



CATÓLICA

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

APRENDIZAGEM ESCOLAR E PEDAGOGIA SOCIAL

O PAPEL DO DIRECTOR DE TURMA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

Isabel Maria Pedro Nunes

Porto, Setembro de 2011



CATÓLICA

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

APRENDIZAGEM ESCOLAR E PEDAGOGIA SOCIAL

O PAPEL DO DIRECTOR DE TURMA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

Isabel Maria Pedro Nunes

Trabalho efectuado sob a orientação de

Professora Doutora Isabel Baptista

Porto, Setembro de 2011

Agradecimentos

Agradeço

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Baptista, por me ter amparado ao longo desta «caminhada» e, sobretudo, por acreditar neste desafio e em mim. Reconheço-lhe a inspiração e o estímulo, assim como as apreciações e sugestões que foram fundamentais à concretização desta investigação.

Ao Director do Agrupamento de Escolas de São Martinho, Dr. José Barbosa, pela disponibilidade e pela colaboração demonstradas neste estudo.

A todos os professores, alunos e pais/encarregados de educação do Agrupamento de Escolas de São Martinho que colaboraram nesta investigação, cuja participação foi essencial para a concretização e o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado.

Aos meus pais, alicerces na minha vida, pela permanente dedicação e pelo apoio constante e sem restrição.

À minha irmã, pelo incentivo e força incondicionais e ainda pela atenção e compreensão que todos os dias me dedica.

A todos os meus amigos.

Resumo

O presente trabalho corresponde a um relatório de uma pesquisa inserida no programa de Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Pedagogia Social, da Universidade Católica Portuguesa e intitulada «Aprendizagem escolar e Pedagogia Social – o papel do director de turma». Partindo da convicção de que o professor que exerce funções de director de turma desempenha uma missão «sociopedagógica» de enorme relevância, funcionando como mediador privilegiado entre a escola, a família e a comunidade, propusemo-nos saber em que medida essa missão é reconhecida e valorizada pelos actores directamente implicados. Para o efeito foi desenvolvido um trabalho de campo junto de um Agrupamento escolar e que permitiu recolher elementos de discussão que ajudam a evidenciar o papel do director de turma enquanto mediador sociopedagógico num quadro de articulação entre a pedagogia escolar e a pedagogia social.

Abstract

This paper presents a report of an academic survey included in the Master's programme in Educational Sciences, specialization in Social Pedagogy, at Catholic University of Portugal and it is entitled «Learning School and Social Pedagogy - the role of the class director». Based on the conviction that the teacher, who performs his duties as class director, plays a relevant socio-pedagogical mission, acting as a privileged mediator between school, family and community, our study aimed to understand to what extent that mission is recognized and valued by the actors directly involved. To this end, we developed a fieldwork with a group of schools, which allowed us to obtain discussion elements that help us highlight the role of the class director as a socio-pedagogical mediator in an articulation framework between school pedagogy and social pedagogy.

Índice geral

Introdução.....	9
I Parte - Cultura escolar e Pedagogia Social	12
1. Sociedade educativa e cultura escolar.....	13
1.1. Valores e metas da educação do século XXI	13
1.2. Desenvolvimento humano e solidariedade social	16
1.3. Pedagogia escolar e pedagogia social	21
2. Escola como instituição e como comunidade	25
2.1. Escola como organização específica.....	25
2.2. Escola como comunidade relacional.....	26
2.3. Escola e outros actores sociais	29
3. Perfil socioprofissional do professor	33
3.1. O professor como agente da condição humana.....	33
3.2. O professor como agente de mediação	34
3.3. O professor como director de turma	37
II Parte - O director de turma como mediador sociopedagógico	40
1. Justificação da opção metodológica	41
1.1. Questões e objectivos de investigação	41
1.2. Estratégia de desenvolvimento.....	41

1.3. Critérios de análise e apresentação de dados	45
2. Contextualização da pesquisa	47
2.1. Caracterização socio-territorial	47
2.2. Agrupamento de Escolas de São Martinho	50
2.3. Rede de directores de turma.....	57
3. Apresentação e discussão de dados	64
3.1. Missões atribuídas ao director de turma.....	64
3.2. Práticas de mediação sociopedagógica	72
3.3. Percepções dos actores	80
Considerações finais.....	91
Bibliografia	94
Autores	94
Documentos consultados.....	98
Webgrafia	99

Índice de figuras

Figura I - Distrito do Porto	46
Figura II – Formação contínua: competências na área da direcção de turma	65

Índice de quadros

Quadro I – Distribuição do número de alunos pelos níveis de ensino	50
Quadro II – Distribuição do número de docentes pelos níveis de ensino	50
Quadro III – Distribuição do número do pessoal não docente	51
Quadro IV – Distribuição do número de turmas na EBI/JI	56
Quadro V – Caracterização dos directores de turma	57
Quadro VI – Caracterização dos alunos	58
Quadro VII – Caracterização dos pais/encarregados de educação	58
Quadro VIII – Competências do director de turma	63
Quadro IX – Análise de conteúdo I	86
Quadro X – Análise de conteúdo II	87
Quadro XI – Análise de conteúdo III	88

Introdução

O presente trabalho corresponde a uma dissertação académica intitulada «Aprendizagem escolar e Pedagogia Social – o papel do director de turma», tendo sido elaborada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, promovido pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto.

Na base desta investigação estão razões de ordem pessoal que se prendem com inquietações ligadas à nossa experiência profissional enquanto docente e enquanto director de turma. Em nosso entender, o professor que exerce funções de director de turma desempenha uma missão «sociopedagógica» central, tanto ao nível da supervisão pedagógica e da inserção escolar das crianças e jovens, como das práticas de mediação entre escola, família e comunidade. Que missão é essa e em que medida ela é ou não valorizada pelos actores directamente implicados? Que valores pedagógicos e sociais devem configurar essa missão?

A educação representa um dos direitos humanos fundamentais e um bem público de enorme relevância, dada a implicação que assume nos processos de desenvolvimento humano. Assim sendo, e tal como surge sublinhado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI (Delors, 1996), as sociedades democráticas do novo século pretendem constituir-se como «sociedades educativas» de modo a que todas as pessoas possam encontrar boas oportunidades de educação e formação ao longo de toda a sua vida. Este desafio reflecte-se no plano da regulação sociocomunitária da educação (Azevedo, 2007) com incidência particular ao nível das organizações escolares.

No seguimento destes pressupostos, a escola contemporânea deverá ser uma escola inclusiva, solidária e bem sintonizada com as diversas interpelações sociais. Por sua vez, as responsabilidades sociais da escola reflectem-se forçosamente no desempenho dos profissionais que aí intervêm (Cosme & Trindade, 2009), a começar pelos docentes. Com efeito, o papel do professor surge progressivamente ampliado e

revalorizado, cabendo-lhe formar o carácter e o espírito das novas gerações na qualidade de «empreendedor social» segundo a expressão de Roberto Carneiro (2001). Neste contexto assume maior relevância a responsabilidade profissional do «director de turma», enquanto docente chamado a desempenhar funções de supervisão e de mediação de carácter sociopedagógico, isto é, uma mediação destinada a promover novos laços e novas relações no âmbito da ligação necessária entre pedagogia escolar e pedagogia social (Baptista, 2005).

Em que medida está o professor consciente e preparado para a assunção de novos valores de profissionalidade? Em concreto, como é que o professor vive e pensa a responsabilidade de direcção de turma? Quais as missões atribuídas ao director de turma? Quais as práticas de mediação sociopedagógica desenvolvidas pelo director de turma? Quais as percepções dos actores sobre o papel do director de turma?

Este conjunto de interrogações converge para formulação do nosso problema de investigação e que se prende com a intenção de identificar e caracterizar os traços essenciais da função do director de turma enquanto «mediador sociopedagógico». Nesse sentido, procurámos averiguar em que medida os professores reconhecem e valorizam o sentido sociopedagógico que subjaz à função de direcção de turma, tentando ao mesmo tempo perceber de que modo essa função é reconhecida pelos diferentes elementos da comunidade escolar, em particular pelos alunos e pais/encarregados de educação.

Inscrevendo estas interrogações num quadro de análise balizado por princípios de Pedagogia Social, a ciência da educação que enquadra a *praxis* socioeducativa numa lógica de articulação entre aprendizagem, laço social e vida comunitária, na linha do que é defendido por autores como Adalberto Dias de Carvalho, Américo Peres, Isabel Baptista e Joaquim Azevedo, interessa-nos evidenciar a ligação entre a cultura escolar e a pedagogia social.¹

¹ No seguimento da distinção sugerida por Isabel Baptista (2008), sempre que nos referimos à Pedagogia Social como ciência, optamos pelo uso da maiúscula, quando nos referimos à Pedagogia Social como «filosofia de acção» optamos pelo uso da minúscula.

Neste sentido, a primeira parte deste trabalho é dedicada à fundamentação teórica, apresentando uma revisão bibliográfica centrada na caracterização da cultura escolar em contexto de sociedade educativa, na especificidade organizacional da escola nos novos papéis do professor, enquanto profissional qualificado para a mediação sociopedagógica.

A segunda parte é inteiramente dedicada ao estudo empírico, começando pela justificação da opção metodológica, seguida da apresentação e contextualização do Agrupamento escolar que serviu de território de referência em termos de auscultação de actores, apresentando, por fim, a descrição e discussão de dados.

O trabalho termina com considerações finais de carácter global, realçando as conclusões mais relevantes sobre o papel do director de turma enquanto mediador sociopedagógico.

I Parte

Cultura escolar e Pedagogia Social

1. Sociedade educativa e cultura escolar

1.1. Valores e metas da educação do século XXI

A sociedade contemporânea caracteriza-se por ser uma sociedade em permanente mudança, transformando-se e complexificando-se constantemente com implicações na vida cultural, económica e social. Em conformidade com estas mudanças, os modelos de aprendizagem, de vida e de trabalho também se alteram. Neste contexto, a educação assume particular importância, sendo valorizada como um direito humano fundamental. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adoptada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, estabelece que toda a pessoa tem direito à educação e que a educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as pessoas e povos.

No seguimento destas preocupações, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) assume como principal objectivo contribuir para a paz, o desenvolvimento humano e a segurança no mundo, fomentando o pluralismo, reconhecendo a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento. O lema «educação para todos» implica assim o combate às discriminações no acesso ao ensino e a educação contínua ao longo da vida, como meio de melhorar a adaptação às transformações do mundo actual. Na segunda metade do século XX a acção da UNESCO distinguiu-se pela publicação de dois relatórios de avaliação global que ficaram conhecidos pelos nomes dos presidentes das comissões que os elaboraram: Edgar Faure (1972; 1981) e Jacques Delors (1996). O desenvolvimento social, económico e cultural das sociedades determinou a necessidade de se considerar a educação não só como um meio de aperfeiçoar conhecimentos ou de contribuir para o desenvolvimento individual mas também como uma resposta às necessidades de desenvolvimento das sociedades.

Por outro lado, o pressuposto tanto biológico como filosófico de que o homem é um ser inacabado e que, por isso, tem de «aprender constantemente para sobreviver e evoluir» leva a que a necessidade de formação contínua seja considerada não apenas como um direito mas também como um dever. Enquanto «sujeitos de projecto» (Baptista, 2005) todos os seres humanos devem procurar tentar ir cada vez mais longe no seu processo de realização e aperfeiçoamento.

«A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um *processo do ser* que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos».

(Faure, 1981, p. 225)

Defendendo metas de «educação permanente» subordinadas ao ideal de «cidade educativa», o relatório de Edgar Faure estabeleceu vinte e um princípios de política educativa, os quais convergem no «Aprender a Ser», nome dado ao documento, que espelha que «o fim da educação é permitir ao homem ser ele próprio «vir a ser»» (Faure, 1981, p. 31). No prolongamento das mesmas preocupações, a Comissão Internacional sobre Educação no século XXI, criada em 1993 pela UNESCO e presidida por Jacques Delors, no relatório «Educação, um tesouro a descobrir» (Delors, 1996) considera a «educação como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social» (Delors, 1996, p.11) e realça a importância da educação para o desenvolvimento contínuo e integral quer das pessoas quer das sociedades.

O relatório de Jacques Delors apresenta uma ampla reflexão sobre o novo cenário da globalização das actividades humanas e das suas implicações para a política educacional e, com base nessa análise, estabelece quatro pilares para a educação no século XXI. Entende-se que já não é suficiente que cada um acumule no início da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É necessário aproveitar e explorar, em todas as fases da vida, as oportunidades de actualizar, aprofundar e enriquecer os conhecimentos iniciais, adaptando-se assim a um mundo em mudança. Neste sentido, lê-se no referido documento que «para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento» (Delors, 1996, p.89 e 90). Estes pilares são: aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão); aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente); aprender a viver juntos (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas) e aprender a ser (via essencial que integra as outras três).

Em rigor, os quatro pilares da educação estão interligados e não podem ser pensados de forma isolada. Pelo contrário, é preciso que as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, adquiram competências de um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais. «É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a comissão entendeu designar por educação ao longo de toda a vida» (Delors, 1996, p.104).

Por outro lado, este ideal de uma educação ao longo da vida pressupõe a mobilização de um conjunto de saberes numa perspectiva de formação integral do ser humano. Em 1999, também a pedido da UNESCO, Edgar Morin apresentou as suas ideias sobre a educação do futuro no texto «Os sete saberes necessários à educação do futuro» (Morin, 2002). Neste texto o autor afirma que «existem sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em qualquer sociedade e em toda cultura, sem excepção nem rejeição, segundo os costumes e as regras próprias

de cada sociedade e de cada cultura» (Morin, 2002, p.15). Os sete saberes necessários propostos por Edgar Morin referem-se aos princípios de um conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do género humano.

Consideramos assim que os quatro pilares da educação propostos pelo relatório de Jacques Delors, e que integram alguns dos princípios fundamentais do relatório de Edgar Faure, juntamente com «os sete saberes» apontados por Edgar Morin constituem marcos de referência fundamental para a educação do século XXI, justificando uma aproximação entre os universos da pedagogia escolar e da pedagogia social.

Em síntese, no mundo actual a educação é percebida como condição de desenvolvimento humano harmonioso e contínuo, reclamando a celebração de novos compromissos sociais, forçosamente assentes na participação de todos os actores sociais. Na escola e fora da escola, todas as pessoas, sem excepção, precisam encontrar as condições de realização do direito e dever de aprendizagem ao longo de toda a sua vida.

1.2. Desenvolvimento humano e solidariedade social

No seguimento do que foi afirmado no ponto anterior, numa lógica de desenvolvimento humano sustentável, o reconhecimento da educação como direito humano fundamental e como bem comum convoca, necessariamente, o valor da solidariedade social. Conforme evidencia o «Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida» (Comissão das Comunidades Europeias, 2000), produzido no âmbito do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000, é preciso seguir uma estratégia global e coerente de aprendizagem ao longo da vida. Nesta perspectiva, Roberto Carneiro (2001) aponta três necessidades distintas mas igualmente importantes da aprendizagem ao longo da vida: a participação social e democrática, o desenvolvimento pessoal e cultural e a empregabilidade.

De um modo quase universal, os estilos de vida baseados no consumo foram-se implementando nas sociedades dando origem a um projecto de bem-estar da humanidade tendencialmente dependente da expansão e da modernização da economia. Contudo, o modelo de desenvolvimento baseado apenas no crescimento económico revelou-se profundamente desigual e os ritmos de progresso foram muito diferentes segundo os países e as regiões do mundo. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) publicou, em 1990, o seu primeiro Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH), com o recém-criado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Este índice considerava que o desenvolvimento nacional deveria ser medido não apenas pelo rendimento nacional, como era prática, mas também pela esperança de vida e pela alfabetização. Com o pressuposto de que «as pessoas são a verdadeira riqueza de uma nação», este documento consubstancia uma nova abordagem acerca do desenvolvimento humano, preconizando que o seu objectivo deve ser o de criar condições para que as pessoas desfrutem de vidas longas, saudáveis e criativas.

O processo de desenvolvimento humano sofreu, nos últimos vinte anos, progressos substanciais, tendo-se verificado melhorias muito significativas nas condições de vida das pessoas, tanto ao nível do crescimento económico como ao nível da saúde e da educação. Contudo, este progresso também proporcionou o aumento de desigualdades bem como padrões de produção e de consumo insustentáveis. Já em 1996 Jacques Delors afirmava que «esta evolução traz grandes custos sociais e, levada ao extremo, constitui uma ameaça para a solidariedade nacional (...) o progresso avança mais depressa do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades modernas. É preciso repensar a sociedade em função desta evolução inevitável» (Delors, 1996, p.80). Desta forma as lacunas do desenvolvimento humano no mundo actual, embora estejam a diminuir, permanecem enormes. Por conseguinte, os processos de desenvolvimento humano deparam-se com novas vulnerabilidades que exigem novas ferramentas de abordagem. Sob este ponto de vista as instâncias das Nações Unidas, com competências nesta matéria, têm feito um esforço por dar ao

conceito de desenvolvimento humano um significado mais amplo, que ultrapassa o aspecto económico e considera também a dimensão ética, cultural e ecológica. Assim sendo, um objectivo nuclear do RDH nos últimos vinte anos tem sido o de realçar que o desenvolvimento tem a ver, em primeiro lugar e acima de tudo, com as pessoas, ou seja, o bem-estar humano é considerado como finalidade do desenvolvimento sem descurar a gravidade e a abrangência dos fenómenos da pobreza no mundo.

Ao longo dos anos, o RDH apresentou novas medidas para avaliar o progresso na redução da pobreza e na capacitação das mulheres. Contudo a falta de dados fiáveis tem sido uma grande limitação. No RDH de 2010 foram introduzidas três novas medidas ao grupo de índices do RDH – o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade, o Índice de Desigualdade de Género e o Índice de Pobreza Multidimensional. No RDH de 2010, acerca do conceito de desenvolvimento humano, pode ler-se: «o desenvolvimento humano é a ampliação das liberdades das pessoas para que tenham vidas longas, saudáveis e criativas, para que antecipem outras metas que tenham razões para valorizar e para que se envolvam activamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado. As pessoas são, ao mesmo tempo, os beneficiários e os impulsores do desenvolvimento humano, tanto individualmente como em grupos».

A ligação entre educação e solidariedade social assume neste contexto uma importância vital. Até porque, tal como aconteceu com o campo da educação, o campo da solidariedade social sofreu um processo de profunda mudança paradigmática. Parafraseando Isabel Baptista (2008a), diremos que as respostas à «questão social» passarão sempre por uma atenção privilegiada à situação das pessoas em situação de exclusão social, mas estaremos a hipotecar a mudança social positiva se nos mantivermos no quadro de respostas sociais de assistência. É necessário equacionar respostas educativas que vão para lá das tradicionais respostas sociais de urgência. Convocam-se assim sentidos mais amplos de educação, de solidariedade e de desenvolvimento humano, de modo a enquadrar diferentes

modalidades de aprendizagem num quadro de educação ao longo da vida, na e com a vida.

A educação ao longo de toda a vida necessita de uma organização social onde o processo educativo possa envolver pessoas, comunidades e organizações que aprendem em permanência. Neste contexto, as próprias cidades e comunidades são solicitadas a responder ao enorme desafio da educação ao longo de toda a vida e de modo a estruturar em rede educativa a totalidade dos seus centros de saber: escolas, universidades, empresas, organizações públicas, museus, teatros, bibliotecas, instituições culturais, fundações, instituições de solidariedade social, meios de comunicação social, organizações desportivas, associações de bairro ou de moradores. Consequentemente, as cidades do futuro são necessariamente cidades educadoras.

O movimento das Cidades Educadoras teve início em 1990 na cidade de Barcelona, aquando do «I Congresso Internacional de Cidades Educadoras», com a definição do objectivo de trabalhar conjuntamente em projectos e actividades para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes, tendo como padrão de actuação a Carta das Cidades Educadoras (2004), aprovada na altura. Posteriormente, em 1994 na cidade de Bolonha durante o terceiro congresso das Cidades Educadoras, este movimento formalizou-se na Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que tem actualmente quatrocentas e quarenta e três cidades associadas de trinta e três países. Foram instituídos como objectivos da AICE:

- Promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras;
- Impulsionar colaborações e acções concretas entre as cidades;
- Participar e cooperar activamente em projectos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns;
- Aprofundar o discurso das Cidades Educadoras e promover a sua concretização;
- Influenciar no processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras;
- Dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais.

Na realidade, a Carta das Cidades Educadoras (2004), mais do que um documento orientador, representa o compromisso formal assumido pelas cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se manifestam. Inicialmente o documento denominou-se Declaração de Barcelona, tendo sofrido duas alterações significativas, a última das quais aprovada no «VIII Congresso Internacional das Cidades Educadoras», em Novembro de 2004. A Carta das Cidades Educadoras (2004) põe em perspectiva a futura cidade na sua relação com as pessoas e com a sua função educativa, no seu preâmbulo lê-se «a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos».

No referido documento declara-se que o objectivo permanente da cidade educadora é o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes e que a cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

De acordo com o estabelecido na Carta das Cidades Educadoras (2004) os grandes desafios do século XXI são:

- Primeiro investir na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade;
- Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo;
- Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

Confirma-se assim o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efectiva do direito fundamental à educação e que deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial. Os princípios que norteiam a cidade educadora fazem dela um espaço vivo de aprendizagem que fomenta a construção de um comunitarismo que integra formas solidárias de vida em comum na base dos grupos de vizinhança e de afinidade de interesses. Assim sendo, a cidade educadora promove a solidariedade activa entre os seus membros e esta solidariedade activa cimenta a própria cidade educadora.

Em suma, a educação e a solidariedade estão na base de um desenvolvimento humano sustentável promotor da democracia, da paz, da liberdade e da justiça social num quadro de cidadania solidária, activa e partilhada.

1.3. Pedagogia escolar e pedagogia social

A Pedagogia Social é uma ciência da educação relativamente recente embora tenha raízes de inspiração que percorrem toda a história do pensamento pedagógico, começando na antiguidade clássica com a «polis» grega. As primeiras especulações sistematizadas em torno desta área de saber registaram-se a partir da segunda metade do século XIX, na Alemanha, onde se produziram uma série de circunstâncias político-sociais que contribuíram para o florescer da Pedagogia Social: o desenvolvimento industrial do país fez com que surgissem as migrações de zonas rurais para a cidade, a explosão demográfica, o aumento de trabalhadores independentes e outros que desencadearam o aparecimento de novas necessidades sociais. Procura-se então na educação um recurso para solucionar os problemas sociais da sociedade que é acusada de individualismo. A Pedagogia Social dá ênfase à comunidade face ao excessivo individualismo típico de épocas anteriores. A partir da década de setenta desse mesmo século, a Pedagogia Social começa uma etapa de amadurecimento que se prolonga até aos nossos dias, e justifica-se pela profunda

transformação e evolução social a que assistimos e que culmina no ideal de «sociedade educativa», onde, como vimos, surge em especial evidência a ligação entre educação e solidariedade e o reconhecimento da função educadora da própria sociedade.

Para Paciano Feroso (1994), a Pedagogia Social é uma ciência prática, social e educativa, não formal, que fundamenta, justifica e engloba a normatividade mais adequada à prevenção, ajuda a reinserção daqueles que padecem ou poderão padecer, ao longo da vida, de deficiências de socialização ou na satisfação de necessidades básicas apoiadas pelos direitos humanos. Constata-se assim uma primeira tendência para associar o saber sociopedagógico às estratégias de ajuda social. De acordo com a perspectiva seguida neste trabalho, a Pedagogia Social refere-se a um campo de problematização mais amplo, tendo como objecto de estudo a praxis socioeducativa na pluralidade das suas dimensões e numa perspectiva de sociedade educativa. «Ao mesmo tempo que se promove a capacitação subjectiva e cívica das pessoas, trata-se de procurar «fazer sociedade» num mundo que nos surge como fragmentado, incerto, vulnerável e «líquido», apostando para tal na ligação orgânica entre aprendizagem, vida e experiência comunitária» (Baptista, 2008a, p.7).

Por sua vez, Joaquim Azevedo (2007) defende que a acção socioeducativa deve assentar em princípios éticos e antropológicos que são a base da definição de alguns pressupostos fundamentais como a educabilidade e a perfectibilidade. Para Isabel Baptista «os dois conceitos, perfectibilidade e educabilidade, estão intimamente ligados, considerando que o segundo deriva do primeiro, no sentido em que o homem é educável na medida em que é, intrinsecamente, capaz de auto-aperfeiçoamento» (Baptista 2005, p.75). Ainda na perspectiva da mesma autora, o termo Pedagogia Social pode ser usado para referir uma ciência, a uma disciplina académica, um saber técnico-profissional ou «uma cultura de trabalho orientada para a promoção de laços sociais significativos entre pessoas, instituições e comunidades, funcionando nesta medida como uma antropologia prática associada a valores de humanismo de carácter relacional» (Baptista, 2008a, p.22).

Sendo a pedagogia um saber teórico-prático que assenta na relação humana, na intencionalidade e na decisão, os princípios basilares de toda a *praxis* pedagógica são a perfectibilidade e a educabilidade. A Pedagogia Social enquanto disciplina científica tem por objecto de estudo a *praxis* educativa em contexto social cujos eixos de inteligibilidade e acção assentam na função educadora da sociedade e na função socializadora da educação.

O estatuto epistemológico da Pedagogia Social surge reforçado na sociedade contemporânea e por força dos ideais de aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida é entendida como «toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências» (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.3). As intervenções enquadradas pela Pedagogia Social tendem a privilegiar as modalidades de educação não-formais e informais, dado que estas modalidades se referem a uma aprendizagem que não é, necessariamente, dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação e que nem sempre conduz a uma certificação reconhecida nos moldes tradicionais. O conceito de aprendizagem ao longo da vida enquadra, pois, as aprendizagens não-formais e informais no panorama educativo actual. É a ideia do «aprender vivendo e viver aprendendo» que, nestes termos, encerra o conceito de *pessoa aprendente ao longo da vida*.

Por seu lado, a pedagogia escolar manifesta-se no processo formal de ensino/aprendizagem desenvolvido a partir das escolas. Maria do Céu Roldão (2009) afirma que «a aprendizagem é um fenómeno complexo que ocorre, no ser humano inserido em contextos sociais, praticamente em permanência ao longo da vida, por força das interacções com esses contextos» (Roldão, 2009, p.14). O acto formal de ensinar consiste «em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, (...)» (Roldão, 2009, p.14 e 15). Em contexto escolar, esta aprendizagem desenvolve-se segundo lógicas de desenvolvimento curricular assentes em rotinas de aprendizagem muito próprias. Assume-se assim que existem formas de ensinar e de aprender características dos meios escolares. O que

não põe em causa o alargamento das responsabilidades sociais da escola em contexto de sociedade educativa. Contudo não é possível advogar um alargamento abusivo (Cosme & Trindade, 2009) sob pena de sair sacrificada toda a missão educativa específica da escola.

Como refere Isabel Baptista (2005) a pedagogia escolar não poderá dissolver-se numa pedagogia social, da mesma maneira que não pode, também, ficar indiferente às exigências de relação com outros modos de ensinar a aprender. Num cenário de sociedade educativa, a questão está então em saber como pode, ou deve, a escola interagir com outros espaços e tempos educativos.

2. Escola como instituição e como comunidade

2.1. Escola como organização específica

No seguimento do que foi dito no ponto anterior, a escola é uma instituição educativa específica, dotada de esquemas de organização próprios e de uma filosofia de aprendizagem formal que não é redutível a outras formas de aprendizagem ao longo da vida.

Para João Barroso (2004) uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, tanto na perspectiva da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, como em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite. Todavia, não se pode considerar a cultura escolar como uma espécie de subcultura da sociedade em geral. Este autor considera que a homogeneidade de normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de ensino/aprendizagem constitui uma das marcas da cultura escolar. A organização da escola, nos diversos níveis de ensino, tem por base a turma enquanto grupo de alunos que recebem em simultâneo o mesmo ensino: é a imposição a todas as escolas de uma igual organização pedagógica que se consubstancia no princípio de «ensinar a muitos como se fossem um só» (Barroso, 2004), que durante séculos constituiu o paradigma vigente e que, apesar das modificações que se têm vindo a implementar, continua amplamente difundido. Neste modelo pedagógico a relação é impessoal, o aluno é visto e tratado como «sujeito» ou «indivíduo», não se estabelece uma real identidade entre o aluno e o lugar podendo, eventualmente, desta situação advir o insucesso escolar e o fracasso individual.

De salientar também que «os efeitos democratizadores da educação escolar têm vindo a ser postos em causa por vários autores. Para esses autores, a escola não nivela as pessoas, mas hierarquiza e selecciona as mesmas com vista a uma distribuição social desigual. Não existe igualdade de oportunidades, quer no acesso, quer no sucesso escolar, quer no acesso a lugares ocupacionais. A escola continua a

ser discriminatória, anti-democrática e reprodutora das desigualdades sociais» (Pires, Fernandes & Formosinho, 1998, p. 56).

António Nóvoa (2005) afirma que «a escola de hoje é infinitamente melhor que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença» (Nóvoa, 2005, p.15). Mas afirma também que a abertura da escola, por si só, não produz nenhum fenómeno de democratização da escola, alertando para o efeito de um «transbordamento» quando se refere à infinidade de tarefas que a escola foi assumindo através de uma permanente acumulação de missões. Prolongando a citação anterior, pode dizer-se que a escola «começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária...Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando» (Nóvoa, 2005, p.16).

Em síntese, os desafios lançados à escola pela sociedade educativa representam um potencial de mudança, apelando à ampliação de funções pedagógicas e à articulação dinâmica com outras instituições educativas, mas, por isso mesmo, representam também uma oportunidade de afirmação e de desenvolvimento de identidade própria da cultura escolar, evitando fenómenos de transbordamento e de sobrecarga de missões.

2.2. Escola como comunidade relacional

A complexidade do mundo actual e os imperativos de cidadania social que suportam a dinâmica de desenvolvimento da sociedade educativa implicam uma

abordagem da escola não só como uma instituição educativa, detentora de uma organização particular, de rituais característicos e de uma identidade própria, mas também que a escola se institua como uma comunidade relacional ao nível da sua organização interna.

A.K. Strike (Strike, 2000 citado por Carvalho, 2010) enumera quatro aspectos fundamentais para definir uma comunidade:

- As comunidades não são meras associações de pessoas, mas autênticos repositórios de práticas, concepções e tradições consideradas como essenciais ao desenvolvimento humano;

- As comunidades são regidas por normas públicas, no sentido em que a linguagem é pública, que são interiorizadas pela participação;

- A pertença a uma comunidade é factor determinante da aceitação das suas normas, o que significa que há uma relação circular entre a aceitação das normas, dependente da filiação, e o aprofundamento desta como factor de mediação na aquisição daquelas.

- Os sentimentos morais acompanham a vivência comunitária e são configurados por ela (traduzindo-se numa deslocação do interesse do eu para o interesse do nós e configurando-se como expressão da vontade comum).

Esta concepção da escola como comunidade relacional, promotora de laços sociais significativos e de vivência comunitária constitui uma exigência das sociedades contemporâneas, de acordo com o ideal de aprendizagem ao longo da vida evidenciado anteriormente. A escola assume-se como o lugar de excelência para a concretização da educação formal na medida em que toda a acção educativa, dentro e fora da sala de aula, mobiliza todos os envolvidos de modo a potenciar condições de sucesso escolar. Há sucesso escolar quando as finalidades da educação escolar são alcançadas, isto é, quando se concretiza «a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)» (Pires, Fernandes & Formosinho, 1998, p.187).

As relações entre a escola e a sociedade são consideradas como interacções dialécticas onde, quer a escola, quer a sociedade, são simultaneamente determinantes e determinadas. Nesta medida, as relações dentro da escola caracterizam-se pela mesma lógica de interacção entre professores, alunos, pais/encarregados de educação e auxiliares da acção educativa. Nesta perspectiva, a escola institui-se como um lugar identitário e relacional, como um lugar onde a comunidade se constrói quotidianamente (Cachada & Costa, 2007).

A escola é um lugar onde se podem desenvolver e consolidar laços afectivos e sociais, não somente os que se criam entre alunos, porventura os mais sólidos, mas também os que surgem entre alunos e professores e ainda aqueles que se desenvolvem entre toda a comunidade educativa. Estes laços permitem aos elementos da comunidade educativa viver e sentir a escola no sentido da identidade e da relação que com ela desenvolvem. Estamos perante uma relação de sentido e de afectividade que permite que haja uma relação verdadeiramente pessoal e não apenas uma relação aparentemente pessoal.

A escola não é apenas um lugar onde ocorre a instrução de alunos, é um lugar que promove o bem-estar, regras de relacionamento interpessoal e valores éticos fundamentais sendo, neste contexto, um lugar essencial para a educação e socialização dos que nela «habitam». Neste sentido, a escola é vista como o núcleo ou o lugar de convergência da educação, ou seja, é o lugar próprio para a formalização não só das aprendizagens académicas mas também das relativas a componentes individuais, culturais, sociais ou desportivas.

No Projecto Educativo da escola estão definidos o eixo condutor e as estratégias a seguir para desenvolver a plena formação individual daqueles que nele «habitam» com vista a uma futura integração social bem-sucedida e ao exercício de uma cidadania interveniente e responsável. «Assumir a escola como espaço de encontro humano é aceitar que nela se concretizem um conjunto de relações que favorecem ou dificultam, o desenvolvimento antropológico dos indivíduos. Enquanto espaço de relação, a escola deverá favorecer o encontro humano, o diálogo e a intervenção desinteressada na orientação do devir humano» (Carvalho, 2010, p. 32).

Na escola dá-se o encontro das diferentes vivências e realidades dos que nela «habitam» e vivem, quer na troca de experiências e saberes, quer ainda na construção da personalidade e do conhecimento. É a ideia de que cada ponto de chegada é um ponto de partida: na realização de aprendizagens, na cimentação de conhecimentos, no estabelecimento de relações, na construção de seres sociais e culturais e no crescimento de pessoas como seres individuais e únicos. Como refere Evangelina Silva, «as novas missões da instituição escola vinculam-na à construção do conhecimento centrada no desenvolvimento humano, condição para que possamos aprender a viver juntos em cidadania activa, construindo um novo tempo através da magia da escola» (Silva, 2011, p. 71). A autora insiste no termo «magia» justamente na medida em que no encontro humano proporcionado pela experiência pedagógica nunca se sabe verdadeiramente onde começa e acaba o caminho de aprendizagem.

Em suma, para que possa cumprir com a sua missão educativa, afirmando a sua identidade e relevância organizacional no seio de uma sociedade educativa, a escola deve, ela mesma, pautar-se por um modelo de funcionamento democrático, um modelo promotor de cultura relacional que é como quem diz de cultura de «laço social».

2.3. Escola e outros actores sociais

Valorizar a escola enquanto comunidade relacional implica considerar igualmente as dinâmicas de relação com a comunidade exterior local, como defende Joaquim Azevedo. Na opinião deste autor, «a cultura escolar representa um valioso património da comunidade local, que deve ser acarinhado e incentivado, tendo em vista o desenvolvimento humano de cada cidadão, a criação de um ambiente social coeso e o fomento de uma cultura de liberdade e de solidariedade. As escolas constituem, pois, esteios funcionais de uma comunidade local que valoriza a aprendizagem de todos ao longo de toda a vida, de uma comunidade de aprendizagem» (Azevedo, 2007, p.18 e 19).

No entanto, e pelas razões já referidas, considera-se que é preciso afirmar a identidade distintiva da escola enquanto organização educativa específica, evitando o transbordamento e a sobreposição de missões. Os desafios da nossa contemporaneidade determinam, por um lado, que a escola informativa e instrutiva, que privilegia o «ensinar», dê lugar à escola do conhecimento e da educação, que privilegia o «aprender», e, por outro lado, a assumpção de que «a aprendizagem que acontece dentro da escola, e muito concretamente dentro da sala de aula, não pode ser dissociada daquela que se desenvolve fora dela, em especial no contexto familiar e na comunidade local» (Baptista, 2009b, p. 52). A escola, continuando a ser uma instituição educativa de referência, já não é, nem pode ser, nas sociedades actuais, a única que cumpre a missão educativa.

A escola precisa abrir-se à família, à comunidade envolvente e à sociedade em geral consentindo uma participação activa e efectiva destas estruturas no seu Projecto Educativo e permitindo-lhes, desta forma, compreender, entender e ajudar os seus propósitos. Neste sentido, ela deve adoptar uma estrutura organizativa flexível e apta a atender à concretização dos projectos comunitários que lhes possam ser comuns.

As vicissitudes da sociedade moderna reclamam soluções socioeducativas que ultrapassam os limites formais e regulares da escola já que exigem intervenções e acções educativas em âmbitos muito diferenciados e que transcendem a missão educativa escolar.

Reconhecemos que a escola é essencial no processo de socialização dos indivíduos na medida em que, através da educação formal, fomenta a interiorização pelos indivíduos dos valores e dos princípios da sociedade a que pertencem mas «uma estratégia de educação ao longo de toda a vida, conscientemente ao serviço de uma nova cidadania, converte-se impreterivelmente em repto conjugado de socialização ao longo de toda a vida» (Carneiro, 2001, p.269). Nesta perspectiva, parece-nos difícil conceber uma escola afastada da comunidade assim como se torna difícil pensar uma comunidade dissociada das suas escolas.

Citando Joaquim Azevedo «é missão da educação contribuir para que cada ser humano aprenda a viver com os outros, a tornar-se cidadão, pleno de direitos e de deveres, membro de uma comunidade. Aí cada um é chamado a ser solidário e responsável» (Azevedo, 2007, p.8). A escola deve integrar o projecto da comunidade assim como o projecto da escola deverá articular-se com a comunidade. Esta dualidade concretiza-se em formação para a cidadania e a cidadania activa implica o envolvimento de toda comunidade, através de todas as organizações e movimentos da sociedade civil e não apenas das famílias.

Trata-se de pensar a comunidade como uma estrutura educativa composta por várias organizações articuladas entre si já que como afirma António Nóvoa «uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte, do desporto. Estou a pensar no que tenho designado por *espaço público da educação*, um espaço que integra a escola como um dos seus pólos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais» (Nóvoa, 2005, p.17).

Joaquim Azevedo remete-nos ainda para o conceito de comunidade de aprendizagem como sendo «um tecido repleto de redes e de encontros, uma manta multicultural interconectada, uma sociedade que pode oferecer a todos, sem excepção, múltiplas e flexíveis oportunidades de aprender, de saber-ser, de aprender a viver juntos. Ser cidadão é também ser aprendiz, aprender é exercer a cidadania, é partilhar limitações, é ousar ir mais além, ser mais, sempre em comum, porque ninguém é – aprende a ser – sozinho» (Azevedo, 2007, p.10). Nesta lógica, a comunidade de aprendizagem perpassa âmbitos muito diversos: a família, a escola, a vida cultural local (bibliotecas, museus, teatros, casas de cultura, cinemas, centros de música e de arte, etc.), a vida económica (as empresas, o trabalho e o emprego, o desemprego e o mundo laboral, o desemprego de longa duração, o associativismo empresarial e sindical, as redes empresariais), a vida associativa, as paróquias e as Igrejas, o desporto e a animação dos tempos livres, os espaços públicos em geral, os meios de comunicação social, a saúde e o ambiente, a segurança pública e as festas e comemorações.

Ainda na linha de pensamento de Joaquim Azevedo, acentuamos a relevância e a necessidade das dinâmicas de interacção entre as escolas e as outras instituições da comunidade e, através destas dinâmicas, a concretização da finalidade comum que é aprendizagem ao longo de toda a vida para todos os cidadãos. Os contextos sociais, políticos e económicos que vivemos na actualidade «exigem» que se pense a cidade como comunidade de aprendizagem, esclarecendo que entendemos a cidade como o território ou o local onde vivem os cidadãos. No mesmo sentido, Roberto Carneiro fala na necessidade de uma pedagogia urbana como elemento integrador conceitual da Cidade Educadora. Na sua perspectiva, «esta filosofia pedagógica como que expande o espaço estritamente escolar – perímetro tradicional de ensino formal – para invadir toda a topologia urbana como espaço vivo de aprendizagem» (Carneiro, 2001, p.271).

O projecto desenvolvido pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, designado por Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA) representa uma experiência de referência a este nível. Trata-se de uma dinâmica socioeducativa territorial que promove a aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos (cf. www.trofatca.pt), apresentando-se como uma dinâmica de incentivo e de criação de redes socioeducativas que actuam sob o signo de uma pedagogia de pedagogia social assente em valores de proximidade humana e onde as escolas desempenham um papel fundamental.

Com efeito, a escola hoje não pode estar alheada da comunidade, a escola tem que estar «ligada» e em «sintonia», isto é, em interacção e cooperação contínuas com a comunidade, para que juntas criem dinâmicas educativas, sociais e culturais que visem a integração, a solidariedade e a participação de todos os actores sociais.

3. Perfil socioprofissional do professor

3.1. O professor como agente da condição humana

A educação representa uma forma intencional de intervenção no processo de desenvolvimento humano, apoiando-se em práticas de relação destinadas a promover a educabilidade das pessoas. Enquanto educador escolar, o professor é um agente privilegiado de condição humana. Ele é um adulto investido de uma autoridade pedagógica relevante e bem explícita. No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996), já referido, assume-se que «a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI» (Delors, 1996, p.152 e 153).

Como nota Evangelina Silva (2011), a especificidade da profissão docente está intimamente ligada a essa função pedagógica ao serviço do devir humano, implicando factores de forte complexidade ao nível do exercício profissional. O professor depara-se habitualmente com dilemas que lhe exigem respostas que se constroem alicerçadas na sua preparação e conduta ética.

Sendo a pedagogia um saber teórico-prático que assenta na relação humana, na intencionalidade e na decisão, os pressupostos éticos basilares de toda a prática pedagógica, e portanto também da praxis do professor, são:

- Crença na perfectibilidade e educabilidade de todas as pessoas;
- Respeito pela identidade e dignidade (histórica) de cada pessoa;
- Reconhecimento do direito inalienável de cada pessoa protagonizar o seu próprio processo de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, considera-se que o professor é um agente educativo privilegiado para a promoção de valores como a paz, a justiça, a tolerância, a solidariedade e a liberdade pela relação de proximidade e de confiança que

estabelece com os diversos actores envolvidos na acção educativa. A relação pedagógica constrói-se pela empatia enquanto capacidade de sentir o outro. Como salienta Isabel Baptista «os professores formam para os valores, a partir de valores. Ou seja, ensinando com e desde valores. (...) O seu testemunho ético começa na sua própria presença, sensibilidade e atitude. É importante a forma como escutam, como comunicam e partilham conhecimentos. A forma como se envolvem no trabalho de equipa, como lidam as situações de conflito, como acolhem e respeitam a liberdade do outro» (Baptista, 2005, p.88 e 89).

Neste sentido admitem-se como valores éticos fundamentais da prática pedagógica a paciência, o cuidado, o bom senso, a consideração positiva, a congruência e a arte do diálogo. São estes os valores que ajudam a fundamentar uma ética assente numa matriz humanista centrada no respeito pelas pessoas, na valorização da dignidade humana.

Recorde-se que o saber profissional dos professores é a pedagogia, enquanto saber transversal e comum a todos os contextos e domínios de docência. É no quadro desta autoridade pedagógica que os professores desempenham um papel decisivo na liderança dos processos de ensino/aprendizagem, funcionando como agentes de mudança, como profissionais que ajudam a «dar rosto ao futuro» (Baptista, 2005). Nesta medida também, pode considerar-se que os professores são agentes de desejo e de esperança.

3.2. O professor como agente de mediação

Como foi dito, o professor está implicado e comprometido na promoção da aprendizagem formal por via de uma cultura de proximidade humana. Sem proximidade não existe verdadeiro encontro e verdadeira comunicação. Sem encontro e sem comunicação não existe laço social. Sem laço social não existe aprendizagem social. Nesta medida, pode dizer-se que o professor é um agente de mediação social com missão pedagógica privilegiada.

Desempenhando funções pedagógicas impregnadas de valores como confiança, compromisso, perseverança, responsabilidade e hospitalidade, o professor funciona como agente promotor de uma cultura de mediação social. «Para que a cultura da mediação seja instaurada nas nossas sociedades, as pessoas mediadoras, seja qual for o seu âmbito de acção, devem aproximar-se da cidadania a partir do rigor que comporta o domínio de algumas técnicas, o conhecimento profundo de uma arte e a autenticidade de uma ética universal. É, pois, no cruzamento destas três coordenadas que um processo mediador toma forma, proporcionando a mudança social que, átomo a átomo, conduz a uma existência não violenta» (Torremorell, 2008, p.86).

A mediação é simultaneamente uma prática antropológica, um acto pedagógico e um instrumento de regulação social. Pela perspectiva que aqui se defende sobre a *praxis* do professor, facilmente se aceita que a mediação é uma ferramenta a que este, quase que intuitivamente, recorre no exercício das suas funções pedagógicas, educativas e sociais.

Adoptando a linha de pensamento de Maria Carme Torremorell (2008) «o facto de seguirmos os valores da mediação afasta-nos, forçosamente, da sua visão mais instrumentalizada (que gira à volta do conflito e da sua solução) e o discurso reordena-se à volta de um novo horizonte sociocultural no qual as relações interpessoais são fonte constante de aprendizagem e de construção de significações sociais partilhadas» (Torremorell, 2008, p.70). O professor concretiza a mediação como formação integral pela sua acção ao nível dos processos de ensino/aprendizagem. Ele é um mediador do conhecimento «ao sugerir ou ao convidar a encontrar caminhos de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento da criatividade, de tal forma que cada um, individual e solidariamente, construa e reconstrua a sua esfera pessoal de emoções e conhecimentos» (Sarrado, Riera & Boqué *in* Torremorell, 2008, p.71).

O professor apresenta-se como agente de mediação na medida em que, através da sua intervenção pedagógica, promove dinâmicas de relação e de convivência humana. Conviver «significa viver uns com os outros baseando-se em

determinadas relações sociais e códigos de valores, necessariamente subjectivos, no espaço de um contexto social determinado» (Jares, 2007, p.27).

O professor concretiza mediação como coeficiente de coesão (intragrupal) quando participa no trabalho dos professores para conseguir que o conselho de turma actue de forma colectiva e consertada, para que o Projecto Curricular de Turma possa traduzir esse sentir colectivo e indique caminhos assumidos e partilhados por todos. A mediação nesta dimensão, como afirma Maria Carme Torremorell (2008), «estimula a dissensão, o debate reflexivo e o questionamento das dinâmicas instauradas» (Torremorell, 2008, p.74). Esta vertente da mediação também se concretiza ao nível da recolha, da organização, da selecção e da transmissão de informações importantes para que os professores, para os pais/encarregados de educação e para os alunos.

O professor é mediador quando faz uma gestão da informação de que dispõe assente numa prática guiada por valores que respeitem o confidencial, o privado e o íntimo das pessoas envolvidas. Quando propõe e estimula a participação dos pais/encarregados de educação na elaboração e na concretização do Projecto Curricular de Turma. Quando promove a «negociação» entre os co-participantes no processo de decisão e a realização de tarefas educativas, quando consegue promover dinâmicas de grupo como as assembleias de turma que «ajudam os alunos a ouvirem-se uns aos outros, a combinar trabalhos, a aprender a falar em público e a dirigir reuniões. Estas assembleias poderão ser uma excelente oportunidade para criar “comunidades justas”, onde a participação democrática na tomada de decisões seja uma regra de ouro e onde as normas sejam discutidas e aprovadas por todos» (Marques, 1994b, p.13) e onde o professor promove a educação para a cidadania e para os valores. Ao contrário do que acontece com a mediação de conflitos ou da mediação de carácter jurídico, a mediação sociopedagógica não pressupõe um diagnóstico prévio de problemas relacionais, mas sim a auscultação de necessidades, interesses e desejos de aprendizagem e de convivência (Azevedo, 2007; Baptista, 2008). A mediação inscreve-se assim numa lógica de promoção de relações positivas e de laços sociais novos.

Neste sentido, falar de cultura de mediação significa manter uma visão ampla dos processos mediadores que, frequentemente, têm sido reduzidos a uma simples técnica de gestão ou resolução de conflitos. É esta a perspectiva que se pretende associar às práticas do professor, em especial o professor director de turma, enquanto agente privilegiado de condição humana.

3.3. O professor como director de turma

No seguimento do que foi dito nos pontos anteriores sobre os novos desafios da cultura escolar e os novos traços de profissionalidade docente, o professor que desempenha funções de direcção de turma vê reforçadas todas as suas missões de educabilidade e de mediação social. Recorde-se que cabe ao director de turma assegurar a relação entre todos os actores escolares de modo a garantir condições de sucesso no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. «O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a sua vida» (Delors, 1996, p.155). O director de turma, ainda mais que qualquer outro professor, tem a obrigação de atender a este princípio pela posição que ocupa no ecossistema escolar.

O director de turma ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar tendo em vista o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. De acordo com este ponto de vista o director de turma apresenta-se como um agente educativo cuja *praxis* promove a ligação entre alunos, professores, pais/encarregados de educação e comunidade.

De acordo com o disposto no ponto 2 do artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, ao director de turma compete: assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos e pais/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 actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; articular as actividades da turma com os pais/encarregados de educação promovendo a sua participação; coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Para que o director de turma possa cumprir com sucesso o seu papel e as suas atribuições deve ser dotado de competências básicas de comunicação e de relacionamento interpessoal, de competências específicas de dinamização e orientação de reuniões e de competências características de resolução de problemas e de mediação de conflitos. Desta forma, no perfil de director de turma destacam-se como essenciais as seguintes competências: relação fácil com alunos, colegas, famílias e pessoal não docente; tolerância, compreensão e firmeza; bom senso e ponderação; dinamismo e método; disponibilidade; capacidade de prever situações e de solucionar problemas.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, preconiza a Formação Cívica como um «espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade». A área curricular não disciplinar de Formação Cívica deve, de acordo com o Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho, ser atribuída ao director de turma e nela devem ser trabalhadas e desenvolvidas competências nos domínios da educação para os direitos humanos e da educação para a solidariedade, entre outros.

Nesta perspectiva, o director de turma é um agente de mediação sociopedagógica, um agente capaz de promover «aprendizagem social» enquanto «acto de aprender a viver com e para os outros». Assume-se assim que o director de

turma fundamenta e orienta a sua *praxis* pelo princípio de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, preparando o ser humano para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo nas diferentes circunstâncias de vida.

Tendo em consideração o quadro de exigências de educação escolar preconizadas em contexto de sociedade educativa, designadamente as que se referem à interacção entre actores dentro da escola e entre escola, família e comunidade, o professor director de turma exerce uma função relacional complexa e de elevada exigência pedagógica e ética.

II Parte

O director de turma como mediador sociopedagógico

1. Justificação da opção metodológica

1.1. Questões e objectivos de investigação

Relembrando a questão de partida que motivou e orientou esta pesquisa e que se prende com o reconhecimento do director de turma como mediador sociopedagógico, isto é, como agente de referência na relação entre alunos, professores, pais/encarregados de educação e comunidade, interessou-nos indagar em que medida o professor director de turma se reconhece a si mesmo nessa qualidade, bem como em que medida ele é reconhecido como tal pelos diferentes elementos da comunidade escolar.

Neste sentido, elegemos como objectivos fundamentais de estudo empírico os seguintes:

- a) Identificar e caracterizar missões atribuídas ao director de turma.
- b) Identificar e caracterizar práticas de mediação sociopedagógica desenvolvidas pelo director de turma.
- c) Identificar e caracterizar percepções dos actores sobre o papel do director de turma.

Conforme se descreve mais adiante, para efeitos de processamento crítico de dados, estes objectivos funcionarão como categorias de análise, sustentando a apresentação de elementos de discussão considerados fundamentais em torno do papel do director de turma enquanto mediador sociopedagógico.

1.2. Estratégia de desenvolvimento

Tendo por base os objectivos atrás enunciados e estando em causa o estudo de dinâmicas relacionais, em termos metodológicos optou-se por um *design* de investigação baseado numa metodologia de abordagem qualitativa centrada na realidade de uma escola em particular.

Por razões de exequibilidade e tendo em conta os limites temporais desta investigação, o estudo incidiu no universo da Escola Básica Integrada com Jardim-de-infância de S. Martinho do Campo (EBI/JI) já que a investigadora é docente do quadro de agrupamento neste estabelecimento de ensino pertencente ao Agrupamento de Escolas de São Martinho, tendo sido desenvolvido entre Outubro de 2010 e Junho de 2011 e, em função dos objectivos de estudo, teve por base as práticas de directores de turma dos 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico.

Tendo a investigadora uma ligação com o estabelecimento de ensino, estabeleceu-se um contacto directo com a direcção do Agrupamento, tendo sido obtido consentimento por parte do Conselho Pedagógico para efeito de recolha de dados.

O processo de recolha de dados assentou em três procedimentos fundamentais: análise documental, inquirição directa e observação numa perspectiva de aproximação ao contexto de acção.

A) Análise documental

A análise documental comportou a apreciação de documentos internos do Agrupamento escolar e ainda de documentos normativos, com o intuito de averiguar as missões atribuídas ao director de turma, nomeadamente:

- Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de São Martinho (Outubro de 2010),
- Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de São Martinho «+cultura+cidadania = melhor escola» (2009-2013),
- Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas de São Martinho (2009-2013),
- Plano Plurianual de Actividades do Agrupamento de Escolas de São Martinho (2009-2011),
- Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de São Martinho (2010- 2015),

- Regimento do Conselho de Directores de Turma do Agrupamento de Escolas de São Martinho (2010-2011).
- Competências das estruturas de orientação educativa - Decreto Regulamentar n.º10/99, de 21 de Junho.
- Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior - Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro.
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.
- Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

B) Inquirição directa de actores

Visando atingir objectivos de auscultação de actores, optou-se por um processo de inquirição assente em entrevistas individuais semi-estruturadas, tendo por base os seguintes tópicos:

- Dados pessoais e profissionais do entrevistado;
- As missões do director de turma;
- As práticas de mediação sociopedagógica do director de turma;
- As percepções dos actores sobre o director de turma.

Os objectivos da entrevista foram sempre devidamente explicitados aos entrevistados e o desenvolvimento dos tópicos ajustado contextualmente, de acordo com as características de cada respondente. Os critérios de selecção de actores sujeitos a entrevista prenderam-se com a existência de elementos representativos de cada ano de escolaridade (do 5.º ao 9.ºano), bem como a disponibilidade dos mesmos para colaborar na investigação, o género e a idade. Procurou-se ter em conta o facto de estes serem, no contexto da escola, elementos de referência, como acontece por exemplo no caso do director de turma que desempenhou, durante muitos anos, o cargo de coordenador dos directores de turma do 2.ºCiclo.

Com o intuito de salvaguardar a sua verdadeira identidade e preservar o

anonimato daqueles que participaram na investigação, optou-se pelo uso de siglas para nomeação dos actores. Assim sendo, aqui aparecem indicados por ordem crescente de ano de escolaridade:

- X₁, Director de turma do 5.ºano;
- Y₁, Aluno do 5.ºano;
- Z₁, Encarregado de educação do aluno do 5.ºano;
- X₂, Director de turma do 6.ºano;
- Y₂, Aluno do 6.ºano;
- Z₂, Encarregado de educação do aluno do 6.ºano;
- X₃, Director de turma do 7.ºano;
- Y₃, Aluno do 7.ºano;
- Z₃, Encarregado de educação do aluno do 7.ºano;
- X₄, Director de turma do 8.ºano;
- Y₄, Aluno do 8.ºano;
- Z₄, Encarregado de educação do aluno do 8.ºano;
- X₅, Director de turma do 9.ºano;
- Y₅, Aluno do 9.ºano;
- Z₅, Encarregado de educação do aluno do 9.ºano;
- W, Director do Agrupamento de Escolas de São Martinho.

A inquirição directa dos actores consistiu na realização de entrevistas individuais semi-estruturadas conduzidas como conversas informais e com o intuito de compreender em que medida o director de turma funciona como «mediador sociopedagógico» e averiguar quais as suas práticas pedagógicas.

Para este efeito, foi seleccionado um grupo de alunos em função dos critérios de representatividade em cada ano de escolaridade (do 5.º ao 9.ºano), de disponibilidade dos mesmos para colaborar na investigação, procurando atender igualmente aos critérios de género e de idade. O grupo de entrevistados é constituído por cinco professores directores de turma, cinco encarregados de educação dos 2.º e 3.ºCiclos do ensino básico e pelo Director do Agrupamento.

As entrevistas realizaram-se entre Abril e Junho de 2011 tendo decorrido num espaço livre da escola. As mesmas foram marcadas de acordo com a disponibilidade pessoal e profissional dos actores e da investigadora.

C) Observação directa

Considerando a opção por um contexto de proximidade, entendeu-se ser oportuno valorizar elementos de observação directa de carácter etnográfico. A observação realizada assentou no princípio da não interferência e da não participação da investigadora. Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (Bogdan & Biklen, 1994).

Os registos de observação foram elaborados com recurso ao Diário de Bordo, entendido como registo diário e sistemático dos elementos de observação recolhidos e, simultaneamente, da reflexão sobre essa observação (Banks, 2008). Este registo teve por base os objectivos previamente enunciados e reportando-se ao período em que decorreu a investigação, de Outubro de 2010 a Junho de 2011.

Posteriormente fez-se o tratamento qualitativo de dados por meio de análise de conteúdo a partir da qual se procurou extrair informação dos discursos e/ou a percepção obtida pela investigadora.

1.3. Critérios de análise e apresentação de dados

Os critérios de processamento crítico de dados correspondem aos objectivos previamente definidos que, para este efeito, funcionaram como categorias de análise.

A apresentação de resultados e sua discussão seguiram a mesma linha estrutural,

procurando apresentar a informação mais relevante e pertinente do discurso dos actores envolvidos. A opção por uma metodologia em boa medida assente na inquirição directa de actores e na observação obrigou-nos a ter um cuidado especial do ponto de vista metodológico de forma a conseguir controlar racionalmente o factor subjectividade, inevitavelmente presente neste tipo de estratégia.

Conforme foi dito, quisemos tirar partido da circunstância de sermos membros da comunidade em estudo, embora na consciência de que, o papel de investigador implicava um esforço de distância crítica. Neste sentido, a apresentação e discussão de dados segue um esquema descritivo, procurando valorizar a palavra dos próprios sujeitos de acção através do destaque dado a segmentos de discurso oral.

O registo das entrevistas foi feito de forma manuscrita, acrescentando que toda a recolha de dados foi feita com o consentimento dos próprios inquiridos.

No fundamental, o trabalho de análise crítica obedeceu a um esforço de carácter interpretativo e hermenêutico, associado a uma perspectiva de pesquisa educacional que procura ter em conta os contextos e as exigências de aplicação, em conformidade com os objectivos de pesquisa traçados previamente.

2. Contextualização da pesquisa

2.1. Caracterização socio-territorial

O Agrupamento de Escolas de São Martinho é formado pelas escolas de cinco freguesias do concelho de Santo Tirso, no distrito do Porto. As freguesias em causa são as de São Mamede de Negrelos, São Salvador do Campo, São Martinho do Campo, Roriz e Vilarinho.

O concelho de Santo Tirso, situado no norte do país, pertence ao distrito do Porto e é considerado um concelho de ligação entre o Grande Porto, o Tâmega e o Ave. É delimitado a Norte pelos concelhos de Vila Nova de Famalicão e Guimarães, a Nordeste por Vizela e Lousada, a Este por Paços de Ferreira, a Sul com o concelho de Valongo e a Oeste pelos concelhos da Trofa e Maia. Com uma área de cerca de 140 km², Santo Tirso é composto por vinte e quatro freguesias, tendo cerca de 14 mil habitantes.



Figura I: Distrito do Porto

Os seus principais centros urbanos são Santo Tirso, sede do concelho, e Vila das Aves. As freguesias de São Martinho do Campo, São Tomé de Negrelos e Rebordões também possuem uma dinâmica urbana assinalável, o que potenciou a sua elevação à categoria de vila.

A extensa planície de aluvião existente nas freguesias do Vale do Leça (Água Longa, Agrela, Lamelas, Guimarei, Carreira, Refojos e Reguenga) favorece a prática da agricultura, marcando a sua paisagem. Em Monte Córdova, a freguesia mais extensa do concelho e onde nasce o rio Leça, encontram-se ainda as características do Vale do Leça: o povoamento encontra-se concentrado em diversos núcleos, dispersos no território.

É nas freguesias da zona nascente (Vilarinho, São Mamede de Negrelos, São Salvador do Campo e Roriz) que as características do Vale do Ave mais se evidenciam, com um povoamento disperso e indústrias a pontuar o território. Nestas freguesias ainda se encontra alguma agricultura de subsistência.

As freguesias vizinhas da sede do concelho (Palmeira, Areias, Lama, Sequeirô, São Miguel do Couto, Santa Cristina do Couto e Burgães), e por isso mais influenciadas por ela, integram o novo perímetro urbano da cidade de Santo Tirso.

As suas excelentes acessibilidades aproximam o concelho dos principais centros urbanos, mas também de importantes interfaces de transportes, nomeadamente o porto de Leixões e o aeroporto Francisco Sá Carneiro. O concelho é servido por uma assinalável rede viária e pela linha ferroviária de Guimarães.

São Martinho do Campo é uma das vinte e quatro freguesias que constituem o concelho de Santo Tirso. Situa-se no extremo norte do concelho, na região do Vale do Ave, delimitada pelas freguesias de Roriz, São Mamede de Negrelos e São Salvador do Campo e com o rio Vizela a servir-lhe de fronteira natural com as freguesias de Lordelo e de Moreira de Cónegos, já pertencentes ao concelho de Guimarães, distrito de Braga. Localiza-se a cerca de quinze quilómetros quer de Santo Tirso quer de Guimarães.

Através da estação de Lordelo, a freguesia dispõe de ligação ferroviária à sede do concelho, ao Porto e a Guimarães. Pela via rodoviária, para além dos

veículos particulares, existem carreiras com ligação a Vizela, a Santo Tirso e ao Porto.

Os dados oficiais do último recenseamento, realizado em 2001, indicam que a freguesia tem 3735 habitantes, 1834 do género masculino e 1901 do género feminino, registando-se ainda 192 indivíduos ausentes por motivos profissionais. São Martinho do Campo funciona como um centro aglutinador da população desta zona do concelho quer pelas infra-estruturas aqui surgidas, como é o caso da escola básica integrada com jardim-de-infância, quer pelos postos de trabalho criados pela indústria têxtil.

Até aos anos trinta do século passado São Martinho do Campo era uma freguesia essencialmente agrícola tendo destaque a produção de linho assim como o tratamento, a fiação e a tecelagem do mesmo. A partir dos anos trinta há um surto industrial e proliferam em São Martinho do Campo as empresas têxteis, algumas das melhores do concelho e do país.

A conjectura económica actual não é benéfica para este tipo de empresas mas, apesar do já significativo desemprego que se faz sentir na região do Vale do Ave, da qual São Martinho do Campo faz parte, a maior parte da população activa permanece ligada à indústria têxtil, havendo apenas uma pequena parte da população que trabalha no comércio, na prestação de serviços ou na construção civil. Nos dias de hoje, a agricultura não tem grande relevância para a economia local e portanto para a criação e manutenção de postos de trabalho.

Em São Martinho do Campo os estabelecimentos comerciais são bastante diversificados pelo que a comunidade pode usufruir do comércio tradicional característico de uma vila que ainda não viveu a implementação das grandes superfícies comerciais. Todas as quartas-feiras realiza-se a feira semanal.

Na vila, ao nível do sector terciário, existe uma delegação do Centro Regional de Segurança Social do Norte, uma dependência da Electricidade do Norte, três agências de instituições bancárias, um centro de saúde, uma farmácia e uma estação de correios.

Uma referência indiscutível na freguesia é a existência de várias associações culturais, recreativas e desportivas, como é o caso do Grupo Folclórico e dos Escuteiros de São Martinho do Campo, e ainda o património histórico-cultural local.

Também relevante, ao nível da acção social, é a actuação da Casa de Beneficência Dias Machado, da AS (Associação de Solidariedade Social) e do grupo das Vicentinas (Obras de São Vicente de Paulo).

A freguesia possui duas escolas de primeiro ciclo com jardim-de-infância, a de Entre-Estradas e a de Aldeia do Monte, e uma escola básica integrada com jardim-de-infância.

2.2. Agrupamento de Escolas de São Martinho

O Agrupamento de Escolas de São Martinho tem a sua sede na Escola Básica Integrada com Jardim-de-infância de S. Martinho do Campo (EBI/JI), que se situa na freguesia de São Martinho do Campo, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto.

Como foi referido, este Agrupamento integra estabelecimentos de educação e ensino das freguesias de São Mamede de Negrelos, São Salvador do Campo, São Martinho do Campo, Roriz e Vilarinho e articula pedagogicamente o pré-escolar com os três ciclos do ensino básico. Todas as escolas do Agrupamento funcionam em regime normal e têm prolongamento de horário, contribuindo assim para a efectivação de uma escola a tempo inteiro.

As onze escolas que integram o Agrupamento de Escolas de São Martinho são as seguintes:

- EBI/JI de São Martinho do Campo,
- EB1/JI de Entre-Estradas,
- EB1/JI de Aldeia do Monte,
- EB1/JI da Quelha,
- EB1/JI da Rechã,
- EB1/JI do Olival,

- EB1/JI da Ribeira,
- EB1 da Costa,
- Jardim-de-infância da Boca,
- EB1/JI de Paradela,
- EB1 da Lage.

No ano lectivo de 2010/2011, os recursos humanos deste Agrupamento distribuem-se por 1628 alunos, 135 docentes e 80 não docentes.

Os três quadros que se seguem permitem uma análise detalhada da distribuição de todos os recursos humanos do Agrupamento de Escolas de São Martinho por níveis de ensino e por áreas de actividade.

Quadro I – Distribuição do número de alunos pelos níveis de ensino

Pré-escolar	1.ºCiclo				2.ºCiclo		3.ºCiclo			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano	CEF
195	136	141	146	170	162	149	166	174	149	40
	593				311		529			

Fonte: Nunes, 2011

Quadro II – Distribuição do número de docentes pelos níveis de ensino

Pré-escolar	1.ºCiclo	2.ºCiclo	3.ºCiclo
14	37	36	48

Fonte: Nunes, 2011

Quadro III – Distribuição do número do pessoal não docente

Psicólogo	Chefe dos Serviços administrativos	Administrativos	Auxiliares da acção educativa	Cozinheiras	Guarda-nocturno
1	1	8	65	4	1

Fonte: Nunes, 2011

O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de São Martinho para o triénio 2009/2013 tem por base «o sentir da comunidade educativa e a necessidade de permanente evolução da qualidade do serviço prestado à comunidade».

Na área da Educação para a Cidadania, esta comunidade educativa sente que uma parte significativa dos alunos tem alguma dificuldade em adaptar-se às regras de funcionamento e de relação que uma escola exige.

Assim, um dos vectores fundamentais do Projecto Educativo é a formação para a cidadania, atribuindo e exigindo responsabilidades individuais e de grupo aos alunos, em diversos domínios, ao mesmo tempo que lhes atribui e reconhece direitos. A integração da «cultura de cidadania» na «cultura de escola», em cada uma das escolas do Agrupamento, é um objectivo permanente para toda a comunidade educativa que aqui se caracteriza.

Em relação ao processo ensino/aprendizagem há no Agrupamento um sentimento de confiança na qualidade do serviço prestado. As novas possibilidades no que respeita à estabilização do corpo docente e às iniciativas para a promoção do sucesso e para a diversificação da oferta educativa são factores susceptíveis de promover a melhoria contínua no processo ensino/aprendizagem.

O acompanhamento que os pais/encarregados de educação fazem aos seus educandos não é, no entanto, um ponto forte do dia-a-dia da escola e não há, da parte de muitas famílias, uma atitude de reforço da importância da escola enquanto meio de promoção e formação social. Por outro lado o baixo nível médio de escolarização das famílias, que dificulta o apoio familiar em domínios curriculares, e a falta de

hábitos de leitura e de trabalho intelectual por parte dos alunos, repercutem-se no aproveitamento escolar.

Assim, no Projecto Educativo deste Agrupamento pode ler-se:

«Tendo em conta todos estes factores e as características do meio social, económico e cultural, este Projecto Educativo propõe-se valorizar a escola, valorizar o seu papel na sociedade e a sua actuação a nível local e o seu contributo para o futuro individual e colectivo, bem como dar um forte contributo para a melhoria na aprendizagem, propondo actividades que visem sensibilizar os alunos para o saber e o saber fazer e para uma boa formação de cidadãos de forma a termos “+cultura+cidadania = melhor escola”».

As orientações fundamentais do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de São Martinho são:

- Prestar um serviço público de qualidade,
- Acessível a toda a comunidade da zona de influência do Agrupamento,
- Aberto à participação de todos os intervenientes do processo educativo,
- Apostado no sucesso escolar,
- Sustentando o seu desenvolvimento na educação para a cidadania.

O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de São Martinho assenta em duas vertentes estratégicas:

- Como organizador da acção educativa, congregando todos os projectos de escola e coordenando as estruturas intervenientes na educação e formação dos alunos;

- Como agente de transformação, perspectivando a inovação e a mudança nas áreas de ensino/aprendizagem, cidadania, cultura e desporto, imagem e sentido de unidade do Agrupamento, espaços e equipamentos e formação pessoal e profissional.

O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de São Martinho preconiza, nas diferentes áreas e através dos projectos que promove e do desenvolvimento do Plano de Actividades, a concretização dos seus objectivos

fundamentais. São exemplos desses projectos e actividades o Desporto Escolar; o Clube do Tiro com Arco; o Clube «À descoberta da Ciência»; o Clube de Protecção Civil; o Grupo de Teatro; o Plano de Acção da Matemática; o Plano Nacional de Leitura; o projecto «aLer+»; o Plano de Educação para a Saúde; o Grupo Coral; o Inglês no 1.ºCiclo; o Clube da Rádio «Onda Aberta»; o Jornal Escolar «Boca aberta»; a «Desfolhada»; a Biblioteca/Ludoteca/Mediateca; os Cursos de Educação e Formação; os Planos de Transição para a Vida Activa; a Festa dos «*Martinhos*»; as visitas de estudo; o passeio dos alunos finalistas e o convívio de pessoal docente e não docente.

Referir que, embora não exista no Agrupamento uma estrutura organizada na área da Educação Ambiental, as iniciativas nesta área foram acontecendo: experiências na limpeza do espaço escolar, criação de ecopontos para recolha selectiva do lixo, trabalhos de jardinagem e hortas biológicas.

Ainda salientar que ao longo dos anos, o Agrupamento, a par do que se passa na sociedade contemporânea, foi sendo apetrechado com equipamentos na área das novas Tecnologias da Informação e Comunicação e foi desenvolvendo actividades e formação para a sua correcta utilização.

O Agrupamento de Escolas de São Martinho possui um Núcleo de Desenvolvimento Educativo que, para além de coordenar e supervisionar as diversas áreas do Centro de Recursos e os projectos escolares em desenvolvimento, analisa novos projectos que possam ter interesse para a estrutura escolar, tendo em conta o Projecto Educativo do Agrupamento.

De seguida são apresentados projectos, actividades e experiências que, pela importância que têm na concretização do Projecto Educativo deste Agrupamento, e por estarem intimamente ligados à comunidade local, merecem uma referência mais pormenorizada neste texto.

A Feira do Livro do Agrupamento, já com doze edições, realiza-se anualmente e é inaugurada com pompa e circunstância no dia 1 de Dezembro que, por ser feriado nacional, permite a participação de toda a comunidade do meio envolvente. Conta habitualmente com a presença dos representantes dos órgãos

escolares, da vereadora do pelouro da educação da Câmara Municipal de Santo Tirso, dos presidentes das Juntas de Freguesia e das Associações de Pais entre outras individualidades representantes das associações locais. A feira prolonga-se por quinze dias dando oportunidade a todos os alunos de a visitarem acompanhados pelos seus professores que lhes vão inculcando o gosto pelos livros.

A solidariedade também marca presença em várias actividades como a recolha de livros, material escolar, roupa, brinquedos e outros materiais, que são doados a instituições de caridade existentes no país ou para países de expressão portuguesa, através dos Escuteiros de São Martinho do Campo, da Guarda Nacional Republicana da Vila das Aves e de outras instituições. Contudo a experiência com maior sucesso e continuidade no Agrupamento é a preparação de cabazes de Natal, iniciativa promovida pelos directores de turma. Todos os anos, em Dezembro, os alunos, respectivas famílias e director de turma preparam cabazes que são entregues a famílias carenciadas da freguesia, através do grupo das Vicentinas, cuja sede se localiza no espaço escolar mas funcionando com total autonomia.

O Clube das Artes do Espectáculo anima algumas actividades escolares e tem apresentado alguns espectáculos no Salão Paroquial de São Martinho do Campo, única sala existente na freguesia, em iniciativas próprias para animação da comunidade envolvente e outras para angariação de fundos para acções de carácter social.

Durante a Semana das Artes, alunos e professores, no átrio principal da escola, organizam pequenas oficinas de trabalho, na companhia de artesãos que se deslocam à escola para demonstrar a sua arte.

O primeiro Concerto de Natal realizou-se em 2001, na Igreja Matriz, e resultou de um projecto musical que pretendeu estabelecer a ligação entre a EBI/JI e a Escola de Música de São Martinho do Campo, que funciona autonomamente no espaço escolar. A partir daí o Concerto de Natal realiza-se todos os anos. A EBI/JI também realizou, por ocasião das festas da vila, quatro Concertos de Verão no Salão Paroquial, agregando grupos e associações da freguesia, destinados e abertos a toda a comunidade.

No âmbito do Plano de Educação para a Saúde consegue-se, de forma sistemática, o debate e a reflexão sobre alguns temas que podem promover bons hábitos de saúde e bem-estar. Em parceria com o Centro de Saúde, convidados com relevância ou representantes de associações específicas, abordam em colóquios, palestras e sessões informativas temas como a higiene, a alimentação, as drogas lícitas e ilícitas. Estas iniciativas destinam-se não só aos alunos mas também ao pessoal docente e não docente e ainda aos pais/encarregados de educação uma vez que algumas delas realizam-se, propositadamente, em horário pós-lectivo.

O Cortejo de Carnaval envolve todas as escolas do Agrupamento que desfilam na avenida principal da vila mostrando as fantasias que prepararam de acordo com um tema aglutinador.

Por fim, referir a iniciativa «Um dia na Idade Média» que envolve toda a comunidade educativa (alunos, professores, funcionários e pais/encarregados de educação) e ainda entidades, associações e particulares de toda a comunidade residente na freguesia. Realiza-se num Sábado de Junho, durante todo o dia e noite, e procura recriar o ambiente e as actividades da Idade Média.

A interligação com os pais/encarregados de educação e com a autarquia é um aspecto muito positivo deste Agrupamento, bem como a relação com o meio envolvente que tem proporcionado iniciativas variadas e muito interessantes.

O abandono escolar não existe há alguns anos no Agrupamento de Escolas de São Martinho do Campo quer pelo trabalho desenvolvido nesse sentido quer pelas ofertas formativas diversificadas (Cursos de Educação e Formação e turmas de Currículo Alternativo nos 2.º e 3.º Ciclos).

Há ainda a referir a parceria com a Câmara Municipal de Santo Tirso ao nível da formação de adultos, através do Centro Novas Oportunidades, que tem possibilitado a certificação de muitas pessoas ao nível do 6.º e do 9.º ano de escolaridade.

2.3. Rede de directores de turma

O Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de São Martinho define as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica responsáveis pela coordenação das actividades a desenvolver pelos docentes, no domínio científico pedagógico, e com os alunos, no acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem e da interacção da escola com a família.

De acordo com o definido no mesmo Regulamento Interno, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos de cada turma são da responsabilidade dos respectivos educadores de infância, na educação pré-escolar; dos professores titulares de turma, no 1.ºCiclo do ensino básico e do conselho de turma, nos 2.º e 3.ºCiclos do ensino básico.

Na EBI/JI, os alunos estão agrupados em turmas com uma média de vinte e cinco alunos cada.

No presente ano lectivo de 2010/2011, os alunos da EBI/JI distribuem-se por uma turma no pré-escolar, quatro turmas no 1.ºCiclo, treze turmas no 2.ºCiclo e vinte e duas no 3.ºCiclo.

Quadro IV – Distribuição do número de turmas na EBI/JI

Pré-escolar	1.ºCiclo				2.ºCiclo		3.ºCiclo			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano	CEF
1	1	1	1	1	7	6	7	7	6	2

Fonte: Nunes, 2011

Nos 2.º e 3.ºCiclos do ensino básico, os coordenadores de ciclo e o Director do Agrupamento articulam o trabalho a desenvolver de acordo com as directrizes e

decisões do Conselho Pedagógico e tendo em vista a concretização do Projecto Educativo do Agrupamento.

Cada coordenador de ciclo procura articular com todos os directores de turma do seu ciclo o trabalho a desenvolver com os alunos de cada turma em cada ano de escolaridade.

Por sua vez, cada director de turma é responsável pela coordenação das actividades do conselho de turma. O director de turma é designado pelo director de entre os professores da turma, sendo escolhido um docente com perfil para o cargo e, preferencialmente, pertencente ao quadro do Agrupamento.

Para a investigação que aqui se fundamenta seleccionaram-se cinco directores de turma, cinco alunos e os respectivos cinco encarregados de educação, um de cada ano de escolaridade, dos 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico da EBI/JI. Para o estudo não foram consideradas as turmas dos Cursos de Educação e Formação.

Os quadros seguintes apresentam uma caracterização dos actores envolvidos no estudo.

Quadro V – Caracterização dos directores de turma

Director de turma	Género	Idade	Formação	N.º anos de serviço docente	N.º anos de exercício do cargo
X ₁	Feminino	51	Licenciatura em História	26	20
X ₂	Masculino	44	Licenciatura em Economia	20	8
X ₃	Feminino	42	Licenciatura em Humanidades	18	10
X ₄	Masculino	34	Licenciatura em Geografia	13	10
X ₅	Feminino	45	Licenciatura em Ensino de História e Ciências Sociais	21	10

Fonte: Nunes, 2011

Quadro VI – Caracterização dos alunos

Aluno	Género	Idade	N.º de irmãos	Pretensão Profissional	Tempos livres
Y ₁	Masculino	11	0	Ainda não sabe	Natação, ouvir música e jogar futebol
Y ₂	Feminino	12	1	Veterinária ou atriz	Ler, ajudar a avó, brincar e passear
Y ₃	Feminino	12	0	Médica pediatra	Ler
Y ₄	Feminino	15	1	Veterinária	Ler, ouvir música e jogar futebol
Y ₅	Feminino	14	1	Ainda não sabe	Ler e ver televisão

Fonte: Nunes, 2011

Quadro VII – Caracterização dos pais/encarregados de educação

Encarregado de Educação	Género	Idade	Formação	Estado civil	Profissão
Z ₁	Feminino	34	6.º ano de escolaridade	Casada	Costureira
Z ₂	Feminino	38	Técnico Profissional de Informática	Solteira	Técnica de Informática
Z ₃	Feminino	47	12.º ano de escolaridade	Casada	Desempregada
Z ₄	Masculino	45	8.º ano de escolaridade	Casado	Empregado têxtil
Z ₅	Masculino	47	Licenciatura em História	Casado	Professor

Fonte: Nunes, 2011

Optou-se por caracterizar, numa perspectiva global, cada um dos grupos turma envolvidos no estudo com o intento de melhor conhecer cada uma das pequenas comunidades a que pertencem os actores.

A turma do 5.º ano é constituída por vinte e quatro alunos, onze raparigas e treze rapazes. A maioria tem dez anos, nove têm onze e um tem catorze. Durante o 1.ºCiclo, dezoito alunos frequentaram a EB1/JI da Quelha, S. Salvador do Campo, quatro frequentaram a EB1/JI da Rechã, outro veio da escola da Guardizela, em Guimarães, e outro da EB2 de Moreira de Cónegos. De acordo com o director de turma X₁, dois alunos tiveram retenções, um no 2.º e outro no 5.º ano. Os agregados familiares são geralmente constituídos pelos pais e um ou dois filhos. Os pais têm idades compreendidas entre 28 e os 48 anos e as suas habilitações académicas oscilam entre o 4.º e o 9.º ano de escolaridade. As profissões relacionam-se essencialmente com a indústria têxtil, mas há seis casos em que um dos cônjuges está desempregado. Ainda segundo o director de turma X₁ quinze alunos beneficiam da Acção Social Escolar: cinco no escalão A e dez no escalão B. Todos os alunos têm computador excepto um e três não têm acesso à *Internet*. Ocupam os tempos livres a ver televisão, a jogar *playstation* ou futebol, a andar de bicicleta ou *skate*, a ouvir música, a ler e a ajudar os pais. Uma minoria pratica natação, futebol, atletismo, pertence aos escuteiros. Relativamente ao futuro profissional as actividades preferidas são as seguintes: pediatra, poeta, engenheiro, operário da construção civil, advogado, árbitro de futebol, educador de infância, professor.

A turma do 6.º ano é constituída por vinte e seis alunos, onze raparigas e quinze rapazes, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos. Todos os alunos pertenciam à mesma turma no 5.º ano, com excepção de um aluno que beneficia de um Programa Educativo Individual estando simultaneamente integrado numa turma de 7.º ano. Os alunos são na sua generalidade provenientes das freguesias de S. Mamede de Negrelos (treze alunos) e de S. Salvador do Campo (onze alunos), além de Vilarinho e São Martinho do Campo (um aluno cada). Nesta turma, nove alunos são filhos únicos, quinze têm apenas um irmão e dois alunos têm dois irmãos. Em geral vivem com os pais e irmãos e nove alunos vivem

conjuntamente com os avós. Um aluno não vive com a mãe. A maioria dos pais destes alunos trabalha na indústria têxtil ou no sector terciário e cinco estão desempregados. As idades dos pais situam-se entre os 27 e os 51 anos. Relativamente às habilitações literárias, uma parte significativa dos pais têm apenas o 4.º ano de escolaridade e os restantes o 12.º ano de escolaridade. De acordo com o director de turma X₂, catorze alunos desta turma beneficiam da Acção Social Escolar: nove no escalão A e cinco no escalão B. Todos os alunos possuem computador em casa e quase todos têm acesso à *Internet*. Quanto à ocupação dos tempos livres, jogar no computador ou futebol, ver televisão e andar de bicicleta são as actividades preferidas destes alunos. Ao nível do futuro profissional, a maioria pretende prosseguir os estudos enquanto uma minoria pretende iniciar uma actividade laboral. Relativamente às profissões pretendidas, destacam-se as de futebolista, piloto, actriz e pediatra.

A turma do 7.º ano é constituída por vinte e cinco alunos sendo catorze rapazes e onze raparigas, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos. Dezanove alunos vivem em São Martinho do Campo e, na sua maioria, frequentaram o 1.º Ciclo na EBI/JI na mesma turma, dois vivem em Vilarinho, três em Roriz e uma mora em S. Mamede de Negrelos. No 1.º Ciclo, cinco alunos frequentaram a escola de Entre-Estradas, uma aluna da escola de Enxertos, Vizela, e um aluno frequentou a escola da Ribeira. Os pais têm idades compreendidas entre os 28 e os 46 anos, a maioria trabalha na indústria têxtil ou no sector terciário e sete estão desempregados. As suas habilitações académicas oscilam entre o 4.º ano de escolaridade e a licenciatura. Dois alunos desta turma são gémeos e órfãos de pai. Os restantes vivem com os pais e irmãos. Segundo o director de turma X₃, dezasseis alunos desta turma beneficiam da Acção Social Escolar: sete no escalão A e oito no escalão B. Todos os alunos possuem computador em casa e quase todos têm acesso à *Internet*. As profissões pretendidas pelos alunos da turma são futebolista, professor, veterinário, cabeleireira, engenheiro, pediatra, informático, militar, fisiatra, gestora, actriz e nove alunos dizem ainda não saber qual a profissão que gostariam de ter.

A turma do 8.º ano é constituída por dezanove alunos com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos. Na turma há doze raparigas e sete rapazes. O percurso escolar dos elementos da turma evidencia que, na globalidade, são alunos com dificuldades de aprendizagem. Apenas quatro alunos ainda não tiveram qualquer retenção. Uma aluna já ficou retida duas vezes e os restantes ficaram retidos uma vez. Os alunos provêm de famílias com um nível socioeconómico médio/baixo. A grande maioria dos pais e mães destes alunos trabalha na indústria têxtil e apenas possuem o 4.º ano de escolaridade. Todos vivem com os pais e irmãos com excepção de três alunos que vivem apenas com a mãe. A maioria dos alunos tem um irmão, uma aluna tem três e quatro alunos não têm irmãos. Segundo o director de turma X₄, dezasseis alunos desta turma beneficiam da Acção Social Escolar: oito no escalão A e oito no escalão B. Todos os alunos da turma têm computador e apenas dois não têm ligação à *Internet*. A maioria dos alunos ocupa os tempos livres no computador, a ver televisão, a conversar com os amigos e a jogar futebol e ambicionam, futuramente, prosseguir estudos apesar de não gostarem de estudar. As profissões ambicionadas pelos elementos da turma variam entre médica, enfermeira, veterinária, contabilista, futebolista, engenheiro e educadora de infância. Mais de metade dos alunos ainda não sabe qual a profissão que pretende desempenhar.

A turma do 9.º ano é constituída por vinte e seis alunos, nove rapazes e dezassete raparigas, tendo a sua maioria catorze anos de idade. Todos os alunos frequentaram a EBI/JI no ano anterior e pertenciam à mesma turma. Maioritariamente residem em São Martinho do Campo, apenas dois vivem em Vilarinho, três em Roriz, três em S. Salvador e três em S. Mamede. Há cinco alunos que já tiveram retenções no 1.ºCiclo e dois alunos tiveram retenções no 3.ºCiclo. As habilitações literárias dos pais dividem-se entre aqueles que apenas completaram o 4.º ano e a licenciatura. Uma maioria trabalha como trabalhador de produção (empregados fabris e construção civil), alguns são empresários ou professores, uma é educadora de infância e outros são comerciantes. De acordo com o director de turma X₅, onze alunos da turma beneficiam da Acção Social Escolar: cinco no escalão A e

seis no escalão B. As actividades praticadas pelos alunos nos seus tempos livres são bastante diversificadas tais como ver televisão, jogar futebol, ouvir música, natação, dança, leitura, estar com os amigos, andar de bicicleta e navegar na *Internet*. Todos os alunos têm computador em casa, e a maioria tem *Internet*. Grande parte dos alunos desta turma deseja prosseguir estudos de modo a exercerem profissões que exigem cursos superiores, no entanto um número significativo de alunos ainda não sabe a profissão que pretende exercer. Referem as seguintes profissões: educadora de infância, médica, engenheiro, investigador na área das Ciências Forenses, psicóloga, actor, militar, informático e estilista.

Tendo por referência os objectivos já enunciados, parece-nos pertinente referir que o Director do Agrupamento evidencia um percurso formativo e profissional que, de alguma forma, orienta e sustenta as suas práticas no desempenho das suas funções, destacando designadamente a sua formação académica (doutorando em Ciências da Educação, especialização em Administração escolar).

3. Apresentação e discussão de dados

3.1. Missões atribuídas ao director de turma

Constituindo objectivo desta pesquisa compreender em que medida o papel desempenhado pelo professor director de turma, enquanto mediador sociopedagógico, é reconhecido e valorizado, quisemos em primeiro lugar identificar e caracterizar as missões atribuídas ao director de turma, começando pela análise dos normativos da escola.

De forma clara, o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de São Martinho, no seu artigo 74.º, define as competências do director de turma, conforme se pode concluir pela leitura do quadro VIII. Concretamente constatamos que o director de turma é oficialmente reconhecido como um mediador, como alguém que estabelece pontes de comunicação entre os vários elementos da escola, numa perspectiva de promoção de cultura colaborativa e de envolvimento dos pais/encarregados de educação e de abertura à comunidade.

De acordo com o referido documento, ao director de turma cabe coordenar, comunicar, articular e promover a comunicação e a participação. Valores identificados com uma mediação sociopedagógica.

Quadro VIII – Competências do director de turma

«1. São competências do director de turma:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma com os alunos, pais e encarregados de educação;*
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;*
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de*

trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;

d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação, promovendo a sua participação;

e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;

f) Adoptar 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 e de aprendizagem;

g) Promover junto do conselho de turma a realização de acções conducentes à aplicação do Projecto Educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;

h) Apreciar ocorrências disciplinares e decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro do disposto no presente Regulamento Interno;

i) Presidir às reuniões do conselho de turma,

j) Outras referidas neste Regulamento Interno, nomeadamente as que respeitam a faltas dos alunos e seus efeitos».

Fonte: Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de São Martinho, 2010

Os restantes documentos oficiais da escola consultados são omissos em relação às missões atribuídas aos directores de turma e às suas práticas pedagógicas. Neste sentido, para efeito de identificação das missões do director de turma apoiamonos igualmente em dados recolhidos através das entrevistas e dos registos de observação desenvolvida durante o período em que decorreu a investigação, de

Outubro de 2010 a Junho de 2011, o que nos permitiu articular a informação formalmente explícita com a verbalização dos actores e os resultados de observação.

Neste contexto da investigação, pareceu-nos ainda pertinente averiguar se os directores de turma haviam recebido formação específica na área da direcção de turma que os habilitasse para essa missão.

Nenhum dos professores entrevistados (Figura II) declarou ter recebido formação inicial nesta área. Apenas um deles realizou, no âmbito da formação contínua e por iniciativa própria, formação específica neste domínio subordinada aos temas «O papel do director de turma» e «O desenvolvimento de competências sociais nos alunos» destacando esta última como muito interessante, útil e adequada às suas práticas pedagógicas.

Figura II – Formação contínua: competências na área da direcção de turma



Fonte: Nunes, 2011

O Director do Agrupamento, embora também não tivesse tido formação inicial neste âmbito, é detentor de formação especializada, nomeadamente no curso de especialização em administração escolar, tendo defendido tese sobre direcção de turma o que, na sua opinião, se revelou ser uma experiência enriquecedora e impulsionadora da sua conduta. Na sua opinião, esta circunstância acabou por motivar o facto de se tornar formador nessa mesma área assim como acabou por sustentar e orientar as suas práticas enquanto Director do Agrupamento.

Todos os discentes inquiridos assumem conhecer as funções do director de turma apontando como as mais importantes o conhecimento mais profundo dos alunos e a sua função de orientação, o contacto com os pais/encarregados de educação, a ligação com os outros professores e ainda o relacionamento com os alunos.

Também os pais/encarregados de educação declaram conhecer as funções do director de turma, apontando entre as funções mais importantes a de fazer a «ponte» entre alunos e pais/encarregados de educação e entre estes e a escola; assegurar a articulação entre os professores da turma com os alunos e com os pais/encarregados de educação, de modo a que todos «remem» na mesma direcção.

Os professores directores de turma conhecem as funções do director de turma e indicam a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Junho e o Estatuto do Aluno do Ensino Não superior como a legislação geral que determina as suas funções. No entanto, a este respeito referem que a legislação geral atribui ao director de turma a realização de muitas tarefas administrativas e/ou burocráticas, o que acaba por prejudicar a sua função de mediação pedagógica. Tal como acontece com os outros actores, os professores destacam entre as funções do director de turma o enquadramento do aluno na escola; o contacto entre escola e família; a criação de pontes entre escola, pais e alunos; a orientação dos restantes professores na relação e no trabalho com os alunos; a orientação dos alunos no seu percurso escolar; a responsabilização dos pais/encarregados de educação; a articulação entre todos os professores da turma, alunos e pais/encarregados de educação.

Os directores de turma dizem conhecer os documentos internos do Agrupamento, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades e o Plano Plurianual de Actividades. Os dois primeiros documentos são apontados como aqueles dos quais detêm maior conhecimento sendo o Regulamento Interno o que estabelece as funções do director de turma. Os directores de turma entrevistados são unânimes em considerar que executam todas as tarefas e funções que a lei lhes atribui.

Na opinião do Director do Agrupamento, a legislação geral que determina as funções do director de turma não tem sido actualizada apesar de as exigências do cargo serem cada vez maiores e não serem acompanhadas por uma simplificação burocrática. Também considera que a carga horária que a legislação atribui a este cargo está totalmente desadequada às multifunções do director de turma, às responsabilidades que este tem e às burocracias que desenvolve.

Como se disse, é principalmente no Regulamento Interno que se estabelecem as funções do director de turma contudo elas aparecem implícitas quer no Projecto Curricular quer no Projecto Educativo do Agrupamento. Por outro lado, há no Agrupamento escolar um acompanhamento de proximidade tanto da direcção como dos coordenadores de ciclo, que de alguma forma complementa essas orientações e que se traduz numa acção bem mais alargada.

Considera-se que o director de turma deve ter a seu cargo tarefas tais como gerir e liderar o conselho de turma; aspectos de carácter relacional entre professores, pais/encarregados de educação e direcção; acompanhar e orientar os alunos ao nível do aproveitamento e do comportamento e ajudar na dinamização de actividades de complemento curricular.

Os critérios que o Director do Agrupamento utiliza para seleccionar os professores que exercem o cargo de director de turma prendem-se em primeiro lugar com a continuidade, ao nível de ciclo, da direcção de turma e com o perfil do docente; em segundo lugar com a distribuição e gestão da carga horária quer dos docentes quer da escola.

O Director do Agrupamento considera que, sendo o cargo de director de turma um cargo de gestão intermédia, o perfil dos docentes que o exercem assenta em competências relacionais, comunicacionais e algumas capacidades de organização. Para além destas, destaca a assertividade e a capacidade de saber ouvir como características importantíssimas num director de turma. O Director do Agrupamento realça ainda este cargo considerando-o o cargo intermédio mais importante da organização escolar pelo facto de por ele passar o sucesso educativo dos alunos e da própria organização escolar. Reconhece que uma boa parte dos

directores de turma têm trabalhado de perto com o Director, com algum esforço da parte deles. Assim sendo atribui aos directores de turma um tempo na carga não lectiva apesar de considerar tal «benefício» insuficiente e que o mesmo se deveria reportar à componente lectiva.

Na opinião dos discentes, o director de turma deverá ser uma pessoa justa que trata os alunos de igual forma, que tenha como preocupação principal o bem-estar dos alunos e ainda alguém que impõe respeito, ao mesmo tempo que respeita a individualidade de cada um dos alunos. Atribuem-lhe como qualidades ser bom ouvinte, compreensivo, simpático, acessível (não só na disponibilidade como também na linguagem que usa) e responsável. Para os alunos é muito importante que o director de turma saiba aconselhar e orientar os alunos nas suas decisões e atitudes.

Para os pais/encarregados de educação o director de turma deverá ser uma pessoa com experiência, justa, íntegra e imparcial, determinada e objectiva (pois deve orientar o caminho dos filhos), preocupada e rigorosa, independente e disponível quer para os alunos quer para os pais/encarregados de educação. Consideram muito importante que o director de turma tenha competências para saber orientar os alunos e os pais/encarregados de educação, saber «descer» ao nível dos alunos, saber tomar a decisão certa, que nem sempre é a mais fácil, dar o exemplo e ser um exemplo, dizer a verdade, que seja profissional, justo e que trate os seus alunos não só como um grupo mas também como seres individuais com características próprias, valorizando-os sempre que possível.

Como já referimos, os directores de turma assumem que executam todas as tarefas e funções que a lei lhes atribui mas é notório em todos eles que o exercício deste cargo não se resume à realização destas tarefas e funções. No Agrupamento é perceptível que o cargo de director de turma é encarado como uma missão que não é imposta mas que é interiorizada e concretizada pelos professores que exercem este cargo, conforme surge ilustrado nos segmentos de discurso em destaque.

«Para além do disposto no ponto 9 do Regulamento Interno, aqui fazemos um pouco de psicólogos, mães, pais, etc. Creio que estas tarefas

não estão impostas mas os directores de turma vão fazendo mais do que o que está no ponto 9. Os directores de turma vêem o cargo como uma missão».

Director de turma X₄

«Tento apoiar os alunos. Fazer por eles aquilo que gostaria que fizessem à minha filha».

Director de turma X₁

«Muitas vezes, há a necessidade de alertar para determinadas situações que não são da minha competência mas da família, nomeadamente aspectos da higiene pessoal, distúrbios emocionais ou conflitos familiares que tenho forçosamente de saber gerir».

Director de turma X₃

«Sim, faço muito mais do que aquilo que a legislação diz. Gestão de conflitos entre os alunos, e entre estes e os docentes. Tentar minimizar os conflitos familiares e sua influência no sucesso escolar dos alunos».

Director de turma X₅

Constata-se existir um «sentido de missão» e um «sentido de responsabilidade» generalizados e bem aceites por toda a comunidade educativa.

Os directores de turma entendem que a promoção de um bom relacionamento com os alunos baseado no respeito mútuo e na responsabilidade é o mais importante e o que mais valorizam nas suas práticas. Acreditam ser este o caminho a seguir para que todas as outras funções e tarefas fiquem mais facilitadas. Também é salientada a orientação do aluno para o seu desenvolvimento pessoal.

Os professores apontam como os valores fundamentais na sua conduta a veracidade, a responsabilidade, o espírito de entrega, a seriedade, a honestidade, a

autoridade, o respeito, a justiça e a imparcialidade. São exemplo as seguintes afirmações:

«Se eu disser sempre a verdade, tanto alunos como encarregados de educação confiam em mim».

Director de turma X₁

«Justiça, respeito, capacidade de comunicar, responsabilidade, empenho e dedicação. Entendo que um director de turma deve ter gosto pelo cargo que desempenha pelo que é fundamental o empenho e a dedicação. A responsabilidade deriva da importância do cargo. O respeito por todos com quem lida. A justiça para com os alunos e o seu trabalho. A capacidade de comunicar para poder lidar com todos os intervenientes».

Director de turma X₄

«Transmitir valores cívicos aos alunos. A escola acima de tudo deve formar bons cidadãos, devidamente esclarecidos sobre o mundo que os rodeia».

Director de turma X₅

O Director do Agrupamento salienta que no seu Agrupamento os directores de turma executam todas as funções que a legislação lhes atribui e muitas outras, relevando o facto de o director de turma ser o elo de ligação entre direcção e alunos assim como entre direcção e pais/encarregados de educação. Também considera importante que o director de turma seja uma pessoa atenta, de bom trato e bom senso, por acreditar que estas características pessoais facilitam a vivência em sociedade, e ainda a capacidade de trabalho e a disponibilidade com que se entrega à concretização das suas funções e tarefas.

«Se há algo que nos tempos actuais tem de ser levado muito a sério são os valores, aliás, sou de opinião, como director, que tem-se privilegiado excessivamente a parte tecnológica em detrimento dos valores éticos. Sendo defensor de uma escola humanista, entendo que a formação pessoal de um director de turma é fundamental para os alunos e para as famílias. Ser solidário, cooperante, tolerante, são alguns valores imprescindíveis em qualquer ser humano. Esses valores adaptados ao contexto local são muito importantes».

Director do Agrupamento

Podemos assim concluir que, para além das funções burocráticas e administrativas, são reconhecidas e valorizadas as funções de direcção de turma ligadas a tarefas de orientação, de articulação entre as diferentes esferas de vida escolar e de mediação entre todos os actores. O director de turma surge-nos assim como um professor com uma missão formativa mais ampla e considerada indispensável ao bom funcionamento da vida escolar.

3.2. Práticas de mediação sociopedagógica

O segundo objectivo do nosso estudo empírico prendia-se com a intenção de identificar e caracterizar práticas de mediação sociopedagógica desenvolvidas pelo director de turma, em congruência com as missões atribuídas e oficialmente reconhecidas.

Durante o processo de inquirição constatámos que essas práticas são identificadas com os deveres ou padrões de conduta esperados. Assim, os alunos referem que o director de turma deve fazer o possíveis para que os outros professores da turma não sejam muito «duros» com eles e promover a comunicação com os outros professores para se inteirar das situações que vão surgindo. Referem também que o director de turma deve respeitar os outros professores e ter uma boa

relação profissional e, se possível, pessoal com os outros professores para que seja mais fácil resolver os problemas dos alunos da turma.

Os pais/encarregados de educação consideram que o director de turma deve ter uma boa relação com os restantes professores do conselho de turma, pautada pela abertura para que não haja constrangimentos. O director deve mostrar junto dos restantes professores do seu conselho de turma interesse pelas actividades nas várias disciplinas, comportamentos, avaliações efectuadas e todos os outros assuntos inerentes à disciplina. Este acompanhamento, sem «oprimir» os outros professores, poderá permitir detectar algo menos positivo e rapidamente corrigi-lo. Ainda consideram que em situações de desacordo ou conflito entre professores da turma, o director de turma deve sempre analisar a situação, ponderar e tentar chegar a um consenso entre todos. É muito importante que o director de turma seja uma pessoa acessível pois facilita a comunicação entre todos e, conseqüentemente, a resolução de problemas. O director de turma deve ouvir as partes e seus argumentos, mostrando sempre um espírito crítico, e decidir tendo sempre por base o bom senso e o Regulamento Interno do Agrupamento.

As práticas dos directores de turma são identificadas com as funções de informação, de diálogo, de coordenação e de gestão de situações problemáticas. Em situações de desacordo ou conflito entre professores do conselho de turma, os directores de turma tendem a adoptar uma postura de conciliação e de apaziguamento promovendo o diálogo. Nessa medida salientam as competências de carácter relacional e moral.

Os alunos consideram que os professores devem ser capazes de usar um vocabulário acessível e perceptível pelos alunos e devem promover, nas suas aulas, conversas com alunos sobre assuntos diferentes dos restritos ao currículo. Os professores devem ser sinceros, simpáticos e acessíveis mas capazes de impor respeito sem esquecer a imparcialidade em relação aos alunos. Um dos alunos entrevistados, ao pronunciar-se sobre as características pessoais que considera mais importantes num professor, diz:

«Haver imparcialidade em relação aos alunos porque o facto de simpatizar mais com um aluno não é motivo para o poder beneficiar».

Aluno Y₅

Os pais/encarregados de educação consideram a formação cívica muito importante em qualquer professor pois facilitará o relacionamento com os alunos e restantes professores e também promoverá a aprendizagem pelos alunos. O professor deve esforçar-se por realizar um acompanhamento muito próximo dos seus alunos tanto ao nível das dificuldades como ao nível das capacidades. O respeito, a integridade e a disponibilidade para os alunos são outras características que os pais/encarregados de educação apreciam nos professores assim como o profissionalismo, o rigor e a independência não deixando que as emoções e sentimentos influenciem as suas práticas.

«Aprecio e valorizo um professor que goste do que faz. Que veja que cada miúdo é diferente do outro do lado, que esteja disponível para todos os alunos, que desça ao nível dos miúdos...».

Encarregado de educação Z₁

Os alunos consideram que o director de turma deve ser rigoroso e inflexível nas chamadas de atenção e na imposição de regras. Deve estar atento aos alunos e ter sensibilidade para os ajudar e ainda usar uma linguagem adequada ao nível de escolaridade e meio sociocultural dos alunos. É também notório que os alunos esperam que o director de turma seja alguém atento e disponível para ajudar na resolução de eventuais problemas pessoais e familiares. Tal é evidenciado no seguinte extracto do discurso de um aluno:

«O director de turma deve tentar avisar sobre as coisas que os alunos não têm aproveitado. Ele ajuda a resolver os problemas pessoais quando os pais não se importam de as partilhar com ele».

Aluno Y₁

Também os pais/encarregados de educação consideram que o director de turma deve ser rigoroso e inflexível nas chamadas de atenção e na imposição de regras mas igualmente tolerante, acessível e impor o respeito.

«O director de turma deve mostrar disponibilidade, rigor, atenção e impor regras aos seus alunos. Deve mostrar que cada um tem uma função, com direitos e deveres, específica e que não podem ser confundidas. Se cada um souber qual o seu papel, a responsabilidade será exigida tendo em conta as suas tarefas».

Encarregado de educação Z₅

As práticas e as atitudes que o director de turma adopta e promove tendo em vista a relação com os seus alunos assentam na confiança, no respeito mútuo, no diálogo e na responsabilidade. Neste sentido, os pais/encarregados de educação consideram que a disponibilidade, a firmeza e a exigência contribuem para o estabelecimento de uma relação de proximidade e de confiança entre director de turma e alunos.

A mesma preocupação é partilhada pelos professores. Alguns directores de turma assumem-se, inclusive, como protectores dos seus alunos indiciando haver o conceito de «cuidado» e evidenciam pautarem a sua conduta pela máxima «ser um exemplo».

Segundo o Director do Agrupamento, o director de turma deve ser uma pessoa muito atenta na relação com os seus alunos para melhor os conhecer e fomentar o diálogo tanto formalmente como informalmente.

Os alunos consideram que, em situações de desacordo ou conflito entre alunos da turma, o director de turma não deve optar pelo castigo, deve antes reunir os envolvidos, ouvir as partes e ajudar na resolução do problema. Só posteriormente, se for caso disso, deve chamar os pais/encarregados de educação. Um aluno diz:

«Tentar resolver o conflito conversando com os alunos e ouvindo todas as partes».

Aluno Y₅

Os pais/encarregados de educação consideram que, em situações de desacordo ou conflito entre alunos da turma, o director de turma deve ser imparcial, ouvir as partes e tentar encontrar uma solução pela via do diálogo. Se for necessário terá que envolver os pais/encarregados de educação. Sobre este assunto, durante a conversa, um encarregado de educação referiu o seguinte:

«Deverá ouvir os diversos intervenientes e tomar uma decisão isenta baseada no Regulamento Interno. Não deve ter a tentação de privilegiar uma das partes devido a ter mais empatia com uma das partes».

Encarregado de educação Z₄

Também os directores de turma partilham desta ideia e dizem ser esta a sua forma de agir, ser essencialmente um agente conciliador, perante situações de desacordo ou conflito entre alunos da turma.

Segundo o Director do Agrupamento a tolerância, o bom senso e a comunicação fazem do director de turma um mediador em qualquer situação e, ainda mais, em situações de desacordo ou conflito, sejam elas entre alunos, entre professores ou entre pais/encarregados de educação. No que diz respeito ao conflito entre alunos, as suas palavras são as seguintes:

«O director de turma deve ser um mediador, agora mais do que nunca, mas tendo alguns pressupostos: ouvir as partes envolvidas de forma a dar hipótese aos alunos para se justificarem e assim chegar à sua percepção dos factos. As medidas a adoptar, devem ser essencialmente pedagógicas e, de algum modo, fazer com que cada uma das partes envolvidas faça um pedido de desculpas».

Director do Agrupamento

Na opinião dos alunos o director de turma deve sempre avisar os pais/encarregados de educação quando os alunos «se portam mal mas também quando se portam bem». Deve fazê-lo de imediato e manter os pais/encarregados de educação sempre informados sobre a vida escolar dos alunos.

Também os pais/encarregados de educação consideram ser imperioso que o director de turma mantenha sempre os pais/encarregados de educação informados e que sejam verdadeiros e honestos na sua actuação.

Para os directores de turma é igualmente muito importante manter com os pais/encarregados de educação um relacionamento cordial assente no diálogo e na cooperação. É nesta base que se consolida uma confiança mútua que é a base do sucesso escolar, pessoal e social do aluno.

Em situações de desacordo ou conflito entre pais/encarregados de educação, os directores de turma procuram o diálogo, o bom senso e a conciliação sustentada por informação fidedigna e verdadeira.

Os directores de turma «desejam» pais/encarregados de educação interessados, cooperantes e que não se demitam dos seus deveres e obrigações enquanto pais/educadores. A família deverá ser a outra parte integrante do trabalho feito na escola pelo director de turma e restantes professores. Apresenta-se um trecho da conversa com um director de turma que evidencia esta ideia:

«Um encarregado de educação deve ter vontade de colaborar com o director de turma e mostrar, claramente, esse desejo. Acredito que os encarregados de educação são uns bons aliados!».

Director de turma X₁

Também o Director do Agrupamento salienta e valoriza a necessidade de um maior envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos:

«Um encarregado de educação deve estar atento ao percurso escolar do seu educando. Deve vir à escola quando solicitado ou quando precisar de transmitir algo. Deve participar em algumas actividades escolares e deve valorizar os progressos do seu filho e os aspectos positivos que a escola apresenta».

Director do Agrupamento

Tanto os alunos como os pais/encarregados de educação como os directores de turma entrevistados são unânimes em considerar que os pais/encarregados de educação apenas têm o hábito de conversar com o director de turma nas reuniões para entrega das avaliações, quando os directores de turma os chamam ou, ainda mais raro, quando os pais/encarregados de educação se interessam em ir à escola. A maioria dos pais/encarregados de educação só vai à escola quando o director de turma o convoca ou quando o aproveitamento ou o comportamento o justificam. Ainda são poucos os pais/encarregados de educação que, por sua iniciativa, contactam o director de turma.

Contudo, em situações em que os pais/encarregados de educação demonstram maior interesse pela vida escolar dos seus educandos, há alguma apetência para conversas mais informais com o director de turma, em locais também informais, «Nos encontros casuais à porta da escola» refere um professor, e uma disponibilidade «quase total» dos directores de turma para receberem e conversarem com os

pais/encarregados de educação. Parecem não existir constrangimentos ao nível dos assuntos que os pais/encarregados de educação partilham com os directores de turma.

A observação permitiu-nos concluir que, nesta comunidade educativa, o contacto entre pais/encarregados de educação e director de turma acontece em duas situações diferentes: quando os directores de turma convocam os pais/encarregados de educação e, também por iniciativa dos pais/encarregados de educação.

A primeira situação é a mais frequente e a receptividade é quase total, quer se trate de uma reunião ordinária para entrega de avaliações, quer seja por questões de aproveitamento ou do foro comportamental.

A segunda situação também acontece quando os pais/encarregados de educação querem falar com o director de turma sobre assuntos familiares, sobre questões de saúde ou apenas para se inteirar da vida escolar do aluno.

Em termos gerais, neste Agrupamento nota-se não haver rigidez, pela parte dos directores de turma, em limitar os encontros às horas estipuladas nos horários: marcam-se reuniões tendo em atenção a vida profissional e a disponibilidade dos pais/encarregados de educação. Alguns directores de turma disponibilizam mesmo o seu contacto telefónico e endereço electrónico pessoais para facilitar e fomentar a comunicação.

Reconhecendo que o director de turma acaba por mostrar uma disponibilidade extrema em relação aos pais/encarregados de educação (adequando os horários de atendimento), o Director do Agrupamento entende contudo que o director de turma deve demarcar os seus limites no sentido de os pais/encarregados de educação terem a noção dos tempos e dos momentos em que devem ser recebidos.

Em suma, as práticas dos directores de turma são associadas a comportamentos de comunicação, de coordenação e de orientação, referindo-se fundamentalmente a funções de ligação entre alunos, professores e famílias.

3.3. Percepções dos actores

O terceiro objectivo da pesquisa pretendia identificar e caracterizar percepções dos actores sobre o papel do director de turma.

Em termos gerais, os alunos enfatizam os traços de personalidade do director de turma e as suas funções de mediação ou «protecção». Segundo eles, o director de turma faz o que considera ser mais correcto para os seus alunos. Estes procuram colaborar com o director de turma informando-o sempre que algo não está bem no grupo. Os alunos consideram que alguns professores podem, em algumas ocasiões, questionar e não concordar com o director de turma porque este tem tendência para os proteger contudo são de opinião que os professores qualificam o trabalho do director de turma como muito importante e fundamental. Os discentes pensam que o director de turma pode influenciar, tanto positivamente como negativamente, os outros professores mas que este efeito depende muito da personalidade do director de turma e da forma como ele trabalha.

Os pais/encarregados de educação vêem o director de turma como um líder pois é ele que coordena os outros professores e melhor conhece aqueles alunos e, por isso, «condiciona a atitude e a postura dos outros professores, mesmo que inconscientemente». Para estes actores, os professores olham para o director de turma como alguém que vai olhar para aquela turma em particular com uma responsabilidade acrescida e como se aqueles alunos fossem seus «filhos». O director de turma diz a «minha» turma e não a «nossa» turma.

Os professores reconhecem o director de turma como um mediador, um elo de ligação entre alunos e restantes professores e entre estes e os pais/encarregados de educação. Os professores dizem a «tua» turma e não a «nossa» turma. Os docentes destacam num «bom» director de turma valores como a justiça, o respeito, a educação, a atitude e apreciam um director de turma prático, eficiente e pragmático.

A este respeito, o Director do Agrupamento referiu:

«De uma forma geral os professores entendem o papel de director de turma com profissionalismo e sabendo que têm uma missão a cumprir. Embora alguns focalizem mais a sua acção nos aspectos burocráticos há muitos outros que têm consciência de que a sua função é mais abrangente e fazem um bom acompanhamento a alunos e famílias. O único ponto em que de uma forma geral não é totalmente conseguido, é o assumir por direito a liderança de uma conselho de turma na área avaliativa dos alunos, por outras palavras, isto acontece porque aceitam habitualmente as avaliações apresentadas e questionam pouco o que lhes é apresentado pelos colegas, quando por vezes há questões gritantes que devem suscitar perguntas, esclarecimentos, justificações».

Director do Agrupamento

Os directores de turma têm a percepção que os restantes professores reconhecem o seu trabalho assim como valorizam e reconhecem a sua responsabilidade. Os professores directores de turma consideram, de uma forma geral, que o cargo é bastante trabalhoso sobretudo pelos aspectos burocráticos, mas também quando têm alguma turma «difícil» a nível comportamental. Por isso, reconhecem que um director de turma tem que ter espírito de abertura, paciência, compreensão e humildade para lidar com diferentes pessoas na concretização das tarefas inerentes à sua função.

É interessante verificar que os alunos têm, na generalidade, um «carinho» especial pelo director de turma e mantêm com ele um bom relacionamento. São poucos os casos que vêem o director de turma de forma negativa pelo facto de ser o elo de ligação com a família. O director de turma é visto como um professor que ajuda, que compreende os alunos e, muitas vezes, «alguém com quem se pode conversar», razões pelas quais o director de turma é visto, pelos alunos, como alguém que «dá bons conselhos» e «encaminha» os alunos. Por tudo isto, o director de turma é considerado pela maioria dos alunos como uma pessoa importante na sua vida escolar e até na sua vida pessoal e familiar.

«Todos os alunos gostam do director de turma, ele é o professor mais importante!».

Aluno Y₁

Os alunos consideram que o director de turma, na maioria das vezes, influencia os alunos pois consegue inculcar neles atitudes e comportamentos mais adequados assim como transmitir e elevar valores importantes.

Os pais/encarregados de educação são unânimes em considerar que os alunos respeitam muito os directores de turma por ser o elo de ligação entre a escola e a família. Consideram o director de turma como o professor com mais autoridade na turma pois representa-a a todos os níveis, é «uma figura importante». É, para eles, um elemento facilitador da integração dos vários actores no processo educativo.

Os directores de turma consideram que, ao nível do segundo ciclo, os alunos vêem o director de turma como um prolongamento do pai e da mãe, são o seu «braço direito», o apoio que lhes dá conforto. No terceiro ciclo, segundo os directores de turma, os alunos nem sempre compreendem o papel desempenhado pelo director de turma pois a idade e os interesses não o permitem.

«Penso que os alunos mais velhos têm tendência a olhar para o director de turma como aquele que está ali mais para censurar, criticar ou exigir do que para ajudar. Penso que isto acontece porque nem todos os directores de turma desempenham da melhor forma o seu cargo e muitos não dedicam tempo suficiente a valorizar os seus alunos».

Director de turma X₅

Os directores de turma pensam que os alunos lhes valorizam a firmeza, a amizade, a confiança mútua, a cumplicidade e a compreensão. O respeito e a facilidade de resolver de forma justa os conflitos que vão surgindo é, verifica-se, apreciada pelos alunos. Também valorizam um director de turma informado sobre os

assuntos escolares e que cumpra com o prometido, dá-lhes uma sensação de segurança e confiança. O sentido de justiça e o respeito também são apreciados pelos alunos porque eles esperam ser tratados da forma correcta e sempre num patamar de igualdade com os outros colegas. Quando vêem concretizados estes anseios, os alunos olham para o director de turma como alguém que está ali para os ajudar.

A propósito da forma como os alunos vêem o director de turma, disse o Director do Agrupamento:

«Pela minha vasta experiência como director de turma, formador nesta área e Director do Agrupamento tenho a ideia que os alunos vêem muitas vezes o director de turma de uma forma muito familiar. De algum modo eles têm a ideia (talvez porque o discurso dos adultos vai também um pouco neste sentido...) que o director de turma é um representante local do «encarregado de educação». Há também alguns casos que o vêem como «amigo», situação que pode ser complicada, uma vez que uma relação afectiva para com crianças e jovens, benéfica para aproximar relações, não deverá passar de certo limite».

Director do Agrupamento

«Quando os alunos gostam do director de turma habitualmente dizem que é «fixe» ou «bom». Eles apreciam e valorizam o director de turma que está mais próximo deles, que os escuta, que tem tempo para falar com eles. Os mais velhos gostam por vezes de debater alguns assuntos relacionados com o próprio crescimento. Por razões diferentes (dos mais novos ou mais velhos) os alunos valorizam muito o poderem falar com o director de turma e o sentirem que eles os escutam. Por isso diria que a comunicação, a paciência, a tolerância são aspectos a realçar».

Director do Agrupamento

Segundo os alunos, os pais/encarregados de educação têm, na generalidade, uma boa ideia do director de turma e valorizam-no pois sabem que ele é uma pessoa muito próxima dos alunos. Para eles, os directores de turma podem influenciar os pais/encarregados de educação na medida em que «os podem orientar e ajudar no acompanhamento dos alunos e, às vezes, a compreender-nos melhor» nas palavras de um aluno.

Os pais/encarregados de educação atribuem ao director de turma um papel de elevada importância na vida escolar e pessoal dos jovens; vêem-no como um «modelo», uma «referência». Um director de turma demasiado permissivo pode gerar comportamentos pouco correctos que influenciam a vida escolar e pessoal do aluno e, pelo contrário, um director de turma mais rigoroso e exigente poderá determinar atitudes semelhantes.

«O director de turma pode acabar por influenciar a personalidade do aluno e passar determinados valores; acaba por marcar o aluno, tanto pela positiva como pela negativa».

Encarregado de educação Z₂

Os pais/encarregados de educação vêem o director de turma como alguém que na escola pode «vigiar» o seu educando, dando-lhes por vezes informações que os próprios alunos têm dificuldade em transmitir aos seus pais/encarregados de educação. Ao tratar o aluno de uma forma particular, valorizando-o sempre que possível, o director de turma vai ao encontro dos pais/encarregados de educação que consideram o seu educando como alguém especial. Uma vez conseguida essa «cumplicidade», o director de turma pode directa ou indirectamente alertar os pais/encarregados de educação para algo que necessite ser corrigido.

Os directores de turma pensam que os pais/encarregados de educação os valorizam, pois vêem nele um interlocutor privilegiado entre os pais/encarregados de educação, os educandos e a escola. De um modo geral vêem o director de turma como um prolongamento seu na escola, pretendem que seja alguém firme mas que

«dá a mão» quando é preciso e, por isso, valorizam no director de turma a responsabilidade, a honestidade, a lealdade, a justiça e a imparcialidade.

«A maioria dos pais/encarregados de educação valoriza um director de turma informado, atento, profissional e que cumpre com as suas obrigações. Para alguns pais/encarregados de educação, um director de turma com estas características dá-lhes a segurança de que tudo correrá bem, abstendo-se, por vezes, de exercerem as suas funções».

Director de turma X₃

«A honestidade, ser justo e que trate o seu educando de uma forma particular, valorizando-o sempre que possível. O encarregado de educação de um modo geral olha para o seu educando como alguém especial, capaz da realização de inúmeras tarefas, mesmo se, na realidade, não está devidamente preparado».

Director de turma X₅

Os pais/encarregados de educação vêem muitas vezes os directores de turma como os seus substitutos no meio escolar. Têm habitualmente consciência que são os seus interlocutores na escola, são pessoas com quem podem desabafar sobre algumas situações familiares, mas também são aqueles com quem vão ter para saber do aproveitamento e comportamento dos seus filhos. De uma forma geral têm uma boa impressão dos directores de turma, até pelo facto de serem os professores com quem comunicam. Um aspecto importante neste Agrupamento é o facto de se manter, sempre que não se verificarem situações de força maior que o impeçam, os directores de turma em anos consecutivos nas mesmas turmas, permitindo uma maior proximidade e conhecimento mútuo.

«Os pais/encarregados de educação valorizam os directores de turma que comunicam bem com eles, que estão disponíveis para os receber

mesmo em horários diferentes dos definidos para os receber. Mas valorizam também os directores de turma que são mais humanos e tolerantes com os seus filhos. Interessante é saber que são muitos os pais que solicitam aos directores de turma que sejam firmes e exerçam autoridade sobre os alunos, porque por vezes não conseguem exercer essa autoridade em casa e gostariam que a escola fosse mais longe no exercício dessa autoridade. Também nesta situação a percepção dos pais/encarregados de educação depende da sua formação, da maneira de ser e de estar dos seus filhos e também da forma como participam na escola».

Director do Agrupamento

Dependendo dos meios em que as escolas se inserem, do nível socioeconómico e cultural da família, parece-nos que nem todos os pais/encarregados de educação reconhecem ou valorizam totalmente o papel do director de turma. Isto acontece porque, em alguns casos, não há realmente uma preocupação com a vida escolar do educando para além dos resultados no final de cada trimestre ou até no final do ano lectivo.

Chegados a este ponto parece-nos relevante apresentar uma caracterização global dos resultados através de quadros de análise de conteúdo. Relembramos, mais uma vez, que para o efeito cada objectivo funciona como categoria operacionalizando-se em subcategorias.

Deste modo apresentam-se três quadros, cada um relativo a cada uma das categorias e respectivas subcategorias que foram sendo construídas durante a análise.

O Quadro IX contempla os aspectos relacionados com as missões e/ou funções atribuídas ao director de turma.

Quadro IX – Análise de conteúdo I

Categoria	Subcategorias	Unidade de registo	Unidade de conteúdo
Identificar e caracterizar missões funções atribuídas ao director de turma.	Relacionamento interpessoal	- Contacto - Ligação - Relacionamento	«o DT tem que fazer a «ponte» entre alunos e encarregados de educação e entre estes e a escola» «as relações humanas baseadas no entendimento»
	Orientação	- Acompanhar - Orientar - Aconselhar	«aconselhamento e acompanhamento de alunos e encarregados de educação»
	Dinamização	- Actividades - Cooperação	«ajudar na dinamização de actividades de complemento curricular»
	Gestão	- Coordenação - Articulação - Liderar - Consenso	«o DT deve coordenar os professores da turma» «o DT deve sempre analisar a situação, ponderar e tentar chegar a um consenso entre todos»
	Mediação	- Resolução de problemas - Resolução de conflitos - Conciliador - Apaziguar - Mediador - Promover o diálogo	«muitas vezes, há a necessidade de alertar para determinadas situações da competência da família ... que tenho forçosamente de saber gerir»
	Tarefas administrativas e burocráticas	- Organizar - Registos - Burocracia - Relatórios - Documentos	«faço todas as tarefas e funções previstas na lei» «o cargo é bastante trabalhoso sobretudo pelos aspectos burocráticos»

Fonte: Nunes, 2011

O Quadro X contempla os aspectos relacionados com as práticas de mediação sociopedagógica desenvolvidas pelo director de turma.

Quadro X – Análise de conteúdo II

Categoria	Subcategorias	Unidade de registo	Unidade de conteúdo
Identificar e caracterizar práticas de mediação sociopedagógica desenvolvidas pelo director de turma.	Justiça	- Pessoa justa - Imparcial - Independente	«o DT deve tratar os alunos de igual forma»
	Responsabilidade	- Responsável - Preocupado - Determinação	«saber tomar a decisão certa, que nem sempre é a mais fácil»
	Sociabilidade	- Acessível - Compreensivo - Simpatia - Bom senso - Tolerante	«saber «descer» ao nível dos alunos» «o DT deve ser rigoroso e inflexível nas chamadas de atenção e na imposição de regras mas igualmente tolerante, acessível e impor o respeito»
	Disponibilidade	- Disponível - Dedicção - Voluntarismo	«um DT com espírito de entrega» «Que veja que cada miúdo é diferente do outro do lado, que esteja disponível para todos os alunos, que desça ao nível dos miúdos...»
	Atitude	- Ser exemplo - Conduta - Segurança - Referência	«dar o exemplo e ser um exemplo» «os valores são fundamentais na conduta do DT»

Fonte: Nunes, 2011

O Quadro XI contempla os aspectos relacionados com as percepções dos actores sobre o papel do director de turma.

Quadro XI – Análise de conteúdo III

Categoria	Subcategorias	Unidade de registo	Unidade de conteúdo
Identificar e caracterizar percepções dos actores sobre o papel do director de turma.	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Assertividade - Objectividade - Pragmático 	<p>«<i>usar uma linguagem adequada</i>»</p> <p>«<i>a capacidade de comunicar para poder lidar com todos os intervenientes</i>»</p>
	Confiança	<ul style="list-style-type: none"> - Integridade - Justiça - Verdade - Honestidade - Sinceridade - Lealdade 	<p>«<i>o DT deve sempre dizer a verdade</i>»</p> <p>«<i>se eu disser sempre a verdade, tanto alunos como encarregados de educação confiam em mim</i>»</p>
	Proximidade	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo - Amigo - Atento - Protecção - Cumplicidade - Compreensão 	<p>«<i>uma relação de proximidade e de confiança entre DT e alunos</i>»</p> <p>«<i>um DT que ouve os alunos e que os tenta compreender</i>»</p> <p>«<i>tem tendência a proteger o grupo turma</i>»</p> <p>«<i>os professores dizem a «tua» turma e não a «nossa» turma</i>»</p>
	Autoridade	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito - Justiça - Autoridade - Rigor - Regras - Firmeza 	<p>«<i>um bom relacionamento com os alunos baseado no respeito mútuo e na responsabilidade é o mais importante</i>»</p> <p>«<i>consideram o DT uma figura importante</i>»</p> <p>«<i>o DT deve ser rigoroso e inflexível nas chamadas de atenção e na imposição de regras</i>»</p>
	Competência	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar - Apoiar - Formação Cívica - Rigor - Experiência - Exigência 	<p>«<i>tento apoiar os alunos... fazer por eles aquilo que gostaria que fizessem à minha filha</i>»</p> <p>«<i>transmitir valores cívicos aos alunos...a escola acima de</i></p>

Categoria	Subcategorias	Unidade de registo	Unidade de conteúdo
		- Eficiência	<p><i>tudo deve formar bons cidadãos, devidamente esclarecidos sobre o mundo que os rodeia»</i></p> <p><i>«todos os alunos gostam do director de turma, ele é o professor mais importante!»</i></p>

Fonte: Nunes, 2011

De uma forma geral os dados recolhidos e a análise realizada evidenciaram as práticas de mediação sociopedagógica promovidas pelo director de turma. Os resultados obtidos permitem-nos concluir o director de turma funciona como um «mediador sociopedagógico», que se reconhece a si mesmo enquanto tal e é reconhecido nessa qualidade pelos diferentes elementos da comunidade escolar. De acordo com o processo de observação e inquirição, a carga horária dos professores directores de turma encontra-se desajustada face às responsabilidades pedagógicas que lhe são atribuídas. Por fim, destaca-se a necessidade de formação qualificada para os professores directores de turma ao nível de competências relacionais tão valorizadas pelos actores.

Considerações finais

O balanço global de todo o percurso investigativo permite-nos concluir sobre a pertinência de uma abordagem sociopedagógica em relação ao papel do professor que desempenha funções de director de turma.

Para que possa cumprir com os ideais de humanidade consubstanciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a escola democrática do século XXI tem que instituir-se como escola inclusiva e bem alicerçada nas comunidades locais, desenvolvendo dinâmicas de aproximação a outros actores, designadamente às famílias.

Neste contexto, e tal como pudemos constatar durante o processo de investigação empírica junto de um Agrupamento escolar específico, o professor director de turma ocupa um lugar privilegiado enquanto agente de relação e de mediação.

Enquanto filosofia de acção, a Pedagogia Social caracteriza-se por «uma cultura de trabalho orientada para a promoção de laços sociais significativos entre pessoas, instituições e comunidades, funcionando nesta medida como uma antropologia prática associada a valores de humanismo de carácter relacional (...) uma «pedagogia de proximidade humana» ou «pedagogia de hospitalidade social»» (Baptista, 2008a, p.22). Neste sentido, encaramos a escola não apenas como uma comunidade educativa essencial ao desenvolvimento humano onde o professor funciona como transmissor de um saber específico mas também como o profissional da relação e da proximidade humana que promove laços sociais, que fomenta uma cultura de cidadania responsável e democrática, que incentiva a solidariedade.

Como lembra Evangelina Silva (2011), os desafios de mudança paradigmática colocados à escola do novo milénio abrem novas condições de exercício profissional, ampliando e valorizando o sentido social da profissionalidade docente.

O director de turma aparece, neste contexto, como um actor privilegiado na relação escola/família/comunidade, não só pelas tarefas de coordenação, de orientação e de gestão que desenvolve por inerência formal do cargo, de acordo com o que se encontra explícito nos normativos, mas principalmente pela forma humanista como exerce essa missão, tal como ficou evidenciado nas verbalizações dos actores. A função do director de turma foi identificada com a capacidade e disposição para concretizar atenção, cuidado, sensibilidade, disponibilidade, proximidade, generosidade e solidariedade com o «outro». A visão geral do director de turma é a de alguém que conhece a história pessoal e familiar dos alunos e que estabelece ligação entre todos os membros da comunidade educativa. O que, desde logo, nos permite identificar um eixo de ligação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem social.

O aspecto mais interessante e enriquecedor do nosso estudo prende-se com a forma como os actores corresponderam às nossas solicitações. A este respeito é de salientar a forma como os actores aderiram sem reservas e de forma muito autêntica mostrando-se motivados, agradados e até um pouco lisonjeados por poderem participar na investigação.

A análise desenvolvida ao longo desta investigação permite concluir da necessidade da formação dos professores em competências de mediação e de relação humana, designadamente os professores chamados a exercer funções de direcção de turma atendendo à dimensão relacional acrescida. Em particular o professor director de turma carece de preparação ao nível das competências de mediação sociopedagógica, já que são as mais reconhecidas e valorizadas.

Entre os limites deste estudo encontram-se os que se prendem com o facto de a investigação ter ficado circunscrita a um Agrupamento escolar. Numa perspectiva de desenvolvimento posterior, pensamos que importa alargar a base territorial do estudo e o âmbito de inquirição de actores.

Como refere Ramiro Marques «o director de turma é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais» (Marques, 2002, p.15).

Pela posição escolar que ocupa e pelas funções que lhe são inerentes, o director de turma torna-se fundamental na promoção da solidariedade humana enquanto «capacidade da humanidade viver em sociedade», e no desenvolvimento de normas de convivência assentes em princípios de hospitalidade, de responsabilidade e de respeito. É neste sentido que, em nosso entender, o director de turma pode e deve incentivar uma aprendizagem sociopedagógica, funcionando como mediador entre a cultura escolar e a cultura social. Associamos esta aprendizagem social a valores de uma «pedagogia da convivência» tal como a define Xesús Jares (2007). Para este autor, «não existe a possibilidade de viver sem conviver, os seres humanos são seres sociais e precisamos uns dos outros para a própria subsistência. A fragilidade da vida humana é uma das razões que explicam a convivência, embora não seja a única» (Jares, 2007, p.17). Neste sentido, podemos concluir que o director de turma é uma agente de mediação e um promotor de convivência ou arte de relação humana.

Bibliografia

Autores

AZEVEDO, Joaquim (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social, Volume 1*, 7-40. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

BANKS, Sarah & NOHR, Kirsten (2008). *Ética Prática para as profissões do trabalho Social*. Porto: Porto Editora.

BAPTISTA, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro. A Educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

BAPTISTA, Isabel (2008a). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social, Volume 2*, 7-30. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

BAPTISTA, Isabel (2008b). De que falamos quando falamos em Pedagogia Social. *A Página da Educação, n.º 175*, p. 15.

BAPTISTA, Isabel (2009). Autoridade social da instituição escola e cidadania solidária. *A Página da Educação, n.º 185*, p. 52.

BARBOSA, José (sd). *À descoberta de ... de São Martinho do Campo*. Santo Tirso, São Martinho do Campo: Edição Jornal Notícias do Vale.

BARBOSA, José & GRUPO FOLCLÓRICO, São Martinho do Campo (2007). *Grupo Folclórico de São Martinho do Campo, 50 anos ao serviço da cultura*. Santo Tirso, São Martinho do Campo: Edição Grupo Folclórico de São Martinho do Campo.

BARROSO, João (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CACHADA, Fernanda & COSTA, Albina (2007). Aprender na e com a escola, preservando na esperança. *Cadernos de Pedagogia Social, Volume 1*, 41-49. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

CARNEIRO, Roberto (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, Alberto Dias & BAPTISTA, Isabel (2004). *Educação Social. Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, Maria da Conceição (2010). Escola como comunidade. Dinâmicas de hospitalidade social. [Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social.].

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas.

COSME, Ariana (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Legis Editora.

COSME, Ariana (2010). Aprendemos uns com os outros, mediados pela nossa relação com o mundo. *A Página da Educação, n.º 190*, p. 12.

COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2009). As responsabilidades sociais da Escola e dos profissionais da educação que aí intervêm: contributo para um debate. *Cadernos de Pedagogia Social, Volume 3*, 61-73. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

CUNHA, Pedro D'Orey (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

DELORS, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

FAURE, Edgar (1981). *Aprender a ser*. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Amadora: Bertrand.

FERMOSO, Paciano (1994). *Pedagogia Social*. Barcelona: Editora Herder.

GÓMEZ, José Antonio Caride (2010). Los objetivos del milénio en clave pedagógica-social. *A Página da Educação*, n.º 190, p. 46.

GONÇALVES, José Luís (2007). Invisibilidade e reconhecimento: a construção da literacia moral em Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social, Volume 1*, 83-103. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

JARES, Xesús Rodrigues (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.

JARES, Xesús Rodrigues (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.

MARQUES, Ramiro (1994a). *A direcção de turma. Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, Ramiro (1994b). *O director de turma, o orientador de turma: estratégias e actividades*. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, Ramiro (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

MEIRIEU, Philippe (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.

MORIN, Edgar (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

NÓVOA, António (1992a). O passado e o presente dos professores. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Asa.

- NÓVOA, António (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- PIRES, Eurico Lemos; FERNANDES, A. Sousa & FORMOSINHO, João (1998). *A construção social da educação social*. Rio Tinto: Edições Asa.
- ROLDÃO, Maria do Céu. (1995). *O director de turma e a gestão curricular. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, 2*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, Maria do Céu. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SILVA, Evangelina Bonifácio. (2011). *Professores e Escolas. Imagem social e desafios de profissão*. Lisboa: Fonte das Palavras.
- TRINDADE, Rui & COSME, Ariana (2006). *Escola a tempo inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- TRINDADE, Rui & COSME, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TORREMORELL, Maria Carme Boqué. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- TUCKMAN, Bruce (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VÁRIOS. (2001). *Pensar o Ensino Básico*. Porto: Profedições.
- VÁRIOS. (2007). *Cadernos de Pedagogia Social*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- VÁRIOS. (2008). *Cadernos de Pedagogia Social*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- VÁRIOS. (2009). *Cadernos de Pedagogia Social*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Documentos consultados

Carta das Cidades Educadoras (2004).

Competências das estruturas de orientação educativa - Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Junho.

Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior - Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro.

Guia de Mestrado em Ciências de Educação - especialização em Pedagogia Social. 2009- 2011. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

Metas do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de São Martinho (2010-2015).

Plano Plurianual de Actividades do Agrupamento de Escolas de São Martinho (2009-2011).

Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas de São Martinho (2009-2013).

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de São Martinho (2009-2013).

Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Regimento do Conselho de Directores de Turma do Agrupamento de Escolas de São Martinho (2010-2011).

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de São Martinho (Outubro de 2010).

Webgrafia

Câmara Municipal de Santo Tirso [Em linha]. Disponível em http://www.cm-stirso.pt/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1. [Consultado em 10/02/2011].

Declaração da Internacional da Educação sobre ética profissional docente [Em linha]. Disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=165&doc=489>. [Consultado em 29/07/2011].

Declaração Universal dos Direitos Humanos – Diário da República Electrónico [Em linha]. Disponível em <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html> . [Consultado em 31/07/2011].

Junta de Freguesia de Santo Tirso [Em linha]. Disponível em <http://www.jf-santotirso.pt/index.php>. [Consultado em 10/02/2011].

Trofa Comunidade de Aprendentes [Em linha]. Disponível em <http://www.trofatca.pt/>. [Consultado em 20/08/2011].