

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, 1996, 9 (1), 139-162  
© 1996, I.E.P. - Universidade do Minho.

## O DIRECTOR DE TURMA NA ESCOLA PORTUGUESA: DA GRANDILOQUÊNCIA DOS DISCURSOS AO VAZIO DE PODERES

*Virgínio Sá*

*Universidade do Minho, Portugal*

### **Resumo**

No momento em que se cumprem precisamente 100 anos sobre a criação da figura do gestor pedagógico intermédio, que pode ser considerado o “antepassado remoto” do actual director de turma (Engrácia Castro, 1994; João Barroso, 1993; Virgínio Sá, 1995<sup>1</sup>), parece-nos oportuno reflectir em torno do papel deste actor escolar, pertinência reforçada pelo facto de lhe ser frequentemente reconhecida uma grande relevância organizacional no quadro da actual escola de massas. Este gestor pedagógico surge-nos tradicionalmente associado a uma tríplice função: relação com os alunos da turma; relação com os pais/encarregados de educação; relação com os outros professores da turma. Neste trabalho procuraremos conferir particular realce à problematização da sua capacidade de intervenção junto dos professores da turma, questionando, nomeadamente, o grau de congruência entre esta exigência funcional e o conjunto dos poderes susceptíveis de serem convocadas para legitimar essa intervenção.

Como afirmámos noutro momento (Virgínio Sá, 1995:38), “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

---

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Virgínio Sá, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal.

acção de vários professores”. Ora, é precisamente no contexto actual, caracterizado por uma excepcional “partição dos saberes”, que a articulação dos desempenhos dos diferentes professores que leccionam a um mesmo grupo de alunos ganha particular acuidade<sup>2</sup>.

Apesar de, durante décadas sucessivas, discursos de vária natureza (políticos, normativo-legais, pedagógicos, etc.) sempre terem conferido uma grande relevância ao gestor pedagógico intermédio e realçado o seu papel de coordenador de um grupo de professores, pondo em destaque a necessidade imperativa de não se espartilhar o aluno, com a mesma regularidade se tem reconhecido uma reiterada “infidelidade normativa”<sup>3</sup> na realização desse desiderato. Poderá então colocar-se a seguinte questão: por que razão se terão os diferentes actores organizacionais incumbidos desta tarefa insucedido na sua missão? Uma das focalizações possíveis na abordagem desta problemática consiste em perspectivar a ligação entre o director de turma e os outros professores da turma como uma relação de poder, entendendo este como “uma relação de troca negociada” (E. Friedberg, 1995:117). Perspectivar a relação entre o director de turma e os outros professores como uma relação de poder pode parecer quase uma heresia. No entanto, como bem notam Crozier e Friedberg (1977:32), “le pouvoir constitue un mécanisme quotidien de notre existence sociale que nous utilisons sans cesse dans nos rapports avec nos amis, nos collègues, notre famille, etc.”, por isso, o poder constitui uma dimensão omnipresente e inelutável em qualquer relação social.

Não obstante a sua ubiquidade, o poder, enquanto objecto sociológico, continua a ser alvo de disputas e focalizações substancialmente distintas. Impõe-se, por isso, uma breve reflexão, necessariamente incompleta e parcial, que circunscreva o alcance em que conceito é utilizado neste estudo.

O conceito de poder tem sido objecto de diversas conceptualizações com significativas discrepâncias entre si. Apesar da grande atenção que tem sido focalizada no conceito, os cientistas sociais não têm evidenciado uma grande consistência na utilização deste termo. Assim, não surpreende que haja um reduzido consenso quanto à natureza, significado e fontes de poder dentro das organizações.

Stewart Clegg (1990), numa interessante obra de síntese procura apresentar-nos alguns dos autores que mais expressivamente marcaram o pensamento das últimas décadas sobre os *modelos de poder*. Partindo dos contributos de clássicos como Maquiavel e Hobbes, o autor procura dar conta do longo caminho que foi percorrido em torno do esforço de conceptualização e compreensão dos fenómenos do poder. Focalizando a análise sobretudo nas aporções teóricas que constituíram o tema de debate central em alguns momentos chave, o autor nessa síntese identifica quatro grandes fases e respectivos temas centrais nessa evolução. Assim, nos anos 50 o ponto de referência eram as teorias elitistas do poder, desenvolvidas por autores como Hunter e Mills e criticadas sobretudo por Dahl. Os anos 60, por seu lado, viram os “modelos formais do poder” desenvolvidos por Dahl, constituírem-se no grande tema de debate animado nomeadamente pelas críticas de Bachrach e Baratz e a apresentação do seu modelo das “duas faces do poder”. A década de 70 foi marcada pelas críticas de Lukes às propostas de Bachrach e Baratz e a defesa do modelo das “três dimensões do poder”.

Nos finais dos anos 70 e princípios dos anos 80 os contributos de A. Giddens e M. Foucault tiveram grande difusão e marcaram a agenda da discussão da problemática do poder no domínio das ciências sociais. Complementando estas perspectivas, S. Clegg propõe o seu próprio modelo de análise, que denomina de “circuitos do poder”.

Algumas das dimensões, identificadas por Clegg, que marcam as diferentes formas de abordar esta problemática, podem ser resumidos sob a forma de pares dicotómicos-poder/influência; poder/autoridade; poder de/poder sobre; poder como acto/poder como capacidade; ter poder/exercer poder; poder episódico/poder disposicional; dimensão causal/dimensão relacional<sup>4</sup>; poder como forma de dominação/poder como fonte de emancipação; as duas faces do poder/poder tridimensional; poder de decisão/poder de não-decisão; etc.

Dada a especificidade da reflexão que pretendemos desenvolver e a complexidade da própria temática do poder, apenas nos limitaremos aqui a tecer algumas considerações sobre algumas das tipologias do poder, sobretudo em função da pertinência que possam ter para a análise do papel do director de turma.

A definição de poder de Max Weber é uma das mais frequentemente citadas. Este autor distingue poder de autoridade e define o primeiro como “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (Max Weber, 1984:43). Por seu lado a autoridade pode ser definida como “o poder institucionalizado e oficializado” (I. Chiavenato, 1983:278), ou seja a autoridade confere poder mas nem todo o poder confere autoridade. A tipologia da autoridade de Weber baseia-se nas fontes de legitimidade de que um actor social se socorre para o exercício do poder. Assim, o autor faz corresponder a cada um dos seus três tipos de sociedade uma forma específica de autoridade legítima: autoridade tradicional, autoridade carismática e autoridade legal, racional ou burocrática. A base de legitimação da autoridade tradicional assenta na tradição, nos usos e costumes, na crença na superioridade e na pertinência do modo tradicional de agir. A autoridade carismática verifica-se quando alguém (líder carismático), através das suas qualidades pessoais (heroísmo, traços de personalidade, capacidades oratórias, etc.), é capaz de arrastar atrás de si um grupo de seguidores incondicionais (discípulos). Por último, a autoridade racional-legal, característica das sociedades modernas, é legítima na medida em que os subordinados aceitem as normas racionalmente definidas em que ela se fundamenta. Há uma crença na superioridade da lei que é suposto reflectir o interesse comum e, portanto, o dever de obediência não se manifesta em relação à pessoa mas ao que ela legalmente representa.

Nas organizações burocráticas o poder formal é uma decorrência do cargo que o indivíduo ocupa dentro da organização e é independente das suas características pessoais. Estas organizações dão grande ênfase à hierarquia de autoridade configurada na forma de uma pirâmide cujo vértice é ocupado pelo líder. Como afirmam Baldrige et al. (1978:44), “Under the bureaucratic model the leader is seen as the hero who stands at the top of a complex pyramid of power. The hero’s job is to assess the problems, consider alternatives, and make rational choices”. Contudo, nas organizações, nomeadamente nas educativas, a *posição oficial* é apenas uma das fontes de poder dos

profissionais, sem dúvida importante mas não exclusiva. Como bem notam Blau e Scott (1977:164), “muitos livros sobre administração ressaltam, especialmente, mais o espírito de liderança administrativa do que a simples autoridade legal”, conscientes do alcance limitado do poder hierárquico como forma de obter uma *participação moral*<sup>5</sup> dos membros da organização. Também T. Bush (1986) considera que é necessário distinguir entre autoridade e influência como fontes de poder. Baseando-se em Bacharach e Lawler, este autor sintetiza essas diferenças, considerando que essa distinção é válida para a análise das fontes de poder nas organizações educativas.

#### Distinção entre autoridade e influência

Autoridade	Influência
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto estático e estrutural do poder</li> <li>• Aspecto formal do poder</li> <li>• Direito legal de tomar decisões</li> <li>• Implica submissão involuntária dos subordinados</li> <li>• Flui de cima para baixo e é unidireccional</li> <li>• A sua origem é apenas estrutural</li> <li>• É circunscrita e claramente delimitada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elemento tático e dinâmico do poder</li> <li>• Aspecto informal do poder</li> <li>• Não é uma questão de direitos organizacionais</li> <li>• Implica submissão voluntária e não envolve necessariamente uma relação superior-subordinado</li> <li>• Flui em múltiplas direções- de cima para baixo; de baixo para cima; horizontalmente</li> <li>• Várias fontes: características pessoais, saber de especialista, a oportunidade</li> <li>• Não é circunscrita, o seu domínio é difuso</li> </ul>
<small>(Adap. de Tony Bush (1986:76). <i>Theories of Educational Management</i>. London: Harper &amp; Row.)</small>	

Vários autores elaboraram tipologias do poder (Etzioni, 1974; French e Raven, 1975; Peabody, 1970), e outros tentaram a sua aplicação ao contexto escolar (Afonso, 1991<sup>6</sup>; Formosinho, 1980; L. Ribeiro e M. Bregunci, 1984; Shipman, 1973; T. Bush, 1986). Estas tipologias, apesar de utilizarem terminologias algo distintas, partilham alguns aspectos essenciais. Assim, a generalidade dos autores reconhece a existência de um poder cuja base assenta na *posição oficial* (*poder legítimo*, French e Raven; *poder do cargo*, Ribeiro e Bregunci; *poder autoritativo*, Formosinho); reconhecem igualmente um poder intrinsecamente ligado às características pessoais (*poder referente*, French e Raven, Bregunci e Ribeiro; *poder pessoal*, Formosinho) e concordam ainda quanto ao conhecimento como outra fonte importante de poder (*poder de especialista*, French e Raven, Ribeiro e Bregunci; *poder cognoscitivo académico e pedagógico*, Formosinho). A possibilidade de distribuir recompensas é também percebida como uma importante fonte de poder. Estas recompensas podem ser materiais (*poder remunerativo*, Etzioni,

Formosinho), mas podem também ser simbólicas (*poder normativo*<sup>7</sup>, Etzioni, Formosinho<sup>8</sup>; *poder de recompensa*, Ribeiro e Bregunci). O poder coercivo é considerado por T. Bush a *mirror image* do poder de recompensa. Este poder actualiza-se pela aplicação, ou ameaça de aplicação, de sanções. Na terminologia de Formosinho o tipo correspondente é, em parte, o *poder físico*. No entanto o *poder coercitivo* tem uma acepção mais ampla na tipologia de Ribeiro e Bregunci ou na de Shipman (que transpõe para o contexto escolar a tipologia de Etzioni). Na tipologia de Formosinho o *poder físico* corresponde apenas à aplicação de castigos corporais, enquanto o *poder coercitivo* em Ribeiro e Bregunci compreende de forma mais genérica a utilização de sanções sociais. A legitimidade e a eficácia do recurso a cada um destes poderes depende do contexto específico da sua aplicação, da sua combinação<sup>9</sup> e da capacidade do actor organizacional desempenhar o seu papel dentro dos limites socialmente aceites. Como afirmam Biggart e Hamilton (1984:540), “in order to be powerful an actor must limit acts of power to the norms of his or her role, or convince others that he or she is exercising power within the limits of the role”. Igualmente pertinente parece-nos a conclusão de A. Afonso (1991a:31) quando este autor, depois de uma exposição de diferentes tipologias do poder, em jeito de síntese afirma: “poderíamos dizer que o poder do professor [em relação ao alunos] será tanto maior quanto mais diversificadas forem as bases em que ele se sustentar e quanto maior for a congruência entre as bases de poder do professor e as finalidades do sistema educativo em que exerça a sua actividade” e, acrescentaríamos nós, quanto maior for a valorização da cultura escolar por parte do aluno<sup>10</sup>.

A generalidade das tipologias a que temos vindo a fazer referência aplicam-se no essencial à relação professor-aluno, mas serão igualmente válidas para a relação professor-professor? Dito de outro modo, serão estas tipologias válidas e pertinentes para analisar a relação entre o director de turma e o conjunto dos professores da turma?

### *Ensaio de aplicação das tipologias do poder do professor ao caso do director de turma*

Na nossa análise vamos seguir, no essencial, a tipologia proposta por Formosinho (1980), por ser a mais discriminante, nomeadamente na caracterização do poder baseado no saber (*cognoscitivo académico* e *cognoscitivo pedagógico*), pois as organizações educativas baseiam o processo de selecção dos elementos que integram o seu *centro operacional*<sup>11</sup> na posse de um saber especializado, produto de uma formação académica longa e aprofundada, complementada por um treino específico para o exercício da função. Este autor, partindo de tipologias anteriores, constrói um quadro que, como referimos acima, discrimina os seguintes poderes: *poder físico*, *poder material ou remunerativo*, *poder normativo* (moral e ideológico), *poder cognoscitivo* (académico e pedagógico), *poder pessoal*, e *poder autoritativo ou autoridade*.

### *O poder físico*

O poder físico tem por base a superioridade física de quem o exerce. Quando é actualizado por quem está investido de poder formal para o aplicar ele é designado de *físico-autoritativo*. Este poder, nesta acepção estrita, não tem qualquer pertinência na caracterização das bases de poder do director de turma na sua acção de coordenação dos professores da turma. A sua aplicação em contexto escolar está igualmente deslegitimada na relação professor-aluno<sup>12</sup>. O carácter mais restritivo da acepção de poder físico, quando comparado com o poder coercivo, torna-o menos pertinente na análise dos poderes do director de turma. Se não vemos em que contexto se possa convocar o poder físico, já podemos considerar que o director de turma tem algum poder coercivo sobre os professores da turma, impedindo-os, por exemplo, de abandonar as reuniões do conselho de turma antes de este dar por encerrados os trabalhos<sup>13</sup>. Na impossibilidade de incluir esta forma de “restrição dos movimentos” no âmbito do poder físico, integrá-la-emos no poder autoritativo.

### *O poder material ou remunerativo*

Este poder materializa-se na distribuição de recompensas materiais, nomeadamente sob a forma de salários. É também claro que o director de turma não tem qualquer poder material sobre os professores da turma. Este gestor pedagógico intermédio não exerce nenhuma competência que lhe confira a possibilidade de manipular de forma directa, ou mesmo indirecta, a distribuição de recompensas materiais pelos professores da turma. De resto, o relatório de actividades do director de turma, quando é elaborado, não constitui uma base para a avaliação dos professores mas, quando muito, para a sua própria avaliação. O recurso ao poder material é também extremamente limitado mesmo ao nível do órgão de gestão de topo. O conselho directivo apenas de forma indirecta e relativamente marginal pode manipular este poder, pois o instrumento essencial da sua operacionalização - a colocação dos professores e a definição do seu salário - é uma competência supraorganizacional.

### *O poder normativo*

O poder normativo baseia-se na manipulação de recompensas simbólicas. Para influenciar o comportamento do subordinado (verdadeiro objectivo de qualquer relação de poder), o superior apela a normas e valores reconhecidos como importantes pelo subordinado. Formosinho (1980:307) distingue entre *poder normativo moral* e *poder normativo ideológico*. O primeiro caracteriza-se, como acima referimos, pelo recurso a “normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas, de convivência social, cívica, de cortesia, etc.”, enquanto o segundo recorre sobretudo a “valores e ideologias”. O poder normativo é considerado um dos mais relevantes e mais congruentes com a

especificidade de uma organização educativa, dependendo a sua eficácia da partilha de um conjunto de valores comuns. No contexto da intervenção do director de turma, o recurso ao poder normativo pode ser algo dificultado devido à reconhecida diversidade de ideologias pedagógicas que caracterizam o corpo docente<sup>14</sup>. Contudo, o apelo à *consciência profissional* dos professores poderá ser um dos recursos dos directores de turma para influenciar as acções organizacionais ao nível do conselho de turma. No entanto, a ambiguidade do termo *consciência profissional* poderá enfraquecer o poder mobilizador da sua utilização. O leque de significações que esta expressão pode assumir para os diferentes professores nos diversos contextos em que pode ser convocada, pode variar entre a orientação para o cliente<sup>15</sup> (acepção sociológica) e a fidelidade aos pares (acepção ideológica). Falta de profissionalismo pode, efectivamente, significar qualquer atitude de um professor que exponha os pares às críticas dos pais ou dos alunos. Apesar de pouco consistente, o poder normativo é sem dúvida uma das “armas” de que o director de turma se pode socorrer para coordenar os professores da turma. É também esta base de poder que os professores reconhecem como mais congruente com o estatuto do director de turma e com os valores da subcultura docente. Do director de turma, os outros professores esperam uma espécie de *magistratura de influência* que não invada áreas consideradas privadas, que respeite o poder cognoscitivo académico de cada professor:

“O director de turma é um conciliador, não tem poder para tomar decisões. (...) É importante que todas as actividades sejam espontâneas, sejam aceites pelos colegas espontaneamente. É terrível numa actividade teres um colega que está lá contrariado. (...) 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”<sup>16</sup>.

Para Etzioni (1974:34) o poder normativo pode ser dividido em dois tipos: o poder *normativo puro* caracterizado pela “manipulação da estima, do prestígio e símbolos ritualísticos”; o poder *normativo social* caracterizado “pela manipulação de concordância e resposta positiva”. Segundo o mesmo autor, o poder normativo puro é característico das relações verticais, enquanto o poder normativo social predomina nas relações horizontais. Dado que, como veremos mais adiante, as relações entre o director de turma e os outros professores se caracterizam mais pela *horizontalidade* do que pela *verticalidade*, será mais pelo apelo ao poder normativo social do que recorrendo ao poder normativo puro que o director de turma poderá procurar controlar um professor *desviante*, através do recurso à pressão social dos pares. Segundo Blau & Scott (1977:79), o interesse dos profissionais na defesa da reputação das suas profissões cria a disponibilidade dos pares para julgarem e punirem um hipotético infractor às normas colectivamente definidas e sancionadas. No entanto, a ausência, na classe docente, de um código deontológico explícito e formalmente instituído pode dificultar, em determinados casos, a identificação das condutas profissionais susceptíveis de serem qualificadas como desviantes.

### *O poder cognoscitivo*

Como afirma T. Bush (1986:77), “in a professional organization such as school or college there is a significant reservoir of power available to those who possess appropriate *expertise*”<sup>17</sup>. 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 cognoscitivo académico (saber disciplinar) e cognoscitivo pedagógico (capacidade para o transmitir). 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 que justifica a margem de autonomia de que beneficia. Poderá o director de turma, como responsável de uma equipa de professores, apelar para o seu poder cognoscitivo como base de suporte para legitimar as suas normas coordenadoras? A resposta parece-nos inequivocamente negativa, pois o saber de especialista do director de turma decorre da sua condição de professor e não da de gestor pedagógico intermédio. Por isso a sua legitimidade, do ponto de vista do poder cognoscitivo, é igual à dos outros professores da turma. A inexistência de uma preparação específica para o exercício de funções de gestão intermédia impede o director de turma de convocar o poder cognoscitivo, enfraquecendo o seu poder de intervenção junto dos pares, situação agravada pelo facto de ser esta a base de poder julgada mais consistente com a complexidade e imprevisibilidade do processo educativo.

A importância de uma preparação específica para o exercício do cargo de director de turma é percebida de forma algo contraditória pelos professores. Num questionário que aplicámos a uma amostra<sup>18</sup> de professores de uma escola C+S do concelho de Viana do Castelo quisemos saber qual a opinião dos inquiridos em relação aos factores de que depende o bom desempenho do director de turma. A análise das respostas permite-nos uma conclusão inequívoca: o factor apontado como mais determinante são as qualidades pessoais do detentor do cargo<sup>19</sup> e, talvez por isso, a regular participação dos pais é considerada mais relevante do que uma formação especializada, factor relegado para 3º lugar. Por outro lado, os professores consideram que a preparação específica para o exercício do cargo deveria ser uma das primeiras prioridades a respeitar na selecção dos directores de turma. Ter “demonstrado capacidade para o cargo” e a posse de “preparação específica para o exercício do cargo” foram as duas “prioridades” que mereceram maior consenso entre os inquiridos. Em ambos os casos 41 professores incluíram-nas nas “3 prioridades mais importantes”. Em contrapartida, apenas 2 inquiridos seleccionaram a opção ser o “professor mais velho” como uma das 3 prioridades a respeitar na designação dos directores de turma.

O não reconhecimento de um *saber de especialista* ao órgão de gestão pedagógica intermédia é frequentemente utilizado pelos professores como argumento nuclear ao serviço da estratégia de deslegitimação de qualquer tentativa de invasão, ou de exploração colectiva, da “reserva particular” que é a sala de aula<sup>20</sup>. Na verdade, a protecção desta “reserva particular” contra qualquer invasão de estranhos, desde muito cedo constituiu um dos pontos de conflito entre os professores e a administração dos liceus. Uma das formas de os reitores dos liceus controlaram a coordenação do



desempenho dos diferentes professores consistia na visita *às aulas* <sup>21</sup> realizada pelos directores de classe, pelos directores de ciclo e pelos próprios reitores. Contudo, esta supervisão directa era considerada inadequada como mecanismo de coordenação numa organização profissional, onde a complexidade da tarefa e o saber de especialista do profissional justificavam uma significativa margem de autonomia no exercício quotidiano da actividade docente.

### *O poder autoritativo ou de autoridade*

Nas organizações burocráticas a base de poder essencial dos seus membros decorre da posição em que cada um foi alocado na estrutura ocupacional. Cada cargo compreende um conjunto preciso de deveres e direitos formalmente definidos que prescrevem a conduta legítima dentro da organização. Ficar aquém das atribuições normativamente impostas significa negligência e, uma vez demonstrada, implica a aplicação de sanções. Ultrapassar o quadro preciso da área de intervenção legal significa abuso de poder e, como tal, é igualmente objecto de sanções, também elas formalmente previstas. A perspectiva estrutural realça a importância de “estar no lugar certo” como forma de exercer influência dentro da organização. O facto de um actor social ocupar posições centrais dentro da organização confere-lhe um controlo privilegiado sobre recursos relevantes. Como afirma Daniel Brass (1984:520), “Control by one actor implies that others in the social relationship have few alternative sources for acquiring the resource, such that the actor controls or mediates other’s access to the resource”. Formosinho (1980) utiliza o conceito de poder autoritativo ou autoridade para se referir ao poder formal ou poder do cargo e isto porque neste contexto poder se confunde com autoridade <sup>22</sup>. Este autor considera que a tradução da coordenação funcional em “degraus da hierarquia docente e/ou escolar” é um dos dilemas com que se tem debatido a escola de massas, mas sem a sua superação a eficácia da acção coordenadora fica comprometida, uma vez que a “aceitação das normativas coordenadoras pelos coordenados depende, em boa parte, para além de factores pessoais, da percepção que estes tiverem da permanência do coordenador, do grau percebido de proximidade em relação às fontes de informação e de direcção, da não transitoriedade ou possibilidade de inversão de estatutos” (Formosinho, 1992:41).

Avaliar em que medida a *posição oficial* é relevante, do ponto de vista formal, no âmbito da intervenção do director de turma junto dos outros professores, implica uma análise do enquadramento jurídico-normativo deste órgão. Formosinho (1991:8), numa comunicação apresentada em Leiria e subordinada ao “Papel do Gestor Pedagógico Intermédio”, sugestivamente interrogava: “monitor ou líder, coordenador ou director?” Partindo de uma breve análise do *corpus* normativo que enquadra as atribuições e o perfil do director de turma na escola portuguesa, o autor conclui que “apesar da designação de director de turma, estamos em presença de um monitor”, ou seja, o director de turma não dispõe, no essencial, de competências próprias de um órgão de

direcção - “capacidade para definir metas, formular objectivos e distribuir tarefas”- limitando-se apenas a executar determinações supra ou intra organizacionalmente definidas.

A superioridade hierárquica do director de turma em relação aos professores da turma, base essencial do poder formal, parece-nos claramente inconsistente com a escala de prioridades na atribuição das direcções de turma. O Dec. Lei nº 211-B/86, que regulamenta a composição e funcionamento do conselho pedagógico, determina que, independentemente dos critérios propostos pelo conselho pedagógico, a primeira prioridade na atribuição das direcções de turma deve recair sempre sobre os “professores em profissionalização no 2º ano”<sup>23</sup>. Esta exigência permite-nos conceber um conselho de turma em que todos os professores estão profissionalmente certificados, com excepção do seu director! O enquadramento normativo, ao impor esta prioridade, configura uma situação em que a presidência do órgão colegial pode recair sobre um elemento que não pode formalmente ancorar as “normativas coordenadoras” numa base profissional, o que objectivamente fragiliza o seu poder de intervenção:

“Eu tive um caso muito chato com a professora de uma disciplina. A professora dava uma aula e faltava duas, mas eu não tinha autoridade para intervir. Eu era uma colega novinha e ela já era uma colegona”<sup>24</sup>.

O enquadramento normativo não só não exige que a presidência seja atribuída ao elemento mais qualificado do conselho, como impõe que ela seja confiada ao elemento que teoricamente pode ser o menos qualificado - em rigor ainda não certificado profissionalmente<sup>25</sup>. De resto, pode acontecer que o profissionalizando, na qualidade de director de turma, presida a um conselho em que um dos professores seja um elemento do conselho directivo<sup>26</sup>, ou mesmo o seu orientador de estágio<sup>27</sup>. Se quisermos imaginar um cenário em que um pai eventualmente reclama junto do director de turma da conduta profissional de um professor, e se esse director de turma é um estagiário e se o professor visado é o seu orientador de estágio, facilmente compreendemos a delicadeza da situação e a legitimidade duvidosa com que o director de turma se percebe, e será percebido, para adoptar qualquer estratégia mais interventiva que de algum modo questione o “colega”, de cujo juízo avaliativo depende para o seu futuro reconhecimento oficial como profissional. O carácter secundário desta figura de gestão intermédia reflecte-se ainda no reduzido peso de que goza no conselho pedagógico. Enquanto que os delegados de disciplina, na qualidade de representantes de estruturas de coordenação vertical, têm assento directo neste conselho, os directores de turma apenas se fazem representar através de um elemento - o coordenador dos directores de turma<sup>28</sup>. Considerando o carácter marcadamente instrumental do grosso das actividades que o director de turma desenvolve e ficando claro que o cargo pode (em certos casos terá de) ser atribuído ao docente menos qualificado, poderíamos mesmo questionar se será adequado considerá-lo um *primum inter pares*, e se não estará mais próximo da realidade organizacional a designação de *secretário* de turma. Na verdade, o essencial das actividades expressivas, como por exemplo “Aprovar as propostas de avaliação do rendimento apresentadas por cada professor da turma”<sup>29</sup>, competem ao conselho de turma, enquanto órgão colegialmente considerado, e não ao seu presidente que, de resto, não dispõe sequer da competência para convocar o órgão a que preside<sup>30</sup>.

Retomando mais uma vez os dados do questionário que ministrámos junto dos docentes de uma escola C+S do concelho de Viana do Castelo, podemos concluir que a ausência de poder hierárquico sobre os professores da turma não é, na generalidade dos casos, percebida como uma limitação no exercício das funções julgadas próprias do director de turma:

“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 e [ser] orientador de um sistema que levasse ao sucesso dentro da turma”<sup>31</sup>.

A recusa e desvalorização do poder hierárquico do director de turma (em relação aos professores) torna-se mais inteligível se considerarmos que a coordenação dos professores da turma não integra o leque das atribuições das representações dominantes do que se entende por um “bom director de turma”. Como demonstrámos noutra estudo (Virgínio Sá, 1995a), vários indicadores apontam no sentido de uma exclusão, ou pelo menos secundarização, da coordenação dos professores do campo das representações em torno das atribuições percebidas como áreas de intervenção do director de turma<sup>32</sup>. A coordenação dos professores da turma não só não é uma actividade muito valorizada - na nossa amostra apenas 1 dos 45 professores que são ou já foram directores de turma incluíram a coordenação dos professores da turma como a actividade que mais valorizam- como não é uma actividade muito consumidora de tempo - apenas 2 professores em 45 indicaram a coordenação dos professores da turma com uma das três actividades que lhes absorvem mais tempo. Igualmente sintomático é o facto de o número de professores da turma não ser um aspecto considerado relevante para o “bom desempenho do director de turma”. Apenas 1 professor (1,8%), numa amostra de 54, incluiu a “redução do número de professores por turma” nas três condições que considera mais relevantes para o “bom desempenho do cargo de director de turma”, enquanto “as qualidades pessoais do director de turma”, o factor mais valorizado, mereceram uma significativa concordância como condição determinante do bom desempenho do director de turma, tendo sido referidas por 44 dos inquiridos (81,4%). A percepção relativamente generalizada de que o director de turma dispõe de poder<sup>33</sup> suficiente dentro da turma, opinião manifestada por cerca de 82% dos inquiridos, surge-nos aparentemente inconsistente com a nossa conclusão que apontava para a ausência de poder formal do director de turma em relação aos outros professores. No entanto, estes dados, se integrados na perspectiva que noutra estudo tivemos a oportunidade de apresentar (Virgínio Sá, 1995a), tornam-se mais inteligíveis. Se, para a generalidade dos professores, ser director de turma significa, como nesse estudo defendemos, ser *director dos alunos* e não dos professores, faz mais sentido afirmar que o poder do director de turma é suficiente.

### *O poder pessoal*

O poder pessoal é independente do poder que o actor organizacional possui em virtude da sua posição dentro da estrutura hierárquica da organização. A base deste poder está associada às “características afectivas, temperamentais e de personalidade”

(Formosinho, 1980:310) e, por isso, pode configurar uma liderança paralela ou alternativa à liderança formal. O poder pessoal está associado a uma personalidade carismática, o que significa que a liderança implícita no poder pessoal se filia na *teoria dos traços de personalidade*. A literatura sobre teorias da liderança desenvolveu-se sobretudo a partir da divulgação das conclusões dos *estudos de Hawthorne* e da difusão dos princípios da escola das Relações Humanas. O detentor de poder pessoal é um líder informal que reúne uma combinação particular de características pessoais que lhe conferem o poder de influenciar as decisões ou o comportamento dos outros. As tentativas de elaborar tipologias dos traços de personalidade que configurem líderes eficazes são quase tão diversificadas quantos os autores que as produziram. Apesar dessa diversidade, alguns autores ensaiaram uma síntese dos traços mais frequentemente referidos. Assim, por exemplo, Chiavenato (1983:127), baseando-se em Stogdill, identifica 4 grandes traços:

- 1- *Traços físicos*: energia, aparência e peso.
- 2- *Traços intelectuais*: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança.
- 3- *Traços sociais*: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa.
- 4- *Traços relacionados com a tarefa*: impulso de realização, persistência e iniciativa.

A teoria dos traços de personalidade desde cedo mereceu fortes objecções, nomeadamente devido ao seu carácter rígido e estático e à falta de contextualização das práticas de liderança. De acordo com esta teoria, o líder seria sempre líder independentemente das características dos liderados, dos objectivos perseguidos e do contexto da sua aplicação e, por isso, ser líder em casa significava ser líder na fábrica, no grupo de amigos, ou em qualquer outro contexto onde se desenvolvesse interacção social. No essencial, a teoria dos traços de personalidade, que dominou até ao início dos anos 30, defendia que os líderes não se fazem mas antes que se nasce (ou não) líder. A falta de evidência empírica era demasiado óbvia para que a teoria pudesse resistir à prova dos factos. A partir dos anos 30 os estudos sobre a liderança intensificaram-se e novas perspectivas teóricas foram emergindo, dando origem às chamadas *teorias situacionais da liderança*. McGregor (1980:168) sintetiza os princípios subjacentes à nova perspectiva nos seguintes termos: “*a liderança não é uma propriedade do indivíduo, mas sim uma relação complexa entre [várias] variáveis*”<sup>34</sup>, dito de outro modo, líderes bem sucedidos num determinado contexto podem fracassar noutros. Não há, portanto, um padrão universal de características que permitam traçar o perfil do líder de sucesso. Além disso, defende igualmente esta perspectiva, as qualidades necessárias a uma liderança eficaz podem, pelo menos em parte, ser adquiridas através do treino.

Outras teorias da liderança centraram-se mais nos *estilos de liderança*, no comportamento adoptado pelos líderes na condução dos processos sociais. A tipologia mais conhecida de estilos de liderança é da autoria de Lippit e White (1973) e identifica três estilos fundamentais de liderança: *autoritário*, *liberal* e *democrático*. Os três estilos de liderança distinguem-se entre si pela ênfase colocada no protagonismo do líder. Na liderança autoritária toda a ênfase é colocada no líder, é este que fixa a tarefa, determina

os meios, divide o trabalho e avalia o desempenho sem qualquer participação dos liderados; na liderança democrática, o líder compartilha com os subordinados a tomada de decisão envolvendo-os na discussão dos assuntos e conferindo-lhes significativa autonomia na execução; na liderança liberal o líder é secundarizado e o protagonismo pertence aos subordinados, neste caso a intervenção do líder é irregular e pouco directiva.

Depois de Lippit e White terem publicado as conclusões da aplicação da sua tipologia à análise dos efeitos desses diferentes estilos de liderança sobre a conduta de um conjunto de adolescentes, vários estudos tentaram replicar esses resultados noutros contextos<sup>35</sup>. Contudo, parte desses estudos forneceu dados pouco consistentes quanto, por exemplo, à relação entre estilos de liderança e o volume de trabalho produzido.

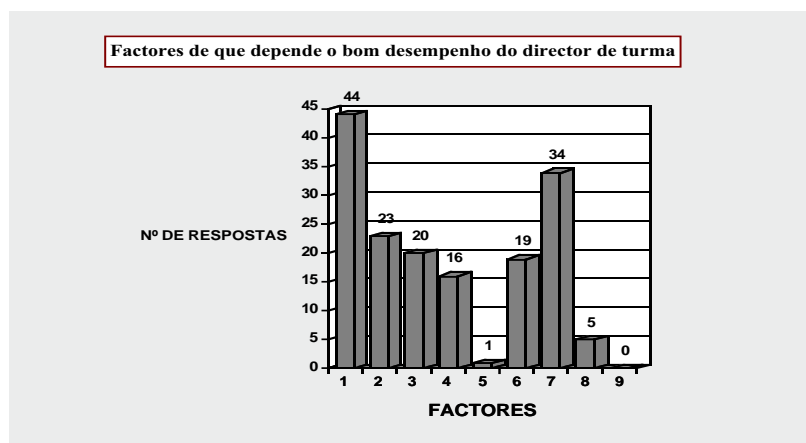
Será o poder pessoal uma fonte de influência significativa no contexto escolar e, mais particularmente, da conduta organizacional do director de turma? “Nasce-se” director de turma ou serão as competências consideradas necessárias para o “bom” desempenho desse cargo susceptíveis de uma aprendizagem? E, neste último caso, será a formação geral para o exercício da docência suficiente ou será necessário uma formação específica complementar? Segundo T. Bush (1986:77), “In the school staff rooms, for example, there are often a few individuals who command the respect of colleagues because of their perceived wisdom or insight”. No campo educativo, as ideologias pedagógicas apontam de forma clara para a importância conferida às qualidades pessoais como factor determinante da eficiência e eficácia organizacionais. A valorização das características inatas está intimamente relacionada com a concepção de professor como missionário<sup>36</sup>. A capacidade de educar é algo que é percebido como inato, como uma autêntica vocação, um chamamento irresistível apenas audível pelos eleitos. Bartolomeu Valente (1985:58) transmite esta ideia de uma forma particularmente expressiva: “A arte de educar é um dom que jorra do íntimo da pessoa, do mais fundo da afectividade e nada lhe substitui a ausência” e logo de seguida acrescenta: “Qualquer tentativa de lhe encobrir a carência apenas leva a torná-la mais gritante” (*ibidem*). Seria difícil expor de forma mais incisiva a dimensão secundária da formação - depreende-se claramente da citação que ou se nasce professor ou nada feito. Na verdade, não se nasce apenas professor mas também gestor. Subjacente à concepção de professor como missionário está um “discurso normativo do superprofessor” (Formosinho, 1992:29)<sup>37</sup>, de quem se espera uma capacidade de intervenção multifacetada a que o professor facilmente acederá desde que, como referimos acima, “o dom jorre do íntimo da pessoa”. Garantido o “dom”, tudo é depois colocado em termos de vontade individual, de “adesão a princípios religiosos, morais e ideológicos” (p. 33). Esta concepção de ensino como missão está profundamente impregnada na cultura docente e atravessa os discursos pedagógicos sobre os mais variados temas e aos mais variados níveis.

“Eu penso que o director de turma tem de nascer, é muito difícil fazer um director de turma. Eu penso que, de facto, o mais importante é ser um indivíduo sociável, capaz de juntar as forças, mesmo que antagónicas e, depois, tem de ser uma pessoa de extrema dedicação ... infelizmente na sociedade actual as famílias vão despejar os filhos à escola e não se preocupam mais com os filhos”<sup>38</sup>.

“[Para ser um bom director de turma é preciso] conseguir ter uma boa relação com os alunos, ser capaz de lhes dar a volta. Não é preciso ter uma preparação específica, é uma qualidade da pessoa, há uns genes quaisquer que nos dão isso”<sup>39</sup>.

“[Na avaliação do director de turma] utilizávamos como critérios fundamentais o bom relacionamento com o aluno, aquilo que a gente se apercebia, a dedicação à escola ... o fundamental era a dedicação e o bom relacionamento, mas sobretudo a dedicação. Eu penso que falha muito na nossa classe, e concretamente no director de turma, a dedicação à escola, porque o professor que é dedicado à escola, que é dedicado à sua profissão, nota-se imediatamente”<sup>40</sup>.

A ênfase colocada nas qualidades pessoais e na dedicação, como factores determinantes para o bom desempenho do director de turma, é também corroborada pelos resultados do questionário que aplicámos ao conjunto dos professores da escola C+S a que já nos referimos. Quisemos saber quais os três factores que os professores consideravam mais relevante para o “bom desempenho do director de turma”.



Legenda:

1. Das qualidades pessoais do director de turma
2. De uma formação especializada para o exercício do cargo
3. De uma maior redução da carga lectiva do director de turma
4. De uma redução do número de alunos por turma
5. De uma redução do número de professores por turma
6. De uma maior consciência profissional dos professores
7. De uma regular participação dos pais
8. De uma articulação entre o desempenho do cargo e a progressão na carreira
9. Outra(s)

Como se depreende da análise dos dados do gráfico, “as qualidades pessoais” do director de turma constituem o factor considerado mais relevante para o “bom

desempenho do cargo”, a grande distância, por exemplo, da “formação especializada”. Enquanto 44 professores (78,5%) incluem o primeiro factor entre os 3 que consideram mais relevantes, apenas 23 professores (41%) incluem a formação especializada para o exercício do cargo dentro desse grupo. A “regular participação dos pais” surge como o segundo factor mais valorizado para o “bom desempenho do director de turma. 34 docentes (60,7%) incluíram este item nas 3 condições que reputam de mais relevantes, o que pode não ser inteiramente congruente com outras respostas ao mesmo questionário como procuraremos demonstrar mais adiante. Os 19 docentes (33,9%) que se inclinaram pelo item nº 6 - “maior consciência profissional dos professores”- deixam transparecer alguma crítica ao desempenho profissional dos pares, o que é corroborado por outras declarações. Merece-nos também destaque a pouca importância conferida ao item nº 8 - “articulação entre o desempenho do cargo e a progressão na carreira”. Em 56 professores, apenas 5 (8,9%) integraram esta articulação nas 3 condições mais relevantes, o que pode indiciar a pouca receptividade em relação à eventual profissionalização do cargo de director de turma. A redução da carga lectiva do director de turma, apesar de reclamada de forma quase unânime, não aparece fortemente ligada ao bom desempenho do director de turma e menos relevante ainda é a redução do número de alunos por turma. Em relação à redução do número de professores por turma já fizemos a nossa análise noutro ponto.

Em síntese, poderemos dizer que estes dados, no essencial, suportam a ideia de que o “director de turma não se faz”, que os factores organizacionais são relativamente secundários e que o que verdadeiramente conta são “as qualidades pessoais”, traduzidas na dedicação, na capacidade de diálogo, na capacidade de negociação, na sensibilidade para tratar de assuntos delicados, por outras palavras, o “bom director de turma” é aquele que é um líder natural.

Se combinarmos as prioridades formalmente estabelecidas para a designação dos directores de turma com os requisitos que os designados devem satisfazer torna-se ainda mais sólida a imagem de um cargo em que a dimensão profissional está ausente e no qual “as qualidades humanas” prevalecem. De acordo com o estabelecido no Dec. Lei nº 211-B/86, ao distribuir as direcções de turma, o conselho directivo, para além de respeitar as prioridades a que já fizemos referência e os critérios definidos pelo conselho pedagógico, deve seleccionar candidatos que satisfaçam um conjunto de requisitos em que se destacam: a capacidade de relacionamento com diferentes intervenientes no processo educativo: alunos, professores, pessoal não docente e pais; a firmeza na decisão aliada a um espírito de tolerância e compreensão; a capacidade organizativa e espírito de iniciativa; a capacidade de antecipação de modo a agir de forma precoce e eficiente; a disponibilidade para responder às exigências do cargo e, tudo isto, condimentado com “bom senso e ponderação”. Por um lado, de acordo com o enquadramento jurídico-normativo, o director de turma não tem 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”. Contudo, como adverte Formosinho (1992:36), o discurso do superprofessor não é apenas irrealista e utópico mas também falacioso e perverso, e isto porque “ao estabelecer-se um perfil docente utópico permite-se que a realidade seja

definida completamente à margem desse perfil”. Os constrangimentos de vária ordem com que os conselhos directivos se debatem no momento de seleccionar os directores de turma, pressionam-nos no sentido de opções bem mais pragamáticas e também mais instrumentais. Não surpreende por isso que, na nossa amostra, mais de metade dos professores que são ou já foram directores de turma tenha considerado que uma das razões mais plausíveis para que o conselho directivo os tenha nomeado para o exercício do cargo seja a necessidade de “completar o horário”, enquanto que os requisitos normativas são percebidos como tendo tido um peso muito inferior.

### *Conclusão*

Identificar as expectativas dominantes quanto às áreas e modos de intervenção legítima do director de turma constitui um ponto de partida essencial para a compreensão das racionalidades que envolvem as práticas desta figura de gestão pedagógica intermédia. A legitimidade de intervenção do director de turma junto dos professores parece depender da sua capacidade de balizar essa intervenção dentro das obrigações social e organizacionalmente reconhecidas como adequadas para o cargo. Biggart e Hamilton (1984) consideram que não há soluções mágicas para incrementar o poder individual mas, não obstante isso, adiantam dois factores que reputam de fundamentais. Por um lado, a actor poderoso necessita de legitimidade pessoal, ou seja, “conducting oneself in a manner befitting the role” (p. 543); por outro lado é importante convencer os outros de que se está a exercer o cargo dentro dos limites socialmente aceites, o que envolve alguma forma de manipulação das representações. Os limites para o exercício do poder não são apenas definidos pelo enquadramento formal legal do cargo, mas também pelas representações subjectivas que cada um dos actores organizacionais tem do modo como um determinado papel deve ser desempenhado. Consideram ainda os mesmos autores que, frequentemente, as acções administrativas são julgadas com base em dois critérios fundamentais: competência e lealdade em relação às normas de autoridade. Se a competência se refere ao domínio técnico das áreas de intervenção do cargo, a lealdade implica adoptar a orientação adequada. Significa isto que ao julgamento técnico se adiciona uma avaliação da moralidade da conduta que toma por referência modelos social e organizacionalmente construídos. A incapacidade para adequar os padrões de desempenho às expectativas intersubjectivas, ou 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. Embora a posição oficial constitua uma condição importante para influenciar as decisões organizacionais, o que transforma um líder formal num líder influente é a capacidade de “demonstrating to others that one is upholding the interactional standards of the position” (N. Biggart & G. Hamilton, 1984:546). As implicações e pertinência desta análise para a compreensão da conduta organizacional do director de turma parecem-nos evidentes. Aquilo que, focalizado de outras perspectivas, poderá parecer uma auto-limitação de poderes, é, à luz



da tese do poder de obediência, um mecanismo essencial de reforço da capacidade de influenciar a conduta organizacional. Conhecer as expectativas dos professores sobre os domínios legítimos de intervenção do director de turma, identificar os padrões de desempenho percebidos como adequados para as diferentes situações, particularmente para aquelas que exigem uma opção clara entre diferentes lealdades, constituem percursos de indagação essenciais para uma adequada leitura do significado dos diferentes textos narrativos e das respectivas racionalidades.

As normas igualitárias predominantes na subcultura docente criaram um ambiente cultural adverso à emergência de práticas de coordenação que representem uma ameaça a essas normas. Por outro lado, desde a instituição do regime de classe, em finais do século passado com a reforma de Jaime Moniz, a integração dos saberes e a harmonização das práticas pedagógicas dos diferentes professores têm constituído objectivos pedagógicos reiteradamente proclamados. Mais recentemente, a crescente ênfase na interdisciplinaridade e no desenvolvimento de projectos multidisciplinares, conferem particular relevância ao director de turma como coordenador de uma equipa docente. Contudo, se admitirmos com Formosinho (1992:38) que “O nível de coordenação, para ser eficaz, tem de se situar acima do nível do ensino em contacto” e se, simultaneamente, aceitarmos a advertência de P. Forsyth e W. Hoy (1978:83) de que “Differences in power and privilege can readily become sources of tension when stress is placed on the equality of persons”, facilmente compreendemos a complexidade e os dilemas que a superação deste cenário necessariamente implica. Contudo, enquanto as autoridades com responsabilidade na política educativa não se decidirem de forma clara e inequívoca pela revalorização (a todos os títulos) da figura do director de turma, os discursos ideológico-pedagógicos que em seu torno se desenvolveram, e que o elevam à categoria de “figura nuclear” na organização pedagógica da escola, não passarão de uma “retórica simbólica” ao serviço da legitimação da própria organização.

## NOTAS

- 1 Em nossa opinião, assim como na dos autores referidos, o director de classe, figura criada em 1895 pela reforma de Jaime Moniz (“uma das reformas mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino”- Rómulo de Carvalho, 1986: 630), pode ser considerado o precursor do cargo de gestor pedagógico intermédio que, depois de passar por algumas *metamorfoses*, viria a cristalizar mais tarde na figura do director de turma. De facto, na sua versão actual, o director de turma surge apenas com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, normativo em que se determina: “Haverá para cada turma um director de turma, a quem competirá, além de presidir aos conselhos 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”- artº 144º do Decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968. Para uma análise mais detalhada das “continuidades e rupturas” entre a figura do director de classe e do director de turma ver, por exemplo, Virgínio Sá, 1995: 39-97.

- 2 Afirmar que a coordenação dos professores e do ensino ganha particular acuidade no contexto actual não significa que se trata de um problema novo. De facto, já em finais do século passado esta questão era objecto de preocupação por parte dos legisladores. Num ofício datado de 4 de Março de 1886, emanado da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino e dirigido aos reitores dos liceus de Portalegre e Castelo Branco, a resistência dos professores em articular os seus desempenhos era denunciada 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 commum, apreciando as provas e a applicação dos seus discípulos, não como resultado unico do estatuto de uma só disciplina, mas sim do conjunto de exercícius feitos em todas as disciplinas da classe”- citado por Licínio Lima, 1992: 382.
- 3 Para uma análise do alcance específico do conceito de “infidelidade normativa”, ver Licínio Lima, 1992: 171.
- 4 Enfatizando a *natureza relacional* do poder, afirma Friedberg (1995: 116): “O poder não é um atributo e não pode ser possuído. Não é um bem que se possa levar consigo para o armazenar algures, ou para o economizar como se fosse dinheiro”, e logo de seguida acrescenta: “Tal como o amor e a confiança, o poder é inseparável da relação através da qual ele se exerce, e que liga entre si pessoas concretas à volta de objectivos específicos” (*ibidem*).
- 5 Etzioni (1974: 37-45) distingue três tipos de participação: *alienativa*, *moral* e *calculista*. A participação moral caracteriza-se por ser positiva e de elevada intensidade, produto de uma interiorização das normas. É, das três formas de participação, a mais comprometida com os objectivos da organização.
- 6 A generalidade das tipologias das *bases de poder* aplicadas ao contexto escolar aplicam-se ao professor. A particularidade do trabalho de A. Afonso reside no facto de este autor, partindo de tipologias elaboradas para outros contextos, ter produzido uma tipologia aplicada aos alunos, na qual destaca o *poder do grupo*, o *poder de mobilizar conjuntos de interacção*, o *poder referente e o poder normativo* e, finalmente, o *poder de “perito, poder de incerteza ou poder do executor*. Cf. Almerindo Afonso, 1991a: 33-38.
- 7 Como esclarece A. Afonso (1991a), Etzioni distingue ainda o *poder normativo-social*, poder esse que parece ser particularmente eficaz nas escolas de adolescentes. Esta forma particular de poder normativo caracteriza-se pela “utilização dos colegas para fazer pressão sobre um determinado aluno” (p. 46).
- 8 Para Formosinho (1980: 301-328), o poder simbólico pode dividir-se em *normativo moral* - apelo a “normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas ...”, e *normativo ideológico*- apelo a “valores e ideologias”.
- 9 Etzioni (1974) considera que cada organização em geral recorre aos diferentes tipos de poder embora um tenda a ser dominante e isto porque, segundo o autor, “parece ser que, quando dois tipos de poder são enfatizados ao mesmo tempo sobre um mesmo grupo, eles tendem a neutralizar-se mutuamente” (p. 35). Etzioni dá como exemplo a utilização da força, cujo recurso pode enfraquecer a eficácia do poder normativo.
- 10 Quando o aluno não valoriza a cultura escolar, parte substancial dos poderes do professor são enfraquecidos, nomeadamente o poder normativo, o poder de especialista e sobretudo o “poder de avaliar”. Almerindo Afonso (1991b) considera que o “poder de avaliar”, embora mantendo relações mais ou menos fortes com outros tipos de poder, pode ser objecto de um tratamento específico, conferindo-lhe até uma relativa centralidade no contexto dos outros “micropoderes” dos professores.
- 11 Segundo Mintzberg (1982: 36), os cinco elementos base de uma organização são “o centro operacional”; “o topo estratégico”; “a tecnoestrutura”; “a linha hierárquica”; e “funções logísticas”. Ainda de acordo com Mintzberg, o centro operacional compreende “os operadores que realizam o trabalho que é a razão de ser da organização”.

- 12 Isto não significa que alguns professores, sobretudo em determinados níveis de ensino, não continuem a recorrer a esta forma de poder. A simples ameaça de aplicação de sanções físicas é suficiente para podermos considerar estar em presença do recurso a este tipo de poder. Não obstante o recurso ao poder físico por parte do professor poder ser, por vezes, “aconselhado” pelos próprios pais, a sua utilização é ilegítima e, por isso, alguns professores encontram formas habilidosas de contornar essa situação. Recentemente confidenciava-nos um director de turma que quando é confrontado com um comportamento susceptível de sanção disciplinar costuma colocar o aluno perante a seguinte opção: “o que preferes, levar um estalo ou que comunique ao teu encarregado de educação?” e acrescentava que não raras vezes o aluno optava pelo estalo!
- 13 Temos consciência das limitações na mobilização desta base de poder devido, nomeadamente, à “inversão de papéis” a que o director de turma está sujeito. No entanto, enquanto presidente do conselho, o director de turma pode obrigar os professores a permanecer nas reuniões até este as dar por findas. Nos conselhos de turma para efeitos de avaliação isto poderia significar permanecer na sala de reunião até todos os documentos estarem preenchidos, conferidos e assinados. A realidade organizacional, na generalidade dos casos, afasta-se bastante deste quadro e, com frequência, após atribuídas as notas, os professores assinam a(s) acta(s) antes destas terem sido redigidas e começam a abandonar a sala, ficando para o director de turma e para o secretário o grosso do ‘trabalho burocrático’, o que, de resto, é uma das causas da ‘má imagem’ com que os professores percebem a direcção de turma.
- 14 Carlos Estêvão e Almerindo Afonso (1991) consideram que a diversidade de ideologias e comportamentos é particularmente acentuada na escola pública. Na escola privada, factores de diversa natureza convergem no sentido do desenvolvimento de “uma *cultura organizacional* mais monolítica” (p. 5). Consideram ainda os mesmos autores que é plausível que as reivindicações protagonizadas pelos novos actores que emergem no campo educativo (pais, autarquia, interesses sócio-económicos) pressionem os professores no sentido da progressiva substituição do actual “*profissionalismo docente difuso*” por uma nova “*identidade estratégica*”, capaz de funcionar como contraponto em relação à potencial ameaça resultante da ocupação do campo educativo pelos novos actores sociais (p. 11).
- 15 Na sua análise das “semelhanças e contrastes” entre a orientação profissional e burocrática, Blau e Scott (1977: 77-79) consideram que estas duas orientações, embora partilhando um conjunto significativo de características, apresentam, no entanto, duas grandes diferenças: 1) as decisões do profissional devem colocar em primeiro lugar o interesse do cliente e não o seu interesse pessoal, enquanto que no mundo dos negócios se espera que “os interesses pessoais governem as decisões”; 2) nas profissões o sistema de controlo é substancialmente distinto do utilizado nas organizações burocráticas. No primeiro caso processa-se um autocontrolo resultante da interiorização do código de ética profissional complementado pelo controlo exercido pelos pares, únicos capacitados para fazer julgamentos profissionais, enquanto que nas organizações burocráticas se processa um controlo hierárquico através das directivas recebidas dos superiores.
- 16 Trecho de entrevista com o coordenador dos directores de turma de uma escola C+S- Julho/1994. Neste trecho está bem presente a recusa de quaisquer hierarquias e a defesa de um certo igualitarismo entre os professores. É sobretudo com a revolução de Abril de 1974 que esta cultura igualitarista vai encontrar um contexto favorável para a sua expansão. Uma análise comparativa da linguagem utilizada nas actas, antes e depois do 25 de Abril, para a designação dos titulares de cargos numa escola secundária, levou Licínio Lima (1992: 388) a afirmar: “Em apenas algumas semanas o mesmo indivíduo, antes designado por “Exclentíssimo Senhor Director Licenciado”, passa a ser designado por “o licenciado”, ou o “o colega”, pese embora ser o presidente da CG [comissão de gestão]”.
- 17 Este autor identifica cinco fontes de poder: posição oficial; saber especializado; poder pessoal, poder do controlo de recompensas; poder coercivo.
- 18 O questionário foi aplicado a 56 professores (cerca de 80% da população docente da escola).
- 19 Os três factores mais referidos foram: “qualidades pessoais do director de turma”- 27.1%; “regular

- participação dos pais”- 21%; “formação especializada”- 14.2%. A valorização das “qualidades pessoais” como factor essencial ao bom desempenho como director de turma parece reflectir uma crença mais ampla segundo a qual “pedagogical skills of teachers are essentially intuitive, resting upon tacit knowledge” (D. Hargreaves, 1980: 132).
- 20 A propósito da especialização dos saberes e da tendência para cada um se refugiar no seu domínio específico, afirma Bartolomeu Valente 1985:15) referindo-se aos professores: “ei-los a defenderem selvaticamente a sua *reserva natural* contra tudo e contra todos. Torna-se uma questão de sobrevivência” (itálico nosso). E. Friedberg (1995), num registo bem diferente, classifica a fragilidade de articulação entre os elementos de uma organização como um “*défice de interdependência*” e considera que “na sua tentativa de proteger ou aumentar a sua autonomia e a sua capacidade de acção, todos os participantes de uma organização procuram naturalmente limitar por todos os meios a sua dependência em relação aos outros, ‘desligando’ tanto quanto possível a sua função ou a sua tarefa da dos outros” (p. 110).
- 21 A visita a aulas constitui uma das 15 modalidades de coordenação dos professores e do ensino identificadas por João Barroso (1993: 613 e ss.) a partir da análise de um conjunto de relatórios dos reitores (*corpus* constituído por 546 relatórios correspondentes ao período compreendido entre 1935 e 1960). Esta modalidade de coordenação aparece referenciada nesses relatórios 456 vezes, o que corresponde a 31.5% das referências de todas as modalidades identificadas. Sendo o processo de controlo mais referido, é também aquele que merece as críticas mais contundentes. Nos relatórios recorre-se sobretudo a 3 tipos de argumentos para contestar a oportunidade e eficácia deste mecanismo de coordenação: dificuldade em compatibilizar os horários e falta de tempo; excesso de formalismo e artificialismo; não reconhecimento de *poder cognoscitivo* ou mesmo *autoritativo* por parte do observador/controlador.
- 22 Este autor, na esteira de Max Weber, entende autoridade como uma das formas possíveis de poder, em que a dimensão da legitimidade ocupa um lugar central.
- 23 Cf. ponto 72.1 do Dec. Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho. Nos pontos 72.1 a 72.4 esclarecem-se as prioridades a ser respeitadas pelo conselho directivo na atribuição das direcções de turma. As prioridades aí discriminadas são as seguintes: 1ª professores em profissionalização no 2º ano; 2ª professores profissionalizados efectivos; 3ª professores profissionalizados não efectivos; 4ª professores provisórios com habilitação própria. Este normativo define ainda os 6 requisitos que devem satisfazer os directores de turma: 1- capacidade de relacionamento fácil, 2- tolerância e compreensão, 3- bom senso e ponderação, 4- espírito metódico e dinamizador, 5- disponibilidade para apreciar as solicitações a que tem de responder, 6- capacidade de prever situações e de solucionar problemas- pontos 74.1 a 74.6. Estas qualidades humanas gerais sintetizam um perfil que não contempla a necessidade de formação específica.
- 24 Trecho de entrevista com uma directora de turma- Julho/1994.
- 25 Como o professor se encontra no 2º ano de profissionalização pode acontecer que no fim desse ano o candidato a profissional não venha a ser certificado.
- 26 Curiosamente, quando um elemento do conselho directivo, enquanto tal, participa num conselho de turma, compete-lhe a presidência do órgão. É o caso, por exemplo, dos conselhos de turma convocados para tratar de questões disciplinares, que são presididos pelo presidente do conselho directivo, cabendo neste caso ao director de turma o papel de secretário. Cf. artº 28º do Dec. lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro; ponto 6.1.3 da portaria nº 677/77, de 4 de Novembro; ponto 82 da portaria 970/80, de 12 de Novembro; ponto 82 do Dec. lei nº 211-B/86, de 31 de Julho; ponto 47 do desp nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro.
- 27 Este cenário pode ocorrer quando o director de turma pertence a mais do que um grupo disciplinar.
- 28 Cf. ponto 2 do despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro. Esta situação é alterada com a aprovação do novo regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar (Dec. lei nº 172/91, de 10, de Maio). De acordo com este diploma o conselho pedagógico integrará os coordenadores de ano dos directores de turma (Cf. al. c), ponto 4, artº 33º).

- 29 Cf. ponto 86.4 do Dec. Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho e ponto 46.5 do despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro.
- 30 As convocatórias das reuniões ordinárias do conselho de turma constituem competência específica do conselho directivo, embora a proposta para a convocação de reuniões extraordinárias possa partir do director de turma ou de pelo menos dois terços dos professores da turma. Cf. pontos 84 a 86 da portaria 970/80, de 12 de Novembro e ponto 88 do Dec. Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho.
- 31 Trecho de uma entrevista com um docente da escola C+S a que já nos referimos.
- 32 Outros estudos chamaram igualmente a atenção para a marginalização/secundarização da coordenação dos professores da turma como área de intervenção do director de turma - ver, por exemplo, Engrácia Castro, 1994; Natércio Afonso, 1994.
- 33 A utilização sincrética que fizemos do conceito de poder não nos permite uma devida ponderação do significado das respostas a esta questão. Como não clarificámos o que se entendia por poder no contexto específico em que utilizámos a expressão, o conceito pode ter significado coisas muito distintas para os inquiridos. Além disso, o facto de termos delimitado o contexto do exercício do poder “dentro da turma” pode ter sido interpretado como *poder em relação aos alunos*. Cremos ter sido essa a interpretação dominante. De resto, como procuraremos demonstrar mais adiante, ser director de turma significa, para a generalidade dos professores, ser *director dos alunos* e não dos professores.
- 34 McGregor considera que as 4 variáveis principais que configuram uma situação de liderança são as seguintes: 1- características do líder; 2- características dos seguidores; 3- características da organização; 4- características do meio social, económico e político.
- 35 Licínio Lima (1986), na sua proposta de simulação para a análise de funcionamento do conselho de turma, propõe uma tipologia de estilos de intervenção dos professores nesse conselho que constitui uma adaptação da tipologia dos estilos de liderança de Lippit e White. L. Lima, nesse estudo, propõe os seguintes estilos: *burocrático, pedagógico e laissez-faire*.
- 36 Como esclarece António Nóvoa (1987), a força da concepção do professor como missionário está estreitamente ligada à origem da própria profissão docente como empresa da igreja.
- 37 Considera o autor que o “discurso normativo do superprofessor” conduz à indiferenciação da função docente, pressuposto partilhado também pelas concepções *militante e laboral* de professor. Para uma análise detalhada das diferentes concepções de professor ver, do mesmo autor, “A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas”, *O Ensino*, nº 18-19-20-21-22.
- 38 Trecho de entrevista com um docente do quadro de nomeação definitiva.
- 39 Afirmção produzida por um director de turma (nota do caderno de campo).
- 40 Trecho de entrevista com um docente do quadro de nomeação definitiva (elemento do conselho directivo e responsável pelo sector das direcções de turma).
- 41 Cf. pontos 74.1 a 74.6 do Dec. Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho.
- 42 Esta auto-representação das razões plausíveis que levam o conselho directivo a nomear um professor director de turma é por certo um dos factores que contribuiu (e contribui) para a construção de imagem socialmente desvalorizada do cargo. Perceber-se escolhido para o exercício deste papel orgaizacional na base de critérios tão instrumentais como “completar o horário” ou “alguém tinha que ser” é um indicador de que os directores de turma não se auto reconhecem seleccionados na base de critérios profissionais. Apenas 8 professores (em 44) indicaram a “competência pedagógica” como uma das duas razões que terão levado o conselho directivo a nomeá-los directores de turma.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, Almerindo J. (1991a). *O Processo Disciplinar Como Meio de Controlo na Sala de Aula*. Braga: Universidade do Minho (IE).
- Afonso, Almerindo J. (1991b). O poder de Avaliar na Génese de uma Sociologia da Avaliação. *O Professor*, nº 22 (3ª Série).
- Afonso, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Baldrige, J. V. et al. (1978). *Policy Making and Effective Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Barroso, João (1993). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Biggart, N. W. & Hamilton, G. (1984). The Power of Obdience. *Administrative Science Quarterly*, 29, p.p. 540-549.
- Blau, Peter M. & Scott, W. Richard (1977). *Organizações Formais*. São Paulo: Editora Atlas.
- Brass, Daniel J. (1984). Being in The Right Place: A Structural Analysis of Individual Influence in an Organization. *Administrative Science Quarterly*, 29.
- Carvalho, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, Engrácia (1994). *O Director de Turma nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Em Busca de Uma Imagem Dominante*. Braga: Universidade do Minho.
- Chiavenato, Idalberto (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora McGraw-Hill.
- Clegg, Stewart R. (1990). *Frameworks of Power*. London: Sage Publications.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le Système. Les Contraintes de L'action Collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Estêvão, Carlos V. & Afonso, Almerindo J. (1991). Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional. Profissionalidade Docente nos Ensinos Público e Privado. *Inovação*, Vol. 4, nº2.
- Etzioni, Amitai (1974). *Análise Comparativa das Organizações Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Formosinho, João (1980). As bases de Poder do Professor. Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV.
- Formosinho João (1987). A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas. *O Ensino*, nº 18-19-20-21-22.
- Formosinho, João (1991). *O Papel do Gestor Pedagógico Intermédido 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.
- Formosinho, João (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3).
- Forsyth, Patrick B. & Hoy, Wayne K. (1978). Isolation and Alienation in Educational Organizations. *Educational Administrative Quarterly*, vol. 14, nº 1.
- Friedberg, Erhard (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hargreaves, D. H. (1980). The Occupational Culture of Teachers. In Woods, Peter (Ed.). *Teachers Strategies. Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm.
- Lima, Licínio C. (1986). O Conselho de Turma- Um Exercício de Simulação. *Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- Lima, Licínio C. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação Na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho (IE).
- Lippitt, R. & White (1975). Comportamento do Líder e Reacção dos Membros em Três Climats Sociais. In Cartwright, D. & Zander, A. (Eds). *Dinâmica de Grupos: Pesquisa e Teoria*. São Paulo: E.P.U., vol 2.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago.
- McGregor, Douglas (1980). *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mintzberg, Henry (1982). *Structure et Dynamique des Organisations*. Paris: Les Éditions D'organization.
- Nóvoa, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Sá, Virgínio (1995a). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*. Braga: Universidade do Minho.
- Sá, Virgínio (1995b). *Para Além dos Discursos: A Face Oculta do Director de Turma*. Comunicação ao III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa, FPCE, 8, 9 e 10 de Dezembro.
- Tony Bush (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Valente, Bartolomeu (1985). *Escola Madrasta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Weber, Max (1984 [1922]). *Economia y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva*. México: Fondo de Cultura Economica. (7ª reimpressão da 2ª edição em espanhol).

## THE CLASS TUTOR IN THE PORTUGUESE SCHOOL: FROM THE GRANDILOQUENCE OF DISCOURSE TO POWERLESSNESS

### Abstract

One hundred years after the creation of the figure of the pedagogical manager, the "remote ancestor" of the class tutor (Engrácia Castro, 1994; João Barroso, 1993; Virgínio Sá, 1995), it seems appropriate to reflect upon the role of this school agent, to whom a great organizational relevance is frequently assigned within the school of masses. This pedagogical manager is usually associated with three functions: relating with the students in the class; relating with parents; relating with other teachers of the same class. We will focus particularly on his/her capacity to intervene near other teachers of the class, especially by questioning the degree of agreement between functional demands and the powers which can be called upon to legitimate such intervention.

## LE DIRECTEUR DE CLASSE DANS L'ÉCOLE PORTUGAISE : DE LA GRANDILOQUENCE DES DISCOURS AU VIDE DE POUVOIRS

### Résumé

Cent ans après la création de la figure de l'agent de gestion pédagogique intermédiaire, qui peut être considéré l' "antécédent lointain" du directeur de classe actuel (Engrácia Castro, 1994; João Barroso, 1993; Virgínio Sá, 1995<sup>1</sup>), il semble opportun de réfléchir sur le rôle de cet acteur scolaire, pertinence renforcée par le fait qu'on lui reconnaît fréquemment une grande importance organisationnelle dans le cadre de l'école de masses actuelle. Cet agent de gestion pédagogique surgit traditionnellement associé à une fonction triple : relation avec les élèves de la classe; relation avec les parents/responsable de l'éducation de l'élève; relation avec les autres professeurs de la classe. Dans ce travail, on met en relief la problématique concernant sa capacité d'intervention auprès des professeurs de la classe, en questionnant, notamment, le degré de congruence entre cette exigence fonctionnelle et l'ensemble des pouvoirs susceptibles d'être convoqués pour légitimer cette intervention.



