

## GESTÃO INTERMÉDIA NAS ESCOLAS PORTUGUESAS — O CASO DO DIRECTOR DE TURMA E A MEDIAÇÃO DA COORDENAÇÃO CURRICULAR NO CONSELHO DE TURMA

Marília Favinha<sup>1</sup>

[...] a figura do Director de Turma sobressai enquanto coordenador de uma equipa com responsabilidades na própria gestão curricular e enquanto elemento privilegiado para a transmissão de informações que possam pautar acções concertadas do Conselho de Turma, e numa orientação bottom-up, do próprio Conselho Pedagógico.

(Peixoto et al, 2003)

**RESUMO:** O presente artigo tem como objectivo investigar a natureza do papel do director de turma enquanto gestor curricular, tendo em conta a interface interrelacional em que a função se desenvolve. Conscientes de que o papel do director de turma é de importância primordial nas organizações escolares, neste contexto foi nosso intuito estudá-lo sob o ponto de vista teórico do modo como a função é vivida, centrado numa escola. Aborda-se a figura do director de turma enquanto gestor pedagógico intermédio da organização escolar, tendo em conta as atribuições que lhe são consagradas na lei, os constrangimentos/dificuldades que encontra sua operacionalização, comparam-se as políticas com as práticas, o que a lei prevê e aquilo que o director de turma é na realidade, numa escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de acordo com as perspectivas/representações dos próprios actores educativos. O estudo visou, em concreto, proporcionar uma análise sustentada pelos processos de mediação, enquanto conceito analítico central utilizado para interpretar a função múltipla da Direcção de turma. Pretendeu-se, nomeadamente questionar teoricamente a interacção e a articulação entre a formação, actuação e as representações dos/e sobre os direc-

<sup>1</sup> Doutora. Departamento de Pedagogia e Educação/CIEP – Universidade de Évora Portugal.

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

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão curricular. Direcção de turma. Gestão intermédia. Mediação curricular. Cultura profissional. Trabalho colaborativo. Liderança.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to investigate the role of the classroom director as curriculum director at an inter-relational crossing point. Conscious of the fact that the role of the class director is of enormous importance within a school environment, our aim was to study this position from the theoretical point of view on the way it is implemented in a given school. The role of the classroom director is thus analyzed as a pedagogical director in a school setting, taking into consideration the rights conferred to him/her by law, the limits/difficulties of his/her powers, eventually comparing politics with practice, in accordance with what the Portuguese Law assigns to the class director in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycle of the Elementary School system. More specifically, this study is an in-depth analysis of the mediation processes, the latter considered as the leading analytical model of our research, with a particular emphasis on the multifaceted role of the classroom director. In other words, the interaction between theory and practice in the daily performance of the classroom director were questioned and studied for further analysis. Hence, questioned the way in which the classroom director, seen as a mediation agent, could be considered as a coordinator of the curricula and, if so, which were the consequences of such position, were also discussed.

**KEYWORDS:** Curriculum management. Class mentor. Middle management. Curricular mediation. Colaborative work. Leadership.

Não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado; é esta crença que dá sentido à vida de investigador.  
(Bogdan, 1994)

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

Vários factores têm confluído para que a escola em Portugal passe a ser o centro da acção educativa: a dificuldade em gerir sistemas educativos centralistas e macrocéfalos, o rompimento com a ideia de uma educação nacional uniforme e a valorização da componente local ao nível político, social e cultural colocam a escola como o espaço onde decorre a acção educativa e onde se “jogam” as mudanças. A lógica uniformizadora e centralista que tem caracterizado o currículo em geral e, nomeadamente, do Ensino Básico em Portugal vem, assim, a ser contrariada por uma série de iniciativas na década de 1990 do século passado, em consonância com tendências de idêntico sentido operadas em numerosos países europeus.

Mais recentemente destacamos a Reorganização Curricular do Ensino Básico em Portugal (Decreto-Lei n. 6/2001, de 18 de Janeiro) que marca uma significativa alteração no paradigma curricular, evidenciando a necessidade de se evoluir de uma visão estreita do currículo, entendido como um conjunto de normas definidas pela administração educativa, para uma perspectiva que assume a centralidade da escola na construção do currículo, articulando a matriz curricular estabelecida a nível nacional com os projectos curriculares desenvolvidos a nível de cada escola.

É deste entendimento e neste contexto que resulta o interesse em

analisar a área da gestão pedagógica intermédia<sup>2</sup> e, particularmente, a actuação do director de turma no campo do currículo, enquanto coordenador de uma equipa de professores, no âmbito do Conselho de Turma na escola portuguesa.

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

Assim, o presente artigo tem por base o entendimento de que o director de turma se encontra em posição privilegiada para poder agir, em conjunto com os outros professores, a nível do Conselho de Turma e tomar decisões mais concretas sobre as necessidades dos alunos, pensando em uma diferente organização do grupo-turma e até da escola (FAVINHA, 2002 a). E, também, que o director de turma corresponde, no plano da gestão, a um catalisador e gestor do esforço de todos os docentes do Conselho de Turma para prover a aprendizagem eficaz e o desenvolvimento integral do aluno, assim como para envolver todos na gestão colaborativa dos currículos, para que os alunos possam otimizar os seus rendimentos académicos (ROLDÃO, 1995) e que, desta

---

<sup>2</sup> As estruturas pedagógicas de gestão intermédia compreendem a coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intradisciplinar vertical) e a coordenação das actividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos (coordenação interdisciplinar horizontal). Nesse estudo iremos apenas nos debruçar sobre esta última estrutura – o Conselho de Turma e, especificamente, o papel de gestão por parte do Director de Turma nesta estrutura. A designação *Intermédia* decorre do facto de se situar entre a gestão geral ou de topo (Conselho Executivo e Conselho Pedagógico) e o nível de ensino de contacto: os alunos, os encarregados de educação, ou os outros professores da turma. Cf. FORMOSINHO, João. *A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas*, comunicação apresentada no Encontro de Delegados à Profissionalização de Ciências da Educação do Ensino Preparatório. Porto, 17/18 Abr 1985. Citado em SÁ (1995, p. 9)

forma, por esta via se possibilite o seu crescimento pessoal e social.<sup>3</sup>

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

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

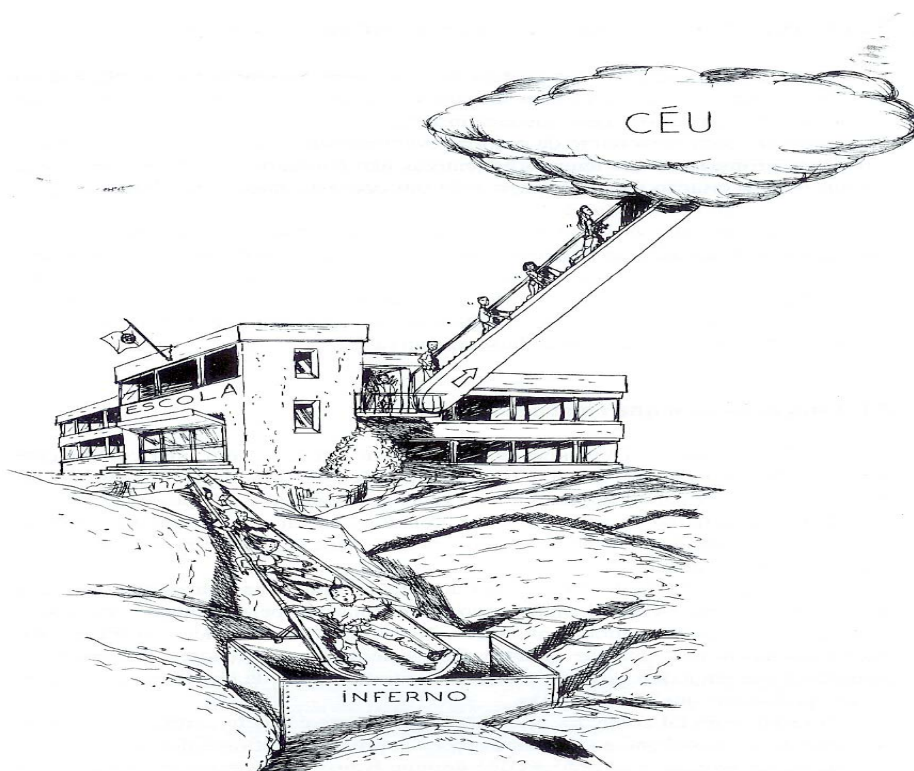
Neste contexto, utilizaremos o conceito de *mediação* como instrumento conceptual organizador destas potenciais valências: a direcção de turma, como espaço de coordenação e liderança curriculares, e o Conselho de Turma, como espaço efectivo de gestão curricular — colaborativa.

Ao assumir-se — reconhecer-se e ser reconhecido — como mediador curricular, o director de turma favorecerá o “controle e a gestão” efectivas dos problemas dos alunos, para além da simples resolução dos conflitos interpessoais, levantaria em conjunto com os outros professores as dificuldades de adaptação dos alunos aos currículos, de

<sup>3</sup> Note-se que o crescimento pessoal e social integral preconizado pela escola é feito através do currículo e não pode ser entendido como complemento deste.

forma a proceder a uma cuidada gestão dos mesmos em função das características intrínsecas de cada aluno.

Trata-se, portanto, de investigar, em contexto natural, a escola com o objectivo de conhecer a acção dos protagonistas do estudo — os directores de turma —, a partir das suas próprias perspectivas e das perspectivas que os outros actores/professores revelaram acerca dos directores de turma.



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

A possibilidade do director de turma ser, efectivamente, o coordenador da gestão curricular no Conselho de Turma advém-lhe do facto de ele conhecer e trabalhar relacionalmente com todos os intervenientes directos no processo de ensino/aprendizagem. Conhece os alunos o seu meio familiar, os seus problemas, os seus interesses e expectativas. Conhece os professores da turma e os órgãos de gestão da escola. As-

sim, o director de turma está em condições de poder ser o dinamizador/mediador, por excelência: na sua relação com os alunos, na sua relação com o corpo docente, na sua relação com os órgãos de gestão da escola, na sua relação com os encarregados de educação, etc (FAVINHA 2002b). Tendo como base este pressuposto, esta é a proposta teórica e conceptual que pretendemos apresentar neste artigo.

O director de Turma, para se poder situar na organização escolar como uma verdadeira estrutura intermédia de gestão, encontra-se em posição privilegiada para em conjunto com cada professor, no Conselho de Turma, assegurar a coordenação do levantamento dos problemas curriculares e de estratégias, para diagnosticar e pensar as necessidades de apoio sócio-psicológico e resultantes da diversidade cultural para os alunos. Deverá assim centrar a sua atenção nas práticas de gestão integrada de currículos, pelo que terá efectivamente que conhecer o aluno e colocá-lo em situações valorizantes e em que será possível aplicar estratégias e meios que melhor lhe convém (FAVINHA, 2002a).

Num momento em que os directores de turma discutem a necessidade de se aumentar os tempos de disponibilidade para o seu trabalho não lectivo, este pode ser o momento exacto para repensar e transformar a sua actuação.

No Relatório Final da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1998) o director de turma aparece como o responsável pelo diálogo, pelo acompanhamento e pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.<sup>4</sup> Mas este papel pode ser levado ainda mais longe, parece evidente que o director de turma não pode ser só um mediador de afectos ele também o é de saberes, pensamos que é da gestão dessas duas vertentes que está o seu verdadeiro papel.

Assim, não se pretende que o director de turma substitua o professor de cada área disciplinar a quem cabe a gestão directa do currículo no terreno, mas, antes, que este assegure, por um lado, a coordenação entre os docentes da turma, por outro lado, a articulação com os outros intervenientes do processo ensino/aprendizagem: os alunos e os seus encarregados de educação. Segundo Santos Guerra (2000, p. 67), "Isto não significa que todos os professores e professoras tenham que pen-

<sup>4</sup> Veja-se sobre esta matéria o trabalho de: SÁNCHEZ, Romero. A dimensão orientadora do Director de Turma. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1997.



sar e agir da mesma maneira, sem manifestar discrepâncias. Significa algo mais elementar e, simultaneamente, mais profundo: saber o que se pretende, quais as repercussões das nossas acções e de que forma mudar para melhorar as práticas.”

A interrelação e interacção entre os vários saberes constitui uma preocupação educativa central, de modo que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não pareçam segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros. Assim a acção do Director tem todo o sentido. Sua acção será fundamental na definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, do seu contexto socioeconómico e cultural e do seu percurso escolar anterior. Ainda, no estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretende desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares, e na clarificação de atitudes e valores a promover através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições interdocentes com que os alunos terão dificuldade em lidar. Não esqueçamos que o currículo é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de alterações, supressões e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase.

Numa palavra podemos dizer que o director de turma se encontra teoricamente na posse de todos os elementos para ser o coordenador da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular da Turma, ouvindo todos e mediando não só as relações interpessoais mas, sobretudo, as relações curriculares. Esta nova dinâmica exige uma mudança no funcionamento da escola no sentido da contextualização do currículo nacional, nas características da escola, de quem nela trabalha e do meio em que está inserida, dando, assim, mais atenção ao Projecto Curricular de Escola para se poder dar mais atenção ao Projecto Curricular de Turma.

O director de turma tem de estar consciente de suas funções e ter capacidade efectiva para as realizar e isso só se obtém ou com formação de base e/ou com formação contínua e continuada. Até o presente momento têm-se entregue esta importante tarefa ao arbítrio do “jeito” e da “carolice”, mas a inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de



qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores que servem, ou servirão o sistema (FAVINHA, 2002a). Impõe-se, pois, que os sistemas e programas de formação de professores sejam concebidos e se organizem no sentido de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade profissional dos docentes, nomeadamente da função de direcção de turma, como órgão de gestão intermédia responsável pela coordenação da gestão curricular.

Neste sentido, os directores de turma devem estar em condições de proceder à adequação dos indivíduos, às exigências dos diferentes programas educativos, à adequação dos programas as peculiaridades dos indivíduos e manter constante a preocupação em que os alunos possam otimizar o seu rendimento académico, ao longo de todo o seu desenvolvimento escolar. Se o director de turma actuar com conhecimento efectivo da realidade que é o aluno, a turma e a escola, fazendo uma *mediação* organizada, planificada, consequente e não ocasional é possível resolver algumas das situações que afectam a escola, a nível da gestão do currículo.

Segundo Marques (2003, p. 14), “A chave para promover a mudança na escola é trabalhar com os professores excelentes. Quando eles vão em frente, os outros têm tendência a segui-los.” Apesar de percebermos o seu ponto de vista, contextualizado no livro que apresenta, pensamos que faz todo o sentido referir que a chave para promover a mudança na escola é trabalhar com os directores de turma, ou melhor, é o trabalho realizado com os professores pelo director de turma. Ainda segundo o mesmo autor (*idem*), movimentos do tipo *site-based management schools* têm pressionado para que aumente o nível de autonomia e de participação nas escolas por parte dos professores, no fundo estes movimentos vão no sentido de garantir mais poder de decisão para as escolas, nomeadamente ao nível da gestão curricular.

Em conclusão, a valorização do papel do director de turma, como um verdadeiro órgão de gestão intermédia, tem vantagens acrescidas: para a escola, porque proporciona uma melhor organização e optimização dos seus recursos humanos para os alunos, porque efectivamente podem usufruir de uma gestão curricular pensada e coordenada.

Só assim se pode entender os professores como profissionais da educação a quem cabe tomar, na sua prática diária, decisões de grande

envergadura para responder a diversidade de situações e de alunos. Nesta perspectiva, o perfil do director de turma é o de um verdadeiro profissional da educação, capaz de reconhecer e seleccionar informação pertinente, de tomar decisões conscientes e colectivas, de avaliar os seus resultados e, em função da sua adequação, modificá-las quando seja conveniente, agindo como um mediador curricular. Se o director de turma não intervém nas decisões consideradas “fundamentais”, dificilmente poderá avaliar as suas consequências e muito menos modificá-las para favorecer o processo educativo.

Em síntese, podemos dizer que a actividade de mediação requer do director de turma qualidades pessoais, desenvolvidas com o treino e a experiência a partir de bases educacionais e de formação, capacidades técnicas desenvolvidas por aprendizagem específica, capacidades de autoanálise e um conhecimento e interiorização dos aspectos potenciais da *mediação*. Segundo Vasconcelos-Sousa (2002, p. 159) as capacidades técnicas mais requeridas incluem:

Capacidade de separação do substantivo do subjectivo, argúcia na clarificação da diferença entre factos e opiniões, percepção dos elementos dedutivos e indutivos dos processos de raciocínio, conhecimento e utilização dos modelos de conceptualização de tomada de decisões, capacidade de utilização adequada de uma grande variedade de tipos de perguntas, capacidade de parafrasear e reformular as asserções dos envolvidos, capacidade de manejar técnicas de atribuição de poder (empowerment) e de pedagogia na acção (coaching), capacidades oratórias com linguagem neutra, sem preconceitos e sem palavras irritantes desnecessárias, conhecimento das técnicas de transformação de discurso centrado na atribuição de culpa e no passado para discurso centrado nas oportunidades decorrentes do processo de *mediação* e no futuro.

A inovação mais evidente na reorganização curricular passa precisamente pela transferência da gestão do currículo para quem o aplica, factor que obriga a uma maior responsabilidade de todos os órgãos da escola, particularmente dos professores a quem cabe a operacionalização deste processo, e que exige uma transformação das práticas pedagógicas (mais voltadas para um trabalho de natureza sistemática e colaborativa).

(Peixoto et al, 2003)

Tradicionalmente, um grupo é definido como um conjunto de pessoas que interagem, têm consciência uns dos outros e se percebem como um grupo, mas não basta que as pessoas estejam juntas para constituírem um grupo, é preciso que além da existência de uma “fronteira” — que diferencia os que pertencem ao grupo dos que lhe são exteriores —, característica comum a todos os grupos, se verifique a apropriação individual de um projecto colectivo.

Os grupos e, nomeadamente, o Conselho de Turma para um funcionamento correcto têm de produzir mecanismos que consigam suprir: as necessidades de aceitação; as necessidades de reforçar o sentido de identidade e autoestima; as necessidades de reduzir a ansiedade, a insegurança e o sentimento de impotência; as necessidades de produzir e testar realidades sociais.

Segundo Castro (2003), consideram-se habitualmente os seguintes factores que fomentam a coesão do grupo: acordo quanto à tarefa e/ou objectivos, frequência das inter-acções, boas relações, bom humor, competição intergrupos e avaliação positiva.

Havendo um processo comum, há conseqüentemente que atingir um sistema de valores interiorizado pelo conjunto dos elementos, para se atingir este envolvimento de socialização grupal, que releva do social ao afectivo e do cognitivo ao físico, é preciso assegurar aos diversos actores em presença a consideração das suas especificidades, pela valorização das identidades plurais.

O director de turma tem de estar atento a três tipos possíveis de respostas: a *conformação* — os sujeitos tentam levar a cabo comportamentos de acordo com as expectativas dos outros, o que não quer dizer que as aceitem psicologicamente; o *anonimato* — o sujeito tentar diluir-se no grupo, “apagar-se” entre os outros, funcionando assim, por vezes, o anonimato como um factor de desresponsabilização; *assimilação* — o sujeito tenta ser aceito, de tal forma que seja perfeitamente claro o seu sentido de pertença.

Assim, o director de turma terá de se situar nestes cenários possíveis para agir. Segundo Carvalho (2001), contra as práticas decorrentes de um posicionamento monolítico — que é segregador — é importante questionar sobre a valorização epistemológica do relativismo como instrumento da compreensão da realidade e como motor de uma participa-

ção — substantiva e não apenas formal — da construção dessa mesma realidade. Em qualquer organização e, especialmente, nas organizações educativas, as pessoas não podem ser apenas consideradas como recursos — possuidoras de habilidades, capacidades, destrezas e conhecimentos necessários às funções a desempenhar —, mas como seres individuais — detentores de características próprias de personalidade resultantes de processos identitários diversificados, carregando expectativas, valores, motivações e objectivos pessoais.

De acordo com esta autora (*idem*), os padrões de comportamento das pessoas nas organizações, o grau de participação e envolvimento resultam, portanto, do carácter multidimensional do actor humano e da relação que ele estabelece com as características dos contextos ambientais em que se move: grupos, organizações, instituições, sociedade. Existem, então, factores internos, decorrentes das características pessoais, da capacidade de aprendizagem, de motivação, de percepção do contexto de trabalho e do ambiente externo, de autorrealização, de reconhecimento profissional, de atitudes, de emoções, de valores; e factores externos, condicionantes institucionais, pressões hierárquicas, compensações materiais, influência dos colegas, características das organizações, incentivos e pressões.

Estes dois factores coexistentes e interrelacionados dinamicamente determinam forças que levam os indivíduos a posicionar-se favoravelmente — percebendo as pessoas e as situações como capazes de satisfazer os seus interesses —, ou negativamente — representando-as como ameaçadoras para os seus interesses —, relativamente aos contextos ambientais.

Tendo como pressuposto que o ser humano é produto do meio e reage a ele, mas também é pró-activo — capaz de provocar mudanças nesse meio, torna-se necessário compreender os mecanismos envolvidos nas representações e atitudes capazes de impedir ou favorecer a transformação do seu papel.

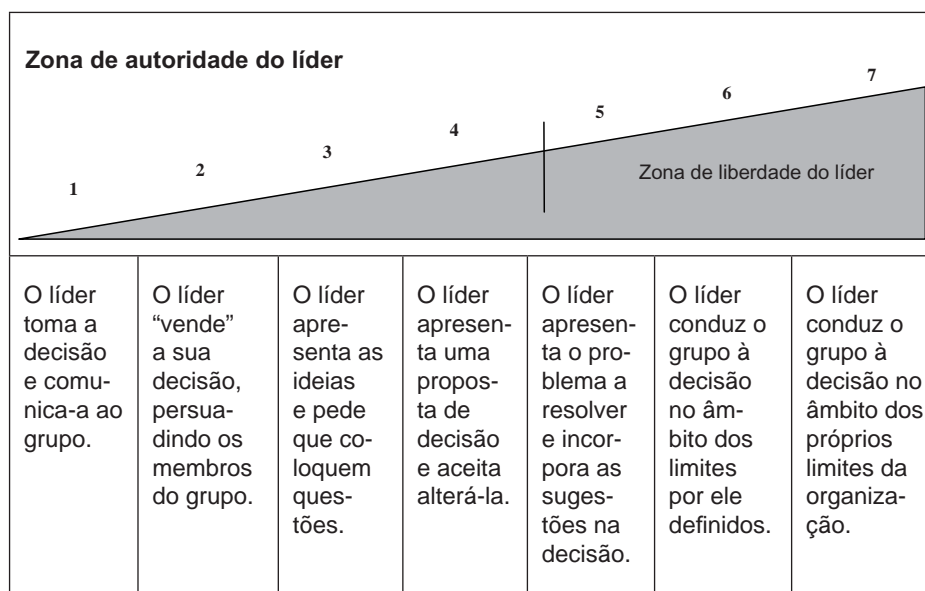
O alcance deste grau de maturidade processa-se gradualmente e exige, quer da parte dos membros quer da parte do director de turma, uma atitude permanente de atenção às dinâmicas que se instalam na equipa, de molde a favorecer a criação de um critério de excelência que não se reduz a obtenção de êxito na consecução da tarefa ou do produto,

mas exige a promoção do sucesso a nível dos procedimentos de forma a promover o desenvolvimento integral, pessoal e profissional de todos.

O diagnóstico permanente do processo, pela observação da comunicação e participação, do processo de tomada de decisões, dos conflitos e das suas causas, dos papéis desempenhados, das normas instituídas, da resolução de problemas, do clima grupal, é um dos factores essenciais para a percepção da cultura da equipa de trabalho. A liderança neste processo assenta num “contrato” de colaboração, cooperando ambas as partes na construção dos saberes, na resolução dos problemas práticos, na definição e concretização progressiva das competências a desenvolver.

Este processo de *mediação* colectivo exige que o director de turma possua as competências necessárias para actuar como um estimulador do processo. A cultura do grupo, o seu ciclo de desenvolvimento, as dinâmicas interpessoais, a emergência de conflitualidades podem exigir do director de turma a mobilização de estilos diversificados de liderança, mas actuando sempre no sentido de estimular a tomada colectiva de decisões:

QUADRO 15 – Contínuo de liderança



Fonte : Adaptado de Tannenbaum e Schmidt (1973) citado em Peixoto et. al., 2003, pág. 62

Segundo Vezzulla (2004), as relações conflituais podem ser mais produtivas ou mais erosivas e desgastantes: serão mais produtivas quando se situam na esfera do confronto de ideias e conceitos, e mais erosivas quando se situam na esfera do afectivo/emocional personalizado. No contexto do Conselho de Turma, cabe ao director de turma, como coordenador, fazer o ponto da situação tentando corrigir esses desvios, sem que isso signifique que deva esconder o conflito ou ignorá-lo. Nenhum projecto de trabalho se realiza sem se proceder à superação das contradições pela sua clara elucidação. Isto não significa que o consenso seja um dado adquirido, até porque consenso e conflito são partes constituintes da mesma realidade em processo de *mediação*.

Cada indivíduo está impregnado de um potencial cultural e praxeológico que se coloca ao serviço do grupo e dos alunos como objectivo final, sendo que este potencial de percurso deverá ser um factor potencializador e não de desestabilização. Deve fazer transitar o imaginário, o percebido e o subjectivo para o objectivo, ou seja, fazer-se a integração da acção no campo discursivo para poder tomar decisões.

Qualquer que seja o nível organizacional em que os actores se situem, todos tomam decisões. Nas diversas funções que os professores desenvolvem — a nível da planificação, organização, coordenação, orientação, execução, avaliação —, têm de tomar decisões que tanto podem implicar acção como inacção. A decisão implica uma “racionalidade limitada”, pois os professores, consciente ou inconscientemente, não dominam todo o conhecimento necessário para analisar as alternativas possíveis, têm dificuldades em avaliar os efeitos das decisões e não controlam o universo dos comportamentos dos que trabalham na organização.

O processo escapa, assim, à racionalidade programada das metodologias que conduzem à melhor decisão, tornada impossível pela imprevisibilidade dos comportamentos e pela complexidade das situações e dos contextos. Não obstante esta limitação do “racional”, numa tipologia da natureza do processo de tomada de decisões pode-se identificar sempre a tensão entre o consensual e o conflitual, em que a grande finalidade é a contribuição para a construção da organização.

Mintzberg (1955) define uma *decisão* como “um envolvimento na acção [...] assinala uma intenção explícita de actuação” (p. 80) e, por

isso, tem um processo de desenvolvimento que conduz ao produto final: a decisão. Este processo especifica-se nos seguintes passos:

- Primeiro: a fase de identificação, que engloba as rotinas de reconhecimento — durante a qual se reconhece a necessidade de iniciar o processo de decisão — e de diagnóstico — na qual a situação de decisão é avaliada;
- Segundo: a fase de desenvolvimento das soluções, com as rotinas de pesquisa — na procura de soluções já existentes — e de concepção — para desenvolver as soluções criadas;
- Terceiro: a fase de selecção que inclui três rotinas: o escrutínio das soluções apresentadas, a avaliação/escolha de uma solução e a autorização da solução pelos indivíduos que não estiveram envolvidos no processo de decisão (*idem*).

Não existe nenhuma tipologia para os processos de tomada de decisão nas organizações, estas têm sido caracterizadas por processos de rotinas e processos *ad hoc*. Outra forma de as caracterizar é em função do seu domínio funcional, ou seja, da sua importância dentro da organização e, assim, temos: decisões operacionais, administrativas e estratégicas (*idem*). As primeiras, as operacionais, são tomadas de maneira bastante rotineira nos processos que são geralmente programados, isto é, onde o reconhecimento se encontra claramente definido, o diagnóstico e a concepção de soluções adaptadas a cada caso são praticamente inexistentes, onde existe apenas uma busca rápida, circunscrita a soluções já feitas e em que todas as fases da tomada de decisões operacionais são largamente predeterminadas. As segundas, as administrativas, podem ser decisões de coordenação — uma grande parte, incluindo as decisões de planeamento, de planificação e de orçamento — ou de excepção — feitas *ad hoc*, de maneira não rotineira e menos programadas que as operacionais e que as de coordenação.

- As decisões de coordenação, tal como o nome indica, guiam e coordenam as decisões operacionais em que os processos de decisão são geralmente de rotina, efectuados nas datas previstas; são bastante programadas, mas menos que os processos de decisão operacionais;



- As decisões de excepções envolvem uma fase distinta de reconhecimento, sendo o diagnóstico, a pesquisa e a selecção geralmente mais elaboradas do que as fases das decisões operacionais e de uma grande parte das decisões de coordenação, também podem incluir a concepção de soluções adaptadas a cada caso.

As terceiras, as decisões estratégicas são, também, decisões de excepção — feitas ad hoc —, mas, por definição, “são decisões de grande impacto na organização” (Ibidem, p. 82).

Ao director de turma pede-se que assuma a liderança clara e assertiva, que crie condições facilitadoras do trabalho em equipa, mas, sobretudo, que coordene a tomada de decisões, para que os professores, no Conselho de turma tenham uma acção concertada e geradora do sucesso educativo. Destacando o protagonismo do Conselho de turma, enquanto órgão orientador das práticas educativas para o contexto turma, onde se tomam as principais decisões de âmbito transversal, a operacionalização desta concertação feita pelo director de turma envolve como temos visto a *mediação*. Esta evolui em várias fases que procuram encaminhar os envolvidos na procura de plataformas comuns e na sua gradual expansão a todos os pontos presentes na tomada de decisões, nomeadamente na gestão do currículo.

Assim, definir um grupo como um conjunto de pessoas reunidas e/ou utilizando a tipologia clássica de grupos primários — de pertença, familiares —, grupos secundários — de pertença no interior das organizações, ou espontâneos — é redutor; as interacções numa instância grupal — espontânea ou formalizada — constituída no interior de uma organização, em função de uma acção a realizar, de um projecto a implementar ou de uma tarefa a executar, tem um poder decisivo na transformação das perspectivas dos actores em presença em relação à mudança organizacional.

Segundo Carvalho (2000), havendo um projecto comum há, consequentemente, um sistema de valores interiorizado pelo conjunto dos elementos — ainda que se limite ao desenvolvimento do projecto de formação — que não se deve reduzir ao “querer em conjunto, mas ao sentir em conjunto”.

Para se atingir este envolvimento — socialização grupal — que releva do cognitivo e do afectivo, é preciso assegurar que os diversos actores em presença se considerem e sejam considerados na sua especificidade: trajectórias de vida e de formação, relações com o saber e os ciclos de formação, ritmos e estilos de aprendizagem, representações e relações com o social, o profissional e o organizacional.

Trata-se de um processo de conhecimento e gestão das diferenças — movendo-se entre o individual e o colectivo —, para que se possa instalar uma dinâmica de desenvolvimento pessoal e profissional que prolifere em proveito do grupo, da organização e do sistema educativo.

Para o director de turma, como para os elementos do grupo, o reconhecimento das identidades, bem como a reconstrução das trajectórias que conduziram à sua estruturação, são fundamentais para o desenvolvimento de dinâmicas interrelacionais e para o desenvolvimento de projectos que, sendo plurais, se traduzem na maturidade grupal e se projectam na transformação organizacional. Numa palavra o director de turma deve conhecer as motivações de todos, pois segundo Noronha & Noronha (1992, p. 109), “a palavra motivação significa etimologicamente um conjunto de forças que originam o movimento. Quando associadas ao comportamento, significam um conjunto de situações que ocasionam uma determinada conduta ligada a um objectivo ou finalidade.”

Um contexto de formação permanente em grupo deve envolver uma situação interactiva que, através do confronto de saberes plurais, seja promotora da construção de novos saberes. Em qualquer organização e, especialmente, nas estruturas das organizações educativas — como o Conselho de turma — as pessoas não podem ser apenas consideradas como recursos — possuidoras de habilidades, capacidades, destrezas e conhecimentos necessários às funções a desempenhar —, mas como seres individuais — detentores de características próprias, de personalidade resultante de processos identitários diversificados, carregando expectativas, valores, motivações e objectivos pessoais.

O relacionamento interpessoal pode tornar e manter-se harmonioso, permitindo o trabalho cooperativo, em equipa, com integração de esforços, conjugando as energias, conhecimentos e experiências para um produto maior que a soma das partes, ou seja, a tão procurada sinergia em torno de uma meta comum. Ou, então, tender a tornar-se

muito tenso, conflitivo, levando à desintegração de esforços, à divisão de energias e crescente deterioração do desempenho grupal para um estado de entropia do sistema e, finalmente, em casos extremos à desintegração do grupo.

O director de turma enquanto mediador — é um profissional especializado, cuja função pode ser facilmente confundida com a de intermediário, negociador ou árbitro. O que diferencia o director de turma, enquanto mediador, são os princípios e as técnicas que regem o seu trabalho: procura ouvir todos os factos, intenções, emoções, percepções, suposições, estereótipos e opiniões. Alguns desses elementos podem ser pertinentes e outros nem tanto, mas o director de turma tem que encontrar sentido para tudo com rapidez, reformular e devolver, para que a pessoa compreenda a repercussão e importância das acções do Conselho de turma.

Vejamos em esquema o papel que o director de turma assume na escola hoje:

QUADRO 16 – O papel do director de turma no conselho de turma

Papel do director de turma no Conselho de turma	Natureza da função do director de turma no Conselho de turma	Tipo de técnica	Interesse das partes
Implicado	Indiferenciada	Negociação cooperativa — sujeita a mecanismos burocráticos rígidos	Nem sempre acautelados

No exercício da *mediação* no Conselho de turma, o papel do director de turma é implicado, visto que é implicado no projecto que coordena<sup>5</sup> e não é um agente neutro, exterior ao processo. É diferenciado na hierarquia e no discurso normativo, pois ocupa uma função específica, mas indiferenciado na função que exerce na prática, porque é visto na cultura das escolas como apenas mais um professor que, por acaso, exerce funções de direcção de turma, sem assumir contornos de um

<sup>5</sup> Contrariamente a outras formas de exercício da *mediação*, nomeadamente aquelas que estão sujeitas aos processos formais das metodologias da *mediação*, onde o mediador é um agente neutro.

verdadeiro órgão de gestão intermédia. Os interesses das partes: alunos e professores, nem sempre são acautelados, a prova disto é, por um lado, o insucesso escolar, o abandono precoce dos alunos e, por outro, o mau estar profissional dos docentes.

De acordo com o que temos apresentado como necessário para que o seu papel se altere, tendo em vista sua actuação como coordenador da gestão curricular no Conselho de turma, vejamos em esquema como esta actuação se pode traduzir:

QUADRO 17 – O papel do director de turma no conselho de turma no quadro da mediação curricular

Papel do director de turma no Conselho de turma	Natureza da função do director de turma no Conselho de turma	Tipo de técnica	Interesse das partes
Implicado	Diferenciada	Negociação cooperativa — não sujeita a mecanismos burocráticos rígidos	Sempre acautelados

Assim, o papel do director de turma continua a ser implicado, talvez mais implicado, porque agora verdadeiramente empenhado na tomada de decisões e procura acautelar todos os interesses dos envolvidos, em especial dos alunos. A sua função é diferenciada, porque ele é um verdadeiro órgão de gestão intermédia e a sua função é fundamental na sua acção.

Este é um processo que Aldenucci (2000) chama “educar” os envolvidos para que tenham uma comunicação mais eficaz e precisa. Quando esta autora fala em educar refere-se ao poder de realizar mudanças, ajudando as pessoas a obter mais conhecimentos, maturidade e responsabilidade: a educação no seu sentido mais amplo e não formal.

Neste sentido, também Bush e Folger (1994, p. 84) tratam da *mediação* sob este enfoque diferenciado, com uma leitura filosófica, e argumentam:

O processo de mediação contém um potencial específico de transformação das pessoas, pois promove o crescimento moral ao ajudá-los a lidar com as circunstâncias difíceis e a salvar as diferenças humanas mesmo na situação de conflito. Esta possibilidade de transformação tem origem na

capacidade da mediação em gerar dois efeitos importantes: a revalorização e o reconhecimento. Na sua expressão mais simples, a revalorização significa a devolução aos indivíduos de um certo sentido de valor próprio, da sua força e da sua própria capacidade para enfrentar os problemas. O reconhecimento implica que se evoque nos indivíduos a aceitação e a empatia com respeito à situação e aos problemas de terceiros.

A importância da dimensão transformadora da *mediação* está na orientação do processo para uma nova visão social, é uma filosofia aplicada em prol da melhoria das relações. Mais que uma técnica ou receita de controlo disciplinar, é uma construção de valores.

É necessário que o director de turma interiorize esses valores que fundamentam toda a sua acção mediadora e que, por outro lado, os desenvolva naqueles com quem trabalha, para que mudem o seu estado de consciência e suas atitudes.

Segundo Aldenucci (2000), o movimento de aproximação é denominado processo associativo, que pode apresentar-se na forma de cooperação, acomodação e assimilação. O movimento de distanciamento é chamado processo dissociativo, que por sua vez se manifesta como: competição e conflito. Estes dois estilos de interacção estão presentes em toda a situação de interdependência.

Esta autora (*idem*) diferencia, assim, uma situação competitiva de uma situação cooperativa. *Competição* — “para que um dos membros alcance os seus objectivos, os outros serão incapazes de atingir os deles”, há uma declarada oposição de interesses. *Cooperação* — “os objectivos dos indivíduos são de tal ordem que, para que o objectivo de um deles possa ser alcançado, todos os demais integrantes deverão igualmente alcançar os seus respectivos objectivos”, todos precisam conhecer claramente os objectivos uns dos outros para ocorrer colaboração.

A meta constante da cooperação é o benefício mútuo em interacções humanas; ela é governada pelo princípio do respeito mútuo. A cooperação é uma responsabilidade de todos, requer o papel singular de cada indivíduo e resulta de uma permanente consciência da interdependência entre as pessoas, só neste sentido se pode entender a acção do Conselho de turma na construção do Projecto Curricular de Turma.

Cooperar é fazer junto, trabalhar em comum e para o bem comum.

A cooperação fortalece o espírito de grupo e enfraquece a competição e a necessidade de fazer prevalecer as nossas posições. Enfim, é reconhecer e aceitar o que é possível e melhor numa determinada situação.

O conflito bem resolvido pode significar criatividade, transformação e também crescimento. Não é o conflito, mas as soluções aplicadas a este que podem trazer consequências positivas ou negativas (ALDENUCCI, 2000).

Como acrescenta Vezzulla (2004), o conflito representa a ruptura da harmonia existente num relacionamento, a expressão de uma subversão dos papéis estabelecidos no relacionamento em forma contratual, tácita ou explicitamente. Entendemos que em consequência da ruptura dessa ordem estabelecida na relação, uma inadequada comunicação se estabelece, de imediato. As pessoas alteram o tom de voz, distorcem os factos para ajustá-los à sua própria necessidade e visão, não escutam os outros, cristalizam-se em posições defensivas e podem até deixar de se falar, usar sabotagens ou agressões. Tudo isso baixa a autoestima, trazendo sentimentos de insatisfação e desequilibrando as relações; o desejo de mudança é inconsciente e as reacções, muitas vezes, também, por isso é difícil perceber a totalidade do conflito. O que é tratado, de modo geral, são os actos que expressam o conflito e não as motivações e os interesses dos envolvidos.

É preciso reconhecer que o modelo de actuação/gestão que o director de turma propicia se reflecte por todo o Conselho de turma: se assume uma postura centralizadora, todos terão a tendência em delegar-lhe a decisão dos seus problemas, se assumir uma postura de indiferença e desconfiança, isso reproduzir-se-á entre os membros. Se o director de turma assumir uma postura de mediador, procurando ouvir os diferentes pontos de vista, acalmando as tensões emocionais, fazendo convergir os pontos de interesses e propiciando novas respostas aos problemas, sem dúvida essas atitudes generalizar-se-ão pelo Conselho de turma e por outros segmentos da comunidade escolar. Se uma forma construtiva e positiva de resolver conflitos reinar no Conselho de turma essa conduta irá reflectir-se nos alunos. Onde o respeito e as responsabilidades individuais são levadas a sério, surgem menos conflitos ou, pelo menos, torna-se mais fácil chegar a soluções adequadas.

Em síntese, podemos dizer que o papel do director de turma, en-

quanto mediador é, também, conduzir o Conselho de turma a um outro nível de consciência quando propõe, primeiro, uma mudança de visão do conflito — de destrutivo para construtivo ou transformativo; segundo, uma mudança na forma de discutir os problemas, centrada na solução e na satisfação de interesses, tendo como fim último e primeiro — a plena integração e sucesso do aluno num quadro de verdadeira gestão intermédia nas escolas.

### Referências

ACLAND, A. *Como utilizar la Mediación para resolver conflictos en las Organizaciones*. Buenos Aires: Ed. Piados, 1993.

ALDENUCCI, L. P. *Estudo sobre conflitos nas organizações*, Curitiba: Tese de Mestrado, 2000.

ALMEIDA, A. e VIEIRA, M. *A Escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Ed. Imprensa de Ciencias Sociais, 2006.

BARROSO, J. *et al.* As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. In: *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*. Lisboa: s.e., n. 4, set./dez, p.5-2º, 2007.

BUSH, T. *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row, 1986.

CARVALHO, A.; RAMOA, M. *Dinâmicas da Formação — recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Porto: Asa, Cadernos Correio Pedagógico, 2000.

CASTRO, L. & RICARDO, M. *Gerir o trabalho de Projecto — Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora, 2003.

CANÁRIO, R. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.



CANAVARRO, J. *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores, 2007.

ESTEVÃO, C. *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educativa*. Porto: Asa, 2002.

ESTEVÃO, C. *Educação, Justiça e Autonomia*. Porto: Asa, 2004.

FULLAN, M. *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa, 2003.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

JARES, X. *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições, 2007.

LIMA, L. *Compreender a Escola como organização*. Perspectivas de análise organizacional. Porto: Asa, 2006.

MIRANDA, S. *Novas dinâmicas para grupos — a aprendizagem do conviver*. Porto: Asa, 2003.

MINTZERG, H. *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

NÓVOA, A. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PEIXOTO, M..et al. *Manual do Director de Turma — contextos, relações, roteiros*. Porto: Asa, 2003.

PRETTE, A. E PRETTE, Z. *Psicologia das relações interpessoais — vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

ROLDÃO, M. C. Competências na cultura de escolas do 1º ciclo. In: CACHAPUZ, A. et al. *Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE-ME, 2004b. p.177-197

ROLDÃO, M. C. *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo* — que qualidade de ensino e de aprendizagem. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2005a.

\_\_\_\_\_. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. In: *Compétences et Cultures*. Suplemento da Revista da Associação Portuguesa dos Professores de Francês. Lisboa: AP.P.F., 2005b. p. 9-20

\_\_\_\_\_. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino, *Revista Discursos*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005c.

\_\_\_\_\_. Profissionalidade docente e qualidade de ensino — especificidades do ensino superior. Oração de Sapiência, proferida na abertura solene do ano lectivo de 2004-2005, do Instituto Politécnico de Santarém. In: IPS (Org.). *Discursos no IPS*. Santarém: IPS, 2005d. p.43-62

STOER, S. *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TORREGO S. *Mediação de conflitos em Instituições educativas* — manual para formação de mediadores. Porto: Asa, 2003.

TORREMORELL, M. *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora, 2008.

TORRES, L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. In: *Ensaio: avaliação políticas públicas*. Rio de Janeiro: s.ed., v.13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005.

VERDASCA, J. *Elementos de análise em Administração Educacional*. Lisboa: s.e., 2008.

VEZZULLA, J. C. *Mediação — Teoria e Prática*. Guia para Utilizadores e

Profissionais. Barcelos: Agora Publicações, 2004.

VINYAMATA, E. e col. *Aprender a partir do conflito* — conflitolgia e educação. São Paulo: Artmed, 2005.

