

O trabalho do diretor de turma no ensino básico e no ensino secundário





Título

O trabalho do diretor de turma no ensino básico e no ensino secundário

Coleção

Cadernos da Formação

Coordenação

João Paulo Janicas

Revisão

Ana Paula Duarte

CDU

37

Conceção gráfica

Pedro Vicente

Execução gráfica

Ricardo Amorim

Produção gráfica

Tipografia Damasceno

1.ª edição (setembro, 2015)

Tiragem

100 exemplares

Edição

Nova Ágora - Centro de Formação de Associação de Escolas

Apartado 5007

Escola Secundária D. Duarte

Rua António Augusto Gonçalves - Santa Clara

3041-901 Coimbra

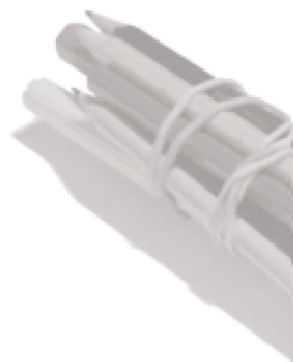
Edição digital em <http://www.cfagora.pt>

Tel. 239 802 317 Fax. 239 802 318

E-mail: nova-agora@cfagora.pt

N.º Dep. Legal

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos intervenientes e não refletem necessariamente os pontos de vista da entidade promotora.





Índice	3
--------	---

Apresentação dos Cadernos da Formação n.º 5	5-7
--	-----

João Paulo Janicas

Direção de Turma: Realidades, Problemas e Desafios na Escola Pública	8-19
---	------

Fátima Antunes, Carlos Gomes, Fernanda Martins e Teresa Sarmento

O diretor de turma no ensino básico e no ensino secundário	20-31
---	-------

Clara Boavista

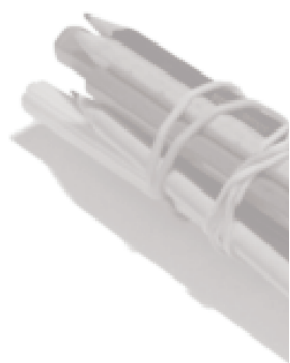
OFICINA: O Diretor de Turma nos Ensinos Básico e Secundário. Como agir?	32-39
--	-------

Lucinda Henriques

Privacidade e intimidade dos alunos: Questões de ordem ética e deontológica	40-49
--	-------

Maria Helena Damião & Sara Cravo







Este é o quinto título dos **Cadernos de Formação** do Nova Ágora - CFAE. Com a publicação desta coleção, cujo n.º 1 é já de 2004, procuramos complementar a revista Nova Ágora, dedicada a receber textos mais curtos e diversificados, com a publicação de artigos de maior desenvolvimento, focados em questões permanentes do universo educativo, sejam elas transversais ou específicas. Foi assim que, nos números anteriores dos Cadernos de Formação, se apresentaram títulos, como: “Currículo: um projecto em construção e gestão participada- Relatos e Produtos de uma Experiência”, “O Professor no séc. XXI. Formação e Intervenção – Actas das II Jornadas Pedagógicas da Escola Secundária D. Duarte”, “Simpósio - Práticas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável com Edublogues Climántica” ou “Formação em Educação Especial no Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora - 2012-2013”.

O presente número dos **Cadernos de Formação** aborda o tema: “O trabalho do diretor de turma no ensino básico e no ensino secundário”. Serviu-lhe de motivação próxima as várias iniciativas que se realizaram, no último ano e meio, no Nova Ágora – CFAE, em particular, as Jornadas que decorreram em várias sessões em agrupamentos e escolas associadas do Centro de Formação:

- em 12 de março de 2014, na Escola Bás. e Sec. Quinta das Flores com o título, “A privacidade e a intimidade dos alunos e das suas famílias: questões de ordem ética e deontológica”, orientada pela professora e investigadora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Helena Damião;
- em 23 de abril de 2014, no Agrupamento de Escolas da Lousã, com o título, “O diretor de turma: perfil e competências”, orientada por Clara Boavista, investigadora no Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Lusófona;
- em 30 de abril de 2014, no AE Infante D. Pedro - Penela, com o título, “A mediação das relações escolas - famílias - comunidades”, orientada por Fátima Antunes, docente e investigadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho;





- em 19 de novembro de 2014, na Escola Sec. D. Duarte/AE Coimbra Oeste, com o título, “Os desafios da formação e da orientação educativa dos alunos”, orientada por Teresa Sarmento, professora e investigadora do Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho;

- e, por fim, em 19 de novembro de 2014, na EB 2, 3 Silva Gaio/AE Coimbra Centro, e em 25 de fevereiro de 2015, na Escola Bás. 2, 3 e Sec. José Falcão - AE de Miranda do Corvo, ambas com o título, “A coordenação curricular, do trabalho dos docentes e de projetos”, e orientadas por Fernanda Martins, também ela docente e investigadora na mesma instituição.

Para além destas jornadas, no ano letivo de 2013-2014, com a orientação das formadoras Lucinda Henriques e Beatriz Dias, decorreu a Oficina de Formação: “O Diretor de Turma no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Como agir?”, dirigida aos docentes diretores de turma do, na altura, recém-constituído, Agrupamento de Escola Coimbra Centro.

Assim, os textos deste **Cadernos** prolongam e aprofundamos objetivos destes momentos de formação. Nos primeiros dois artigos, apresentam-se estudos de campo: um deles, de Fátima Antunes, Carlos Gomes, Fernanda Martins e Teresa Sarmento, procura articular as representações dos professores sobre a direção de turma com referenciais teóricos desta matéria; o outro, da responsabilidade de Clara Boavista, incide sobre as conceções que os próprios diretores de turma e os alunos possuem relativamente ao perfil e às funções que um diretor de turma deve possuir. No terceiro texto, Lucinda Henriques reúne os principais elementos e ensaia um balanço crítico da experiência de formação com os diretores de turma no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro. No texto final, Maria Helena Damião e Sara Cravo abordam as questões éticas e deontológicas que se colocam ao diretor de turma quando recolhe, trata e divulga informações respeitantes aos alunos.

Vivemos um momento de transição no paradigma de formação contínua de professores. O paradigma que temos iniciou-se nos anos noventa e os seus princípios básicos têm-se mantido ao longo dos anos:

- uma "cultura de formação“, assente nos pressupostos de uma vinculação da formação ao desenvolvimento de competências profissionais e à progressão na carreira;



- a ideia da formação “centrada na escola”, aliando uma certa dinâmica incentivadora da participação ativa do formando, como agente da sua própria formação, à inovação educacional e à melhoria da qualidade de ensino;

-um modelo de funcionamento, ao mesmo tempo, descentralizado, dando corpo ao princípio da autonomia, e reticular, potenciando as parcerias locais e regionais, e assente, em grande medida, nos centros de formação de associação de escolas.

Após década e meia em que o sistema foi alimentado, abundantemente, pelos financiamentos europeus e depois de os anos mais recentes terem sido de indefinição e de alguma indiferença, iniciou-se uma nova fase neste paradigma. A revisão jurídica, iniciada em 2014, com a publicação do novo regime da formação contínua de professores, e continuada, mais recentemente, por vários outros diplomas, em que se destaca o de reorganização do funcionamento dos centros de formação de associação de escolas, ao mesmo tempo que reafirma aqueles princípios paradigmáticos, enquadra-os num novo contexto de financiamento e organização, em que os recursos humanos e financeiros das escolas devem desempenhar um papel decisivo.

É cedo ainda para percebermos com clareza os objetivos e o impacto destas mudanças, tanto as suas possibilidades reais, como as suas fraquezas escondidas. Como há muito temos notado, um novo fôlego da autonomia associativa dos CFAE dificilmente se efetivará sem que o esforço que é exigido às escolas, em termos de recursos financeiros e humanos, seja suportado por um orçamento público específico para a formação contínua e por reais condições para o trabalho dos formadores internos. Precisar-se-á, ainda, que sejam assumidas por todos – desde os agentes dos organismos centrais, os responsáveis das escolas e dos CFAE, aos docentes, em geral – as exigências de uma melhor articulação entre as estruturas envolvidas, de uma ligação mais estreita entre a formação contínua dos profissionais de educação e as necessidades reais das escolas e de uma maior atenção ao impacto final da formação na educação das crianças e jovens.

O Diretor do Nova Ágora – CFAE
João Paulo Janicas





Fátima Antunes, Carlos Gomes, Fernanda Martins, Teresa Sarmento ¹

Fátima Antunes é Doutora em Educação/Sociologia da Educação e Professora Associada do Instituto de Educação e investigadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Tem lecionado nas áreas da Coordenação Educativa e Direção de Turma, Sociologia da Educação e da Formação, Políticas Educativas e desenvolvido investigação na área da Sociologia da Educação.

Carlos Alberto Gomes, licenciado em Sociologia pelo ISCTE, Lisboa, e desde 1983 na Universidade do Minho, concluiu o doutoramento em Sociologia da Educação, em 1998, com a tese *Conflito e Cooperação na Escola Secundária Portuguesa: uma análise sociológica da interação na sala de aula*. Docente do Departamento de Ciências Sociais da Educação e investigador do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação, tem-se dedicado a questões da sociologia da educação, como a indisciplina na escola, a relação pedagógica e outras relevantes para a temática da direção de turma.

Fernanda Martins é doutora em Educação, na especialidade de Organização e Administração Escolar pela Universidade do Minho, e Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais da Educação. Tem lecionado nas áreas de Organização da Escola, Métodos de Administração Educacional, Coordenação Educativa e Direção de Turma. Publicou, especialmente, sobre o associativismo de pais e encarregados de educação, sobre lógicas gerencialistas na administração da escola pública portuguesa e, ainda, sobre a direção de turma.

Teresa Sarmento iniciou a sua atividade profissional como Educadora de Infância. Licenciou-se depois em Ensino de História e Ciências Sociais e, posteriormente, realizou o Doutoramento em Estudos da Criança. Atualmente, é Professora Auxiliar no Instituto de Educação – Universidade do Minho, pertencente ao Departamento de Ciências Sociais da Educação, onde se tem dedicado à docência e à investigação sobre as problemáticas da infância, do envolvimento parental, da formação de profissionais da educação e das parcerias educativas.

¹ Centro de Investigação em Educação (CIEEd); Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)/Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho. E-mail: fantunes@ie.uminho.pt; calberto@ie.uminho.pt; fmartins@ie.uminho.pt; tsarmento@ie.uminho.pt

Os autores agradecem a Carla Soares, bolsista de investigação da FCT no Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pela colaboração prestada no tratamento dos dados e em outras tarefas de preparação deste texto.

Direção de Turma: Realidades, Problemas e Desafios na Escola Pública

1. Introdução

A Direção de Turma (DT) constitui uma estrutura de coordenação e orientação educativa que acompanhou o percurso mais do que centenário da escola portuguesa, mantendo uma notável continuidade em torno da *tríplice função* que ainda hoje parece configurá-la: enquadramento e orientação dos alunos; articulação personalizada (e, sobretudo, individualizada) com pais e/ou encarregados de educação; articulação e coordenação do grupo de professores que lecionam uma mesma turma. No texto, abordaremos, de forma necessariamente breve, tópicos que nos parecem fazer parte da essência do trabalho de direção de turma, como sejam, por exemplo, a promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos; a promoção da disciplina na sala de aula, enquanto pressuposto de um adequado funcionamento do processo ensino/aprendizagem; o desenvolvimento curricular; a interação com os pais na promoção de práticas educativas tendentes ao sucesso escolar e educativo dos filhos/alunos; e a promoção de estratégias coletivas de atuação por parte dos professores que lecionam uma mesma turma.

Este texto decorre de um estudo realizado com professores do 3º ciclo e do ensino secundário, procurando-se articular as suas representações sobre a direção de turma com referenciais teóricos sobre esta matéria.

2. Direção de Turma e Sucesso Escolar

A escola pública é marcada pela extrema diversidade social dos seus públicos, o que se reflete, inevitavelmente, nas atitudes e desempenho escolar dos alunos. Face a esse quadro, as perspectivas dos docentes entrevistados



sobre a questão do sucesso escolar não são uniformes e os processos para o atingir são também divergentes: enquanto uns o entendem como a promoção do bem-estar, da aprendizagem académica e do desenvolvimento integral de cada aluno, outros focalizam-se na aprendizagem dos conteúdos académicos previstos e as ações que promovem vão no sentido do reforço do estudo para a progressão escolar. Na relação de proximidade que se estabelece entre cada DT e os alunos da turma que orientam, nem sempre é fácil criar condições de sucesso escolar para todos. Como diz Natália (DT, há 7 anos), “...tem sido uma batalha estabelecer com eles regras de estudo em contexto de sala de aula e em casa... estabelecer com eles um horário de trabalho, estabelecer com eles o organizarem os momentos formais de avaliação...”. Todavia, a autoavaliação que algumas DT's entrevistadas fazem sobre o seu desempenho, nesta componente profissional, dá-lhes razões de satisfação. Como diz Paula (DT há 3 anos), “Tenho obtido resultados positivos, desde a passagem de quase todos os alunos do ano letivo, o estabelecimento de diálogo entre o aluno e o seu EE”. No esforço desenvolvido com vista a promover o sucesso e integração escolar dos alunos é preciso saber lidar com os problemas derivados da diversidade social e cultural dos pais e encarregados de educação. Aí, procura-se uma comunicação mais eficaz, nomeadamente adaptando a linguagem. Como diz Cecília (DT, há 3 anos): “se é uma turma que tem encarregados de educação com um nível de escolaridade baixo, pela experiência que tenho, são pais menos informados; às vezes, não sabem bem como fazer as coisas e precisam de um outro tipo de esclarecimentos, mas mais básicos”. Mas o que importa realçar é a orientação para uma lógica e prática de igualdade de oportunidades, no plano educativo e pedagógico, para uma cultura não discriminatória dos alunos. Essa orientação igualitária e democrática é claramente expressa por Cecília (DT, há 3 anos), ao dizer que para ela “...não existem alunos ideais, existem apenas alunos e seres humanos únicos que merecem ser tratados sem exceção de uma forma equitativa”.





3. Direção de Turma e Disciplina na Escola

Num Conselho de Turma, há sempre, pelo menos potencialmente, a possibilidade de tentar consensualizar e operacionalizar estratégias de ação coletivas. Existe a convicção de que o sucesso das medidas disciplinares depende da sua aplicação congruente por parte de todos os professores. Como diz José (DT, há 2 anos), “A experiência indica-me que (...) as medidas e estratégias que procurem melhorar as questões disciplinares apenas produzem efeitos significativos quando concertadas por todos os professores do conselho de turma (...).” A ação coletiva é vista como uma estratégia de atuação essencial para gerir a relação com os alunos porque, em princípio, permite um maior controlo e capacidade de liderança do grupo-turma. Mas esta orientação é frequentemente posta em causa ou mesmo impossibilitada por recorrentes atitudes auto-defensivas de professores. A este propósito é muito significativo o seguinte testemunho de Natália (DT, há 7 anos):

(...) era um aluno que se encontrava retido há 4 anos no 5º ano (...), era um aluno claramente perturbador, fazia as coisas mais inacreditáveis na sala de aula (...). (...) a Direção achou que se tinha chegado a um extremo e fez-se o Conselho disciplinar. (...) mas o que é que se verificou? É que muitos professores (...) não falam das dificuldades que têm relativamente à disciplina com a turma, porque assumem isso como assunção pública de incapacidade de estabelecer disciplina... (...) Então, o que aconteceu nesse Conselho disciplinar foi que a maioria dos professores, que na sala dos professores se queixavam muito do aluno (...), depois, nesse conselho disciplinar, calaram-se (...).

O labor de definir “estratégias de atuação uniformes na turma” (Carla, DT há 8 anos), de “procurar homogeneizar os procedimentos” (Alexandre, DT há 2 anos), de “estabelecer critérios uniformes” (Natália, DT há 7 anos) e “as mesmas regras” (Antónia, DT há 6 anos) é assumido como uma vertente central de coordenação a ter lugar. Mas um forte obstáculo à criação e aplicação de estratégias de atuação concertadas reside no chamado ‘indi-





vidualismo pedagógico’ dos docentes, um traço muito ligado à presença divergente ou mesmo conflitual de vários ideários pedagógicos no interior do grupo profissional dos professores.

“O problema é quando, por exemplo (...), por causa – inicialmente no 7º ano – dos problemas de comportamentos que tínhamos, ser necessário estabelecer, sim, regras uniformes de comportamento e haver colegas que insistem em trabalhar à sua maneira, vamos assim dizer, independentemente da turma necessitar que todos trabalhem da mesma maneira naquele período de tempo. (...) E aí, a tal perspetiva disciplinar e pedagógica diferenciada deve ser posta em causa pelo próprio professor: “Se a Diretora de Turma me está a pedir isto, ela terá razões!” (Natália, DT há 7 anos)

Faz sentido abordar o problema da disciplina na escola e na sala de aula tendo em consideração a posição institucional e organizacional específica dos alunos. As DT’s dividem-se na atitude a tomar face à participação dos alunos na definição das regras de conduta. Teresa é a favor: “Claro que sim! Porque uma coisa é impingir, outra coisa é, em conjunto, em democracia, estabelecer regras (...).”; Laura (DT, há 6 anos) é também a favor, mas adverte que “(...) nunca poderemos esquecer a autoridade do professor”; Para Hélder (DT, há 1 ano), tudo depende “da turma e do meio em que a escola está (...). Ivo (DT, há 5 anos) é frontalmente contra: “Não, porque as regras têm que estar bem definidas no regulamento interno e os alunos devem acatá-las no ato de matrícula”. As diferentes atitudes face à participação dos alunos tornam mais complicado conseguir consensos ao nível da definição e articulação de estratégias educativas e pedagógicas, o que não admira pois, neste tópico, jogam-se questões profundas relacionadas com a democratização da escola e da relação pedagógica, bem como do tipo de autoridade compatível com a escola e a sociedade democráticas. A maioria das entrevistadas apoiou a ideia de que a escola deve participar na formação cívica e democrática dos jovens. Todavia, Rosalina realça um importante constrangimento:





“A formação cívica e as competências para uma cidadania democrática são fundamentais. Contudo, nem sempre temos espaço para desenvolver esse trabalho, pois o nosso horário contempla cerca de 45 minutos para tratar de assuntos/problemas relacionados com a turma. (...) é óbvio que mudar atitudes e comportamentos demora muito tempo, tempo esse cada vez mais escasso no contexto escolar”.

Não obstante, são várias as DT's que assinalam atividades orientadas para a formação cívica e democrática: assembleias de turma, debates, teatro, com crítica social, trabalhos sobre direitos humanos, participação no Parlamento Jovem.

4. Direção de Turma, Desenvolvimento Curricular e Ação Coletiva dos Professores

O domínio do desenvolvimento curricular como construção coletiva da equipa docente é frequentemente evocado sob o registo da ‘burocracia’ e das exigências formais e oficiais, do ‘ideal’ a que é necessário responder, mas a que verdadeiramente é atribuído um carácter quase frívolo, contraproducente e delapidador de energias e recursos de tempo e de disponibilidade preciosos e assim desbaratados.

O professor tem um papel muito mais burocrático do que prático na escola, ou seja, eu tenho a opinião de que o papel do professor seria centrar a sua atividade nas aulas e, hoje em dia, um professor centra quase o seu tempo de trabalho em preparar reuniões, em preparar papéis, em preparar projetos curriculares de turma, em preparar (...); ainda não consegui perceber para que é que a maior parte desses momentos enormes burocráticos servem. (Sofia, DT há 1 ano)

São tantos os papéis que temos de preencher que sobra pouquíssimo tempo para os problemas dos alunos e as soluções que devemos implementar; sobretudo para professores que lecionam a várias turmas. (Rosalina, DT há 21 anos)





Testemunhos sobre o tratamento da dimensão do desenvolvimento curricular e das aprendizagens desenham a distância crescentemente vinculada entre exigências externas, de coordenação e vinculação coletiva a um projeto comum, orientador da ação individual, e as práticas efetivas no terreno da ação pedagógica. Construir, em larga medida, o acordo entre os docentes, neste domínio, sobre o registo formal e oficial (o *documento* do Projeto Curricular de Turma, PCT) — que, por seu lado, é legitimado com o ‘fundo de verdade’ proveniente da “caraterização exaustiva da turma e de cada aluno” — permite acomodar a divergência, sem necessariamente investir e despendar tempo, esforço e trabalho na negociação indispensável. E também sem ameaçar e pôr em causa as plataformas de entendimento em que podem repousar os Conselhos de Turma.

Há uma convocatória, logo no início de cada ano letivo, em que todos os docentes do Conselho reúnem para tentar elaborar um Projeto Curricular de Turma, em que se toma conhecimento dos alunos, donde vêm, quem são. Traça-se o perfil da turma, faz-se a caraterização dessa turma, de modo a envolvermos os docentes e a tentar encontrar pontos de interesse. Há um questionário que é passado aos alunos, um inquérito socioeconómico; o Diretor de Turma trata esses dados, que apresenta depois ao Conselho de Turma; a partir daí começa o trabalho de coordenação educativa e de coordenação de projetos. Claro que ao começar a construção do PCT é importante que se tente encontrar atividades que possam envolver todas as disciplinas, (...) para que todos se envolvam num projeto que é de todos. Embora saibamos que, muitas vezes, esse papel cabe ao Diretor de Turma, devemos contar com todos os docentes. Penso que em relação a projetos, o PCT deve ser construído em função do projeto educativo e do projeto curricular de escola; portanto, todos esses documentos são muito importantes para essa coordenação e a partir daí [deve] procurar-se um contacto permanente com os docentes. (Lídia, DT há 12 anos)





Os testemunhos que permitem situar as atividades de DT no âmbito da coordenação de docentes, curricular e de projetos em torno de tópicos como a elaboração do PCT (13 referências), a caracterização da turma (11 ref.), as reuniões (10 ref.) e o diálogo constante (7 ref.) sugerem ao observador a existência de uma espécie de desdobramento do trabalho docente para responder, por um lado, às exigências de racionalização e legitimação, que marcam o *trabalho prescrito* e, por outro lado, às premências do *trabalho real* (incerto e imprevisível), com a sua natureza situacional. A este nível realçam a experiência e o lado informal do exercício do trabalho:

É comum os professores trocarem ideias acerca da matéria, sobre os materiais que usam, tentando criar pontes entre as diferentes áreas curriculares e como, a partir delas, se podem abordar os vários assuntos. No fundo, os professores estão sempre a comunicar uns com os outros; não é preciso marcar as reuniões do Conselho de Turma para se fazer essa coordenação em termos do cumprimento da planificação e do trabalho conjunto das diferentes áreas curriculares. O grande trabalho é feito de forma informal, muitas vezes feito até nos intervalos das aulas. (Luís, DT há 6 anos)

5. Direção de Turma e (Im)Possibilidades de Participação dos PEE's: discursos, tensões e práticas

Dos discursos das DT's verifica-se que estas orientam o seu papel para o tratamento individual das questões relacionadas com o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos alunos e, nesse sentido, para o contacto individual com os pais e encarregados de educação (PEE's) (cf. Antunes, Gomes, Martins & Sarmiento, 2012). Deste modo, as DT's entrevistadas sobrevalorizam os encontros individuais com os PEE's em detrimento dos coletivos, como podemos observar nos testemunhos que se seguem: “o





contacto é mais feito individualmente, e não é muito em grupo” (Cátia, DT há 1 ano), “por norma, prefiro o contacto individualizado já que é mais fácil de abordar alguns assuntos que dizem respeito ao aluno em causa” (José, DT há 2 anos). Na ótica das DT’s, os encontros individuais justificam-se quando se trata de preservar alunos e PEE’s, ou seja, não os expor publicamente a um eventual juízo pedagógico e social negativo, como afirmam: “até porque, muitas vezes, na reunião geral de pais, os pais não querem expor assuntos que são pessoais” (Natália, DT há 7 anos), “quando são casos que necessitam de mais atenção e não querendo constranger, os pais são tratados individualmente” (Hélder, DT, há 1 ano). Não obstante a importância pedagógica e social dos contactos individuais entre DT’s e PEE’s, não podemos deixar de sinalizar que, no relato destes encontros, as DT’s acabam por valorizar uma comunicação unilateral escola-pais; senão atente-se nos discursos que se seguem: “ (...) os pais são convocados para se darem as informações discutidas e recolhidas em conselho de turma, e também ficam a saber (...) dos resultados dos seus educandos” (Luís, DT há 6 anos), “damos e transmitimos as informações que temos de transmitir” (Teresa, DT há 12 anos).

Assim sendo, mesmo esta relação individual entre DT’s e PEE’s parece não se constituir num espaço/momento de ‘dar voz’ aos PEE’s, ficando, desse modo, excluídas as agendas deste grupo de atores educativos, bem como a sua influência nas decisões tomadas pela escola (direção de turma e direção da escola) (cf. Martins, 2003, Sá, 2004).

De modo coerente com as situações até aqui sinalizadas, as DT’s só se referem à relação família-escola quando interrogados diretamente sobre a mesma, designadamente no que respeita à influência, de forma coletiva, dos PEE’s na escola (por exemplo, exposição dos seus pontos de vista, sugestões quanto ao funcionamento da escola, entre outras formas). Identificam então as reuniões entre DT’s e PEE’s como uma potencial oportunidade de influência deste grupo na escola. Contudo, para uma





esmagadora maioria, tais reuniões apenas constituem uma oportunidade entre outras, identificando igualmente a representatividade deste grupo nos órgãos de gestão. Porém, sobrevalorizam o espaço da Associação de Pais e Encarregados de Educação para este tipo de intervenção.

Por outro lado, a identificação dessa possibilidade pelas DT's não é sinónimo de um real exercício de influência dos PEE's na escola, na medida em que alguns DT's apresentam um discurso bastante crítico sobre essa mesma possibilidade:

Podem sempre dar as suas opiniões nas reuniões e contactos com os professores. Contudo, ninguém está interessado em pô-las em prática, nem tão pouco as opiniões dos próprios professores, o mesmo se passando com os órgãos de gestão da escola relativamente aos órgãos do ministério. Reina sempre o posso, quero e mando (Miguel, DT há 5 anos).

Os pais têm cada vez menos tempo de antena em alguns espaços aqui na escola, sobretudo devido à sobrecarga que os professores têm no seu dia a dia (Rosalina, DT há 21 anos).

Do exposto aqui, salientamos o trabalho das DT's em acompanhar o processo escolar dos seus alunos de forma individualizada, exigindo este, por sua vez, uma relação individualizada com os PEE's e, por outro lado, o esforço das DT's em desenvolverem algumas estratégias face à diversidade social e cultural no interior do grupo dos PEE's, com o objetivo de estabelecerem uma comunicação escola-família eficaz. No entanto, a relação de forma coletiva entre DT's e PEE's e a influência deste grupo na escola, ou seja, a comunicação família-escola, são dimensões menos valorizadas e tidas por algumas DT's mais como retóricas do que efetivas.





Conclusão

No texto, abordámos um conjunto diverso mas interrelacionado de temas/problemas que fazem parte do quotidiano das escolas e dos professores, e que têm merecido a atenção, nomeadamente, da sociologia da educação, da sociologia das organizações educativas e da análise sociológica das políticas educativas: a diversidade social e cultural da população escolar, o (in)sucesso escolar, a participação dos pais (Martins, 2003, e Sá , 2004), a questão da igualdade de oportunidades, as questões do poder, autoridade e disciplina na escola (Afonso, 1991) e na sala de aula (Gomes, 2009), o ‘individualismo pedagógico’ e a diversidade de ideários pedagógicos (Antunes, *et al*, 2012 e Barrère, 2005), a formação cívica e democrática dos alunos (Gomes, 2003), a centralização política e administrativa do sistema de ensino em Portugal, e o consequente peso da burocracia no campo da educação (Lima, 2001). Estamos convictos de que a problematização e leitura sociológica do cargo e da experiência de direção de turma pode ajudar a compreender toda a sua complexidade, e, nessa medida, pode também ajudar a escola e os professores a definirem estratégias de atuação que, contribuindo para a superação do tradicional fechamento solitário no exercício da profissão, se revelem porventura mais adequadas ou ajustadas às funções e objetivos institucionais, organizacionais e sociais da direção de turma, bem como às expectativas de construção de uma escola (e de uma sociedade) mais justa e igualitária.





Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1991) *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na Sala de Aula*. Braga, Instituto de Educação/Universidade do Minho
- Antunes, F.; Gomes, C.; Martins, F.; Sarmiento, T. (2012) A Direção de Turma entre racionalização, fragmentação e diversidade de culturas: testemunhos e interpretação. **En:** *IV Conferencia de Sociología de la Educación: La educación en la sociedad global e informacional*, Jul. 2012. Oviedo, p. 1-12.
- Barrère, A. (2005) *O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma. Análise Social*.
- Gomes, C. A. (2003) Democracia política e cidadania democrática no ensino secundário. **En:** Ferreira, S. J. ed.; Estêvão, V. C. ed. *A Construção de uma Escola Cidadã. Público e Privado em Educação*. Braga, Externato Infante D. Henrique, p. 43-52.
- Gomes, C. A. (2009) *Guerra e Paz na Sala de Aula. Pesquisa e Análise Sociológica em Escolas Portuguesas*. Cascais, Rui Costa Pinto Edições.
- Lima, L. C. (2001) *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo, Cortez Editora.
- Martins, F. (2003) *Associações de Pais e Encarregados de Educação: Contributos para uma Análise Sociológica-Organizacional*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Sá, V. (2004) *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa: Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga, Centro de Investigação em Educação.





Clara Boavista

Clara Boavista é licenciada em Química Industrial pela Universidade de Coimbra, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa e Doutoranda na mesma área de formação. Exerce a docência em Ciências Físico – Químicas, desde 1989.

Investigadora no Instituto de Ciências da Educação, Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief) da Universidade Lusófona, as suas áreas de interesse incluem: Estrutura e dinâmica das organizações escolares; políticas educativas e modelos de regulação política; modelos organizativos de escola e educação comparada; professores, associativismo e sindicalismo docente.



O diretor de turma no ensino básico e no ensino secundário

Introdução

As rápidas mutações demográficas, tecnológicas e sociais levam-nos a considerar que a escola é um sistema que carece do apoio de outros sistemas para que, em conjunto, formem uma rede de apoio ao aluno, sem o qual o seu desenvolvimento não será possível. Porém, à crescente heterogeneidade dos alunos tem sido associado um decréscimo da qualidade dos ambientes comunitários e destas redes de apoio.

A Direção de Turma tende a assumir um papel fundamental, no âmbito do processo educativo, pelo que é premente que se façam algumas reflexões nesta matéria. O diretor de turma ocupa uma posição basilar nas estruturas de gestão intermédia da escola, isto é, possui um papel fundamental numa estrutura que envolve a coordenação das atividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos, coordenação interdisciplinar horizontal (Formosinho, 1987).

Compete ao diretor de turma estabelecer relações entre a escola e a família e acompanhar cada um dos alunos da turma, tendo em atenção não apenas o seu desenvolvimento académico, mas também a sua globalidade, promovendo e coordenando a atuação de todos os intervenientes no processo educativo, em ordem a uma participação equilibrada. Estas mediações colocam o diretor de turma numa posição estratégica, fazendo com que os restantes professores do grupo vejam o aluno na sua singularidade, e não como mais um entre tantos outros.

O diretor de turma necessita de estar preparado, visando cumprir todas as tarefas que são da sua responsabilidade. Além de conhecer a legislação e

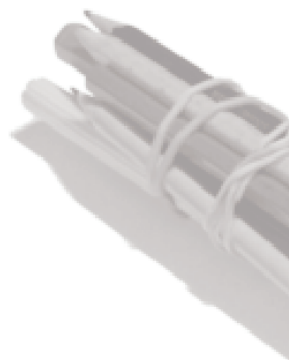


as funções que dela decorrem, é necessário que este docente tenha uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa, de modo a superar todos os desafios com que se depara.

Boavista (2011) procedeu a uma investigação com o intuito de estudar as conceções que os diretores de turma e os alunos possuem relativamente ao perfil e às funções que um diretor de turma deve possuir, no contexto da atual escola de massas, e analisar as competências que os diretores de escola privilegiam num docente para exercer o cargo de diretor de turma.

A metodologia aplicada neste estudo foi do tipo descritivo. A população em estudo foi pautada por 475 alunos do 9º ano de escolaridade, diretores de turma e diretores de escolas públicas do nosso país.

Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte, será feito um breve enquadramento do tema em questão e, na segunda, será apresentada a análise de alguns dados obtidos nesta investigação. Terminaremos o artigo com algumas inferências alcançadas neste estudo.





1. O diretor de turma

Para que o processo de ensino – aprendizagem vise a orientação nas múltiplas dimensões do desenvolvimento do aluno, é necessário estipular um professor que exerça o papel de liderar todo este processo, de modo a que este e o grupo – turma possam alcançar os objetivos educativos (Brás, 2000). Trata-se de “um exercício de poder por parte de um ator sobre um grupo”, sendo “esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício de poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança” (Jesuíno, 1987, p. 8). Segundo Nóvoa (1992), a liderança é um fator de promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho.

Os gestores pedagógicos intermédios possuem uma função de união entre os vários elementos da comunidade educativa, constituindo a “espinha dorsal do desenvolvimento e implementação do processo de instrução, socialização e estimulação das escolas” (Castro, 1995).

São os diretores de turma que orientam as atividades de apoio aos alunos e coordenam as atividades dos professores da turma, estabelecendo também a ligação escola – família. A grande diversidade de atribuições dos diretores de turma, presente nos normativos regulamentares do funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e seus órgãos e estruturas de apoio, fazem da turma uma “unidade nuclear do processo de ensino, estrutura elementar de onde tudo deve partir e para onde tudo deve irradiar” (Lima, 1986, p. 9).

Assim, o diretor de turma é assumido como uma figura de gestão intermédia da escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como pelo relacionamento estabelecido entre a escola, encarregados de educação e a comunidade.





Todavia, é pelo aluno e para o aluno que todas as apreensões quanto à articulação e coordenação dos processos de desenvolvimento curricular têm de ser assumidos pelo diretor de turma. São as características, as indispensabilidades e as potencialidades dos discentes que motivam toda a organização e implementação do desenvolvimento curricular no terreno, constituindo um referencial do modo como o processo se efetua.

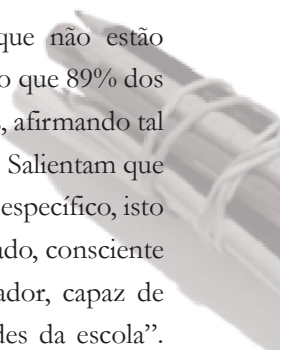
A atividade dos diretores de turma é considerada insubstituível. Da relação educativa estabelecem-se relações sociais, depositárias de características cognitivas e afetivas que se cruzam entre o educador e os educandos, através do trabalho escolar numa dada estrutura institucional (Postic, 1984).

2. Análise de Dados

Depois de recolhidos, registados, analisados, classificados e interpretados os testemunhos escritos relativos a alunos e docentes que exercem o cargo de direção de turma, há que examinar onde se situam as maiores considerações.

Assim, torna-se evidente a existência de professores que não estão preparados para o exercício do cargo de diretor de turma, pelo que 89% dos docentes inquiridos indiciam esta convicção nas suas opiniões, afirmando tal facto prender-se com competências relacionais e psicológicas. Salientam que a figura do diretor de turma deveria corresponder a um perfil específico, isto é, “perfil de um ser ponderado, equilibrado, sensível, organizado, consciente do seu saber enquanto indivíduo e professor, bom moderador, capaz de envolver os encarregados de educação nas variadas atividades da escola”. Trata-se de um perfil “capaz de encarar as múltiplas vertentes que a função exige”, segundo a opinião destes docentes.

No que se refere às funções desempenhadas pelo diretor de turma face aos alunos, é de salientar que tanto os docentes como os alunos afirmam que





o principal papel é a *Mediação*. Evidencia-se a ausência de respostas, por parte dos docentes, relativamente às funções consignadas na lei e classificadas por “reuniões entre alunos, diretor de turma e demais elementos da comunidade educativa”, “compreensão e aceitação dos aspetos comportamentais dos alunos” e “organização/implementação do desenvolvimento curricular”.

Relativamente aos professores da turma, os docentes e os alunos referem como função principal a “união entre os vários elementos da comunidade educativa”. Contudo, nesta investigação, os docentes demonstram baixo nível de concordância face à afirmação “são o garante de clima favorável em contexto de sala de aula para todos os professores da turma”. Tal facto evidencia que os professores, embora enunciem esta função como sendo parte integrante do seu quotidiano de trabalho, raramente a interiorizam ou a sentem reconhecida (por quem de direito). Estranhamente, os docentes não referem “reuniões de conselho de turma” e “organização do dossiê de turma” como constituindo tarefas relativas ao quotidiano da vida escolar. Ambas as partes atribuem um valor semelhante à função designada pela categoria “coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma”, com níveis de 25% e 21% para docentes e alunos, respetivamente. À categoria “planificação e avaliação de projetos de âmbito interdisciplinar”, os docentes e os alunos atribuem valores reduzidos de 8% e 4%, respetivamente. No que concerne à coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma, este é o motivo que justifica 9% dos encontros entre o diretor de turma e os professores da turma. Ainda, quanto à coordenação dos professores da turma, a verdade é que assumem, timidamente, esta função. Poder-se-á afirmar que os diretores de turma desempenham a tarefa de um modo pouco seguro, como aliás, está patente no nível de concordância atribuído à afirmação “o desempenho credível da função encontra-se, na prática, ameaçado, pois existe insegurança pessoal e profissional do diretor de turma, bem como escassas forças motivadoras”.





Tanto os docentes como os alunos declaram que o diretor de turma deveria possuir a “capacidade de informar os encarregados de educação sobre o aproveitamento, faltas e comportamento dos alunos”. Embora os docentes entendam que os diretores de turma não deveriam “coordenar os outros professores da turma”, os alunos atribuem-lhes elevados níveis de coordenação, admitindo, ambas as partes inquiridas, que ao diretor de turma “deveria ser atribuído prestígio e dignificação pela sua atividade, considerada fundamental nas nossas escolas”.

Nesta investigação, quando os diretores de turma são questionados se “coordenam os professores e o ensino”, eles respondem evidenciando elevado índice de discordância, pelo que se conclui que os diretores de turma inquiridos não reconhecem que sejam eles próprios a coordenar os professores e o ensino, nem a providenciar e assegurar aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho necessários ao desempenho das atividades.

Curiosamente, os diretores de turma discordam que “apenas possuem competências ao nível da planificação e organização, [estando] claramente ausente o poder deliberativo que lhe deveria estar associado”, admitindo, no mesmo estudo, que possuem ausência de capacidade de liderança. Deste modo, somos levados a inferir que os diretores de turma poderão discordar do facto de o poder deliberativo estar associado a estes docentes, por não o entenderem.

Estes docentes atribuem, conjuntamente com os alunos, elevados níveis de concordância ao papel da organização da turma que têm a seu cargo, mediação face aos encarregados de educação e toda a função burocrática de registo de faltas dos discentes. Todavia, os diretores de turma não se revêm como “o garante de um clima de trabalho favorável em contexto de sala de aula para todos os professores da turma”, considerando que este cargo não deveria ser de aceitação obrigatória.

Procedendo a uma análise pormenorizada dos resultados alcançados nesta pesquisa, tendo por base o quadro teórico utilizado, e efetuando uma





análise comparativa às funções que o diretor de turma desempenha e às que os diretores de turma identificam como constituindo parte integrante do seu trabalho, é possível identificar algumas discrepâncias. Assim, os diretores de turma inquiridos não identificam a função de coordenação relativamente aos professores e ao ensino, nem as que relacionam com os princípios orientadores do decreto – lei nº 48572, de 9 de setembro de 1968, e que perduram na atualidade.

Salienta-se o facto de 75% dos diretores de turma inquiridos considerarem a existência de limitações ou constrangimentos no exercício da respetiva atividade. Deste modo, 43% acusam “tempo limitado para a função”, para além de outros fatores, designadamente, “excesso de burocracias” (15%), “elevado número de alunos por turma” (14%), “dificuldades em contactar os encarregados de educação” (14%) e “fatores de ordem social” (14%).

Através das opiniões recolhidas pelos diretores de escola, fica claro neste estudo que, face a uma convergência quanto às funções que são legalmente atribuídas ao diretor de turma e as que são, efetivamente, concretizadas na escola, às vezes as atuações dos diferentes diretores de turma são muito díspares, dependendo das características do próprio docente, pelo que a seleção do diretor de turma é de extrema importância.

Globalmente, é referido que as funções desempenhadas pelo diretor de turma estão relacionadas com todas as tarefas pedagógicas, embora muitas, de natureza administrativa, sejam consideradas necessárias. São igualmente destacadas as funções relacionadas com a coordenação do Conselho de Turma, as tarefas intrínsecas à criação da dinâmica na turma que tem a seu cargo, bem como a mediação entre a turma e o Conselho de Turma, consideradas fundamentais no exercício da atividade do diretor de turma. No entanto, as tarefas consideradas mais importantes são as de natureza pedagógica, nomeadamente, as que se referem à coordenação do Projeto Curricular de Turma e à relação estabelecida entre a escola e os encarregados de educação.





Relativamente aos testemunhos orais dos diretores de escola, há a registar que os mesmos consideram que, ao nível da gestão intermédia, a ‘célula’ mais importante na escola é a relativa ao cargo de Diretor de Turma. Assinalam que alguns diretores de turma contactam os seus alunos fora das atividades letivas, conquanto se trate de um assunto que depende muito dos diretores de turma e da relação pessoal que os mesmos estabelecem com estes jovens, pois além da relação pedagógica há também a relação pessoal, pelo que alguns diretores de turma conseguem criar mais empatia do que outros. Assim, alguns, por “possuírem maior disponibilidade mental e psíquica, para além da disponibilidade temporal e física”, proporcionam aos alunos um sentimento de proximidade e, nestes casos, os jovens procuram muito o diretor de turma. Quanto à questão se o diretor de turma é ou não o garante de um clima favorável em contexto de sala de aula, os diretores de escola consideram tal facto depender muito do docente em questão, referindo que “é necessário que este esteja bem consciente da sua função de coordenador de uma equipa de professores”. Realçam que “o diretor de turma não pode tirar ilações, partindo do conhecimento do comportamento da turma quando está com ele, devendo saber o que se passa quando está com os outros professores”.

Consideram que o diretor de turma reúne múltiplas competências e muitas responsabilidades e que sendo a ligação mais importante a do aluno com o diretor de turma, então deveria ser na relação com o aluno que deveriam recair as maiores responsabilidades da relação pedagógica, não devendo incidir sobre estes docentes responsabilidades na organização dos processos que competem aos serviços administrativos.

Além deste facto, existem diretores de escola que defendem que este docente possui inúmeras responsabilidades e escassa capacidade de liderança, pois “há muitas responsabilidades que são assumidas porque não há preparação para assumir o cargo”, pelo que “nem todos podem exercer o cargo”. Assim, a designação do diretor de turma tem como critério preponderante o seu perfil humano e de competências, concluindo que deveria existir preparação específica para o desempenho do cargo, nomeadamente, formação na área do relacionamento interpessoal e da mediação.





Os diretores de escola entrevistados consideram, ainda, que “as funções do diretor de turma deveriam ser redefinidas em função do modelo de cada escola, não devendo ser regulamentadas”. Assim, “as próprias escolas deveriam encontrar o seu modelo de organização e encontrar as suas próprias soluções, face às necessidades de cada realidade escolar”. Consideram que a importância do diretor de turma é transversal aos 2º e 3º ciclos do ensino básico, assim como ao nível do ensino secundário, e referem que é possível verificar a valorização dos diretores de turma através dos “*feedbacks* das reuniões, na partilha dos bons resultados que a escola obtém e do sucesso escolar dos alunos, factos que não são apenas da responsabilidade da gestão” e, ainda, quando é salientado o esforço deste docente em reuniões de balanço, em sede de Conselho Pedagógico.

Deste modo, os diretores de turma encaram e relacionam as suas competências legais com as suas práticas organizacionais de acordo com as experiências e as suas capacidades, considerando que “a capacidade de liderança não é definida por decreto” e “a existência de competências tem a ver com as características intrínsecas à própria pessoa”. Avaliam que os diretores de turma exercem mais funções do que as que são estipuladas por lei, referindo que “quer a coordenação, quer a monitorização da gestão não constam na lei, sendo possível limitar-se democraticamente ao que a lei diz e ser um mau diretor de turma”. Por outro lado, “a lei também não o impede de ser um bom diretor de turma porque também lhe dá cobertura para tudo aquilo que ele quer e que seja capaz de fazer”.

Conclusão

O diretor de turma é uma figura de gestão intermédia da escola, depositário de responsabilidades específicas, no que se refere à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e da sua integração no ambiente escolar, bem como ao rela-





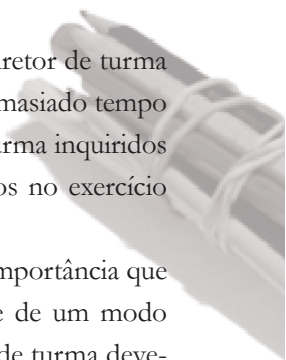
cionamento estabelecido entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar.

As funções desempenhadas pelo diretor de turma são das funções mais importantes que um professor pode desempenhar nas escolas portuguesas. Ele necessita de conhecer a legislação e de ter uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa, pelo que o diretor de turma necessita de formação que o ajude a dar resposta a todas as valências que são da sua responsabilidade. Das tarefas que este docente executa, as mais importantes são as de natureza pedagógica, nomeadamente, a que se refere à coordenação do Projeto Curricular de Turma e à relação estabelecida entre a escola e os encarregados de educação.

É fundamental conhecer formas dinâmicas de desempenho da atividade do diretor de turma, no que concerne à forma como ultrapassam e superam as suas limitações e os seus constrangimentos. Este estudo ajuda a interpretar, de um modo claro e objetivo, as diferentes valências da atividade do diretor de turma, no âmbito da gestão intermédia da escola, as limitações, os constrangimentos sentidos por este docente em múltiplos aspetos da sua atuação, a forma como os próprios diretores de turma olham para si próprios e para as suas inseguranças profissionais.

Nesta pesquisa é também perceptível que as funções do diretor de turma deveriam ser redefinidas, simplificando-as, pois absorvem demasiado tempo a este docente. Salienta-se o facto de 75% dos diretores de turma inquiridos considerarem a existência de limitações ou constrangimentos no exercício deste cargo de gestão intermédia.

Existem diretores de turma que não têm consciência da importância que detêm, enquanto diretores de turma, e exercem a atividade de um modo muito pouco seguro. Por este facto, a escolha de um diretor de turma deveria ser ponderada e os critérios deveriam ser com base no seu perfil humano e de competências, pese embora se considere que é fundamental a existência de formação específica para que a mesma possa corresponder às reais necessidades dos diretores de turma e da própria escola.





Referências Bibliográficas

- Formosinho, J. (1987). *A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas*. In O Ensino, Revista Galaico Portuguesa de Sociopedagogia e Sociolinguística.
- Boavista, C. (2011). *O Diretor de Turma – Perfil e Múltiplas Valências em Análise* [Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handl>, consultado em 02-02-2015].
- Brás, J. (2000). *Dossiê Ciências da Educação*. Revista de Humanidades e Tecnologias, nº 3 – 1º Semestre. Lisboa: Cofac – Cooperativa de Formação e Animação Cultural.
- Jesuíno, J. (1987). *Processos Sociais de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma Análise das Instituições Escolares*. In A. Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Castro, E. (1995). *O Diretor de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1986). *O Conselho de Turma*. *Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Editora Limitada.

Legislação consultada:

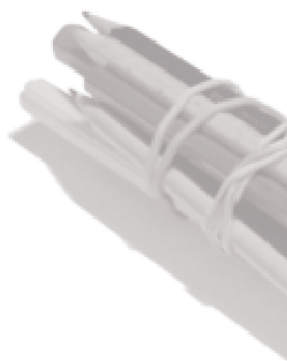
Decreto – lei nº 48572, de 9 de setembro de 1968.





Lucinda Henriques

Lucinda Julia Sobral Henriques, Licenciada em Economia pela Universidade do Porto e Professora do Ensino Secundário, foi também orientadora de estágios pedagógicos e orientadora da Equipa de Apoio Pedagógico da Zona Centro. Foi co-responsável por três oficinas de formação para Diretores de Turma. Foi presidente do Conselho Diretivo e Diretora da Escola Secundária Jaime Cortesão, durante vários anos.





OFICINA: O Diretor de Turma nos Ensinos Básico e Secundário. Como agir? ¹

Quando fomos convidadas, eu e a Colega Beatriz Dias, para orientar uma oficina de formação para os diretores de turma do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, aceitámos o desafio porque, para nós, o papel do diretor de turma vai muito para além dos aspetos burocráticos do controlo de faltas, dos contactos com os encarregados da educação e da orientação das reuniões de avaliação.

É nossa convicção que as funções dos diretores de turma são das mais importantes dentro da Escola. Com efeito, o Diretor de turma contacta com os alunos de uma forma regular, deve estabelecer com eles relações cordiais mas firmes, podendo ser o professor que os ajuda, os incentiva e os orienta. Por outro lado, o Diretor de turma é o elo de ligação entre a turma, os órgãos de direção da escola, os professores, os pais e encarregados da educação e os funcionários. Assim, a sua influência estende-se a toda a comunidade educativa.

A atual sociedade é cada vez mais exigente com o que pede à escola. A esta já não cabe somente a transmissão de conteúdos científicos. Educar para os valores, educar para a cidadania, educar para a saúde são algumas das vertentes que alargam as funções da escola e, concomitantemente, dos diretores de turma. A estes é pedido que façam o acompanhamento pedagógico da turma, que intervenham junto dos pais e encarregados de educação e que dinamizem, culturalmente, os alunos e a própria escola.

¹ Este artigo baseia-se na Oficina de formação “O Diretor de Turma no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Como agir?”, que se desenvolveu de 2 de Outubro de 2013 a 14 de Maio de 2014, orientada pelas formadoras Beatriz Dias e Lucinda Henriques, e frequentada por um conjunto de 20 formandos.





Uma boa equipa de diretores de turma é um fator essencial para o sucesso dos alunos de uma escola. Por isso, eles devem merecer todo o respeito da comunidade educativa e a sua formação deverá ser uma prioridade da escola.

Foi também um desafio trabalhar com um grupo de diretores de turma que pertenciam todos ao mesmo Agrupamento. Assim, trabalhámos com diretores de turma que tinham as mesmas orientações, usavam a mesma documentação e eram confrontados com problemas idênticos. Esta foi uma mais valia para o trabalho a desenvolver.

Na verdade, trabalhando com diretores de turma de uma mesma escola, sentíamos que poderíamos estender as reflexões a toda a escola, sobretudo se no grupo de formandos estivessem os coordenadores dos diretores de turma.

Tratando-se de uma oficina, os formandos iriam aplicar, na sua direção de turma, os conhecimentos que estavam a adquirir, devendo, como tal, a base do trabalho ser a documentação da escola.

Iniciada a ação de formação, deparámo-nos com o problema da integração das diversas escolas do Agrupamento. Com efeito, o Agrupamento estava no seu primeiro ano de existência, os professores ainda não tinham assimilado a nova realidade e sentiam-se revoltados pela sua constituição, sem terem sido ouvidos e sem terem sido tidas em conta as especificidades de cada escola, nomeadamente das escolas do centro da cidade e das escolas de uma freguesia rural, distante da generalidade das escolas do Agrupamento.

Estas dificuldades fizeram-se sentir logo na primeira sessão de trabalho, na qual os formandos oriundos de cada uma das escolas consideravam que o que faziam nas suas escolas era o mais correto, entendendo como uma crítica qualquer análise que se fizesse ao que estava estabelecido.

Ao longo das sessões, os formandos foram entendendo que a análise dos documentos da escola tinha um papel formativo fundamental para o trabalho a desenvolver na direção de turma que lhes estava distribuída.



Outra das dificuldades sentidas prende-se com a excessiva burocratização da função do diretor de turma. O diretor de turma atual está sobrecarregado com tarefas que, embora sejam apresentadas como pedagógicas, não passam de meros suportes de estudos estatísticos, tarefas essas que lhe retiram tempo para o verdadeiro trabalho pedagógico. O trabalho pedagógico propriamente dito passa antes por outras tarefas específicas, como sejam: orientar reuniões, apoiar adolescentes em crise, ajudar pais e encarregados de educação na sua tarefa de educar, gerir turmas heterogêneas do ponto de vista social, educacional, disciplinar e pedagógico, definir estratégias alternativas, organizar apoios pedagógicos diferenciados, resolver problemas disciplinares, dinamizar culturalmente os alunos, intervir no meio, orientar projetos, ajudar, cooperar, dirigir, louvar, dinamizar, integrar, ouvir, intervir e compreender.

Neste contexto, esta Oficina visou colmatar necessidades de formação e aprofundar as competências dos diretores de turma nas três áreas da sua intervenção: junto dos alunos, junto dos professores e junto dos encarregados da educação.

Assim, foram definidos os seguintes **objetivos**:

- 1 – Re(conhecer) as necessárias transformações da escola em consequência das grandes mudanças operadas na sociedade;
- 2 - Enquadrar, legal e pedagogicamente, as funções de diretor de turma, tendo em atenção a evolução da escola;
- 3 - Contribuir para a construção de um ensino de qualidade, de acordo com as aspirações dos jovens e as exigências da sociedade;
- 4 - Sensibilizar o diretor de turma para as suas múltiplas funções;





5 - Valorizar a função da direção de turma como estrutura intermédia na dinâmica da organização da escola;

6 - Promover o desenvolvimento de práticas investigativas conducentes a uma atuação do diretor de turma em contínuo processo de investigação-ação;

7 - Evidenciar o papel do diretor de turma na gestão curricular, aprofundando os conceitos de currículo e de gestão curricular;

8 - Sensibilizar o diretor de turma para o modo de conceber e desenvolver projetos educativos;

9 - Mostrar a importância do Conselho de Turma na dinâmica do processo ensino/aprendizagem e na gestão curricular adaptada à turma/alunos;

10 - Refletir sobre a importância da avaliação no processo ensino/aprendizagem e no sucesso educativo.

Foram usadas as seguintes **metodologias**:

1 - Sessões presenciais orientadas para o trabalho de natureza reflexiva sobre as práticas já desenvolvidas e planificação das atividades a desenvolver por cada formando.

Nestas sessões, os resultados parcelares do trabalho de intervenção na direção de turma de cada docente foram apresentados ao grupo, numa perspetiva de partilha e discussão, organizada da seguinte forma:

- Levantamento das atividades a desenvolver na escola e sua preparação;



- Levantamento das dificuldades sentidas por cada diretor de turma no seu trabalho diário;
- Resposta a essas dificuldades: troca de experiências; formas de resolução dos problemas já experimentadas; informação teórica adequada à resolução dos problemas sentidos.
- Apresentação de documentos com informação teórica, de acordo com o programa distribuído e as necessidades dos formandos. Análise desses documentos em grupo.

2 - Sessões de trabalho autónomo, para aplicação, na turma, dos conhecimentos adquiridos nas sessões presenciais, visando a apresentação, no final da oficina, do plano de intervenção na turma.

Foram abordados os seguintes **conteúdos teóricos**:

A: O diretor de turma na orientação pedagógica da turma. A avaliação/o sucesso

- A importância do conhecimento inicial da turma na dinâmica do conselho de turma: como definir estratégias de atuação.
- A gestão dos currículos como forma de promover o sucesso.
- O que é avaliar. A importância da avaliação formativa e formadora.
- Como analisar e usar dados estatísticos na avaliação e para a avaliação.
- A Avaliação e a definição de estratégias para o sucesso.
- Apoios pedagógicos - do diagnóstico à elaboração de planos de recuperação.
- Os projectos pedagógicos e a sua importância no sucesso e desenvolvimento dos alunos.





B: O diretor de turma na dinamização da relação turma/escola e escola/meio. O desenvolvimento pessoal e Social

- O diretor de turma como dinamizador da relação Turma/Escola e Escola/Meio.
- A importância do projeto educativo na dinâmica da escola. O diretor de turma e o projeto educativo.
- A educação para os valores. Importância na formação dos jovens.
- O papel da família - Necessidade de envolver a família no processo ensino/aprendizagem/sucesso.
- A família e o meio. Sua influência no sucesso/insucesso dos alunos.
- O meio. Como aproveitar as suas potencialidade no desenvolvimento de capacidades, competências e valores. Contributos para o desenvolvimento pessoal e social.

C: O DT, a indisciplina e a gestão de conflitos

- Situações de indisciplina – diferenciação das situações de indisciplina e identificação de casos-problema.
- Formas de intervenção para promover a disciplina na sala de aula.
- Resolução de conflitos – formas diferenciadas de intervenção.
- Serviços específicos existentes na escola e na comunidade - sua colaboração na resolução de conflitos.

A título de sucinta conclusão, gostaríamos de sublinhar as dificuldades mais sentidas pelos diretores de turma, com um peso muito grande na sua forma de agir e que influenciaram também o trabalho desenvolvido na Ação:

- a indisciplina, que se manifesta, quer em maus comportamentos em sala de aula, quer em atitudes agressivas, dentro e fora da sala de aula;



- o desinteresse generalizado dos alunos pelo estudo, que se traduz no incumprimento de tarefas na sala de aula e em casa;
- a pressão sentida pelos professores para apresentarem resultados;
- a realização de tarefas burocráticas, que retiram tempo para a realização das atividades pedagógicas.

Este sentir dos diretores de turma e dos professores, que se agravou nos últimos anos, demonstra um grande desânimo e uma certa impotência perante a realidade com que se confrontam. Contrariar este estado de espírito, fornecendo armas que os ajudem a vencer as dificuldades é o desafio que se coloca à Escola de hoje, uma vez que, sem professores motivados, não pode haver qualidade de ensino. É, por outro lado, urgente repensar a formação dos professores e a dignificação da profissão docente.

Por último, referimos a avaliação que os formandos fizeram da ação realizada, porque demonstra a importância deste tipo de formação em contexto, muito ligada às necessidades no terreno. Assim, segundo os formandos, os objetivos foram alcançados, na medida em que a Oficina lhes **proporcionou um conjunto de saberes teórico-práticos que vão contribuir para a mudança e melhoria da sua prática pedagógica.**

Um outro aspeto considerado muito positivo desta formação foi a **heterogeneidade do grupo**, ao nível da formação pessoal e profissional e das turmas que lideravam, quer quanto aos problemas que levantavam, quer quanto ao nível de ensino, o que se constituiu como uma mais valia nesta formação. **As sessões presenciais constituíram-se como um espaço aberto de reflexão sobre as práticas de cada formando e de formação partilhada e cooperada**, o que foi salientado pela quase totalidade dos formandos.



Maria Helena Damião & Sara Cravo *

Maria Helena Damião é licenciada em Psicologia e doutorada em Ciências da Educação, professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (Ceis 20). Trabalha sobretudo nas áreas de formação de professores, ética e deontologia, e teoria e desenvolvimento curricular. É membro do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Sara Cravo é licenciada e mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Realizou estágio na área de psicopedagogia e formação de professores. Candidata a doutoramento com o projecto "Privacidade dos alunos: Representações e concretização no quadro da Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo de Escolaridade", acolhido pelo Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (Ceis 20).



* Por opção das autoras, este artigo é redigido de acordo com o anterior Acordo Ortográfico.



Privacidade e intimidade dos alunos: Questões de ordem ética e deontológica¹

“Nenhuma criança pode ser sujeita a intromissões arbitrárias ou ilegais na sua vida privada” (Convenção sobre os direitos da criança, 1989).

“... aspectos que, de algum modo, se relacionem com a vida privada dos alunos devem ser tratados com todo o cuidado e bom senso” (Organização curricular e programas, 2004: 105).

O plano formativo de 2014 do Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora integrou uma acção de formação, com carácter pontual, dirigida a Directores de Turma sobre questões éticas e deontológicas que não podem deixar de se colocar quando, em contexto escolar, se recolhem, tratam e divulgam informações respeitantes aos alunos. O conteúdo da referida acção tem sido objecto de trabalho no âmbito de um projecto de investigação em curso na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O texto que se segue dá conta de algum desse conteúdo, deixando o repto aos professores, sobretudo aos directores de turma, para a necessidade de se tomarem decisões por referência ao que, em termos filosóficos e éticos, é considerado o “bem” para os alunos.

1. Em múltiplas circunstâncias escolares são recolhidas informações respeitantes aos alunos. Trata-se de recolhas plurifacetadas que, por solicitação directa ou por meios indirectos, podem incidir tanto na esfera pública como na esfera privada e íntima². O curso dos acontecimentos é o tratamento dessas informações e, em alguns casos, a sua divulgação, que pode acontecer dentro e fora das fronteiras físicas e digitais da sala de aula e da escola.

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito do GRUPOEDE do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (Ceis 20).

² A esfera pública é a da vida política (da *polis*), que pode ou deve ser partilhado entre todos porque a todos diz respeito; a esfera privada é da vida doméstica (*domus*), respeita a cada pessoa e a outros que com ela convivem, dependendo dela partilhar atitudes e acontecimentos que têm lugar nesse espaço protegido; a esfera íntima é a da pessoa, da sua vida e do seu íntimo, o que apenas a ela e só a ela diz respeito, traduzindo-se do “right to be let alone” (Warren & Brandeis, 1890).





Estamos perante um procedimento que encontra diversas justificações enquadráveis em, pelo menos, cinco categorias:

- uma que designamos por *pedagógica*, no sentido em que se supõe que certas informações pessoais dos alunos permitem conhecê-los e, nessa conformidade, orientar o ensino de forma a atender às suas especificidades, envolvendo-os, em simultâneo, num tipo de aprendizagem que se diz significativa;
- outra, que designamos por *segurança e controlo*, no sentido em que se afirma que certas informações relativas aos alunos permitem antecipar riscos, bem como identificar comportamentos perturbadores e, nessa conformidade, exercer o devido cuidado de protecção e guarda;
- uma terceira, que designamos por *facilidade de acesso*, no sentido em que se entende que determinadas informações relativas aos alunos podem ser disponibilizadas em suportes que pugnem pela comodidade e rapidez de uso;
- uma quarta, que designamos por *divulgação*, no sentido em que determinadas informações proporcionam uma imagem dos alunos, da turma, da escola que se crê favorável;
- e uma quinta, que designamos por *solicitação*, no sentido em que se entende que determinadas informações relativas aos alunos permitem esclarecer ou sustentar decisões.

Não obstante o largo acolhimento que estas justificações encontram nos mais diversos sectores, a posição que defendemos é a de que o ensino formal se deve centrar na esfera pública e só em circunstâncias excepcionais (por exemplo, quando se constata ou se suspeita que um aluno está a passar por problemas pessoais sérios) se deverá ocupar das esferas privada e íntima, com todos os requisitos éticos e relacionais que essa acção implica.

2. Assente o referido em 1, na Faculdade acima mencionada, têm sido realizados estudos conduzidos pela intenção, entre outras, de inventariar o tipo de recolha e de divulgação de informações relativas aos alunos (por exemplo, Damião, 2004; Moleiro, Damião & Festas, 2014; Oliveira, 2012). Os instrumentos construídos para o efeito – grelhas – têm permitido apurar dados de interesse, que passamos a apresentar, ainda que de modo não exaustivo.



Em termos *pedagógicos*, destacamos uma prática que há décadas ressurgiu no início do ano lectivo: levantamento, com recurso a fichas/questionários/inquéritos, de informações socio-biográficas dos alunos, sendo que muitas delas ultrapassam o fim que se lhe imputa: caracterização de cada turma para fundamentar a construção do seu projecto curricular. Esta mesma preocupação pode estar patente quando se pedem pareceres e relatórios – psicopedagógicos, médicos... – a profissionais de dentro ou de fora da escola, bem como esclarecimentos aos encarregados de educação.

Se nos detivermos nos documentos curriculares oficiais – directrizes e orientações – e nos manuais, percebemos que, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade e em certas áreas disciplinares, assume particular destaque e recorrência o pedido aos alunos para que procurem e partilhem elementos da sua história de vida e vivências concretas, quer como ponto de partida quer como foco das aprendizagens. Este cenário é particularmente acentuado no sector também curricular da “Educação para a cidadania”, materializada no quadro das designadas “Educações para...”. E, se passarmos do âmbito nacional para o local, encontramos com grande facilidade nichos curriculares complementares que se socorrem de programas ou projectos, produzidos pelas mais variadas entidades, onde abundam actividades do tipo supra mencionado.

Alegando, como acima dissemos, a necessidade de *segurança e controlo* dos alunos, tem-se vindo a implantar nos espaços escolares, tanto exteriores (recreios e portarias) como interiores (corredores, cantinas/bares, bibliotecas...), uma variedade de mecanismos de recolha de informação pessoal, sendo alguns fixos (câmaras de vigilância, leitores de cartões electrónicos, *scanners* de impressão digital e palmar...) e outros móveis (*chips* inseridos nos uniformes, *drones*...), casos havendo em que os encarregados de educação, através dos seus computadores ou telemóveis, podem, em tempo real, tomar conta da informação recolhida. Todos estes mecanismos permitem a observação constante dos alunos e um eventual armazenamento de dados que lhes dizem respeito.



Ainda que possam ser mais enquadráveis na categoria anterior – *pedagógica* –, as plataformas digitais de acompanhamento do trabalho dos alunos à distância podem exercer uma função real de controlo (a que horas estiveram conectados e durante quanto tempo, que informação deixaram registada...), permitindo, por exemplo, reconstituir a sua “dedicação” a uma determinada tarefa.

A *facilidade de acesso* tem sido apresentada como um forte argumento para que muitos documentos produzidos em contexto escolar, pelos alunos ou que a eles se refiram, deixem de constar em papel ou só neste suporte, passando a estar disponíveis *online*. É o caso da constituição das turmas ou das pautas de classificações, que também podem conter inventários de faltas, justificadas e injustificadas. Em princípio, a entrada é restrita, mas acontece que muita dessa informação passa para rede aberta, criando a possibilidade de, a qualquer momento, alguém poder reconstituir o percurso académico de uma pessoa. O direito ao esquecimento, por via do passar do tempo, tem de ser necessariamente reequacionado em casos por demais identificados, como é o de alguns empregadores, que recorrem a essa reconstituição para decidirem a contratação dos seus funcionários.

Num momento em que as escolas são instadas a estabelecer múltiplas e estreitas ligações com a comunidade e se espera que dêem a ver as suas produções e o seu quotidiano, numa lógica de transparência e de prestação de contas – muito substantificadas na avaliação interna e externa –, a *divulgação* do que se passa dentro dos seus muros, em cada um dos seus tempos e espaços, transformou-se praticamente numa exigência. Se, no que concerne aos alunos, nas páginas *online* das escolas se encontram, predominantemente, informações de que falámos no parágrafo anterior, bem como destaques de desempenhos e prémios, que tendem a ser catalogados como públicos, quando nos deslocamos para os *blogs* de turma, onde são dadas a conhecer actividades, prestações e relatos colectivos e/ou individuais quase sempre documentados com fotografias e vídeos, não temos muitas dúvidas em afirmar que se passou para o domínio do privado e, não raras vezes, do íntimo.



Finalmente, tem-se multiplicado a *solicitação* às escolas, por parte de instituições e empresas, públicas e privadas, e, mesmo de pessoas individuais, para que forneçam informações da mais diversa natureza acerca dos alunos, ou facultem o contacto directo ou indirecto com eles e/ou com as suas famílias. Os fins são diversos: investigação académica, elaboração de estatísticas, proveitos publicitários, económicos, políticos e outros. Deve suscitar particular atenção a solicitação, mais ou menos dissimulada, de informações que empresas patrocinadoras de eventos ou apoios supostamente educativos fazem, a pretexto desse mesmo patrocínio, sem que se saiba para onde são encaminhadas, que tratamento lhes é dado e onde e para que são guardadas.

3. As cinco categorias de justificações, que, de modo breve, explorámos no ponto anterior, são efectivamente convocadas para legitimar a incursão nas esferas privada e íntima dos alunos, a qual não pára de ganhar terreno. Na verdade, a tutela, as escolas e outras instituições com equivalente dever na defesa dos direitos das crianças, assim como as famílias e a sociedade em geral, não têm, à parte algumas excepções, mostrado particular apreensão no que respeita a esta questão³. Acresce que muitos departamentos de educação/pedagogia acolhem e veiculam a ideia de que a aprendizagem, para ser significativa, tem de ser contextualizada no quotidiano real dos alunos onde as suas experiências “autênticas” têm lugar. Conferem, assim, validade académica à dita incursão.

É neste cenário que devemos colocar uma interrogação, entre muitas que o assunto sugere e que, pela sua centralidade, não pode ser adiada: levantarão as práticas como as acima afloradas problemas de ordem ética e deontológica? A nossa resposta vai no sentido afirmativo - efectivamente, levantam. E esses problemas são particularmente graves e inquietantes por emergirem numa instituição que tem a missão de formar. Explicamo-nos.

³ A *Comissão Nacional de Protecção de Dados* é uma dessas excepções, nomeadamente, com o projecto *Dados*, coordenado por Clara Guerra, numa parceria com o Ministério da Educação e Ciência (<http://webinar.dge.mec.pt/2012/11/28/protecao-de-dados-no-contexto-escolar>).





Antes de mais, é preciso lembrar que o dever de educar que cabe à escola é singular: levar os alunos a desenvolver, com base em “conhecimentos poderosos”⁴, certas capacidades cognitivas, afectivas e motoras, tarefa que outras instituições não conseguem assegurar, pelo menos com a mesma profundidade e amplitude. E, como realçámos no início deste texto, é na esfera pública que ela deve ter lugar e não nas privada e íntima. As incursões nestas esferas serão excepções que, como dissémos, em certos casos, se poderão e deverão justificar.

Considerando que o direito à privacidade e à intimidade se encontra consagrado em declarações universais⁵ e, no caso de Portugal, em documentos normativo-legais⁶, sem esquecer, naturalmente, os princípios deontológicos que têm vindo a ser avançados para guiar os profissionais da educação⁷, entendemos ser razoável fazer aqui duas considerações, tendo uma a ver com a protecção dos menores, e outra com a sua educação.

No que respeita à protecção, a escola deve ter bem presente a sua responsabilidade nesta matéria. Antes de mais, salientamos que um direito das crianças e dos jovens é o de manterem sob reserva informações que apenas dizem respeito a si próprios e a pessoas que lhes estão próximas. A recolha destas informações em contexto escolar a que, em geral, se segue a sua difusão, em círculos mais ou menos restritos, pode pôr em causa o referido direito fundamental. Acrescentamos que, caso a escola tome conhecimento de informações desse género, terá de tratá-las com a devida sensibilidade e confidencialidade, pugnando sempre para que não caiam em mãos inapropriadas ou pouco preparadas.

⁴ Cf. Young, 2010.

⁵ De entre elas, destacamos a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989).

⁶ Nomeadamente, na Constituição da República Portuguesa (2005), na Lei da Protecção de Dados Pessoais (1998) e na Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (1999).

⁷ De entre os quais destacamos os trabalhos de D'Orey da Cunha (1996), Estrela (1999) e Monteiro (2005; 2008).





Efectivamente, a sua disponibilização não pode admitir uma apropriação diferente daquela para a qual foram solicitadas ou recolhidas. A crescente pressão de informatização com que as escolas se vêem confrontadas convida uma multiplicidade de riscos que ameaçam a dignidade dos alunos como pessoas que são e, mesmo, a sua segurança, pois, quando as informações que lhes dizem respeito passam para o domínio público, aí podem ficar para sempre e sem controlo.

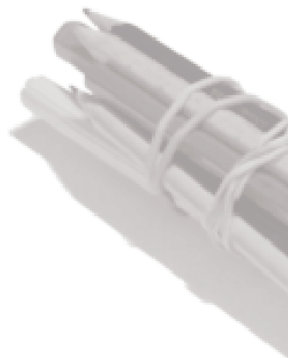
No que respeita à educação, será banal assinalarmos que uma das missões da escola é ensinar os direitos humanos reconhecidos e não ignorá-los nem agir à sua revelia. Sendo a contemporaneidade marcada por uma intensificação da vigilância e do controlo, que se faz articular com o medo, tríade que Foucault tão bem caracterizou, a escola do presente não pode deixar de estar perante um novo desafio que é o de, ao arrepio dessa tendência, tornar as novas gerações mais conscientes do mundo interior e exterior ao eu e também dos princípios que orientam a escolha livre e responsável. Recusando ou ignorando esse desafio, a escola, como instituição de referência, poderá contribuir para consolidar nas crianças e nos jovens a ideia de que não existem limites entre o público e o privado e íntimo, e que o seu comportamento não tem de ser guiado por uma moralidade que assumem como sua, mas por critérios de autoridade externa.

4. O que até aqui dissemos conflui no sentido de salientarmos a orientação ética que deve marcar toda a acção docente: respeitar e fazer respeitar os direitos humanos fundamentais. É ela que permite pugnar pelo “bem dos alunos”, finalidade última da educação formal, e que, não obstante o seu carácter abstracto, tem de manter-se em permanência no horizonte de todos os professores. Estando os direitos à privacidade e à intimidade nesse horizonte, as decisões que a eles respeitem obedecerão, como todos os outros, ao consagrado princípio do “superior interesse do menor”.





Considerando que ao director de turma é imputado um papel capital nestas decisões, espera-se da sua parte uma ponderação particularmente esclarecida, assente na tomada de consciência da realidade circundante, para a qual alertámos no ponto 2, a qual deve ser acompanhada de um conhecimento sólido sobre a reflexão de ordem ética relativa à matéria, que diversos documentos reguladores e normativo-legais, em boa hora, têm integrado.



Referências

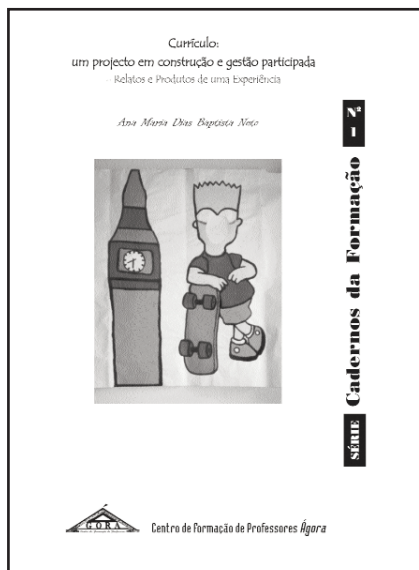
(São indicados não apenas os documentos citados no texto, mas também os que podem ajudar o leitor a aprofundar o seu conteúdo)

- Assembleia da República. Lei n.º 147/1999, de 1 de Setembro. Lei de Protecção de crianças e jovens em perigo. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 204.
- Assembleia da República. Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 166.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os direitos da criança* (Ratificada por Portugal, em 1990).
- Bruno, F. (2013). *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjectividade*. Porto Alegre: Sulina.
- D'Orey da Cunha, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Damião, M.H. (2005). A “vivência dos alunos” como condição de Formação Cívica: tópicos para reflexão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Vol. 39, n.º 2, pp. 355-364.
- Estrela, M.T. (1993). Profissionalismo docente e deontologia. *Colóquio. Educação e Sociedade*. Vol. 4, pp. 185-210.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*. Paris: Gallimard.
- Fróis, C. (2008) (org). *A sociedade vigilante. Ensaio sobre identificação, vigilância e privacidade*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico (2004, 4.ª ed). *Organização curricular e programas. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DEB.
- Moleiro, M.J.; Damião, M.H. & Festas, M.I (2014). Contextualização da aprendizagem: sua representação em manuais escolares de Estudo do Meio. *Estudos do Século XX*. N.º 14, pp. 359-377.
- Monteiro, A.R. (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra: Almedina.
- Monteiro, A.R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. (2012). *A solicitação da privacidade como metodologia no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (tese de mestrado não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sibília, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Warren, S. & Brandeis, L. (1890). The right to privacy. *Harvard Law Review*. Vol. 4, n.º 5, pp. 193-220. Acesso: <http://www.jstor.org/stable/1321160>
- Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *The Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*. Auckland. 22 (1) pp. 21-32.



edições anteriores dos CADERNOS DA FORMAÇÃO

Pode aceder em:
<http://www.cfagora.pt/admin/destaques/pdfs/caderno1.pdf>

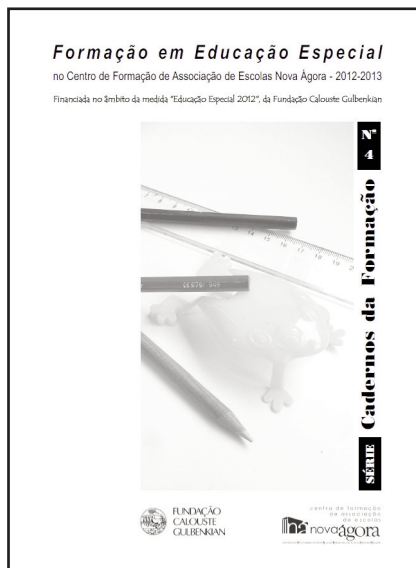


Pode aceder em:
<http://www.cfagora.pt/admin/destaques/pdfs/caderno2.pdf>



Pode aceder em:

<http://www.cfagora.pt/admin/destaques/pdfs/caderno3.pdf>



Pode aceder em:

<http://www.cfagora.pt/admin/destaques/pdfs/caderno4.pdf>

