam-nos cá e só vêm cá no final do ano saber os resultados"⁸⁵

"Muitos pais são capazes de delegar a responsabilidade deles nos professores e na escola, mandam os filhos para a escola e a escola que se encarregue, acho que os entregam, que os entregam"⁸⁶

"[...] a escola que se encarregue, a escola que resolva, é essa a ideia que me dá. Eles [os pais] encarregam-se de pôr os filhos ali à portinha da escola, e depois, a partir daí pronto, estás entregue aos professores, agora desenrrasca-te"⁸⁷

83 Excerto de entrevista com um elemento do conselho directivo da escola Alfa- E13, Julho/94. Sublinhado nosso. Este trecho deixa claro que, na opinião do entrevistado, o papel do pai era ouvir o que a directora de turma lhe tinha para dizer e não tanto apresentar-lhe as suas inquietações em relação à educação do filho.

84 Excerto de entrevista com um director de turma da escola Alfa- E6, Julho/94.

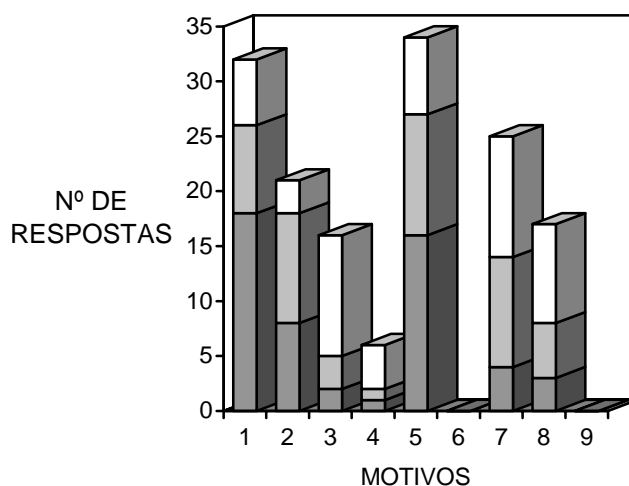
85 Excerto de entrevista com um director de turma da escola Alfa- E14, Agosto/94.

86 Excerto de entrevista com um director de turma da escola Alfa- E8, Julho/94.

87 Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa- E7, Julho/94.

Mas afinal como explicam os professores, de uma forma mais global, o facto de os pais participarem pouco na vida da escola? Pedimos aos inquiridos que de um conjunto de 8 proposições seleccionassem as três que considerassem mais adequadas à explicação da pouca assiduidade dos encarregados de educação, classificando-as por ordem de importância (1º = a motivo mais importante).

Gráfico 11. Motivos que levam os pais a participar pouco a vida da escola (na perspectiva dos professores)



Legenda:

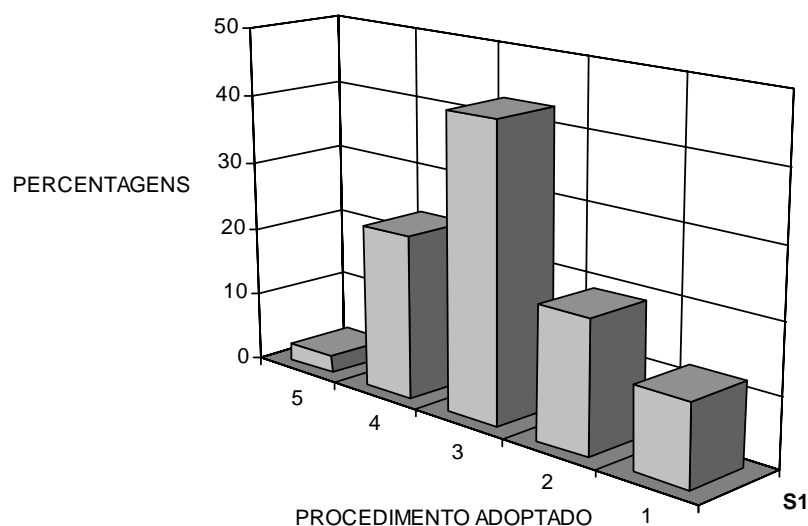
1. Há falta de tradição participativa dos encarregados de educação
2. Os encarregados de educação não se interessam pela vida escolar dos educandos
3. A escola é um lugar estranho para os encarregados de educação
4. Os directores de turma não estimulam os encarregados de educação a participar
5. Há dificuldade em compatibilizar os horários de trabalho com os horários de atendimento
6. Não existe um clima democrático na escola
7. Os encarregados de educação têm uma imagem negativa da participação (ir à escola é sinal de que "há problemas").
8. Os encarregados de educação desconhecem os seus direitos/deveres
9. Outra(s)

Como podemos constatar pela análise do gráfico, de acordo com os inquiridos, o factor de maior potencial explicativo da pouca participação dos pais na vida da escola é a "dificuldade em compatibilizar os horários de trabalho com os horários de atendimento", proposição seleccionada por 34 professores (60,7%), logo seguida da "falta de tradição participativa dos encarregados de educação", indicada por 30 professores (53,5%). O terceiro factor de maior peso é claramente penalizador para os encarregados de educação, uma vez que 21 professores (37,5%) incluíram a proposição "Os encarregados de educação não se interessam pela vida escolar dos filhos" nos três motivos mais importantes da pouca assiduidade dos pais e, destes, 8 (14,2%) consideraram mesmo que este é o factor mais importante. Em contrapartida, os directores de turma estão praticamente ilibados de responsabilidades nessa pouca participação dos pais uma vez que apenas 6 inquiridos (10,7%) admitiram como hipótese explicativa dessa conduta organizacional a possibilidade de que "Os directores de turma não estimulam os encarregados de educação a participar". Mais expressiva ainda foi a resposta dada ao item nº 6 "Não existe um clima democrático na escola", hipótese explicativa liminarmente excluída pela totalidade dos inquiridos. Por outro lado, as experiências pouco gratificantes do encarregado de educação adquirem, no computo global dos itens considerados, um

peso significativo. Na verdade, 25 professores (44,6%) incluíram a alternativa "Os encarregados de educação têm uma imagem negativa da participação (ir à escola é sinal de que 'há problemas')" nos três factores com maior poder explicativo. Embora não o assumindo explicitamente, os directores de turma têm um grande responsabilidade na construção dessa imagem, uma vez que raramente convocam o encarregado de educação para o informar dos aspectos positivos do percurso escolar do seu educando, contribuindo, assim, para reforçar essa imagem negativa da participação.

Outro aspecto que se nos afigura relevante destacar é que, embora considerando que uma das razões fundamentais da pouca participação dos pais na vida da escola é a dificuldade que estes têm em compatibilizar o seu horário de trabalho com o de atendimento dos encarregados de educação, os directores de turma, na generalidade dos casos, não desenvolvem estratégias que possam minimizar os efeitos dessa dificuldade. De facto, apenas 23,8% dos inquiridos com experiência de direcção de turma considerou que a marcação da sua hora de atendimento dos encarregados de educação foi feita após uma consulta prévia aos interessados, enquanto que 43,9% afirmou que a referida marcação foi condicionada pelos "furos" existentes no seu horário.

Gráfico 12. Procedimento adoptado na marcação da hora de atendimento dos encarregados de educação



Legenda:

1. A marcação da hora foi determinada pelo Conselho Directivo
2. A marcação foi feita após uma consulta prévia aos alunos
3. A marcação foi condicionada pelos "furos" existentes no horário que lhe foi atribuído
4. A marcação foi feita após uma consulta prévia aos encarregados de educação para determinar as preferências dos mesmos
5. Outro

Como as horas de atendimento dos encarregados de educação foram, na maioria dos casos, marcadas em função dos "furos" nos horários dos directores de turma, vamos encontrar uma concentração dessas horas nos períodos de maior pressão sobre os espaços de aula pois foram esses os períodos em que foi necessário "libertar" professores.

Quadro 5. Distribuição horária das direcções de turma na escola⁸⁸ (Ano lectivo 1993/94)

HORÁRIO	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	TOTAL
8.30-9.30			1	1		2
9.30-10.30	1		3	3	1	8
10.30-11.30	1	2	2	2		7
11.30-12.30	2	1	1	1		5
12.30-13.30						0
13.30-14.30		1			1	2
14.30-15.30			1	1	1	3
15.30-16.30	2			1		3
16.30-17.30	1					1
17.30-18.30	1					1
TOTAL	8	4	8	9	3	32

Uma análise dos tempos em que foram marcadas as horas de atendimento dos encarregados de educação permitem-nos retirar algumas conclusões. Desde logo destacamos a concentração dos atendimentos no turno da manhã. 22 directores de turma (68,7%) recebem os encarregados de educação entre as 8h 30m e as 12h 30m. Além disso há ainda uma concentração em determinadas horas do turno da manhã. Cerca de 50% dos atendimentos de encarregados de educação estão agendados entre as 9h 30m e as 11h 30m. Em contrapartida nenhum director de turma marcou a sua hora para recepção dos pais entre as 12h 30m e as 13h e 30m. Apenas um reduzido número de directores de turma escolheu o 1º tempo da manhã e as últimas horas do turno da tarde para atendimento dos encarregados de educação. Entre as 8h 30m e as 9h 30m atendem encarregados de educação 2 directores de turmas e igual número entre as 16h 30m e as 18h 30m. A preocupação com a gestão do espaço físico para o atendimento dos pais parece não ter condicionado a escolha da hora de recepção. Como não houve uma concertação entre os directores de turma na marcação dessa hora de atendimento, em determinados tempos há vários directores de turma a receber pais em simultâneo. Na verdade, dos 50 tempos disponíveis apenas foram aproveitados 23 tendo as 32 horas de atendimento sido aí concentradas. Resumindo, a distribuição efectiva das horas de atendimento dos encarregados de educação não foi, de facto, organizada de modo a facilitar a deslocação destes à escola. O início e o fim dos turnos da manhã e da tarde, períodos teoricamente mais fáceis de harmonizar com os horários dos pais, são os que concentram menos tempos de atendimento.

Em síntese, no momento de explicar a pouca participação dos pais, os professores excluem os factores que possam comprometer a organização e secundarizam a sua própria responsabilidade, preferindo transferir a "culpa" para factores exteriores à escola, sejam eles de natureza genérica: "falta de tradição participativa dos encarregados de educação"; "dificuldade em compatibilizar horários", ou então de clara *culpabilização da vítima*, responsabilizando directamente, e de forma socialmente pejorativa, os próprios pais: "os encarregados de educação não se interessam pela vida escolar dos educandos". Contudo, e apesar de considerarem que a participação dos pais é muito importante, no momento de procederem à marcação da hora de atendimento, raramente contemplan alternativas que facilitem essa participação⁸⁹.

⁸⁸ O quadro foi construído a partir da "Relação de Directores de Turma" ficha que nos foi disponibilizada na escola. Dessa ficha constam, entre outros elementos, o dia e hora de atendimento aos encarregados de educação de cada uma das turmas.

⁸⁹ Convém esclarecer que alguns directores de turma manifestam disponibilidade para receber os encarregados de educação noutras horas para além da marcada no seu horário. Por vezes alguns encarregados de educação contactam mesmo o director do seu educando fora da escola.

2.8 O director de turma como coordenador dos professores da turma: do mito à realidade

Ao lado do atendimento dos pais, a coordenação de um conjunto de professores, que leccionam o mesmo agrupamento de alunos, constitui uma das invariantes do conteúdo funcional do gestor pedagógico intermédio cuja génese localizámos nos finais do século XIX, na figura do director de classe. O director de turma, apesar de emergir num contexto sócio-educativo marcado por substanciais diferenças, afigura-se-nos, pelo menos parcialmente, herdeiro desse património funcional, ideia que, de resto, já tivemos oportunidade de desenvolver no 1º capítulo do nosso trabalho.

A preocupação com a integração dos saberes e com a harmonização das práticas pedagógicas dos diferentes professores é, aliás, uma das justificações oficiais para a criação do gestor pedagógico intermédio centrado na coordenação interdisciplinar horizontal. Desde a instituição do regime de classe, em finais do século passado com a reforma de Jaime Moniz/João Franco, o discurso pedagógico tem reiteradamente feito a apologia da conexão do ensino e da unidade do conhecimento. Mais recentemente este discurso ganhou novos adeptos surgindo como contraponto à reconhecida fragmentação disciplinar, produto da especialização dos saberes. A crescente ênfase na interdisciplinaridade, no desenvolvimento de projectos multidisciplinares, no "apelo interdisciplinar"⁹⁰, conferem particular centralidade à reflexão sobre a valência do director de turma como coordenador de uma equipa docente. Por outro lado, na reforma educativa em curso, a Área-Escola assume-se oficialmente como uma área curricular não disciplinar particularmente vocacionada para o desenvolvimento de projectos interdisciplinares, responsabilizando-se o director de turma pela sua dinamização.

Neste ponto procuraremos analisar o modo como, à luz do quadro teórico adoptado, podemos "articular" a reconhecida forte identidade disciplinar e individualismo pedagógico dos professores⁹¹ com o "apelo interdisciplinar" e qual o papel assumido pelo director de turma na condução deste processo.

À luz dos modelos formais a estrutura é um elemento fundamental na integração e coordenação dos diferentes elementos da organização. No caso das escolas, a coordenação dos diferentes professores da mesma turma constitui uma atribuição do director de turma. A criação desta estrutura de gestão intermédia foi, em parte, justificada como resposta à necessidade de articular os desempenhos de um conjunto de professores que desenvolve um projecto comum: o desenvolvimento cognitivo e psicossocial de um agrupamento específico de alunos. Contudo, são já vários os estudos que nos retratam as escolas como organizações caracterizadas pela incerteza da tecnologia e pela ambiguidade dos objectivos e por uma participação fluída. Neste contexto, a estrutura dificilmente pode ser determinada pelos objectivos e pela tecnologia e, por isso, é de admitir que a sua existência não vincule a acção organizacional, sendo plausível que os diferentes desempenhos se orientem por racionalidades particulares e eventualmente conflitantes entre si.

Embora, como esclarece March⁹², as pressões culturais para a racionalidade e a consistência inibam o reconhecimento público de desarticulações e de processos de escolha que não se confinem aos padrões clássicos da tomada de decisão, em determinados momentos são os próprios actores organizacionais a reconhecerem alguma forma de desconexão entre as diferentes partes da estrutura. De resto, o mesmo actor organizacional pode produzir discursos muitos distintos consoante o contexto em que se posicione. No caso da escola, Nell Keddie distingue, como vimos no capítulo II,

90 A expressão "apelo interdisciplinar" foi por nós colhida em POMBO, Olga, "A Interdisciplinaridade como Problema Epistemológico e Exigência Curricular", in *Inovação*, Vol. 6, nº 2, 1993, p. 174. Esta autora define esse apelo como "a manifestação contemporânea do velho ideal de unidade do conhecimento", *Ibidem*.

91 O individualismo pedagógico é frequentemente referido como um dos traços mais marcantes da subcultura docente. Natércio Afonso, no seu estudo sobre a "Reforma da Administração Escolar", recolheu diversos dados que lhe permitiram por em destaque esta característica. "Postura individualista"; e "comportamento individualista" são algumas das expressões que utiliza para se referir a esse posicionamento profissional- Cf. AFONSO, Natércio, *A Reforma Da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*, ed. cit..

92 Cf. MARCH, James G. "The Technology of Foolishness", in MARCH, James G. & OLSEN, Johan P. *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, Universitetsforlaget, 1976.

entre o *contexto do educador* e o *contexto do professor*. O primeiro é aquele em que prevalece um discurso tributário das ideologias pedagógicas e remete para o *dever ser*; o segundo toma por referência a acção quotidiana e reflecte os contrangimentos que condicionam essa mesma acção, aproximando-se mais do *que é*.

No estudo que conduzimos na escola Alfa tivemos oportunidade de recolher alguns dados que de forma directa ou indirecta confirmam a existência de várias desconexões ao nível do funcionamento do conselho de turma. Um nível elementar de articulação entre os diferentes elementos do conselho de turma pode medir-se através do grau de conhecimento que cada um dos docentes desse agrupamento manifesta em relação aos métodos e estratégias de ensino que, num determinado momento, estão a ser utilizadas pelos outros professores dessa turma. Na escola Alfa 42,5% dos professores inquiridos reconheceu desconhecer esses métodos e estratégias de ensino, o que permite supor a possibilidade de os alunos estarem a ser sujeitos a um conjunto de acções desencontradas que mutuamente se anulam. Nos casos em que os inquiridos afirmaram conhecer os métodos e estratégias de ensino em uso pelos outros professores das turmas em que leccionam, a maioria (51,6%) afirmou que essas opções pedagógicas foram colectivamente seleccionadas ao nível do conselho de turma, enquanto que apenas 12,9% considerou que esses métodos e estratégias resultaram de uma proposta do director de turma que o conselho sancionou, enquanto que para 19,3% esses procedimentos foram individualmente definidos.

O forte individualismo pedagógico, que alguns atribuem à índole do professor português⁹³, e as fortes identidades disciplinares, reprodução ao nível da escola das "partições" do saber resultantes da especialização do conhecimento, têm permitido a sobrevivência do "liceu das disciplinas", e a concomitante fragmentação curricular, não obstante as ideologias pedagógicas dos últimos cem anos terem alimentado o mito de realizar, ao nível do acto educativo, a unidade de tempo, de espaço e de acção com os inevitáveis paradoxos ideológico-pedagógicos aí implicados, nomeadamente o de transformar todos os alunos de uma turma num "único indivíduo moral", respeitando simultaneamente o princípio da "individualização do ensino". Por outro lado, aumentam-se o número de disciplinas dos planos de estudos, enfatizando as suas fronteiras, que com frequência degeneram em barreiras impedindo, como afirma Helena Cavaco, "procedimentos implicando desvidos e transbordos disciplinares"⁹⁴, ao mesmo tempo que "quase se tornou moda afirmar o valor das abordagens interdisciplinares", apelando-se para a necessidade da interfecundação dos saberes, para a necessidade de interpenetração dos campos de conhecimento. Como poderá a organização escolar incorporar estas diferentes solicitações contraditórias? Como poderá traduzir na sua estrutura estas pressões conflitantes? Como afirma Nils Brunsson, "Inconsistent norms are difficult to handle, difficult to reflect simultaneously, and difficult to combine with organizational action which is greatly dependent on consistency"⁹⁵. Segundo este autor, as organizações não precisam apenas de produzir produtos de modo eficiente, elas têm também de respeitar certas normas socialmente instituídas quanto ao modo "correcto" de os produzir: "the products must reflect values and norms in the organization's environment"⁹⁶. Contudo, as exigências do "ambiente técnico" podem não ser facilmente compagináveis com os requisitos do "ambiente institucional" e este, por seu lado, também não é homogéneo. A necessidade de responder simultaneamente às pressões potencialmente conflitantes dos dois ambientes conduz a organização a desenvolver estruturas, processos e ideologias em "duplicado". Cada um dos conjuntos organiza-se por referência a cada um dos ambientes e servem, por isso, objectivos distintos pelo que devem desenvolver-se de forma autónoma. A estrutura formal, por exemplo, responde às pressões do ambiente institucional e pode facilmente ser alterada de modo a responder às modas organizacionais e às formas julgadas "correctas" de fazer as coisas.

Nos finais do século passado as preocupações com "guardar e fazer guardar a conexão interna e a unidade científica e a disciplinar"⁹⁷ em cada uma das classes levou à criação de uma figura que assumiu formalmente essa função- o director de classe. No entanto, como já tivemos oportunidade de

93 Cf., por exemplo, OLIVEIRA, António Sá, "Ensino de Classes", in *Labor*, ano III, nº12. Ver ainda preâmbulo do decreto nº 27 084, de 14 de Outubro de 1936.

94 CAVACO, M^a Helena, "Interdisciplinaridade, Diálogo de Saberes", in *Inovação*, Vol. 6, nº 2, 1993, p. 182.

95 BRUNSSON, Nils, *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations*, ed. cit. , p. 8.

96 Idem, *ibidem*, p. 3.

97 Decreto de 14 de Agosto de 1895, artº 53º.

verificar, a introdução dessa nova estrutura formal não significou que o ensino na classe passasse a ser efectivamente coordenado, não obstante as sucessivas ameaças de sanções aos infractores e a reiterada afirmação do director de classe como a principal autoridade desse agrupamento. Na verdade, ao lado dessa estrutura formal permaneceu outra estrutura de natureza bem diferente, menos visível e nem sempre assumida, que de facto orientava a actividade dos professores.

As sucessivas reformulações morfológicas que desembocaram na criação da figura do director de turma não alteraram, no essencial, esta valência da articulação dos desempenhos dos contributos de cada um dos docentes para o projecto global. Formalmente este gestor pedagógico intermédio continua a estar associado à coordenação dos professores da turma sem que isso signifique que as práticas fragmentadas tenham sido superadas. Apesar disso, ou talvez por isso, a existência do director de turma é muito importante porque permite demonstrar publicamente o quanto a organização se preocupa com a coordenação. No entanto, a preocupação com o controlo efectivo dos desempenhos individuais foi substituído pela "lógica da confiança". A presunção da competência e do sentido da responsabilidade dos profissionais dispensa uma verificação *in loco* da consistência entre as orientações e as práticas actualizadas ao nível da sala de aula, com vantagens ao nível da coesão interna e com significativos ganhos de legitimidade da organização perante o seu público:

"Isso é um controlo difícil de fazer e nós não podemos andar aqui feito polícia de conselho de turma. Mas eu acho que de uma maneira geral acredito que as coisas se passam dentro dos trâmites traçados em conselho de directores de turma. Eu acho que a escola funciona bem nesse aspecto, talvez seja um bocado suspeita, mas acho que funciona muito bem."⁹⁸

"Ora bem, eu em determinados aspectos fazia mesmo a presunção do desempenho, noutros, porque fomos tomando conhecimento dos professores e verificávamos que eles em determinadas situações estavam a prevaricar e aí já tinha que haver um controlo, na maioria dos casos pressupunha-se que eles estavam a desempenhar o papel de director de turma cabalmente, que se preocupavam com o rendimento da turma, com os aspectos de ordem disciplinar, com as questões de ordem pedagógica, contactar os pais para eles saberem qual era o estado de aprendizagem dos seus educandos, etc."⁹⁹

Quaisquer tentativas de exercer um controlo mais apertado sobre os desempenhos individuais, além de ser percebido como uma afronta à "autonomia" do profissional, tendendo por isso a gerar conflitos, poderia pôr a descoberto inconsistências, que uma vez assumidas, comprometeriam a imagem de credibilidade da organização perante o seu público, abalando a sua confiança.

"É importante que o director de turma assuma a sua turma, se assuma como gestor, ora isto é complicado, muitas vezes vai entrar em choque com colegas e nós professores temos uma postura, raramente tomamos posições que colidam com o professor da disciplina A ou B, somos respeitadores da autonomia de cada professor."¹⁰⁰

"É um bocado delicado ... eu acho que há muita relutância em aceitar ... enfim, digamos, 'ordens', dentro da sala de aula há uma certa autonomia, que é bastante acentuada do professor em relação à sua turma, não é fácil aceitar [interferências] seja do director de turma, seja do delegado de disciplina e do pedagógico mesmo, e há conselhos directivos, conheço casos, que dizem: 'dentro da sala de aula é o professor, é o território do professor' e, parece-me, talvez seja algo instituído com o tempo."¹⁰¹

Preservando uma desarticulação entre a estrutura formal e a "estrutura informal", a organização

98 Excerto de entrevista com o elemento do conselho directivo responsável pelo sector das direcções de turma- E13, Julho/94.

99 Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa, com larga experiência de coordenador dos directores de turma- E11, Julho/94.

100 Excerto de entrevista com o coordenador dos directores de turma da escola Alfa- E14, Agosto/94.

101 Excerto de entrevista com um director de turma da escola alfa, E8, Julho/94.

escolar responde simultaneamente às pressões externas para um desempenho pautado pelos princípios da integração e da consistência, ao mesmo tempo que respeita a sala de aula como um "espaço sagrado" de acesso reservado e onde o docente pode beneficiar de uma significativa latitude no desempenho da sua actividade, margem de discricionariedade sempre legítima à luz do "mito do profissionalismo".

Para lidar com ambientes inconsistentes, a organização, além de segregar uma estrutura dupla, desenvolve ainda dois tipos de processos, um para a produção de trabalho e o outro para consumo externo: "one generates action; the other does not, but is kept for purposes of demonstration or display to the outside world"¹⁰². Porque não se destina a condicionar a actividade desenvolvida ao nível do "centro operatório", o segundo processo assume a forma de um ritual que é importante respeitar se a organização pretende preservar a sua legitimidade externa. Um exemplo paradigmático do carácter cerimonial de alguns dos procedimentos conduzidos pelo director de turma pode encontrar-se no processo organizado em torno das fichas sócio-económicas dos alunos, ritualisticamente preenchidas todos os anos e arquivadas no dossier de turma. No caso da escola Alfa esta ficha está dividida em 10 campos¹⁰³, colhendo informação variada, nomeadamente, em relação à situação sócio-familiar do aluno, aos seus hábitos e rotinas e à sua atitude perante a escola. O director de turma consagra, na parte inicial do ano lectivo, uma parcela significativa do tempo dedicado à direcção de turma à recolha e organização desta informação. Poderia pensar-se, por isso, que a actividade desenvolvida no quotidiano da sala de aula beneficia e apoia-se nessa informação tanto mais que é reconhecida a pertinência de adequar o ensino à especificidade do público a que se destina. No entanto, são os próprios actores centrais neste processo a reconhecer que, no momento de tomar decisões profissionais raramente o fazem fundamentando essas decisões na informação recolhida através dessa ficha. Mesmo nos casos (uma minoria) em que essas fichas são sujeitas a um tratamento sumário susceptível de tornar os dados aí armazenados em informação susceptível de ser "consumida", os professores parecem desenvolver o seu trabalho à margem desses dados:

"Fiz uma análise com os gráficos e tudo isso, desde o tempo que alunos demoram de casa à escola, situação económica e social do aluno, número de irmãos, fiz um apanhado disso tudo e apresentei à turma ao conselho de turma. [...] Acho que o professor fica um bocado alheio a esses factores, forneci no princípio do ano, mas depois vai começando a cair no esquecimento, e os professores não têm isso em conta muitas vezes. Eu como director de turma tenho chamado a atenção do conselho de turma, tanto os normais como os intercalares, para determinados pontos que acho fundamentais ter em conta."¹⁰⁴

"É capaz de não, não, não têm [em conta a informação disponível no dossier], eu acho que posso afirmar que praticamente, a não ser em determinados aspectos que ressaltam no momento da avaliação, em que nós estamos a avaliar e vem à baila determinadas características do aluno, aquilo é mais para 'inglês ver'."¹⁰⁵

O facto de se recolher informação que depois é ignorada, desprezada ou secundarizada não significa que esse processo seja destituído de sentido. Antes pelo contrário, este ritual reveste-se da máxima importância porque permite mostrar perante a clientela, e outras forças do ambiente, a centralidade conferida pela organização à individualização do ensino e à contextualização das práticas pedagógicas. Qualquer escola que se queira moderna e actualizada deve adequar o seu ensino às características específicas do seu público. Uma das formas convencionais de alcançar esse

¹⁰² BRUNSSON, Nils, *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations*, ed. cit., p. 7.

¹⁰³ Esses 10 campos são os seguintes: 1) Identificação (do aluno); 2) Filiação; 3) Encarregado de Educação; 4) Agregado Familiar; 5) Habitação; 6) Saúde; 7) Horários; 8) Transportes; 9) Tu e a tua vida escolar; 10) Actividades extra-escolares. Para preencher esses 10 campos o aluno (pelo estilo de redacção percebe-se que as questões são dirigidas ao aluno) deve responder a cerca de 90 itens, preenchendo os espaços para o efeito destinados. Esta ficha, nesta escola designada de "Ficha Sócio-Económica e Cultural", consta de 1 folha A4 (frente e verso).

¹⁰⁴ Excerto de entrevista com um director de turma da escola Alfa- E10, Julho/94.

¹⁰⁵ Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa, com larga experiência de coordenador dos directores de turma- E11. Julho/94.

desiderato consiste em recorrer às fichas sócio-económicas. Se a informação recolhida através desse procedimento é depois convocada no momento de tomar decisões pedagógicas ao nível da sala de aula é uma questão de outra natureza.

2.9 A importância do director de turma e a "ideologia do *handicap* sociocultural"

Para se compreender a importância das fichas sócio-económicas dos alunos como procedimento relevante ao serviço da legitimação da escola é necessário fazer uma breve referência ao modo como, ao longo do tempo, têm sido lidos os resultados escolares. Ana Benavente, referindo-se ao modo como nos últimos 60 a 70 anos têm sido justificados os resultados escolares, afirma:

"Em resumo, tivemos uma ideologia da desigualdade natural, seguida de um curto período de 'igualdade de oportunidades' em termos de dons individuais ou de mérito; um período ainda mais curto em que se pôs em causa explicitamente a instituição escolar, e finalmente, uma ideologia dominante do *handicap* sociocultural"¹⁰⁶

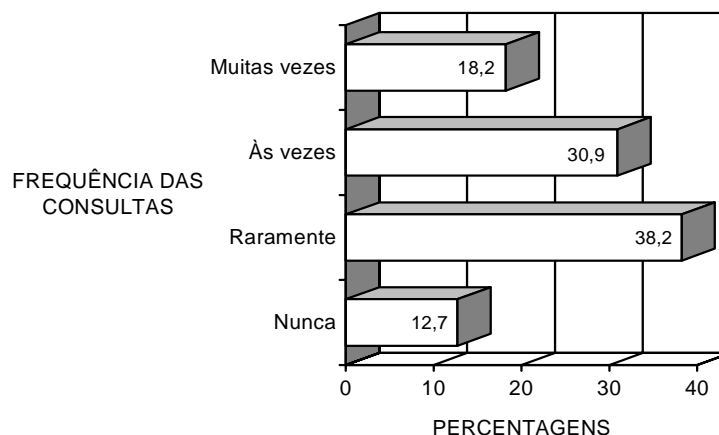
A "ideologia do *handicap* sociocultural" é localizada por Ana Benavente no período que se inicia a partir de 1976 e a sua afirmação corresponde, nas palavras da autora, à fase em que "os discursos oficiais eram sobretudo dominados pela preocupação de 'normalizar' o funcionamento das instituições"¹⁰⁷. Realçamos esta última ideologia pois reveste-se da máxima importância na compreensão dos procedimentos traduzidos na recolha das fichas sócio-económicas. Se os factores sócio-culturais passam a ser considerados elementos dominantes na compreensão dos resultados escolares, nomeadamente na explicação do insucesso, torna-se essencial aceder a esses dados por duas razões essenciais: por um lado ao colher informações sobre o ambiente sócio-familiar do aluno, a escola mostra publicamente a sua actualidade em relação às novas ideologias pedagógicas; por outro passa a dispor de elementos que lhe permitem justificar o eventual insucesso escolar, recorrendo a argumentos extra-escolares e que, portanto, a desculpabilizam: obviamente a escola e, mais concretamente, os professores não têm culpa do mau ambiente familiar do aluno, da sua falta de condições de estudo, dos pais não se interessarem pela vida escolar dos filhos, etc. Defendemos mesmo que a valorização da acção do director de turma está intimamente relacionado com a difusão da ideologia do *handicap* sociocultural.

A organização do dossier de turma configura-se também como uma actividade categorizável dentro do conjunto das práticas ritualizadas. Apesar do tempo e energia investidos pelo director de turma na sua organização, e não obstante a relevância de alguma da informação aí coligida, este documento apenas é consultado com regularidade (6 ou mais vezes por ano) por uma minoria dos professores da turma.

106 BENAVENTE, Ana, *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p. 271.

107 *Ibidem*, p. 270.

Gráfico 13. Frequência com que os professores consultam o dossier organizado pelo director de turma



Legenda:

- 1 - Muitas vezes (6 ou mais vezes por ano)
- 2 - Às vezes (3 a 5 vezes por ano)
- 3 - Raramente (1 a 2 vezes por ano)
- 4 - Nunca

Mais de 50% dos inquiridos raramente ou nunca consulta o dossier da turma, enquanto 30,9% diz fazê-lo "às vezes", ou seja de 3 a 5 vezes por ano. De resto, uma análise sumária que fizemos a 8 dossiers, após autorização expressa dos respectivos organizadores, permitiu-nos concluir que esses documentos não foram estruturados de modo a permitir uma fácil consulta por parte dos professores da turma. Na generalidade dos casos o dossier não apresenta um índice, não está dividido em secções e os materiais aí recolhidos estão distribuídos de forma aleatória (ou pelo menos não há uma norma respeitada pelo conjunto dos directores de turma). Em alguns dossiers há uma clara desproporção entre o conteúdo e o continente, com as pastas a "abarrotar de papéis". Apesar das significativas variações de conteúdo de dossier para dossier, quer quanto ao volume quer em relação à natureza dos documentos registados, é possível identificar os elementos de um dossier tipo: a) relação dos alunos da turma; b) horário da turma e relação dos professores; c) fichas sócio-económicas; d) fichas para o registo de faltas dos alunos; e) fichas relativas à informação do progresso dos alunos; f) fichas relativas ao atendimento dos encarregados de educação; g) acta da eleição do delegado de turma. Um dos elementos que nos surpreendeu foi o intenso fluxo de comunicação escrita entre o director de turma e o encarregado de educação. Num dos dossiers contabilizámos 181 registos de comunicação escrita. Na quase totalidade dos casos essas comunicações foram motivadas por faltas dos alunos e compreendem os avisos de recepção dos postais enviados pelo director de turma e as justificações das faltas feitas pelos encarregados de educação. No final do ano lectivo o material recolhido e organizado no dossier tem como destino o caixote do lixo, aproveitando-se as "capas" para que no ano seguinte novo processo se inicie conduzido com o mesmo ritualismo e (pre)destinado ao mesmo fim.

A ausência de um controlo sistemático sobre as práticas e a ambiguidade da tecnologia pedagógica permitem que a articulação entre as intenções e as acções se possa obter pelo "trabalho linguístico". Como afirma Weick, "Since most actions have ambiguous consequences, it should always be possible to justify the action as fitting the intentions of those who complain"¹⁰⁸, ou sendo ainda mais concreto, "A parent complains about a teacher's action and the teacher merely points out to the parent how the actions are really correspondent with the parent's desires for education of his or her children"¹⁰⁹. Implícito nesta citação está a importância que assume a produção discursiva no âmbito da construção de uma imagem de coerência e consistência da organização. Também aqui, defende

108 WEICK, Karl E., "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *op. cit.*, p. 64.

109 Idem, *Ibidem*.

Brunsson, a organização pode produzir "double standards or double talk, i. e. keep different ideologies for external and internal use. The way management presents the organization and its goals to the outside world need not agree with the signals conveyed to the workforce"¹¹⁰. O discurso produzido pelo director de turma junto dos pais não necessita de ser coincidente com o discurso produzido em ambientes mais informais, por exemplo na sala de professores. No seu papel de "imagem pública da organização" é plausível que tenda a hiperracionalizar a acção educativa da escola, conferindo-lhe mais sentido e consistência do que de facto tem. Um exemplo dessa hiperracionalização pode encontrar-se no modo como este gestor pedagógico gere os conflitos com os pais. Numa situação de contestação da acção de um determinado professor por parte de um encarregado de educação, o director de turma, como já tivemos oportunidade de analisar e realçar, mesmo quando reconhece que a acção do par não é defensável à luz dos valores profissionais que partilha, tende a conferir maior racionalidade a essa conduta de modo a preservar a imagem pública da escola¹¹¹ e dos profissionais que representa:

"O director de turma quando recebe uma queixa em relação a um colega tenta desculpá-lo e, às vezes, sabe muito bem que ele não tem desculpa. É a classe a funcionar. Embora também possa depois falar com o colega, o que também é difícil, mas normalmente desculpa-o. Há colegas que não aceitam [que se lhes façam observações], então se não é da mesma disciplina muito pior. Um colega de matemática poderá dizer: 'o que é que tu percebes do assunto?'"¹¹²

A última parte do trecho da entrevista deixa transparecer, de forma clara, a falta de legitimidade com que o director de turma se autorepresenta (e é representado) para intervir na coordenação dos professores da turma. Ao longo das 15 entrevistas que realizámos a docentes com diferentes estatutos formais dentro da escola Alfa, recolhemos diversos testemunhos que configuram uma representação do director de turma amputado da sua legitimidade de intervenção como líder de uma equipa docente. As competências próprias de um director¹¹³, neste domínio específico, não lhe são de facto reconhecidas:

"Eu vejo a função do director de turma como uma função de servir e não propriamente de ordenar. [...] Não vejo nem necessidade de grandes lideranças, nós já temos chefezinhas que chegue e acho que realmente a direcção de turma, o director de turma, deve estar votado e voltado para os alunos. [...] Não vejo o director de turma como director de uma equipa docente, francamente, neste momento, não acho necessária essa direcção. Em termos de criarmos um directorzinho mais ou menos burocratizante, não penso que, muito francamente, seja de grande utilidade."¹¹⁴

Se o que aqui se realça é a desnecessidade de qualquer liderança dos professores e uma oposição frontal à introdução de hierarquias formais dentro da escola, noutros a articulação entre os desempenhos dos vários intervenientes no processo educativo é considerada necessária, mas reconhece-se a dificuldade em implementá-la:

"Acho que o conselho de turma, debaixo da orientação do director de turma e com a

110 *Ibidem*, p. 7.

111 Um exemplo expressivo de *double talk* é descrito por Licínio Lima a propósito de uma reclamação de um grupo de alunos em relação a uma professora "[...] cujos métodos de diálogo professor-aluno, não seriam, segundo a óptica dos alunos, didacticamente os mais correctos". O conselho pedagógico recusou a reclamação dos alunos, manifestando a sua confiança na competência científica e pedagógica da professora visada, para logo de seguida, "por consenso unânime", sugerir "que o Conselho Directivo envidasse todos os esforços no sentido de convencer a professora [...] a requerer redução de serviço com base no seu estado de saúde"- LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização ...* ed. cit. p. 425.

112 Excerto de entrevista com um director de turma da escola Alfa (professor de português)- E5, Julho/94.

113 Entre as competências próprias de um director, Formosinho destaca "definir metas, formular objectivos e distribuir tarefas". Cf. FORMOSINHO, João, "O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director?", cit. p. 7.

114 Excerto de entrevista com um docente da escola Alfa (não exerce o cargo de director de turma)- E6, Julho/94.

presença dos alunos, deveria reunir-se durante os períodos lectivos para definir estratégias, métodos e conteúdos a leccionar. Criar um grupo com mais homogeneidade, o grupo professores e o grupo alunos, uma relação mais íntima. [...] Eu penso que o próprio director de turma está um bocado desmotivado para esse tipo de actuações ... porque hoje a componente burocrática ocupa muito tempo e muito espaço nas horas de direcção de turma, ... é capaz de não ser só tempo, é capaz de ser um bocado de fobia a esses projectos. Penso que o director de turma não se sente muito bem a coordenar os outros professores uma vez que são colegas, há sempre um bocado de retracção."¹¹⁵

Deste modo, dificilmente o conjunto dos professores da turma pode constituir uma equipa de trabalho ao serviço de um projecto comum. De resto, a alternância de papéis a que o director de turma está sujeito leva-o a adoptar posturas muito distintas consoante "veste a pele" de director de turma ou de professor *tout cour*:

"[Os professores da turma] não constituem [uma equipa docente], primeiro porque a maior parte dos professores não está cem por cento empenhado, eu por mim falo, nas outras turmas tenho sempre um papel muito relativo, e se vejo que ultrapassa demasiadamente aquilo para que me propus, eu sou capaz de começar a pôr um travão. Eu acho que é perfeitamente legítimo que haja esse tipo de reacção. Agora concretamente no meu papel de director de turma posso dizer que tive quatro ou cinco colegas a trabalhar comigo, os outros simplesmente não aderiram, ou por outra nem sim nem não na reunião, e na hora da verdade não surge nada."¹¹⁶

A recusa em aceitar conselhos e orientações, se parece relativamente naturalizada e aceite quando manifestada pelos professores mais experientes, é percebida como ilegítima e indiciadora de uma personalidade arrogante quando é assumida pelos professores mais jovens:

"Tivemos o ano passado aqui um caso, uma rapariguinha que veio da Escola Superior com uma nota fabulosa, eu estou a anos luz da nota dela de estágio, nem passar pela cabeça dizer-lhe que aquilo não era assim, que não devia ser assim, que não devia fazer assim. Era das tais que raramente ... nós trabalhávamos muito em grupo ... aceitava qualquer ... vinha cheia daquelas teorias muito bonitas que a gente que anda aqui há mais anos sabe que não é bem assim."¹¹⁷

Em qualquer dos casos, reconhece-se a dificuldade e melindre da questão. Qualquer tentativa de explorar novos campos, de romper com as práticas tradicionais e trazer para a mesa do debate assuntos julgados da exclusiva jurisdição de cada professor pode gerar conflitos e perturbar o bom relacionamento entre os pares:

"Julgo que é uma parte sensível quando nós tentamos entrar em questões directamente voltadas para aspectos pedagógicos, enfim, intrínsecos à própria sala de aula e que podem até colocar em xeque, não sei se colocam ou não, mas em determinadas condições podem colocar em xeque, ou pelos menos a privacidade se quisermos dos colegas, E os próprios colegas são um pouco relutantes a fazê-lo, entendo eu, portanto, essas questões só são afloradas nas reuniões, quer nas reuniões extraordinárias, as reuniões intercalares que normalmente há nos três períodos quer nas reuniões de notas. Espontaneamente, julgo que isso raramente acontece."¹¹⁸

A legitimidade da intervenção do director de turma junto dos professores parece depender da sua capacidade de balizar essa intervenção dentro dos procedimentos reconhecidos como adequados para o cargo. Como notam Biggart e Hamilton, o desempenho de um papel organizacional é julgado

115 Excerto de entrevista com um director de turma da escola Alfa- E10, Julho/94.

116 Excerto de entrevista com um director de turma da escola alfa- E6, Julho/94.

117 Excerto de entrevista com um director de turma da escola alfa- E5, Julho/94.

118 Excerto de entrevista com um director de turma da escola alfa- E6, Julho/94.

com base em dois critérios fundamentais: *competência e lealdade*¹¹⁹. Se a primeira se refere ao domínio técnico das tarefas do cargo, a segunda implica adoptar a *orientação* adequada, ou seja, ao julgamento técnico adiciona-se uma avaliação da *moralidade* da conduta que toma por referência normas social e organizacionalmente construídas. A incapacidade para adequar os padrões de desempenho às expectativas intersubjectivas, ou então de moldar essas expectativas aos padrões de desempenho, deslegitima o actor organizacional, enfraquecendo o seu poder pessoal, mesmo que a sua conduta organizacional esteja legal e tecnicamente respaldada. No caso do director de turma este parece estar sujeito a normas conflitantes pois, por um lado as ideologias pedagógicas pressionam-no no sentido de articular os desempenhos dos diferentes professores; por outro, os professores da turma, não lhe reconhecendo um *saber de especialista*, desautorizam qualquer eventual tentativa de intervir em áreas julgadas "reserva particular". Assim, aparentemente, a organização escolar está condenada a uma insuperável conduta *imoral*: Se coordena é *imoral* em relação aos valores do individualismo pedagógico; se não coordena é *imoral* em relação ao "apelo interdisciplinar". Uma forma de ultrapassar esta aparente *imoralidade crónica* consiste em desarticular a estrutura da actividade. Como afirmam Meyer e Rowan, "decoupling allows schools to adapt to inconsistent and conflicting institutionalized rules. Schools, of necessity, are plural organizations adapted to plural environments. [...] One way to manage the uncertainty, conflict, and inconsistency created by this pluralistic situation is to buffer units from each other."¹²⁰ Deste modo, a actividade instrutiva de cada professor pode desenvolver-se de forma relativamente autónoma, adaptando-se às pressões informais dos profissionais, ao mesmo tempo que a estrutura formal acompanha as mudanças nas categorias do ambiente institucional sem, no entanto, produzir substanciais impactos nessa actividade. A criação do gestor pedagógico intermédio, quer se trate do director de classe, do director de ciclo ou do director de turma, pode assim ser interpretada como uma resposta estrutural às pressões institucionais externas consubstanciadas no mito da unidade do ensino e da articulação dos saberes. A emergência formal desta figura, com atribuições expressas no domínio da coordenação dos professores da turma, mostra o quanto a organização escolar confere centralidade a este objectivo, definido-se simultaneamente formas de o operacionalizar. Inicialmente as "visitas a aulas" constituíram um dos mecanismos de controlo por excelência. Contudo, este procedimento desde cedo mereceu forte oposição quer dos "controlados" quer dos "controladores". Independentemente dos argumentos convocados para deslegitimar essa prática, o que importa aqui realçar é que ela facilmente punha a descoberto inconsistências que, uma vez assumidas, poderiam comprometer a confiança do público na organização. Não surpreende, por isso, que a partir de 1947 as autoridades escolares tenham decidido diluir essas "infidelidades" dificultando o seu reconhecimento público:

"Depois dessa data [1947] as críticas são mais veladas e é perceptível que por parte da Inspeção houve uma pressão no sentido de os reitores cumprirem a norma em vigor. De um modo geral, a descrição da maneira como são feitas essas visitas [às aulas] passou a ser omissa ou mais reduzida e rotineira."¹²¹

Com a emergência da figura do director de turma, a coordenação dos professores desse agrupamento passou a ser formalmente realizada através das reuniões do conselho de turma. Diferentes tipos de reuniões foram sendo institucionalizados: apuramento periódico do aproveitamento e assiduidade dos alunos; coordenação da actividade dos professores da turma; resolução de questões de natureza disciplinar. Essas reuniões foram classificadas em ordinárias e extraordinárias, devendo as primeiras ocorrer no início, no meio e no fim de cada um dos períodos lectivos, enquanto as segundas ficaram dependentes da ocorrência de eventuais problemas de natureza pedagógica ou disciplinar¹²². Assim, quando um problema desta natureza é detectado, por exemplo a "partição dos saberes", pode ser convocada uma reunião do conselho de turma, onde o problema é debatido e as principais decisões exaradas em acta. A simples realização da reunião passa a ser considerada como um testemunho da articulação dos diferentes professores e as decisões formalmente registadas tomadas como sinónimo das condutas profissionais actualizadas ao nível da sala de aula:

119 Cf. BIGGART, N. W. & HAMILTON, G, "The Power of Obdience", *Administrative Science Quaterly*, 29, 1984, p. 546.

120 MEYER, John W. & ROWAN, Brian, "Structure of Educational Organizations", in MEYER, John W. & SCOTT, W. Richard, *op. cit.* p. 89.

121 BARROSO, João, *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, ed. cit., p. 629.

122 Cf. portaria nº 679/77, de 8 de Novembro, pontos 7.3.4 a 7.3.9.

"Sempre se ouviu falar em interdisciplinaridade, fazer interdisciplinaridade. Nós nos conselhos de turma tentamos, pelo menos naqueles em que tenho estado presente, tentamos articular um pouco os conteúdos que estamos a leccionar, 'olha vê lá isto, tó dá isto, eu estou a dar isto, lembra-te de perguntar em História como era antigamente'. Nós tentamos fazer, agora se é a prática geral eu não posso, de uma turma que tenho, extrapolar a outras turmas. De facto a nível das reuniões de direcção de turma, quando eu estou a presidir, falamos desses assuntos, agora se isso está a ser praticado em todos os conselhos de turma, não posso ... ainda se fosse eu que lesse as actas poderia acrescentar mais alguma coisa, mas como não sou eu que leio as actas dos conselhos de turma não sei. [...] penso que a Área-Escola ainda veio implementar mais isso, veio tornar-nos mais comunicativos, fazer com que o ensino não sejam prateleirinhas estanques que ora fecha a porta de história e abre daqui a um bocadinho a de português, para enfiar daqui a pouco a de matemática."¹²³

Apesar de, neste contexto, a entrevistada manifestar a crença de que a Área-Escola veio promover a interdisciplinaridade, noutra passo da entrevista explícita a sua pouca simpatia por este projecto:

"Eu, sinceramente, o ano passado não me falassem na Área-Escola, porque eu quase que me negava a participar na área-escola, também não posso dizer que é uma coisa que morro de amores por ela, não sei, o tempo já é tão pouco, se nós queremos contornar todos os aspectos algo terá de ficar para trás. A Área-Escola, também não tenho assim grandes amizades por ela. Os alunos por vezes podem não estar motivados, mas eu acho que nós é que não estamos motivados o suficiente e os projectos não vão avante."¹²⁴

Por vezes, o carácter ritual das reuniões torna-se demasiado evidente. A simples elaboração de relatórios parece esgotar a racionalidade da acção colectiva e esses relatórios, ao contrário do que seria de esperar, não têm continuidade em acções correctivas das situações a que se reportam:

123 Excerto de entrevista com o elemento do conselho directivo responsável pelo sector das direcções de turma- E13, Julho/94.

124 *Idem*. Ao longo da nossa presença na escola Alfa, em vários momentos recolhemos depoimentos de diversos professores que, de uma forma contundente, nos manifestaram a sua total descrença em relação ao projecto da Área-Escola. Expressões como: "A Área-Escola é assim uma coisa que não tem pés nem cabeça"; "A Área-Escola não tem razão de existir"; "Para mim o projecto Área-Escola é um projecto falhado" surgem com frequência no discurso dos professores. Um dos argumentos fundamentais para a desvalorização deste projecto pluridisciplinar assenta no facto dele ser percebido como concorrente dos programas das disciplinas, "roubando" tempo ao que verdadeiramente conta: "Eu continuo a achar que o objectivo do professor é dar aulas e ensinar, transmitir aos alunos o programa que é estabelecido. Por vezes chego a dizer isto: 'às vezes parece que damos as aulas nas horas vagas, o resto é fazer visitas de estudo, é tirar fotografias, é fazer pinturas, é a Área-Escola, é não sei quê não sei que mais. [...] Eu continuo a achar que eles estão aqui é para aprender a fazer contas e o português e a matemática e a gramática e isso tudo, é isso que também lhes vai exigir a vida, a sociedade."- E2, Julho/94. Este trecho de uma entrevista com um professor com cerca de 10 anos de serviço docente reflecte uma determinada concepção de educação que nos parece ser ainda relativamente dominante: a função da escola é ensinar, o resto é desperdício. Outra razão frequentemente invocada para justificar o desinvestimento na Área-Escola baseia-se na ideia de que o que actualmente se faz nesse projecto já antes se fazia na escola sem os inconvenientes do formalismo e burocratismo que o novo arranjo implica, além de que exige verbas que não são disponibilizadas às escolas, ideia frequentemente sintetizada na expressão "o ministério quer fazer omeletes sem ovos". Apesar da pertinência que estes argumentos possam ter, cremos que eles não explicam mais do que uma das faces do problema. Em nossa opinião, para além de muitos outros argumentos que podem ser aduzidos, uma forte razão para a pouca implicação nos projectos da Área-Escola por parte dos professores decorre precisamente da sua estrutura pluridisciplinar, obrigando a romper com décadas de prática profissional isolada e fragmentada.

Telmo Caria, partindo dos dados de uma investigação etnográfica sobre uma escola C S do interior de Portugal, põe em destaque a "disputa de paternidade" da área-Escola, concluindo a propósito da implementação deste projecto interdisciplinar: "a implementação da área-escola é atravessada por um conflito latente com a orientação dada à reforma, pois aparentemente os professores sentem-se desvalorizados pelo Ministério, sentem os seus saberes e experiências profissionais diminuídos, pretendendo, neste caso, disputar à reforma educativa a paternidade da área-escola."- CARIA, Telmo, "Que Sentido e Que Organização Para a área-Escola? Uma Abordagem Sociológica", in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 3 (1994), p. 63.

"Aqui há dois ou três anos tivemos aqui uma turma com muitos problemas, tivemos montes de relatórios e isso tudo e o ano acabou e nada foi resolvido, absolutamente nada resolvido, nada, continuou tudo na mesma."¹²⁵

No entanto, seria estultícia pensarmos que, neste caso, a elaboração dos relatórios foi pura perda de tempo. O conjunto dos relatórios produzidos constitui uma prova eloquente do quanto a organização tomou o problema em mãos e como não decidiu de forma prematura e irreflectida, procurando contemplar as diferentes faces do problema. Como bem notam Meyer e Rowan, "Much of the irrationality of life in modern organizations arise because the organization itself must maintain a rational corporate persona. [...] Life in modern organizations is a constant interplay between the activities that need to carry on and the organizational accounts we need to give."¹²⁶

Para que as actividades desenvolvidas ao nível da sala de aula possam permanecer fora de qualquer inspecção e controlo, sem que tal comprometa a confiança e credibilidade da escola, foi necessário desenvolver mecanismos que legitimassem tal discricionariedade. A "lógica da confiança" assume neste contexto um papel fundamental: embora ninguém saiba o que o outro está a fazer, acredita-se que ele esteja a desempenhar responsabilmente a sua parte do papel. Na verdade, trata-se de um longa sequência de actos de fé: "The community and the board have confidence in the superintendent, who has confidence in the principal, who have confidence in each teacher. None of this people can say what the other does or produces, but the plausibility of their activity requires that they have confidence in each other."¹²⁷ A "lógica da confiança", ancorada no "mito do profissionalismo"¹²⁸, revela-se assim fundamental para a articulação entre as solicitações conflitantes que pressionam, por um lado, no sentido da integração do desempenho dos diferentes professores da

125 Excerto de entrevista com um director de turma da escola alfa- E5, Julho/94.

126 *Ibidem*, p. 95.

127 MEYER, John W. & ROWAN, Brian, "Structure of Educational Organizations", in MEYER, John W. & SCOTT, W. Richard, *op. cit.* p. 90.

128 Segundo Meyer e Rowan, "The most visible aspect of the logic of confidence in the educational system is the myth of teachers professionalism. [...] It serves to legitimate the confidence the system places in its teachers and provide an explanation of why this confidence is justified."- *ibidem*, p. 91. Para estes autores o apelo ao profissionalismo constitui um mito porque, mesmo nos casos em que os professores não têm formação profissional se procura justificar a sua discricionariedade nessa base. Por outro lado, no caso em que os professores têm formação profissional, são eles próprios a não reconhecer grande influência desse treino na sua prática profissional.

turma e, por outro, no sentido de preservar as margens de liberdade de que gozam os mesmos docentes ao nível da sala de aula.

CONCLUSÃO

Chegados a este ponto impõe-se que, de uma forma abreviada, apresentemos as principais linhas estruturantes da nossa análise sobre o nosso objecto de estudo: uma reflexão sobre o director de turma como gestor pedagógico intermédio. Na apresentação dessa síntese vamos estruturar a nossa "leitura" do cargo de director de turma em torno do que já anteriormente designámos como a sua "tríplice função": 1) relação com os alunos; 2) relação com os pais/encarregados de educação; 3) relação com os outros professores da turma. Na verdade, considerámos que ao nível da coordenação pedagógica horizontal, os últimos cem anos revelam-nos uma realidade marcada por uma notável homogeneidade, pese embora as significativas mudanças ao nível discursivo alimentadas pela "retórica das reformas" e pelas modas pedagógicas que atravessaram este período.

Em relação ao primeiro ponto, desde logo impõe-se realçar a enorme consensualidade em torno da ideia que apresenta os alunos como a razão primeira para a existência do director de turma. No nosso trabalho procurámos perceber o significado da centralidade dos alunos no discurso dos professores procurando apreender outras racionalidades alternativas ao "saber convencional" implícito nesses discursos¹. Tratava-se de iluminar faces ocultas deixadas na sombra ou na penumbra por outros enquadramentos teóricos que, pela focalização específica que adoptaram, enfatizaram outras vertentes do cargo. Não questionámos a pertinência dessas abordagens, simplesmente considerámos que a complexidade de qualquer realidade organizacional, e particularmente da direcção de turma, não se deixa capturar na sua pluralidade por qualquer focalização particular, por mais abrangente que esta se reclame. Assim, ao privilegiarmos uma leitura dos dados da nossa investigação à luz da abordagem institucional, julgámos ter contribuído para enriquecer o campo analítico em torno da figura do director de turma. No caso concreto da denominada "orientação educativa dos alunos" julgámos que os dados do nosso estudo nos permitem defender que para além da face humanista subjacente à expressão, a intervenção do director de turma neste domínio ganha maior inteligibilidade se considerarmos que, pelo menos em certos contextos, ela se orienta mais para a resolução dos problemas dos professores (sobretudo de controlo disciplinar) do que para a defesa dos interesses dos alunos. A representação do director como alguém a "ser usado" pelos professores quando há problemas sintetiza a ideia que acabámos de expressar. É sobretudo quando os conflitos emergem que o director de turma ganha algum protagonismo, sendo então chamado a intervir no sentido de repor o (des)equilíbrio² perdido. Mas é um protagonismo que não resulta tanto do prestígio do cargo que ocupa mas antes de uma demissão dos outros intervenientes do processo educativo que delegam, ou nas palavras de um professor entrevistado "descarregam", no director de turma a gestão desses conflitos. A coordenação da acção disciplinadora dos alunos assume assim uma relevância significativa nos territórios sob a alçada do director de turma e constitui um domínio sensível no julgamento do seu desempenho. Contudo, as diversas formas que pode assumir essa acção disciplinadora raramente se confinam, ou são susceptíveis de ser legitimadas, no quadro restrito dos princípios pedagógicos que supostamente as orientam. A análise do modo como são conduzidos, por exemplo, os processos disciplinares põe a descoberto práticas dificilmente compagináveis com os princípios e objectivos formalmente perseguidos³. Apesar disso, dentro da nossa linha de análise, o

1 Apesar de os discursos dos professores, e dos órgãos de gestão da escola, veicularem uma perspectiva da direcção de turma centrada no aluno, sugerindo uma grande proximidade relacional, recolhemos, em 29 de Março de 1994, no placard da sala de professores, o seguinte texto constante da ordem de serviço nº 7/93/94, destinada a toda a população escolar: "A fim de reforçar normas antigas, mas nem sempre cumpridas, o conselho directivo chama a atenção para o seguinte: não é permitido aos alunos o acesso à sala de professores"- assinada pelo conselho directivo e datada de 6 de Janeiro de 1994.

2 Sendo a relação pedagógica professor-aluno caracterizada por um desequilíbrio de poderes, um conflito emerge quando esse desequilíbrio é ameaçado, por exemplo quando um aluno desafia (não reconhece) uma das bases de poder do professor. Neste caso o director de turma pode ser chamado a intervir para restaurar o carácter assimétrico dessa relação. Para uma análise das formas sob as quais se pode manifestar a desigualdade de poder entre o professor e o aluno ver AFONSO, Almerindo Janela, *O Processo Disciplinar Como Meio de Controlo Social na Sala de Aula*, ed. cit. pp. 39-44. Aí o autor destaca como "características sociológicas" dessas relações assimétricas o "carácter coactivo da interacção"; "a rotulagem moral e académica dos alunos"; "a estratégia da distância social"; e as "sanções disciplinares".

3 Para uma adequada compreensão das práticas de controlo disciplinar, Ivo Domingues considera que é necessário contemplar uma análise dos seguintes domínios: o "processo de averiguações"; o "processo de

papel do director de turma ao nível do relacionamento com os alunos é de grande importância porque dota a organização de uma aparência de consistência com os valores que proclama publicamente, valores esses que reflectem concepções amplamente difundidas quanto ao modo de condução da relação pedagógica. Identificando a direcção de turma como uma estrutura "centrada nos alunos", os professores transmitem para o exterior uma imagem da organização que corresponde àquilo que socialmente se entende como "uma escola que funciona bem", ao mesmo tempo que, de facto, o director de turma vai desenvolvendo procedimentos que são, objectivamente, mais consentâneos com os interesses dos professores do que com os dos alunos.

O envolvimento dos pais na vida da escola, ou o ideal da relação escola-meio, constituiu, ao longo dos últimos cem anos, um dos objectivos reiteradamente proclamados e, simultaneamente, uma das vertentes em relação à qual o discurso dos professores e de certas entidades oficiais se tem manifestado mais crítico. Encontrámos uma regularidade notável no modo como a atitude dos pais perante a escola tem sido avaliada ao longo desse período⁴. O argumento dominante pode ser resumido nas seguintes palavras: apesar do esforço e boa vontade das autoridades escolares e, particularmente, dos professores, os pais demitem-se das suas responsabilidades alheando-se da educação dos filhos. As poucas e honrosas excepções compreendem os encarregados de educação cujos educandos levantam menos problemas e que, por isso, parece avaliar-se como menos relevante a sua presença na escola. A reduzida participação dos pais/encarregados de educação é, pois, explicada ocultando o contexto organizacional em que ela se operacionaliza, ignorando-se que, como pertinentemente alerta Licínio Lima, "em situação organizacional formalmente democrática e participativa, a não participação constitui, frequentemente, um fenómeno cujas razões e explicações devem ser procuradas no contexto organizacional e nas práticas participativas anteriores"⁵. A análise dessas práticas põe a descoberto o carácter assimétrico presente na relação escola-pais, ao mesmo tempo que permite perceber que, na generalidade dos casos, as experiências vividas pelos pais/encarregados de educação no contacto com o director de turma são pouco gratificantes pois, por um lado, raramente são convocados nos casos em que o percurso do seu educando é considerado normal e, por consequência, tendem, frequentemente, a associar a ida à escola à existência de

tomada de decisão" em relação à pena a aplicar e a "pena aplicada". Focalizando estes três momentos o autor considera que todo o processo se caracteriza por um conjunto de "infidelidades normativas" e que, por exemplo, a "redacção das participações, no seu todo, visa produzir enunciados culpabilizantes dos alunos", acrescentando de seguida que, com essa finalidade os professores recorrem a determinadas técnicas narrativas que designa de "*visibilização do infractor, descontextualização factual e indução valorativa*". Daqui decorre, defende ainda Ivo Domingues, que "ao suprimir o contexto da acção, reduzindo a complexidade situacional do desvio, e ao produzir juízos de valor, condicionando a leitura dos factos, cria-se um *clima* disciplinar orientado para a punição do infractor, ao mesmo tempo que se reduzem as possibilidades da sua defesa. A *imputação do desvio* é feita ao aluno e não ao acto"- Cf. DOMINGUES, Ivo, *Controlo Disciplinar na Escola: Processos e Práticas*, Lisboa, Texto Editora, 1995, pp. 54-56. Também Almerindo J. Afonso, comentando o pouco investimento na indagação das causas do comportamento dos alunos no momento de lhes aplicar sanções disciplinares, denunciado por Hargreaves, afirma: "parece evidente que qualquer atitude que veja o aluno desde o início como 'pessoa culpável' é, no mínimo, inadequada e profissionalmente questionável"- *ibidem*, p. 62.

4 Atente-se, por exemplo nos seguintes depoimentos que cobrem o período que medeia entre 1894 e 1994:

"Para grande número de famílias tudo se cifra, porém, no rápido ascenso dos filhos por força das certidões aos institutos maiores: o saber não tem preço algum: o melhor sistema é o da empreitada ou de mais veloz expedição"- 1894 (Preâmbulo do decretos nº 1 e 2 de 22 de Dezembro- Reforma de Jaime Moniz).

"[Os pais] só se aproximam das autoridades escolares nos fins dos últimos períodos para 'recomendar' os filhos, no intuito de evitar a reprovação que viam suspensa sobre eles"- 1931 (TAVARES, José, Revista *Labor*, nº 37, Novembro, p. 474.)

"Triste é repetir que aos pais e encarregados de educação só interessam as notas de período ou a classificação final dos alunos. Só então é que aparecem, ou para tentarem evitar os desastres, de que muitas vezes são os responsáveis, ou para se lamentarem, atribuindo aos professores todas as culpas dos insucessos"- 1953 (Revista *Labor*, nº 134, Novembro, p. 135.)

"Se nós formos a ver quando é que os pais vêm à escola? Os pais vêm à escola nos finais de cada período, na alturas das avaliações; vêm à escola quando nós os contactamos pela caderneta para virem buscar as informações do aluno, e quantas informações estão aí arquivadas porque os pais nunca as vieram buscar? [...] Os pais alheiam-se muito do processo educativo dos filhos"- 1994 (excerto de entrevista com um docente da escola Alfa- E13, Julho/94).

5 LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, ed, cit., p. 193.

problemas⁶; por outro lado, nem sempre o director de turma dispõe de informação actualizada em relação ao aproveitamento do aluno nas diferentes disciplinas⁷, pelo que os encarregados de educação poderão sentir que o tempo que investiram na deslocação à escola não lhes acrescentou nada ao que já (des)conheciam. Acresce ainda que se focalizarmos os conteúdos e o sentido conferidos a essa participação facilmente se desoculta o carácter instrumental e reductionista que assume no contexto em que é convocada. A "estreita colaboração" entre a escola e os pais mais não significa do que uma tentativa de cooptação destes por parte daquela, envolvendo-os numa "encenação participativa" pois, embora tenham o direito de ser formalmente recebidos pelo director de turma uma vez por semana, não se cuidou de definir um conteúdo expressivo para essa participação. Dos pais espera-se que prolonguem em casa a acção educativa da escola, reforçando e legitimando as suas opções pedagógicas, fornecendo todos os elementos que possam facilitar a acção quotidiana dos professores. Neste sentido o papel do pai não se afasta muito do que era desempenhado pelo escravo que na Grécia antiga acompanhava o filho do cidadão à escola e em casa repetia com ele as lições.

A importância conferida à participação dos pais, conjugada com o facto de estes participarem pouco na vida da escola, poderia levar-nos a pensar que os directores de turma valorizam muito a ida dos pais à escola sobretudo porque de facto eles não vão. Deste modo, poderia produzir-se um discurso congruente com os valores democráticos, com os ganhos simbólicos daí decorrentes, sem os custos de uma partilha efectiva do poder. Não excluindo o poder explicativo desta leitura, defendemos que a valorização dessa participação só poderá ser adequadamente compreendida quando integrada no quadro dos discursos legitimadores dos resultados escolares. A difusão da ideologia do "handicap sociocultural" implicou a necessidade de proceder a uma recolha de informações que permitissem à escola apresentar-se com uma face de modernidade. Que esses dados raramente sejam convocados no momento de tomar decisões profissionais não esvazia de sentido essas práticas. Além do mais, em certos casos, essas informações podem mesmo ser utilizadas ao serviço da legitimação do insucesso da escola na superação dos insucessos dos alunos, transferindo para o meio, ou mesmo para os pais, a responsabilidade por eventuais fracassos. A frequente referência ao director de turma como um "elo de ligação da escola com o meio" dota este actor organizacional de uma imagem pública congruente com os novos "mitos racionalizadores" consubstanciados no princípio da territorialização da escola, agora transformada numa "agência cultural à disposição desse território"⁸. Se a acção do director de turma contribui de facto para essa territorialização é uma questão menos relevante pois, de acordo com a "tese da institucionalização" explicitada por Ellstrom, "organizational activities are not only tools for realizing certain goals as is commonly assumed, but they are also, and perhaps more importantly, institutionalized in the sense that they acquire an intrinsic value which may be more important than their instrumental value in

6 Um dos professores por nós entrevistados comentando as experiências vividas pelos pais nos contactos com o director de turma afirmou-nos: "Normalmente não são [experiências gratificantes] porque quando eles cá vêm, nunca vêm ouvir boas notícias. Não tenho qualquer dúvida de que se os encarregados de educação viessem regularmente começariam também a ouvir coisas positivas sobre os seus educandos, e começariam a sentir que o ir à escola não é sinónimo de ouvir mal. Ora, quando eles chegam aqui dizem logo: 'ai sr director lá vêm as novidades' "- E6, Julho/94.

7 Na escola Alfa foi institucionalizada uma ficha normalizada, que é colocada no livro de ponto, e que os professores de cada uma das disciplinas de uma turma devem preencher e entregar ao director de turma ou colocar no *dossier* da respectiva turma. A análise que fizemos a alguns *dossiers* de turma não nos permitiu concluir que este fosse um procedimento assumido pela generalidade dos professores. Quando confrontamos o elemento do conselho directivo mais directamente envolvido nas direcções de turma com esta aparente *infidelidade*, este afirmou-nos: "É como em todo o lado, há uns que dão [a informação], há outros que não dão", e se não dão?, quisemos nós saber, "os colegas voltam a solicitar", e se os colegas insistem em não dar?, insistimos também nós, "o director de turma mais não pode dizer: 'olhe desculpe mas a informação que tenho para a disciplina tal é uma informação atrasada, porque o meu colega ainda não corrigiu os testes ou não me deu', qualquer coisa deste género, deve improvisar qualquer coisa deste género"- E13, Julho/94. Por outras palavras, o director de turma está dependente da boa vontade dos outros professores da turma para poder prestar uma informação actualizada ao encarregado de educação. Caso estes insistam em não lhe proporcionar essa informação, ao director de turma resta-lhe "improvisar qualquer coisa" que não comprometa demasiado a imagem profissional do colega em falta. A ausência de *poder formal* do director de turma em relação aos outros professores da turma é aqui claramente expressa.

8 ZABALZA, Miguel A. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, Edições Asa, 1992, p. 33.

relation to stated goals"⁹. Este sentido que atribuímos ao envolvimento dos pais permite-nos ainda perceber por que razão os directores de turma se lamentam sobretudo da pouca participação dos pais dos alunos que apresentam maus resultados (quer de aproveitamento quer de comportamento): a escola precisa de legitimar os resultados dos alunos com insucesso, não os desempenhos dos considerados bons alunos.

Para o fim deixamos a vertente da intervenção do director de turma que mais genuinamente se identifica com o cargo de gestão intermédia que consideramos o seu antecessor remoto- o director de classe. Na verdade, em 1895, o legislador, no momento de definir as atribuições do director de classe, conferiu prioridade ao "guardar e fazer guardar a conexão interna ou a unidade científica e a disciplinar na classe confiada ao seu cuidado"¹⁰, o que de resto se compreende pois não se garantindo essa conexão era o próprio regime de classe que ficava comprometido. No extenso relatório preambular que introduz o documento fundamentador da reforma de Jaime Moniz, o legislador deixa claro qual a orientação que pretendia imprimir à organização dos planos de estudo do ensino secundário: "A regência de cada cadeira não é uma função isolada; tem lugar, programma e horário em meio da transmissão de outras disciplinas. Os mestres devem combinar-se para o exercício de cada dia [...] Um professor que ensina com saber, porem não guarda respeito aos outros trabalhos da escola, um professor que se deixa illaquear da disciplina que professa, considerando-a única, e fazendo pender toda em seu proveito a balança que aliás deve sustentar ouro fio ao penso das demais aulas, desconhece o seu papel pedagógico."¹¹ A ênfase conferida a esta vertente permite-nos afirmar que, considerando o plano das "orientações formais-legais para a acção organizacional", o director de classe era, sobretudo, um coordenador dos professores desse agrupamento, estando-lhe reconhecida autoridade formal sobre os coordenados. Testemunhos de vária natureza permitem-nos concluir que nos cerca de quarenta anos de vigência do cargo (1895-1936), não obstante as sucessivas tentativas para lhe conferir maior dignidade e reforçar a sua autoridade, o director de classe sempre deparou com enormes dificuldades para operacionalizar esta valência da sua intervenção, sendo acusado de circunscrever o âmbito funcional do seu papel à mera execução de algumas tarefas de natureza burocrática¹².

A substituição do director de classe pelo director de ciclo, operada pela reforma de Carneiro Pacheco (1936), não altera, em termos genéricos, esta atribuição do novo gestor pedagógico pois, embora se processe uma substituição do regime de classe pelo regime de disciplinas, a preocupação com a coordenação do desempenho dos diferentes professores continuou a constituir um objectivo explícito no novo enquadramento normativo. Contudo, mais uma vez, a este nível, o "plano da acção organizacional" evidenciou uma substancial desconexão com o enquadramento formal-legal ao ponto de, em 1952, Gomes Ferreira afirmar: "nem durante a vigência da reforma de 1936 se fez ensino de disciplinas, nem durante os anos em que já vigorou a de 1947, ensino de classe"¹³.

Em 1968, com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, o director

9 De seguida o autor acrescenta: "the rationally of an activity is assumed to be determined by its conformity to certain norms, rules, or beliefs of appropriateness, rather than by its conformity to criteria of instrumental efficiency"- ELLSTROM, Per-Erik, "*Understanding Educational Organizations: An Institutional Perspective*", art. cit., p. 11. Além da "tese da institucionalização", o autor defende ainda a "tese da racionalidade contextual" e a "tese da legitimidade institucional". Em relação a esta última afirma Ellstrom: "According to this thesis, organizational structures, processes, and cultures are structured by and tend to become isomorphic to their institutional environments. The latter concept refers to socially constructed (institutionalized) beliefs, ideologies, and norms to which individual organizations must conform if they are to receive support and legitimacy from their environments"- *ibidem*.

10 Trata-se da primeira atribuição do director de classe consagrada no decreto de 14 de Agosto de 1895, artº 53ª. É precisamente este normativo que institui o cargo de director de classe.

11 Relatório preambular dos decretos nº 1 e 2 de 22 de Dezembro de 1894. Este relatório, que o relator classifica de "diminuto", desenvolve-se ao longo de cerca de 12 páginas.

12 Em 1921, Adriano J. Carvalho, comentando a acção do director de classe, afirmava: "a sua interferência a pouco mais se tem estendido do que a lançar, no livro respectivo, as notas dos alumnos, que os restantes professores da classe lhes ditam quatro vezes por anno"- CARVALHO, Adriano, J. *Projecto de Reforma do Ensino Secundário em Portugal*, Coimbra, Moura Marque e Paraísos Editore, 1921, p.25, citado por LIMA; Licínio C. *A Escola Como Organização ...*, ed. cit., p. 328, nota 125.

13 FERREIRA, A. Gomes, "O regime de Classe, O Regime de Disciplinas e a Realidade Portuguesa", in *Labor*, nº 119, ano XVI, 1952, p. 415.

de ciclo dá lugar ao director de turma. Não obstante a nova estrutura aparecer particularmente associada às preocupações de orientação escolar dos alunos, proporcionando às famílias elementos que lhes facilitassem a orientação vocacional dos filhos, a coordenação dos professores da turma não desaparece do campo das suas atribuições¹⁴. Contudo, mais uma vez, este gestor pedagógico intermédio vai deparar, aparentemente, com enormes dificuldades no cumprimento desta imposição normativa. De resto, a não operacionalização sistemática da articulação dos desempenhos dos diferentes professores da turma, parece ter feito desaparecer esta valência do campo das representações dos professores em torno das atribuições do director de turma.

Do ponto de vista de uma racionalidade burocrática, esta secular "infidelidade normativa" torna-se dificilmente inteligível. Como compreender que durante um século uma estrutura pensada para coordenar os professores de um determinado agrupamento de alunos tenha sido tão regularmente ineficaz na prossecução desse objectivo? Colocando a questão nestes termos dificilmente encontraremos uma resposta adequada. Talvez se admitirmos que estamos a partir do pressuposto errado possamos progredir na clarificação desta aparente ineficácia organizacional e, porventura, concluirmos pela pertinência da solução organizacional encontrada. Um percurso de indagação alternativo levou-nos a considerar que, ao contrário do que sustentam as perspectivas tradicionais, as estruturas não são sobretudo criadas com a finalidade de coordenar a actividade organizacional, reflectindo antes os valores e as crenças e, no caso da escola, as ideologias pedagógicas, que em cada momento definem o ambiente institucional em que cada organização desenvolve a sua actividade. Nesta perspectiva, o sucesso da organização depende, em boa medida, da capacidade de reflectir na sua estrutura as crenças, ideologias e normas socialmente construídas e que definem as formas apropriadas de fazer as coisas. O ambiente institucional de uma organização é frequentemente plural submetendo-a a solicitações por vezes conflitantes e, além disso, essas solicitações podem ser dificilmente compagináveis com as exigências do ambiente técnico. Nestas circunstâncias a desarticulação entre as estrutura formal e a actividade pode permitir à organização responder em simultâneo a essas pressões inconsistentes. Como afirma Ellstrom, "The decoupling mechanism creates a relative independence between different organizational activities or levels, and, thereby, enables organizations to formally adapt to changing or inconsistent demands without actually changing ongoing activities (e. g. teaching practices) at the operational level"¹⁵. No caso da escola, a emergência do gestor pedagógico intermédio objecto do nosso estudo, nas suas diferentes "edições", torna-se mais inteligível quando privilegiámos uma "racionalidade valorativa" em detrimento de uma "racionalidade técnica", ou seja, considerando que as estruturas organizacionais têm um valor intrínseco independente do seu valor instrumental. Dito de outro modo, mesmo que uma estrutura objectivamente não contribua para a realização dos objectivos formais para que foi criada, isto não significa que ela não cumpra um importante papel dentro da organização, contribuindo para a sua credibilidade interna e externa.

O director de turma não coordena de facto os professores da turma, no entanto, ao participar num conjunto de rituais cerimonialmente conduzidos reactualiza e renova a crença de que o processo está a ser conduzido com seriedade e profissionalismo¹⁶. Entretanto, o controlo efectivo do que ocorre

14 Na alínea b) do artº 145ª do decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968, esclarece-se que compete ao director de turma: "Assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas". Além disso, neste normativo são definidos um conjunto de procedimentos para operacionalizar esse objectivo.

15 *Ibidem*, p. 12.

16 Na escola Alfa, no ano lectivo de 1993/94, antes do início das aulas realizaram-se conselhos de turma, em que participaram apenas os professores da turma. Os objectivos dessas reuniões, consoante foram definidos na reunião do conselho de directores de turma realizada em 8 de Setembro de 1993, e na qual estivemos presentes, eram os seguintes: 1) detectar casos particulares; 2) esboçar metodologias para a Área-Escola. Os conselhos de turma tiveram lugar entre nos dias 10, 13 e 14 de Setembro. Estivemos presentes em duas dessas reuniões e ficámos bastante cépticos quanto à coerência entre os objectivos a que acima fizemos referência e os procedimentos que observámos. A apresentação dos alunos da turma foi feita pelo director de turma e, em alguns casos, era seguida de uma rotulagem moral e académica. "Calasseirão" e "preguiçoso" foram os termos que registámos. A certa altura um professor interrompeu o director de turma para perguntar: "Essa Carla é a tal dos piolhos", isto depois de terem sido feitas algumas considerações quanto à higiene pessoal dessa aluna. Num outro momento um professor complementou a informação do director de turma afirmando: "Ao Roberto temos de assustá-lo no início". Em relação a outros alunos considerou-se que era necessário mantê-los "curtinhos". Fizeram-se ainda outras considerações, nomeadamente a necessidade de controlar o caderno diário, utilizar a caderneta, controlar os trabalhos de casa, colocar os mais barulhentos à frente, etc. Em relação à Área-Escola era relativamente generalizado o desconhecimento dos seus objectivos e

quotidianamente na sala de aula é dispensado em nome do "mito do profissionalismo" e da "lógica da confiança" que a partir dele se desenvolve. Legitimada convocando o princípio da autonomia profissional, a relativa independência dos diferentes docentes que compõem o conselho de turma apresenta substanciais vantagens, permitindo uma mais fácil adaptação da organização escolar ao *turn over* elevado que caracteriza o seu quadro docente¹⁷. O facto de todos os anos a escola sofrer uma substancial renovação do corpo docente pode, assim, ser absorvido sem perturbações visíveis no seu funcionamento quotidiano. Se os professores de uma turma constituíssem uma equipa muito integrada, a saída ou entrada de um novo elemento obrigaria a reestruturações sistemáticas e a fases de adaptação prolongadas com elevados custos na eficiência da organização. Além do mais, essa substituição ocorre muitas vezes a meio do ano escolar, podendo mesmo suceder a um ou dois meses do seu termo, o que se poderia revelar particularmente complexo caso o desenvolvimento do projecto pedagógico em que os professores participam dependesse de uma forte articulação entre todos os elementos. Acresce ainda que ao respeitar a sala de aula como espaço sagrado e inviolável, ao retirar da mesa do debate os temas mais sensíveis, desde logo as práticas profissionais, a organização preserva um "bom ambiente" no relacionamento entre os seus membros, com ganhos, também aqui, ao nível da sua imagem pública. Conflitos internos, além de provocarem uma mal estar entre os membros, desacreditam a organização perante a sua clientela.

Por outro lado, deixando a actividade instrutiva fora de controlo e inspecção regulares, a escola oculta eventuais inconsistências ou desvios que uma vez oficialmente reconhecidos minariam a sua credibilidade e legitimidade e, mesmo que localizados, instalariam um clima de generalizada desconfiança, aumentando os conflitos com o público. A simples frequência "anormal" dessa inspecção poderá, só por si, ser entendida como uma ameaça ou manifestação de desconfiança: "Evaluation and inspection are public assertions of societal control that violate the assumption that everyone is acting with competence and in good faith"¹⁸. Deste modo, a infrequência da inspecção e controlo passa a ser um indicador de que todos estão a agir com profissionalismo e boa fé, crença tornada credível porque a organização submeteu previamente os participantes a um controlo rigoroso, certificado-se que todos estão devidamente habilitados para o desempenho do seu papel específico, certificação conferida por uma organização para o efeito acreditada.

A secular "infidelidade normativa" que antes referimos ganha, à luz deste quadro teórico, um novo sentido e, em vez de uma incapacidade estrutural ou disfunção organizacional, devemos ver aí a solução que se tem revelado bastante funcional na articulação de solicitações conflitantes permitindo simultaneamente responder à necessidade de incorporação das categorias cerimoniais socialmente construídas, tornando a organização isomórfica com o seu ambiente institucional (plural), ao mesmo tempo que, convocando a autonomia individual de cada professor, protege a organização dos efeitos erosivos do reconhecimento público de práticas inconsistentes com os objectivos formais. Em síntese, o "saber convencional" que ao longo dos últimos anos se desenvolveu em torno da figura do director de turma, ao contrário do que as abordagens tradicionais sugerem, não reflecte as práticas actualizadas por este gestor pedagógico intermédio, cumprindo antes a função de uma "retórica simbólica"¹⁹ inserida no processo de legitimação da escola. Concluimos afirmando que o director de

modo de funcionamento. Em nenhum momento se falou da necessidade de coordenação ou se questionaram as práticas dos colegas. (Os nomes são fictícios).

Nove meses mais tarde, o coordenador dos directores de turma, referindo-se a essas reuniões, afirmou-nos: "Foi uma experiência que aqui se fez e penso que foi tremendamente vantajosa, desde que tenha havido da parte do director de turma um trabalho de planificação, de clarificação dos objectivos dessas reuniões para não se cair nas críticas fáceis 'eu não gosto, eu não quero' " - E14, Julho/94.

17 Apesar de nos últimos anos termos assistido a uma progressiva estabilização dos quadros docentes das escolas, estas organizações continuam a ser as que apresentam talvez a maior taxa de rotatividade dos seus membros. No caso da escola Alfa, a sua localização numa zona suburbana transforma-a numa "escola de passagem". Mesmo dispondo de um corpo de professores do quadro de nomeação definitiva relativamente elevado, esta escola tem sofrido nos últimos anos uma rotatividade significativa do seu corpo docente, sobretudo devido ao elevado número de "destacamentos"

18 ROWAN, Brian & MEYER, John W. "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", in MEYER, John W. & SCOTT, W. Richard, *op. cit.*, p. 41.

19 Comentando a pertinência do modelo institucional na análise do significado da "participação" dos pais na escola pública brasileira, Vera Wrobel (*op. cit.*, p. 231) afirma: "Através da ênfase no cerimonialismo e no ritualismo da escola, o modelo 'disjuntivo' de organizações captura a natureza perversa destes procedimentos cotidianos e sugere como o modelo racional neles se insere: como retórica simbólica, discurso legitimador, 'teoria' do real e arma cultural".

turma desempenha, de facto, um papel muito importante na escola portuguesa, mas não apenas (nem sobretudo) por aquilo que faz, mas sim pelo que representa.

Desde já importa sublinhar que, considerando as limitações que explicitamente reconhecemos ao nosso trabalho, e outras que não chegámos a identificar, as "conclusões" que acabámos de apresentar devem ser tão só tomadas como uma "síntese hipotética", como um resultado provisório, um produto necessariamente inacabado, uma "leitura" possível, entre muitas outras. Cremos, no entanto, ter dado um contributo, ainda que modesto, para a compreensão da complexidade que caracteriza a direcção de turma, rasgando mais uma janela através da qual se possa projectar luz sobre territórios antes esquecidos ou ignorados noutras focalizações.

A natureza do estudo que empreendemos e os constrangimentos de vária ordem com que nos deparámos, impediram-nos de desenvolver com a profundidade desejável certas vertentes da intervenção do director de turma. Muitas questões ficaram por responder, entre outras razões, simplesmente porque não foram colocadas, ou não o foram devidamente. Um dos aspectos que não explorámos, e que julgámos da maior pertinência num momento em que se afirmam novos "mitos racionalizadores" no sistema educativo, prende-se com o potencial de mudança implícito no conceito de "cidadania organizacional"²⁰ sobre as estruturas organizacionais escolares. Problematizar de que modo o novo ambiente institucional emergente poderá condicionar a configuração organizacional da escola, nomeadamente as estruturas mais formalmente orientadas para dar corpo aos novos valores, entre as quais incluímos a direcção de turma, constitui um percurso de indagação que se nos afigura bastante produtivo e a que gostaríamos de dar continuidade numa próxima oportunidade.

20 O conceito de "cidadania organizacional" é utilizado por Carlos Estêvão para caracterizar uma das vertentes do novo movimento ideológico e político que pretensamente se orienta para a "refontalização da democracia e da participação", alargando o poder de decisão a sectores tradicionalmente excluídos desse processo. A criação do conselho de escola é interpretada por este autor como uma "reconceptualização da estrutura formal" orientada para a integração dos novos mitos implícitos no conceito de "cidadania organizacional"- Cf. ESTÊVÃO, Carlos Vilar. "O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas Numa Perspectiva Institucional", *op. cit.*, pp. 49-55.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAMSSON, Bengt. *The Logic of Organizations*. Newbury Park, Sage publications, 1993.
- ABRAHAMSSON, Bengt. *Why Organizations? How and Why People Organize*. Newbury Park, Sage publications, 1993.
- ADÃO, Área. *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus em Portugal: Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860)*. Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982.
- ADELMAN, Glen, JENKINS, David & KEMMIS, Stephen. "Rethinking Case Study", in BELL, Judith *et al.* (eds). *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London, Harper & Row, 1984.
- AFONSO, Almerindo Janela. *A Função Socializadora da Educação Escolar: Perspectivas Teóricas e Atitudes Docentes*. Braga, Universidade do Minho (IE), 1989.
- AFONSO, Almerindo Janela. *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na Sala de Aula*. Braga, Universidade do Minho (IE), 1991.
- AFONSO, Almerindo Janela. "Comentário", in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº1 (1994-a), Porto, Edições Afrontamento.
- AFONSO, Almerindo Janela. "A Cultura Social da Discriminação e a Avaliação dos Alunos no Ensino Básico", in PACHECO, José A. & ZABALZA, Miguel (org.s). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (Actas do 1º Colóquio Sobre Questões Curriculares). Braga, Universidade do Minho, 1995.
- AFONSO, Natércio. "A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas", in *Inovação*, Vol. 6, nº 2 (1993).
- AFONSO, Natércio. *A Reforma Da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- ALBUQUERQUE, Luís. "Ensino Liceal", in *Dicionário de História de Portugal*, Vol II. Porto, Livraria Figueirinhas, 1981.
- ALMEIDA, João Ferreira & PINTO, José Madureira. "Da Teoria à Investigação Empírica, Problemas Metodológicos Gerais", in SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento, 1986.
- ARTHUR, James. "Parental Involvement in Catholic Schools: A Case Of Increasing Conflict", in *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXXII, nº 2 (1994).
- BACHARACH, Samuel (Ed.). *Research in the Sociology of Organizations*. London, Jai Press, 1983.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1991.
- BARROSO, João. "Modos de Organização Pedagógica e Processo de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução", in *Inovação*, Vol. 4, nº 2-3 (1991).
- BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*. Lisboa, Universidade de Lisboa (FPCE), 1993.
- BASSEY, Michael. "Pedagogic Research: on the Relative Merits of Search for Generalization and the Study of Single Events", in BELL, Judith *et al.* (eds). *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London, Harper & Row, 1984.
- BASTIANI, John. "Parents as Partners: Genuine Progress or Empty Rhetoric?", in MUNN, Pamela

- (Ed.) *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners?*. London, Routledge, 1993.
- BECKER, Howard S. *Uma Teoria da Acção Colectiva*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977.
- BELL, Judith. *Doing Your Research Project. A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*. Milton Keynes, Open University Press, 1992.
- BELL, Judith *et al.* (eds). *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London, Harper & Row, 1984.
- BELL, L. A. "The School as an Organization: A Reappraisal", in WESTOBY, Adam (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- BENAVENTE, Ana. *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa, Livros Horizonte, 1990.
- BERGER, Peter I. & LUCKMAN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis, Editora Vozes, 1973.
- BEST, R. E., JARVIS, C. B. & RIBBINS, P. M. "Pastoral Care: Concept and Process", in *British Journal of Educational Studies*, Vol XXV, nº 2 (1977).
- BIGGART, N. W. & HAMILTON, G. "The Power of Obdience", in *Administrative Science Quarterly*, 29, (1984).
- BLAU, Peter & SCOTT, W. Richard. *Organizações Formais*. São Paulo, Editora Atlas, 1977.
- BOLMAN, Lee G. & DEAL, Terrence. *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. "Reprodução Cultural e Reprodução Social", in GRÁCIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala & STOER, Stephen. *Sociologia da Educação I*. Lisboa, Livros Horizonte, 1982.
- BRASS, Daniel J. "Being in the Right Place: A Strctural Analysis of Individual Influence in an Organization", in *Administrative Science Quarterly*, 29 (1984).
- BRUNSSON, Nils. *The Organization of Hipocrisy: Talk, Decisions and Action in Organizations*. West Sussex, John Wiley & Sons, 1989.
- BRYMAN, Alan & CRAMER, Duncan. *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*. Oeiras, Celta Editora, 1992.
- BUSH, Tony. *Theories of Educational Administration*. London, Harper & Row, 1986.
- BUSH, Tony *et al.* (Eds). *Approaches to School Management*. London, Harper & Row, 1980.
- CAMPOS, Edmundo. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.
- CARIA, Telmo. "Que Sentido e Que Organização Para a àrea-Escola? Uma Abordagem Sociológica", in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 3 (1994).
- CARVALHO, Adriano J. *Projecto de Reforma do Ensino Secundário em Portugal*. Coimbra, Moura Marques e Paraíso Editores, 1921.
- CARVALHO, A. J. "Organização do Ensino Secundário- Directores de Classe e Chefes de turma", in *Arquivo Pedagógico*, Vol II, nº1 (1928).
- CARVALHO, Rómulo. "Ensino Liceal", in *Dicionário de História de Portugal*, Vol II. Porto, Livraria Figueirinhas, 1981.
- CARVALHO, Rómulo de. *História do Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Caloute Gulbemkian, 1986.
- CARWRIGHT, D. "Influence, Leadership, Control", in MARCH, J. C. (Ed.). *Handbook of Organizations*.

- Chicago, Rand McNally, 1965.
- CASTRO, Engrácia R. F. *O Director de Turma nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Em Busca de uma Imagem Dominante*. Braga, Universidade do Minho, 1994.
- CAVACO, Mª Helena. "Interdisciplinaridade, Diálogo de Saberes, in *Inovação*, Vol. 6, nº 2 (1993).
- CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro, McGraw-Hill, 1983.
- CLEGG, Stewart R. *Frameworks of Power*. London, Sage Publications, 1990.
- COHEN, M. D., MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. "A Garbage Can Model of Organizational Choice", in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, nº 1 (1972).
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Projecto Global de Reforma*. Lisboa, Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, 1988.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine. *Du Collège au Lycée*. Paris, Éditions Gallimard, 1985.
- CONWAY, James A. "The Myth, Mystery, and Mastery of Participative Decision Making in Education", *Educational Administration Quarterly*, Vol 20, Nº 3 (1984).
- CORREIA, José Alberto. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto, Edições Asa, 1989.
- CORTESÃO, Luiza, *Escola. Sociedade Que Relação?*. Porto, Edições Afrontamento, 1988.
- COSTA, António Firmino. "A Pesquisa de Terreno em Sociologia", in SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento, 1986, pp. 129-148.
- COT, Jean-Pierre & MOUNIER, Jean Pierre. *Para Uma Sociologia Política*. Lisboa, Livraria Bertrand, 1976.
- COUTINHO, Maria de Sousa. *O Papel do Director de Turma na Escola Actual*. Porto, Porto Editora, 1994.
- CROZIER, Michel. *O Fenómeno Burocrático*. Brasília, Editora Universitária de Brasília, 1981.
- CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le Système: Les Contraintes de L'action Collective*. Paris, Éditions du Seuil, 1977.
- DAVIES, Digby. *Schools as Organizations*. Milton Keynes, Open University, 1976.
- DEAL, Terrence. "The Symbolism of Effective Schools", in WESTOBY, Adam (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- DENZIN, Norman K. *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey, Printice-Hall, 1989.
- DIOGO, José Manuel de Lemos. "O Envolvimento das Famílias nas Escola: Será o Diálogo Possível?", Comunicação apresentada ao V Colóquio "A Escola Um Objecto de Estudo", promovido pela Association Francophone de Recherches en Sciences de L'éducation (AIPELF/AFIRSE), Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 17, 18 e 19 de Novembro de 1994.
- Direcção Regional de Educação do Norte/Ministério da Educação. *O Director de Turma*, s/d.
- DOMINGUES, Ivo. "O Controlo Disciplinar: Práticas e Paradoxos", in *O Professor*, nº 22 (3ª Série), Novembro (1991).
- DOMINGUES, Ivo. *Controlo Disciplinar na Escola- Processos e Práticas*. Lisboa, Texto Editora, 1995.

- ELLSTROM, Per-Erik. *Rationality, Anarchy and the Planning of Change in Educational Organizations*. Linköping, Linköping University, 1984.
- ELLSTROM, Per-Erik. "Understanding Educational Organizations: An Institutional Perspective", in *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3) (1992).
- ELSBACH, Kimberly D. "Managing Organizational Legitimacy in the California Cattle Industry: The Construction and Effectiveness of Verbal Accounts", in *Administrative Science Quarterly*, 39, (1994).
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar. "O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas Numa Perspectiva Institucional", in *IGE Informação*, nº 2 (1994).
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar & AFONSO, Almerindo Janela. "Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional. Profissionalidade Docente nos Ensinos Público e Privado", in *Inovação*, vol. 4, nº 2 (1991).
- ETZIONI, Amitai. *Organizações Modernas*. São paulo, Livraria Pioneiro Editora, 1972.
- FERNANDES, António Sousa, "Notas Sobre o Ensino Secundário em Portugal", in *Noções de Sociologia da Educação*, Braga, Universidade do Minho, s/d. (Coletânea de textos organizada para os Cursos de Complemento de Formação Para Professores de Trabalhos Manuais e do 12º Grupo).
- FERNANDES, António Sousa. "A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação Escolar Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo", in Ministério da Educação. Comissão de Reforma da Sistema Educativo. *Proposta Global de Reforma*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento, 1988.
- FERNANDES, António Sousa. "A Autonomia das Escolas no Decreto-Lei nº 43/89", in *Correio Pedagógico*, nº 28 (1989).
- FERNANDES, António Sousa. *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário- Evolução do Sistema Educativo Português Durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1920)*. Braga, Universidade do Minho, 1992 (polic.).
- FERREIRA, Virgínia. "O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos", in SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento, 1986, pp. 165-196.
- FORMOSINHO, João. "As Bases de Poder do Professor", in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIV (1980), pp. 301-328.
- FORMOSINHO, João. "A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos Para a Escola de Massas", Comunicação ao Encontro de Delegados à Profissionalização de Ciências da Educação do Ensino Preparatório, Porto, 17-18 de Abril de 1985.
- FORMOSINHO, João. *Educating for Passivity- A Study of Portuguese Education (1926-1968)*. Ph. D. Thesis, University of London, 1987.
- FORMOSINHO, João. "O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único", in Vários. *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga, Universidade do Minho, 1987.
- FORMOSINHO, João. "A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas", in *O Ensino*, Revista Galaico Portuguesa de Sociopedagogia e Sociolinguística, 18-19-20-21-22 (1987).
- FORMOSINHO, João. "De Serviço de Estado a Comunidade Educativa- Uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa", in *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1) (1989).
- FORMOSINHO, João. "O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio Na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director", Comunicação apresentada ao seminário *A Acção Educativa*:

Análise Psico-Social, Leiria, 7, 8 e 9 de Fevereiro de 1991.

- FORMOSINHO, João. "O Dilema Organizacional da Escola de Massas", in *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3) (1992).
- FORSYTH, Patrick B. & HOY, Wayne K. "Isolation and Alienation in Educational Organizations", in *Educational Administration Quarterly*, Vol 14, 1978, pp. 80-96.
- FRIEDBERG, Erhard. *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa, Instituto Piaget, 1995.
- GALBRAITH, John Kenneth. *Anatomia do Poder*. Lisboa, Difel- Difusão Editorial, s/d.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin. *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora, 1992.
- GHILARDI, Franco & SPALLAROSSA, Carlo. *Guia Para a Organização da Escola*. Porto, Edições Asa, 1989.
- GILBERT, Roger. *As Ideias Actuais em Pedagogia*. Lisboa, Moraes Editores, 1986.
- GOMES, A. Ferreira. "O Regime de Classes, o Regime de Disciplinas e a Realidade Portuguesa", in *Labor*, nº 119 (1952).
- GOMES, Cândido Alberto. *A Educação em Perspectiva Sociológica*. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 1989.
- GOMES, Carlos Alberto. "A Interacção Selectiva na Escola de Massas", in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº3 (1987).
- GOMES, Carlos Alberto. "As Estratégias dos professores na Sala de Aula", in *O Professor*, nº 22 (1991).
- GRÁCIO, Sérgio. *Política Educativa Com Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa, Livros Horizonte, 1986.
- GRÁCIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala & STOER, Stephen. *Sociologia da Educação I (Antologia)*. Funções da Escola e Reprodução Social. Lisboa, Livros Horizonte, 1982.
- GRÁCIO, Sérgio & STOER, Stephen (eds). *Sociologia da Educação II. A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa, Livros Horizonte, 1982.
- GRAY, H. L. "A Perspective on Organization Theory", in WESTOBY, Adam (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- GREENFIELD, Thomas B. "Theory About Organizations: A New Perspective an its Implications for Schools", in BUSH, Tony et al. (Eds). *Approaches to School Management*. London, Harper & Row, 1980.
- GUPTA, Parveen P., DIRSMITHE, Mark W. & FORGATY, Timothy J. "Coordination and Control in a Government Agency: Contingency and Institutional Theory Perspectives on GAO Audits", in *Administrative Science Quarterly*, 39 (1994).
- HARGREAVES, David H. "The Occupational Culture of Teachers", in WOODS, Peter (Ed.). *Teachers Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. London, Croom Helm, 1980.
- HERRIOT, Robert E. & FIRESTONE, William A. "Two Images of Schools as Organizations: A Refinement and Elaboration", in *Educational Administration Quarterly*, Vol. 20, nº 4 (1984).
- KEDDIE, Nell. "O Saber na Sala de Aulas", in GRÁCIO, Sérgio & STOER, Stephen (eds). *Sociologia da Educação II. A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa, Livros Horizonte, 1982, pp. 205-244.

- KEITH, Sherry & GIRLING, Robert H. *Education Management and Participation: New Directions in Educational Administration*. Boston, Allyn and Bacon, 1991.
- KOTTLER, Jeffrey A. & KOTTLER, Ellen. *Teacher as Counselor: Developing the Helping Skills You Need*. Newbury Park, Corwin Press, 1993.
- JUNIOR, António Salgado. "Dos 'Estudos Menores' ao 'Ensino Secundário'", in *Labor*, Ano XI, nº 75 (1936).
- LIKERT, Rensis. *The Human Organization*. New York, McGraw-Hill, 1967.
- LIMA, Licínio C. "Dos Liceus às Escolas Secundárias- Constantes e Inovações de Percurso", in *Tellus*, 1984.
- LIMA, Licínio C. *O Conselho de Turma*. Braga, Universidade do Minho (IE), 1985.
- LIMA, Licínio C. *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa, Livros Horizonte, 1988.
- LIMA, Licínio C. "Modelos de Organização da Escola Básica e Secundária. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional", in Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação. *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 1988, pp. 149-195.
- LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, Universidade do Minho (IE), 1992.
- LIMA, Licínio C. "Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial", in *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3) (1992).
- LIMA, Licínio C. "Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política", in *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, nº 1, 1995.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo Janela. "Participação Discente e Socialização Normativa na Perspectiva de uma Sociologia das Organizações Educativas", in *Aprender*, nº 11 (1990).
- LIMA, Marinús Pires. *Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia*. Lisboa, Editorial Presença, 1987.
- LORTIE, Dan C. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- MACBETH, Alastair. "Preconceptions About Parents in Education: Will Europe Change Us?", in MUNN, Pamela (Ed.) *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners?*. London, Routledge, 1993.
- MARCH, J. G. "The Technology of Foolishness", in PUGH, D. S. *Organizational Theory*. Penguin Books, 1984.
- MARCH, J. C. (Ed.). *Handbook of Organizations*. Chicago, Rand McNally, 1965.
- MARCH, James G. & OLSEN, Johan P. *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen, Universitetsforlaget, 1976.
- MARCH, J. G. & SIMON, Herbert. *Les Organizations. Problèmes Psycho-sociologiques*. Paris, Bordas, 1979.
- MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. "The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life". *American Political Science Review*, 78, 1984.
- MARQUES, Ramiro. *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa, Texto Editora, 1990.
- MARTIN, William J. & WILLOWER, Donald J. "The Managerial Behavior of High School Principals", in

- Educational Administration Quarterly*, Vol 17, nº 1 (1981).
- McGREGOR, Douglas. *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo, Martins Fontes Editora, 1980.
- MEYER, W. & ROWAN, Brian. "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", in *American Journal of Sociology*, Vol 83, nº 2 (1977).
- MEYER, John & ROWAN, Brian. "The Structure of Educational Organizations", in WESTOBY, Adam (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- MEYER, John W. & SCOTT, W. Richard. *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. California, Sage Publications, 1992.
- MEYER, J., SCOTT, W. & DEAL, T. "Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations", in MEYER, John W. & SCOTT, W. Richard. *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. California, Sage Publications, 1992.
- MINTZBERG, Henry. *Structure et Dynamique des Organisations*. Paris, Les Éditions D'Organisation, 1982.
- MINTZBERG, Henry. *Structure in Fives: Designing effective Organizations*. New Jersey, Prentice-Hall, 1983.
- MÓNICA, Maria Filomena. *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa, Editorial Presença, 1978.
- MONTEIRO, Manuela & QUEIRÓS, Irene. *Área-Escola. Perspectivas de Trabalho*. Porto, Porto Editora, 1993.
- MORGAN, Gareth. *Images of Organization*. London, Sage Publications, 1986.
- MORGAN, Glenn. *Organizations in Society*. London, The Macmillan Ltd, 1993.
- MUNN, Pamela (Ed.) *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners?*. London, Routledge, 1993.
- NISBETT, J. & WATT, J. "Case Study", in BELL, Judith *et al.* (eds). *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London, Harper & Row, 1984.
- NOBRE, José Barros. "1º Centenário da Criação dos Liceus em Portugal", in *Labor*, nº 75, Ano XI (1936).
- NÓVOA, António. *Le Temps des Professeurs: Analyse Socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVII-XX siècle)*. Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- NÓVOA, António. "Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas", in *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII) (1989).
- NÓVOA, António (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António (Coord.). *As Organizações escolares em Análise*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. "Para uma Análise das Instituições Escolares", in NÓVOA, António (Coord.). *As Organizações escolares em Análise*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- NUNES, A. Sedas. *Questões Preliminares Sobre as Ciências Sociais*. Lisboa, Editorial Presença, 1977.

- OGAWA, Rodney T. "Teachers and Administrators: Elements of the Information Processing Repertoires of Schools", in *Educational Administration Quarterly*, Vol 20, nº2, 1984.
- OLIVEIRA, A. Sá. "Ensino de Classes", in *Labor*, Ano III, nº 12.
- OLIVEIRA, A. Sá. "Um Depoimento", in *Labor*, nº 75, Ano XI (1936).
- PAISEY, Alan. *Organizations & Management in Schools*. New York, Logman Group, 1983.
- PERROW, Charles. *Análise Organizacional. Um Enfoque Sociológico*. São Paulo, Editora Atlas, 1981.
- PETERSON, Kent D. "Mechanisms of Administrative Control over Managers in Educational Organizations", in *Administrative Science Quarterly*, 29 (1984).
- PIRES, Eurico Lemos. "A Massificação Escolar", in *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1) (1988).
- PIRES, Eurico Lemos. "Escolaridade Básica, Obrigatória e Gratuita", in *O Ensino Básico em Portugal*. Porto, Edições Asa, 1988.
- POMBO, Olga. "A Interdisciplinaridade como Problema Epistemológico e Exigência Curricular", in *Inovação*, Vol. 6, nº 2 (1993).
- POPPER, Karl. *O Realismo e o Objectivo da Ciência*. Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992.
- PUGH, D. S. *Organizational Theory*. Penguin Books, 1984.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, 1992.
- RIBBINS, P. M. *et al.* "Meanings and Contexts: The Problem of Interpretation in the Study of the School", in WESTOBY, Adam (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- ROCHA, Any Dutra Coelho. *Conselho de Classe: Burocratização ou Participação?*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo Para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Braga, Universidade do Minho, 1992.
- SCAFF, Adam. *História e Verdade*. Lisboa, Editorial Estampa, s/d.
- SCOTT, W. Richard. "The Adolescence of Institutional Theory", in *Administrative Science Quarterly*, Vol 32 (1987).
- SCOTT, W. Richard. *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.
- SCOTT, W. Richard. "The Organization of Environments: Network, Cultural, and Historical Elements", in MEYER, John W. & SCOTT, W. Richard. *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. California, Sage Publications, 1992.
- SCOTT, W. Richard & MEYER, John W. "The Organization of Societal Sectors", in MEYER, John W. & SCOTT, W. Richard. *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. California, Sage Publications, 1992.
- SCOTT, W. Richard & MEYER, John W. *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1994.
- SELZNICK, Philip. "Cooptação: Um Mecanismo Para a Estabilidade Organizacional", in CAMPOS, Edmundo. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.
- SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento, 1986.

- SILVA, Pedro. "Relação Escola-Família em Portugal", in *Inovação*, Vol. 7, nº 3, 1994.
- STOER, Stephen. *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa, Livros Horizonte, 1982.
- THOMPSON, James. *Dinâmica Organizacional. Fundamentos Sociológicos da Teoria Administrativa*. São Paulo, MacGraw-Hill, 1976.
- TYLER, William B. *The Sociology of the School: A Review*. Kent, s.e., 1982.
- TYLER, William B. "The Organizational Structure of the School", in WESTOBY, Adam (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- TYLER, William B. *Organización Escolar: Una Perspectiva Sociológica*. Madrid, Ediciones Morata, 1991.
- VALA, Jorge. "A Análise de Conteúdo", in SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento, 1986.
- VALENTE, Bartolomeu. *A Escola Madrasta*. Lisboa, Livros Horizonte, 1985.
- VALENTE, Bartolomeu. *A Viragem da Escola*. Lisboa, Livros Horizonte, 1985.
- VALENTE, Vasco Pulido. *O Estado Liberal e o Ensino: Os Liceus Portugueses (1836-1930)*. Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1973.
- VAN DE VEN, Andrew H. & WALKER, Gordon. "The Dynamics of Interorganizational Coordination", in *Administrative Science Quarterly*, 29 (1984).
- WALLER, Willard. *The Sociology of Teaching*. New York, John Wiley & Sons, 1965.
- WARRINER, Charles K. *Organizations and their environments: Essays in the Sociology of Organizations*. London, Jai Press, 1984.
- WEBER, Max. *Economia y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica, 1984 (7ª reimpressão da 2ª edição espanhola).
- WEICK, Karl. "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", in *Administrative Science Quarterly*, Vol 21 (1976).
- WEICK, Karl. *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.
- WESTOBY, Adam (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- WOODS, Peter (Ed.). *Teachers Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. London, Croom Helm, 1980.
- WRAGG, E. C. "Conducting and Analysing Interviews", in BELL, Judith *et al.* (eds). *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London, Harper & Row, 1984.
- WROBEL, Vera. "Escolas Públicas e Privadas: Uma Leitura Sociológica de sua Dinâmica Organizacional", in *Dados- Revista de Ciências Sociais*, Vol 27, nº 2 (1984).
- YIN, Robert K. *Applications of Case Study Research Methods*. Newbury Park, Sage Publications, 1993.
- ZABALZA, Miguel A. *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto, Edições Asa, 1992.
- ZUCKER, Lynne G. "Organizations as Institutions", in BACHARACH, Samuel (Ed.). *Research in the Sociology of Organizations*. London, Jai Press, 1983, pp. 1-47.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto de 17 de Novembro de 1836 (Reforma de Passos Manuel- criação dos liceus).

Decretos nº 1 e 2 de 22 de Dezembro de 1894 ("Reforma de Jaime Moniz").

Decreto de 14 de Agosto de 1895 (Regulamento geral do ensino secundário).

Circular nº 4 de 5 de Outubro de 1905 (Caderno escolar).

Circular de 22 de Abril de 1909 (Instruções para o regular funcionamento dos liceus- autoridade do director de classe).

Decreto nº 503 de 20 de Maio de 1914 (Confere ao reitor poder para nomear livremente os directores de classe).

Decreto nº 858 de 11 de Setembro de 1914 (Cria os directores de divisão).

Portaria nº 230 de 21 de Setembro de 1914 (Aprova instruções para o ensino em classe nos liceus).

Decreto nº 3:091 de 17 de Abril de 1917 (Reforma do ensino secundário- referência à redução da componente lectiva do director de classe).

Decreto nº 3:696 de 24 de Dezembro de 1917 (Gratificações dos directores de classe).

Decreto nº 4:650 de 14 de Julho de 1918 (Reforma os serviços da Instrução Secundária- introduz novos requisitos para a nomeação dos directores de turma).

Decreto nº 7:558, de 18 de Julho de 1921 (Reforma da Instrução Secundária- compilação de legislação dispersa).

Decreto nº 7:778, de 4 de Novembro de 1921 (Critica o plano de ensino secundário por classes).

Decreto nº 15:392, 18 de Abril de 1928 (Regula a nomeação dos reitores e dos vice-reitores dos liceus e dos directores de classe).

Decreto nº 15:948, de 12 de Setembro de 1928 (Modifica a distribuição dos serviços docentes pelos professores dos liceus; regula o funcionamento dos conselhos escolares e amplia as atribuições dos conselhos de directores de classes).

Decreto nº 18:827, de 6 de Setembro de 1930 (Reorganiza os serviços do ensino secundário com um novo sistema de classificação do trabalho docente- critica o desinteresse das famílias pelas questões não estritamente relacionadas com a instrução).

Decreto nº 20:741, de 11 de Janeiro de 1932 (Promulga o Estatuto do Ensino Secundário- inclui tabela anexa relativa à gratificação mensal do director de classe).

Lei nº 1:941, de 11 de Abril de 1936 (Remodelação do Ministério da Instrução Pública que passa a designar-se Ministério da Educação Nacional).

Dec- Lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936 (Promulga a reforma do ensino liceal- substituição do regime de classe pelo regime de disciplinas; substitui o director de classe pelo director de ciclo).

Dec- Lei nº 36:507, de 17 de Setembro de 1947 (Reforma do Ensino Liceal).

Dec- Lei nº 36:508, de 17 de Setembro de 1947 (Estatuto do Ensino Liceal- reintroduz o regime de classe no 1º e 2º ciclos do ensino liceal).

Dec- lei nº 38:812, de 2 de Julho de 1952 (Altera alguns dos artigos do decreto nº 36:508- clarifica as atribuições do director de ciclo).

- Dec- Lei nº 45 810, de 9 de Julho de 1964 (Amplia o período de escolaridade obrigatória de quatro para seis anos).
- Dec-Lei nº 47 211, de 23 de Setembro de 1966 (Disposições complementares ao decreto 45 810- define as disciplinas a ministrar no ciclo complementar do ensino primário).
- Dec- Lei nº 47 480, de 2 de Janeiro de 1967 (Institui o ciclo preparatório do ensino secundário, que substitui tanto o 1º ciclo do ensino liceal como o ciclo preparatório do ensino técnico profissional).
- Portaria nº 23 529, de 9 de Agosto de 1968 (Cria o ciclo preparatório da telescola).
- Decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968 (Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário- cria o cargo de director de turma).
- Dec- Lei nº 102/73, de 13 de Março (Generaliza o cargo de director de turma, já existente no ensino preparatório, ao ensino liceal e técnico- inclui tabela relativa à gratificação pelo exercício da função de director de turma).
- Lei nº 5/73, de 25 de Julho (Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo).
- Dec- Lei nº 221/74, de 27 de Maio (Institui formalmente as comissões de gestão das escolas).
- Dec- Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro (Cria o conselho directivo, conselho pedagógico e conselho administrativo)
- Dec- Lei nº 679/76, de 23 de Outubro (Redefine a composição e atribuições dos órgãos de gestão das escolas).
- Portaria 677/77, de 4 de Novembro (Regulamenta as atribuições do conselho directivo).
- Portaria 679/77, de 8 de Novembro (Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgão de apoio)
- Dec- Lei nº 376/80, de 12 de Setembro (Introduz alterações ao dec-lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro).
- Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro (Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio).
- Dec- Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho (Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgão de apoio).
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Dec- Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Confere maior autonomia às escolas).
- Disp. 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro (Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgão de apoio).
- Dec- Lei nº 286/89, de 29 de Agosto (Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário- institucionaliza a Área-Escola como "uma área curricular não disciplinar").
- Disp. 141/ME/90, de 1 de Setembro (Aprova o Modelo de Apoio à Organização de Actividades de Complemento Curricular).
- Disp. 142/ME/90, de 1 de Setembro (Aprova o Plano de Concretização da Área-Escola).
- Dec- Lei nº 172/91, de 10 de Maio (Estabelece o novo regime jurídico de direcção administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- Disp. Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho de 1992 (Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico).

Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro (Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa).

Disp. 115/ME/93, de 23 de Junho (define a fórmula para determinar o crédito global de horas a atribuir a cada escola, a serem concedidas aos membros dos órgãos e estruturas de orientação educativa).

Dec- Lei nº 301/93, de 31 de Agosto (Estabelece o regime de matrícula e frequência no ensino básico obrigatório).

Disp. Normativo nº 338/93, de 21 de Outubro (Aprova o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário).

ANEXOS

Caro(a) colega,

Junto lhe envio um **questionário** que faz parte de uma investigação centrada no estudo da gestão intermédia e mais especificamente na **direcção de turma**.

O sucesso deste projecto depende, entre outros factores, da colaboração que me possa vir a ser dispensada por todos aqueles que no quotidiano da Escola mais activamente vivem o papel de Director de Turma. Dada a relevância pedagógica e organizacional da direcção de turma como estrutura elementar da organização do processo de ensino, espero poder contar com a sua disponibilidade para o preenchimento do questionário que se segue.

Este projecto de investigação integra-se no meu plano de formação enquanto docente da Universidade do Minho, constituindo parte integrante da minha dissertação de mestrado na especialidade de Administração Escolar.

Com os melhores cumprimentos

Universidade do Minho, 31 de Maio de 1994

(Virgínio Isidro Martins de Sá)

Obs.: O questionário, depois de preenchido, deverá ser depositado com a brevidade possível, no receptáculo existente junto à entrada da sala de professores.

QUESTIONÁRIO

(O presente questionário destina-se a recolher dados para a caracterização, descrição e interpretação da estrutura de direcção de turma.)

- 1 - DATA _____/_____/_____
- 2 - SEXO
2.1 Masc.
2.2 Fem.
- 3 - IDADE
3.1 < 30
3.2 30-34
3.3 35-39
3.4 40-44
3.5 45 ou mais
- 4 - ESTADO CIVIL
4.1 Solteiro
4.2 Casado
4.3 Viúvo
4.4 Divorciado

5 - TEMPO DE SERVIÇO EM 31/12/93 _____ Anos

6 - HABILIT. ACADÉMICA _____

7 - GRUPO DISCIPLINAR _____

7A - CICLO 2º Ciclo 3º Ciclo Sec.

8 - SITUAÇÃO PROFISSIONAL (Marque só um **X**)

8.1 Não profissionalizado

8.3 Profissionalizado

8.2 Estagiário

9 - SITUAÇÃO EM QUE SE ENCONTRA COLOCADO (Marque com **X**)

9.1 Quadro nom. definitiva

9.1.1 Desta escola

9.1.2 De outra escola

9.2 Quadro nom. Provisória

9.3 Contratado

10 - NO ANO LECTIVO TRANSACTO (1992/93) LECCIONOU NESTA ESCOLA? (Marque só um **X**)

10.1 Sim

10.2 Não

11 - CARGOS QUE DESEMPENHA NESTA ESCOLA (marque com um **X** os que correspondem ao seu caso)

11.1 Director de turma

11.5 Orientador/acompanhante de estágio

11.2 Coordenador dos directores de turma

11.6 Elemento do Conselho Directivo

11.3 Delegado/representante de grupo

11.7 Outro(s) _____

11.4 Director de instalações

(SE NÃO É NEM NUNCA FOI DIRECTOR DE TURMA, PASSE PARA A QUESTÃO Nº 28)

12 - ACTIVIDADES QUE MAIS VALORIZA COMO DIRECTOR(A) DE TURMA- (Assinale as 4 actividades que mais valoriza, atribuindo **1 para valorização mínima e 4 para máxima**)

- 12.1 Atendimento dos alunos
- 12.2 Atendimento dos pais/encarregados de educação
- 12.3 Atendimento dos professores
- 12.4 Coordenação dos professores da turma
- 12.5 Registo e informação da assiduidade dos alunos
- 12.6 Condução/presidência dos conselhos de turma
- 12.7 Organização do dossier de turma
- 12.8 Dinamização da Área-Escola
- 12.9 Coordenação do processo de avaliação dos alunos
- 12.10 Resolução de problemas de natureza disciplinar
- 12.11 Outras _____

13 - ENQUANTO DIRECTOR DE TURMA CONSIDERA QUE OS SEUS ALUNOS O VÊEM COMO ... (Marque só um **X**)

- 13.1 Um professor como outro qualquer
- 13.2 Um amigo/Confidente
- 13.3 Um irmão mais velho
- 13.4 Um pai/mãe
- 13.5 Um fiscalizador
- 13.6 Uma autoridade escolar
- 13.7 Outro _____

14 - NA SUA OPINIÃO, QUE RAZÕES TERÃO LEVADO O CONSELHO DIRECTIVO A NOMEÁ-LO DIRECTOR DE TURMA? (Marque com um **X** as 2 razões que considera mais plausíveis)

- 14.1 Capacidade de relacionamento fácil
- 14.2 Espírito de tolerância e compreensão
- 14.3 Ser Estagiário
- 14.4 Competência pedagógica
- 14.5 Alguém tinha que ser
- 14.6 Capacidade de prever situações e solucionar problemas
- 14.7 Ser dos mais novos da escola
- 14.8 Espírito metódico e dinamizador
- 14.9 Para completar o horário
- 14.10 Outra(s) _____

15 - DAS DIFERENTES ACTIVIDADES QUE EXERCE COMO DIRECTOR DE TURMA QUAS AS QUE LHE ABSORVEM MAIS TEMPO? (Marque com um **X** as 3 mais absorventes)

- 15.1 Atender os alunos
- 15.2 Atender os pais
- 15.3 Atender os professores da turma
- 15.4 Controlar a assiduidade dos alunos
- 15.5 Participar em conselhos de turma
- 15.6 Coordenar os professores da turma
- 15.7 Elaborar de relatórios
- 15.8 Resolver problemas disciplinares
- 15.9 Dinamizar a Área-Escola
- 15.10 Coordenar o processo de avaliação
- 15.11 Outra(s) _____

16 - NA TURMA DE QUE É DIRECTOR DE TURMA, CONSIDERA QUE A **MAIORIA** DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO... (Marque só um **X**)

- 16.1 Comparece com frequência (1 vez por semana)
- 16.2 Comparece regularmente (1 a 2 vezes por mês)
- 16.3 Apenas comparece nas vésperas da atribuição das notas (final dos períodos)
- 16.4 Apenas comparecem no final do ano lectivo
- 16.5 Nunca comparecem na escola

17 - NORMALMENTE, QUANDO TEM QUE RESOLVER PROBLEMAS COM OS ALUNOS DA TURMA ... (Marque só um **X**)

- 17.1 Convoca o(s) aluno(s) em causa na hora de atendimento dos pais
- 17.2 Durante os intervalos das aulas chama o(s) aluno(s) em causa
- 17.3 Resolve a questão durante as horas de aula da disciplina que lecciona
- 17.4 Convoca o(s) aluno(s) em causa para uma reunião em período pós- lectivo
- 17.5 Outra _____

18 - QUANDO TEM QUE RESOLVER ALGUM PROBLEMA COM ALGUM DOS PROFESSORES DA TURMA (levantado por exemplo pelos pais ou pelos alunos da turma) ... (Marque só um **X** na alternativa que considera mais adequada)

- 18.1 Conversa com o docente na sala de professores, aproveitando um intervalo das aulas
- 18.2 Marca uma reunião com o professor para um período pós-laboral
- 18.3 Comunica o caso ao Conselho Directivo
- 18.4 Convoca o Conselho de Turma para analisar a situação
- 18.5 Outra _____

19 - NA MARCAÇÃO DA HORA SEMANAL PARA ATENDIMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, QUAL FOI O PROCEDIMENTO QUE SEGUIU? (Marque só um **X**)

- 19.1 A marcação da hora foi determinada pelo Conselho Directivo
- 19.2 A marcação foi feita após uma consulta prévia aos alunos
- 19.3 A marcação foi condicionada pelos "furos" existentes no horário que lhe foi atribuído
- 19.4 A marcação foi feita após uma consulta prévia aos encarregados de educação para determinar as preferências dos mesmos
- 19.5 Outro _____

20 - NO ANO TRANSACTO (1992/93) DESEMPENHOU O CARGO DE DIRECTOR DE TURMA? (Marque só um **X**)

- 20.1 Sim
- 20.2 Não

21 - GLOBALMENTE CONSIDERA QUE O SEU DESEMPENHO COMO DIRECTOR DE TURMA DESTA ESCOLA É ... (Marque só um X)

- 21.1 Muito positivo
21.2 Positivo

- 21.3 Negativo
21.4 Muito negativo

22 - SE LHE FOSSE PERMITIDO ELIMINAR UMA DAS DIVERSAS ATRIBUIÇÕES DO DIRECTOR DE TURMA, QUAL EXCLUIRIA?

23 - SE DAS DIFERENTES ATRIBUIÇÕES DO DIRECTOR DE TURMA TIVESSE QUE SELECIONAR APENAS UMA, QUAL ELEGERIA?

24 - NA AVALIAÇÃO DO SEU DESEMPENHO COMO DIRECTOR DE TURMA, QUAIS AS OPINIÕES QUE MAIS VALORIZA? (Marque com X as 3 opiniões que mais valoriza)

- 24.1 A opinião do Conselho Directivo
24.2 A opinião dos alunos da turma
24.3 A opinião do Conselho Pedagógico
24.4 A opinião dos pais
24.5 A opinião dos outros directores de turma
24.6 A opinião do coordenador dos directores de turma
24.7 A opinião do conjunto dos professores da turma
24.8 A opinião do delegado de turma
24.9 Outra _____

25 - QUANDO, NO EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRECTOR DE TURMA, SE CONFRONTA COM UM PROBLEMA DE PARTICULAR COMPLEXIDADE, CONTACTA PREFERENCILAMENTE ... (Marque só um X)

- 25.1 O Conselho Directivo
25.2 O coordenador dos directores de turma
25.3 Outro director de turma
25.4 Outro professor da turma
25.5 Outro professor qualquer

26 - EM SEU ENTENDER, A REDUÇÃO DA CARGA LECTIVA SEMANAL DE 2 HORAS, PARA O DESEMPENHO DAS TAREFAS INERENTES AO CARGO DE DIRECTOR DE TURMA É ... (Marque só um X)

- 26.1 Insuficiente
26.2 Suficiente
26.3 Exagerada

27 - NO SEU CASO, NAS ÚLTIMAS TRÊS SEMANAS, DEDICOU EM MÉDIA À SUA DIRECÇÃO DE TURMA... (Marque só um X)

- 27.1 Cerca de uma hora semanal
- 27.2 Entre uma a duas horas semanais
- 27.3 Cerca de duas horas semanais
- 27.4 Entre duas a três horas semanais
- 27.5 Cerca de três horas semanais
- 27.6 Mais de três horas semanais

28 - SE O CARGO DE DIRECTOR DE TURMA FOSSE DE ACEITAÇÃO FACULTATIVA, E LHE FOSSE PROPOSTO OCUPÁ-LO... (Marque só um X)

- 28.1 Não aceitaria de forma alguma
- 28.2 Não aceitaria
- 28.3 Talvez aceitasse
- 28.4 Aceitaria seguramente
- 28.5 Aceitaria mediante determinadas condições. Quais?

29 - SE PUDESSE ESCOLHER A DIRECÇÃO DE TURMA PARA O PRÓXIMO ANO LECTIVO, QUAL DAS SEGUINTE SELECIONARIA... (Marque só um X)

- 29.1 Uma constituída por alunos cujas necessidades emocionais constituíssem um desafio para o director de turma.
- 29.2 Uma constituída por alunos simpáticos, de famílias médias, que fossem respeitadores e aplicados.
- 29.3 Uma constituída por alunos criativos e intelectualmente estimulantes exigindo um envolvimento especial.
- 29.4 Uma constituída por alunos oriundos de classes socio-economicamente desfavorecidas, para quem a escola pudesse ser uma grande oportunidade.
- 29.5 Uma constituída por alunos com dificuldades de aprendizagem, que necessitassem de uma paciência e simpatia invulgares.

30 - NA SUA OPINIÃO O PODER DO DIRECTOR DE TURMA DENTRO DA TURMA É... (Marque só um X)

- 30.1 Insuficiente
- 30.2 Suficiente
- 30.3 Exagerado

31 - CLASSIFIQUE OS SEGUINTE CARGOS POR ORDEM DA IMPORTÂNCIA QUE LHES ATRIBUI DENTRO DA SUA ESCOLA (1º para importância máxima ... 6º para mínima)

- | | |
|---|--|
| 31.1 <input type="checkbox"/> Director de turma | 31.4 <input type="checkbox"/> Presidente do Conselho Directivo |
| 31.2 <input type="checkbox"/> Delegado de grupo | 31.5 <input type="checkbox"/> Director de instalações |
| 31.3 <input type="checkbox"/> Coordenador dos directores de turma | 31.6 <input type="checkbox"/> Orientador de estágio |

32 - NA SUA QUALIDADE DE PROFESSOR, AO LONGO DO ANO CONSULTA O DOSSIER DE TURMA ORGANIZADO PELO DIRECTOR DE TURMA... (Marque só um X)

- 32.1 Muitas vezes (6 ou mais vezes por ano)
32.2 Às vezes (3 a 5 vezes por ano)
32.3 Raramente (1 a 2 vezes por ano)
32.4 Nunca

33 - O QUE MAIS VALORIZA NO DIRECTOR DE TURMA É... (Marque com um X as 3 qualidades que mais valoriza)

- 33.1 A sua capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problemas disciplinares
33.2 A sua capacidade de envolver os pais na vida da escola
33.3 A sua capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e rapidez
33.4 A sua capacidade de envolver os professores da turma em projectos interdisciplinares
33.5 A sua capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos
33.6 O seu espírito metódico e organizado traduzido, nomeadamente, na organização e manutenção do dossier de turma actualizado.
33.7 A sua capacidade de resolução autónoma dos problemas da turma, sem ter que envolver os outros professores.
33.8 Outra(s) _____

34 - NO CONSELHO DE TURMA CADA PROFESSOR DEVERIA SER SOBERANO NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS NA SUA DISCIPLINA (Marque só um X)

- 34.1 Concordo totalmente
34.2 Concordo em parte
34.3 Discordo
34.4 Discordo totalmente

35 - EM SEU ENTENDER, NA DESIGNAÇÃO DOS DIRECTORES DE TURMA DEVERIAM RESPEITAR-SE AS SEGUINTE PRIORIDADES... (Marque com um X as 3 prioridades mais importantes)

- 35.1 Professor profissionalizado
35.2 Professor mais velho
35.3 Professor mais experiente
35.4 Professor com habilitação própria
35.5 Professor com preparação específica para o exercício do cargo
35.6 Professor que tenha demonstrado capacidade para o cargo
35.7 Professor estagiário
35.8 Outra _____

36 - EM SUA OPINIÃO, O BOM DESEMPENHO DO CARGO DE DIRECTOR DE TURMA DEPENDE... (Marque com um **X** as 3 condições que considera mais relevantes)

- 36.1 Das qualidades pessoais do director de turma
- 36.2 De uma formação especializada para o exercício do cargo
- 36.3 De uma maior redução da carga lectiva do director de turma
- 36.4 De uma redução do nº de alunos por turma
- 36.5 De uma redução do número de professores por turma
- 36.6 De uma maior consciência profissional dos professores
- 36.7 De uma regular participação dos pais
- 36.8 De uma articulação entre o desempenho do cargo e a progressão na carreira
- 36.9 Outra(s) _____

37 - SABE QUE MÉTODOS DE TRABALHO E QUE ESTRATÉGIAS DE ENSINO ESTÃO A SER UTILIZADAS PELOS OUTROS PROFESSORES DAS TURMAS EM QUE LECCIONA? (Marque só um **X**)

- 37.1 Sim
- 37.2 Não

38 - SE RESPONDEU AFIRMATIVAMENTE... (Marque só um **X**)

- 38.1 Esses métodos e estratégias foram colectivamente definidos em conselho de turma
- 38.2 O director de turma apresentou uma proposta nesse sentido que foi aceite pelos restantes professores da turma
- 38.3 Os métodos e estratégias seguidos por cada professor da turma foram individualmente definidos
- 38.4 Os métodos e estratégias foram definidos em conselho de grupo
- 38.5 Outra(s) _____

39 - O QUE MAIS INFLUENCIA A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUOTIDIANA É... (Marque com um **X** até 3 alternativas)

- 39.1 A imagem deixada por um professor marcante
- 39.2 Os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação profissional (estágio)
- 39.3 A experiência adquirida ao longo dos anos
- 39.4 A troca de experiências com os colegas
- 39.5 A vontade de ser o professor que nunca teve
- 39.6 A sua intuição e inspiração do momento
- 39.7 Outra(s) _____

40 - OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO QUE COMPARECEM NA SUA ESCOLA COM MAIS FREQUÊNCIA SÃO... (Marque só um X)

- 40.1 Aqueles cujos educandos não levantam problemas
- 40.2 Aqueles cujos educandos levantam mais problemas
- 40.3 Os que habitam mais próximo da escola
- 40.4 Os de estatuto sócio-económico mais elevado
- 40.5 Os de estatuto sócio-económico mais baixo
- 40.6 Não há predominância de nenhum grupo específico
- 40.7 Outra(s) _____

41 - QUANDO OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARTICIPAM POUCO NA VIDA DA ESCOLA, ISTO EXPLICA-SE PORQUE... (Ordene por ordem de importância as 3 proposições que lhe parecem mais ajustadas- 1º para o motivo mais importante; 2º ... ; 3º ...)

- 41.1 Há falta de tradição participativa dos encarregados de educação
- 41.2 Os encarregados de educação não se interessam pela vida escolar dos educandos
- 41.3 A escola é um lugar estranho para os encarregados de educação
- 41.4 Os directores de turma não estimulam os encarregados de educação a participar
- 41.5 Há dificuldade em compatibilizar os horários de trabalho com os horários de atendimento
- 41.6 Não existe um clima democrático na escola
- 41.7 Os encarregados de educação têm uma imagem negativa da participação (ir à escola é sinal de que "há problemas").
- 41.8 Os encarregados de educação desconhecem os seus direitos/deveres
- 41.9 Outra(s) _____

42 - GERALMENTE, QUANDO COMPARECEM NA ESCOLA, OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO FAZEM-NO... (Marque só um X)

- 42.1 Por iniciativa própria
- 42.2 Porque foram convocados

43 - QUANDO UM PAI CRITICA E EXIGE EXPLICAÇÕES DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR AO DIRECTOR DE TURMA, ESTE DEVERIA... (marque com um X as 3 soluções mais adequadas)

- 43.1 Solidarizar-se com o colega e procurar resistir às tentativas de controlo profissional por parte dos pais
- 43.2 Solidarizar-se com o encarregado de educação e chamar o professor em causa para que este se explique junto do encarregado de educação
- 43.3 Convocar formalmente o professor em causa e solicitar-lhe uma explicação por escrito para a reclamação
- 43.4 Convocar o conselho de turma e, conjuntamente com os restantes professores da turma, analisar a situação
- 43.5 Comunicar a ocorrência ao delegado do grupo disciplinar a que o professor pertence
- 43.6 De maneira informal, abordar a questão com o professor visado
- 43.7 Comunicar a reclamação ao Conselho Directivo

43.8 Ignorar a reclamação até que outros encarregados de educação se queixem do mesmo professor.

43.9 Outra _____

44 - O PAPEL DO DIRECTOR DE TURMA NA ESCOLA É... (Marque só um X)

44.1 Muito importante

44.2 Importante

44.3 Pouco importante

44.4 Desnecessário

44A - JUSTIFIQUE SUMARIAMENTE A SUA RESPOSTA

45 - NA DESIGNAÇÃO DOS DIRECTORES DE TURMA DEVERIA ADOPTAR-SE O SEGUINTE PROCEDIMENTO... (Marque só um X)

45.1 Ser escolhido pelos professores da turma

45.2 Ser escolhido pelos alunos da turma

45.3 Ser nomeado pelo Conselho Directivo

45.4 Ser nomeado pelo coordenador dos directores de turma

45.5 Ser nomeado pelo Conselho Pedagógico

45.6 Outro _____

46 - O DE CARGO DE DIRECTOR DE TURMA DEVERIA SER... (Marque só um X)

46.1 De aceitação facultativa

46.2 De aceitação obrigatória

47 - GLOBALMENTE CONSIDERA QUE O DESEMPENHO DOS DIRECTORES DE TURMA DA SUA ESCOLA É... (Marque só um X)

47.1 Muito positivo

47.2 Positivo

47.3 Negativo

47.4 Muito negativo

Obrigado pela sua colaboração

ÍNDICE DE QUADROS

1	As quatro actividades que o director de turma mais valoriza	102
2	Procedimento adoptado pelo director de turma quando tem que resolver algum problema com os alunos da turma	104
3	Atribuição que os directores de turma escolheriam caso tivessem de seleccionar apenas uma	108
4	Avaliação global do desempenho dos directores de turma da escola Alfa	112
5	Distribuição horária das direcções de turma na escola Alfa	128

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

1	Importância do papel do director de turma	99
2	Actividades mais valorizadas pelo director de turma	101
3	Actividades mais valorizadas pelo director de turma (frequências "ponderadas")	102
4	Actividades que absorvem mais tempo ao director de turma	104
5	Imagem que os directores de turma julgam possuir junto dos alunos	108
6	Opiniões que o director de turma mais valoriza na autoavaliação do desempenho do cargo .	110
7	Razões que levaram o conselho directivo a nomear os directores de turma (na perspectiva dos directores de turma)	112
8	Disponibilidade para aceitar voluntariamente o cargo de director de turma	117
9	Direcção de turma que os inquiridos escolheriam caso lhes fosse facultada essa possibilidade	118
10	Qualidades que os professores mais valorizam no director de turma	121
11	Motivos que levam os pais a participar pouco na vida da escola (na perspectiva dos professores)	126
12	Procedimento adoptado na marcação da hora de atendimento dos encarregados de educação	127
13	Frequência com que os professores consultam o <i>dossier</i> organizado pelo director de turma	134