

# O Papel do Diretor de Turma na dinâmica relacional entre a escola e a família

**Ana Rita Pacheco**

*Faculdade de Desporto, Universidade do Porto*

**Mariana Amaral da Cunha**

*Instituto Universitário da Maia*

**Paula Batista**

*Faculdade de Desporto, Universidade do Porto*

## Resumo

Ao longo do tempo, as alterações sociais aportaram múltiplas modificações na estrutura familiar, designadamente o aumento exponencial de famílias monoparentais e o aumento dos horários de expediente (Zinhas, 2006). Face a estas mudanças, as dinâmicas relacionais com a escola também se alteraram, assistindo-se a uma reconfiguração dos papéis dos agentes escolares.

Neste contexto, o papel adstrito ao diretor de turma de tripla coordenação e comunicação - com os alunos, com os pais/encarregados de educação e com professores do conselho de turma -, ganhou relevância, pois, conforme veicula Marques (2003), o diretor de turma não se pode limitar à transmissão de informações e gestão de faltas, deve facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes. A este papel acresce o de gestor do processo de desenvolvimento do currículo, enquanto força motora para a introdução de inovações curriculares, com base na resolução de problemas com os alunos (Vasconcelos & Almeida, 2012).

Este estudo, realizado no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no decurso do 2º ano, teve

como propósito central captar a percepção dos diretores de turma acerca do exercício da função, mais especificamente as exigências, constrangimentos e desafios que se colocam ao desempenho do cargo na estrutura escolar atual. Para o efeito foram entrevistados sete diretores de turma de uma escola do distrito do Porto com recurso a um guião semiestruturado.

A análise de conteúdo, com categorias definidas *a priori*, foi a técnica utilizada na leitura dos dados, focada em três categorias: (i) características imprescindíveis para ser diretor de turma; (ii) principais constrangimentos no exercício da função de diretor de turma; (iii) estratégias para melhorar o reconhecimento do papel educativo do diretor de turma. Os dados colocaram em evidência que atualmente o diretor de turma desempenha um papel predominantemente de natureza social, substituindo, por vezes, a própria família. Do ponto de vista dos constrangimentos, os diretores de turma elencam a excessiva burocracia e a escassez de tempo efetivo de contacto com os alunos. O maior desafio é a gestão de relações humanas.

**Palavras-chave:** *Direção de Turma; Professores; Relação escola-família.*

## Abstract

Through time, society transformations resulted in multiple conversions on family structure, mainly on increasing mono parental families and longer working schedules. Due to this changes, relational dynamic with school policies suffered changes as well, resulting in a reconfiguration of the roles in school organization.

On this matter, the responsibility of the class tutor is bases on a triple function of relationship basis: parents, class teachers and students, enlarged importance. According to Marques (2003), the class tutor cannot restrict himself to the transmission of information and student's absence bureaucracy, but promote one's psychological development, growth of knowledge and blossoming of values. Beside this role the manager of curriculum development, as the introductory of curricular innovation based on solving matters problems with students themselves where present (Vasconcelos & Almeida, 2012).

This paper, wrote on the pre-service teaching year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Schools at the Faculty of Sports of Oporto University, aimed to understand the perception of the class tutors about their role, focusing specifically on its demands, constraints and challenges found on a contemporary school. Seven class tutors were interviewed from an Oporto school with a semi-structured script.

Content analysis, with category definition made afterwards, was the method used in data analysis, focusing on three categories: (i) main characteristics to be a class tutors, (ii) working difficulties found being a class tutor, (iii) strategies suggested to improve the class tutor's recognition on school community. Data analysis revealed that nowadays class tutors have a role bases not only on school policies but also on social bases, even replacing families. As to working difficulties, excessive bureaucracy and shortage of time spent with students. The major challenge is managing human relations.

**Keywords:** Class Tutor; Teachers; School-family relationship.

## Introdução

O termo escola, oriundo do “do latim - *schola-ae*, ócio dedicado ao estudo, lugar onde se ensina”, significa, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, “estabelecimento de ensino; conjunto formado pelo professor e pelos discípulos”. A ideia de ensino e de passagem de conhecimento dos mais experientes aos menos sobrevém da definição. Neste entendimento, Bento (2013, p. 7) refere que “*É esse o fim supremo da educação e da atividade do professor: inundar e sagrar os educandos de luz*”. O mesmo autor, vai mais além ao acrescentar que a finalidade do Ensino é “*enraizar a autonomia, a maioria e a emancipação dos indivíduos*” (p. 7).

Em Portugal, a escolaridade obrigatória incorpora dois ciclos de ensino: Básico, que inclui o 1º, 2º e 3º Ciclos, num total de 9 anos, e o Secundário, composto por 3 anos. De acordo com o Ministério da Educação (1991a: 21), “*O ensino básico acompanha um longo período da evolução genética, da infância ao despertar da adolescência. (...) As condições do contexto educativo deverão, pois, proporcionar, tanto quanto possível, uma relação pedagógica securizante e um intenso acompanhamento dos alunos*”. Já no que concerne ao Ensino Secundário, “*(...) constitui-se simultaneamente como um fecho da formação geral e uma preparação propedêutica para a futura carreira de estudos ou profissional*” (Ministério da Educação, 1991b: 13). Ora, se a escola procura preparar o aluno para um futuro académico ou laboral, várias são as questões que se colocam sobre a sua eficácia em cada um destes âmbitos. Lima (2008: 7) chega mesmo a questionar a qualidade das instituições referindo que a temática “*(...) transformou-se na questão central do debate político-ideológico sobre a educação, com grande parte dos intervenientes a acreditar que a resposta que vier a ser encontrada fornecerá a chave há muito procurada para um maior desenvolvimento económico e social e, até, para um superior desempenho dos países no quadro da competição internacional*”. Este desenvolvimento das instituições pressupõe uma adequação à realidade atual e à sociedade contemporânea.

Cunha (2008: 60) explica que “*A explosão de conhecimentos, as mudanças sociais e escolares, normalmente, com a expansão da escolarização a um número cada vez maior de indivíduos, alteraram significativamente as funções do professor*

na sociedade e na instituição educativa”. Zenhas (2006: 11), segue esta linha de pensamento ao afirmar que *“A escola tem (...) levado tempo a adaptar-se à evolução da sociedade. A escolaridade universal transformou-a numa escola de massas, sem que tivesse havido grandes alterações na sua estrutura e na sua cultura”* (11). É assim visível a necessidade de centralizar a gestão da escola num domínio mais local, atribuindo-lhes poder e autonomia para a sua própria organização interna. Por sua vez, Canário (2005: 156) refere que *“O crescimento exponencial dos sistemas escolares, na segunda metade do século XX, colocou problemas de regulação interna difíceis de resolver no quadro do ‘gigantismo’ assumido pelos sistemas escolares. De um processo regulador exercido a partir de um controlo a priori de normativos previamente estabelecidos, tende a evoluir-se para uma regulação exercida a posteriori a partir da avaliação dos resultados obtidos. Este tipo de realocização, justificado principalmente por razões de funcionalidade internas ao sistema, traduziu-se por políticas de desconcentração e de incentivo formal à responsabilização das instâncias locais nos produtos de acção educativa”*. Face às mudanças sociais, a instituição escolar tem tido necessidade de se adaptar ao contexto sociocultural em que está inserida, designadamente às novas realidades familiares que lhes coloca pressão, pelo excesso de tempo passado nas atividades laborais. Por conseguinte, a colaboração entre a escola e a família tem um papel fundamental no equilíbrio dos educandos e do próprio sucesso educativo. Contudo, e não obstante o reconhecimento da importância desta colaboração, *“a relação entre essas duas instituições é complexa e nem sempre pacífica”* (Zenhas, 2006: 11). Seguindo esta linha de ideias, Leite (1999: 1) explica-nos que *“a relação entre pais e professores tem sido, muitas vezes, pautada por conflitos de interesses, causando constrangimentos a nível relacional, o que prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno”*. Já Zoberman et. al (cit. por Venâncio e Otero, 2003: 28) alertam para os modos distintos como a escola é encarada pelas famílias, referindo que *“há discrepâncias na forma como os pais encaram a escola (...): as famílias dos meios socialmente favorecidos valorizam positivamente as funções mais latas (...) de formação cognitiva, abertura e cultura de espírito e formação relacional; pelo contrário, as famílias oriundas de meios socialmente desfavorecidos atribuem, de uma forma geral, maior relevância às tarefas escolares tradicionais de instrução, ou seja, à aquisição de conhecimentos básicos”*. A noção de que os encarregados de educação atribuem significados e

funções à instituição escola fica patente, aportando, assim, dificuldades acrescidas às entidades escolares em atuarem em conformidade com as exigências curriculares e simultaneamente, cumprirem com as expectativas das famílias. Venâncio e Otero (2003: 30), tendo por base *“conversas e trocas de opiniões informais com colegas e pais de profissão”*, expõem a ideia de que *“As mudanças qualitativas que se exigem actualmente às escolas põem em causa aspectos profundamente enraizados nas mentalidades (numa espécie de inconsciente coletivo), relacionados com o conceito de escola e o seu modo de vida. Para que a representação social da escola sofresse uma profunda transformação talvez fossem necessárias mudanças sociais que obrigassem a mudanças sociais, culturais e profissionais radicais”* (31-32). Segundo Harris et. al (cit. in Boavista e Sousa, 2013: 81), no que concerne a estudos perspetivando escolas de qualidade, rematam a questão referindo *“a necessidade de envolver todos os atores num compromisso de mudança, perspetivando a melhoria das aprendizagens dos alunos”*.

Na estrutura escolar, inserido na lógica de aproximação do processo educativo às famílias, surge o cargo de Diretor de Turma (DT), que se caracteriza como sendo um *gestor pedagógico intermédio*, em que é *“realçado o seu papel de coordenador de um grupo de alunos”* (Sá, 1996: 140). Boavista e Sousa (2013: 80) acrescentam a noção de que *“o DT é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes”*.

Sá (1997: 181), no âmbito da caracterização de uma escola Alfa, explana a importância do cargo de DT ao referenciar que *“se há estrutura na organização escolar em relação à qual o consenso, diríamos mesmo a unanimidade, marca o discurso dos professores desta escola é sem dúvida a direcção de turma (...) Expressões como ‘função importantíssima’, ‘importância vital’, ‘pedra de toque’, ‘função nuclear’, ‘chave de toda a escola’, etc., povoam o discurso dos professores e, também, das próprias estruturas do ministério da educação, pelo que estamos em crer que a consensualidade discursiva em torno da direcção de turma ultrapassa as fronteiras deste estabelecimento de ensino”*.

O Decreto-Lei Nº 115/A-98, no que concerne à autonomia das escolas na atribuição de cargos, nomeadamente o de DT, refere que *“(…) a direcção executiva*

*designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado*” (artigo 36º, ponto 2, Ministério da Educação (1998: 1911)). Posteriormente, no Decreto Regulamentar Nº 10/99 de 21 de julho é acrescida a informação de que o DT “*é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado*” (artigo 7º, ponto 1, Ministério da Educação, 1999: 4492), ou seja, “*um docente de área específica, (...)*” (Leite, 1999: 1). Contudo, segundo Boavista e Sousa (2013: 81). “*apesar de haver um enquadramento legislativo que lhes concede responsabilidades específicas na coordenação de professores da turma, existe uma certa inconsistência entre esta atribuição de poderes e a respetiva operacionalização*” Ainda sob o ponto de vista da missão do DT, Sá (1996: 139) aponta uma visão sustentada num processo relacional, no qual o DT funciona como mediador ao referir que “[o DT] surge-nos tradicionalmente associado a uma tríplice função: *relação com os alunos da turma; relação com os pais/encarregados de educação; relação com os outros professores da turma*“. Neste contexto, “*importa questionar que escola e que família temos hoje e como se processa a relação entre elas*” (Zenhas, 2006: 12).

Tal como a escola, a instituição família, também tem sido alvo de inúmeras alterações ao longo dos últimos tempos: famílias monoparentais, entrada da mulher no mercado de trabalho e aumento dos horários de expediente são fatores que alteraram o conceito tradicional da família (Zenhas, 2006), reclamando, por isso, dinâmicas relacionais com a escola distintas. Sousa e Sarmiento (2010: 145), conquanto reconhecendo as alterações familiares, consideram que “*Embora a instituição familiar tenha vindo a sofrer grandes alterações em termos de conceptualização, devido às dinâmicas, mutações e rearranjos que em si se têm verificado, é do senso comum percepcioná-la como um grupo, mais ou menos nuclear, de indivíduos unidos por laços habitualmente de sangue, constituindo-se como o primeiro contexto onde a criança constrói as suas primeiras experiências de interacção, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária*“. As autoras acrescentam ainda que “*a sociedade sempre influenciou o (...) funcionamento [da escola], sendo hoje verdade, talvez mais do que nunca, que a escola também tem uma grande influência nessa mesma sociedade*” (p. 142). Face a este contexto complexo de dinâmicas familiares e escolares, Zenhas (2006, p. 14) alerta para o facto de “*O exercício rotineiro da direcção de turma, respondendo a*

*tarefas de carácter administrativo e burocrático, que é o mais corrente, não contribui para chamar os pais à escola nem para promover qualquer tipo de colaboração*". De facto, a enorme carga burocrática e multiplicidade de tarefas que o DT tem que realizar, tais como iniciar a construção do Projeto Curricular de Turma, preparar as reuniões de Conselho de Turma, reuniões de pais, reuniões de alunos, registar faltas dos alunos, contactos individuais com pais, encarregados de educação e alunos, preparar e lecionar as aulas de Formação Cívica (no ensino básico), torna o exercício da função exigente e muitas vezes penoso. A pressão que a sociedade em geral e as famílias em particular exercem sobre a escola, designadamente pela competição desenfreada pela entrada na universidade, pela diminuição do tempo disponível das famílias, por questões laborais, para acompanharem o processo educativo dos educandos, como nos esclarece Jesus (1996: 27) ao afirmar que *"Aqueles que deveriam ser 'encarregados de educação' demitem-se muitas vezes deste processo, por indisponibilidade e/ou falta de preparação para lidar com os jovens na atualidade, exigindo ao professor e à escola essa responsabilidade"*. Também pela crescente burocratização do trabalho dos professores, que sentem que a sua profissão *"tem sido desvalorizada com o incremento de valores economicistas"* (Jesus, 1996: 13), deixam pouco espaço para o exercício da função de DT, acabando, muitas vezes, por a função ser encarada como mais uma tarefa burocrática e não uma tarefa relacional que carece de disponibilidade temporal e mental para o seu exercício.

Atendendo a este quadro e à importância do cargo de DT, este estudo visou dar voz aos DT na procura de captar as suas perceções acerca das exigências, desafios e constrangimentos que o exercício da função coloca. Na procura de responder ao propósito do estudo foram colocadas as seguintes questões de pesquisa:

- I. Qual o perfil de um DT?
- II. Que competências deverá ter e quais as funções que desempenha?
- III. Quais os constrangimentos, descontentamentos e entraves que afastam o DT do pleno exercício das suas funções como mediador entre encarregados de educação, alunos e professores e atenuem a pressão que sentem?

- IV. Que novas formas de abordagem e estratégias poderão melhorar o reconhecimento do papel educativo do DT por toda a comunidade educativa?

## Metodologia

### *Contexto de realização do estudo*

O presente estudo, um estudo de caso de natureza qualitativa, foi realizado no decurso do estágio profissional do 2.º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no ano letivo 2013/14, mais especificamente na componente investigativa que o estágio contempla. Esta componente visa desenvolver nos estudantes estagiários competências investigativas que contribuam para a sua capacidade de investigar as práticas escolares e a sua própria prática, no sentido de uma compreensão aprofundada dos processos e conseqüente melhoria. De acordo com Yin (cit. por Gomes, 2008, pp. 1-2), um estudo de caso *“permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenómeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas ‘a olho nu’.* Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de *investigação empírica de fenómenos contemporâneos*”. O estudo foi realizado numa Escola, da rede de escolas cooperantes da FADEUP, do ensino Secundário da região norte do país, sendo o pessoal docente constituído por 150 professores, divididos em 30 grupos disciplinares, o não-docente por 50, havendo um número total de 57 e o mesmo de DT. Compete ao Diretor da escola designar, nos termos da lei, e como foi referido anteriormente, os DT de cada ano letivo. Contudo, na prática, a distribuição de serviço, nesta escola, é efetuada pelos grupos disciplinares em reunião. A média de alunos por turma ronda 25 alunos, o que perfaz um número aproximado de 1425 alunos no total na Escola durante o ano de realização deste estudo. De acordo com o Projeto Educativo de Escola<sup>1</sup>, esta instituição tem como lema “Uma escola multidimensional que hoje seja mais e melhor que ontem! Uma

---

<sup>1</sup> *Projeto Educativo de Escola, em vigor durante o ano letivo de 2013/2014, atualizado em Julho de 2008.*

Escola de TODOS para TODOS”, visto lecionar desde o 7º ano de escolaridade ao 12º e o ensino secundário profissional constituir 18% do total de turmas da escola.

### **O Grupo de Estudo**

Participaram no estudo 7 professores dos 57 da escola cooperante que desempenham o cargo de DT do Ensino Secundário no ano letivo de 2013/2014, incluindo a Coordenadora dos DT. A escolha dos mesmos foi feita de forma aleatória, sendo 5 do sexo feminino e 2 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 32 e os 65 anos, sendo um da área de Economia, um de Matemática, um de Línguas (Inglês) e cinco da Educação Física. Todos os entrevistados são docentes do quadro de escola e continuam atualmente a lecionar na referida instituição.

### **Procedimentos de Recolha de Dados**

A entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado para a recolha dos dados. Quivy and Campenhoudt (2003), referem que esta forma de entrevista “(...) *não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. (...) Tanto quanto possível, [o entrevistador] ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural*” (192-193). Face à natureza deste estudo, optou-se por este método de forma a que fosse possível manter uma conversa que permitisse ao entrevistado discorrer sobre os vários temas a abordar, mas sem haver descentralização dos propósitos desta pesquisa, tendo esta metodologia a vantagem de refletir “*A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais*” (194).

As entrevistas foram realizadas no decurso do 2º Período, de 23 de janeiro a 6 de março, em locais calmos, sem interferência de terceiros, com uma duração entre

os 20 e os 30 minutos. As sessões foram gravadas em formato áudio com um gravador de voz incorporado num telefone móvel Samsung GT-S5250 Wave 525 e posteriormente transcritas em verbatim. A participação no estudo foi voluntária, tendo o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados sido garantida.

## **Análise dos Dados**

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para analisar os dados (Patton, 1990; Quivy & Campenhoudt, 2003). As categorias foram definidas *a priori* com base nos elementos oriundos da literatura e o guião da entrevista:

- I. Categoria 1: Características imprescindíveis de um DT.
- II. Categoria 2: Principais constrangimentos no exercício da função.
- III. Categoria 3: Estratégias para melhorar o reconhecimento do papel educativo do DT.

## **Análise e Discussão dos Resultados**

### ***Características imprescindíveis de um DT***

Relativamente às características apontadas pelos entrevistados necessárias para um bom desempenho da função de DT, um dos inquiridos considera que o perfil pessoal e profissional influencia, em muito, o bom exercício do cargo, enfatizando as características inatas do professor em detrimento da experiência oriunda do exercício do cargo. Os professores afirmam que ser DT

“ (...) Requer um perfil que se calhar nem toda a gente o tem” (Prof. A).

Outro participante reporta que não há um perfil tipo e que as características que determinam um bom exercício do cargo não são estritas a um determinado perfil de identidade profissional, conforme espelha o seguinte excerto:

“ (...) Qualquer professor consegue desempenhar a função... Aliás, e é assim que deveria ser (...): uma tarefa rotativa para todos os professores passarem pela experiência” (Prof. F).

Já três entrevistados defendem uma conjugação entre as características inatas de professor e a sua experiência no cargo.

“(...) Acho que há muitos DT. 99,9% acho que faz o seu melhor e esforça-se. Acho que depois podemos encaixar ou não, isto é como as amizades, num perfil de turma, encaixar o nosso perfil (...)” (Prof. A).

“Eu acho que a experiência ajuda a estar atenta a determinados pormenores que eventualmente nos escapam no início da atribuição do cargo, mas depende muito, se calhar, uma maior percentagem do perfil da pessoa” (Prof. D).

Apenas um dos inquiridos não manifestou opinião, afirmando apenas que:

“(...) Não são todos os professores que são DT, são seriados pelo Diretor da escola” (Prof. C).

Deste modo, depreende-se que haverá características que serão essenciais para que o Diretor escolha determinados docentes para este cargo não apenas pelo seu perfil pessoal, mas tendo também em conta a experiência e o “tacto” pedagógico adquiridos ao longo da carreira docente. Sá (1997: 103) corrobora esta linha de ideias, ao referir que *“parece-nos poder concluir-se que se trata basicamente de características inatas, não se contemplando qualquer necessidade de formação específica, pressupondo-se implicitamente que a eficácia no exercício do cargo depende das qualidades pessoais do director de turma (...)”*. M. C. Boavista (2010, p. 220) acrescenta que *“o exercício do cargo de Director de Turma não deverá advir de um horário que é necessário completar, pelo que a escolha dos Directores de Turma deverá ser concebida com base no perfil humano e de competências de um professor”*, ideia essa corroborada por Sá (1996) que enfatiza que o cargo de DT deverá ser atribuído com base no perfil do docente e não na necessidade de preencher um horário de escola. Não obstante, explica ainda que a insegurança e alguma incompetência são constantes no exercício do cargo pois a liderança está ligada à personalidade do indivíduo.

### ***Principais constrangimentos no exercício da função de DT***

No que remete para os constrangimentos reportados pelos professores, a pouca carga horária atribuída ao exercício do cargo, o excesso de trabalho burocrático, a dificuldade na abordagem dos Encarregados de Educação, alunos e professores, a falta de reconhecimento por parte dos pares e o sentimento de impotência na resolução de muitos problemas que se colocam, são os motivos apontados como fatores negativos do cargo, conforme é referido no seguinte excerto:

“(…) Os [constrangimentos] mais preocupantes, são quando as informações de carácter familiar (…) nos fazem sentir completamente impotentes para resolver e sabemos perfeitamente a gravidade delas (…)” (Prof. B).

Este último excerto também evidencia a envolvimento que o professor experiencia no exercício da função de DT, em que é chamado a desempenhar uma imensidão de papéis sociais. Existe, também, consenso relativamente ao:

“(…) [Excesso de trabalho burocrático] que nos retira energia e foco do que, às vezes, é realmente importante (…)” (Prof. A).

A ligação dos DT com os problemas dos alunos e das famílias é fortemente evidenciado pelos entrevistados, assim como a falta de tempo para gerir todas as situações que o cargo exige:

“Acho que deveríamos ter (…) nem que fossem 45 minutos de 15 em 15 dias só com a turma para falarmos de aspetos exatamente relacionados com o comportamento, com métodos de aprendizagem; (…) falar com cada um mais detalhadamente porque esse tempo não o temos” (Prof. B).

### ***Estratégias para melhorar o reconhecimento do papel educativo do DT***

Relativamente às melhorias que sentem que podem ser feitas, o aumento dos tempos letivos é apontado por quatro dos inquiridos, sendo um dos principais constrangimentos apurados neste estudo ao exercício do cargo para que o trabalho possa ser desempenhado de forma adequada, bem como o contacto com os encarregados de educação seja realizado com mais qualidade.

“Darem tempo aos DT disponibilizado para [tratar de tudo calmamente], porque é um cargo que realmente exige muito envolvimento e às vezes muito envolvimento emocional” (Prof. C).

No seguimento desta ideia, a remoção ou diminuição de trabalho administrativo é afirmada como constrangimento por três dos entrevistados.

“Para melhorar ou facilitar este desempenho (...), eu lamento nós termos que fazer ‘trabalho de secretaria’” (Prof. D).

Esta ideia é também corroborada por Sá (1996) ao declarar que as maiores limitações dos DT são a falta de tempo, a burocracia excessiva, o contacto com os encarregados de educação, o contexto socioeconómico dos alunos, o número excessivo dos mesmos por turma e a falha na imposição da sua autoridade enquanto superiores hierárquicos.

## Conclusão

Os dados revelaram que os inquiridos consideram que é exigido ao DT o desempenho de vários papéis sociais e funções de carácter burocrático. Há também concordância relativamente ao contacto difícil com os encarregados de educação. Não há um consenso relativamente ao perfil preferencial para um bom exercício do cargo, nem relativamente à sua natureza, não obstante os DT consideram constatar-se que as maiores exigências do cargo são nível das relações humanas. Já os principais constrangimentos apontados são o excesso de burocracia e a escassez de tempo disponível para o exercício do cargo. Para o futuro os DT propõem mais tempo, horário disponível para o desempenho da função e a remoção de trabalho administrativo.

## Referências Bibliográficas

Bento, J. O. (2013). Um raio de luz. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (7-15). Porto: Editora FADEUP

Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*. 23, 77-93

Boavista, M. C. (2010). *O director de turma: Perfil e múltiplas valências em análise*. Lisboa: M. Boavista

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor

Escola. (2013). *Priberam Dicionário*. Retirado de <https://www.priberam.pt/dlpo/escola>

Gomes, A. A. (2008). Estudo de caso. Planejamento e métodos. *Nuances: estudos sobre Educação*. 15(16), 215-22

Jesus, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa

Leite, H. (1999). As funções do director de turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência. Retirado de [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/169.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/169.pdf).

Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Marques, R. (2003). *O director de turma*. Lisboa: Plátano Editora

Ministério da Educação. (1991a). *Organização curricular e programas: Ensino básico: 3º ciclo* (Vol. 1). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário

Ministério da Educação. (1991b). *Programa de Educação Física: Ensino Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário

Ministério da Educação. (1998). Decreto-Lei Nº 115-A/98 de 4 de Maio. *Diário da República*, 1ª Série A, nº 102, 1988-(1982) - 1988-(1914)

Ministério da Educação. (1999). Decreto Regulamentar Nº 10/99 de 21 de julho. *Diário da República*, I Série B, nº 168, 4490-4494

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva

Sá, V. (1996). O Director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes. *Revista Portuguesa da Educação*. 9(1), 139-162

Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola–família-comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18 (141-156)

Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências: Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Editora

Venâncio, I. M., & Otero, A. G. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto-Editora

## **Currículos de formação de profissionais de saúde no Brasil e as políticas globais: que influências?**

**Andréa Echeverria**

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*

**Preciosa Fernandes**

*Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*

### **Resumo**

No último relatório da OCDE de abril de 2018, intitulado *The Future of Education and Skills 2030*, foram lançadas questões e desafios para a promoção de políticas globais relacionadas com o campo do currículo e com a formação dos futuros profissionais. Observa-se clara ênfase no desenvolvimento de competências para transformar a sociedade e para a construção de projetos inovadores que permitam avançar em direção a uma mudança ecossistêmica (p. 4-6).

Considerando o impacto das políticas globais nas políticas nacionais no