

Maria Dolores de Magalhães Gomes Torres

O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio-cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar



Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Porto, 2007

Maria Dolores de Magalhães Gomes Torres

O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio-cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar

*Dissertação apresentada à Universidade
Portugalense Infante D. Henrique para obtenção
do Grau de Mestre em Administração e
Planificação da Educação.*

*Professor Orientador: Prof.^a Doutora Margarida Alice Ferreira
Pinto Santos Carvalho*

Universidade Portugalense Infante D. Henrique

Porto, 2007

RESUMO

O papel do Director de Turma é cada vez mais determinante na organização escolar pela sua influência no equilíbrio entre os vários actores que se movimentam em cada comunidade educativa. O ponto de partida deste trabalho foi o de procurar entender quais as funções que influenciam de forma mais relevante o sucesso da actividade do Director de Turma.

A análise do contexto permitiu caracterizar a emergência da função do Director de Turma, a sua evolução ao longo do tempo, os contornos do suporte jurídico e o seu enquadramento no sistema educativo. Foi conceptualmente possível formular dois âmbitos de actuação do Director de Turma: (1) Interno, essencialmente na sua vertente enquanto gestor intermédio na organização escolar; e (2) Externo, essencialmente na sua componente enquanto mediador sócio-cultural. O Director de Turma pode ser assim encarado como um “gestor de relacionamentos” cruzados entre: Alunos <> Professores / Escola <> Famílias.

A opção metodológica do Estudo realizado foi a de tipificar diferentes Directores de Turma em função dos seus anos de experiência, e da sua motivação e conhecimento sobre o exercício dessa função. Resultou assim uma segmentação que permitiu levar a diversas conclusões sobre a importância relativa dada pelos Directores de Turma a um conjunto de oito parâmetros associados à sua actividade. Apresenta-se objectivamente uma visão centrada no Director de Turma enquanto especialista que deve conhecer a envolvente em que actua, sendo esta posição conscientemente parcial e limitada, pois não tem em conta a visão das Famílias, dos Alunos e dos outros Agentes implicados no processo educativo.

O Director de Turma pode ter uma influência decisiva no sucesso educativo, sendo a sua actividade limitada por três factores principais: (1) a capacidade de lidar com a carga burocrática e administrativa associada, que reduz a disponibilidade para a mediação de relacionamentos; (2) o nível de formação específica e conhecimento sobre os contornos legais e apoios existentes para a formação; e (3) o perfil pessoal e motivação do Director de Turma.

O papel do Director de Turma é multifacetado e ajusta-se sucessivamente em função dos tipos de relacionamento, podendo assumir várias formas em simultâneo. A análise dos questionários aos Directores de Turma permitiu mostrar que: (1) no relacionamento com os Alunos e Famílias é dominante a função de mediador sócio-cultural; e (2) no relacionamento com os Professores / Escola é dominante a componente de gestor intermédio na Organização Escolar. O papel desempenhado em cada uma destas situações é completamente diferente e implica que o Director de Turma tenha perfil adequado, formação e um bom conhecimento sobre essa função. A função de Coordenador de Directores de Turma pode ser muito importante, facilitando uma gestão mais global no ambiente Escolar.

Palavras - Chave : Director de Turma; Alunos; Organização Escolar; Famílias.

ABSTRACT

The role of the Class Tutor is increasingly critical in the school organization as result of his influence in the equilibrium between the different players in the teaching community. The starting idea for this work was to understand the relationship of his activities with the success of his function as Class Tutor.

The context analysis enabled us to show the emergence of Class Tutor function and its evolution along the years, the related legal proceedings and his position in the educational system. It was possible to formulate two acting frameworks for the Class Tutor: (1) Internal, mostly as intermediate manager in the school organization; and (2) External, mostly as socio-cultural mediator. Therefore the Class Tutor can be seen as manager of cross relationships between Pupils <> Teachers / School <> Families.

The methodological option of this Thesis was to segment the different types of Class Tutors accordingly with the number of experience years in the post and motivation and knowledge about their working role. The segmentation brought up several conclusions about the relative importance given by the Class Tutors to a set of eight parameters associated with their activity. The Thesis presents a vision centred in the Class Tutor as specialist that must know very well his working framework, being this a partial and limited view because it has not included the vision of the Families, Pupils and other players involved in the educational process.

The Class Tutor can have a decisive influence in the educational process, with his activity limited by three main factors: (1) the capacity to deal with the bureaucratic and administrative issues, which reduce his time to manage relationships; (2) the level of specific knowledge and training about the legal issues and the specific support for his activity; (3) the personal profile of the Class Tutor and his motivation.

The Class Tutor role is multifaceted and develops successive adjustments according with the type of relationships, assuming simultaneously different forms. The analysis of the questionnaires proposed to the Class Tutors showed that: (1) in the relationship with the Pupils and Families the function as social-cultural mediation is dominant; and

(2) in the relationship with the Teachers / School it is dominant the function as intermediate manager in the school organization. The role in each of these situations is completely different and requires that the Class Tutor has a specific training, an adequate profile and a good knowledge about his post. It was also identified that the role of the Class Tutor Coordinators can also be very important, facilitating a more global management of the educational environment.

Key- words: Class Tutor; Pupils; School Organization; Families.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Portucalense, na pessoa da Coordenadora do Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins, pelo seu dinamismo e incentivo.

À Professora Doutora Margarida Alice Ferreira Pinto Santos Carvalho, pela sua disponibilidade e estímulo na orientação deste trabalho. O seu saber e rigor foram determinantes para conseguir ultrapassar as dificuldades que surgiram.

Aos muitos alunos, famílias e colegas que ao longo destes anos têm acompanhado o meu fascínio pela função de Director de Turma – a todos eles o meu reconhecido, muito obrigada.

Aos colegas que entusiasticamente mostraram a sua amizade e disponibilizaram o seu tempo e o seu esforço no sentido de colaborar na recolha e organização de informações essenciais para o trabalho apresentado, não posso deixar de manifestar a minha gratidão.

Ao meu marido e aos meus filhos dedico este trabalho singelo que não seria possível sem a compreensão que tiveram ao longo de todo o meu percurso curricular e de formulação e desenvolvimento desta Tese.

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	6
AGRADECIMENTOS.....	7
SIGLAS E ABREVIATURAS	13
INTRODUÇÃO	15
1. MOTIVAÇÕES E ENQUADRAMENTO TEMÁTICO.....	15
2. HIPÓTESES E OBJECTIVOS.....	15
3. RELEVÂNCIA DO ESTUDO E RESULTADOS ESPERADOS	18
4. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	19
I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO I - O APARECIMENTO DA FUNÇÃO DE DIRECTOR DE TURMA	22
1. O DIRECTOR DE CLASSE.....	22
2. O DIRECTOR DE CICLO	29
3. O DIRECTOR DE TURMA.....	31
4. A NECESSIDADE DO DIRECTOR DE TURMA COM A EMERGÊNCIA DA ‘ESCOLA DE MASSAS’	34
4.1 <i>Da Escola de Elites à Escola de Massas.....</i>	<i>34</i>
4.2 <i>Da Revolução de Abril até à Lei de Bases</i>	<i>38</i>
4.3 <i>Da Lei de Bases à actualidade.....</i>	<i>43</i>
4.4 <i>O Director de Turma numa Escola rumo à Autonomia</i>	<i>45</i>
CAPÍTULO II - O DIRECTOR DE TURMA NA ACTUAL ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	47
1. ANÁLISE DO ENQUADRAMENTO LEGAL E SUAS IMPLICAÇÕES.....	47
2. O CONTEXTO DE ACTUAÇÃO DO DIRECTOR TURMA NO ACTUAL MODELO ORGANIZATIVO ESCOLAR.....	51
2.1 <i>As actividades do Director de Turma.....</i>	<i>54</i>
2.2 <i>A complexidade da envolvente de actuação do Director de Turma</i>	<i>57</i>

3. O DESAFIO DA MEDIAÇÃO SÓCIO-CULTURAL	66
3.1 <i>A envolvente do processo de mediação</i>	66
3.2 <i>As abordagens e os princípios da mediação</i>	68
3.3 <i>Enquadramento legal do mediador sócio-cultural em Portugal</i>	69
3.4 <i>A mediação no contexto educativo</i>	71
3.5 <i>A mediação sócio-cultural e o Director de Turma</i>	73
II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	76
1. CONTEXTO DO ESTUDO E DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS	76
2. APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA	78
3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E TIPIFICAÇÃO DA ENVOLVENTE.....	80
4. PROCESSO DE APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	81
5. TRATAMENTO DE DADOS E LIMITAÇÕES DOS RESULTADOS	83
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO	88
1. CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES E DA AMOSTRA UTILIZADA.....	88
2. O DIRECTOR DE TURMA E A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA	93
3. O DIRECTOR DE TURMA E A SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO EDUCATIVO	95
4. AS PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS DIRECTORES DE TURMA.....	96
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	99
1. RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PARTIDA.....	99
2. CONCLUSÕES GERAIS	104
3. RECOMENDAÇÕES.....	104
BIBLIOGRAFIA	109
LEGISLAÇÃO	113
ANEXOS	117

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 01 – Envolvente das hipóteses e objectivos</i>	17
<i>Figura 02 – Processo de actuação do Director de Turma</i>	18
<i>Figura 03 – Posição Organizacional do DT</i>	54
<i>Figura 04 – Enquadramento da função de mediação</i>	73
<i>Figura 05 – A mediação sócio-cultural no contexto educativo</i>	74
<i>Figura 06 – Trilogia dos vectores de actuação do DT</i>	76
<i>Figura 07 – Diagrama de apresentação da metodologia</i>	79
<i>Figura 08 – Níveis de avaliação das respostas</i>	85

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 01 - Análise da relação dos tipos de DT com a Escola</i>	94
<i>Gráfico 02 - Análise da relação dos tipos de DT com o Processo Educativo</i>	95
<i>Gráfico 03 –Relação DTs – Processo Educativo e Relação DTs – Escola</i>	103

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 01 – O Director de Turma no Decreto-Lei n.º 172/91</i>	48
<i>Quadro 02 – O Director de Turma no Decreto-lei 115-A/98</i>	49
<i>Quadro 03 – O Director de Turma no Decreto Regulamentar nº 10/99</i>	50
<i>Quadro 04 – O Director de Turma na Lei 30/2002</i>	51
<i>Quadro 05 – Modelo de implementação da metodologia</i>	78
<i>Quadro 06 – Elementos de referência no questionário</i>	84
<i>Quadro 07 – Relações do DT com a Escola e com o Processo Educativo</i>	84

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 01 – Caracterização dos Directores de Turma.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabela 02 – Caracterização dos Directores de Turma com < 10 anos</i>	<i>90</i>
<i>Tabela 03 – Caracterização dos Directores de Turma com > 10 anos</i>	<i>90</i>
<i>Tabela 04 – Caracterização dos Directores de Turma Voluntários.....</i>	<i>91</i>
<i>Tabela 05 – Caracterização dos Coordenadores de Directores de Turma</i>	<i>91</i>
<i>Tabela 06 – Caracterização dos Coordenadores de Directores de Turma Voluntários</i>	<i>92</i>
<i>Tabela 07 – Segmentação do tipo de respondentes.....</i>	<i>92</i>
<i>Tabela 09 – Análise da relação dos tipos de DT com o Processo Educativo.....</i>	<i>95</i>
<i>Tabela 10 – Análise das principais dificuldades sentidas pelos DTs</i>	<i>96</i>
<i>Tabela 11 – Síntese das dificuldades mais representativas sentidas pelos DTs</i>	<i>97</i>
<i>Tabela 12 - Conhecimento dos diferentes tipos de DT sobre os normativos legais</i>	<i>99</i>
<i>Tabela 13 – Conhecimento que os diferentes tipos de DT têm sobre as estruturas comunitárias de apoio</i>	<i>100</i>
<i>Tabela 14 – Principais dificuldades dos Directores de Turma</i>	<i>102</i>

SIGLAS E ABREVIATURAS

CDT	Coordenador de Directores de Turma
CDTV	Coordenador de Directores de Turma Voluntários
CPCJ	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
CT	Conselho de Turma
DC	Director Classe / Director Ciclo
DT	Director de Turma
DTV	Director de Turma Voluntário
EE	Encarregado de Educação
FAP	Família, Alunos e Professores
FC	Formação Cívica
PCT	Projecto Curricular de Turma
PTT	Plano de Trabalho de Turma
SASE	Serviço de Acção Social Escolar
SS	Segurança Social

Vivemos um tempo especial.

A vertigem tecnológica apossou-se do cotidiano. A velocidade a que se processa a mudança é imparavelmente ascendente e dificulta a interiorização das crises. (...) Neste turbilhão, a educação – função social eminente – é “apanhada” na transição de milénio entre “dois fogos”, dois estilos de sociedade. Desde sempre situada na linha divisória entre permanência e mutação, entre conservação e inovação, a função educativa vê-se submetida a tensões sem precedentes. Ela é bem o espelho de todas as contradições que se abatem sobre as nossas sociedades; mas, dito isso, também é importante verificar que sobre ela repousam todas as esperanças de melhoria da sociedade futura.

Carneiro. R. (2003, p.11)

INTRODUÇÃO

1. Motivações e Enquadramento Temático

O trabalho que apresentamos partiu da análise do papel do Director de Turma (DT), enquanto gestor pedagógico intermédio na organização escolar, procurando verificar o uso que ele faz das competências que lhe estão atribuídas pelos vários normativos legais, de acordo com o seu contexto escolar.

A moldura jurídica que enquadra as actividades do DT é condição necessária mas não suficiente para o sucesso do seu desempenho, o que nos levou a explorar um conjunto de processos relacionais que se desenvolvem a partir do Director de Turma, em diferentes direcções e âmbito de actuação.

A nossa experiência profissional, como docente e como Directora de Turma, foi determinante na escolha do tema, quer pela vontade em melhorar as nossas práticas enquanto DT, procurando “fazer mais e melhor”, quer pelo facto de ser nossa forte convicção de que o papel do Director de Turma no contexto educativo se encontra subvalorizado.

Procurando tirar partido de uma realidade que pensamos conhecer, entendemos focalizar o Estudo apresentado no contexto em que temos actuado nos últimos 18 anos, o 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. Essa experiência motivou intuitivamente a colocação de um conjunto de hipóteses sobre o papel do DT no sistema educativo.

Consideramos o papel do DT de grande importância na comunidade educativa em que se insere, como facilitador:

- da integração escolar dos Alunos;
- da participação da Família no processo educativo;

- do desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes.

A este respeito, refere Marques (1997, p. 36) “Os Directores de Turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos Alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da Escola com o meio”.

2. Hipóteses e Objectivos

O desempenho do cargo de Director de Turma (DT), enquanto líder intermédio na organização escolar coloca-o no centro de uma função que implica o estabelecimento de pontes, promovendo relacionamentos entre os vários actores envolvidos no processo de ensino – aprendizagem e na comunidade educativa onde se insere.

Neste contexto, procurámos analisar o âmbito de actuação do Director de Turma em contexto escolar e educativo.

Segundo afirma Medawar (cit. por Bell, 2004, p.39) as hipóteses que formulamos são “uma aventura especulativa” através das quais traçaremos uma linha de orientação ao longo da nossa investigação e que nos irão fornecer pistas relativamente à forma como a “especulação” inicial poderá ser testada. Verma & Beard (cit. por Bell, 2004, Ibidem) definem hipótese como:

“uma proposição hipotética que será sujeita a verificação ao longo da investigação subsequente. Pode também ser vista como um guia para o investigador, na medida em que representa e descreve o método a ser seguido no estudo do problema. Em muitos casos, as hipóteses são palpites do investigador sobre a existência de relações entre variáveis.”

Face a este enquadramento colocámos as seguintes questões de estudo que funcionam simultaneamente como as nossas hipóteses de trabalho:

Perguntas de Partida e Hipóteses de Trabalho

- a) No 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, o DT, conhece as competências que lhe estão atribuídas pelos normativos legais no sentido de melhorar o seu desempenho? [competências].
- b) No 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, o DT conhece e tira partido das estruturas comunitárias de apoio à educação e reeducação dos jovens? [enquadramento].
- c) No 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, quais as principais limitações e constrangimentos ao bom desempenho da actividade do DT ? [dificuldades].
- d) No 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, o DT reconhece e assume o seu papel de mediador no processo educativo enquanto gestor de relações? [actuação].

Objectivos

As hipóteses colocadas levam-nos a definir a um primeiro nível, um conjunto de objectivos gerais que nos permitem alargar a visão sobre a envolvente de actuação do DT. A um segundo nível, surgem os objectivos específicos que se focalizam na componente de acção funcional do DT:

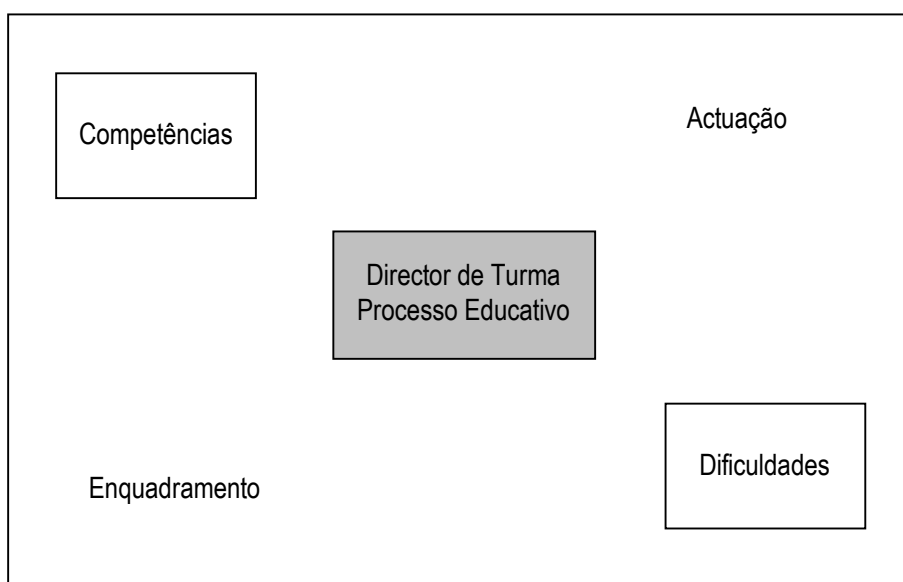
Objectivos Gerais

- Analisar a existência funcional do DT no Sistema de Ensino
- Caracterizar o enquadramento do DT na Organização Escolar
- Analisar o papel do DT como ‘mediador’ na Escola

Objectivos Específicos

- Caracterizar as especificidades do contexto de actuação do DT na Escola
- Identificar os principais constrangimentos da actuação do DT
- Procurar analisar as principais dificuldades sentidas pelos DTs

Figura 01 – Envolve das hipóteses e objectivos



Os objectivos propostos implicam diferentes abordagens de investigação de acordo com o seu âmbito. Os objectivos gerais terão de ser respondidos através de uma análise sistémica e os objectivos específicos através de um inquérito / questionário.

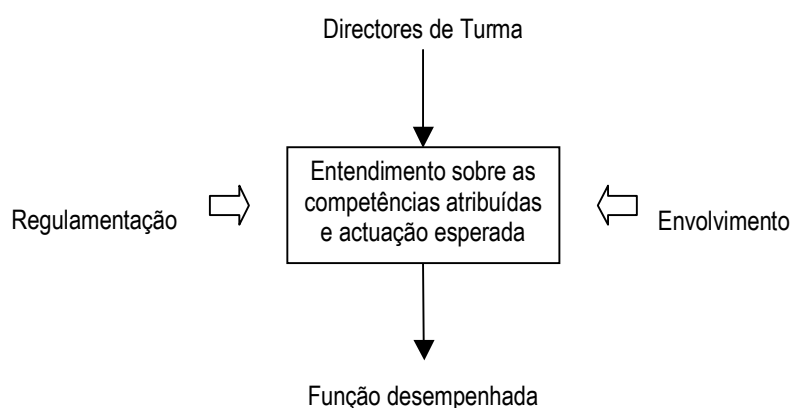
A resposta às hipóteses colocadas irá depender da focalização e da objectividade das questões colocadas e da análise efectuada.

3. Relevância do Estudo e Resultados Esperados

A razão de ser e missão do sistema educativo passa sem dúvida pelo ‘sucesso escolar’, ou seja, que os alunos consigam superar os desafios colocados pelos professores, pela Escola e pela sua envolvente. Se for possível criar condições para otimizar os factores que influenciam ou condicionam esse ‘sucesso escolar’ é possível concluir que estaremos a contribuir para cumprir a missão do ‘sistema educativo’.

Pensamos que o nosso Estudo poderá contribuir para uma reflexão dos Directores de Turma sobre as suas práticas no exercício daquele cargo e se assim o entenderem, proceder a reajustamentos. Pensamos igualmente que, sendo o DT um gestor intermédio na organização escolar, a melhoria das suas práticas contribuirá, de forma significativa, para um clima favorável ao ensino – aprendizagem e à criação de condições para que possamos “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” “aprender a viver juntos”, “aprender a ser” (Delors, et. al., 1996).

Figura 02 – Processo de actuação do Director de Turma



Num momento em que se perspectivam profundas alterações no sistema educativo, e considerando as tensões de vária ordem que se abatem sobre a organização educativa é fundamental que a figura do DT, pelas competências que lhe estão atribuídas, assuma de facto, o lugar que ocupa na organização onde se insere, promovendo, com as suas práticas, a edificação de uma verdadeira comunidade educativa, onde todos os actores que nela interagem conjuguem esforços no sentido de tornar singular essa organização educativa.

A este propósito, refere Coutinho (1998, p.15 -16)

“A actuação do DT insere-se, pois num processo de orientação educativa que acompanha todo o processo de formação do aluno, apresentando-se como um serviço que ultrapassa as barreiras do tempo académico tradicional e pressupõe, implícita ou explicitamente, a concepção de uma determinada ideia de Homem que urge ajudar a construir.”

A relevância do Estudo terá assim como ponto central o contributo da reflexão de alguns professores para elucidar a actuação do Director Turma em função do seu entendimento relativamente às competências que lhe estão cometidas. Essas competências são globalmente definidas por legislação geral e por regulamento específico da responsabilidade da Escola.

Acresce ainda a identificação dos principais constrangimentos existentes para o desempenho das suas funções e conseqüentemente a proposta de conclusão e recomendações.

4. Organização do Estudo

O presente Estudo encontra-se organizado em duas Partes, que são precedidas de uma Introdução. A I Parte, relativa ao Enquadramento Teórico, é constituída por dois capítulos. Aí se descreve a envolvente e o enquadramento do Estudo, com especial enfoque nas questões associadas aos aspectos legais e regulamentares. Procede-se a uma análise da evolução histórica do cargo de

Director de Turma, de acordo com o “espírito de cada época”. É ainda analisada a situação e evolução da mediação no contexto social e educativo.

Na II Parte descreve-se a abordagem utilizada para responder às hipóteses colocadas. Apresentam-se os processos de investigação escolhidos para analisar e caracterizar a informação primária e secundária recolhida. O modelo de abordagem e articulação entre os diferentes assuntos resulta de opções metodológicas exploradas e fundamentadas no capítulo III.

No capítulo IV apresentam-se os elementos resultantes da análise quantitativa e qualitativa da informação recolhida. Explicitam-se em particular as representações gráficas da investigação realizada através dos questionários. A informação é apresentada e comentada, explicando em particular a validade e referenciação dos vários elementos.

Finalmente, nas Conclusões e Recomendações procede-se à validação do cumprimento dos objectivos e efectuem-se algumas recomendações.

I PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

O APARECIMENTO DA FUNÇÃO DE DIRECTOR DE TURMA

1. O Director de Classe

O cargo de “Director de Turma” surge como resultado de uma evolução das estruturas e da organização do sistema de ensino em Portugal. Esta função teve anteriormente outras designações, outros objectivos e forma de actuação, embora no âmbito do mesmo conceito.

A análise dessa evolução é pertinente porque mostra uma adaptação ao meio sócio-cultural de cada época. Esse contexto fortemente politizado condicionou de forma marcante a regulamentação e as formas de implementação escolhidas.

Os antecedentes das reformas pombalinas

A primeira referência associada ao Director de Turma foi a de Director de Classe. Essa designação remonta ao fim do séc. XIX mas tem antecedentes nas reformas do Marquês de Pombal, um século antes. A lógica de um conceito do ensino organizado em grupos com um mesmo nível surgiu em consequência de um conjunto de medidas e regulamentações introduzidas.

O conceito de “instrução pública” e a sua institucionalização tem origem nas reformas do Marquês de Pombal (1750 – 1777). Uma dos seus grandes êxitos

foi o impulso que deu à instrução popular através da lei de 6 de Novembro de 1772 que organizava a instrução primária do modo mais completo para o seu tempo. “Estabelecia o princípio de concurso, animava o ensino particular, dotava as escolas com o rendimento de um novo tributo denominado *subsídio literário*” (Torres, 2000). Favorecia a instrução secundária criando escolas, que podem ser encaradas como o antecedente dos liceus, e convidando as ordens religiosas a abrirem aulas nos seus conventos.

Esta reforma da instrução pública, a mais importante que tivemos, valeu ao ministro a admiração e o respeito da Europa. Mr. Montigny, encarregado de negócios de França em Lisboa, não ocultava a sua veneração pelo homem, que fizera com que houvesse neste pequeno reino imerso até então nas trevas, 837 escolas de instrução primária e secundária (Torres, 2000).

A instabilidade do início do século XIX

Nas primeiras décadas do século XIX, a sociedade portuguesa vivia um período de grande desorganização, em grande parte resultante das invasões napoleónicas (1807-1809), e das lutas subsequentes entre absolutistas e liberais que conduziram o país a uma longa guerra civil. Estas contínuas guerras e conflitos políticos deixaram o país empobrecido.

O sistema de ensino criado no século XVIII, apesar da escassez de meios sobrevive, e regista mesmo algumas inovações, como a criação de uma rede de escolas militares de primeiras letras (1815-1823).

“A revolução liberal de 1820, procurou igualmente melhorar o sistema aumentando, por exemplo, o número de escolas masculinas e femininas, melhorou as condições salariais dos professores e das suas respectivas carreiras” (Fontes, 2007, website).

O ensino mútuo foi então introduzido em Portugal pelas escolas militares de primeiras letras, em 1815, que procuravam dar resposta à necessidade que o

exército sentia de corpos subalternos alfabetizados. Coube a João Crisóstomo de Couto e Melo a adaptação deste método de ensino, criado em Inglaterra, ao sistema de ensino português. São da sua autoria a maioria das regras, manuais e outros materiais escolares então utilizados nas escolas militares.

Os contributos do período liberal

Foi apenas no período liberal que o conceito de “instrução pública” se sedimentou, instituindo-se mesmo o “Ministério de Instrução Pública” em 1870, com o ministro D. António Costa. Apesar disso, as suas ideias não passaram do papel, sendo revogadas pelo novo governo de Sá da Bandeira, uma vez que aquele apenas durou 69 dias.

O primeiro Ministro de Instrução Pública, D. António Costa escreve em 1870 a “Instrução Nacional” (Torgal, 1993, p.609):

“A instrução popular cria um grande capital financeiro no desenvolvimento dos espíritos. Quanto mais apurados forem os conhecimentos dos operários e dos trabalhadores, mais perfeitos, e por isso mais rendosos, serão os produtos industriais e agrícolas. O salário dos operários, o lucro dos capitalistas e a prosperidade do país crescem na proporção em que se aumenta a cultura das inteligências e a melhoria do trabalho individual. Universalizar a instrução é multiplicar a riqueza nacional”.

No período do liberalismo assiste-se à apresentação de vários projectos, desde o da autoria de Almeida Garrett em 1834, forte crítico da situação do ensino, até à reforma do governo de Passos Manuel que, em 1836, promove a criação dos liceus. No entanto, a instauração dos liceus foi lenta e faseada, tendo-se instalado em antigos mosteiros, em seminários diocesanos ou edifícios particulares alugados pelo Estado.

A emergência do Director de Classe

Em 1884, a reforma de Jaime Moniz, instituiu o regime de classe em substituição do regime por disciplinas, propondo que o número de professores fosse

reduzido e que cada professor leccionasse mais de uma disciplina e acompanhasse os alunos nos diversos anos do mesmo ciclo, acentuando-se ainda a necessidade de interligação das diversas matérias leccionadas por diferentes professores.

Surge assim a figura do Director de Classe, por se sentir a necessidade de uma coordenação do ensino, a quem se delegam competências na coordenação dos professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos. Por Decreto de 14 de Agosto de 1895, é determinado que entre os professores de uma mesma classe deverá ser designado um, como director, sendo a sua nomeação feita pelo governo, por proposta do reitor. Do conjunto das atribuições definidas no artº 52 daquele decreto, salientam-se três grupos: “coordenação dos professores e do ensino; controlo da assiduidade; comportamento e aproveitamento dos alunos; informação aos encarregados de educação” Sá (1987, p. 58-59). Este diploma deixa clara uma superioridade hierárquica do Director de Classe em relação aos restantes professores. Esta figura tem atribuições com preocupações pedagógicas de acordo com a filosofia liberal.

O início do período republicano

Portugal entra no regime republicano, a 5 de Outubro de 1910. Foi um período de grande debate sobre a educação, existindo a convicção de que era através da Escola que Portugal podia recuperar da sua situação económica e social (Eurybase, 2006). Neste sentido, uma das tarefas urgentes a encetar foi a reforma do ensino primário, ocorrida em Março de 1911, englobando o ensino infantil e o ensino normal primário, numa tentativa de, através da legislação produzida, resolver o grave problema do analfabetismo. A legislação de 1911 promove algumas abordagens inovadoras: apresenta a noção de que era necessário promover uma instrução neutral em relação à religião, é legislada a

separação entre o Estado e a Igreja (um exemplo é a substituição da formação moral e religiosa por formação cívica); o prolongamento da escolarização para 3 anos e ainda se percebe um esforço de descentralização ao nível da administração escolar.

O ensino primário, instituído em 1772, sofreu até 1919 várias reformas, sem, no entanto, se encontrarem soluções adequadas. Na reforma de 1919, o ensino primário passa a ter 5 anos obrigatórios (dos 7 aos 12 anos).

O projecto de reforma de 1923, está impregnado das ideias da 'Escola Nova', com acento na ideia de uma escola integrada, do jardim-de-infância até à universidade. A reforma de João Camoesas, leis conhecidas como as "Camoesas", é um projecto muito inovador e avançado no seu tempo (Fontes, 2007). O projecto é elaborado depois de um inquérito, constituindo isto uma iniciativa inédita. Reflectia o movimento pedagógico internacional, concebendo a escola como um todo, estimulava as relações escola / família, acentuava a importância do ensino primário e do ensino técnico. Apesar disso, esta reforma nunca passou do parlamento.

Em 1925 é publicado um decreto que retira a maior parte destas ideias inovadoras, até que com o início da ditadura, em 28 de Maio de 1926, terminam as ideias descentralizadoras. O ensino primário elementar foi reduzido para 4 anos, considerando-se os três primeiros como a verdadeira base do ensino primário, onde se ensinava a ler, escrever e contar correctamente. O 4.º ano destinava-se a fornecer os conhecimentos indispensáveis a todos os alunos que não desejassem continuar os estudos.

As dificuldades na 1ª República

Na 1ª República há uma grande incapacidade para passar da teoria à prática. Trata-se de um período conturbado, com uma sucessão de governos instáveis

e a ocorrência da 1ª Guerra Mundial. Desde a criação do Ministério da Instrução Pública até ao fim da 1ª República, em consequência do 28 de Maio de 1926, decorreram 13 anos durante os quais houve quarenta Ministros de Instrução. Carvalho (1996, p. 705) a este respeito refere que “o ambiente era hostil à reflexão e a substituição frequente de Governos não permitia a continuidade requerida para que qualquer projecto fosse avante”.

Neste período, a grande maioria das crianças não frequentava o ensino primário. Em 1910 apenas 4,4% dos alunos que faziam a escola primária seguia para os liceus e 27,7% dos que faziam o liceu seguia para a universidade. Assim, como refere (Carvalho, 1996, p. 716), “algumas centenas de milhares de crianças, mesmo no termo da 1ª República, ficavam condenadas a um analfabetismo total, à precária vida económica dos campos e à emigração”

Os governos da ditadura tinham apenas como preocupação a instrução mínima “do ler, escrever e contar”; para além de reduzirem os anos de escolaridade e as matérias leccionadas, tinham também como objectivo dificultar a entrada nos liceus, ou seja, existia uma perspectiva elitista.

Em 1914, o Decreto nº 5 de 3 de Maio, estabelece, que a nomeação do Director de Classe, deveria recair sobre um professor efectivo e deveria ser feita pelo reitor. Segundo Castro (1995, p. 37) não houve alterações sobre o estatuto deste órgão de apoio ao reitor durante toda a 1ª República, surgindo apenas em 1913, a obrigatoriedade de reunião dos Directores de Classe de forma a ser assegurada unidade nos estabelecimentos de ensino, acrescentando Sá (1997, p. 59) que o decreto nº 4 de 4 de Julho de 1918 já exige que o Director de Classe tenha pelo menos 5 anos de efectivo e bom serviço.

Em 1926, a escolaridade liceal total é diminuída de 1 ano, passando para 6 anos. Os Directores de Classe, em 1926, são nomeados pelo Governo sob

proposta dos Conselhos Escolares e têm como funções, como refere Castro (1995, p. 39) “a orientação dos estudos e da disciplina dentro da respectiva classe”.

Em 1927, com Alfredo de Magalhães na pasta da Instrução, os Cursos Complementares voltam a ter a duração de dois anos e os dois ciclos do Curso Geral voltam a ter, como antes, 2 e 3 anos.

Em 1928, os Directores de Classe são nomeados pelo Governo sob proposta do Reitor e são alargadas as funções do Conselho de Directores de Classe, fazendo a apreciação dos processos disciplinares, o que cabia antes aos Conselhos Escolares (Castro, 1995).

A definição das funções do Director de Classe

Em 1930, o ministro Cordeiro Ramos preconiza que deveria ser o governo a nomear os reitores e estes a escolher os professores, mas como salienta (Carvalho, 1996, p. 742) “considerava não existirem condições sociais para tal, aplicava sanções aos professores, não só dentro do âmbito da escola, mas também “na rua, no café, em suma, no meio social da respectiva zona pedagógica”.

O Decreto nº 18/827 de 6 de Setembro de 1930, introduz algumas alterações aos requisitos definidos para o exercício do cargo de Director de Classe. Para além de ser um professor efectivo, o seu serviço deveria ter sido classificado de bom nos últimos 3 anos, beneficiando de uma redução de 2 horas no horário lectivo.

As suas funções foram, segundo Castro (1995), alargadas, tendo um carácter repressivo, como executar as disposições legais e promover e fiscalizar a sua execução por parte de alunos, professores e funcionários, mas também um

carácter pedagógico, sendo um apoio ao Reitor em todas as actividades educativas a desenvolver.

Em 1931, assiste-se à reforma dos programas e torna-se obrigatório o uso do caderno diário. Regula-se o exercício das funções dos reitores e considera-se que o melhor regime é o ensino por classes, para obtenção do curso liceal.

Durante o Estado Novo (1935–1974), o endoutrinamento ideológico estava a par com as preocupações com a instrução. Em 1936 desaparece o grau complementar, criam-se nas zonas rurais postos de ensino, cujos mestres – regentes escolares – possuíam reduzidas habilitações e o analfabetismo deixa de ser uma prioridade. Paralelamente cria-se a Mocidade Portuguesa, organismo oficial de juventude dependente do Ministério da Educação, destinado a “estimular o desenvolvimento da capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever cumprido” e que marcou a imagem do Estado Novo no âmbito da educação.

2. O Director de Ciclo

Os primeiros anos do Estado Novo (1935 – 1950)

A reforma de 14 de Outubro de 1936, elimina a figura do Director de Classe e cria a de Director de Ciclo. É um professor nomeado pelo Ministro sob proposta do reitor de entre os professores com “maior capacidade educadora”. O perfil para o Director de Ciclo, está de acordo com as ideias do Estado Novo: capacidade para educar para valores como a passividade e obediência (Castro, 1995, p. 41). O Director do Ciclo beneficia também de uma redução de 3 horas de componente lectiva.

Ainda segundo Castro (1995, p. 41) como o Director do Ciclo tem sob a sua responsabilidade todo o ciclo, não será possível conhecer minimamente os

alunos, o que torna impessoais as relações estabelecidas, tornando-se uma figura meramente burocrática e com funções repressivas.

Na reforma liceal de Pires de Lima, mantém-se o cargo de Director de Ciclo e Sub-Director de Ciclo. Cabe a estes além das funções anteriores, o controlo das faltas dos alunos e comunicação aos encarregados de educação.

Durante este período, foi prestada grande atenção ao ensino técnico. Em 1947 foi feita a reforma do ensino técnico profissional, industrial e comercial, com 2 ciclos, 1º grau de 2 anos e 2º grau de 4 anos, observando-se um grande incremento na construção escolar.

Período de 1950 a 1960

Nesta década verifica-se um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra e consolida-se a escola nacionalista.

Em 1952 é lançado o Plano de Educação Popular, cujas medidas se destinavam a combater o analfabetismo, que atingia uma taxa de 40%, reforçando, assim, a obrigatoriedade escolar. Na introdução, é dito que o analfabetismo tem como principal causa, o facto de as populações considerarem desnecessário saber ler (Carvalho, 1996).

Nesse mesmo ano é publicado o Decreto-Lei nº 38/812, que define como campos de acção do Director de Ciclo “conexão e unidade de ensino; o controlo disciplinar de alunos; elo de ligação com as famílias; fiscalização do cumprimento das disposições legais” (Sá, 1996, p.81).

Em 1956, a escolaridade obrigatória aumenta para 4 anos para os alunos do sexo masculino, alargando-se ao sexo feminino em 1960. Em 1964 institui-se

uma escolaridade básica de 6 anos com 4 anos de ensino primário elementar e 2 anos de ensino complementar.

Em 1967 e em 1968 são criados 2 ramos diferentes do mesmo tipo de ensino, o ciclo Preparatório do Ensino Secundário e o Ciclo Preparatório TV (Castro, 1995, p. 44) resultado de duas perspectivas diferentes de dois ministros sucessivos Leite Pinto e Galvão Teles, o segundo com uma visão mais conservadora do ensino. Existem então três vias distintas de ensino: Ciclo Preparatório do Ensino Primário (5^a e 6^a classe), Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e Ciclo Preparatório TV.

3. O Director de Turma

Antecedentes do cargo de Director de Turma no período de 1960 a 1968

Na década de 60 o debate sobre o atraso educacional é retomado e generaliza-se a ideia de que é necessário haver estudos mais longos, levando o governo a alterar a política educativa, ao aumentar para seis anos a escolaridade obrigatória. O ensino primário dividiu-se em 2 ciclos: elementar com 4 anos e o complementar com 2 anos, aplicável aos alunos que, a partir do ano lectivo 1964/65, se matriculassem no 1.º ano de escolaridade.

Verifica-se uma diversidade na população docente e discente, a que corresponde a denominada 'Escola de Massas' qualitativa e quantitativamente diferente da escola tradicional, com exigências de natureza diferente. O ensino é concebido para a criança média com o professor médio, "ensinar a muitos como se fosse só um" (Castro, 1995, p.45).

Paralelamente ao ciclo complementar primário, aparece a telescola (ensino televisivo) e, em 1967/68, o ciclo preparatório do ensino secundário, que vai

substituir os dois primeiros anos do ensino liceal e do ensino técnico profissional.

Estas 3 modalidades de ensino básico apresentavam significativas diferenças curriculares e organizativas e nas habilitações científicas e pedagógicas dos professores que eram chamados a leccionar os ciclos.

O ciclo preparatório do ensino secundário era definido no Estatuto, que foi aprovado em 1968, como uma forma de alargamento da cultura de base no prosseguimento de estudos e como um processo de orientação dos alunos nas respectivas opções escolares, apresentando inovações importantes em relação ao ensino tradicional.

É com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, pelo Decreto nº 48:572, de 9 de Setembro de 1968, que o cargo de Director de Turma é criado e regulamentado, sendo-lhe conferidas responsabilidades em áreas aparentemente idênticas às que estavam sob a alçada do Director de Ciclo que, por sua vez, já tinham constituído o campo de intervenção do Director de Classe.

É então criado o cargo de Director de Turma, que é uma nova figura de gestão intermédia, a quem compete presidir ao conselho de turma, assegurar a orientação escolar e o contacto com as respectivas famílias, devendo ainda apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma.

Nos programas e nas metodologias recomendava-se um ensino e aprendizagem de carácter activo e prático, adequado aos interesses e experiências dos alunos, estimulando o trabalho de grupo e a cooperação, assim como a coordenação interdisciplinar. Os programas admitiam margens de liberdade na organização sequencial das matérias. Previa-se a existência de aulas de recuperação, 2 horas semanais por disciplina.

O Director de Turma, cargo remunerado ao longo do ano e face ao qual cada professor pode assumir no máximo a direcção de 4 turmas, abrange uma diversidade de funções (Castro, 1995, p.46):

“apreciar os problemas educativos e disciplinares dos alunos; assegurar as relações com o meio familiar; designar os alunos que devem frequentar as aulas de recuperação em determinadas disciplinas e acompanhar a evolução decorrente da frequência das mesmas (...); proceder à coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma; proceder à requisição do material didáctico necessário à concretização das actividades de ensino/aprendizagem”.

A partir de 1972-1973 criaram-se postos oficiais, com professores monitores, que possuíam como habilitação o curso do ensino secundário, o curso do Magistério Primário ou habilitação superior.

O ciclo complementar do ensino primário e o ciclo preparatório TV destinavam-se, preferencialmente, às populações rurais e suburbanas, enquanto o ciclo preparatório do ensino secundário foi lançado em zonas urbanas. Iniciava-se, assim, uma abertura do sistema educativo a todas as camadas da população, que viria a concretizar-se na Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, com grande alteração na estrutura do ensino básico, prevendo uma escolaridade obrigatória de 8 anos, sendo os 4 primeiros ministrados em escolas primárias e os 4 restantes em escolas preparatórias. A Lei visava uma nova reforma do sistema educativo que, pela 1.ª vez, introduzia o conceito de democratização do ensino.

Obstáculos de natureza política e de recursos humanos e materiais, nomeadamente carências de instalações e ausência de professores habilitados, impediram a execução plena da Lei. “Tão vasta e profunda transformação do nosso caduco sistema escolar, (..) causou alarme e pavor entre os elementos tradicionais e conservadores da Nação, que procuravam embargar ou dificultar o avanço das reformas anunciadas” (Carvalho, 1996, p. 810).

4. A Necessidade do Director de Turma com a Emergência da ‘Escola de Massas’

4.1 Da Escola de Elites à Escola de Massas

O cargo de Director de Turma na Escola Portuguesa surge como resultado de uma necessidade, para dar resposta a uma mudança de paradigma – uma Escola de Elites em que o conceito de Turma nem fazia sentido, para uma Escola de Massas resultante da generalização do acesso ao ensino num contexto de democratização da sociedade.

O modelo de escola tradicional que conhecemos tem uma origem no modelo conceptual da Sociedade Industrial do Séc. XVII que foi estruturada segundo um modelo único, rígido e estandardizado, visando um produto uniforme e exclusivo, associado à massificação da produção.

No final do Séc. XX, nomeadamente a partir dos anos 70, com o advento das novas tecnologias, inicia-se o desmoronamento dos modelos da Sociedade Industrial, em resultado de crises sucessivas e de problemas de emprego. Tais factores levam ao desenvolvimento de uma nova sociedade de serviços, onde a comunicação social e as tecnologias de informação e comunicação assumem um papel concorrencial com as instituições tradicionais como a Família e a Escola. Altera-se assim o modelo da escola tradicional dando origem à ‘Escola de Massas’, a chamada ‘escola para todos’.

Os sinais de crise escolar têm acompanhado a crise social, apesar do aumento progressivo da escolaridade obrigatória (de 3 anos entre 1930 e 1956, de 4 anos a partir de 1960, de 6 anos a partir de 1964, de 8 anos a partir de 1973, de 9 anos a partir de 1986). Só muito recentemente, com a aprovação da Lei

de Bases do Sistema Educativo, a escola oficial se tornou obrigatória até aos 15 anos de idade.

Esta Escola de frequência intensiva não tem capacidade para resolver questões como as desigualdades sociais e culturais. Pelo contrário, o desenvolvimento e implementação deste modelo acaba por promover e acentuar aquelas desigualdades. Às desigualdades sócio - económicas somam-se agora as desigualdades de acesso ao conhecimento.

A crise da Escola de Massas reside, em grande medida, na incapacidade endémica de resolver a questão das desigualdades sociais e culturais, Gomes (1993, p. 38), e o que é mais preocupante, na capacidade de promover essas mesmas desigualdades, transformando-as em desigualdades escolares.

A Escola de Massas torna-se num complexo sistema organizacional, caracterizado pela heterogeneidade, diversidade e diferenciação dos seus intervenientes, sejam eles alunos ou professores. Esta inadaptação organizacional inicial determinou à partida alguns dos dilemas da Escola de Massas, traduzido no constante debate do binómio diversificação *versus* massificação. O dilema principal desta “nova” Escola é a opção que terá de tomar entre a manutenção de uma resposta organizacional desadequada ou uma nova concepção da organização escolar que tenha como ideal uma escola diferente, com base nos seus elementos: população discente heterogénea, professores diferenciados e contextos comunitários diversificados.

Uma das características essenciais da Escola de Massas é a heterogeneidade das variáveis da dimensão humana. Os alunos têm origens sociais e culturais diversificadas, com uma enorme variedade de antecedentes de educação formal e informal, com visões diferentes de competição e competitividade no contexto escolar, com diferentes histórias e projectos de vida. São importados para a escola valores e normas diferentes, em alguns casos opostos aos que a escola pretende transmitir, potenciando dessa forma nos alunos sentimentos

tão antagónicos entre as suas expectativas e as da escola que a reacção pode chegar à resistência violenta (Formosinho, 1992).

Sendo a Escola de Massas uma escola de múltiplos currículos (coexistindo currículos técnicos, clássicos, profissionais ou vocacionais), esta multiplicidade curricular implica a coexistência na mesma escola de professores da área científica e da área técnica. Pode-se assim dizer que a heterogeneidade dos alunos arrasta consigo a diferenciação curricular e a heterogeneidade docente. A multiplicidade curricular e a explosão escolar (aumento do número de alunos), implicou um aumento igualmente rápido do número de Escolas e do corpo docente das escolas.

As Escolas passaram a existir da cidade às zonas rurais, das zonas degradadas das cidades às zonas residenciais da classe média, com os consequentes efeitos na diversidade docente e discente. Esta heterogeneidade de contextos onde a escola se insere tem reflexos directos nas relações escola - comunidade. O professor não é, em grande parte das vezes, membro da comunidade local, os valores que a comunidade exporta para a escola são-no de uma forma directa, sem filtros.

Respondendo ao desafio colocado pela heterogeneidade humana da escola de massas, surgem novos dilemas. Embora se aceite que, perante a heterogeneidade de sujeitos, a escola deveria cumprir a sua missão através da necessária diversificação pedagógica, a resposta conjuntural foi a oposta. À heterogeneidade de entradas correspondeu uma uniformização de processos, à boa maneira da escola tradicional, altamente centralista e burocrática.

Uma das contradições que está na base da crise da Escola de Massas é a contradição organizacional, entre o carácter impessoal do modo de vida escolar herdado da tradição burocrática que tem do jovem escolarizado uma imagem de objecto de ensino e um estatuto de consumidor e os novos valores que

reivindicam para o aluno o estatuto de sujeito e de actor da sua própria formação (Gomes, 1993).

A Escola de Massas encontra-se ainda em constante dualidade de modelos evolutivos face aos seus antecedentes:

- centralização *versus* autonomia (uma escola fundamentada na racionalidade e uniformidade ou no pluralismo ou indeterminismo das regras)
- produto *versus* processo (os objectos curriculares devem centrar-se no resultado / eficácia ou na formação dos alunos / eficiência ?).

A uniformidade de processos referida pode aqui ser encarada a dois níveis: a uniformidade curricular e a uniformidade pedagógica. O modelo curricular que a Escola de Massas tem utilizado - o currículo uniforme - contraria os seus princípios e é completamente independente das características dos alunos. É um currículo fechado sem opção para as características pessoais, culturais e sociais dos alunos, conseqüentemente indiferente à aprendizagem social, baseado na avaliação da mediania (aluno médio, professor médio, escola média) (Gomes, 1993).

Esta uniformidade curricular acarreta inevitavelmente um uniformismo pedagógico. Em toda a escola, independentemente da sua diversidade e heterogeneidade ensinam-se sempre os mesmos conteúdos, da mesma forma, com os mesmos métodos.

A questão do tempo escolar surge aqui como nuclear. Um instrumento pedagógico fundamental, está sob o controle, não do professor e do aluno, mas de uma estrutura central. A consequência mais directa desta inadequação curricular e pedagógica é o aumento do insucesso educativo na Escola de Massas e conseqüentemente o mal-estar que provoca, quer no corpo docente, quer no contexto em que a escola se insere.

Perante a heterogeneidade docente da Escola de Massas, há factores de diferenciação que impõe conhecer. Tais factores resultam de diferenciações naturais (capacidades, interesse, motivação, personalidade), diferenças de disponibilidade e empenhamento (apatia, passividade, militância) ou diferentes ciclos de vida profissional e de formação (Formosinho, 1992).

Pelo excessivo determinismo central mantêm-se inalteradas algumas normas como: o uso do tempo e espaços, constituição de turmas, aprovação / reprovação, colocação de professores. Tal como a escola de elites, ou seja, organizada para o insucesso educativo. Mas convém recolocar a questão sobre que tipo de resposta a Escola de Massas descobriu. A especialização e hierarquização dos professores surgem então como resposta organizacional à complexidade da escola.

Caberá ao Director de Turma um papel determinante no contributo que pode dar para o equilíbrio necessário para a adequação dos modelos associados ao Processo Educativo e à gestão da autonomia das Escolas num sistema de Ensino em constante mutação.

4.2 Da Revolução de Abril até à Lei de Bases

Da Revolução de Abril de 1974 até 1976

A Revolução de Abril de 1974 provoca profundas rupturas políticas, económicas, sociais e culturais na sociedade portuguesa, reflectindo-se de modo bastante significativo na escola. Stoer (cit. por Sá, 1997, p. 97), aludindo a este período afirma: “O ensino, em termos de desenvolvimento nacional, passou a ser o meio de construir uma sociedade democrática e socialista, aparecendo os primeiros sinais de dissolução da distinção Estado /sociedade civil através da autogestão da sociedade civil.”

O período que se segue à Revolução ficou marcado, ao nível das escolas, por um clima de contestação e rejeição generalizadas, dos símbolos que representaram a repressão político - ideológica vivida durante a ditadura. Assiste-se, no sector da educação, à demissão dos reitores, ao saneamento político de professores, ao abandono de manuais escolares.

As Reuniões Gerais de Alunos (R.G.A.s) têm poder deliberativo e toda a hierarquia é posta em causa e deslegitimada. De forma espontânea são criadas «comissões de gestão», com composição diversa, integrando representantes de alunos, professores e funcionários, que impõem um novo modelo de direcção e gestão das escolas (Sá, *Ibidem*). Salvaguardado qualquer juízo de valor em termos ideológicos, verificamos que são tempos marcados por uma forte agitação política em todos os sectores da vida nacional, que também se abate sobre a Escola. Reportando-se a esta fase da vida nacional, no que concerne ao sistema educativo, Lima (cit. por Castro, 1995, p.49) refere "(...) período revolucionário de forte agitação política, onde se assiste à deslocação do poder para as Escolas (...) não por iniciativa da Administração Central, mas como consequência de um projecto de descentralização política e administrativa da Educação."

É uma fase de grande desorientação, na qual não se vislumbra a existência de um projecto pedagógico para a Escola, pese embora o ideal revolucionário.

Assiste-se, pelo contrário, a um confronto entre as diferentes facções que se movimentam no espectro político, movidas por razões de natureza político – ideológica. A desorientação e a ausência de um projecto estruturante para a Educação acarretam a desorganização e a indisciplina.

Apesar de conflitos sociais e ideológicos próprios do momento, verifica-se grande mobilização e participação no sector do ensino, sendo de assinalar algumas transformações significativas, principalmente a nível de alteração de conteúdos programáticos. O primeiro objectivo do estado democrático, foi

assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos, que passa a compreender o ensino primário e o ensino preparatório.

Para fazer face aos problemas que urge resolver, surge alguma produção legislativa, que procura definir a estrutura formal da organização educativa, traçando o campo de intervenção de cada um dos seus actores. Destacamos, pela sua importância, os seguintes:

- O Decreto- Lei n ° 221 / 74, de 27 de Maio
- O Decreto- Lei n ° 735 - A / 74, de 21 de Dezembro

O Decreto-Lei n ° 221 / 74, de 27 de Maio, bastante sucinto, apenas com cinco artigos, não cria nada de novo, visa apenas “legitimar”, dando cobertura legal, aos novos modelos de direcção e gestão das escolas - «gestão democrática» - que entretanto passaram a vigorar. Trata-se de uma tentativa por parte do poder central, de recuperar de alguma forma, o controlo sobre as escolas e “regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino”. No seu preâmbulo pode ler-se:

“Considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino. Usando da faculdade conferida pelo n ° 3 do n ° 1 do artigo 16 ° da Lei n ° 3/74, de 14 de Maio, o Governo Provisório decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte: (...)”

Segue-se a publicação do Decreto – Lei n ° 735 – A / 74, de 21 de Dezembro, que embora criando uma nova morfologia organizacional nos níveis hierárquicos superiores e regulamentando os processos eleitorais, não traz alterações significativas face ao passado.

No que diz respeito à gestão intermédia, ela foi ignorada na produção legislativa no período a seguir à Revolução, não se fazendo qualquer referência à figura do DT ou às suas atribuições. Face a este vazio legal, presume-se que

o âmbito de intervenção do DT continuava a ser enquadrado pela legislação anterior, bastante escassa e pouco significativa.

De 1976 a 1980

Serenado o ímpeto revolucionário que temperou os anos anteriores, assistimos nesta fase, a uma tentativa de normalização da vida nacional. O ano de 1976 é particularmente marcante na vida política portuguesa: é aprovada a Constituição da República Portuguesa, é eleito o Presidente da República e toma posse o 1º Governo Constitucional.

No que diz respeito ao sistema educativo, verifica-se a preocupação de reorganização das Escolas, voltando o Estado a assumir o papel central, de regulação e de controlo da Educação.

Os programas do ensino primário sofreram uma profunda revisão, com inovações muito significativas no que diz respeito aos conteúdos e métodos, tendo vigorado desde o ano 1975 até ao ano lectivo de 1979-80.

O estatuto do professor foi melhorado e dignificado, podendo participar na gestão escolar e promoveram-se cursos de actualização.

Apesar destas inovações a nível pedagógico, os equipamentos escolares e o material didáctico eram insuficientes ou inexistentes em muitas escolas.

Neste período, assistimos igualmente à publicação de vários normativos legais, dos quais se destacam, por se considerarem importantes para o objecto do Estudo, os seguintes:

- O Decreto – Lei n.º 769 – A / 76, de 23 de Outubro
- A Portaria n.º 676 / 77, de 4 de Novembro
- A Portaria n.º 679 / 77, de 8 de Novembro

Estes dispositivos legais visam a normalização da vida das escolas, definindo claramente os seus órgãos de gestão, a sua composição e atribuições. De referir o Decreto – Lei n.º 769 – A / 76, de 23 de Outubro, na medida em que ele procura definir a estrutura formal e o âmbito de intervenção de cada um dos actores que interagem na comunidade escolar, designadamente os órgãos responsáveis pelo funcionamento dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário – Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Este Decreto-Lei procura dar forma jurídica ao impulso normalizador que urgia implementar nas Escolas, embora seja apontado por muitos estudiosos como um retrocesso na democraticidade e descentralização que se procurava edificar.

Surge depois a publicação de legislação complementar a este Decreto-Lei, designadamente, a Portaria n.º 676/77, de 4 de Novembro, (Regulamento dos Conselhos Directivos) e a Portaria n.º 679 / 77, de 8 de Novembro, (Regulamento dos Conselhos Pedagógicos).

Esta Portaria define no ponto 1, o Conselho Pedagógico como “o órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino”. No ponto 2.3 insere no Conselho Pedagógico os representantes dos Directores de Turma, eleitos no início do ano lectivo, de entre os Directores de Turma em exercício, consagrando-os no ponto 7, como um dos seus órgãos de apoio.

O DT assume funções bastante abrangentes, sendo a sua intervenção efectuada em quatro grandes áreas: apoio ao Conselho Pedagógico; apoio ao Conselho Directivo; alunos da sua Direcção de Turma; respectivos Encarregados de Educação. Esta Portaria manifesta já uma importância acrescida atribuída ao Conselho de Turma, sob a presidência do DT, evidenciando um certo avanço face aos normativos anteriores, pelo menos em termos formais, pois esboça já, ao longo de todo o seu articulado, “um projecto

pedagógico - educativo para a Escola” (Castro, 1995, p.57). Segue-se a publicação de vários Decretos – Leis, necessidade desencadeada pelo início da “Profissionalização em Exercício”, mais centrados nas competências do Conselho Pedagógico.

4.3 Da Lei de Bases à actualidade

Os anos que antecedem a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo são anos de profunda crise no Sistema Educativo e na Escola em Portugal. Relatórios elaborados, quer por Organismos Nacionais quer Internacionais, apontam para graves défices da Política Nacional de Educação em Portugal (Castro, 1995). Este período é por isso marcado por uma profunda reflexão e consubstancia uma fase de transição até à publicação da referida Lei, sendo que os anos que a antecedem são praticamente vazios de produção legislativa no que diz respeito à Educação.

Importa por isso fazer um “roteiro” relativo às competências que os parcos normativos legais publicados nesta fase, atribuem à figura do DT. Assim, realçamos a publicação da Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro, que vem revogar a Portaria n.º 679/77 (excepto no que diz respeito a procedimentos disciplinares) e que cria a figura do Coordenador e Subcoordenador dos Directores de Turma e regulamenta, pela primeira vez, o funcionamento do Conselho de Directores de Turma.

Esta Portaria traça já o “perfil específico” que deverá ter o DT, consigna duas horas de redução da componente lectiva para o exercício do cargo, limitando a duas o número de direcções de turma para cada titular.

A partir dos finais de 1980 a produção legislativa abranda, limitando-se apenas a acertos no que concerne à “Profissionalização em Exercício”. No entanto, é

publicada a Portaria n.º 335/85, de 1 de Junho, que extingue o cargo de Subcoordenador dos Directores de Turma e define uma nova redução da componente lectiva a atribuir aos Coordenadores dos Directores de Turma, em função do número de Directores de Turma a coordenar.

De salientar ainda a publicação do Decreto – Lei n.º 211 – B /86, de 31 de Julho, que vem regulamentar o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias.

É dada grande ênfase ao Conselho de Directores de Turma, aos Directores de Turma e aos Conselhos de Turma, especificando as atribuições de cada um e o seu modo de funcionamento.

No entanto, a partir de 1985 são já demasiado evidentes os sinais da crise profunda que se abateu sobre a Educação e a Escola em Portugal. Referindo-se a este período de inoperância e de incapacidade da Escola em fazer face aos novos desafios, Nóvoa (cit. por Castro, 1995, p.59) refere que a Escola se mostra incapaz de “ (...) responder, em tempo oportuno, com eficácia e criatividade aos inúmeros problemas colocados pelos alunos, professores, pais e outros elementos da comunidade envolvente – com a qual começa a inter-relacionar-se”.

É neste contexto que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, a partir da qual se inicia o processo de reforma educativa em Portugal, com o estabelecimento dos princípios gerais que regulam a organização e a estrutura do sistema educativo:

- Estabelece o direito à educação e à cultura e garante o direito a uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.
- Tem por âmbito geográfico a totalidade do território, Continente e Regiões Autónomas, Açores e Madeira, mas deve ter uma expressão

flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses.

- Refere, ainda, que ao Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas ou religiosas.
- Reforça o direito de criação de escolas particulares e cooperativas pela Constituição da República Portuguesa de 1976.

Publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, inicia-se o processo de reforma educativa em Portugal, ao estabelecer os princípios gerais que regulam a organização e a estrutura do sistema educativo português. No que diz respeito ao período que se segue à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 até à actualidade, assistiu-se à publicação de vários normativos legais no que concerne as atribuições do DT, por força da necessidade sentida em reforçar a autonomia da escola, agora centrada no seu projecto educativo.

As competências do DT têm vindo a ser bastante alargadas, desde essa data até à actualidade, sendo-lhe, pelo menos em termos formais, atribuída grande importância na organização escolar, como facilitador da integração escolar dos alunos e da promoção do seu sucesso educativo, da participação dos encarregados de educação no processo educativo e do desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes.

4.4 O Director de Turma numa Escola rumo à Autonomia

A publicação do Decreto - Lei n.º 115 – A / 98, de 4 de Maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-

escolar e dos ensinos básico e secundário, e marca uma viragem na organização da administração da Educação em Portugal.

Este diploma visa criar o suporte legal para que cada instituição escolar possa criar a sua identidade própria, centrada no seu projecto educativo, ponto de partida e de chegada de todos os desafios que lhe são colocados na sociedade actual.

A propósito da autonomia das escolas e da implementação do projecto educativo, refere Costa (2003, p.1328):

“Desde meados da década de 1980, todas as intenções político – normativas, que de forma minimamente sustentada proclamaram o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino público em Portugal encontraram no conceito de projecto educativo de escola um dos instrumentos privilegiados quer para a sua justificação retórica, quer para a respectiva operacionalização organizacional.”

O Decreto–Lei n.º 115 – A/98, no capítulo IV refere–se às estruturas de orientação educativa e aos serviços especializados de apoio educativo, remetendo para o Regulamento Interno de cada Escola a sua regulamentação. No entanto, no artigo 36º refere-se especificamente à organização das actividades de turma e no artigo 37º à coordenação de ano, de ciclo ou de curso.

Posteriormente é publicado o Decreto–Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, no qual são estabelecidas as competências das estruturas de orientação educativa, bem como as funções de coordenação, já previstas no Decreto–Lei 115 – A /98, reforçando o papel do DT em várias áreas.

O artigo 10º apresenta uma resolução inovadora ao prever “(...) o acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar ”através da figura do Professor – Tutor, a designar pelo Conselho Executivo.

CAPÍTULO II

O DIRECTOR DE TURMA NA ACTUAL ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. Análise do Enquadramento Legal e suas Implicações

O formalismo legal que valida qualquer actividade institucional, adquire uma importância determinante no contexto escolar pois existe aí uma organização muito complexa e suportada por um grande número de normativos específicos.

Não existe (ainda) uma regulamentação detalhada sobre a função do Director de Turma, tendo no entanto essa situação vindo a evoluir no sentido de uma clarificação. De referências genéricas tem-se vindo a assistir a uma regulamentação mais específica, distribuída no entanto por vários documentos.

A compreensão sobre o enquadramento legal da actividade do Director de Turma implica uma análise cuidada das principais componentes da regulamentação mais relevante disponível, de entre os quais se destacam os seguintes:

- **Decreto-Lei n.º 172/91** de 10 de Maio

Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Coloca a função de Director de Turma ao nível de outras estruturas de orientação educativa e define a forma como é escolhido.

Quadro 01 – O Director de Turma no Decreto-Lei n.º 172/91

Artigo 36.º Estruturas de orientação educativa

1 - As estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico no exercício da respectiva competência são as seguintes:

- a) Departamento curricular;
- b) Chefe de departamento curricular;
- c) Conselho de turma;
- d) Coordenador de ano dos directores de turma;
- e) Director de turma;
- f) Director de instalações;
- g) Serviços de psicologia e orientação;
- h) Departamento de formação.

Artigo 40.º Coordenadores de directores de turma

O coordenador de ano dos directores de turma é eleito de entre os directores de turma de um mesmo ano.

Artigo 41.º Director de turma

O director de turma é escolhido pelo director executivo de entre os professores da turma.

• **Decreto-Lei n.º 115-A/98**, de 4 de Maio

Define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Clarifica algumas responsabilidades, atribuindo ao DT a função de coordenar o desenvolvimento do então chamado Plano de Trabalho da Turma (PTT), posteriormente substituído pelo Projecto Curricular de Turma (PCT).

Quadro 02 – O Director de Turma no Decreto-lei 115-A/98

Artigo 36.º - Organização das actividades de turma

1 — Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade:

- a) Dos educadores de infância, na educação pré-escolar;
- b) Dos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação.

2 — Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho referido na alínea c) do número anterior, a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.

3 — Nas reuniões do conselho de turma previstas na alínea c) do n.º 1, quando destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.

4 — No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.

• **Decreto Regulamentar n.º 10/99**, de 21 de Julho

Define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Este Decreto Regulamentar é de grande importância pois explicita o teor de competências do Director de Turma e remete para o Regulamento Interno de cada escola a sua especificação.

Quadro 03 – O Director de Turma no Decreto Regulamentar nº 10/99

Artigo 7.º Director de turma

1 - A coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

2 - Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao **director de turma** compete:

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

• **Decreto – Lei 6/2001**, de 18 de Janeiro

Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico, criando a sequencialidade entre os seus ciclos. Este dispositivo legal surge da necessidade de reorganizar e adequar a Escola às suas crescentes exigências, procurando garantir uma diversidade de ofertas curriculares para que todos os alunos possam adquirir as competências definidas para cada um dos ciclos de ensino e concluíam a escolaridade obrigatória. Embora sem referências explícitas ao 'Director de Turma', explicita a organização do Projecto Curricular de Turma.

• **Lei 30/2002**, de 20 de Janeiro

Aprova o “Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior”, vem trazer responsabilidades acrescidas ao DT, quer no que diz respeito à adopção de medidas facilitadoras do processo de ensino – aprendizagem, reforçando no seu artigo 5º a sua autonomia e responsabilidade. Define ainda em vários outros artigos o âmbito de actuação do Director de Turma ao nível administrativo, destacando-se as componentes disciplinar e de assiduidade.

Quadro 04 – O Director de Turma na Lei 30/2002

Artigo 5.º Papel especial dos professores

1 1. Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas actividades na sala de aula, quer nas demais actividades da escola.

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

2. O Contexto de Actuação do Director Turma no Actual Modelo Organizativo Escolar

O modelo escolar actual é complexo e tem vindo a sofrer alterações sucessivas ao longo dos últimos anos criando um contexto de actuação dos diferentes actores que implica uma elevada capacidade de adaptação e ajustamento.

O Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio institucionaliza o novo modelo de direcção e administração das escolas dos ensinos básico e secundário.

Introduziu mudanças significativas na composição do Conselho Pedagógico e do Conselho de Turma e cria a figura do Coordenador de ano dos Directores de Turma.

Mais tarde o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho veio complementar e reforçar o entendimento das funções do DT e o seu relacionamento com os órgãos da escola. Em particular acrescentou a necessidade de apresentação anual à Direcção Executiva de um relatório crítico, do trabalho desenvolvido.

O Director de Turma desempenha funções de responsabilidade em dois órgãos:

O Conselho de Turma

É formado por todos os professores da turma e pelo aluno delegado de turma. Quando o Conselho de Turma trata de questões disciplinares, há a acrescentar ainda a presença do representante da Associação de Pais. O Conselho de Turma é presidido pelo Director de Turma.

As suas atribuições são de âmbito pedagógico e disciplinar:

- dar parecer sobre questões pedagógicas e disciplinares
- articular as actividades dos professores da turma com as do Conselho de Turma no que toca às actividades interdisciplinares
- analisar os problemas de integração dos alunos e propor soluções
- colaborar nas acções que favoreçam as relações escola / meio
- dar execução às orientações do conselho pedagógico
- aprovar as propostas de avaliação do rendimento escolar dos alunos apresentadas nas reuniões de avaliação.

Deve reunir ordinariamente no início do ano lectivo e uma vez por período e extraordinariamente sempre que se justifique, conforme as suas atribuições.

O Conselho de Directores de Turma

É formado pelos vários Directores de Turma de uma escola

As suas atribuições implicam o seguinte âmbito de actuação:

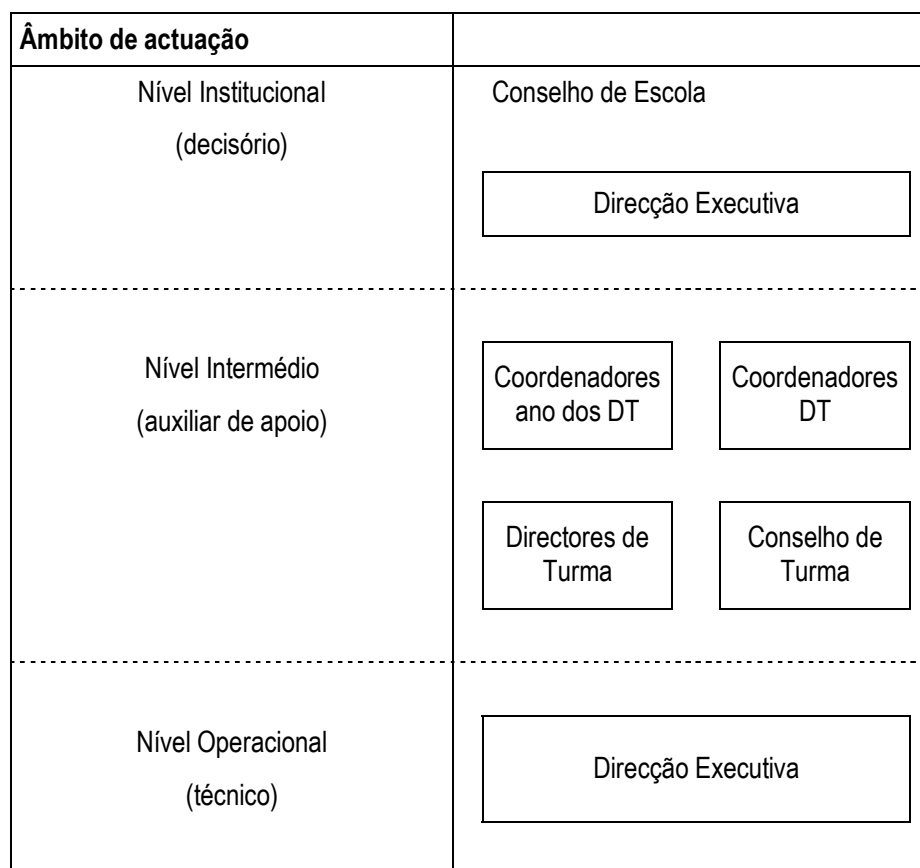
- Promover a execução das orientações do Conselho Pedagógico
- Analisar propostas dos Conselhos de Turma quanto à integração dos alunos e professores
- Promover a interacção entre a escola e a comunidade
- Propor formas de actuação junto das famílias.

Deve reunir ordinariamente no início do ano lectivo e duas vezes por período e extraordinariamente sempre que se justifique.

O Conselho de Directores de Turma é convocado e presidido pelo Presidente do Conselho Directivo e no seu impedimento pelo Coordenador dos Directores de Turma.

O Coordenador dos Directores de Turma é eleito pelos Directores de Turma por um período de dois anos. O Coordenador terá quatro horas de redução semanal se apoiar menos de vinte e um directores de turma, podendo atingir seis horas de redução se apoiar mais de trinta e cinco Directores de Turma.

Figura 03 – Posição Organizacional do DT



2.1. As actividades do Director de Turma

A descrição e análise das actividades do Director de Turma permitem caracterizar o seu enquadramento e âmbito de actuação. Essas actividades podem ser divididas em dois âmbitos, que de acordo com o normativo legal podem / têm de ser executadas com um tempo de sessenta minutos cada por semana. As fronteiras nem sempre são claras entre as componentes pedagógicas e administrativas, dificultando a natureza da sua organização e execução.

Os Directores de Turma têm direito a duas horas de redução no seu horário lectivo semanal e podem ter a seu cargo um máximo de duas turmas, beneficiando nesse caso de quatro horas de redução. Uma das horas deve ser dedicada ao atendimento dos pais e a outra à organização de tarefas burocráticas que o cargo exige. Conforme estipula o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, sobre a Autonomia e Gestão das Escolas, estas poderão se assim o entenderem, atribuir mais uma hora ao Director de Turma, podendo este passar a ter três horas semanais para a sua direcção de turma.

Assim, as actividades do DT podem englobar-se em dois grupos:

Actividades Administrativas

Actividades cujos objectivos são contribuir para uma actuação pedagógica mais eficaz; recolher dados necessários ao melhor conhecimento dos alunos; e fornecer informações aos intervenientes no processo (famílias, professores, alunos). Neste domínio, destacam-se as seguintes acções:

- Divulgação da planificação do trabalho do director de turma junto dos alunos, colegas e encarregados de educação;
- Organização do dossier de turma
- Eleição do delegado de turma e a sua preparação para actuação
- Registo das faltas dos alunos / controlo da assiduidade
- Preparação e coordenação das reuniões do conselho de turma e organização das actas respectivas
- Marcação de dia e hora para os contactos semanais com a turma
- Marcação de dia e hora para receber semanalmente os encarregados de educação
- Convocação dos encarregados de educação para tratar de assuntos urgentes.

Actividades pedagógicas

Actividades cujos objectivos são estimular os alunos para conseguir um melhor aproveitamento escolar, através do seu envolvimento e integração na vida escolar; contribuir para a definição e implementação das orientações pedagógicas e ligação escola – turma; promover a participação das famílias / encarregados de educação no processo educativo e informar sobre todos os assuntos relacionados com os alunos. Destacam-se as seguintes acções:

- Diálogo periódico individual com cada aluno e com a Turma em conjunto;
- Contactos regulares com os vários professores de cada turma
- Reuniões do Conselho de Turma e do Conselho de Directores de Turma;
- Entrevistas individuais e em grupo com os encarregados de educação.

O cargo de Director de Turma é muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma e no estabelecimento da colaboração entre a escola e a família. É um cargo que exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação e de relacionamento interpessoal, entre outras.

Trata-se, sem dúvida, de funções muito abrangentes e de grande responsabilidade, que apontam para tarefas de coordenação e de gestão, implicando o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes tipos e com diferentes interlocutores.

Para adequar o trabalho "à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno", chamando a ele todos os intervenientes no processo educativo: - alunos, - professores e - encarregados de educação, o DT tem que:

- acompanhar individualmente cada aluno, mas trabalhar com todos os alunos inseridos no grupo-turma;

- contactar e colaborar com cada EE no acompanhamento do seu educando, por exemplo em atendimentos individuais, sem descuidar o trabalho com o colectivo dos encarregados de educação, por exemplo em reuniões gerais,
- contactar e articular estratégias individualmente com cada um dos professores da turma, e de o fazer igualmente com o colectivo de professores;
- articular, coordenar, conciliar e ainda estabelecer a comunicação entre alunos – professores, encarregados de educação - professores, alunos - alunos, professores - professores e até alunos - encarregados de educação.

2.2 A complexidade da envolvente de actuação do Director de Turma

A Instituição Familiar e as Mudanças estruturais e culturais

Assistimos, nas últimas décadas, a mudanças vertiginosas, estruturais e culturais na instituição familiar. A família tem vindo a ser submetida a tensões sem precedentes, e as sucessivas recomposições e reestruturações que tem sofrido, fizeram com que tenha vindo a perder de modo progressivo o seu “estatuto de instância primeira de socialização” (Sarmiento, 1999, p. 56).

Por força de todas as transformações operadas no seio da família dita “tradicional”, aquele “estatuto de instância primeira de socialização”, tem vindo a ser deslocado para espaços exteriores à família, desde as instituições estatais, passando por espaços informais como a rua ou o bairro em que a criança e o jovem habitam.

Esta reestruturação da família acarreta também consequências ao nível da própria protecção psicológica e económica dos mais jovens. Anteriormente tida como uma garantia, um “porto de abrigo”, a família deixou de poder assegurar aos seus membros a segurança e a estabilidade que constituíam um património dado como adquirido e um legado para as gerações futuras.

A família está sujeita a pressões de vária ordem que os diversos fenómenos de mudança permanente nas sociedades actuais acentuam e potenciam. A este propósito, Alarcão, (2002, p. 93) refere:

“(…) toda a família está sujeita a dois tipos de pressão : a interna e a externa. Enquanto que a primeira resulta das mudanças inerentes ao desenvolvimento dos seus membros e dos seus sub-sistemas, a pressão externa está relacionada com as exigências de adaptação dos mesmos às instituições sociais que sobre eles têm influência.”

O sistema familiar está pois, permanentemente sujeito a pressões, que requerem uma transformação dos seus padrões de interacção, de forma a que a crise seja ultrapassada, sem pôr em perigo a sua identidade e continuidade.

Se é certo que todas as famílias são diferentes e que todas elas vivem problemas, é no entanto inegável que algumas vivem problemas mais complexos e dispõem de menos recursos (económicos, emocionais e/ou relacionais) para os enfrentar e resolver.

Falamos agora das famílias multiproblemáticas, cujas narrativas de vida se singularizam por múltiplos problemas graves, simultâneos e sucessivos, em vários membros e na relação familiar, tais como a negligência, a delinquência, a depressão, o desemprego e a habitação precária. São famílias que se podem encontrar em todos os grupos sociais e económicos, mas a sua situação é mais preocupante se associada à pobreza, que claramente diminui os seus recursos (Sousa, 2006).

Todas estas situações problemáticas requerem uma intervenção multidisciplinar, feita por técnicos especializados, que trabalhando em rede,

possam ajudar a restabelecer o equilíbrio destas famílias, conquistando espaço à marginalidade e à exclusão. Tal como refere Alarcão (2002, *Ibidem*):

“O sucesso da intervenção radica num «novo ovo de Colombo», ou seja, a complexidade da intervenção não está tanto no aparato das técnicas a utilizar ou das estratégias a montar mas antes na dificuldade de descobirmos como as podemos ajudar a tirar outras fotografias e a criar outros álbuns de família, sem ter que deitar fora ou queimar os velhos”.

Apesar das crises de vária ordem com que se debate, a família continua a ser um elemento estruturante da identidade de cada indivíduo, criando-lhe um sentimento de pertença e constitui igualmente uma importante base da vida social.

Reconhecendo a sua importância, ela tem vindo a ser objecto de estudo de diferentes disciplinas científicas e hoje em dia todos sentem necessidade de conhecer e de cooperar com a família, designadamente nas situações de disfuncionalidade que envolvem crianças e jovens.

As Novas Leis de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo e de Tutela Educativa

A entrada em vigor da Lei n.º 147 / 99, de 1 de Setembro, e da Lei n.º 166 / 99, de 14 de Setembro, que aprovam, respectivamente, a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo e a Lei Tutelar Educativa, marca uma viragem na abordagem, tratamento e intervenção destas situações em Portugal.

Aproveitando a experiência de dez anos das Comissões de Protecção de Menores em Risco (Decreto – Lei 189 / 91 de 23 de Novembro), a Lei 147 /99 de 1 de Setembro, reestrutura aquelas comissões, dando-lhes novas atribuições e um novo estatuto, consagrando, entre outros, o princípio da subsidiariedade, dispondo que a intervenção dever ser feita em patamares de intervenção sucessivos, permanecendo o Tribunal apenas como subsidiário das novas comissões de protecção de crianças e jovens em perigo.

As duas novas Leis complementam-se, e no dizer de Gersão (2000, p.11) “(...) regulamentam em moldes fortemente inovadores a intervenção estadual junto de crianças e jovens em perigo ou de menores de 12 a 16 anos agentes de factos qualificados pelo direito penal como crimes (...)“. Referindo-se ao carácter inovador da nova Lei de Protecção de Crianças e Jovens, Magalhães (2002, p. 68) afirma:

“Assim, de um modelo proteccionista do tipo “Estado Providência”, que define por ele próprio o que deve proteger, quando e como, passou-se para um modelo do tipo “Estado de Direito”, que promove os direitos e a protecção dos menores, acompanhando ideologias liberais e de defesa dos direitos das crianças“.

A Lei 147 / 99 ao consagrar o princípio da subsidiariedade, dispõe que a intervenção deve ser efectuada, sucessivamente, através das seguintes vias:

- ECMIJ (entidades com competência em matéria de infância e juventude). São estruturas vocacionadas para o apoio educativo, social e de protecção a crianças e jovens e estão consagradas como o primeiro nível de intervenção. São exemplos: IPSS, lares, centros de acolhimento e afins.
- CPCJP (comissões de protecção de crianças e jovens em perigo). Funcionam como o segundo nível de intervenção, sempre que as ECMIJ, pelas mais variadas razões, não conseguem actuar de forma adequada e suficiente a remover o perigo em que se encontra o menor. Caso não exista CPCJP na área de residência do menor, deve a ECMIJ participar a situação ao Tribunal.
- Tribunais. Este sistema pretende dar resposta às crianças e jovens que, por circunstâncias sócio-familiares particulares, não vêem reconhecidos os seus direitos, carecem do imprescindível para o seu desenvolvimento e sofrem situações de maus tratos, delimitando a competência das várias entidades que intervêm no sistema de protecção.

Para evitar que as muitas entidades com responsabilidades nesta matéria “andem de costas voltadas” ou interfiram no trabalho umas das outras, a Lei definiu as competências de cada uma delas, delimitou o seu campo de intervenção e as formas de articulação entre cada uma delas.

Assim, o apoio e a execução da intervenção tutelar de protecção (prevenção de situações de delinquência) cabe aos sistemas de segurança social, enquanto que o apoio e a execução da intervenção tutelar das situações criminais de menores entre os 12 e os 16 anos, é da competência do Instituto de Reinserção Social.

Como corolário da Lei nº 147/99 de 1 de Setembro, a Lei nº 166/99 de 14 de Setembro (denominada Lei Tutelar Educativa), elege a educação para o direito como finalidade do sistema tutelar educativo (Gersão, 2000). Tem subjacente a ideia de que os menores devem ser advertidos para as consequências dos seus actos, especialmente para os danos e sofrimentos causados aos outros.

Tratando-se de menores de 16 anos, a Lei aceita a sua inimputabilidade penal, mas determina que sejam sujeitos a medidas educativas, que visam a “pedagogia da responsabilidade”, contribuindo para a sua formação no sentido do respeito pelas normas jurídico – criminais, como normas fundamentais da vida em sociedade. No caso de menores de 12 anos que pratiquem um facto qualificado como crime, a Lei determina que os danos sociais daí decorrentes sejam suportados pela própria comunidade, como custo da coexistência com os seus jovens e encarada pela sociedade como o ónus que envolve os cataclismos naturais (Gersão, 2000).

A Escola e os seus Agentes Perante a Exclusão Social. O Caso do Director de Turma

A Escola deve ser entendida como uma comunidade educativa, geograficamente delimitada, dotada de identidade própria, consubstanciada num Projecto Educativo único e singular, e cujos actores – professores, alunos, pais, funcionários, representantes da autarquia e do tecido social, económico, cultural e científico local, colaboram entre si para a prossecução de objectivos comuns. Encaramos a “escola – comunidade educativa”, dotada de autonomia pedagógica, didáctica, administrativa e financeira, tomada como comunidade alargada, não circunscrita aos muros da escola “tradicional”.

No que diz respeito à detecção de situações que possam indiciar negligência ou maus-tratos em crianças e jovens e casos de marginalidade e exclusão social, a escola tem um importante e insubstituível papel a desempenhar. A este respeito, afirma Magalhães (2002, p.27):

“Tendo em conta o sistema escolar e o relacionamento que pode ser estabelecido com as crianças ou jovens e suas famílias, a escola é um dos espaços mais importantes relativamente às efectivas medidas de controlo e de prevenção dos maus-tratos. A comunidade escolar tem possibilidade de observar diariamente os alunos, na sua condição física e no seu comportamento e de se aperceber quando estão a ser vítimas de agressão psicológica, física e (ou) de negligência.”

Sendo a organização escolar um contexto muito vasto, no qual se movimentam uma multiplicidade de actores, situamos o âmbito da nossa reflexão em torno da figura do Director de Turma, enquanto um dos actores privilegiados no seio da comunidade educativa, pela especificidade das funções que desempenha, na detecção e sinalização de casos de exclusão social, nas suas mais variadas facetas.

O Director de Turma, enquanto gestor intermédio na organização escolar, tem atribuições de grande importância na comunidade educativa em que se insere, que lhe são confiadas em termos formais pelos normativos legais, mas que

extravasam largamente o horizonte da sua intervenção, em termos informais. Assim, podemos dizer com Marques (1997, p.36):

“Os directores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da escola com o meio.”

A acção do Director de Turma abrange todas as componentes do acto educativo (instrução, socialização e estimulação dos alunos), baseando-se, para isso, na descoberta da personalidade de cada aluno, no seu relacionamento com o meio físico, pessoal e social, fazendo apelo ao seu desenvolvimento integral e à sua participação em todo este processo.

O Director de Turma é o agente que atende aos aspectos de desenvolvimento, de maturação, de orientação e de aprendizagem, quer de cada aluno, quer do todo da turma; conhece o meio escolar, relaciona-se com os pais e coordena a acção dos professores da turma. Tendo como objectivo final a orientação do aluno em todos os aspectos da sua formação, o Director de Turma procura desenvolver o seu trabalho em estreita colaboração com todos os restantes actores que estão directamente implicados no projecto educativo e na vida escolar do aluno, procurando criar um ambiente adequado ao seu desenvolvimento e formação integrais, prevenindo possíveis desajustamentos. Como refere Coutinho (1998, p.15- 16):

“A actuação do Director de Turma insere-se, pois num processo de orientação educativa que acompanha todo o processo de formação do aluno, apresentando-se como um serviço que ultrapassa as barreiras do tempo académico tradicional e pressupõe, implícita ou explicitamente, a concepção de uma determinada ideia de Homem que urge ajudar a construir.”

A sua acção estende-se a vários sectores e as suas actividades desenvolvem-se em diversas áreas que se interligam: tarefas relacionadas com os alunos considerados individualmente; tarefas relacionadas com o grupo/turma; tarefas relacionadas com os professores da turma; tarefas relacionadas com a organização educativa na qual se insere; tarefas relacionadas com os pais dos alunos.

Da proximidade que se estabelece entre o Director de Turma e cada aluno da direcção de turma que lhe está confiada, desenvolve-se muitas vezes uma relação de empatia, que pode, em muitos casos, potenciar a confiança do aluno que se encontra numa situação de desconforto ou mesmo de sofrimento físico e psicológico, levando-o à partilha desses problemas e à procura de ajuda para a sua resolução. Muitas vezes, os primeiros sinais de alarme de grande parte de situações de negligência, de maus tratos físicos ou psicológicos ou de marginalidade e pré-delinquência são detectados nas escolas .

Compete ao Director de Turma controlar a assiduidade (e também a pontualidade) dos alunos da turma. Na maioria dos casos, uma assiduidade irregular esconde situações familiares disfuncionais, que podem acarretar abandono escolar e muito provavelmente “empurrar” o jovem para situações de marginalidade e pré-delinquência.

O Director de Turma preside ao Conselho de Turma, que é constituído por todos os professores da turma e que tem um vasto leque de atribuições: dar parecer sobre questões pedagógicas; articular as actividades dos professores da turma com as dos departamentos, de modo a promover a interdisciplinaridade; analisar os problemas de integração dos alunos e propor soluções; colaborar nas acções que promovam a relação escola/meio; executar as orientações do Conselho Pedagógico; aprovar as propostas de avaliação de desempenho escolar dos alunos apresentadas nas reuniões de avaliação.

Dadas as características das funções que desempenha, simultaneamente abrangentes e específicas, o Director de Turma está numa posição que lhe permite uma percepção da realidade de cada aluno da sua direcção de turma, na sua dupla dimensão de aluno e pessoa. Pela natureza dos contactos que estabelece no seio da comunidade educativa em que se insere, o Director de Turma pode detectar e deve sinalizar junto das entidades competentes casos

que indiciem negligência ou maus-tratos em crianças e jovens e situações de marginalidade e pré-delinquência.

Sendo certo que a instituição familiar está em crise, por força das enormes pressões internas e externas a que está submetida, não é menos certo que ela continue a ser um elemento estruturante da identidade de cada indivíduo.

No dizer de Alarcão (2002, p.32) ela “é ainda, o espaço de vivência de relações afectivas profundas (...) numa trama de emoções e afectos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra qualquer família”.

Reconhecendo a importância da família na estabilidade emocional do indivíduo, no fortalecimento dos laços afectivos entre os seus membros e na coesão social, ela é entendida hoje como um dos parceiros indispensáveis no combate a casos de negligência e maus tratos sobre crianças e jovens e na prevenção de situações de exclusão social. É esse também um dos princípios subjacentes às novas leis de protecção de crianças e jovens em perigo e de tutela educativa.

A escola e os seus agentes têm um importante papel a desempenhar na detecção e sinalização de casos que possam indiciar negligência ou maus-tratos sobre crianças e jovens e em situações de exclusão social.

O Director de Turma, enquanto gestor pedagógico intermédio na organização educativa, é um dos actores que, pela especificidade das funções que desempenha, se encontra numa situação privilegiada que lhe permite detectar e sinalizar situações que possam indiciar negligência ou maus tratos em crianças e jovens e casos de marginalidade e exclusão social. Detectar estes casos é uma exigência pedagógica, além de social e legal. Para isso, não basta o sentido do dever e a sensibilidade pessoal de cada Director de Turma, enquanto profissional empenhado e cidadão responsável. É necessário

também dar formação específica a todos os actores que se movimentam no seio de cada comunidade educativa e estabelecer linhas de orientação relativas aos modos de intervenção, de forma a maximizar as potencialidades das novas leis de protecção de crianças e jovens em perigo e de tutela educativa e a tornar cada vez mais eficaz a intervenção nesta matéria.

3. O Desafio da Mediação Sócio-Cultural

3.1 A envolvente do processo de mediação

Nos últimos 20 anos a prática da mediação social conheceu um enorme sucesso, primeiro nos EUA e depois em diferentes países europeus, com diferentes iniciativas ao nível de instituições públicas e privadas, associações e cooperativas. No caso concreto de Portugal, a mediação começa a dar os primeiros passos na década de 90.

A mediação surge como uma variante da negociação cujo processo implica a utilização de uma terceira pessoa - o mediador - que deve ser neutra e ajudar as partes na procura de soluções, valorizando de forma positiva os conflitos. A mediação afirma-se assim como prática informal e como modalidade de valorização do conflito, de re-apropriação deste pelos sujeitos implicados, de reactivação da comunicação e, em consequência, diferenciando-se de práticas de simples gestão e manipulação de relações conflituosas (Oliveira, 2005).

A mediação social nasce como uma modalidade de resolução de conflitos entre uma ou mais partes, onde teria de existir um elemento que ajudaria na sua resolução, desenvolvendo-se dentro de contextos de conflitos latentes ou declarados, em que se tornaria necessário chegar a um acordo. A institucionalização da mediação (Oliveira, 2005) como um processo de

resolução de conflitos, resultou de um movimento internacional que a apresentou como uma alternativa ao método tradicional judiciário de resolução de conflitos, o chamado *ADR - Alternative Dispute Resolution*.

Países como os EUA, a Austrália, o Canadá e outros da América do Sul, onde rapidamente a mediação se articulou com os Tribunais, e posteriormente alguns países europeus, desempenharam um papel importante na divulgação da mediação e dos seus modelos de intervenção.

De um modo geral, a mediação foi definida como “um meio de procura de acordo em que as pessoas envolvidas são ajudadas por um especialista que orienta o processo” (Sousa, 2002: 19). Esta procura de acordo, retomando a ideia inicial de mediação, consiste num processo de negociação directa ou indirecta entre as partes envolvidas.

Segundo Sousa (2002) a mediação é aplicável a todas as situações onde a negociação é utilizável, como por exemplo em decisões conjuntas e participadas, no estabelecimento de consensos, no alinhamento de opiniões ou de programas, em transacções comerciais, em interacções de parceiros em negócios, na economia, na relação entre poderes públicos ou privados, nas relações de família, nas organizações, nas comunidades, em casos de litígios, enfim, em todas as situações em que os vários intervenientes procurem chegar a um acordo e onde a comunicação entre as partes é deficiente ou apresenta dificuldades na resolução dos conflitos.

Assim, genericamente, podemos dizer que o objectivo da mediação consiste em levar as partes a colaborarem na resolução do problema, em vez de se manterem intransigentemente agarradas a posições inultrapassáveis e antagónicas.

Podemos pois verificar que o raio de acção da mediação é amplo, uma vez que se pode estender a várias áreas de interesse, nomeadamente, mediação

social, cultural, ambiental, civil, comercial, de seguros, comunitária, desportiva, familiar, laboral, penal, política, entre outras.

3.2 As abordagens e os princípios da mediação

Segundo vários autores (Sousa, 2002; Mourineau, 1997) a mediação entendida como método de resolução de conflitos, obedece a vários princípios, fundamentais para que a sua operacionalização se concretize com sucesso. Esses princípios têm três características:

- a imparcialidade ou neutralidade - considerando que a pessoa do mediador não deve representar nenhuma das partes, nem deve interferir no sentido de impor soluções;
- a confidencialidade - assegurando às partes envolvidas sigilo e conferindo confiança para que se possa de forma aberta expor os problemas;
- a voluntariedade - ambas as partes devem participar de livre vontade no processo de mediação/resolução do conflito.

Podem ainda existir diversas abordagens da mediação social, segundo a análise de algumas experiências que têm sido desenvolvidas em alguns estudos. Destacam-se alguns aspectos dessas abordagens (Luison & Valastro, 2004), que no contexto da mediação em análise merecem atenção e aprofundamento:

- mediação cultural - referindo-se sobretudo aos aspectos culturais da comunicação, relacionada com a problemática da diversidade e da interculturalidade;

- mediação escolar - tendo como finalidade a socialização e a produção de identidades sociais, a criação de novos espaços de socialização e de modelos alternativos de gestão das relações sociais;
- mediação social - tentativa de aprendizagem da vida em comum e projecto de reconstituição de estruturas intermediárias entre os indivíduos e o Estado. Esta apresenta um carácter de controlo social;
- mediação do conflito - na prevenção do conflito social e gestão dos problemas como oportunidade de melhorar as relações sociais;
- mediação comunitária - como uma cultura de participação na gestão dos conflitos e aquisição de instrumentos de aprendizagem para a mediação capazes de recriarem os laços sociais;
- mediação institucional - como processo de profissionalização da mediação, criação de novos campos de intervenção, confrontação com outros trabalhadores sociais.

A mediação sócio-cultural no contexto escolar integra de alguma forma os diferentes contextos de mediação referidos anteriormente. Trata-se assim de um processo de mediação cruzada que faz apelo a um conjunto de competências e aptidões específicas que podem ser desenvolvidas e exploradas.

3.3. Enquadramento legal do mediador sócio-cultural em Portugal

A entrada de Portugal na União Europeia em 1986 permitiu o acesso a um conjunto de projectos internacionais que contribuíram para o conhecimento de outros contextos e organizações, para os quais a estratégia da mediação era uma realidade fundamental.

Este conhecimento possibilitou a abertura do nosso país para a mediação, o que veio a acontecer na década de 90. Encontramos como grandes pioneiros na divulgação e aplicação desta estratégia em Portugal (Oliveira, 2005), a Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos, a Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, a Associação Cultural Moinho da Juventude e o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Os primeiros passos dados por estas entidades operacionalizam-se na organização e administração de cursos de formação de mediadores, os quais se realizam sem que haja uniformidade em termos de duração e em termos de conteúdos programáticos, bem como de homogeneidade nos critérios de recrutamento e selecção de mediadores.

Não obstante, os seus contributos foram essenciais para a mediação, já que a figura do mediador e o conceito de mediação foram ganhando significado a nível nacional, com maior incidência nos meios escolares. Contudo, nunca houve uma grande preocupação, por parte das entidades competentes, em regular a figura do mediador ou em precisar os conceitos de mediação e de mediador nos diferentes tipos de situação e contexto.

Em 1997 é realizada uma mesa redonda, no quadro da contribuição portuguesa para o Projecto de Educação para a Cidadania Democrática do Conselho da Europa, coordenada por Santos Silva (1998) e com a presença de vários mediadores com diferentes experiências no terreno, o que permitiu uma primeira abordagem à acção dos mediadores sócio-culturais no contexto português.

Assim, como refere Santos Silva (1998), tendo em conta que o próprio conceito de mediação em Portugal varia segundo a perspectiva da sua actuação e inclusive do seu campo de aplicação, consideraram-se os seguintes aspectos:

- a mediação como acordo entre partes;

- a mediação como qualificação das partes;
- a mediação como integração.

Na mediação como acordo entre partes confrontamo-nos com uma concepção básica de mediação, aceite em muitos debates internacionais. Em Portugal vem sendo desenvolvida no campo da justiça, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento da guarda conjunta de crianças por pais separados. Nessa concepção, o mediador deve ser um elemento neutro, que incentiva e facilita o diálogo e a negociação das diferentes partes envolvidas. Neste sentido, a mediação é um processo limitado no tempo, com começo, meio e fim, que deve fechar-se com a produção de um resultado, nomeadamente um acordo entre as partes, capaz de ultrapassar o conflito.

Acrescenta-se ainda que a mediação aposta nas virtualidades da comunicação e da negociação para a gestão de conflitos e sua resolução. De acordo com Santos Silva (1998, p.4)

“as qualidades fundamentais do mediador, hão-de ser, portanto, a equidistância funcional, isto é, o não envolvimento afectivo com as partes e a independência face a elas, a neutralidade, a capacidade de agir como facilitador, sem qualquer poder adicional sobre as partes, mas em condições de estimular o diálogo e o entendimento”.

3.4 A mediação no contexto educativo

Em Portugal, a inserção de mediadores começou por ser efectivamente nas escolas, através dos Atelier's de Tempos Livres.

O Despacho Conjunto nº 1165/2000, de 28 de Novembro, criou o Grupo de Trabalho para os Mediadores Culturais, dada a necessidade de começar a regulamentar a actividade destes profissionais.

Começou por ser efectuado um levantamento junto das escolas, para conhecer as suas reais necessidades relativamente à colocação de mediadores culturais, para o ano lectivo 2000/01.

Os dados obtidos nesse levantamento foram os seguintes: 80 escolas da Direcção Regional de Educação do Centro manifestaram a necessidade de terem mediadores; 22 escolas da Direcção Regional de Educação de Lisboa referiram a mesma necessidade e a Direcção Regional de Educação do Algarve identificou 8 pedidos.

Em Portugal a mediação surgiu muito ligada a questões relacionadas com as minorias étnicas e/ou imigrantes, desempenhando um papel fundamental em meio escolar, no estabelecimento da ligação entre a família, em particular, e a comunidade em geral, com a escola. Por esse motivo, desde 1996 sucederam-se um conjunto de documentos legislativos que foram relevantes para o avanço do reconhecimento da mediação sócio-cultural em Portugal.

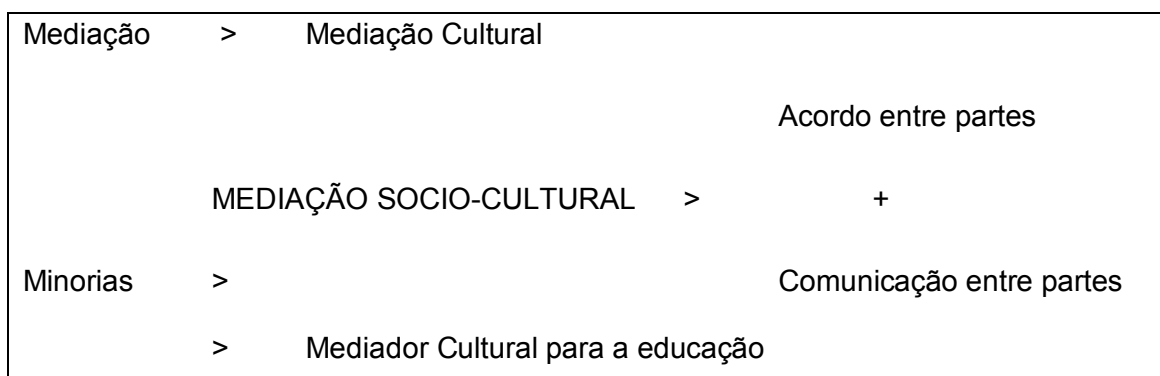
O primeiro documento que refere a figura do mediador é o Despacho n.º 147/96 de 8 de Julho, que define os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, prevendo entre as condições especiais de que podem beneficiar para o desenvolvimento dos respectivos projectos, a possibilidade de recurso e apoio a animadores/mediadores.

O documento que abre caminho para a institucionalização da mediação é o Despacho Conjunto n.º 132/96, de 27 de Julho, que aprova a execução de um programa de tempos livres para jovens e crianças dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar. Esta medida visa a criação de novos postos de trabalho para ocupação dos tempos livres nas escolas, inserida de modo articulado e coerente no âmbito das políticas do mercado social de emprego.

No entanto, o diploma que, explicitamente, reconhece a figura do mediador é o Despacho Conjunto n.º 304/98, de 24 de Abril, que veio determinar que ao abrigo do Despacho n.º 132/96, se aplique o desempenho das funções do mediador cultural para a educação.

A mediação no contexto educativo evoluiu ao longo dos anos e adquiriu um estatuto próprio, com o respectivo enquadramento legal. Não se trata ainda de uma “mediação de alto nível” com uma vertente pedagógica associada, mas é um primeiro passo para o reconhecimento da função da mediação e da sua importância.

Figura 04 – Enquadramento da função de mediação



3.5 A mediação sócio-cultural e o Director de Turma

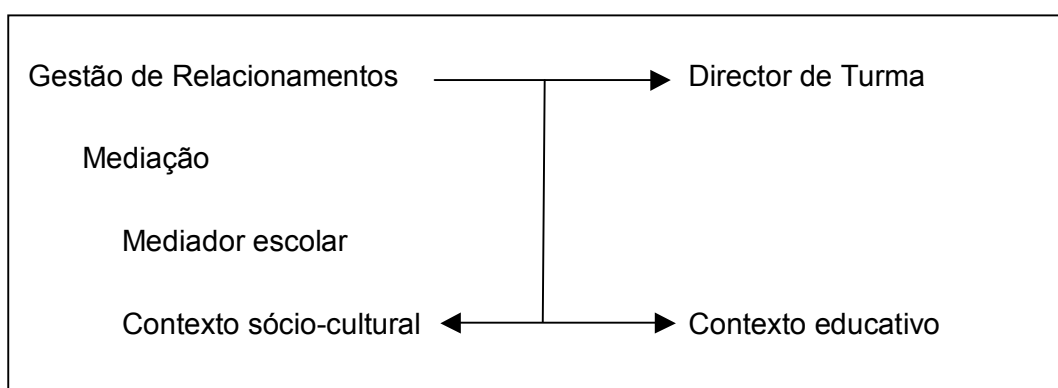
A escola é o espelho da Sociedade. O mundo moderno é cada vez mais complexo e implica cada vez mais a necessidade de encontrar formas de estabelecer pontes de comunicação e de entendimento. Ao Professor e ao Director de Turma caberá necessariamente uma função crescente de mediador no contexto educativo.

O Director de Turma tem um papel importante junto dos vários actores do processo educativo, o que implica um conjunto de relações constantes: DT –

Escola / Professores, DT – Alunos; DT – Famílias. A sua figura como Orientador Educativo, coloca-o permanentemente no papel de Mediador, tendo de mobilizar as suas aptidões no sentido de conseguir encontrar soluções para todo o tipo de problemas.

Ainda não existe formalmente uma noção clara de que a maior parte das actividades pedagógicas do DT implica fundamentalmente competências de mediação. No entanto, no plano informal, a mediação e a resolução de problemas têm sido concretizadas pelo Director de Turma, nos Conselhos de Turma e mesmo na própria Turma, ao permitir que cada aluno, professor ou outro interveniente exponha o seu modo de ver pessoal, ao escutar as opiniões do outro, tornando claro os receios, angústias e preocupações, ao envolver as partes em 'litígio' na resolução de conflitos.

Figura 05 – A mediação sócio-cultural no contexto educativo



Tendo em conta que os conflitos são latentes e que estão sempre prontos a emergir, não podemos negligenciar a importância que a gestão de relacionamentos através da mediação pode ter, ao gerar novos rumos de entendimento e de desenvolvimento pessoal e social, dando um contributo determinante para melhorar o ambiente escolar.

II PARTE
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

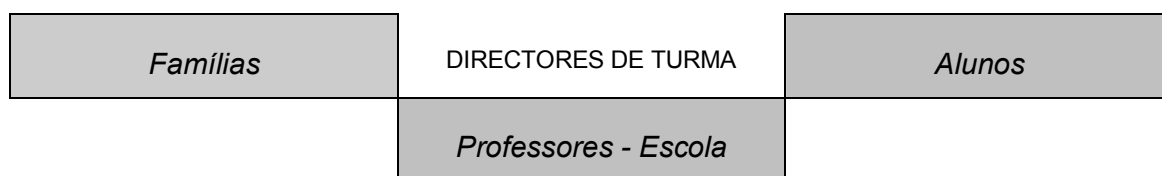
METODOLOGIA

1. Contexto do Estudo e das Opções Metodológicas

O Estudo apresentado procura ter uma abordagem que possa dar resposta às questões colocadas. Enquadra-se numa Dissertação de “Mestrado em Administração e Planificação da Educação” e teve como motivação a possibilidade de tirar partido da vocação para o desempenho das funções de Directora de Turma e da experiência docente acumulada ao longo de 18 anos.

O contexto de formulação e desenvolvimento do Estudo foi o de centrar a análise realizada nas funções que influenciam de forma mais relevante o sucesso da actividade do Director de Turma. Nesse sentido foram identificados três vectores que influenciam essa actuação (Família, Alunos e Professor):

Figura 06 – Trilogia dos vectores de actuação do DT



A opção metodológica do Estudo realizado foi ainda a de segmentar diferentes 'tipos de Directores de Turma' em função dos seus anos de experiência e da sua motivação e conhecimento sobre o exercício dessa função. Dessa forma

tornou-se possível qualificar os diferentes grupos de respondentes e relacionar a sua visão com o seu perfil.

Apresenta-se objectivamente uma visão centrada no DT enquanto especialista que deve conhecer a envolvente em que actua, sendo esta posição conscientemente parcial e limitada, pois não tem em conta a visão das Famílias, dos Alunos e dos outros actores implicados no processo educativo. Esta abordagem foi uma opção metodológica deliberada, acreditando-se na perspectiva de que um número representativo de DTs poderá permitir equilibrar diferentes entendimentos e interpretações.

Procurando seguir as 'boas práticas' resultantes de estudos semelhantes, as opções metodológicas implicam uma gestão de informação que pode ser descrita da seguinte forma:

- **Informação primária:** dados obtidos especificamente para o estudo a ser realizado, implicando a recolha directa de informação junto dos 'sujeitos' alvo do Estudo, neste caso os Directores de Turma. Esta informação primária tem como peça central um inquérito por Questionário misto, com uma componente fechada e uma componente aberta.

- **Informação secundária:** dados (estatísticos ou não) previamente recolhidos por outros investigadores ou instituições, com objectivos específicos que são normalmente diferentes dos nossos, implicando a recolha de contributos indirectos através da pesquisa documental. Esta é realizada desde um âmbito muito geral (neste caso sistema educativo) até um nível mais específico (neste caso processo de Direcção de Turma). A análise da literatura existente permite assim contextualizar os temas em análise, tirando partido de uma ampla bibliografia disponível.

A informação primária e a análise dessa informação representam a componente central do Estudo realizado e têm como suporte um processo de

inquérito através de um questionário misto. Esse questionário foi dividido em três partes (Amaro, 2005): 1. Introdução; 2. Caracterizadores dos inquiridos (respondentes); 3. Corpo. Utiliza uma Escala tipo Likert de 4 pontos, que impede os respondentes de optar pelo 'conforto' do ponto médio nas suas respostas, envolvendo uma opção.

Quadro 05 – Modelo de implementação da metodologia

OPÇÕES METODOLÓGICAS	GESTÃO DE INFORMAÇÃO
1. Focalização em três vectores (Alunos, Famílias, Escola - Professores)	Informação Secundária CONTEXTUALIZAÇÃO
2. Segmentação dos DTs	Informação Primária
3. Análise centrada na posição do DT	RESPOSTA DIRECTA – QUESTIONÁRIOS

2. Apresentação da Metodologia Utilizada

A metodologia utilizada baseia-se numa sequência convencional neste tipo de Estudos, sendo fundamental para garantir a fiabilidade do trabalho e a eficácia de utilização de recursos aplicados na sua elaboração. Optou-se por uma metodologia convencional com algumas inovações ou diferenciações ao nível do modelo de recolha de informação e ao nível da análise da informação.

As actividades a desenvolver, de acordo com um faseamento planeado foram as seguintes:

Figura 07 – Diagrama de apresentação da metodologia

1	2	3	4	5
PLANEAMENTO	INFORMAÇÃO I	INFORMAÇÃO II	ANÁLISE	CONCLUSÕES
<ul style="list-style-type: none"> • objectivos • metodologias 	<ul style="list-style-type: none"> • indirecta • contactos 	<ul style="list-style-type: none"> • recolha • validação 	<ul style="list-style-type: none"> • segmentação • comparação 	<ul style="list-style-type: none"> • síntese • apresentação
	Info secundária	Info primária		
	DOCUMENTAÇÃO	QUESTIONÁRIO		

1. Planeamento

- definição dos objectivos e da metodologia de trabalho
- calendarização das acções de recolha e análise de informação

2. Informação I

- análise das fontes de informação disponíveis (papel, web)
- recolha e organização de informação secundária das fontes documentais
- validação da informação através do cruzamento de fontes

3. Informação II

- formulação de um questionário para obtenção de informação directa
- validação e teste do questionário
- aplicação do questionário
- caracterização da envolvente de aplicação

4. Análise

- análise comparativa da informação (avaliação de potenciais correlações)
- tratamento gráfico para evidenciar concentrações ou relações entre parâmetros
- elaboração de matrizes comparativas associadas à segmentação da informação

5. Conclusões

- análise quantitativa e qualitativa dos resultados
- validação dos resultados / conclusões face aos objectivos definidos
- identificação de potenciais oportunidades evidenciadas pelo Estudo (recomendações).

3. Caracterização da Amostra e Tipificação da Envolvente

A amostra escolhida para aplicação do questionário teve como principal critério de selecção conseguir um nível de respostas estatisticamente representativo, da ordem da centena, no universo escolhido que foi dos Directores de Turma de Escolas EB 2/3 na Área Metropolitana do Porto.

Considerou-se um Sub-Universo dos Directores de Turma de quatro escolas. No entanto, tendo em conta a sua elevada mobilidade e uma vez que têm uma experiência média como DTs próxima dos 10 anos, tal corresponde ao conhecimento de um grande número de escolas.

Escolherem-se quatro Escolas localizadas em ambiente urbano, rural e misto. O número total de questionários aplicado nessas quatro escolas, representando a totalidade dos seus Directores de Turma foi de 129, tendo suscitado 93 respostas válidas (72%). Foram considerados Não Válidos todos

os questionários que apresentassem algum item não preenchido ou que suscitassem problemas de legibilidade / entendimento.

Os critérios de amostragem tiveram a seguinte fundamentação:

Representatividade das respostas

A amostra considerada de 93 questionários a Directores de Turma é representativa, pois trata-se de um grupo de “especialistas” na sua actividade. A sua elevada experiência média em anos de actuação como Directores de Turma dá-lhes uma capacidade de resposta sólida e consistente às questões colocadas. Foi realizado um teste de comparação dos resultados globais com os de um Sub-conjunto de 30 respostas seleccionadas aleatoriamente dos 93 e a variação correspondente foi de 7,6%.

Variabilidade face à envolvente

A mobilidade dos Professores em geral e dos Directores de Turma em particular leva a que numa amostra representativa, a envolvente tenha um impacto reduzido. Foi realizado um teste de comparação dos resultados de cada Escola. Considerando em cada uma delas uma amostra aleatória correspondente ao menor número de respostas, a variação correspondente foi inferior a 5,9%.

4. Processo de Aplicação dos Questionários

Os questionários foram aplicados de acordo com o seguinte procedimento:

- selecção de quatro Escolas representativas na área Metropolitana do Porto
- escolha de colegas disponíveis para colaborar na aplicação do questionário

- explicação do questionário aos colegas
- pedido de autorização (formal ou informal) para aplicação nas Escolas
- apresentação individual do questionário aos colegas Directores de Turma, com o pedido de preenchimento (tempo médio de resposta: 2 a 3 minutos)
- resposta a algumas questões sobre dificuldades de interpretação (7 colegas em 93 colocaram algumas dúvidas durante a aplicação do questionário).

A opção escolhida foi a de um questionário de tipo misto, que apresenta questões de diferentes tipos: respostas abertas e resposta fechadas (que motivaram alguma “resistência” por apelarem a uma síntese e a uma resposta rápida). Existiu o cuidado de verificar se as questões abertas poderiam ser influenciadas pelas questões fechadas e concluiu-se tal não acontecer. Nas questões fechadas o foco é centrado nas dificuldades do DT.

O facto de ser um questionário de rápido preenchimento implica que é improvável a influência entre estas duas componentes (tempo de resposta de 2 a 3 minutos).

Escala utilizada no Questionário

Quando se aplica um questionário pretende-se medir um conjunto de parâmetros e tal só é possível com a utilização de escalas. As escalas que se utilizam podem ser de quatro tipos: escala de Likert, VAS (*Visual Analogue Scales*), escala Numérica e escala Guttman (Amaro, 2005).

Optou-se por uma escala do tipo Likert modificada de 1 2 3 4 para evitar uma resposta tendencialmente central. O objectivo foi assim o de claramente ter respostas positivas (>2,5) ou negativas (<2,5).

Pediu-se assim aos Directores de Turma para assumirem uma posição e darem uma resposta simultaneamente quantitativa (passível de somas e médias) e qualitativa (passível de interpretações binárias).

5. Tratamento de Dados e Limitações dos Resultados

A informação primária

A avaliação da informação tem como origem os elementos recolhidos através do questionário que suporta a investigação. Trata-se de um questionário misto com múltiplas possibilidades de relacionamento dos indicadores.

Existiu uma clara opção de focalizar a análise nos parâmetros mais relevantes tendo em conta os objectivos do Estudo. Embora conhecendo as possibilidades de extrair conclusões mais detalhadas, manteve-se o tratamento dos dados a um nível correspondente ao necessário para dar resposta às questões colocadas no Estudo.

O modelo de análise de dados passa pela indexação das respostas à experiência e motivação dos respondentes.

A análise qualitativa é efectuada de acordo com quatro vectores de respostas Sim / Não associados a dois parâmetros relacionados com a experiência:

Quadro 06 – Elementos de referência no questionário

1. Elementos de referência
Possuo uma experiência de ____ anos como Director(a) de Turma (DT)
e de ____ anos como Coordenador de DTs
Actualmente sou DT a meu pedido
Tenho conhecimento sobre o enquadramento e normativos legais das funções do DT
Tenho um bom conhecimento sobre o meio envolvente da minha Escola
Conheço / contacto com as estruturas comunitárias de apoio à educação e reeducação dos jovens

Os vectores qualitativos anteriores correspondem a elementos de referência e podem ser indexados a qualquer variável quantitativa.

A análise quantitativa é efectuada de acordo com oito vectores:

Quadro 07 – Relações do DT com a Escola e com o Processo Educativo

2. A minha opinião sobre a importância que 'a Escola' dá à função do DT:
Existe reconhecimento explícito sobre a importância dos DTs nas Escolas
Existe um cuidado especial na nomeação e acompanhamento dos DT
Existe articulação / troca de experiências entre os vários DTs em cada Escola
A Escola entende o DT como interface entre Famílias, Alunos e Professores / Escola
3. Em minha opinião o DT tem um contributo no processo educativo:
Relevante na interacção e resolução de problemas com as Famílias
A interacção com os Alunos é relevante para a resolução dos problemas
A interacção com os outros Professores é relevante para a resolução dos problemas
A eficácia do DT depende essencialmente do seu 'perfil pessoal'

Os vectores quantitativos estão centrados nos Directores de Turma e permitem caracterizar a sua visão a dois níveis: a sua relação com a Escola e a sua relação com o processo educativo.

O Questionário apresentado, sendo muito simples permite uma análise complexa da informação resultante. Existem assim quatro níveis de avaliação das respostas, que podem ser correlacionadas entre si:

Figura 08 – Níveis de avaliação das respostas

1	2
Anos de experiência (< 10 anos ou ≥ 10)	Info qualitativa (Sim / Não)
3	4
Info quantitativa (1 2 3 4)	Tipificação de questões abertas (1 2 3)

A informação secundária

A análise documental procurou seguir uma “perspectiva das tendências temáticas”, quer na recolha de dados, quer na observação, análise e explicação dos fenómenos, procurando seguir princípios de objectividade. A análise documental, segundo Chaumier (1982) é uma “operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência.” A análise documental tem assim por objectivo dar forma adequada e representar convenientemente a informação contida no

documento, através de procedimentos de transformação, com o propósito de armazenar e possibilitar a recuperação da dita informação ao futuro interessado, de modo a que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

Aspectos diferenciadores da metodologia

- Análise de conteúdos centrados no DT

A análise da informação secundária privilegiou a pesquisa em três níveis:

- DT professor
- DT gestor
- DT mediador

- Segmentação dos DT pela sua experiência

As respostas aos questionários mostraram que existem três grupos distintos de acordo com a experiência dos respondentes:

- < 10 anos como DT
- ≥ 10 anos como DT
- Coordenadores de DTs

- Existiu a opção de um questionário que está direccionado para a resposta directa ou indirecta a hipóteses colocadas, implicando as seguintes características:

- Compacto
- Misto
- Rápido (2 a 3 minutos)

○ Modelo de formulação dos questionários

Os critérios de análise de informação primária são essenciais para a obtenção de conclusões:

- Indexação aos níveis de experiência
- Escala 1 2 3 4
- Divisão Escola – DT e DT-Escolas

○ Modelo de análise dos questionários

A análise das questões abertas é um desafio em qualquer questionário, tendo sido adoptadas as seguintes acções:

- Segmentação por temas
- Frequência de referências
- Relação com a experiência

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO

1. Caracterização dos Respondentes e da Amostra Utilizada

A aplicação do Questionário implicou a divisão dos respondentes em dois grandes níveis, correspondentes ao Grupo Directores de Turma (DTs) e ao Grupo dos DTs que acumulam com a função de Coordenadores dos Directores de Turma (CDTs).

Uma análise preliminar das respostas permitiu verificar que a análise da informação quantitativa poderia ser analisada de acordo com **quatro Sub-Grupos** de DTs e dois Sub-Grupos dos CDTs definidos de acordo com o seu nível de experiência e motivação, da seguinte forma:

Directores de Turma

- Conjunto dos Directores de Turma
- Directores de Turma com < 10 anos de experiência
- Directores de Turma com \geq 10 anos de experiência
- Directores de Turma Voluntários

Coordenadores de Directores de Turma

- Conjunto dos Coordenadores de Directores de Turma
- Coordenadores de Directores de Turma Voluntários

A segmentação referida corresponde a sub-grupos com características diferentes e com uma visão diferente relativamente às questões colocadas, da seguinte forma:

- Os DTs com maior número de anos de experiência têm uma posição mais optimista revelando um maior envolvimento na sua função
- Os DTs com maior experiência e motivação revelam não só uma visão mais positiva mas também um maior domínio da função de DT

Os resultados mostram que a sub-divisão definida corresponde efectivamente a grupos diferentes.

Tabela 01 – Caracterização dos Directores de Turma

Elementos de referenciação dos Directores de Turma (Total)	Sim	%
Número de DTs	93	100.00
Número médio de anos de experiência como Director de Turma (DT)	9.7	
Actualmente sou Director de Turma (DT) a meu pedido	20	21.51
Tenho conhecimento sobre o enquadramento e normativos legais das funções do DT	91	97.85
Tenho um bom conhecimento sobre o meio envolvente da minha Escola	79	84.95
Conheço / contacto com as estruturas comunitárias de apoio à educação dos jovens	62	66.67

Tabela 02 – Caracterização dos Directores de Turma com < 10 anos

Elementos de referência dos Directores de Turma (com < 10 anos DT)	Sim	%
Número de DTs	43	46.24
Número médio de anos de experiência como Director de Turma (DT)	4.81	
Actualmente sou Director de Turma (DT) a meu pedido	4	9.30
Tenho conhecimento sobre o enquadramento e normativos legais das funções do DT	42	97.67
Tenho um bom conhecimento sobre o meio envolvente da minha Escola	36	83.72
Conheço / contacto com as estruturas comunitárias de apoio à educação dos jovens	26	60.47

Tabela 03 – Caracterização dos Directores de Turma com > 10 anos

Elementos de referência dos Directores de Turma (com ≥ 10 anos DT)	Sim	%
Número de DTs	50	53.76
Número médio de anos de experiência como Director de Turma (DT)	14.6	
Actualmente sou Director de Turma (DT) a meu pedido	16	32.00
Tenho conhecimento sobre o enquadramento e normativos legais das funções do DT	49	98.00
Tenho um bom conhecimento sobre o meio envolvente da minha Escola	43	86.00
Conheço / contacto com as estruturas comunitárias de apoio à educação e reeducação dos jovens	36	72.00

Tabela 04 – Caracterização dos Directores de Turma Voluntários

Elementos de referência dos Directores de Turma (DT voluntários)	Sim	%
Número de DTV	20	21.51
Número médio de anos de experiência como Director de Turma (DT)	13.3	
Número de DTs voluntários e que são CDTs	8	8.60
Número médio de anos de experiência como Coordenador de Director de Turma (DT)	4.13	
Tenho conhecimento sobre o enquadramento e normativos legais das funções do DT	20	100.00
Tenho um bom conhecimento sobre o meio envolvente da minha Escola	18	90.00
Conheço / contacto com as estruturas comunitárias de apoio à educação e reeducação dos jovens	16	80.00

Tabela 05 – Caracterização dos Coordenadores de Directores de Turma

Elementos de referência dos Coordenadores de Directores de Turma	Sim	%
Número de CDTs	21	
Número médio de anos de experiência como Director de Turma (DT)	15.1	
Número médio de anos de experiência como Coordenador de DTs	3.76	
Tenho conhecimento sobre o enquadramento e normativos legais das funções do DT	100	100.00
Tenho um bom conhecimento sobre o meio envolvente da minha Escola	100	100.00
Conheço / contacto com as estruturas comunitárias de apoio à educação dos jovens	85.71	85.71

Tabela 06 – Caracterização dos Coordenadores de Directores de Turma Voluntários

Elementos de referência dos Coordenadores de Directores de Turma Voluntários	Sim	%
Número de CDTV	8	
Número médio de anos de experiência como Director de Turma (DT)	15.63	
Número médio de anos de experiência como Coordenador de DTs	4.13	
Tenho conhecimento sobre o enquadramento e normativos legais das funções do DT	8	100
Tenho um bom conhecimento sobre o meio envolvente da minha Escola	8	100
Conheço / contacto com as estruturas comunitárias de apoio à educação dos jovens	8	100

Existem claramente 4 grupos com níveis diferentes de experiência e motivação:

Tabela 07 – Segmentação do tipo de respondentes

Sub-grupos	#	%	Anos de Experiência como DT	Características
DT < 10	43	46 %	4.8	Grupo menos experiente
DT ≥ 10	50	53 %	14.6	
CDT	20	22 %	5.1	
CDTV	8	8,6 %	15.63	Grupo mais experiente

Algumas Conclusões sobre os elementos de referência

- o Numa amostra de 93 DTs, é possível verificar que estes possuem uma experiência média relativamente elevada de 9,7 anos na função de DT. Este valor sobe para 14,6 anos para os DTs com mais de 10 anos de experiência.

- Numa amostra de 93 DTs apenas 20 (21,5%) o são voluntariamente ou a seu pedido. Este valor sobe para 32% nos DTs com mais de 10 anos de experiência.
- Os DTs possuem um bom nível de conhecimento sobre os normativos legais de enquadramento das suas funções - 97,5%, aumentando para 98,01 % no caso dos DTs com mais de 10 nos de experiência. Possuem geralmente um bom conhecimento sobre a envolvente das suas Escolas, com 84% respondendo afirmativamente a esta questão. Este valor aumenta para 86% nos DTs com mais de 10 anos de experiência.
- O conhecimento e contacto com as estruturas de apoio à educação e reeducação dos jovens é menor relativamente aos parâmetros anteriores, situando-se em 66% na globalidade, baixando para 60% nos DTs com menor experiência.

2. O Director de Turma e a sua Relação com a Escola

A relação que o Director de Turma tem com a sua Escola resulta da importância que a Escola dá à sua função. Os resultados apresentados revelam que embora exista um reconhecimento satisfatório (a média é de 2,5%) com um valor de 2,8%.

Tabela 08 – Análise da relação dos tipos de DT com a Escola

Sub-grupos	< 10	≥ 10	CDT	VCDT
Amostra	43	50	21	8
A minha opinião sobre a importância que 'a Escola' dá à função do DT:				
Existe reconhecimento explícito sobre a importância dos DTs nas Escolas	2.88	2.88	3.19	3.50
Existe um cuidado especial na nomeação e acompanhamento dos DT	2.49	2.80	2.81	3.00
Existe articulação / troca de experiências entre os vários DTs em cada Escola	2.42	2.64	2.57	2.63
A Escola entende o DT como interface entre Famílias, Alunos e Professores / Escola	3.21	3.34	3.38	3.63

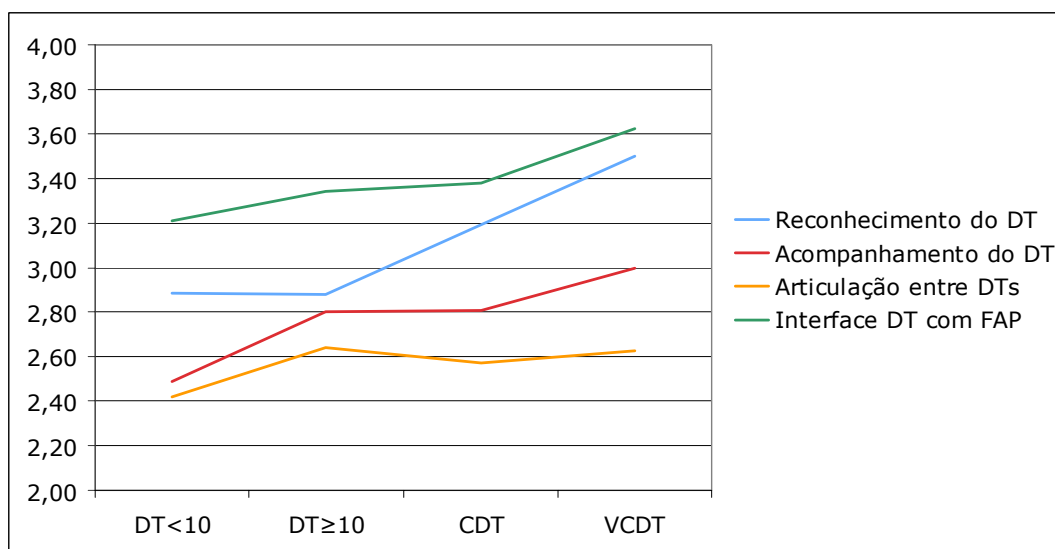


Gráfico 01 - Análise da relação dos tipos de DT com a Escola

Evidências:

- Os Directores de Turma mais experientes são claramente mais positivos (ou afirmativos) relativamente à relação Escola – DT e da sua importância relativa.
- Existe um problema global na Escola de articulação entre os vários DTs e a evidência de um deficiente funcionamento dos Conselhos de Turma. A nomeação e o acompanhamento dos DTs também é um problema muito claro. Talvez por isso apenas 21,5% dos DT o sejam voluntariamente.

- A Escola entende o DT como interface (medidor) entre Famílias, Alunos e Professores / Escola.

3. O Director de Turma e a sua Relação com o Processo Educativo

A relação que o Director de Turma tem com o processo educativo resulta em grande parte da opinião que ele tem sobre o seu contributo nesse processo.

Tabela 09 – Análise da relação dos tipos de DT com o Processo Educativo

Sub-grupos	< 10	≥ 10	CDT	VCDT
Amostra	43	50	21	8
Em minha opinião o DT tem um contributo no processo educativo:				
Relevante na interacção e resolução de problemas com as Famílias	3.30	3.62	3.71	4.00
A interacção com os Alunos é relevante para a resolução dos problemas	3.60	3.78	3.76	4.00
A interacção com os outros Professores é relevante para a resolução dos problemas	3.56	3.72	3.76	3.88
A eficácia do DT depende essencialmente do seu 'perfil pessoal'	3.02	3.28	3.29	3.50

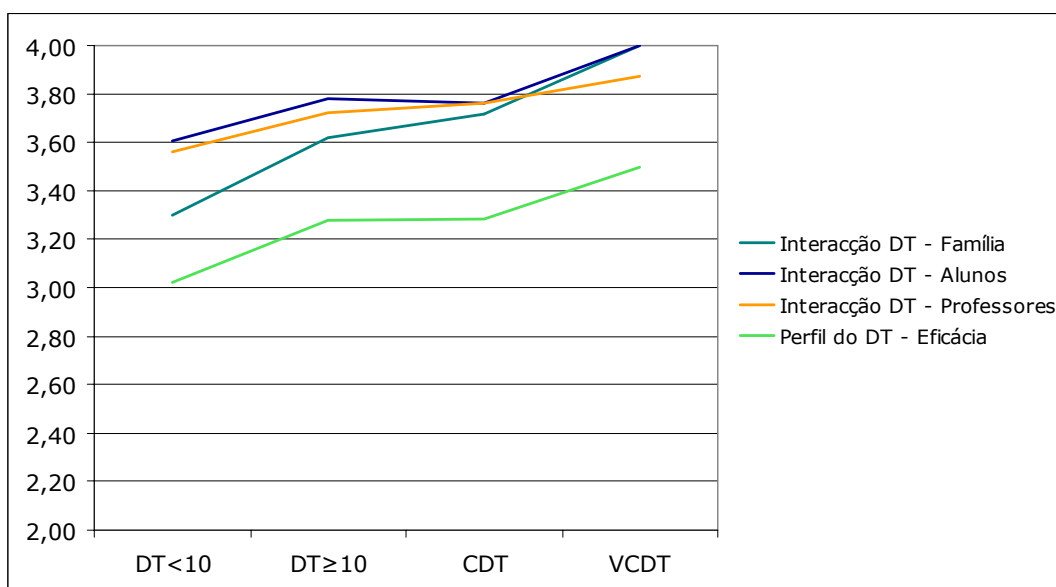


Gráfico 02 - Análise da relação dos tipos de DT com o Processo Educativo

Evidências:

- Na generalidade os Directores de Turma entendem e reconhecem a importância da sua função no processo educativo, nas suas diferentes vertentes.
- Embora pouco explícito, os DTs com mais experiência consideram mais importante o relacionamento com a Família e Aluno do que os DTs com menos experiência que consideram a interacção com outros professores mais relevante do que com as Famílias.
- O perfil pessoal dos DT é considerado relevante por todos os DTs, em particular os que têm mais experiência e motivação para o cargo.

4. As Principais Dificuldades Sentidas pelos Directores de Turma

As questões colocadas a cada Director de Turma sobre as suas três principais dificuldades revelaram uma panóplia de referências. A segmentação dessas respostas foi agrupada em 21 dificuldades, identificando o número (frequência) de referências a cada uma. A indexação das questões de acordo com a experiência dos respondentes foi efectuada e transformada numa tabela percentual dado que cada Sub-grupo compreende um número diferente de respondentes.

Tabela 10 – Análise das principais dificuldades sentidas pelos DTs

Sub-Grupos	< 10	≥ 10	CDT
Amostra	129	150	63
Empenho dos Encarregados de Educação no processo educativo	17	23	25
Tempo dado no horário para o desempenho do cargo	16	19	22
Contacto com Encarregados de Educação (EE)	11	10	11
Carga de tarefas administrativas / burocracia	13	11	8
Formação específica para as funções de DT	10	10	10
Motivação e responsabilização dos Alunos	7	8	5
Suporte institucional na resolução de problemas	4	7	2

Articulação entre o DT e o CT	3	6	2
Acompanhamento e ajuda no desempenho das funções de DT	3	4	1
Desvalorização da Escola pela sociedade	3	3	1
Gestão do suporte legislativo	3	4	1
Articulação entre DT e Associação de Pais	2	2	1
Valorização do cargo de DT por parte da hierarquia	2	2	1
Espaços e equipamentos para o trabalho de DT	2	1	1
Trazer à escola os EE de alunos com comportamentos perturbadores	2	1	1
Elaboração e implementação do PCT	2	1	
Conhecer e acompanhar o aluno e a família	2	1	
Autonomia (processos disciplinares morosos)	2		
Nomeação de DT sem ser a pedido / quase obrigatório	2		
Perfil para o cargo	2		
Resolução de problemas em horário pós-laboral	2		
Outros	2	3	1
% Total	100	100	100
% Top 5	67.44	72.00	76.19
% Top 10	87.44	100.00	87.19

Tabela 11 – Síntese das dificuldades mais representativas sentidas pelos DTs

Sub-Grupos	< 10	≥ 10	CDT
Amostra	129	150	63
Relacionamento com os Encarregados de Educação	28	33	37
Gestão administrativa / burocracia	29	29	30
Formação específica para as funções de DT	10	10	10

Evidências:

- A cinco principais referências a problemas, correspondem a uma frequência de 67,44%, 72% e 76,16% respectivamente, para os DTs com menos de 10 anos de experiência, mais de 10 anos de experiência e os Coordenadores dos DTs.

- Estes cinco problemas podem ser divididos em apenas três conjuntos:
 1. Relacionamento com as Famílias (Empenho / Contacto)
 2. Gestão administrativa (tempo + burocracia)
 3. Necessidade de formação específica para a função

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A apresentação das conclusões e recomendações segue a estrutura de objectivos e hipóteses colocadas, procurando avaliar se os resultados alcançados permitem dar resposta às questões enunciadas.

1. Respostas às Perguntas de Partida

a) Pergunta de Partida e hipótese de trabalho: No 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, o Director de Turma, conhece as competências que lhe estão atribuídas pelos normativos legais no sentido de melhorar o seu desempenho? [competências]

> Resposta do Estudo: A resposta à pergunta colocada pode ser dada directamente através das respostas a uma questão específica do questionário de acordo com os diferentes tipos (Sub-grupos) de respondentes:

Tabela 12 - Conhecimento dos diferentes tipos de DT sobre os normativos legais

Tenho conhecimento sobre o enquadramento e normativos legais das funções do DT	#	Sim	%
Directores de Turma (Total)	93	91	97.85
Directores de Turma (com < 10 anos DT)	43	42	97.67
Directores de Turma (com ≥ 10 anos DT)	50	49	98.00
Coordenadores de Directores de Turma	21	21	100.00

Mais de 97% dos Directores de Turma conhece as competências que lhe estão atribuídas pelos normativos legais. No caso dos Coordenadores de Directores de Turma o nível de respostas afirmativas atinge 100%. O nível do conhecimento está relacionado com a experiência e responsabilidade associada à função.

Existe um excelente nível de conhecimento sobre o enquadramento e normativos legais associados às funções dos Directores de Turma. Existem evidências de que os Directores de Turma aplicam os normativos legais e conhecem as suas implicações.

b) Pergunta de Partida e hipótese de trabalho: No 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, o Director de Turma, conhece e tira partido das estruturas comunitárias de apoio à educação e re-educação dos jovens? [enquadramento]

> Resposta do Estudo: A resposta à pergunta colocada pode ser dada directamente através das respostas a uma questão específica do questionário de acordo com os diferentes tipos (Sub-grupos) de respondentes:

Tabela 13 – Conhecimento que os diferentes tipos de DT têm sobre as estruturas comunitárias de apoio

Conheço / contacto com as estruturas comunitárias de apoio à educação dos jovens	#	Sim	%
Directores de Turma (Total)	93	62	66.67
Directores de Turma (com < 10 anos DT)	43	26	60.47
Directores de Turma (com ≥ 10 anos DT)	50	36	72.00
Coordenadores de Directores de Turma	21		
Coordenadores de Directores de Turma Voluntários	8	8	100.00

Os Directores de Turma mais experientes e motivados (CDTVs) têm a este nível um desempenho de 100% enquanto que os menos experientes (DTs<10anos) descem para 60.47%. O desempenho a este nível resulta do facto de este tipo de estruturas ser mais relevante nos meios urbanos e / ou em que existam problemas de reeducação dos jovens. A amostra dos DTs não incide sobre este tipo de escola / envolvente mas revela claramente um ponto fraco no conhecimento e utilização desses recursos.

Existe um bom nível de conhecimento sobre as estruturas comunitárias de apoio à educação dos jovens. Existem evidências de que os Directores de Turma contactam com essas estruturas, em particular os que têm mais experiência e motivação para o desempenho do cargo.

c) Pergunta de Partida e hipótese de trabalho: No 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, quais as principais limitações e constrangimentos ao bom desempenho da actividade do Director de Turma? [dificuldades]

> Resposta do Estudo: A resposta à pergunta colocada pode ser dada directamente através das respostas a uma questão específica do questionário nas questões abertas sobre as dificuldades sentidas pelo DT, de acordo com os diferentes tipos (Sub-grupos) de respondentes:

Tabela 14 – Principais dificuldades dos Directores de Turma

Sub-Grupos	< 10	≥ 10	CDT
Amostra	129	150	63
Relacionamento com os Encarregados de Educação	28	33	37
Gestão administrativa / burocracia	29	29	30
TOTAL	57	60	67

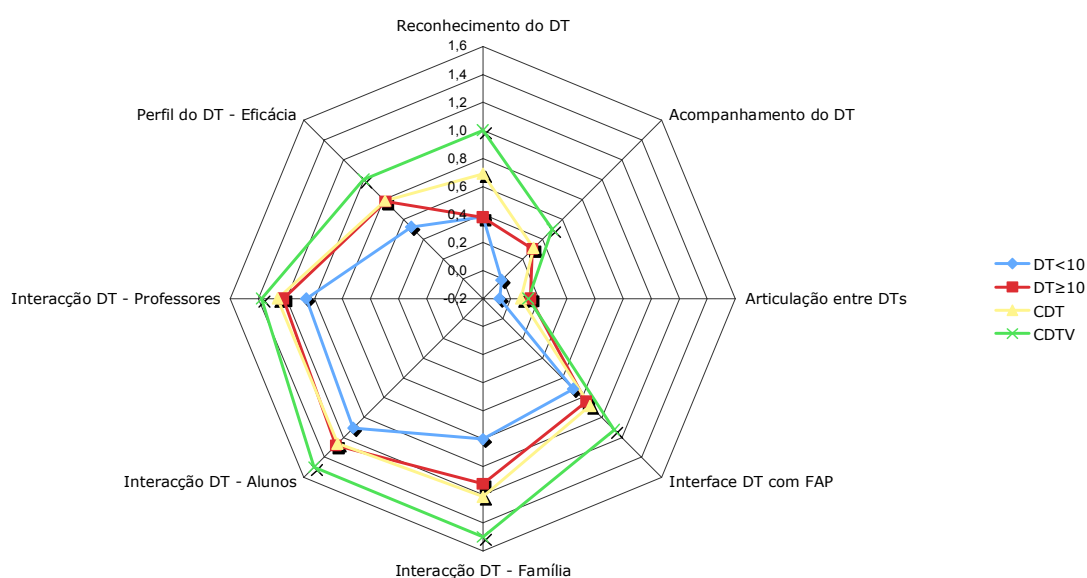
Existem duas questões que os Directores de Turma apontam como principais dificuldades (representam mais de 50% das respostas) para o desempenho do seu cargo, associadas às implicações legais das suas competências. Estas dificuldades não existiriam se os Directores de Turma não estivessem fortemente envolvidos no cumprimento dos normativos legais:

As principais dificuldades dos Directores de Turma estão centradas no relacionamento com os encarregados de educação e na gestão administrativa, absorvendo mais de 50% das suas preocupações.

d) Pergunta de Partida e hipótese de trabalho: No 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, o Director de Turma, assume o seu papel de mediador no processo educativo enquanto gestor de relações?

> Resposta do Estudo: A resposta à pergunta colocada pode ser dada directamente através das respostas a uma questão específica do questionário de acordo com os diferentes tipos (Sub-grupos) de respondentes:

Gráfico 03 –Relação DTs – Processo Educativo e Relação DTs – Escola.



O gráfico apresentado resulta da avaliação da diferença das médias em cada parâmetro ao valor de 2.5 (que corresponde à média da escala utilizada). Esta diferença permite evidenciar num gráfico de radar a posição relativa de cada parâmetro para cada tipo de respondente, por Sub-Grupos. A metade esquerda representa a Relação DT – Processo Educativo (interacção) e a metade direita a Relação DT – Escola. Quanto maior é a diferença relativamente à média, maior é a importância dada pelos respondentes.

Existe um bom nível de conhecimento sobre o papel de mediador do Director de Turma no processo educativo. Os Directores de Turma mais experientes e mais motivados revelam uma percepção mais positiva sobre a relação do DT com a Escola e enquanto mediador do processo educativo

2. Conclusões Gerais

A principal conclusão é que o papel do Director de Turma é multifacetado e que se ajusta sucessivamente em função dos tipos de relacionamento, podendo assumir várias formas em simultâneo. A análise de questionários aos Directores de Turma permitiu mostrar que:

- No relacionamento com os Alunos e Famílias é dominante a função de mediador sócio-cultural
- No relacionamento com os Professores / Escola é dominante a componente de Gestor Intermédio na Organização Escolar

O papel desempenhado em cada uma destas situações é completamente diferente e implica que o Director de Turma tenha perfil adequado, formação e um bom conhecimento sobre a sua função. A função de Coordenador de Directores de Turma pode ser muito importante, facilitando uma gestão mais global no ambiente Escolar.

3. Recomendações

A análise do actual contexto educativo revela que já não existem as situações ditas 'normais', a média de qualquer parâmetro é instável e muito variável de turma para turma e ao longo do ano. Cada aluno, todos os alunos, cada família, todas as famílias, cada professor, todos os professores são uma complexa mistura de problemas. O que varia é o tipo e a importância relativa desses problemas em cada instante. Já não existem situações padrão e as Escolas são cada vez mais um ambiente em que de alguma forma coexistem processos de negociação. Essa situação das Escolas não é mais do que um reflexo da sociedade em que se inserem.

Tendo como objectivo apresentar conclusões e recomendações identificadas durante o desenvolvimento da presente dissertação para melhorar o desempenho do Director de Turma, apresentam-se as seguintes propostas (sem qualquer ordem especial):

Recomendação 01: Desenvolver nas Escolas iniciativas no sentido de aumentar a visibilidade e a importância dos Directores de Turma junto das Famílias e Alunos. Estas iniciativas deveriam fazer parte de um Plano Anual da Escola com este objectivo específico, implicando recursos gráficos / folhetos (em particular tendo as Famílias como destinatários) e implicando apresentações pela Direcção da Escola de todos os professores, junto dos Alunos.

Recomendação 02: Maximizar os incentivos que a Escola possa oferecer aos Directores de Turma, de acordo com o enquadramento e normativos legais. Significa estender o tempo disponível para a Direcção de Turma a 3 horas semanais (4 tempos) e ao aproveitamento de todas condições que possam ser disponibilizadas ao Director de Turma no âmbito do Regulamento Interno.

Recomendação 03: Promover acções de formação intra e inter-Escolas para aumentar as competências específicas necessárias para o bom desempenho da função de Director de Turma. Em particular relativamente aos aspectos legais e às aptidões para os processos de mediação e de gestão de conflitos e o conhecimento sobre as estruturas comunitárias de apoio à educação e reeducação de jovens.

Recomendação 04: Criar um secretariado de apoio aos Directores de Turma para facilitar a gestão administrativa e burocrática, libertando tempo aos professores para a gestão de relacionamentos na interacção com as Famílias, os Alunos e os outros Professores. Este aspecto pode ser particularmente importante na medida em que é inquestionável a falta de tempo disponível para

as funções do Director de Turma, que para desempenhar bem as suas funções deveria dedicar em média por mês pelo menos 60 minutos a cada Aluno. Se tiver uma turma com 20 alunos, necessita 20 horas por mês, o que corresponde a 5 horas por semana.

Recomendação 05: Promover tendencialmente que a função de Director de Turma seja uma função voluntária, isto é, que seja exercida com a necessária motivação que a sua importância implica. O Estudo realizado revelou claramente que os Directores de Turma com um melhor entendimento da sua relação com o processo educativo e mesmo com a gestão administrativa são os que o fazem por opção própria. O reduzido número de ‘voluntários’ resulta da falta de incentivos e de condições de suporte para o desempenho da função.

Recomendação 06: Criação da figura do Director de Turma Adjunto, um segundo professor da Turma respectiva. Esta função teria vários objectivos: em primeiro lugar, ‘formar’ futuros Directores de Turma, complementando as acções de formação. Estaria definida no Regulamento Interno e a ocupação temporal respectiva enquadrada em horas de formação, com os créditos respectivos. Em segundo lugar, teria como objectivo reduzir a carga de trabalho do Director de Turma com previsíveis dificuldades pelo tipo ou dimensão das turmas. O Director de Turma Adjunto poderia ajudar a reduzir a carga de trabalho, poderia ser uma segunda opinião para a abordagem de problemas complexos e poderia ainda colmatar ausências ou faltas do Director de Turma.

Recomendação 07: Desenvolvimento e gestão de uma plataforma web do tipo *extranet* para comunicação entre Directores de Turma e Coordenadores de Directores de Turma em cada Escola no sentido de promover a partilha de ‘boas práticas’ e facilitar o processo de elaboração do Projecto Curricular de Turma.

Recomendação 08: Promover a realização anual do dia aberto da Escola com o objectivo de aumentar a ligação dos Encarregados de Educação à Escola. Este dia aberto deveria decorrer no fim do primeiro período e poderia ser um processo informal de trazer os EE à Escola – se tivesse um forte envolvimento dos DTs na sua organização.

Recomendação 09: Aumentar o acompanhamento psicológico e social disponível em cada Escola. O recurso à consulta psicológica em particular deve assumir um papel colaborativo com a actividade do Director de Turma, pois é desejável que sejam chamados a intervir com natural regularidade profissionais qualificados para a resolução de problemas específicos.

Recomendação 10: Instituição de um prémio anual em cada Escola para o Director de Turma com melhor desempenho, conforme avaliação do Conselho de Turma, Direcção da Escola e Representante dos Alunos e da Associação de Pais. A lógica deste prémio seria essencialmente a de reconhecer quem se destaque pela positiva e aumentar a visibilidade e importância dada pela Escola à função de Director de Turma.

As recomendações apresentadas procuraram formular um conjunto de acções que possam contribuir para o desempenho do Director de Turma como Mediador Socio-cultural e Gestor Intermédio na organização escolar.

Estas duas vertentes de actuação são complementares e estão inter-relacionadas. Se o Director de Turma tiver uma ocupação do seu tempo e do seu 'espaço mental' com actividades de 'gestão administrativa' não pode desempenhar bem a sua função como mediador socio-cultural entre Famílias, Alunos e Professores / Escola. De igual forma se concentrar as suas actividades na 'mediação de relacionamentos' e não cumprir as suas obrigações ao nível administrativo terá igualmente um mau desempenho.

Sendo a 'carga administrativa' identificada como o principal problema dos Directores e Turma, apresentaram-se recomendações a três níveis: a) directamente relacionadas com o processo de mediação; b) directamente relacionadas com o processo de gestão administrativa; c) relacionadas com formas de reduzir a referida 'carga administrativa' no sentido de 'libertar espaço' para as actividades envolvendo directamente as Famílias, Alunos e Professores / Escola.

As recomendações foram assim alinhadas com as conclusões e com as respostas às questões que serviram de ponto de partida para este trabalho: as competências, o enquadramento, as dificuldades e a actuação do Director de Turma.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, M. (2002). (des) Equilíbrios familiares – uma visão sistémica, Coimbra: Quarteto
- Amaro, A. (et. al.) (2005). Metodologias de Investigação em Educação. Departamento de Química. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Azevedo, M. (2000). Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para estruturação da escrita. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L. (1979). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Ed.), O estudo da escola. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva
- Burgess, R. (1997). A pesquisa de terreno. Oeiras: Celta.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (Ed.). Inovação e projecto educativo de escola. Lisboa: Educa, 57
- Carneiro, R. (2003). Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21. 2ª Ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Carvalho, J. (1994). A Metodologia nas Humanidades. Subsídios para o trabalho científico. Mem Martins: Inquérito.
- Carvalho, R. (1996). História da Educação em Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian

- Castro, E. (1995). O director de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis. Porto: Porto Editora
- Ceia, C. (1997). Normas para apresentação de trabalhos científicos. 2ª ed. Lisboa: Ed. Presença.
- Cervo, A. e Bervian, P. (1996). Metodologia Científica. 4ª ed. São Paulo: Makron Books.
- Chaumier, J. (1982). Analyse et langages documentaires. Paris: Enterprise Moderne d'Édition
- Costa, A. (2003). Projectos Educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. Revista Educação e Sociedade. Vol. 24, n.º 85, p.1319 – 1340. Dezembro 2003. Campinas. Consulta em 2006/03/16 Disponível <http://www.cedes.unicamp.br>>
- Costa, J. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. Análise das Prática Pedagógicas. Educ. Soc. v.24, n.85, Campinas
- Coutinho, M. (1998). O papel do director de turma na escola actual. Porto: Porto Editora
- Delors, J. (Coord.) (1996) Educação um tesouro a descobrir. 6ª Ed. Porto: Edições ASA
- Deshaies, B. (1997). Metodologia da investigação em Ciências Humanas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eco, H. (1998). Como se faz uma tese em Ciências Humanas. 7ª ed. Lisboa: Presença
- Eurybase (2006). O sistema educativo em Portugal. Direcção
- Fernandes, A. (1995). Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, J. (et al) (2001). "Manual de Psicossociologia das Organizações". Mc Graw Hill
- Foddy, W. (1996). Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Oeiras: Celta.
- Fontes, C. (2007). Navegando na Educação – Modelos de Formação <http://educar.no.sapo.pt/modelos.htm> em 2007-05-20
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. Revista Portuguesa de Educação, 5 (3): 21-48.
- Frada, J. (2000). Guia prático para a elaboração e apresentação de trabalhos científicos. 2ª ed. Lisboa: Microcosmos.
- Gersão, E. (2000). As novas leis de protecção de crianças e jovens em perigo e de tutela educativa – uma reforma adequada aos dias de hoje. Revista Infância e Juventude, nº 2, p. 9 – 48
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). O inquérito. Oeiras: Ceta Editora
- Gil, C. (1991). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. S. Paulo: Atlas Editora.
- Gomes, R. (1993). Culturas de escola e identidades dos professores. Lisboa: EDUCA.
- Lakatos, E. e Marconi, M. (1992). Metodologia do trabalho científico. 4ª ed. São Paulo: Makron Books.
- Lessard-Hébert, M. (1996). Pesquisa em Educação. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. e André, M. (2003). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 6ª ed. S. Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Luison, L. & Valastro, O. (2004). Du processus aux pratiques de médiation. Esprit Critique, Vol.06, No.03, pp. 3-8. Retirado no dia 15 de Julho de 2004 do site <http://www.espritcritique.org>

- Marques, R. (1997). A direcção de turma – integração escolar e ligação ao meio. Porto: Porto Editora
- Mourineau, J. (1997). Mediator: Coural of Europe
- Magalhães, T. (2002). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto
- Oliveira, A. e Galego, C. (2005) A mediação socio-cultural. Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias étnicas (ACIME). Lisboa, Maio 2005
- Pedro, E. (org.) (1997). Análise crítica do discurso. Lisboa: Caminho.
- Phillips, E. e Pugh, D. (1998). Como preparar um mestrado ou doutoramento: manual prático para estudantes e seus orientadores. Lisboa: Lyon Edições.
- Quivy, R. e Camenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em Ciências Sociais. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Sá, V. (1997). Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional
- Santos, B. (1999). Um discurso sobre as Ciências. 11ª ed. Lisboa: Afrontamento
- Santos Silva, A. (1998). A Formação e a acção de mediadores sociais, Síntese de mesa redonda, organizada pelo Ministério da Educação em 27 de Março de 1998
- Sarmiento, J. (1999). Percursos de exclusão e de inclusão das gerações jovens. Revista Infância e Juventude, n.º 2 p. 47 – 67.
- Silva, A & Pinto, J. (org.) (1996). Metodologia das Ciências Sociais. Porto. Ed. Afrontamento, 1996.
- Sousa, J. (2002). Mediação. Lisboa: Quimera

- Sousa, L. (2006). Dia mundial da família. Consulta em 2006 / 08 / 16 Disponível < [http:// www.ua.pt/ua online/](http://www.ua.pt/ua/online/) >
- Stoer, S. e Cortesão, L. (1992). Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia. Lisboa: Escher.
- Torgal, L. (1993). A instrução pública. In História de Portugal. Vol. 5, 1ª ed Círculo de Leitores.
- Torres, A. (1990). O método no estudo. 3ª ed. Lisboa: Escher.
- Torres, J. (ed) (2000). Portugal - Dicionário Histórico, Corográfico, Heráldico, Biográfico, Bibliográfico, Numismático e Artístico, Volume V, págs. 838-847. Edição em papel © 1904-1915. Edição para Internet: www.arqnet.pt/dicionario
- Tuckman, B. (2002). Manual de Investigação em Educação. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEGISLAÇÃO

- **Portugal - Decreto-Lei n.º 43/89**, de 3 de Fevereiro – define, pela primeira vez, o regime jurídico de autonomia da escola
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 35/90**, de 25 de Janeiro – define os apoios e complementos educativos na escolaridade obrigatória;
- **Portugal - Despacho n.º 43/SERE/90**, de 29 de Junho – estabelece a obrigatoriedade de utilização da caderneta escolar;
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 369/90**, de 26 de Novembro – estabelece o sistema de adopção e o período de vigência dos manuais escolares;

- **Portugal - Decreto-Lei n.º 372/90**, de 27 de Novembro, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de Março – regulamenta o regime de constituição dos direitos e deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação;
- **Portugal - Despacho Conjunto n.º 48/SEAE/SERE/91**, de 20 de Abril – cria o Ensino Básico Mediatizado;
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 190/91**, de 17 de Maio – cria os Serviços de Psicologia e Orientação
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 319/91**, de 23 de Agosto – define o regime educativo especial para alunos com necessidades educativas especiais;
- **Portugal - Despacho Conjunto n.º 48/SEAE/SERE/91**, de 20 de Abril – cria o Ensino Básico Mediatizado;
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 190/91**, de 17 de Maio - Serviços de Psicologia e de Orientação Escolar
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 301/93**, de 31 de Agosto – estabelece o regime de matrícula e frequência no ensino básico;
- **Portugal - Despacho n.º 60/SEEI/96**, de 19 de Novembro – define as condições em que pode ser iniciada a aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º ciclo;
- **Portugal - Despacho Conjunto n.º 105/97**, de 1 de Julho – estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo;
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 328/97**, de 27 de Novembro – define o estatuto do dirigente associativo juvenil;
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 1/98**, de 2 de Janeiro – aprova novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário

- **Portugal - Decreto-Lei n.º 115-A/98**, de 4 de Maio, com alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, e demais legislação complementar – aprova o actual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino
- **Portugal - Decreto Regulamentar n.º 10/99**, de 21 de Julho - Competências das estruturas de orientação educativa
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 71/99**, de 12 de Março - Competências do Ensino Particular e Cooperativo
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 6/01**, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração n.º 4-A/01, de 28 de Fevereiro e com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro.
- **Portugal - Despacho Conjunto n.º 373/02**, de 27 de Março com alterações introduzidas pelo Despacho n.º 13765/04, de 13 de Julho – aprova um conjunto de orientações relativas a matrículas, regime de funcionamento das escolas e constituição de turmas;
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 208/02**, de 17 de Outubro - Aprova a orgânica do Ministério da Educação
- **Portugal - Lei n.º 30/02**, de 20 de Dezembro – aprova o estatuto do aluno do ensino não superior;
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 7/03**, de 15 de Janeiro – cria os Conselhos Municipais de Educação;
- **Portugal - Despacho Normativo n.º 1/05**, de 5 de Janeiro – aprova a avaliação das aprendizagens e das competências dos alunos do ensino básico;
- **Despacho Conjunto n.º 105-A/05**, de 2 de Fevereiro – aprova o regulamento do Programa Escola Segura, que visa prevenir, evitar e reduzir a violência e insegurança no meio escolar;

- **Portugal - Despacho n.º 5208/05**, de 10 de Março, alterado pelo Despacho n.º 5002/06, de 3 de Março – aprova a avaliação aferida, a realizar no final dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico;
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 227/05**, de 28 de Dezembro e Portaria n.º 224/06, 8 de Março – define o novo regime de concepção de equivalência de habilitações estrangeiras dos ensinos básico e secundário;
- **Portugal - Despacho Normativo n.º 1/06**, de 6 de Janeiro – regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos;
- **Portugal - Despacho Normativo n.º 7/06**, de 6 de Fevereiro – estabelece princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares a desenvolver pelos estabelecimentos de ensino básico a alunos cuja língua materna não é o português.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário

Anexo 2 - Excerto da Portaria n.º 921/92 - Competências do director de turma

Anexo 3 - Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho - Competências das estruturas de orientação educativa

Questionário Utilizado

Caro(a) Colega,

Este questionário insere-se numa pesquisa relativa ao tema: “O Papel do Director de Turma enquanto mediador social e Gestor Intermédio na Organização Escolar” e destina-se a recolher a opinião dos Directores de Turma em Escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. O questionário é anónimo. Os dados obtidos são estritamente confidenciais, sendo do conhecimento exclusivo dos investigadores. Não há respostas certas ou erradas. O importante é que responda de acordo com a sua opinião. Por favor responda com sinceridade e clareza. Muito obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

1	Elementos de referenciação	
1.a)	Possuo uma experiência de ____ anos como Director(a) de Turma (DT)	
1.b)	e de ____ anos como Coordenador de DTs	
1.c)	Actualmente sou DT a meu pedido	S/N _____
1.d)	Tenho conhecimento sobre o enquadramento e normativos legais das funções do DT	S/N _____
1.e)	Tenho um bom conhecimento sobre o meio envolvente da minha Escola	S/N _____
1.f)	Conheço / contacto com as estruturas comunitárias de apoio à educação e reeducação dos jovens	S/N _____

2	A minha opinião sobre a importância que ‘a Escola’ dá à função do DT:	
2.a)	Existe reconhecimento explícito sobre a importância dos DTs nas Escolas	1 2 3 4
2.b)	Existe um cuidado especial na nomeação e acompanhamento dos DT	1 2 3 4
2.c)	Existe articulação / troca de experiências entre os vários DTs em cada Escola	1 2 3 4
2.d)	A Escola entende o DT como interface entre Famílias, Alunos e Professores / Escola	1 2 3 4

3	Em minha opinião o DT tem um contributo no processo educativo:	
3.a)	Relevante na interacção e resolução de problemas com as Famílias	1 2 3 4
3.b)	A interacção com os Alunos é relevante para a resolução dos problemas	1 2 3 4
3.c)	A interacção com os outros Professores é relevante para a resolução dos problemas	1 2 3 4
3.d)	A eficácia do DT depende essencialmente do seu ‘perfil pessoal’	1 2 3 4

4	Em meu entender as três principais dificuldades do DT são os seguintes:
4.a)	
4.b)	
4.c)	

Anexo 2

Excerto da Portaria n.º 921/92 - Competências do director de turma

O director de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado nomeado pelo director executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento.

Sem prejuízo do disposto no número anterior, e sempre que possível, deverá ser nomeado director de turma o professor que no ano anterior tenha exercido tais funções na turma a que pertenceram os mesmos alunos.

10.º Competências

São competências do director de turma:

- a) Promover junto do conselho de turma a realização de acções conducentes à aplicação do projecto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;
- b) Assegurar a adopção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da área-escola;
- c) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de acções para orientação e acompanhamento;
- d) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na

comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;

e) Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregados de educação.

f) Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao director executivo a convocação extraordinária do conselho de turma;

g) Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar;

h) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação;

i) Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o encarregado de educação;

j) Propor aos serviços competentes a avaliação especializada, após solicitação do conselho de turma;

l) Garantir o conhecimento e o acordo prévio do encarregado de educação para a programação individualizada do aluno e para o correspondente itinerário de formação recomendados no termo da avaliação especializada;

m) Elaborar, em caso de retenção do aluno no mesmo ano, um relatório que inclua uma proposta de repetição de todo o plano de estudos desse ano ou de

cumprimento de um plano de apoio específico e submetê-lo à aprovação do conselho pedagógico, através do coordenador de ano dos directores de turma;

n) Propor, na sequência da decisão do conselho de turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respectiva avaliação;

o) Apresentar ao coordenador de ano dos directores de turma o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo;

p) Presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades:

Avaliação de dinâmica global da turma;

Planificação e avaliação de projectos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da área-escola;

Formalização da avaliação formativa e sumativa;

q) Apresentar ao coordenador de ano, até 20 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das actividades desenvolvidas.

11.º Coordenador de ano

O coordenador de ano é um director de turma eleito de entre os seus pares, considerando a sua competência na dinamização e coordenação de projectos educativos.

Anexo 3

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

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, prevê no artigo 55.º a regulamentação do exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão, o que obteve satisfação parcial através do Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de Novembro, relativamente às funções de direcção executiva e de coordenação de estabelecimentos integrados em agrupamentos de escolas, tendo sido aprovado o respectivo regime de exercício e condições de remuneração. □ Importa, agora, definir as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa prevista nos artigos 34.º a 37.º do referido regime de autonomia, quer quanto às competências que, em geral, lhes são atribuídas quer quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização. □ No quadro de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade em ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam. □ Ao abrigo do disposto no artigo 55.º do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de

Maio, e nos termos da alínea c) do artigo 199.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º Objecto e âmbito

1 - O presente diploma estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

2 - O presente diploma estabelece igualmente o regime de exercício de funções de coordenação das estruturas referidas no número anterior, bem como de outras actividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas, designado no presente diploma como regulamento interno.

Artigo 2.º Estruturas de orientação educativa

1 - As estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, responsáveis pela coordenação das actividades a desenvolver pelos docentes, no domínio científico-pedagógico, e com os alunos, no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e da interacção da escola com a família, são definidas no regulamento interno.

2 - Às estruturas de orientação educativa incumbe, em especial:

a) A articulação curricular através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local;

b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula;

c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

3 - A constituição de estruturas de orientação educativa é estabelecida no

regulamento interno, o qual definirá a sua composição e a duração dos mandatos dos respectivos coordenadores.

4 - O mandato dos coordenadores de cada uma das estruturas de orientação educativa pode cessar, a todo o tempo, por decisão fundamentada do presidente do conselho executivo ou do director, ouvido o conselho pedagógico, ou a pedido do interessado no final do ano lectivo.

5 - Cada estrutura de orientação educativa elabora, em conformidade com o regulamento interno, o seu próprio regimento, donde constam as respectivas regras de organização interna e de funcionamento.

Artigo 3.º Articulação curricular

1 - A articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos.

2 - A articulação curricular é assegurada através de:

a) Conselhos de docentes, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, constituídos, respectivamente, pela totalidade dos educadores de infância e pelos professores do 1.º ciclo, em cada escola ou agrupamento de escolas;

b) Departamentos curriculares, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares ou de cursos, de acordo com as dinâmicas da própria escola.

3 - Com vista à adopção de medidas de pedagogia diferenciada e de reforço da articulação interdisciplinar, os conselhos de docentes podem incluir, ainda, outros docentes, designadamente de disciplinas ou áreas disciplinares, de

apoio educativo e de educação especial.

4 - O número de estruturas destinadas a articulação curricular deve resultar de uma gestão equilibrada entre o crédito de horas lectivas semanais previsto no artigo 13.º do presente diploma e o número de representantes no conselho pedagógico.

Artigo 4.º Conselho de docentes e departamento curricular

Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, cabe em geral ao conselho de docentes e ao departamento curricular:

- a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;
- b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;
- c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;
- d) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;

g) Identificar necessidades de formação dos docentes;

h) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

Artigo 5.º Coordenação

1 - A coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.

2 - Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, cabe ao coordenador:

a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;

b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;

c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;

d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;

e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;

f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo,

visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Artigo 6.º Coordenação de turma

1 - A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver na sala com as crianças, na educação pré-escolar, ou na turma, com os alunos dos ensinos básico e secundário, são da responsabilidade:

a) Dos respectivos educadores de infância, na educação pré-escolar;

b) Dos professores titulares de turma, no 1.º Ciclo do ensino básico;

c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

2 - Compete aos educadores de infância planificar as actividades tendo em conta o nível de desenvolvimento das crianças e promover as melhores condições de aprendizagem em articulação com a família.

3 - Aos professores titulares de turma e ao conselho de turma compete:

a) Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;

b) Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;

c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;

- d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- e) Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- f) Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto;
- g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

4 - O disposto nos números anteriores não prejudica o exercício de outras competências que lhes estejam atribuídas na lei ou no regulamento interno.

Artigo 7.º Director de turma

1 - A coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

2 ? Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:

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

do grupo e à especificidade de cada aluno;

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

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

f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Artigo 8.º Coordenação de ano, de ciclo ou de curso

1 - A coordenação pedagógica destina-se a articular e harmonizar as actividades desenvolvidas pelas turmas de um mesmo ano de escolaridade, de um ciclo de ensino ou de um curso, mediante opção a inscrever no regulamento interno.

2 - A coordenação referida no número anterior é realizada pelo conselho de docentes titulares de turma, no 1.º ciclo do ensino básico, e pelo conselho de directores de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

3 - No ensino secundário, a coordenação pedagógica pode, ainda, de acordo com as características da escola e em termos a fixar no respectivo regulamento interno, destinar-se a articular e harmonizar as actividades desenvolvidas pelas turmas, quer dos vários anos de escolaridade de um curso, quer de dois ou mais cursos.

4 - Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, aos conselhos de docentes compete:

a) Planificar as actividades e projectos a desenvolver, anualmente, de acordo

com as orientações do conselho pedagógico;

b) Articular com os diferentes departamentos curriculares o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objectivos de aprendizagem;

c) Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adopção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens;

d) Dinamizar e coordenar a realização de projectos interdisciplinares das turmas;

e) Identificar necessidades de formação no âmbito da direcção de turma;

f) Conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio aos directores de turma em exercício e de outros docentes da escola ou do agrupamento de escolas para o desempenho dessas funções;

g) Propor ao conselho pedagógico a realização de acções de formação no domínio da orientação educativa e da coordenação das actividades das turmas.

Artigo 9.º Coordenador de ano, de ciclo ou de curso

1 - O coordenador de ano, de ciclo ou de curso é um docente eleito de entre os membros que integram, respectivamente, o conselho de docentes e o conselho de directores de turma, de preferência com formação especializada na área da orientação educativa ou da coordenação pedagógica.

2 - Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, ao coordenador compete:

- a) Coordenar a acção do respectivo conselho, articulando estratégias e procedimentos;
- b) Submeter ao conselho pedagógico as propostas do conselho que coordena;
- c) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Artigo 10.º Professor tutor

1 - A direcção executiva pode designar, no âmbito do desenvolvimento contratual da autonomia da escola ou do agrupamento de escolas, professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar.

2 - As funções de tutoria devem ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica.

3 - Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, aos professores tutores compete:

- a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares;
- b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;
- c) Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação

educativa.

Artigo 11.º Outras actividades de coordenação

1 - O regulamento interno pode estabelecer a coordenação de outras actividades, designadamente no que respeita a projectos de desenvolvimento e aos serviços especializados de apoio educativo, com vista a assegurar a sua articulação e a eficácia da representação legalmente prevista no conselho pedagógico, bem como a participação na assembleia.

2 - A gestão de instalações específicas deve ser assegurada pela direcção executiva, nos termos a definir no regulamento interno, podendo aquela delegar o desempenho das referidas funções num dos seus assessores técnico-pedagógicos ou designar um docente, da escola ou do agrupamento de escolas, de preferência profissionalizado.

Artigo 12.º Incompatibilidade

Salvo em casos devidamente fundamentados e mediante parecer favorável da assembleia da escola ou do agrupamento de escolas, não pode verificar-se o desempenho simultâneo de mais de um cargo ou função a que se refere o presente diploma, sempre que daí resulte a designação da mesma pessoa em mais de um órgão de administração e gestão.

Artigo 13.º Crédito global

1 - Às escolas e agrupamentos de escolas é atribuído um crédito global de horas lectivas semanais para exercício das funções de coordenação previstas nos artigos 5.º, 7.º, 9.º e 11.º do presente diploma.

2 - O crédito global previsto no número anterior é fixado por despacho do Ministro da Educação, nos termos do n.º 3 do artigo 80.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e

Secundário (Estatuto da Carreira Docente), tendo em conta as características da escola ou do agrupamento de escolas, o número de turmas, as actividades de educação e ensino ministradas e o serviço lectivo curricular diurno.

Artigo 14.º Gestão do crédito global

1 - A gestão do crédito global previsto no artigo anterior é da responsabilidade da escola ou do agrupamento de escolas, competindo a sua atribuição, a cada cargo ou função, ao presidente do conselho executivo ou ao director, de acordo com critérios a estabelecer no regulamento interno e com o disposto nos números seguintes.

2 - O crédito horário correspondente ao desempenho das funções de coordenação previstas no presente diploma por educadores de infância e docentes do 1.º ciclo do ensino básico é substituído pela atribuição de um suplemento de carácter remuneratório a fixar nos termos do artigo 60.º do Estatuto da Carreira Docente.

3 - No caso do pessoal docente dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, o crédito horário é convertido em redução da componente lectiva.

4 - As horas correspondentes à redução da componente lectiva previstas no número anterior são marcadas nos respectivos horários dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, podendo o director regional de educação, em situações devidamente fundamentadas e sob proposta do presidente do conselho executivo ou director, autorizar a sua marcação parcial, em percentagem não inferior a 50%.

Artigo 15.º Revisão do regulamento interno

1 - O processo de revisão do regulamento interno, a que se refere o artigo 7.º

do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, deve contemplar o disposto no presente diploma e legislação complementar.

2 - O regulamento interno resultante de um processo de revisão deve ser remetido ao respectivo director regional de educação, para verificação da conformidade, com o disposto na lei.

Artigo 16.º Norma revogatória

Sem prejuízo da sua aplicação transitória, durante o ano escolar de 1998-1999, é revogada toda a legislação em contrário, designadamente o disposto no Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, na Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, no Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de Junho, e no Despacho n.º 233/ME/93, de 10 de Dezembro.