



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

***Faculdade de Educação e Psicologia***

NÓS (DE) PROFESSORES:

AUTORIDADE E DILEMAS ÉTICOS DO DIRETOR DE TURMA

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

*Carla Alexandra Pinto Gomes da Silva*

Porto, setembro de 2012



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

***Faculdade de Educação e Psicologia***

NÓS (DE) PROFESSORES:

AUTORIDADE E DILEMAS ÉTICOS DO DIRETOR DE TURMA

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

*Carla Alexandra Pinto Gomes da Silva*

Trabalho efetuado sob a orientação de:

*Professora Doutora Cristina Palmeirão*

Porto, setembro de 2012

*O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar (Alarcão, 1996, p.191).*

## Sumário executivo

O presente estudo surge no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, e corresponde a um trabalho de ação-reflexão sobre o papel do diretor de turma e na análise de experiências que o mesmo proporciona, com especial relevo para os dilemas éticos que o exercício destas funções convoca e problematiza.

Em termos conceituais o presente trabalho fundamenta-se no paradigma da aprendizagem ao longo da vida, especificamente, no campo da Pedagogia Social. Significa isto que «estamos, pois, perante um conhecimento construído na interface entre as áreas da educação e da solidariedade social» (Baptista, 2008, p. 7- 8) e, nessa matriz, «o que está em causa é a valorização da educação em todas as suas dimensões e durante a caminhada existencial» (Baptista, 2008, p. 14).

Metodologicamente, o presente estudo, socorre-se de uma metodologia de natureza qualitativa cuja estratégia se inscreve na lógica da reflexão sobre a ação. Neste sentido, o que se ambiciona é fazer a «epistemologia da prática» e, deste modo, «revalorizar o conhecimento que brota da prática inteligente e refletida» (Alarcão, 1996, p. 17). A partir de duas situações-problema, a investigadora desafia e convoca saberes científicos com vista à aquisição do saber profissional, numa conceção renovada da formação de professores e uma profissionalidade que se aprofunda em prol de um maior e melhor qualidade de ensino e de aprendizagem.

Considerando estes pressupostos, estruturamos o nosso relatório em duas partes. A primeira identifica o roteiro profissional e reflete a prática desenvolvida com uma turma do ensino básico, numa escola do concelho da Trofa, no período compreendido entre setembro de 2009 e julho de 2011, onde a investigadora assumiu o papel de diretora de turma e, cumulativamente, a docência de matemática, formação cívica, estudo acompanhado e área de projeto. A segunda parte é à fundamentação teórica centrada na explicitação dos conceitos de Pedagogia Social, dever de antecedência, dever de

autoridade e ética docente. O trabalho empírico resulta, aqui, do exercício da direção de turma, um desafio e uma responsabilidade acrescida à docência e à nossa própria personalidade.

Este estudo permitiu-nos perceber o quão relevante é a relação gerada entre a ação e a reflexão (e a reflexão e a ação), porquanto permite não apenas o desenvolvimento das nossas competências profissionais, mas porque permite adicionar, combinar e/ou reorganizar a aprendizagem escolar com a aprendizagem social, convocando outros saberes, outros contextos e outras vivências.

## **Abstract**

This study concerns the use of qualitative methodology for evaluation research, with a focus upon a strategy inscribed in the logic of reflection-on-action. As a result, the objective is to fix an «epistemology of practice» and thus «revalue the knowledge that comes from an intelligent and reflective practice» (Alarcão, 1996, p. 17). To improve the quality of teaching and learning, the researcher - through two different problematic situations - challenges and confronts longstanding scientific researching theories on professional teaching and learning development , towards a renewed conception of teaching training,

Given these hypotheses, the researcher has structured his case study in two different parts. The first part identifies the professional scenario and reflects the practice developed in a primary school classroom in Trofa, north Portugal, during September 2009 and July 2011. During this period, the researcher has assumed the role of group director and cumulatively, teaching math, civic education, added support and School area project. The second part is focused upon the theoretical explanation of the concepts of Social Pedagogy, the responsibility of anticipating student's needs, empowerment and ethical values in teaching. The empirical work results from the exercise of directing/teaching a class - a challenge not only as professional teacher but also to personal development level.

This study highlights the importance of the interaction between action and reflection (and vice versa) on practice. This interaction enables the development of teaching professional skills and the ability to unite and /or reorganize school learning with social learning, gathering different knowledge, a variety of contexts and experiences to the process of working with the students.

## **Agradecimentos**

Para a realização deste relatório foram vários os intervenientes que colaboraram direta e indiretamente, os quais merecem o meu reconhecimento e gratidão.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Cristina Palmeirão pela dedicação, incentivo e disponibilidade com que me direcionou e acompanhou e pela cordialidade e contagiado entusiasmo com que sempre me recebeu;

Agradeço aos docentes deste mestrado Professora Doutora Isabel Baptista, Doutora Fernanda Cachada e Doutor José Pedro Amorim pela disponibilidade e incentivo;

Agradeço à Albina Costa por me ter divulgado este mestrado e pelo apoio amigo;

Agradeço a todos os meus alunos e colegas pela sua preciosa colaboração;

Agradeço aos meus colegas de mestrado Ana Paula, Alberto Figueiredo, Conceição Gaspar e Sandra Pereira pela partilha e discussão de ideias;

Agradeço a todos os meus amigos, nomeadamente, à Armanda Leiras, à Eugénia Faria, à Fátima Pintassilgo e à Irene Lima, pela disponibilidade e pelo encorajamento constante;

Finalmente, e de modo muito especial, agradeço aos meus pais e à doce Carlota pelo apoio incondicional e motivação imprescindíveis.

É a todos que dedico este trabalho.

## Índice geral

<b>Introdução .....</b>	<b>10</b>
<b>Parte I - Motivação na e para a educação.....</b>	<b>12</b>
<b>1. Percursos da nossa vida profissional: da ação.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1. Da formação (inicial) à prática docente .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2. Itinerários de (minha) docência .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3. Contexto, objeto e paradigma de investigação.....</b>	<b>15</b>
<b>2. Metodologia.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1. Ação-Investigação-ação.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2. Duas situações-problema, dois dilemas.....</b>	<b>21</b>
<b>Parte II - Dos quadros normativos do Diretor de turma à ética da profissão.....</b>	<b>28</b>
<b>1. Quadros normativos do Diretor de turma: perfil e competências</b>	<b>28</b>
<b>Parte III - Marcos da investigação teórica: Autoridade e dilemas de um diretor de turma .....</b>	<b>33</b>
<b>1. A sociedade e a escola no século XXI .....</b>	<b>33</b>
<b>1.1. A sociedade invisível .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2. A escola no século XXI .....</b>	<b>34</b>
<b>1.3. A escola comunidade educadora .....</b>	<b>36</b>
<b>2. A relação pedagógica .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1. Nós (de) professores .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2. A relação educativa como fator de desenvolvimento e motivação humano «Construir relação» .....</b>	<b>38</b>
<b>2.3. Por um acompanhamento de proximidade .....</b>	<b>38</b>
<b>3. Autoridade e dilemas éticos da docência .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1. Dever de antecedência .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2. Dever de autoridade .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3. A ética na docência .....</b>	<b>46</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>50</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>52</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1: Esquema representativo da situação-problema do aluno Rui .....</b>	<b>22</b>
<b>Figura 2: Esquema representativo da situação-problema da aluna Maria .....</b>	<b>25</b>
<b>Figura 3: Esquema representativo da ação do diretor de turma .....</b>	<b>39</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1: Itinerários de (minha) docência .....</b>	<b>14</b>
<b>Quadro 2: Horário da turma 7<sup>o</sup>X no ano letivo 2009 / 2010 .....</b>	<b>17</b>
<b>Quadro 3: Horário da turma 8<sup>o</sup>X no ano letivo 2010 / 2011 .....</b>	<b>17</b>
<b>Quadro 4: Síntese do plano por etapas de Goovaerts para a situação do Rui .....</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 5: Síntese do plano por etapas de Goovaerts para a situação da Maria .....</b>	<b>25</b>
<b>Quadro 6: Síntese da regulamentação do cargo de diretor de turma .....</b>	<b>29</b>

## Introdução

Este documento é um relatório reflexivo em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, centrado na reflexão crítica do nosso roteiro profissional e fundamentado em ideais de uma profissionalidade ética que se deseja formativa e, especialmente, equitativa. Importa dizer que a motivação para a questão da autoridade e ética docente advém de um questionamento permanente acerca das funções do diretor de turma e da relação pedagógica que se (des)constrói no exercício dessa ação.

A escola universal, democrática e inclusiva é, ainda hoje, um enorme desafio e um compacto «icebergue» (Kotter, 2011) que face à diversidade cultural e social dos alunos, exige relações interpessoais e espaços de maior proximidade. A heterogeneidade de atores e de contextos sociais da escola contemporânea exige uma aprendizagem e um diálogo permanente e, obviamente, a «garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade» (Lei Bases Sistema educativo<sup>1</sup> - Versão nova Consolidada - 30/08/2005, art.º 1-2). O sentido (desafio) da educação para o século XXI obriga a atitudes desiguais às instituídas na escola do século passado e impõe uma profissionalidade maior aos professores. O professor que emerge da escola de massas é, como explica João Formosinho (2000), um professor que sai do contexto de sala de aula para assumir novos papéis e funções que estão para além do ato de instrução. É neste campo que emerge a figura (função) de «diretor de turma». Efetivamente, o diretor de turma acumula (e associa) diversas funções, entre elas a de promover a mediação de caráter socioeducativa e, nessa medida, é ao diretor de turma que cabe a responsabilidade de interagir com os diversos atores da comunidade educativa, designadamente, com os alunos/turma, conselho de turma, pais/encarregados de educação, professores, técnicos sociais, ... A ele/ela compete o acompanhamento de cada um dos alunos da turma, tendo em atenção o desenvolvimento académico e o desenvolvimento pessoal, social e profissional.

---

<sup>1</sup> Doravante LBSE

Diante deste cenário, o diretor de turma tem de conhecer o quadro legislativo que o define e, conjuntamente, ter uma perspetiva global da escola enquanto comunidade educativa.

O presente trabalho divide-se em três partes: primeira dedicada aos percursos da nossa vida profissional com referência ao gosto pela matemática e ao delinear de uma carreira profissional cuja ambição se prendia com o prazer para ensinar. Um desafio complexo, porque associado ao mito da «impossibilidade de aprender matemática»; a segunda referente ao enquadramento metodológico, onde se fundamenta a nossa escolha por um paradigma de investigação de índole qualitativo, centrado no domínio da ação-reflexão, corporizado em dois «casos problema» experimentados no exercício da nossa direção de turma; a terceira parte é dedicada ao marco teórico que sustenta a Pedagogia Social e, nessa matriz, o dever de antecedência, dever de autoridade e ética docente.

## **Parte I – Motivação na e para a educação**

### **1. Percursos da nossa vida profissional: da ação**

#### **1.1. Da formação (inicial) à prática docente**

A profissão docente, na área da matemática foi, desde sempre, a nossa grande meta. É nesse horizonte que optamos por, concluído o ensino secundário, frequentar um curso de Matemática. Completado o 1º ciclo (à data licenciatura em Matemáticas Aplicadas<sup>2</sup>), era tempo de, tal como preconiza a atual LBSE, assegurar a todas as pessoas uma formação que garanta a capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estético (cf. Lei nº49/2005). Uma lógica que está muito para além do ato de transmitir conhecimentos.

No tempo presente, a prática letiva requer, para além do conhecimento inerente à lecionação da disciplina, o conhecimento de processos de aprendizagem pela ação e estratégias de motivação assertivas e consistentes. A criação/implementação dos novos programas da matemática para o ensino básico (NPMEB) visam, exatamente, o ensino pela descoberta, atribuindo ao aluno um papel relevante na/para a sua aprendizagem. Um desafio para a escola, para o(s) professor(es) e, claramente, para o(s) aluno(s).

A escola da nossa contemporaneidade é uma escola que aprende (tem de aprender!) a desenvolver competências (e.g. pessoais, relacionais, comunicacionais) e, assim, ativar o desenvolvimento humano, onde diariamente se convocam atitudes de respeito, de proximidade. A escola é «um lugar de relação, de contacto, de diálogo e de sensibilidade» (Baptista, 2002, p.6) e, como tal, tem a responsabilidade ética de formar cidadãos livres e solidários. A pedagogia deve, pois, respeitar os princípios antropológicos da educabilidade e da perfectibilidade do ser humano aos quais a Pedagogia Escolar, agindo isoladamente, não dá resposta. A este propósito, Adalberto Dias de Carvalho escreve,

---

<sup>2</sup> Universidade Lusíada - Porto

*há que promover, pois, em todas as frentes e sem reservas mentais de qualquer tipo, o entrelaçamento renovado da educação e da pedagogia social. Para salvaguarda do carácter educativo do social e, complementarmente, da dimensão social da educação (Carvalho, 2003).*

Os preconceitos gerados em torno da disciplina de matemática (e de Português) fazem cair as expectativas em relação à sua aprendizagem. «Os estudantes habituaram-se a que seja socialmente aceitável não gostar e ser mau a Matemática» (Crato, 2004), cultura que não valoriza (reconhece) o valor da educação no presente e no futuro próximo. Como alterar este determinismo? Penso que é aqui que o diretor de turma, enquanto um professor-mediador pode (e deve) atuar. A mediação na matriz da pedagogia social é uma estratégia que reconta o valor da educação e ajuda a intervir de um modo mais adequado na ativação dos processos de uma aprendizagem significativa.

## **1.2. Itinerários de (minha) docência**

Ao longo de dezoito anos de carreira, «ser professora» tornou-se, para mim, uma missão. A missão de ensinar, de educar, de compreender, de capacitar, de assumir a responsabilidade de me envolver com os meus alunos e, com eles, construir uma cidadania participativa e solidária. Para esta missão, muito contribuíram todos os obstáculos que, ao longo da carreira, tive que enfrentar e derrubar, construindo assim o meu crescimento pessoal e profissional (Quadro 1).

Quadro 1 - Itinerários de (minha) docência

Ano Letivo	Estabelecimento de ensino	Cargos desempenhados
1993 / 1994	Formadora de Cursos de informática para adultos	
1994 / 1995	Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Valbom - Gondomar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> <li>• Professora de Ciências Naturais (2º ciclo)</li> </ul>
1995 / 1996	Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Beiriz – Póvoa do Varzim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> </ul>
1996 / 1997	Escola Básica do 2º e 3º ciclos Frei Bartolomeu dos Mártires – Viana do Castelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> <li>• Diretora de Turma</li> </ul>
1997 / 1998	Escola Secundária de Lanheses – Viana do Castelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> <li>• Profissionalização em Serviço na Escola Superior de Educação Viana do Castelo</li> </ul>
1998 / 1999	Escola Secundária de Lanheses – Viana do Castelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo e secundário)</li> <li>• Profissionalização em Serviço na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo</li> </ul>
1999 / 2000	Escola Secundária de Lanheses – Viana do Castelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> <li>• Diretora de turma</li> </ul>
2000 / 2001	Escola Básica do 2º e 3º ciclos de São Paio de Moreira de Cónegos - Guimarães	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> <li>• Diretora de turma</li> </ul>
2001 / 2002	Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Penafiel nº1 - Penafiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> <li>• Professora de Estudo Acompanhado, com par pedagógico (3º ciclo)</li> </ul>
2002 / 2003	Escola Básica do 2º e 3º ciclos de São Paio de Moreira de Cónegos - Guimarães	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> </ul>
2003 / 2004	Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Penafiel nº1 - Penafiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> </ul>
2004 / 2005	Escola Secundária de Lanheses – Viana do Castelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> </ul>
2005 / 2006	Escola Secundária do Cerco do Porto – Porto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> <li>• Professora de CEF - Cursos de Educação e Formação (3º ciclo)</li> </ul>
2006 / 2007	Escola Secundária de Águas Santas - Maia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo e secundário)</li> <li>• Implementação do PAM – Plano Ação da Matemática (1º ano)</li> </ul>
2007 / 2008	Escola Secundária de Águas Santas - Maia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> <li>• Implementação do PAM – Plano Ação da Matemática (2º ano)</li> <li>• Diretora de turma</li> </ul>
2008 / 2009	Escola Secundária de Águas Santas - Maia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> <li>• Implementação do PAM – Plano Ação da Matemática (3º ano)</li> <li>• Diretora de turma</li> </ul>
2009 / 2010	Escola Básica do 2º e 3º ciclos de São Romão do Coronado - Trofa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> <li>• Implementação do PAM II/ NPMEB – Plano Ação da Matemática e Novos Programas de Matemática do Ensino Básico (1º ano)</li> <li>• Diretora de turma</li> </ul>
2010 / 2011	Escola Básica do 2º e 3º ciclos de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> </ul>

	São Romão do Coronado - Trofa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação do PAM II/ NPMEB – Plano Ação da Matemática e Novos Programas de Matemática do Ensino Básico (2º ano)</li> <li>• Diretora de turma</li> <li>• Relatora de avaliação docente</li> </ul>
<b>2011 / 2012</b>	Escola Básica do 2º e 3º ciclos de São Romão do Coronado - Trofa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Matemática (3º ciclo)</li> <li>• Implementação do PAM II/ NPMEB – Plano Ação da Matemática e Novos Programas de Matemática do Ensino Básico (3º ano)</li> </ul>

Fonte: Registo Biográfico, 2012

Da análise cuidada do nosso percurso profissional, sobressaem três marcos que consideramos desafiantes e que nos convocam para a reflexão: 1) Cursos de Educação e Formação (CEF), numa escola TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária; 2) Implementação do PAM – Plano de Ação da Matemática e dos Novos Programas de Matemática para o Ensino Básico – NPMEB; e 3) Ser diretora de turma. E, apesar do impacto que estas situações originaram na nossa profissionalidade, elegemos para este relatório reflexivo, a situação referente à função/papel do diretor de turma, especificamente, no campo da ética docente que se coloca à sua (nossa) ação.

### **1.3. Contexto, objeto e paradigma de investigação**

A função/papel do diretor de turma convoca em nós a vontade de melhor identificar, perceber e compreender as questões da ética docente. O questionamento sobre a natureza e dilemas da ação do diretor de turma surge na sequência de dois casos concretos. É para nós claro que ser diretor(a) de turma é usufruir de uma proximidade única com os alunos e da oportunidade para construir uma relação privilegiada de natureza interpessoal e interinstitucional (escola/família) que tem no horizonte o desenvolvimento e o sucesso educativo de cada aluno.

Assim, o presente trabalho tem, como finalidade, investigar a influência socioeducativa do diretor de turma no desempenho social e escolar dos seus alunos, quer por ação direta quer por intervenção junto dos pais/encarregados de educação. Conjuntamente, desejamos ampliar e aprofundar a ação do diretor de turma no/para o desenvolvimento pleno dos alunos, à luz de uma ética profissional comprometida com a pedagogia escolar e com a pedagogia social.

Foi no decorrer do ano letivo de 2009-2010 que assumimos a direção de turma X do 7º ano de escolaridade, situação que se estendeu ao ano letivo de 2010-2011. Tratando-se de um grupo significativo de alunos que, na sua grande maioria, já integrava a mesma turma desde o jardim-de-infância e/ou a escola primária, foi indispensável perceber que tipo de laços se construíram entre eles, entre as suas famílias e de que forma seriam acolhidos os novos colegas de turma. Considerada uma turma de «alunos problemáticos», por várias vezes houve que adotar medidas corretivas e/ou sancionatórias específicas (e.g. faltas disciplinares, conselhos de turma extraordinários). Sempre que oportuno e para obviar este tipo de ocorrências os encarregados de educação foram sendo chamados a participar no processo. Nas situações «graves», houve que recorrer a outras tipo instâncias, designadamente, direção executiva da escola, na pessoa do adjunto do diretor responsável pela área dos alunos, gabinete de psicologia e Comissão de Proteção de Crianças e Jovens<sup>3</sup>. Situações que desafiaram a nossa profissionalidade e o papel que vínhamos a desenvolver como diretora de turma e como docente a (1) Estudo Acompanhado; (2) Área de Projeto (apenas no ano letivo 2010-2011); (3) Formação Cívica; e (4) aula semanal para RCT - Reunião Com a Turma (Quadros 2 e 3).

---

<sup>3</sup> Do concelho da Trofa.

Quadro 2: Horário da turma 7<sup>o</sup>X no ano letivo 2009 / 2010

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:20 – 09:05				Apoio LP	
09:05 – 09:50					
10:10 – 10:55	EF	EV		Apoio M	
10:55 – 11:40	EF	EV		EMRC	Apoio G
11:50 – 12:35	RCT	Apoio CN		EF	Apoio FQ
12:35 – 13:20					
13:35 – 14:20	M	LP	CN1	M	LP
14:20 – 15:05	M	LP	FQ2	M	LP
15:15 – 16:00	ET	H	CN2	G	EA
16:00 – 16:45	ET	H	FQ1	G	EA
17:05 – 17:50	I	F	I	AP	F
17:50 – 18:35	FQ	F	I	AP	FC

Quadro 3: Horário da turma 8<sup>o</sup>X no ano letivo 2010 / 2011

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:20 – 09:05			M	Apoio LP	
09:05 – 09:50	Apoio M		M		Apoio G
10:10 – 10:55	EF		EA		EV
10:55 – 11:40	EF		FC	Apoio FQ/F	EV
11:50 – 12:35		Apoio CN	EV	H	
12:35 – 13:20			EF		
13:35 – 14:20	I	H		G	CN2
14:20 – 15:05	AP	H	RCT	G	FQ1
15:15 – 16:00	M	LP	AP	CN1	LP
16:00 – 16:45	M	LP	AP	FQ2	LP
17:05 – 17:50	ET	F			I
17:50 – 18:35	ET	F			I

Um trabalho complexo e um horário exigente. No âmbito dos pontos 3 e 4, e portanto, na área da Formação Cívica e aula semanal para RCT - Reunião Com a Turma, foram promovidos debates e assembleias de turma, em pequeno e grande grupo, visando sempre a reflexão e análise de situações problema, fomentando a educação para os valores e o reconhecimento de si próprio e do outro. A intenção foi (é) dar voz a cada aluno e, a partir daí, construir um plano de intervenção socioeducativo adequado e assertivo. Em Formação Cívica, a estratégia foi a de implementar e desenvolver o Programa Trilhos - Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais<sup>4</sup>, cuja meta é a de consciencializar/responsabilizar cada pessoa pelos seus atos e, a partir da reflexão conjunta, obviar situações de risco. Neste programa é assumido que o aluno é um elemento ativo na construção do seu próprio conhecimento e, como tal, o ponto de partida para a reflexão emerge das situações-problema e/ou experiência(s) vividas de cada aluno.

É a partir destas ações e dos desafios/dilemas que elas convocam que emergem as nossas questões de partida:

1 - De que forma a personalidade e o carácter do diretor de turma influenciam a sua relação pedagógica com os alunos, nomeadamente no que diz respeito à sua autoridade e comunicabilidade?

2 - De que forma a atuação, enquanto diretor de turma, é influenciada pela trajetória profissional?

3 - De que forma a tomada de decisão do diretor de turma é influenciada pela relação que este tem com os diversos agentes educativos?

4 – De que forma a tomada de decisão do professor é influenciada pelo facto de ser também diretor de turma?

---

<sup>4</sup> Tratava-se de um programa de prevenção e intervenção em contexto escolar, promovido pelo IDT - Instituto da Droga e da Toxicoddependência, com a duração de três anos letivos, abrangendo quatro componentes: informativa, tomada de decisão e resolução de problemas, regulação emocional e competências de comunicação.

## 2. Metodologia

### 2.1. Ação-Investigação-Ação

Metodologicamente, o presente estudo assume um carácter empírico e inscreve-se no campo da ação – investigação - ação e, assim sendo, inscreve-se no quadro do trabalho desenvolvido numa turma do ensino básico e onde a investigadora desempenhou o cargo de diretora de turma e, ainda, de docente (e.g. Matemática, Formação Cívica, Estudo Acompanhado, Área de Projeto).

A propósito da investigação-ação, (Elliott, 1991, p.69), escreve que este é um processo que se define como «o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior». Mais regista Altrichter *et al* (1993, p.4), esta é a metodologia ideal para ajudar os professores a encararem os problemas relacionados com as suas práticas de forma reflexiva, visando a mudança. A finalidade é transformar a experiência em conhecimento por via da reflexão, reconhecendo o conhecimento prévio (RPL – *Recognition of prior learning*) e, a partir daí, desenvolver capacidades de ação educativa, tais como a autorregulação e a comunicação, exercendo uma postura crítica no quadro profissional (Vieira, 2006, p.19).

É tendo em conta as questões de partida e os objetivos propostos que selecionamos duas situações-problema que funcionam aqui como «estudos de caso» e como referenciais qualitativos obtidos por observação (Ludke & André, 1986, p.45). Mais, escreve o mesmo autor, este «é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto» (Ludke & André, 1986, p.47), circunstância que permite, inclusivamente, inscrever este relatório reflexivo no campo da metodologia «naturalista», já que se caracteriza «pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis» (Afonso, 2005, p.43) e, onde o «investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado» (Bogdan e Biklen, 1999, p.17).

A ideia é refletir sobre a ética da profissão docente e do diretor de turma e, nesse quadro, como refere Alarcão (2003, p.176) «o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação». Isto é, «toma a experiência educativa como ponto de partida e de chegada, conferindo-lhe um lugar central na (re)construção do conhecimento e da ação do professor» (Vieira, 2006, p.17). Ainda a este propósito, Isabel Alarcão (2003, p.179), reitera a necessidade de refletir na ação e sobre a ação, bem como, prospectivamente, refletir para a ação. No seguimento do que foi dito, e de acordo com Flávia Vieira (2006, p. 22), a reflexão na/para a ação orienta-se numa melhoria do nosso desempenho como professor/diretor de turma, centrando-se na análise de pressupostos, valores e consequências da sua prática e estendendo-se às suas dimensões éticas e sociais.

*Revisitar a experiência através de lentes críticas permite desocultar a existência de barreiras à mudança, explicar a sua origem e significado, analisar as suas implicações e, eventualmente, criar modos de ação alternativos (Vieira, 2006, p. 17).*

Não obstante, vamos integrar na nossa reflexão o plano de Goovaerts (2008, p. 87-91), a fim de melhor precisar as etapas (possíveis) que sustentam (sustentaram) a nossa reflexão/ação. Goovaerts (2008) identifica 7 etapas: etapa 1 – Apuramento dos factos; etapa 2 – Definição dos interesses prioritários, da responsabilidade pela tomada de decisão e da responsabilidade de cada interveniente; etapa 3 – Definição do dilema; etapa 4 – Pesquisa de alternativas; etapa 5 – Tomada de decisão; etapa 6 – Execução da decisão e etapa 7 – Reflexão.

Efetivamente, neste tipo de investigação, os dados advêm da nossa vivência e, portanto, resultam do nosso próprio contexto de ação, nomeadamente, escola, sala de aula, gabinete de atendimento aos encarregados de educação e gabinete de psicologia. Assim e para

salvaguardar a privacidade dos intervenientes no estudo, a turma é referenciada como turma X, e a identidade dos alunos é fictícia.

## **2.2. Duas situações-problema, dois dilemas**

No início do ano letivo 2009/2010, foi-nos atribuído o cargo de diretora da turma X, do 7º ano de escolaridade, e foi, através da análise do processo individual de cada aluno que ficamos a melhor conhecer as suas «histórias». Da análise ressaltam duas situações-problema que, desde logo, cativaram a nossa atenção (o caso do Rui e o da Maria).

### **Dos factos à medida...**

#### **Caso 1. A situação do Rui**

O Rui mora com os pais e dois irmãos<sup>5</sup> mais novos. À data, uma situação acompanhado pela CPCJ da Trofa pelo facto de o Rui ter sido alvo de agressões por parte do pai.

Aquando da estruturação da turma, coloquei, intencionalmente, o Rui na primeira fila, perto do professor e ao lado da melhor aluna da turma<sup>6</sup>. A intenção foi a de supervisionar o desenvolvimento do Rui e promover a sua integração no grupo/turma. No começo, revelou-se um aluno social, assíduo e com aproveitamento. No final do 1º período, alterou o comportamento (e.g. comportamentos agressivos com colegas, funcionários), dando origem a várias ocorrências e uma falta disciplinar. Inicialmente e enquanto professora de matemática, adotei com o Rui uma postura de reforço positivo, solicitando a sua intervenção oral e escrita (idas ao quadro) com frequência e elogiando sempre o seu bom desempenho. A intenção era a de o cativar e, assim,

---

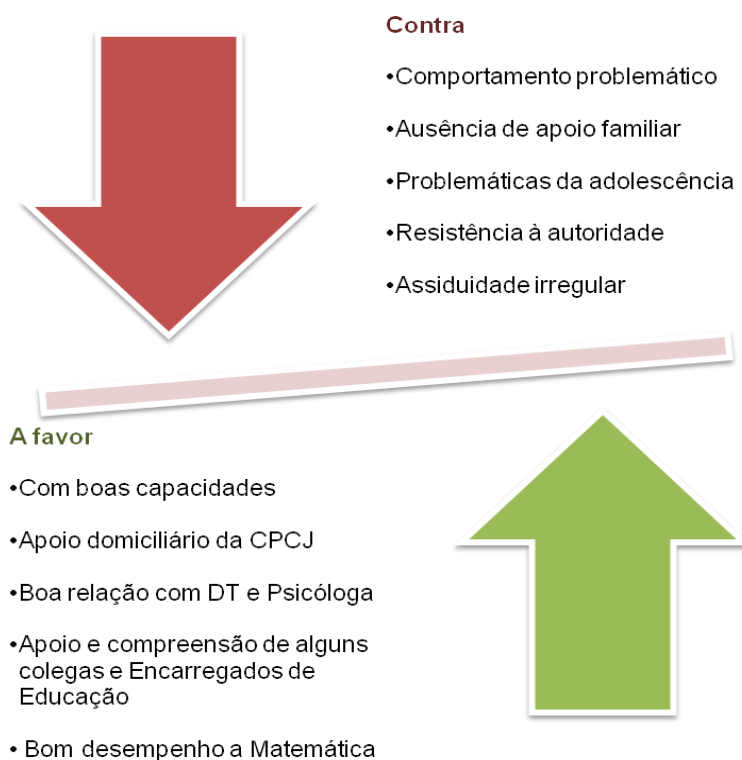
<sup>5</sup> Para além destes, há ainda uma outra irmã (mais velha) que, por conflito parental não integra este núcleo familiar.

<sup>6</sup> Vencedora do prémio de mérito escolar.

suscitar-lhe a vontade para «regressar» à atitude inicial. No papel de diretora de turma, confrontei o aluno com as suas atitudes e comportamentos, quer individualmente quer em assembleia de turma, ouvindo a versão dos factos. Fora do grupo, assumiu os seus atos, pedindo desculpa e prometendo melhorar. Situação que não se viria a verificar e que exigiu a chamada do encarregado de educação, no caso o pai.

Surge o nosso primeiro (grande) dilema: 1) chamar o pai, sabendo que do processo/supervisão da CPCJ consta uma situação que implica violência do pai para com o filho; 2) não chamar e permitir que prossigam as situações-problema inadequadas e conflituosas? (Figura 1, Quadro 4)

Figura 1: Esquema representativo da situação-problema do aluno Rui.



Quadro 4 - Síntese do plano por etapas de Goovaerts para a situação do Rui

<b>Passo 1 - Quais os factos?</b>
<p>Passado /Presente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Família disfuncional, pai agressor, mãe submissa, irmã sai de casa</li> <li>- Pai muito conservador, não acompanha a adolescência do Rui</li> </ul>
<p>Fontes de informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- CPCJ, psicóloga da escola</li> </ul>
<b>Passo 2 – Quais os interesses prioritários?</b>
<p>Rui – Deixar de ser vítima de violência, física e psicológica</p> <p>Família – não perder o filho</p> <p>Turma – não ser perturbada pelo comportamento do Rui</p> <p>Conselho de turma – poder trabalhar sem perturbações</p> <p>Diretora de turma – solucionar o problema</p>
<b>De quem é a responsabilidade pela decisão?</b>
Diretora de turma, conselho de turma, psicóloga, direção da escola, CPCJ.
<b>Qual é a responsabilidade do Rui?</b>
Evitar conflitos com o pai, ter uma postura correta na escola, transitar de ano.
<b>Passo 3 – Qual é o dilema ético?</b>
- Chamar/não chamar o pai do rui e quiçá causar uma situação de retirar o Rui à família? É ou não o seu bem – estar humano que está em causa?
<b>Passo 4 – Quais são as alternativas?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o Rui com a família e reforçar o apoio domiciliário;</li> <li>- Mudar o Rui de escola.</li> </ul>
<b>Passo 5 – Qual é a opinião do Rui?</b>
- Pelo facto de ter fugido de casa, penso que não seria feliz no ambiente familiar.
<b>Passo 6 - Tomada de decisão (execução)</b>
<p>Quando – no dia em que foi descoberto que o Rui tinha fugido de casa, aproveitando o facto de ele se encontrar na escola;</p> <p>Onde – na escola, para não correr o risco de não mais aparecer;</p> <p>Quem – psicóloga, diretora de turma, direção da escola, CPCJ (executante).</p>
<b>Passo 7 – Reflexão</b>
O Rui tem uma nova oportunidade, ingressa num curso profissional num novo estabelecimento de ensino, numa nova zona habitacional.

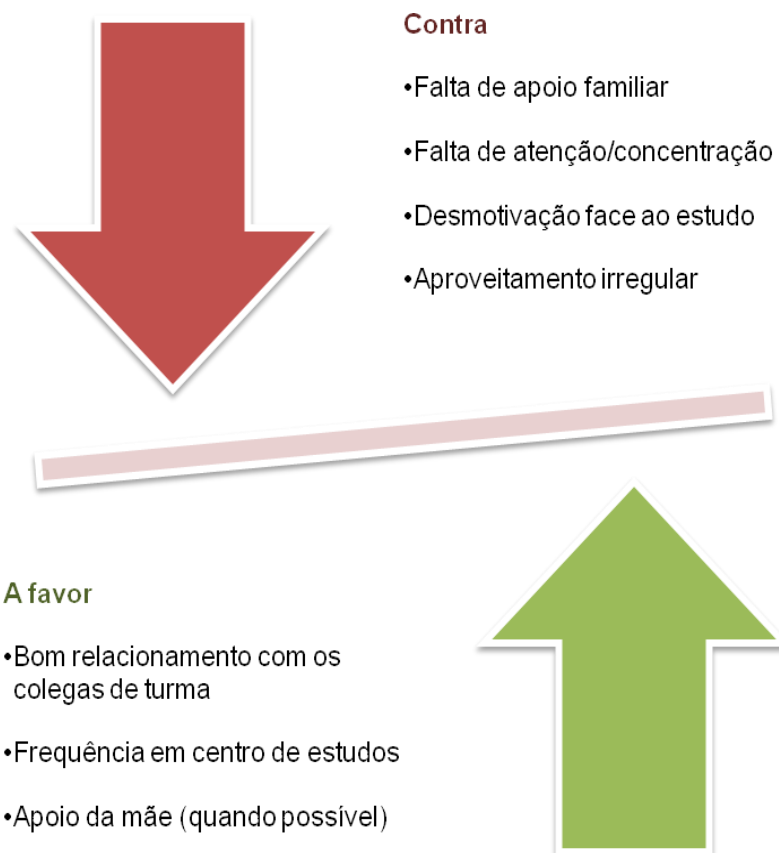
## Caso 2. A situação da Maria

Conheci a Maria no ano letivo 2009/2010, enquanto aluna da turma X do 7º ano. A Maria vivia com os pais, não tinha irmãos, os avós maternos já tinham falecido e não convivia com os avós paternos e/ou outros elementos da rede familiar. Neste cenário, a mãe era o principal apoio da Maria. A mãe da maria é professora (do ensino especial) e já trabalhou nesta escola, condição que facilitou o contato com a população docente.

No final do 1º período, os resultados académicos da Maria - três níveis negativos - requereram a aplicação de um plano de recuperação que, julgamos, estar na base da transição para o 8º ano. No ano seguinte, por motivos de doença da mãe, o pai assumiu a responsabilidade e o papel de encarregado de educação. Informado o conselho de turma e caso fosse necessário, todos os docente mostraram disponibilidade para apoiar a aluna. No exercício das minhas funções enquanto diretora de turma, garanti (presencialmente e/ou por correio eletrónico) toda a informação à mãe da aluna. Apesar do(s) apoio(s), os resultados não foram os esperados (desejados pela mãe que acreditava ser o insucesso da filha devido à falta de apoio por parte dos professores) e a Maria corria o risco de ficar retida. Uma situação que mereceu um trabalho de mediação socioeducativa que exigiu a implicação do conselho de turma. No final e, por unanimidade, foi decidido aprovar a Maria.

Os pontos a refletir foram muitos (figura 2, Quadro 5).

Figura 2: Esquema representativo da situação-problema da aluna Maria.



Quadro 5 - Síntese do plano por etapas de Goovaerts para a situação da Maria

<b>Passo 1 - Quais os factos?</b>
Passado – desmotivação, desinteresse, falta de atenção/concentração nas aulas aproveitamento irregular Presente – as problemáticas do passado, a doença grave da mãe
Fontes de informação – Conselho de turma do ano anterior, diretora de turma, mãe da Maria
<b>Passo 2 – Quais os interesses prioritários?</b>
Maria e família – receberem o apoio necessário na escola, verem os seus interesses defendidos, a aluna transitar de ano Turma/diretora de turma – ver garantida a justiça na avaliação (imparcialidade) Diretora de turma <ul style="list-style-type: none"> <li>– Resolver os conflitos entre a mãe da Maria e o conselho de turma</li> <li>- Apoiar a Maria e a sua mãe</li> </ul>

- Defender o trabalho do conselho de turma
<b>De quem é a responsabilidade pela decisão?</b>
Diretora de turma e conselho de turma
<b>Qual é a responsabilidade da Maria?</b>
Apoiar a mãe, empenhar-se para transitar de ano
<b>Passo 3 – Qual é o dilema ético?</b>
- A Maria deve ou não transitar de ano tendo em conta que não se empenhou, mas tendo a atenuante de não ter tido o apoio da mãe, doente com cancro?
<b>Passo 4 – Quais são as alternativas?</b>
- Reprovar a Maria uma vez que já, no ano letivo anterior, se tinha empenhado pouco e a transição iria agravar as suas dificuldades no 9º ano de escolaridade?
<b>Passo 5 – Qual é a opinião da Maria?</b>
- Na autoavaliação que fez, no final de cada período letivo, foi sempre da opinião que trabalhava o suficiente para ter sucesso, pelo que deveria transitar
<b>Passo 6 - Tomada de decisão (execução)</b>
Quando – na reunião de avaliação do 3º período letivo (amadurecida pela diretora de turma ao longo do ano letivo) Quem – Conselho de turma, diretora de turma (voto de qualidade)
<b>Passo 7 – Reflexão</b>
A Maria manteve no 9º ano a mesma postura revelada nos anos letivos anteriores. A mãe regressou ao trabalho e, apesar de ter melhorado o seu estado de saúde, continuou a ser sujeita a tratamentos médicos. A diretora de turma atual da Maria tem informado o conselho de turma, do qual faço parte, que a mãe continua a rejeitar as apreciações feitas à sua filha, culpando os professores pelo seu insucesso. No início do 3º período escolar e sem aviso prévio, a aluna foi transferida. Está agora a frequentar a escola onde a mãe trabalha.

Dilemas que necessitaram de um diálogo alargado e de um esforço conjunto de todos os atores do processo educativo. Agir diferente é reconhecer a diferença e a história de cada um enquanto pessoa e enquanto aluno. Neste quadro ganha força a relação/articulação que a pedagogia social pode, efetivamente, dar à pedagogia escolar. A proximidade que o diretor de turma estabelece com a turma e com cada aluno potencia (deve potenciar) uma atitude e uma relação pedagógica assente na confiança e na autonomia que for capaz de desenvolver em cada pessoa.

A Pedagogia Social como uma área científica das ciências sociais e humanas abre portas a uma *praxis* educativa interativa e desenvolvida em contextos socioeducativos abrangentes e cuja atitude assenta numa ética do cuidado que merece cada pessoa. Efetivamente, «é missão da educação contribuir para que cada ser humano aprenda a viver com os outros, a tornar-se cidadão, pleno de direitos e deveres, membro de uma comunidade» (Azevedo, 2007, p.8). Na realidade, todo o ser humano está sujeito, ao longo do seu ciclo de vida, a processos de aprendizagem que se desenvolvem em contextos vários. E se é verdade que o papel socializador da escola se alimenta na relação e no encontro com o outro, num ambiente de partilha, quer de conhecimentos, quer de trajetórias de vida é, igualmente, verdade que a escola tem o seu modo particular de ser e de agir em educação. Numa sociedade que se deseja educativa, a escola ocupa um lugar de destaque quer pela sua capacidade de transmissão de saberes quer pelas estratégias de ação social que desenvolve. Mas, para que a escola continue a ser escola tem que se abrir e interagir com a comunidade envolvente. Como refere Roberto Carneiro «reavaliar os nossos desígnios educativos pelo prisma da sociedade e dos valores é repor no seu devido lugar as questões nucleares da educação (...) a autonomia individual só tem significado no respeito pelo outro (Carneiro, 1998, p.7).

Assim, é necessário que a pedagogia escolar adote a responsabilidade de estender as aprendizagens realizadas na escola à comunidade, criando condições para que os seus aprendentes se tornem cidadãos socialmente integrados, conscientes e ativos.

## **Parte II - Dos quadros normativos do Diretor de Turma à ética da profissão**

### **1. Quadros normativos do Diretor de turma: perfil e competências**

O perfil e competências do diretor de turma são atribuídos por força do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho. Prescrevem os normativos legais que a coordenação das atividades do conselho de turma seja realizada pelo diretor de turma e a sua nomeação um ato da direção executiva.

*A coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado (Dec-Reg.nº10/99).*

Neste seguimento, cabe ao diretor de turma assegurar e coordenar uma série de ações:

- Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Neste exercício e ao longo do tempo, o papel do professor enquanto diretor de turma complexifica-se e torna-se, progressivamente, mais exigente. A sociedade atual coloca desafios e situações-problema jamais vividos na história da escola e da vida dos professores. A Portaria n.º 970/80 de 12 de Novembro, nos anos oitenta do século passado, definia e atribuía a direção de turma a um professor com perfil e capacidade de relação fácil com os alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação. As características de comunicabilidade e modo de se relacionar eram o requisito essencial para que fosse possível desempenhar a função de modo tolerante e compreensivo. Não obstante, na sua ação deveria assumir, sempre, uma atitude de firmeza e de respeito mútuo. A esta disposição sobrevêm, ainda, outras características das quais o bom senso e a ponderação; o espírito metódico e dinamizador; a disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder e a capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar.

Efetivamente, no quadro da lei, transparecem sempre uma ação e uma relação pedagógica de articulação e de mediação interpares e de diálogo com os alunos/as e/ou pais/encarregados de educação (Quadro 6).

Quadro 6: Síntese da evolução da regulamentação do cargo de diretor de turma

Portaria 970/80, 12 de Novembro (Não vigente)	Decreto Regulamentar n.º 10/99, 21 de Julho (Vigência condicional)	Lei nº 3/2008, 18 de Janeiro (Alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro)
Ter capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites	Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação	Articular a intervenção dos professores da turma
Criar as condições de participação efetiva dos professores na planificação dos trabalhos	Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos	Adotar medidas tendentes à promoção de um bom ambiente educativo
	Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à	Adotar medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem

situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno	
Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação	Articular a intervenção dos pais e encarregados de educação  Colaborar com os pais e encarregados de educação no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais.
Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador	Coordenar o plano de trabalho da turma, com particular responsabilidade e competência

E, também, uma responsabilidade crescente das funções de mediação socioeducativa.

*O director de turma ou, tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem. (Lei nº 3/2008).*

Neste domínio as questões não são de grande constrangimento. Parece claro que o cumprimento dos pressupostos definidos seria o cenário possível para o bom desempenho das nossas funções. Acontece, porém, que é no exercício dessas funções que se cruzam, repetidamente, situações-problema que demandam uma postura idónea e assumida num quadro ético de responsabilidade e que fazem com que a nossa tomada de decisão seja um

dilema e um desafio constante à nossa profissionalidade e à nossa personalidade. A identidade do professor, como «espaço de construção de maneiras de ser e de estar a profissão» (Nóvoa,1992, p.16), é alimentada no pressuposto de que «ser professor» é comprometer-se com as potencialidades dos seus alunos, é agir de acordo com opções pessoais e profissionais baseadas na experiência e que marcam a atitude pedagógica e, finalmente, é ter uma postura reflexiva sobre a sua ação no sentido de procurar a mudança e a inovação pedagógica.

Como diz Isabel Baptista (2005a, p.122), as decisões que tomamos enquanto professores, pela exigência de proximidade com o outro (aluno), cruzam a nossa maneira de ser com a nossa forma de estar enquanto profissionais. No entanto, é importante que o eu profissional se distancie do eu pessoal, combinando, contudo, o «nós profissional» representado por uma intervenção racionalmente controlada e conducente a decisões reflexivas e autónomas e no pleno exercício e princípio da distância ótima que importa acautelar. Um dilema vivido assiduamente, mormente, pelo professor/diretor de turma que na prática e em situações várias se revela quase indissociável o confronto entre o «eu professora de matemática» e «o eu diretora de turma». Efetivamente, escreve António Nóvoa (2009, p. 39), as dificuldades vividas pelos professores, nos dias de hoje, e que carregam consigo novas realidades culturais e sociais, convocam a atenção para a dimensão humana e relacional da escola, na pessoa do professor, que «é a pessoa e a pessoa o professor» (Nóvoa, 2009, p.38). Mais, a separação entre «seriedade docente» e afetividade, tal como advoga Freire (1997b, p. 135-136), precisa de ser descartada, porquanto a afetividade faz parte da condição de ser humano, assegurando-se que não interfira com o cumprimento ético do exercício da autoridade do professor. A prática educativa é afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico ao serviço da mudança.

Nesta sequência, a figura de destaque na mediação socioeducativa é, parece-nos, o diretor de turma, porquanto o exercício das funções o remetem para novos compromissos e um saber estar diferenciado. Sendo a sua função socializadora, na e da escola, assente na valorização das pessoas e do seu projeto de vida, não serve exclusivamente para fomentar a aquisição de conhecimentos, mas para desenvolver competências de relacionamento e proximidade ao outro, através da aquisição de novas atitudes, comportamentos e modos de vida em comum. Citando Joaquim Azevedo (2011), importa aqui, enfatizar «uma escola apta a promover o desenvolvimento humano, segundo os valores e as perspetivas que cada instituição de educação lhe quiser atribuir, no respeito pela dignidade humana» (p.173).

Nesta lógica, consideramos que a ação socioeducativa desenvolvida na comunidade aprendente deve assentar em princípios éticos e antropológicos fundamentados no valor da educação e no respeito por cada ser humano.

Os desafios são complexos e exigentes, próprios de cada contexto, de cada escola e de cada pessoa. Todos dependem uns dos outros e partilham a responsabilidade uns pelos outros, «os jovens querem viver num mundo que lhes permita crescer» (Augé, 2004, p.104) e, nesse desiderato, a utopia planetária da educação, do emprego e da segurança para todos, só fará sentido se admitirmos, tal como Marc Augé, que a felicidade de cada um teria como condição a felicidade de todos (idem p.16).

## **Parte III - Marcos da investigação teórica: Autoridade e dilemas de um diretor de turma**

### **1. A sociedade e a escola no século XXI**

#### **1.1. A sociedade invisível**

A sociedade contemporânea tem, como marca distintiva, uma economia de consumo fácil onde é visível o aumento de sinais de violência. A sociedade «líquida», de que nos fala Bauman (2001), caracteriza estes fenómenos facilmente identificáveis na comunidade social atual, onde o contacto virtual assume proporções desiguais aos contactos presenciais. A dificuldade em manter tradições, referências culturais e convicções, onde se vive cada momento sem perspetivas definidas sobre o futuro, uma «sociedade fragmentada», vulnerável e com graves problemas de exclusão social, são, de acordo com Joaquim Azevedo (2007), características marcantes da realidade que hoje vivemos, enfrentamos e com alguma frequência também confrontamos (Tourraine 1997).

Six (1990) situa-se neste mesmo patamar de análise, alertando para a incoerência entre o crescente isolamento das pessoas, numa sociedade cada vez mais dotada de meios e instrumentos técnicos e tecnológicos para estabelecer comunicação. Vivendo numa era em que a tecnologia é indispensável, quer a nível profissional quer a nível pessoal, é através das redes informáticas que nos ligamos ao mundo.

Por outro lado, e de acordo com Gil (2005, p.59), foi a partir do final dos anos 80 do século passado, que o súbito enriquecimento das famílias portuguesas, com o dinheiro proveniente da comunidade económica europeia, transformou a economia familiar de poupança, vivida durante séculos, numa economia de consumo desenfreado. Esta mudança parece ter sido um dos fatores que conduziu ao desgaste das relações humanas fragilizando os laços afetivos, a afetividade social e dando lugar a fenómenos de desestruturação da família. O próprio conceito de família mudou (Alarcão & Relvas 2002). Pai e

mãe trabalham fora de casa; o número de divórcios aumenta progressivamente e, com eles, crescem as famílias monoparentais ou reconstituídas. A par disto, os avós que, outrora, viviam próximo ou com a família e ajudavam no processo de socialização das crianças ainda estão empregados ou vivem longe. Os pais estão cada vez mais ausentes e os filhos mais votados a si mesmos. As dificuldades em acompanhar o seu desenvolvimento aumentam e a falta de emprego desagrega as famílias e ameaça os sonhos e expectativas dos jovens e adolescentes.

O tempo que nos é dado viver gera momentos ímpares na história da nossa humanidade.

## **1.2. A escola no século XXI**

A escola de hoje é uma escola em constante mudança e, a cada dia, surgem nova legislação, novos programas e novas tecnologias. Desde os anos cinquenta do século passado, ocorreram diferentes propostas de aumento da escolaridade obrigatória. De nove passou para doze anos (Lei nº85/2009 de 27 de Agosto).

A escola enfrenta, assim, grandes desafios, quer no que respeita ao domínio dos conhecimentos, quer na relação que precisa de estabelecer com os alunos. E, embora a função da escola continue a ser a melhoria das aprendizagens e da qualidade pedagógica (Moran, 2000, p.39), a educação é, agora, muito mais exigente. À escola é exigida adequação sistemática e uma metodologia cada vez mais interativa e mais ativa. Um desafio enorme e uma aprendizagem constante. Inovar, no interior da escola, requer uma relação pedagógica e organizacional flexível e modos de fazer diferenciados.

Mudar as culturas instituídas obriga a pensar e a construir laços e relações sociais assentes em projetos de desenvolvimento humano e em lógicas flexíveis de trabalho e de diálogo. «Numa sociedade cada vez mais tecnológica, o isolamento das pessoas torna-as mais fechadas e individualistas, pertencendo à escola um papel socializador cada vez mais relevante» (Baptista, 2005a, p.101). Nessa atitude, a escola deve, cada vez mais, proporcionar aos alunos a descoberta de ferramentas que lhes permitam resolver situações-problema de interação com os outros, quer no contexto académico quer no contexto social, dotando-os de competências de comunicação e de espírito crítico.

Na escola global espera-se que o aluno seja capaz de construir o seu conhecimento (Moraes, 1997, p.36). Ao professor é pedido que o acompanhe na sua aprendizagem, ajudando-o a encontrar respostas perante as dificuldades e estimulando-o na procura de informações, promovendo o ensino pela descoberta. «O importante não é o ensino mas a aprendizagem» regista Ramiro Marques (1998, p. 78). A democratização do ensino abriu as portas a alunos com diferentes necessidades, de diferentes etnias e valores culturais. Ao tornar-se um espaço privilegiado de socialização (Formosinho, 1992, p. 2-3), a escola torna-se, também, uma «escola de massas» que importa situações-problema e realidades que, até aqui, se circunscreviam a territórios do domínio privado. O dever de ensinar, de educar, de dar resposta à diversidade de alunos e contextos familiares, mantendo uma relação próxima, é o de formar cidadãos, de promover a participação social e uma consciência crítica, cívica e moral eficiente e geradora de sinergias para bem-viver. Assim, abrir a escola à comunidade é o contributo necessário para reconhecer e valorizar a escola e a educação.

O professor é, deve ser, «o orientador e facilitador da aprendizagem» (Cunha, 2008, p.48). Nessa missão, deve promover a pedagogia diferenciada e potenciar o elemento que existe em nós (Robinson & Aronica 2010). A escola, cada escola, tem uma missão e um importante papel socializador. O sentido é criar e desenvolver em cada pessoa uma consciência ética e um sentido «de proximidade e de encontro», Baptista (2005a, p.101). Pensar a escola é pensá-la enquanto lugar de oportunidades e de possibilidades, onde todos os intervenientes dependem uns dos outros e partilham a responsabilidade uns com e pelos outros. À escola cabe criar condições de tolerância e respeito e, conjuntamente, ser um local de discussão, de reflexão e de tomada de decisão.

### **1.3. A escola comunidade educadora**

A cultura escolar é fortemente marcada pela uniformidade de normas e procedimentos de ensino-aprendizagem. No entanto, apesar da escola ser uma instituição educativa com uma organização muito própria, não a podemos dissociar da comunidade onde está inserida. De facto, para além da escola, são hoje diversos os atores que, com ela, dividem responsabilidades no campo da formação. A educação é sempre uma relação, um encontro com outro ser livre, seja em contexto escolar ou social, relação esta que, tal como qualquer outra, comporta vulnerabilidade e risco (Azevedo, 2011). O sentido é preparar os indivíduos para a vida em comunidade, quer pela tomada de consciência dos seus direitos e deveres, quer pelo desenvolvimento de competências sociais que, no seu dia-a-dia, os ajudem a assumir as suas responsabilidades em relação aos outros membros da comunidade (Delors, 2005, p.53).

A perspectiva é romper com as pedagogias de instrução, cuja figura central é o professor enquanto detentor do saber e da informação, para dar lugar às pedagogias de aprendizagem e da comunicação, onde cabe ao aluno um papel preponderante na/para a construção do seu projeto escolar e de vida. Na verdade, a pedagogia da instrução devolve ao aluno a responsabilidade pelo aprender enquanto a pedagogia da aprendizagem afirma a importância da relação estabelecida com o professor, já que ele é o interlocutor qualificado para promover a aprendizagem e o diálogo. «A turma é um espaço de comunidade que aprende, e aprende com o professor» (Cosme, 2010, p.12). Na realidade, é missão da escola (re)assumir a importância da relação e da comunicação, entre o professor e os seus alunos, através da partilha e da cooperação mútuas. A propósito, Jaques Delors (2005, p.58) reitera que a turma é comunidade de aprendizagem, porquanto é lá que a comunicação e a partilha de saberes são um fator de crescimento e desenvolvimento pessoal e social.

## **2. A relação pedagógica**

### **2.1. Nós (de) professores**

Ser professor implica ter de enfrentar diversas situações-problema de incerteza, únicas e desafiadoras, e, nesse pressuposto, é preciso desenvolver uma atitude crítica face à profissão, não só através do questionamento das práticas e dos contextos, mas também do convocar dos fundamentos da educação o que constitui a missão autêntica da escola.

## **2.2. A relação educativa como fator de desenvolvimento e motivação humano «Construir relação»**

O desenvolvimento humano advém dos múltiplos contextos em que a pessoa se inscreve e relaciona e, nessa perspectiva, é consequência das relações celebradas entre uns com os outros. O comportamento humano é, assim, um universo de grande complexidade e um constructo permanente que se estrutura em contextos diversos e com interações sucessivas Bronfenbrenner (1996, p.18). Neste teor, é vital a forma como as relações interpessoais (e.g. escola/família, professor/aluno, aluno/professor) se organizam e se desenvolvem. Claramente, um desafio e um exercício complexo, em particular, para o diretor de turma onde importa ativar uma cultura assertiva de diálogo e de compromisso.

Ora, é tendo em atenção o sistema de interações que nos é dado experienciar que faz sentido equacionar percursos e contextos que se vão revelando e complexificando à medida que a pessoa se desenvolve, nomeadamente, ao nível da escola e na figura do diretor de turma.

## **2.3. Por um acompanhamento de proximidade**

O papel social do diretor de turma assume realce pela natureza das ações que desenvolve e, nessa função, deve agir (e interagir) de forma afirmativa e consistente com os propósitos que lhe estão subjacentes. Criar um ambiente de diálogo e de motivação para o sucesso educativo e para o bom relacionamento da comunidade educativa é a missão deste profissional que, enquanto mediador, tem a responsabilidade de desencadear situações de confiança e de compromisso entre diferentes «atores».

A relação de proximidade entre o diretor de turma, com a turma e com cada aluno deve ser o mais idónea possível. Significa isto que se deve gerar uma relação de respeito e de diálogo útil, porquanto há situações-problema de

difícil decisão (e.g. competências sociais, disciplinares e/ou organizacionais) que requerem um conhecimento privilegiado da pessoa, do ambiente familiar, do contexto social e da própria estrutura organizacional e cultural.

As inter-relações entre microsistemas (e.g. encarregados de educação, conselho de turma, auxiliares de ação educativa, pessoal não docente, técnicos sociais) são tarefa exigente e complexa. O domínio de ação do diretor de turma que está muito para além da relação pedagógica aluno/professor e/ou professor/aluno, abrange, também, relações com entidades externas (e.g. Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, Centros de Apoio ao Estudo, Rede Apoio Social<sup>7</sup>). Nas suas funções, o diretor de turma congrega diferentes meios e ações (figura 3).

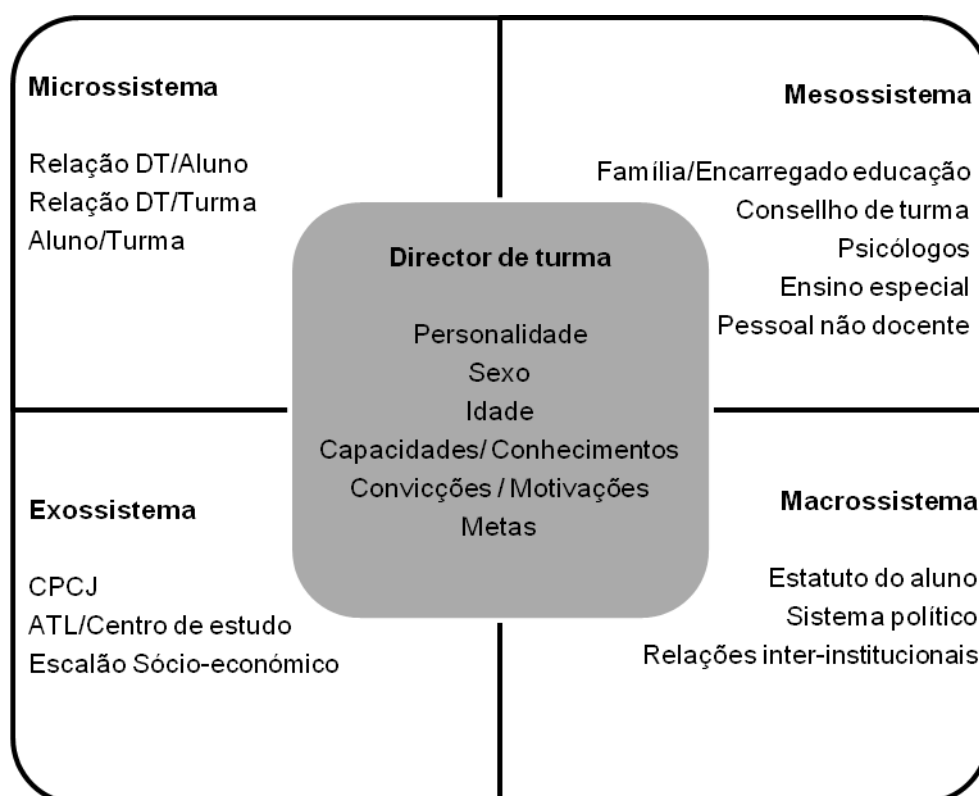


Figura 3: Esquema representativo da ação do diretor de turma

<sup>7</sup> A fim de promover/facultar o acesso a determinados subsídios e ajudas às famílias.

Assumindo, assim, à semelhança do que sustentam Bronfenbrenner e Morris (1998), uma abordagem eclética e um ambiente interativo em que cada pessoa se desenvolve na relação com o outro. Uma abordagem que sublinha as características do indivíduo e as interações consigo mesmo e com os outros (e.g. personalidade, idade, sexo e etnia, assim como as motivações, e convicções). Neste tipo de abordagem, importa equacionar as mudanças que ocorrem no contexto (em cada contexto) pelo impacto que podem ter na vida pessoal e social de cada pessoa.

E, nessa matriz, privilegia a «Pessoa, Processo, Contexto e Tempo»<sup>8</sup> (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Uma abordagem que sublinha as características do indivíduo e as interações consigo mesmo e com os outros (e.g. personalidade, idade, sexo e etnia, assim como as motivações, e convicções). Neste tipo de abordagem, importa equacionar as mudanças que ocorrem no contexto (em cada contexto) pelo impacto que podem ter na vida pessoal e social de cada pessoa.

Concordamos, assim, com o olhar bioecológico-transaccional de Xavier (2008, p. 121), quando considera que, no desenvolvimento da pessoa, está presente o seu olhar/pensamento e é influenciado pelo meio, o que implica um esforço constante de aprendizagem, adequação e inclusão.

No domínio educacional, destacamos a conceptualização e operacionalização de variáveis, contextos e de cenários, assim como a relação e duração das práticas de socialização (Bairrão, 1995, p. 20).

---

<sup>8</sup> Pessoa no sentido em que todo o ser humano tem uma história de vida e que, ao longo do seu crescimento, vivencia acontecimentos que moldam a sua maneira de ser e de estar. O Processo é constituído pelos papéis que o indivíduo desempenha quotidianamente e nas relações que se estabelecem entre contextos. Sendo a escola um espaço privilegiado de socialização, promove o desenvolvimento intelectual, social e emocional de cada um dos seus intervenientes através da interação entre eles. O Contexto refere-se aos ambientes onde o indivíduo está inserido e que influenciam o seu desenvolvimento. No que diz respeito ao Tempo, este pode ser entendido como o facto de certos acontecimentos poderem operar mudanças no desenvolvimento do indivíduo. Situações de desemprego na família, a mudança de escola, turma ou até de residência, ou a chegada de um irmão, podem influenciar o comportamento do aluno durante um certo período de tempo. Por outro lado, refira-se o facto de, ao longo da história, haver diferenças significativas na forma como os pais educam os seus filhos e na importância que lhe atribuem.

### **3. Autoridade e dilemas éticos da docência**

#### **3.1. Dever de antecedência**

Todo o ser humano tem competências de aprendizagem que adquire ao longo da vida, construindo a sua humanidade através da coexistência com outros seres humanos com quem partilha experiências e ideias. Baptista (2005a, p.83) refere que, «se, por um lado, é verdade que a humanidade depende da educação, por outro, a própria educação depende da humanidade que a promove».

O professor não é um mero transmissor de conhecimentos, é um agente transformador que tem como dever a motivação dos alunos face ao estudo e aos desafios da sua vida futura. Para além do desenvolvimento cognitivo, tem a responsabilidade acrescida de formar os alunos também ao nível das atitudes, promovendo a sua autonomia de forma responsável. A forma como fala, como se dirige ao aluno, como o ouve, a sua linguagem corporal, a partilha de saberes e emoções, a sua proximidade, fazem parte da sua humanidade e são tão importantes quanto a qualidade de ensino que administra. Nas palavras de Carneiro (2004, p.119) não há recurso educativo, por mais apelativo e eficaz que seja, que substitua o papel do professor. É nele que o aluno vai buscar a inspiração e motivação necessárias à aprendizagem. A relação entre o aluno e o professor é o centro do processo pedagógico. A prestação dos docentes é importante na medida em que contribui, ativamente, para o desenvolvimento dos seus alunos preparando-os para o futuro.

À escola e aos professores de hoje são pedidas novas funções: fazer da escola um lugar mais apelativo para os alunos, promovendo o seu sucesso, e, também, um espaço solidário, de compreensão e tolerância capaz de restabelecer o seu papel socializador.

O modo como cada ser humano age é fruto das aprendizagens que realiza ao longo da vida, das influências que recebe da sociedade em que está inserido e das expectativas que tem em relação ao futuro, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Cada aluno é responsável e parte integrante do seu processo educativo, desempenhando um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem.

*A convicção de que o homem desenvolve o sentido da sua humanidade através da conquista de uma soberania pessoal, assente na capacidade para aprender a pensar, a decidir e a agir autonomamente, constitui um dos pilares fundamentais da razão pedagógica e um dos pressupostos que sustentam o ideal de uma cidadania universal (Baptista, 2005a, p.85).*

O ser humano é, por natureza, um ser inconformado, que tem sede de saber e conhecer mais, de transpor limites e o ato de ensinar/educar exige uma atualização constante à qual nem o professor nem a escola devem ficar indiferentes. A escola afirma-se como um espaço de socialização, tendo a educação, como principal objetivo, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, permitindo a criação de vínculos sociais entre as pessoas com referências comuns Delors (2005, p.45).

A aprendizagem é um processo social, através do qual cada criança adquire não só conhecimentos de base mas também competências no relacionamento com os outros, aprendendo a aceitar a diferença e a respeitar outras culturas, sem esquecer as suas origens. Aprendemos porque interagimos e comunicamos com outras pessoas. O professor deve desenvolver uma aprendizagem centrada no aluno, tornando-o responsável pelo seu próprio processo de ensino–aprendizagem, atuando como mediador entre o aluno e os conteúdos programáticos que leciona e desenvolvendo metodologias de ensino diferenciadas adaptadas às necessidades de cada um.

No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para a UNESCO, é recomendado que a educação assente em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Em cada turma os alunos representam uma fonte rica em experiências, inspiração e desafio. Cada professor tem um modo de fazer e sentir próprios, que, aliado aos conhecimentos académicos e competências profissionais, caracteriza a sua ação educativa. A transmissão de valores é feita pela forma como o professor se relaciona com os alunos e demais intervenientes educativos, o saber estar, o saber ouvir, o poder de comunicação e a postura perante as situações do dia-a-dia. «Os professores enquanto profissionais da relação, são agentes privilegiados de proximidade humana» (Baptista, 2005a, p.88).

Dos vários papéis desempenhados pelo professor, o cargo de diretor de turma assume um papel de destaque pela relação de proximidade que tem com os alunos da sua direção de turma e as suas famílias. Tem, entre outras, a função de promover a comunicação entre os alunos e os professores da turma atuando como mediador entre a escola e a família. Como refere Silva (2003, p.349) é complexa a relação entre a escola e a família porque vai muito além do espaço físico da escola e dos seus intervenientes. A escola absorve todas as questões do seu meio envolvente já cada aluno transporta para o meio escolar a sua história de vida e o seu contexto familiar. Situações de desemprego, de pobreza e de violência são alguns dos problemas da sociedade atual que a escola enfrenta diariamente. Dos professores é esperada a capacidade de esclarecer os alunos sobre estas e outras questões sociais apoiando o desenvolvimento de competências tais como a tolerância, a empatia e a solidariedade. Em cada área disciplinar o professor deve procurar estabelecer a ligação entre o mundo real e os conteúdos programáticos que leciona, estendendo assim processo educativo para o exterior Delors (2005, p.133).

Destaca-se a área curricular não disciplinar de formação cívica, geralmente lecionada pelo diretor de turma, como um campo privilegiado de abordagem de temáticas da vida quotidiana e social. Promovendo o debate em pequeno e grande grupo, cabe ao professor a sensibilização dos alunos, levando-os a trocar experiências e opiniões que promovam o seu crescimento e enriquecimento social e pessoal. Desenvolvendo também a autonomia e o sentido crítico, incentiva os alunos a participarem de forma dinâmica na vida pública. A consolidação da nossa individualidade dá-se com a abertura aos outros através da partilha dos nossos saberes, do conhecimento dos nossos direitos e deveres e da compreensão e respeito pela liberdade dos outros.

### **3.2. Dever de autoridade**

Ao contrário da escola austera e autoritária de outros tempos, o mundo escolar de hoje vê a autoridade como uma qualidade pedagógica vivida num contexto de sensibilidade, atenção e cuidado, «a autoridade pode, e deve, ser exercida num ambiente de proximidade, de sensibilidade, de contacto pessoal e de diálogo» (Baptista, 2005a, p.94).

A educação é um processo intencional, no sentido em que o educador se envolve e atua no crescimento do educando, acreditando na sua educabilidade, na sua capacidade de evoluir. Exercer autoridade não é impor vontades, muito pelo contrário, é aceitar e responsabilizar-se pelo poder de influenciar o outro. A autoridade do professor tem assim um papel fundamental uma vez que lhe confere poder de decisão e autonomia.

*A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia*

*numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber (Delors,2005, p.135).*

A motivação dos alunos para a aprendizagem é uma das tarefas mais difíceis do professor. São múltiplas as estratégias, que, ao longo do ano letivo, são analisadas, implementadas e avaliadas para que a motivação dos alunos no processo ensino-aprendizagem conduza a uma melhoria dos seus resultados. Saber motivar os alunos requer uma atitude empática, já que o empenho dos alunos é maior quando se afeiçoam ao professor. Por seu lado, a motivação do professor também sofre influência do meio escolar, na relação que estabelece com os seus pares e demais intervenientes na ação educativa.

*A importância do «clima» ou «ambiente» do estabelecimento de ensino, o qual exerce uma influência determinante sobre a implantação de condições de aprendizagem e a vivência de um contexto de exigência e de excelência no trabalho pedagógico nele realizado (Carneiro,2004, p.114-115).*

A autoridade, exercida com base no diálogo, contribui para o sucesso do processo de aprendizagem do aluno, uma vez que promove o desenvolvimento de ferramentas capazes de o preparar para a vida futura potenciando as suas capacidades e qualidades e dotando-o de sentido de responsabilidade e espírito crítico.

Uma vez mais o diretor de turma surge como figura destacada no exercício de autoridade, dada a relação única de proximidade que tem com os alunos, encarregados de educação, professores do conselho de turma e demais agentes educativos. Dado o seu papel de mediador entre o aluno e o conselho de turma e entre o conselho de turma e os encarregados de educação, a sua ação reveste-se de especial importância. Através da análise detalhada, feita no início de cada ano letivo, dos processos individuais de cada

um dos alunos da sua direção de turma, e, principalmente, pelo contacto pessoal que mantém com os encarregados de educação, ao longo de todo o ano, é conhecedor do contexto familiar de cada aluno, nas suas múltiplas vertentes, bem como das expectativas que alunos e suas famílias têm em relação à escola.

Diariamente o professor é confrontado com situações delicadas e de difícil resolução. As decisões que adota sofrem influência da sua trajetória de vida, do que lhe foi ensinado, das influências que recebeu da sociedade e do meio onde está inserido e das suas expectativas e objetivos. A busca do equilíbrio entre a racionalidade e o humanismo na relação com a comunidade educativa, nomeadamente com os seus alunos, é fundamental.

### **3.3. A ética na docência**

Como se pode, então, definir o limite da proximidade do professor ao aluno? De que forma pode o professor intervir, de forma profissional, impedindo que as suas características emocionais e afetivas interfiram no seu julgamento? No dia-a-dia, o professor vê-se confrontado com a difícil tarefa de encontrar o ponto de equilíbrio entre a relação profissional e a relação afetiva, o que nem sempre é conseguido. Face às pequenas tarefas do quotidiano ou em situações excecionais de conflito e incerteza, é preciso ser capaz de tomar posição, de decidir e de agir responsavelmente, «Os educadores confrontam-se diariamente com situações, problemas e dilemas que, pela sua singularidade, reclamam respostas sustentadas em competências relacionais e de decisão de elevada preparação técnica, científica mas também ética» Baptista (2005a, p.27). Todas as decisões tomadas por cada ser humano têm sentido ético, ou seja, interferem na vida de outros seres humanos.

É no ensino básico que o papel do professor se torna decisivo na forma como o aluno vê a escola, através da relação de parceria que com ele estabelece. Igualmente importante é o conhecimento do contexto sócio - cultural do aluno e do seu ambiente familiar. Face à diversidade de campos de ação com que se depara, são múltiplas as competências pedagógicas que são exigidas ao professor às quais deverá associar qualidades como a autoridade, a tolerância e a compreensão.

Como afirma Delors (2005, p.133), cabe ao professor estabelecer uma nova relação com o aprendente, colocando-se na posição de «acompanhante» no processo educativo, engrandecendo as suas funções na aliança que estabelece entre a transmissão de conhecimentos e a ajuda que proporciona aos seus alunos, na procura e organização do saber «guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida».

Tal como Gomez (2003, p.6), assumimos que a ética é um convite permanente à consideração dos direitos e necessidades daqueles que nos rodeiam e com os quais interagimos. A «sensibilidade ética» é, por isso, um fator imprescindível na tarefa de educar. O educador, por «sê-lo» e para «sê-lo», deve ter um olhar mais atento às necessidades dos outros, promovendo uma educação assente na tolerância e na solidariedade.

No nosso entender e de acordo com Gomez (2004, p.6), a profissão docente não se reduz ao mero ato de ensinar (e. g. avaliar, planificar, orientar,...), nem ao contexto escolar, sendo necessário estender as suas funções como profissional da educação «na sociedade para e com a sociedade». A missão educadora vai, cada vez mais, de encontro à responsabilidade e ao compromisso com o outro que, como diz Gomez (2006, p.6), poderá chamar-se «alteridade pedagógica».

Um professor na sua aula atua não com um, mas vários alunos, com diferentes necessidades educativas e ritmos de aprendizagem diferentes. O desempenho do professor deve, por um lado, estabelecer regras de atuação comum com todos os alunos, mas, por outro, deverá também respeitar a individualidade de cada um. A integração no meio escolar não pode ser feita sem respeitar o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Cada discente é um projeto, uma história, um caminho com diferentes necessidades e objetivos, carregando um modo de ser e de viver incutido pelas heranças sociais e culturais do meio em que se insere. O desafio que se coloca ao docente é o de ser capaz de contribuir para a felicidade e bem-estar dos seus alunos, admitindo a sua condição de cidadão como peça basilar no ato de educar (Gomez, 2002a, p.7). Apela, ainda, o mesmo autor à ética dos «compromissos mútuos» para a sociedade, educação e profissão docente, visando a participação de todo e qualquer cidadão na construção de uma sociedade mais justa e humanamente mais digna (Gomez, 2002b, p.6).

Salvague-se o princípio da distância ótima, «que permita garantir a conjugação equilibrada entre a racionalidade, sensibilidade e serenidade» (Carvalho e Baptista, 2004, p.93), ou seja, a relação afetiva entre professor e aluno não deve criar qualquer tipo de dependência. A influência exercida pelo professor deve ser sempre no sentido de ajudar o aluno a desenvolver autonomia, apoiando-o na superação de dificuldades. No sentido de «aumentar a autonomia e a liberdade de cada sujeito e incrementar os laços sociais, a proximidade ao outro e a coexistência pacífica» (Gomez, 2002b, p.6).

A necessidade de reflexão sobre estas questões e a criação de ferramentas capazes de lhes dar resposta, apelam ao debate urgente e ao investimento em formação contínua.

Atendendo à diversidade de atores que encontramos no meio escolar, a coordenação e comunicação entre todos é uma tarefa indispensável, mas complexa. Só a colaboração entre pares é capaz de solucionar o problema, dotando os docentes de poder de decisão à luz da ética profissional, e levar à criação de um espaço de diálogo e partilha de conhecimentos, onde seja possível analisar e avaliar práticas e dificuldades sentidas no exercício da docência, num ambiente solidário e cooperativo.

## **Conclusão**

Ser docente é, acima de tudo, saber construir e fazer uso do conhecimento profissional para promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A minha experiência como professora, há já dezassete anos, tem-me mostrado que o conceito de ensinar vai, cada vez mais, muito além da mera transmissão de conhecimentos.

A aprendizagem é um processo social que, em cada turma, os alunos representam uma fonte rica em experiências, inspiração e desafio. O comportamento da criança é influenciado pelos sentimentos, motivações e fantasias da família, pois o seu desenvolvimento é um produto de interações entre a própria criança, as experiências que vive e o contexto social em que está inserida.

A escola de hoje tornou-se o epicentro da inclusão, cabendo-lhe, também, a responsabilidade de atender à diversidade de cada aluno, desenvolvendo um papel pedagógico e social determinante, «a escola é um lugar da comunidade, um lugar onde a comunidade se constrói quotidianamente» Cachada & Costa (2007, p.43). Por outro lado, cada professor carrega em si um modo de fazer e sentir próprios, o seu carácter que, aliado aos conhecimentos académicos e competências profissionais, caracterizam a sua prática educativa.

A direção de turma surge para responder à democratização da escola e da educação e, desse modo, a heterogeneidade das nossas escolas/turmas. A ação específica está prescrita e visa a melhor integração dos alunos, o desenvolvimento cognitivo, comportamental e socio-afetivo e, ainda, o estabelecimento de uma relação de empatia com os encarregados de educação. Ser diretor de turma é ser um mediador de relações e o tutor de um grande número de pessoas. Do aumento de atribuições o diretor de turma, sobretudo a nível socioeducativo e pedagógico, passa a desempenhar, na escola, uma multiplicidade de papéis. A este professor compete planificar, organizar, coordenar, orientar, controlar e avaliar, e para que o seu

desempenho seja positivo é necessário ter portador de um «perfil» próprio e, isso, exige, ser comunicativo, amigável, disponível e, sobretudo, ser uma pessoa capaz de tomar decisões e de gerir conflitos. Nos dias de hoje ser diretor de turma requer um esforço desigual ao solicitado aos demais professores, porquanto requer outras competências que estão para além da sua formação académica e que acredito estarem no domínio da Pedagogia Social, cidadão respeitador, autónomo, responsável, crítico e empreendedor. E, se no passado recente, ser diretor de turma era ser, fundamentalmente, um cumpridor de regras, hoje, ser diretor de turma impõe uma condição básica que é a de ser um mediador de relações e de afetos.

Aprender a ser é, todos sabemos, a maior ambição da nossa existência e, nesse sentido, há que, tal como nos diz Cristina Palmeirão (2007, p.125) ser capaz de fazer «o esforço necessário para promover atitudes e valores altruístas e responsáveis». Aprender a ser professor, nas suas múltiplas funções é, também, refletir sobre a ação e na ação transformando a experiência em conhecimento.

## **Bibliografia**

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, M. & Relvas, A. (2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Altrichter, H., Posch, P. e Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London and New York: Routledge.
- Augé, M. (2004). *Por qué vivimos?* Barcelona: Editorial Gedisa
- Azevedo, J. (2007). *Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação*. *Cadernos de Pedagogia Social*, volume 1, 7-40. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2010). *Avenidas de liberdade: Reflexões sobre política educativa* (3ª ed.). Porto: ASA Editores.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bairrão, J. (1995). *A perspectiva ecológica em psicologia da educação*. *Psicologia*, vol. X, nº 3. Lisboa: Edições Cosmos.

- Baptista, I. (2002). A Escola como lugar de hospitalidade. A Página da Educação. N.º 112, Ano 11, página n.º 6.
- Baptista, I. (2005a). Dar rosto ao futuro: A Educação como compromisso ético. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2005b). Redes, parcerias e compromissos. Segredos de uma cidadania capaz. A Página da Educação. N.º 145, Ano 14, página n.º 28
- Baptista, I. (2006). A Comunidade Aberta à Escola: razões para um outro compromisso ético. A Página da Educação. N.º 156, Ano 15, página n.º 6
- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. Cadernos de Pedagogia Social, volume 2, 7-30. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Bauman, Z. (2001). Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- Bauman, Z. (2003). Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- Brandão, P. (2007). A Pedagogia Social, uma antropologia da proximidade, hospitalidade e serviço. Cadernos de Pedagogia Social, volume 1, 105-115. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, volume 1, 993-1028. New York: John Wiley.
- Cachada, F. & Costa, A. (2007). Aprender na e com a escola, preservando na esperança. Cadernos de Pedagogia Social, volume 1, 41-49. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Carneiro, R. (1998) in Colóquio - Educação e sociedade. Valores e educação numa sociedade em mudança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Carneiro, R. (2004). A educação primeiro. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. (1998). A educação como projecto antropológico. Biblioteca das ciências do homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. (2003). Da educação à pedagogia social. A Página da Educação, N.º 126, Ano 12, Agosto/Setembro 2003, página n.º 6.
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). Educação social: fundamentos e estratégias. Coleção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2010). Aprendemos uns com os outros, mediados pela nossa relação com o mundo. A página da educação, nº 109, p.12.
- Crato, N. (2004, 08 de Fevereiro). Os Estudantes Habitaram-se a Que Seja Socialmente Aceitável Não Gostar e Ser Mau a Matemática. Jornal Público - secção Educação.

- Cunha, A. (2008). Ser Professor – Bases de uma sistematização teórica. Braga: Casa do professor.
- Delors, J. (2005). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA
- Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Faure, E. (1981). Aprender a ser. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Amadora: Bertrand
- Freire, P. (1997a). Medo e ousadia – o quotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e terra
- Freire, P. (1997b). Pedagogía de la autonomía. Saberes necessários para la práctica educativa. México: Siglo XXI editores
- Formosinho, J. (1992). Da crise da educação escolar à diversificação da Função Docente – reflexões sobre a formação de professores. Oração de Sapiência proferida na Universidade do Minho. Braga. Colectânea de textos, Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2000). Políticas educativas e autonomia das escolas. Porto: Edições ASA
- Gil, J. (2005). Portugal, hoje: o medo de existir. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gomez, J. (2002a). Ética social y profesión docente. A Página da Educação, N.º 113, Ano 11, Junho 2002, página n.º 7.
- Gomez, J. (2002b). La ética de los compromissos mútuos. A Página da Educação, N.º 116, Ano 11, Outubro 2002, página n.º 6.

- Gomez, J. (2003). Sensibilidad ética. A Página da Educação, N.º 119, Ano 12, Janeiro 2003, página n.º 6.
- Gomez, J. (2004). Reflexion ética, profesiones socialesy prácticas docentes. A Página da Educação, N.º 134, Ano 13, Maio 2004, página n.º 6.
- Gomez, J. (2006). La alteridade pedagógica, extension ética de la profesión docente. A Página da Educação, N.º 154, Ano 15, Março 2006, página n.º 6.
- Goovaerts, H. (2008). Trabalhar com um plano por etapas. In: Banks, S. & Nohr, K. (Orgs.). Ética Prática para as profissões do trabalho social, 83-91. Porto: Porto Editora.
- Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, vol. VII. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2011). O nosso icebergue está a derreter. Porto: Ideias de Ler
- Ludke, M. & André, M.E.D.A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Marques, R. (1998). Professores, famílias e projecto educativo. Porto: Edições Asa
- Marques, R. (2001). Educar com os pais. Lisboa: Editorial Presença.
- Moraes, M. (1997). O paradigma educacional emergente. São Paulo: Papyrus Editora.

- Moran, J. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. Campinas: Papirus Editora.
- Morin, E. (2002). Os sete saberes necessário à educação do futuro. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (ed.) (1991). Profissão professor. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (ed.) (1992). Vidas dos professores. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
- Palmeirão, C. (2007). O esforço do nosso tempo. Cadernos de Pedagogia Social, volume 1, 125-134. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Pais, J. (2006). Nos rastros da solidão. Deambulações sociológicas. Porto: Âmbar.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). O Elemento. Porto: Porto Editora
- Sanches, M. (2009). A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos. Porto: Porto Editora.
- Sameroff & Chandler (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Slapatek, e G. Siegel (Eds.), Riview of child development research. Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. & Fiese, B. (1990). Transactional regulation and early intervention. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, I. (2007). O professor como mediador. Cadernos de Pedagogia Social, volume 1, 117-123. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

- Silva, P. (2003). Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.
- Six, J. (1990). Les temps des médiateurs. Paris: Éditions du Seuil.
- Shön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. New York: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1992). Reviewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Monteiro Mesa e J. M. Jeremias Vaz, *Didáticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Torraine, A. (1997). Podremos vivir juntos? Iguales e diferentes. Madrid: PPC.
- Vários. (2007). *Cadernos de Pedagogia Social*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Vários. (2008). *Cadernos de Pedagogia Social*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, F. et al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Xavier, M. (2008). Porque necessitamos de um modelo bioecológico – transaccional par apensar o futuro? *Cadernos de Pedagogia Social*, volume 2, 117-123. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

## **Documentos consultados**

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

Conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário – Portaria nº 970/80 de 12 de Novembro.

Edital de candidatura à implementação do Novo Programa de Matemática do Ensino Básico – DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) - Junho de 2009

Estatuto do Aluno dos Ensino Básico e Secundário – Lei nº3/2008 de 18 de Janeiro (primeira alteração à Lei nº30/2002 de 20 de Dezembro).

Guia de mestrado em Ciências da Educação – especialização em Pedagogia Social. 2011/2012. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

Ministério da Educação (1991). Organização curricular e programas (3º ciclo do ensino básico). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Projeto Curricular da turma X do 7º ano, ano letivo 2009/2010

Projeto Curricular da turma X do 8º ano, ano letivo 2010/2011

Regime de escolaridade obrigatória - Lei nº85/2009 de 27 de Agosto.