



## **UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

### **ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

#### **Mediação Escolar e Direção de Turma:**

**Um estudo sobre as práticas dos diretores de turma do 3º ciclo numa escola do Baixo Alentejo.**

**Deolinda do Carmo Oleirinha Valério Garrido**

Orientação:

Professora Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Educação Comunitária*

Dissertação

Évora, 2013





**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Mediação Escolar e Direção de Turma:**

**Um estudo sobre as práticas dos diretores de turma do 3º ciclo  
numa escola do Baixo Alentejo.**

**Deolinda do Carmo Oleirinha Valério Garrido**

Orientação:

Professora Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Educação Comunitária*

Dissertação

Évora, 2013



## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço em primeiro lugar à orientadora, Professora Doutora Marília Favinha, pela sua disponibilidade e prontidão, pelas palavras de incentivo e pela serenidade com que aceitou e orientou todo o processo.

Agradeço às colegas: Teresa Carocinho, Paula Marques, Graça Castilho, Marisa Freitas, Carmo Cruz e Ana Hilário pela sua colaboração.

Agradeço à Escola Secundária c/3º Ciclo Diogo de Gouveia, na pessoa do Sr. Diretor, Dr. José Eugénio Ameixa, pela facilidade e abertura, na realização deste projeto de investigação na escola.

Não poderia deixar de agradecer, à minha família e amigos, pelos momentos que me proporcionaram, mas sobretudo, pela tolerância dos momentos dos quais os privei, ao longo destes dois anos.

Obrigada!

*"Não sou nada.  
Nunca serei nada.  
Não posso querer ser nada.  
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo."*

**Álvaro de Campos**

---

## RESUMO

---

Esta investigação teve como objetivo geral caracterizar as práticas dos diretores de turma do 3º ciclo na escola secundária c/3º Ciclo Diogo de Gouveia, para aferir em que medida essas práticas são na realidade, as de um mediador.

No enquadramento desta problemática de investigação, surgiram sete objetivos específicos: Identificar as funções legisladas dos diretores de turma; Identificar as práticas dos/as diretores/as de turma do 3º Ciclo da ESDG; Conhecer a forma de atuação dos DT's em situações de conflito; explorar a oferta formativa disponível para o cargo de DT; Conhecer a formação obtida dos DT's do 3º ciclo da ESDG; Conhecer os obstáculos na realização das tarefas inerentes ao cargo de DT; e avaliar o grau de satisfação na realização das tarefas inerentes ao cargo de DT.

A abordagem ao tema da dissertação, Mediação Escolar e Direção de Turma, fez-se em primeiro lugar, a partir da revisão de literatura, através de diferentes textos e artigos de autores, que sustentam os conceitos trabalhados e da legislação que suporta uma e outra prática.

No estudo empírico recorreu-se à aplicação de entrevistas semi-diretivas, aos diretores de turma do 3º ciclo, da escola onde decorreu a investigação. Foram também observados documentos chave, para se obter uma caracterização das turmas, percebendo-se assim, a forma de atuação dos docentes no cargo de DT. Nesta etapa foi também necessário fundamentar as opções metodológicas, através de autores de referência.

Finalmente, numa tentativa de epílogo do trabalho realizado, tecem-se as considerações finais, onde se conclui que as práticas dos diretores de turma do 3º ciclo na ESDG, estão contempladas nas diretrizes legais que as orientam. Os seus procedimentos coincidem em diversas ações com a mediação escolar, no entanto, as diferenças acentuam-se na metodologia geral de intervenção.

**Palavras-Chave:** Escola; Direção de Turma; Conflito e Mediação Escolar

---

## ABSTRAT

---

### **School Mediation and Head Class work-A study on the practices of the head class teachers of middle school at a school in the Southern Alentejo**

This study aimed to characterize the practices of head class teachers of middle school at Diogo de Gouveia School, to assess the extent to which these practices are in fact those of a mediator.

In there search of this issue seven specific objective as emerged: To Identify the functions head class teachers according to legislation; To Identify practices of head class teachers at ESGD; Knowing how head class teachers act in conflict situations; explore the training offer available for the position of head class teacher; Get to know the formation obtained by the head class teachers at ESGD; Get to Know the obstacles in the tasks inherent to the position of head class teacher and to evaluate the degree of satisfaction in the tasks inherent to that position.

The approach to the topic of the dissertation, School Mediation and Head Class work, was made primarily from their view of the existing literature (different texts and articles) of authors who support the concepts studied and the legislation that support search practice.

In the empirical study we resorted to the application of semi-directive interviews to the head class teachers at the school where the research took place. Key documents were also studied to obtain a characterization of the classes thus understanding the form of performance of teachers in charge of classes. This step was also necessary to support the methodological options through the study of reference authors.

Finally we conclude that the practices of the head class teachers at ESGD are according to the legal guidelines. The teacher's actions on various procedures coincide with school mediation however the differences are stressed in the overall methodology of intervention.

**Keywords:** School; Head class work; Conflict and School Mediation.

---

## ÍNDICE

---

Agradecimentos.....	IV
<b>RESUMO</b> .....	VI
<b>ABSTRAT</b> .....	VII
<b>Índice de Gráficos</b> .....	X
<b>Índice de Figuras e Quadros</b> .....	XI
<b>Índice de Apendices</b> .....	XII
<b>Índice de Anexos</b> .....	XIII
<b>Lista de SIGLAS</b> .....	XIV
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	17
1.1. Família, Escola e Comunidade .....	17
1.2. Conflito .....	22
1.3. Mediação .....	28
1.4. Mediação Escolar .....	34
1.5. Mediação Escolar em Portugal .....	38
1.5.1. Projeto GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e Família .....	39
1.5.2. Programa TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária .....	43
1.6. Direção de Turma.....	45
1.6.1. Papel/funções/competências do Director de Turma .....	53
1.7. Formação dos Professores .....	56
1.8. Caraterização do Contexto da Investigação .....	59
1.8.1. Caraterização da Instituição - Do Liceu Diogo de Gouveia ao Agrupamento nº1 de Escolas de Beja - Escola Secundária Diogo de Gouveia .....	61
<b>II PARTE - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	65
2.1. Tema e Justificação .....	65
2.2. Opções Metodológicas.....	67
2.2.2. Campo de Análise .....	68
2.2.3. Unidade de Análise .....	69
2.2.4. Caraterização das Turmas em análise .....	71
2.2.5. Técnicas de Pesquisa .....	81
2.3. Apresentação dos dados e discussão dos resultados .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	101
<b>Webgrafia</b> .....	102
<b>Legislação consultada</b> .....	104
<b>Apêndices</b>	
<b>Anexos</b>	



---

## INDICE DE GRÁFICOS

---

Gráfico nº 1	Número de alunos por sexo .....	70
Gráfico nº 2	Número de alunos por idades .....	71
Gráfico nº 3	Localidade de residência .....	71
Gráfico nº 4	Idade dos pais .....	72
Gráfico nº 5	Número de irmãos por aluno ano/ turma .....	73
Gráfico nº 6	Composição do agregado familiar .....	73
Gráfico nº 7	Habilitações dos pais .....	75
Gráfico nº 8	Ocupação dos tempos livres .....	75
Gráfico nº 9	Perfil do aluno: qualidades auto-retrato .....	76
Gráfico nº 10	Perfil do aluno: defeitos auto-retrato .....	77
Gráfico nº 11	Qualidades que aprecia no professor .....	78
Gráfico nº 12	Atitudes que o professor deve evitar .....	78
Gráfico nº 13	Tipo de relação com o professor .....	79

---

## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

---

Figura nº 1	Representação espiral do processo conflito - mudança.	24
Quadro nº 1	Escolas da DREALentejo com programas TEIP .....	44
Quadro nº 2	Oferta formativa na área da direção de turma .....	57
Quadro nº 3	Identificação do ano/turma .....	69
Quadro nº 4	Exemplo demonstrativo da análise de conteúdo .....	83
Quadro nº 5	Compilação do corpus das entrevistas .....	84
Quadro nº 6	Distribuição da % de tempo por tarefa .....	89
Quadro nº 7	Quadro analógico da metodologia: Mediação escolar – Direção de Turma .....	97

## **INDICE DE APENDICES**

---

Apêndice nº 1 – Tabelas de tratamento dos dados

Apêndice nº 2 – Entrevista aberta – coordenadora dos diretores de turma

Apêndice nº 3 – Entrevista à diretora de turma do 7ºB

Apêndice nº 4 – Entrevista à diretora de turma do 8ºA

Apêndice nº 5 – Entrevista à diretora de turma do 8ºB

Apêndice nº 6 – Entrevista à diretora de turma do 8ºC

Apêndice nº 7 – Entrevista à diretora de turma do 9ºA

Apêndice nº 8 – Entrevista à diretora de turma do 9ºB

## INDICE DE ANEXOS

---

ANEXO A – Índice do dossier – Projeto Curricular de Turma

ANEXO B – Modelo de Bilhete de Identidade Escolar do 3º Ciclo

ANEXO C – Registo estatístico de dados – 7ºB

ANEXO D – Registo estatístico de dados – 8ºA

ANEXO E – Registo estatístico de dados – 8ºB

ANEXO F – Registo estatístico de dados – 8ºC

ANEXO G – Registo estatístico de dados – 9ºA

ANEXO H – Registo estatístico de dados – 9ºB

---

## LISTA DE SIGLAS

---

**CTTI** – Contrato de Trabalho por Tempo Indeterminado

**DGE** – Direção Geral da Educação

**DRE** – Direção Regional de Educação

**DREA** – Direção Regional de Educação do Alentejo

**DT** – Diretor de Turma

**EE** – Encarregado de Educação

**ESDG** – Escola Secundária c/3º Ciclo Diogo de Gouveia

**GAAF** – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

**GEPE** – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

**IAC** – Instituto de Apoio à Criança

**LEBE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**PCT** – Projeto Curricular de Turma

**PIEC** – Programa Inclusão e Cidadania

**PIEF** – Programa de Inserção Educação e Formação

**POPH** – Programa Operacional do Potencial Humano

**PQND** – Professor de Quadro Nomeação Definitiva

**PQZP** – Professor de Quadro de Zona Pedagógica

**RAC ou RAL** - Resolução Alternativa de Conflitos ou Litígios

**TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária

## **INTRODUÇÃO**

---

O projeto de investigação que se apresenta, intitulado Mediação Escolar e Direção de Turma – Um Estudo sobre as Práticas dos Diretores de Turma do 3º ciclo da Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo de Gouveia, visa a obtenção do grau de mestre, inserido no Mestrado em Ciências da Educação – Educação Comunitária, da Universidade de Évora.

Este estudo pretende caracterizar as práticas dos diretores de turma do 3º ciclo da Escola Secundária Diogo de Gouveia, para aferir se essas práticas se definem com as competências de um mediador.

Embora se tenha optado por um estudo de caso qualitativo, tipologia que impossibilita a aplicação dos seus resultados a outras realidades (Quivy,2005), permite contudo verificar, através das experiências relatadas, a forma de atuação dos diretores de turma do 3º ciclo na escola em causa. Desta forma, podemos fazer uma caracterização dos procedimentos adotados pelos docentes com o cargo de diretor de turma, porque embora não exista nas escolas a figura formal do mediador, essas funções podem estar focadas no cargo de diretor de turma.

Em Portugal, a mediação escolar ainda está muito ligada à resolução de conflitos, ou seja existem legalmente constituídos projetos de mediação escolar, mas em escolas consideradas problemáticas e que segundo o Ministério da Educação justificam os GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. Outro projeto (mais recente) é a chamada escola TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária. Nas duas situações a equipa técnica é multidisciplinar, envolvendo sobretudo psicólogos, assistentes sociais, animadores socioculturais e outros técnicos específicos, de acordo com as necessidades do contexto educativo. O ideal seria que a mediação existisse em todas as escolas, não apenas para mediar conflitos, mas sobretudo para mediar pessoas, instituições e a própria comunidade, evitando assim, o surgimento de conflitos.

No Brasil, por exemplo, em 2010 foi criado e legislado um programa que contempla um profissional de educação designado por Professor Mediador Escolar e Comunitário. Sabemos que a realidade brasileira é em muito diferente da portuguesa, pela sua dimensão, cultura e condições socioeconómicas, no entanto, o que podemos retirar destes exemplos (o português e o brasileiro) é que, os órgãos de soberania já sabem que o contexto escolar está diferente e por isso sentiram necessidade de acrescentar profissionais qualificados e diversificados, à equipa docente.

*“É comum pensar-se na Mediação como uma técnica aplicada em variadíssimos contextos, sempre com o intuito final da mais viável e positiva resolução de conflitos. É também neste sentido que se deve conceber a sua aplicação no campo da Educação. Na Escola, o Diretor de Turma pode assumir um importante papel no desenvolvimento desta nova perspetiva. Nesse sentido, seria o dinamizador, por excelência, das estratégias de Mediação: na relação com os alunos; na relação com o corpo docente; na relação com os órgãos de gestão ou com os Encarregados de Educação.”* (Favinha, 2012)

A mediação escolar pode não resolver todos os problemas, atritos, confusões ou mesmo violência, mas ajuda e previne grande parte deles.

Assim, pretende-se que com o resultado deste trabalho de investigação, se possa conhecer as funções legisladas e as funções efetivas dos diretores de turma da escola em análise, à luz da concetualização da mediação escolar.

Este trabalho de investigação está dividido em duas partes: a primeira, dedicada à revisão da literatura, sobre os temas tratados, que implica uma exploração dos conceitos, quer ao nível da direção de turma, quer ao nível da mediação e da mediação escolar em particular.

Numa segunda parte, dedicada à metodologia de investigação é descrito o processo de trabalho de campo, desde a pergunta de partida, à definição de objetivos, a tipologia do estudo, os métodos e as técnicas adotadas, a delimitação do campo e unidade de análise, até à apresentação dos dados e interpretação dos resultados que conduziram às considerações finais.

## **I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

### **1.1. FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE**

---

As Ciências da Educação têm servido de base teórica, à construção do conhecimento científico, fundamentado em cada momento naquilo que a realidade vai apresentando. Numa sociedade cada vez mais dinâmica e heterogénea, a escola tem sofrido inúmeras alterações: sociais, físicas, legislativas, curriculares ... Portanto, é natural que a abordagem, os estudos, as perspetivas, as visões e em última análise a intervenção escolar, seja também ela diversificada - sistémica<sup>1</sup>.

Dos elementos envolvidos no sistema educativo, consideramos a família, a escola e a comunidade, onde existem atores e fatores que determinam o sucesso dos jovens e a sua formação enquanto pessoas.

A família, responsável pela educação de base da criança dita os primeiros ensinamentos, no entanto cada uma utiliza os seus métodos mais ou menos controversos, rigorosos, permissivos ou reprobatórios. Na maior parte dos casos esta instrução cabe aos pais e/ou familiares mais próximos.

A escola, sendo uma instituição regida sobretudo por diretrizes superiores políticas e organizacionais, impõe regras, normas e regulamentos, aos quais o aluno/a se submete, por intermédio do/a professor/a e se compromete a aprender. O cenário de sala de aula é, ao contrário do contexto familiar, “artificial”, onde as crianças/jovens, são agrupadas por níveis de ensino e por

---

<sup>1</sup> A intervenção sistémica baseia-se na Teoria Geral dos Sistemas que se define como uma realidade organizada, feita de elementos solidários, só podendo ser definidos uns em relação aos outros em função do seu lugar nessa totalidade. A teoria de sistemas, cujos primeiros enunciados datam de 1925, foi proposta em 1937 pelo biólogo Ludwig von Bertalanffy, tendo alcançado o seu auge de divulgação na década de 50. (ALVAREZ, 1990). Em 1956 Ross Ashby introduziu o conceito na ciência cibernética.

disciplina, sabendo que as suas competências e tarefas estão a ser observadas pelos professores e reguladas pelos seus pares.

A comunidade encarrega-se de ensinar “o resto”, normalmente os amigos, personagens principais neste sistema, que conseguem persuadir os seus pares, para o “bem” ou para o “mal”.

Cada aluno/a transporta consigo uma experiência de vida diferente, atribui à escola uma importância diferente e sobretudo os seus objetivos futuros, são também diferentes, ou seja, cada um tem uma carga bio-psico-social diferenciada.

É neste misto de pessoas e situações, que começam muitas vezes os problemas e os conflitos, e, como a missão central da escola é ensinar, a resolução/gestão do conflito torna-se o próprio problema. Ou seja, os professores estão lá para ensinar, os diretores para dirigir e é suposto que tudo corra bem, no entanto a maior parte das vezes não acontece assim.

Mas então, porque é que a escola conserva ainda este modelo?

Em Portugal, no início do século passado, o ensino regia-se por uma seleção quase “natural”, onde *não* existiam conflitos. Por exemplo, o facto de as raparigas estarem separadas dos rapazes, o facto de a escola receber maioritariamente filhos de pessoas com posses, o facto do regime político da época impedir manifestações públicas de expressão, o facto de não haver imigrantes em Portugal e até o facto das crianças menos dotadas intelectualmente, serem excluídas das escolas. Todos estes factores, contribuíam para a constituição de classes/turmas, praticamente homogéneos e de fácil controlo.

Hoje em dia, a situação é oposta. Vivemos numa sociedade multicultural, abriram-se as fronteiras às pessoas e aos costumes, até o papel do professor em sala de aula é encarado de outra forma, é mais um facilitador de aprendizagens, do que único detentor do conhecimento. Se falarmos de informação e tecnologia, então aí as transformações têm sido colossais,

portanto, as implicações diretas dessas transformações, recaem inevitavelmente nas nossas crianças/jovens, agentes principais das nossas escolas.

O conceito de juventude articula-se sociologicamente com a ideia de modernidade nas sociedades industrializadas e escolarizadas. Ao longo da história da humanidade e até ao século VIII, o estatuto da criança e jovens esteve desvalorizado, mas esta tendência inverte-se e começa a verificar-se uma promoção da infância e da juventude, à medida que os laços familiares se foram fortalecendo. Agora a ideologia da sociedade moderna é uma “sociedade jovem”, sustentada através de apelos comerciais da publicidade, pela promoção da imagem jovem feita pela comunicação social, em especial a televisão e internet. *“juventude é, assim, condição que se constitui histórica e socialmente, estado, enquanto tal, sujeita aos processos de mudança que ocorrem nas sociedades, os quais lhe vão emprestando novos atributos”* (Detry, 1996, p.26).

Também Anthony Giddens responsabiliza a sociedade atual pelo papel que se atribui hoje aos jovens: *“Hoje em dia nas sociedades modernas, a especificidade de ser um «adolescente», passa tanto pela aplicação total dos direitos da criança, como pelo processo de uma educação formal. Os adolescentes tentam frequentemente seguir os modos dos adultos, embora sejam, legalmente crianças. Podem desejar começar a trabalhar, mas são obrigados a permanecer na escola. Os adolescentes estão «entre» a infância e a idade adulta, crescendo numa sociedade que atravessa transformações constantes.”* (Giddens, 2002, p.60)

A juventude caracteriza-se portanto, pela transição da criança ao estado adulto. Nesta fase, a descoberta das transformações físicas é o primeiro sinal aparente, das grandes mudanças que ocorrem nos jovens, sensivelmente a partir dos doze anos. Nas raparigas, a primeira menstruação acompanhada do aumento dos seios; nos rapazes a alteração da tonalidade da voz, o acne que antecede o crescimento dos pêlos. Estas alterações dos corpo que se vai delineando, nem sempre corresponde ao idealizado, ou porque se tem peso a

mais, ou altura a menos (tendo em conta que o padrão de referência é o corpo modelo), entre outros pormenores, que a/o jovem considera fundamentais e que não raras vezes, provoca perturbações alimentares, emocionais, relacionais e comportamentais.

Cada dia que passa, acham-se mais adultos, no entanto o amadurecimento intelectual, não acompanha as transformação físicas, são, na maior parte, crianças em corpo de gente grande. Esta imagem adulta que transportam, fá-los despertar para a descoberta do sexo e de outras experiências que em alguns casos, vai ditar radicalmente o seu futuro, como por exemplo uma gravidez indesejada e/ou dependências de vária ordem. O facto é que têm liberdade e oportunidade de ter experiências, para as quais não têm maturidade nem responsabilidade. Na cultura ocidental, não há uma idade limite para a passagem do jovem a adulto, o que dificulta o compromisso em assumir responsabilidades. Noutros tempos, fosse o casamento agora considerado precoce (antes dos 20 anos), fosse, no caso dos homens, o serviço militar, marcava o fim de uma fase e o início de outra, como acontece em comunidades tradicionais, com raízes culturais muito vincadas, onde existem “(...) rituais específicos que assinalam a transição de um indivíduo para a idade adulta, o processo de desenvolvimento psicosexual parece, de uma maneira geral, ser mais fácil.” (Giddens, 2002, p.60)

A personalidade define-se também nesta fase da vida, que é a adolescência, na procura de modelos de referência, sendo o vestuário e a utilização de adornos, um dos modos de exteriorizar os padrões adotados. Procuram uma identidade, num ídolo (musical ou desportivo por exemplo), num estilo de vida (gótico, vegan...), que transportam para as suas vidas por vezes de forma obsessiva. Os pais/EE's são os primeiros a ser confrontados com este período conturbado da vida dos filhos, tornando o “conflito de gerações”, uma constante. Os/As jovens procuram mais os amigos do que a família, não se preocupam com o tempo nem com horários, são reivindicativos, têm mudanças súbitas de humor e consideram-se invulneráveis aos perigos.

É inevitável falar da influência do círculo de amigos e da sociedade em geral neste processo. A cultura ocidental exige hábitos de consumo que os jovens não conseguem suportar, nem na dependência dos pais, nem em auto-gestão. O apelo aos bens materiais, confere um estatuto ao «consumismo» enquanto prática e inserção social dos jovens que os coloca ainda numa situação de maior ambiguidade: por um lado o sistema educacional e o mercado de trabalho atual, prolonga e dificulta a entrada dos jovens no mundo adulto; por outro o estilo de vida desejado implica autonomia económica e estabilidade profissional.

Esta interação multi-institucional (escola, família e comunidade) dos jovens, é geradora de conflitos intrínsecos e extrínsecos, provocando instabilidade e insegurança, causas e consequências da exclusão social, do abandono e absentismo escolar, de violência ...

O papel da escola enquanto instituição e dos seus agentes é fundamental, seja na sua ação pedagógica, seja na sua capacidade de incluir, conforme afirma Bernstein: *“ A escola é um corpo social delimitado, onde existe um ordem social (...) ela actua como principal fonte de alteração social, profissional e cultural. Modifica e identidade de muitas crianças, transforma a natureza das suas relações com a família e com a comunidade e possibilita-lhes o acesso a outros estilos de vida e a outros modos de relação social. (...) a resposta da criança à cultura da escola traduz-se provavelmente na maneira de pensar e de sentir relativamente à família, aos amigos, à comunidade, à sociedade como um todo”*. (Bernstein, 1986, p.117)

A escola é por isso, transformadora da sociedade e quanto mais universal e heterogénea forem as escolas, mais probabilidade existe de se gerarem conflitos. Entenda-se aqui, conflito como aquele que emerge da diversidade de pessoas e ideias.

## 1.2. CONFLITO

---

A palavra conflito, vem do Latim *conflictus*, participio passado de *confligere*, “bater junto, estar em desavença”, formado por: *con* = junto mais *fligere* = golpear, atacar. O conceito de conflito é sinónimo de agitação, alvoroço, desordem, motim, perturbação, revolta, tumulto, zaragata e luta, no dicionário de português online. (<http://www.lexico.pt/>)

O conflito pode ser intra-pessoal – conflito com o próprio (a mediação não se dedica a este tipo de conflitos) ou interpessoal – conflito com os outros. Estes podem ser:

- Conflitos Latentes (implícito, oculto ou negado) – que não é declarado;
- Conflitos Manifestos (aberto ou explícito) – que é verbalizado e/ou exteriorizado;
- Falsos conflitos – Mal entendido, falha na comunicação;
- O Conflito Verdadeiro, é objetivo ou subjetivo.

António Damásio (2001) refere que os conflitos subjetivos, são aqueles que resultam das crenças, interações e emoções.

*“Se as emoções provêm uma resposta imediata para certos desafios e oportunidades enfrentados por um organismo, o sentimento relacionado a elas provê isso com um alerta mental. Sentimentos amplificam o impacto de uma dada situação, aperfeiçoam o aprendizado e aumentam a probabilidade que situações similares possam ser antecipadas.”* (p. 781, referido por Duran, Venancio e Ribeiro in *Influências das Emoções na Cognição*)

Tradicionalmente o conflito é visto como algo mau, onde há um perdedor e um ganhador; as emoções devem ser controladas, não há negociação sem concessão ou imposição e o outro é o inimigo.

Não é de estranhar, portanto, que o senso comum identifique o conflito como algo negativo, quer para as pessoas, quer para as organizações. No entanto, autores contemporâneos, que se têm dedicado ao estudo da sociologia, da antropologia, da pedagogia, etc., trazem outras dimensões deste conceito. A palavra poderá continuar a ter o mesmo significado, mas o uso que se faz da situação e a forma como nela se atua, é que o torna diferente.

Jares, define o conflito como um *“fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, e está relacionado tanto com questões estruturais como com as mais pessoais (...) o conflito é um fenómeno dinâmico, dialéctico (...), é um processo social que percorre determinado itinerário com subidas e descidas de intensidade, com os seus modos de inflexão”*. (2002 p. 43).

Ainda o mesmo autor, identifica três tipos de teoria relativamente ao conceito de conflito: a “dimensão estrutural da organização”, as “condutas do indivíduos” e aquelas que “combinam as duas perspectivas”. Defende ainda que se deve ter também em consideração que “o contexto pode modificar, alterar (...) tanto a génese e intensidade do conflito como as próprias possibilidades de resolução” (Jares, 2002 p. 45).

O conflito surge nas relações das pessoas e organizações e normalmente, acarreta um poder destrutivo, constituindo-se como obstáculo a uma relação. É um processo que se constitui das diferenças, das rivalidades e de toda diversidade da natureza humana.

Mas a resolução de conflito, melhor dizendo, a resolução assertiva desses conflitos, podem despoletar alterações positivas. As atitudes que podem ser geradas por situações de crises, conduzem naturalmente a mudanças nas relações, originando provavelmente outro conflito e novamente a mudança, ou seja o desenvolvimento das sociedades/comunidades tal como as conhecemos. A grande questão é saber identificar as situações de conflito nas organizações/instituições, ter abertura para a sua gestão/resolução, sabendo que não é um fim, mas sempre um meio para a harmonia institucional.

Segundo Chiavenato, (2000) há uma relação de mútua dependência entre conflito e mudança, porque as mudanças precipitam os conflitos e os conflitos geram inovações. Os conflitos, mesmo ocultos ou reprimidos pela rigidez burocrática, tornam-se a consequência inevitável da mudança organizacional. Conflitos entre funcionários e clientes levam ao aparecimento de novas práticas e técnicas que ajudam a resolver esses conflitos e a reduzir temporariamente as tensões. Porém, as inovações utilizadas para resolver um conflito criam outros.

A figura seguinte pretende representar, esquematicamente, o desenvolvimento de uma comunidade/ instituição, em espiral porque não tem limitações.

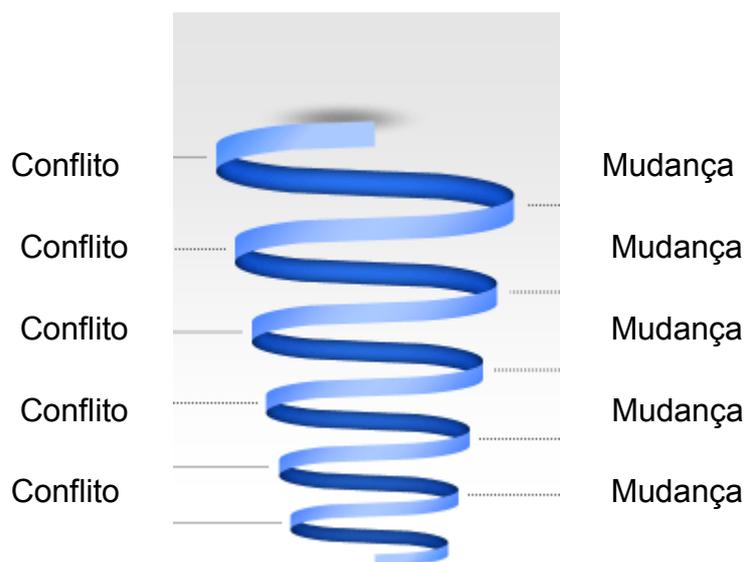


Figura 1 (da autora)

Percebe-se assim, a dinâmica das instituições, num desenvolvimento de acontecimentos que dão origem a outros. A questão é saber se a resolução desses conflitos, naturais à vida das comunidades/instituições, se transformam num problema ou pelo contrário, nasce daí uma oportunidade.

A escola, como qualquer outra instituição, apresenta características próprias no conceito de conflito.

Segundo Nebot (2000, p. 81-82, citado por Chispino, 2007), os conflitos escolares podem ser categorizados em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores:

- Organizacionais

1. setoriais: são aqueles se produzem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas e de funções (direção, técnico-administrativos, professores, alunos, etc);
2. o salário e as formas como o dinheiro se distribui no coletivo, afetando a qualidade de vida dos funcionários e docentes, etc;
3. se são públicas ou privadas.

- Culturais

1. Comunitários: são aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras (por exemplo, os bairros e suas características, as organizações sociais do bairro, as condições económicas de seus habitantes, etc);
2. Raciais e identidades: são aqueles grupos sociais que possuem uma pertença e afiliação que faz a sua condição de existência no mundo. Estes, com suas características culturais, folclóricas, ritualísticas, patrocinam uma série de práticas e hábitos que retro-alimentam o estabelecimento de ensino (por exemplo, a presença de fortes componentes migratórios na região, etc).

- Pedagógicos

São aqueles que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus

ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção (por exemplo, não é a mesma coisa ensinar matemática que literatura, e ambas possuem procedimentos similares, mas diferentes; a organização dos horários de das turmas e dos professores; as avaliações, etc).

- Relativo aos Atores

1. Grupos e subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito (turma, corpo docente, direção etc);
2. Familiares, donde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa, podendo produzir o fenómeno de afastamento familiar que acarreta o “depósito” do aluno na escola.
3. Individuais, que são aqueles onde a “patologia” toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.

Chrispino (2004) enumera algumas vantagens identificadas para a mediação do conflito escolar

- O conflito faz parte de nossa vida pessoal e está presente nas instituições. ‘É melhor enfrentá-lo com habilidade pessoal do que evitá-lo;
- Apresenta uma visão positiva do conflito, rompendo com a imagem histórica de que ele é sempre negativo.
- Constrói um sentimento mais forte de cooperação e fraternidade na escola.
- Cria sistemas mais organizados para enfrentar o problema divergência → antagonismo → conflito → violência.
- O uso de técnicas de mediação de conflitos pode melhorar a qualidade das relações entre os atores escolares e melhorar o “clima escolar”.

- O uso da mediação de conflitos terá consequências nos índices de violência contra pessoas, vandalismo, violência contra o património, incivildades, etc.
- Melhora as relações entre alunos, facultando melhores condições para o bom desenvolvimento da aula.
- Desenvolve o autoconhecimento e o pensamento crítico, uma vez que o aluno é chamado a fazer parte da solução do conflito.
- Consolida a boa convivência entre diferentes e divergentes, permitindo o surgimento e o exercício da tolerância.
- Permite que a vivência da tolerância seja um património individual que se manifestará em outros momentos da vida social.

A perspetiva positiva de resolução de conflitos, é recente na nossa história e concebe no seu âmago o conceito de mediação.

*“No momento em que realçamos o conflito na escola, gostaríamos de chamar à atenção a capacidade da escola em perceber a existência do conflito e a sua capacidade de reagir positivamente a ele, transformando-o em ferramenta do que chamamos de tecnologia social, uma vez que o aprendizado de convivência e gestão do conflito são para sempre.”* (Chispino, 2007)

### 1.3. MEDIAÇÃO

---

Os meios alternativos de resolução de conflitos, vulgarmente designados por ADR (*Alternative Dispute Resolution*), surgiram na década de 70 nos Estados Unidos da América e englobam, entre outros, a mediação, a negociação, a arbitragem e a conciliação. Em Portugal estes meios, cuja implementação teve início nos anos 90, vão sendo identificados como RAC ou RAL (Resolução Alternativa de Conflitos ou Litígios).

Os RAC constituem uma alternativa à via judicial e trazem diversas vantagens em termos de eficácia, celeridade, simplificação, proximidade e participação dos destinatários na realização da própria justiça. Garante-se, por um lado, uma maior adequação das respostas aos interesses e necessidades do cidadão e obtém-se, por outro, menores custos quer económicos quer emocionais.

Mais do que meios alternativos à via judicial, pois não substituem os tribunais, poderíamos dizer que se apresentam como meios apropriados de gestão e resolução de conflitos. Apropriados, porque em alguns tipos de conflitos serão mais eficientes na sua resolução e poderão ter um efeito preventivo na sua escalada, promovendo a utilização de métodos positivos de comunicação que visam a transformação do modo como as partes em disputa lidam entre si.

De acordo com Oliveira & Galego (2005), a prática da mediação tem vindo a constituir matéria de facto nos últimos trinta anos. Tendo surgido no universo Norte-Americano, com o objetivo de diminuir conflitos, tem vindo a constituir um recurso inegável para vários organismos que visavam prosseguir diferentes fins, nomeadamente os mais vocacionados para os domínios negociais.

Em Portugal, a sua aplicação é bastante mais recente remontando à década de 90, e sendo assumida como um recurso fundamental para o desenvolvimento

social dos países com uma matriz cultural diversa, tem procurado uma reconcetualização adaptada a este contexto, para rumar em direção ao contacto intercultural por via da comunicação.

Visando a resolução de conflitos entre várias partes, a mediação é definida como:” *um meio de procura de um acordo em que as partes são ajudadas por um especialista que orienta o processo.*” (Oliveira & Galego, 2005, p.22)

Visa-se através deste processo, a colaboração das partes na resolução do problema, desbloqueando posições intransigentes e conduzindo à busca de soluções participadas e trabalhadas pelas partes.

Desta definição resulta o carácter amplo desta prática, que possibilita várias aplicações: Mediação escolar, social, cultural, civil, comercial, comunitária, desportiva, familiar, laboral, penal, política entre outras.

De acordo com Vasconcelos-Sousa (2002) enquanto método de resolução de conflitos a mediação é entendida por referência a três princípios básicos:

**Imparcialidade ou neutralidade** uma vez que aquele que faz mediação deve ser independente face às partes envolvidas nos conflitos, e não deve impor quaisquer soluções mas sim contribuir para que através do diálogo as partes cheguem a um acordo.

**Confidencialidade** - assumindo a sua responsabilidade em manter sigilo sobre o que se pretende tratar e fomentando uma cultura de confiança que permita a abertura das partes.

**A voluntariedade** - uma vez que se pretende que as partes participem por iniciativa própria e livre vontade neste processo.

É pois, um meio de ajuda que se reveste de grande importância para o desenvolvimento pessoal, relacional, comunicacional e em última análise societal, no qual o mediador funciona como catalisador de vontades, fomentando o espírito de responsabilidade individual, coletiva e construção da cidadania ativa.

De acordo com Lemaire e Poitras (2004) as análises sobre a emergência das práticas sociais da mediação identificam-se com duas crises: A Crise do sistema judicial e regulação de litígios e a crise dos laços sociais intimamente relacionado com o sistema de regulação social, onde se inserem a família, a escola e o trabalho. Nesta área, a da intervenção social, assiste-se ao debate sobre tipos, funções e papéis dos vários mediadores, como estratégia de promoção do desenvolvimento das várias categorias de excluídos, visando o esbatimento dos mecanismos que geram na base, situações de desfavorecimento e exclusão social e promovendo processos geradores de inclusão e coesão social.

Quando falamos de grupos minoritários em situação de exclusão, inseridos em contextos multiculturais onde a existência de códigos culturais distintos dificultam o acesso ao diálogo e fazem desencadear um conjunto de conflitos, falamos na verificação da necessidade de conceber novas abordagens que permitam promover os objetivos de inclusão e coesão sociais. Assim, em termos de prática de mediação, podemos estar em presença de variadas abordagens:

**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 Cultural** - respeita aos aspetos culturais da comunicação, e está intimamente relacionada com a problemática da migração, das sociedades multiétnicas e interculturais;

**Mediação Social** - visa a aprendizagem da vida em comum e projeto de reconstituição de estruturas intermédias entre os indivíduos e o estado.

**Mediação e Conflito** - prevenção do conflito social e gestão dos problemas como oportunidade de melhorar as relações sociais;

**Mediação Comunitária** - 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.

Muitas vezes assiste-se à aplicação indistinta dos conceitos de mediação intercultural, comunitária e social pelo que importa pois, fazer a distinção entre o que se entende por cada um dos conceitos.

Por mediação intercultural na perspectiva de Pierre & Delange (2004), entende-se a construção de novos percursos, aglutinando paradigmas de abertura face ao outro e à diferença. Ainda de acordo com os supracitados autores, por mediação social entende-se uma prática que visa a construção de laços sociais e por mediação comunitária, entende-se a regulação e integração social, reportando diretamente ao modelo de gestão de conflitos por parte dos membros desta comunidade, para que alcancem uma melhor vivência comunitária.

Assim, enquanto a mediação social procura dar enfoque à socialização dos excluídos no quadro da sua sociedade de integração, construindo para tal interações positivas, a mediação comunitária está mais voltada para a comunidade colocando a tónica nos membros da mesma, pela definição dos próprios dos constrangimentos e potencialidades da comunidade como vetor de (re) estabelecimento da coesão social.

Este último conceito está intimamente relacionado com o conceito desenvolvido por John Friedman e adaptado por tantos outros investigadores, que é o conceito de empowerment.

Por Empowerment, Friedman (1996) entende a forma de consciencializar os públicos alvo e capacitá-los para a importância da sua tomada de consciência, orientada para a ação, sobre o impacto das suas construções face ao rumo do

desenvolvimento global que se quer alcançar. Como tal é “ um processo que começa, quer por baixo, quer pelo interior de formações sociais específicas territorialmente, com base territorial, como a aldeia, a vizinhança ou o bairro.” (p.37)

Como qualquer construção teórica a mediação radica em paradigmas de diferentes correntes. Fritz (2004) sistematizou as correntes que estão na base da mediação que se pratica nos Estados-Unidos:

**Mediação centrada nos participantes** - de concepção humanista, está intimamente relacionada com a socio-terapia e psicoterapia. Utiliza um modelo de etapas e focaliza-se no que os indivíduos desejam trabalhar nos processos de mediação. É sobretudo um recurso para o processo de mediação familiar e por isso utilizado nesse âmbito.

**Mediação orientada para a solução** - utiliza um modelo por etapas e o mediador pode facilitar e dirigir, tomar parte e sugerir soluções.

Está ligada ao utilitarismo, behaviorismo, funcionalismo estrutural, onde o conflito pode ser encarado com uma perturbação.

**Mediação orientada para a transformação** - focaliza a necessidade de mudança por parte dos participantes. O conflito é um meio para o reconhecimento e mudança de atitude. Ligada ao humanismo, behaviorismo, funcionalismo estrutural aglutina a visão comunicativa/social do conflito humano. As partes são responsáveis pelo resultado e o mediador é um facilitador.

**Mediação Narrativa**- O papel do mediador é trabalhar com as partes o desenvolvimento de uma história a propósito do conflito: permite desconstruir a história que trazem e criar com eles uma nova história. É fortemente influenciado pelo pós-modernismo onde não existe uma realidade objectiva, mas realidades múltiplas.

**Mediação integrada humanista** - acentua o humanismo, a competência cultural, a emancipação, o respeito e a criatividade. O mediador assume uma postura reflexiva, ajudando a que se avalie continuamente a interação entre os grupos. Está centrado nos participantes, mas é flexível e perante as circunstâncias pode integrar outros aspetos. É uma teoria interativa, onde se atribuí uma atenção especial ao contexto.

#### 1.4. MEDIAÇÃO ESCOLAR

---

A mediação escolar surge pois, daquilo que é a mediação em geral e dos exemplos obtidos, sobretudo ao nível da mediação comunitária e sociocultural.

Com base em Alzate (1999), apresenta-se uma resenha histórica da mediação escolar.

Os programas de resolução de conflitos tiveram origem fora do contexto escolar. Na década de 70, a administração do presidente Jimmy Carter impulsionou a criação de centros de Mediação Comunitária. O objectivo destes centros era oferecer uma alternativa aos tribunais, permitindo aos cidadãos reunirem-se e procurarem uma solução para a questão que ali os levava.

Entretanto, assiste-se no início dos anos 80 a um marcado crescimento na utilização da mediação em disputas que envolviam crianças ou jovens, nomeadamente em contexto escolar. Mais especificamente, em 1982, os *Community Boards* de San Francisco iniciam uma colaboração entre os centros de mediação comunitária e os sistemas escolares. Considerando que as competências para trabalhar o conflito são essenciais numa sociedade democrática, criam o programa “Recursos de resolução de conflitos para a escola e jovens”. No ano de 1984 surge, nos Estados Unidos, a NAME, Associação Nacional de Mediação Escolar, que serviria para o estudo e implementação da mediação e, em 1985, a NAME funde-se com o NIDRF, Instituto Nacional de Resolução de Litígios, nascendo a CRENET, Rede de Resolução de Conflitos na Educação. Neste último ano, os educadores para a responsabilidade social e o Conselho de Educação da cidade de Nova Iorque, promovem a colaboração entre grupos comunitários e escolares, propiciando o surgimento do “Programa de resolução criativa de conflitos”, com os seguintes objectivos gerais:

Mostrar aos jovens, alternativas não violentas aos conflitos reais da sua vida;

Aprender a compreender e a valorizar a própria cultura e a cultura dos restantes;

Transmitir às crianças e jovens o seu papel protagonista na construção de um mundo mais pacífico.

Na União Europeia, depois da adoção de uma recomendação por parte do Conselho da Europa, em 15 de Maio de 1981 sobre soluções amigáveis de resolução de conflitos, o Tratado de Maastricht de 2 de Fevereiro de 1992 cria um Mediador Europeu cuja função é intervir nos conflitos entre a administração comunitária e os cidadãos da comunidade. Os estados europeus, na sua maioria, criaram e instituíram um mediador semelhante para as divergências entre os cidadãos e o Estado – o Provedor da Justiça. Nos anos 90 a autonomização da mediação, relativamente a outras práticas alternativas de resolução de conflitos, é mais evidente colocando-a no palco da regulação social. É no final desta década que a mediação se institucionaliza em Portugal com a criação dos Julgados de Paz sendo identificados como RAC ou RAL – Resolução Alternativa de Conflitos ou Litígios. Os Julgados de Paz foram criados pela Lei nº 78/2001 de 13 de Julho e englobam juízes de paz e mediadores. Estes Julgados de Paz entraram em funcionamento no início do ano de 2002. (Bonafé-Schmitt, citado por Tomás, 2009).

Progressivamente, os programas de resolução de conflitos e de mediação no contexto escolar estendem-se por todo o mundo e, actualmente, existem experiências maduras na Argentina, Nova Zelândia, Austrália ou Canadá; na Europa, podemos encontrar experiências desta natureza em países como a França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Polónia, Alemanha, Espanha, entre outros.

A transferência da resolução do conflito da comunidade para a escola terá, assim, partido do pressuposto de que o mesmo é parte integrante da vida social, constituindo uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal para os participantes da vida escolar. (Cohen, 1995, citado por Morgado e Oliveira, 2009)

Jares<sup>2</sup> foi um autor espanhol que se dedicou à pesquisa sobre a mediação escolar e coordenou um projeto nesta área, daí a relevância do seu nome nesta matéria, conforme se pode ler no excerto da entrevista que se transcreve:

*“Mas se por um lado assistimos a um aumento da indisciplina, por outro vemos que ela está relacionada com a incapacidade dos professores do ensino secundário em lidar com ela, por não estarem preparados para "encaixar" a diversidade inerente a esta etapa da escolaridade. Além disso, há também que ter em conta a falta de recursos humanos por parte da administração educativa, mais preocupada em ter os estudantes nas aulas do que em verificar a qualidade do processo educativo. Tão pouco é alheio a esta dinâmica a própria mudança de valores que se está a produzir na nossa sociedade. O consumismo, as referências ao dinheiro fácil, a perda do valor da capacidade de esforço e de sacrifício, do respeito, a indistinção entre autoridade e autoritarismo, etc., são aspectos que estão a contribuir negativamente não só no conjunto da sociedade como também no campo educativo. Portanto, a degradação das relações de convivência não é um aspecto unicamente assacado ao sistema educativo e muito menos aos estudantes. A escola não só deverá ensinar o respeito pelas instituições democráticas mas ela própria ser um exemplo prático e quotidiano de organização democrática.”* (Entrevista com Xésus Jares, in A página da educação, )

Para Ortega Ruiz (2006), uma das soluções para a resolução não violenta de conflitos é a construção de um modelo de convivência na escola com a finalidade de ajudar os discentes a construir uma mentalidade democrática e hábitos de respeito às normas comuns, constituindo-se assim um caminho para enriquecer práticas democráticas, pois o sentido do trabalho escolar é orientar

---

<sup>2</sup> Xesús Rodrigues Jares, falecido em 27/09/2008, foi professor Catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade A Coruña, Espanha. Em 1983 fundou o Coletivo Educadores pela Paz da Nova Escola Galega, que coordenou até ao seu falecimento e foi presidente da Associação Galego-Portuguesa de Educação para a Paz. Coordenou diversos programas de Educação para a Paz e Convivência. Conferencista internacional e autor de inúmeros livros sobre o assunto, entre eles: Educação para a paz: teoria e prática, Artmed, 2002; Educar para a paz e a esperança em tempos de globalização, Guerra preventiva e terrorismo, Artmed, 2005.

os alunos a aprender a ser e estar, aprender a pensar e compreender, aprender a fazer e a sentir-se útil e aprender a relacionar-se com os demais. A autora refere que a violência é um fenómeno em que as pessoas, individualmente ou em grupo, restringem o *"livre acesso ao gozo dos direitos humanos, desde os direitos mais básicos, como o direito ao bem-estar físico e à segurança até ao direito à cultura, por exemplo"*.

Em Portugal têm surgido nos últimos anos, projetos de mediação escolar, em escolas ditas “problemáticas”, pelo seu carácter multicultural ou pela sua localização geográfica absorver crianças/jovens estigmatizadas pelo seu estatuto social e condição parental.

## 1.5. MEDIAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

---

A mediação escolar em Portugal, rege-se por um conjunto de normativos legais que regulamentam esta prática, os quais passamos a citar:

**Despacho nº 147/96 de 8 de Julho** - O primeiro documento em Portugal com referência à figura do mediador é o que define os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e prevê o recurso a animadores/mediadores.

**Despacho Conjunto nº 132/96 de 27 de Julho** - Aprova o programa de tempos livres para jovens e crianças do ensino básico e secundário e da educação pré-escolar prevendo que estas actividades sejam desenvolvidas por mediadores.

**Despacho Conjunto nº 304/98 de 24 de Abril** - Reconhece a figura do mediador e o desempenho das funções de mediador cultural para a educação.

**Despacho Conjunto nº 942/99 de 3 de Novembro** - visa o regulamento da situação dos mediadores e dos animadores culturais.

**Despacho Conjunto nº 1165/2000 de 18 de Dezembro** - A Presidência Conselho de Ministros, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação criam um grupo de trabalho para avaliar o papel dos mediadores nas escolas e proceder ao levantamento das suas necessidades.

**Portaria nº 15817/2007 de 27 de Julho** - Regulamenta as funções do mediador pessoal e social no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos.

A aplicação destes diplomas tem a sua vertente de intervenção nas escolas, através do projeto GAAF – Gabinete de Apoio ao aluno e à Família e das escolas TEIP – Território Educativo de Intervenção prioritária.

---

#### 1.5.1. PROJETO GAAF – GABINETE DE APOIO AO ALUNO E FAMILIA

---

Os GAAF existem há cerca de 10 anos e foram criados pelo IAC – Instituto de Apoio à Criança, em parceria com o Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC). (...) Dos vários problemas identificados pelos técnicos dos GAAF, os mais comuns são o abandono escolar e os comportamentos inadequados fora da sala de aula. A mesma criança pode ter mais do que uma situação de risco associada.

Para resolver os problemas, os técnicos trabalham não só com os alunos, mas com toda a comunidade. "Os GAAF assentam em quatro pilares: o aluno, a família, a escola e a comunidade", explica Melanie Tavares, coordenadora da mediação escolar no IAC. *(artigo on line de Ana Bela Ferreira em 12 de Março de 2010)*

Os gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família definem uma metodologia de abordagem individual, apoiada num clima de confiança entre técnico e aluno, e numa articulação de trabalho entre os diferentes serviços de apoio da escola e parceiros da comunidade. Este trabalho tem como objectivo a intervenção nos problemas sociais que afectam o aluno procurando a sua integração social.

#### **MEDIAÇÃO ESCOLAR**

**Finalidade** - A Mediação Escolar tem como finalidade a integração social de alunos a partir da criação e supervisão dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

**Objetivos** - Contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social.

Constituir-se como um observatório da vida na escola, detectando as problemáticas que afectam alunos, famílias e comunidade escolar, propondo-se reflectir sobre as mesmas de modo a planear a intervenção mais adequada.

**Metodologia** - A intervenção é sustentada num modelo de apoio e supervisão aos GAAF.

Trabalho de parceria com os diferentes serviços de apoio existentes na escola, com os animadores que centram o seu trabalho no pátio e com os recursos da comunidade.

**Acções** - - Dinamização dos GAAF;

- Formação dos técnicos dos GAAF;
- Apoio e acompanhamento das situações sinalizadas nos GAAF;
- Supervisão das diferentes acções promovidos pelos GAAF;
- Implementação dos diferentes instrumentos da Mediação Escolar;
- Sensibilização dos vários agentes comunitários para as situações-problema;
- Colaboração com as instituições da comunidade no desempenho das actividades;
- Atendimento Psicológico, às crianças e famílias, objecto de intervenção pelos técnicos do SOS-Criança, nas situações que não encontram resposta ao nível da Comunidade local;
- Atendimento Social às crianças e famílias objecto de intervenção pelos técnicos do SOS-Criança às situações que não encontram resposta a nível da Comunidade local;
- Enquadramento de Estagiários;
- Apoio na realização de trabalhos académicos;
- Publicação de artigos relativos a estas problemáticas;

- Participação em seminários e encontros de reflexão sobre estas problemáticas.

**GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família**

**Finalidade** - Contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social.

**Objetivos gerais** - Diminuir situações:

- De abandono escolar;
- De absentismo escolar;
- De violência escolar;
- Que coloquem em causa a integridade física e emocional da criança/jovem;
- De consumo de substâncias psicoactivas.

**Objetivos específicos**

Contribuir para a reflexão e concretização do projecto de vida da criança;

Contribuir para o desenvolvimento equilibrado das relações familiares;

Promover a relação escola/família;

Articular intervenções com os apoios pedagógicos existentes na escola;

Promover a inter-relação entre os alunos, professores e funcionários;

Criar e dinamizar a Rede de Apoio Social (RAS).

**Metodologia** - Abordagem e acompanhamento à criança/jovem, em contexto informal e formal, estabelecendo uma relação de confiança e empatia com a mesma; Abordagem e acompanhamento à família, em contexto informal e formal, estabelecendo uma relação de confiança com a mesma; Articulação

directa e permanente com professores e elementos da comunidade educativa;  
Trabalho em parceria com entidades e organismos externos de apoio.

**Intervenção aluno** - Acompanhamento individualizado e em grupo no pátio;

Atendimento ao aluno;

Apoio psicossociopedagógico;

Encaminhamento.

**Família** - Atendimento ao encarregado de educação/família;

Encaminhamento para outras entidades;

Visitas domiciliárias.

**Escola** - Trabalho com directores de turma e professores;

Trabalho articulado com serviços internos;

Reuniões com delegados e subdelegados de turma;

Apoio e acompanhamento a grupos/turma;

Reuniões de Equipa Técnica e de Coordenação.

**Comunidade** - Trabalho em parceria com os recursos da comunidade;

Reuniões com Redes de Apoio existentes na comunidade.

---

### 1.5.2. PROGRAMA TEIP – TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

---

O **Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de Outubro** dos Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário – Estabelece as condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social.

O Programa TEIP3 desenvolve -se a partir do ano letivo de 2012 -2013 e deve materializar -se na apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria, visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a prossecução dos seguintes objetivos gerais:

- A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
- A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.

O Programa TEIP está a ser desenvolvido em 137 Agrupamentos de Escolas, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: Algarve; Alentejo; Lisboa e Vale do Tejo; Centro e Norte. Na Direção Regional do Alentejo estão como escolas TEIP, as que constam da listagem em baixo:

Quadro nº1 – Escolas da DREALentejo com programa TEIP

<b>Código DGAE</b>	<b>Nome da Unidade Orgânica</b>	<b>Concelho</b>
135185	Agrupamento de Escolas de Alter do Chão	Alter do Chão
135203	Agrupamento de Escolas de Avis	Avis
135021	Agrupamento de Escolas de Beja	Beja
135367	Agrupamento de Escolas de Dr. Manuel de Brito Camacho	Aljustrel
135240	Agrupamento de Escolas de Elvas n.º 1	Elvas
135574	Agrupamento de Escolas de Estremoz	Estremoz
135290	Agrupamento de Escolas de Monforte	Monforte
135471	Agrupamento de Escolas de Moura	Moura
135161	Agrupamento de Escolas de Mourão	Mourão
135630	Agrupamento de Escolas de Ponte de Sôr	Ponte de Sôr
401900	Agrupamento de Escolas de Públia Hortênsia de Castro	Vila Viçosa
135094	Agrupamento de Escolas de Serpa	Serpa
135628	Agrupamento de Escolas de Sines	Sines
135343	Agrupamento de Escolas de Torrão	Alcácer do Sal
404639	Agrupamento de Escolas de Vendas Novas	Vendas Novas
135537	Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora	Évora
135320	Agrupamento de Escolas n.º 1 de Portalegre	Portalegre
	Adaptado de Lista de TEIP por DRE	

A ESG, até agora uma escola secundária com 3º ciclo não agrupada, fará parte do agrupamento de escolas nº 1 de Beja a partir do ano letivo 2013/2014, em resultado dos mega-agrupamentos escolares. Agrupou com duas escolas: a escola de Santiago Maior, que já desenvolvia um projeto GAAF e com uma parte da escola de Santa Maria. Esta, integra o Programa das escolas TEIP.

## 1.6. DIREÇÃO DE TURMA

---

### **O Director de Turma: enquadramento legal**

Existe diversa legislação relativa às funções, competências e perfil do Director de Turma. Para fazer um enquadramento histórico e legal do conceito atual de Director de Turma, pode referir-se o Decreto-Lei 47.480, de 2 de Janeiro de 1967, pelo qual foi criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em substituição do 1º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, o Director de Ciclo, que aparece na legislação de 1936, no Decreto-Lei n.º 36507.

De acordo com Ferreira (2003) a criação do Conselho de Turma e do Director de Turma está relacionada com preocupações pedagógicas e de orientação escolar e amadurecimento dos alunos para melhor poderem enfrentar escolhas vocacionais posteriores: «(...) registam-se como aspectos inovadores a criação do Conselho de Turma e do Director de Turma e ainda alguns indícios de educação comunitária, tais como: 1) “a orientação escolar, que se baseia na observação sistemática do aluno, em especial das suas reacções aos estímulos dos diversos conjuntos lectivos, tem como finalidades: a) proporcionar aos alunos e seus pais ou tutores elementos de informação que os auxiliem na escolha de estudos subsequentes; b) orientar os professores, bem como os pais ou tutores dos alunos, na resolução de problemas de ordem pedagógica e educacional.» 2) «o ensino deverá, do mesmo modo, adaptar-se às características da região onde é ministrado»; 3) «os professores, em especial os da mesma turma, devem manter estreita coordenação no ensino (Decreto-Lei 47.480, de 2 de Janeiro de 1967, artigos 13, 21 e 22.». (p. 20)

Com o início do Estado democrático, surgiram novos diplomas que deram continuidade a esta mudança. Primeiro pelo Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21/12, artigo 27º, transpondo para o ensino secundário a ordem estabelecida para o

Ciclo Preparatório. Depois, pelo Decreto-Lei 769-A/76 de 23/10 (artigos 27º e 28º), regulado pelas Portarias nº 679 de 1977 e 970/80:

“7.3.1 - Nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado e dos cursos gerais diurnos em extinção haverá Directores de Turma, cujas atribuições são:

a) Relativamente aos Conselhos Directivo e Pedagógico:

- 1 - Servir de apoio à acção dos conselhos directivo e pedagógico;
- 2 - Comunicar ao presidente do conselho directivo os casos disciplinares cuja gravidade entenda que excedem a sua competência;

b) Relativamente aos alunos:

- 1 - Esclarecer os alunos antes da eleição do delegado de turma, pelo que respeita à matéria processual;
- 2 - Reunir com os alunos sempre que necessário, por sua iniciativa, a pedido do aluno delegado de turma ou da maioria dos alunos, a fim de resolver problemas surgidos com a turma ou acerca dos quais interesse ouvi-la;
- 3 - Estabelecer contactos frequentes com o aluno delegado de turma para se manter ao corrente de todos os assuntos relacionados com a turma;

c) Relativamente aos Encarregados de Educação:

- 1 - Receber individualmente os Encarregados de Educação em dia e hora para tal fim indicados, sem prejuízo de outras diligências que junto destes se tornarem necessárias;
- 2 - Organizar e convocar reuniões com os encarregados de educação para informação e esclarecimento acerca da avaliação, orientação, disciplina e actividades escolares;
- 3 - Informar, segundo as normas em vigor, os encarregados de educação a respeito do aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos.”

Pela Portaria 970/80, de 12/11, são criados os órgãos unipessoais de Coordenador e de Sub-Coordenador de Directores de Turma e o órgão colegial Conselho de Directores de Turma. Nesta Portaria, é ainda esboçado um perfil para o desempenho do cargo de Diretor Turma, sendo este designado pelo Conselho directivo e de aceitação obrigatória, devendo ser, sempre que possível um professor profissionalizado e segundo os números 74.1.1. a 74.1.6, ter os seguintes requisitos:

74.1.1 - Capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites.

74.1.2 - Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo.

74.1.3 - Bom senso e ponderação.

74.1.4 - Espírito metódico e dinamizador.

74.1.5 – Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder.

74.1.6 - Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar.”

A função mediadora que o diretor de turma deverá ter com alunos, professores, pais e encarregados de educação, preside a estes requisitos.

Foi ainda regulamentada, nesta Portaria, a redução de duas horas por cada direcção de turma, que vigora até aos dias de hoje.

O Decreto – Lei nº 172/ 91 de 10 de Maio que define, em regime experimental, o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação do pré-escolar ao secundário coloca a figura do director de turma nas estruturas de orientação educativa, no seu artigo 36º alínea e), em pé de igualdade, com as outras estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico:

“ 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.”

A portaria nº 921/92 de 23 de Setembro, regulamenta as competências do director de turma, 16 no total, sendo elas enunciadas no artigo 9º:

“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 encarregado 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 da 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.”

Ressalta desta transcrição a grande complexidade de competências exigidas ao director de turma, que é, ao mesmo tempo, professor de um grupo-turma, e que deve desenvolver com alunos, professores e pais/ encarregados de educação, em articulação com os órgãos de gestão da escola, um trabalho colaborativo, dispondo para isso de uma redução de duas horas, equiparadas a lectivas.

É também de realçar a relevância que é dada, neste conjunto de competências, à relação com os pais e encarregados de educação que, é referida em praticamente metade das competências definidas.

Assim, verificamos que a abertura da escola aos pais/ EE, depende fundamentalmente do director de turma, que os chama a participar na orientação educativa dos seus educandos.

O director de turma representa, desta forma, a abertura e o trabalho colaborativo com a comunidade educativa, particularmente com os pais e encarregados de educação.

O Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho, que aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias, preconiza a participação efectiva dos Encarregados de Educação no processo de ensino/aprendizagem.

O Decreto – Lei nº 115 –A/98, de 4 de Maio, que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação, inclui o director de turma nas estruturas de orientação educativa. Nele se refere, no seu artigo 34º, ponto 2, que ao director de turma compete “a organização, o acompanhamento e a avaliação da turma ou do grupo-turma.

Com o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, já revogado, definem-se as competências das estruturas de orientação educativa, no quadro da autonomia das escolas, previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. O director de turma continua a ser “designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.” (cf. Artigo 7º, ponto 1), ficando a cargo deste toda a

coordenação do trabalho a desenvolver pelo conselho de turma, ao qual preside.

Comparativamente ao número de alíneas que constavam na portaria nº 921/92, elas passam de 16 para 6, mas, de forma genérica, remetem para as mesmas competências, ou seja, a articulação entre alunos, professores e pais/encarregados de educação. Assim, de acordo com este Decreto Regulamentar, no seu artigo 7º, ponto 2, compete ao Director de Turma:

“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. “

Em 2001, com o Decreto-lei nº 6/2001, de 18 Janeiro, e o Despacho - Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho, é regulamentado o processo de avaliação dos alunos, dando também protagonismo ao diretor de turma relativamente ao mesmo processo. De referir o projecto curricular de turma, sendo este definido, no artigo 2º ponto 4, como:

“As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

Cabe, então aqui, um papel de importância elevada ao director de turma, uma vez que é ele o responsável pela elaboração, implementação e consequente avaliação do Projeto Curricular de Turma a que preside.

O Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro, reforça as competências do director de turma e implementa a avaliação externa segundo uma lógica de regularização das aprendizagens, a nível de ciclo, concretizada em exames nacionais, cujos procedimentos ficam a cargo do director de turma, pode ler-se no artigo 30 que:

“Compete ao professor titular da turma, no 1.º ciclo, e ao director de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação ...”

O Despacho Normativo 50/2005 de 20 de Outubro acrescenta, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico. Estes planos, são da responsabilidade do conselho de turma, mas obviamente, coordenados pelo diretor de turma.

Em 2008, a Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro, veio alterar o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicos e Secundário, encarregando o diretor de turma enquanto, coordenador de todo o trabalho a desenvolver pela turma, no artigo 5º, ponto 2, de ser:

“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.”

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro vem como se pode ler no seu preâmbulo,

“promover a igualdade de oportunidades valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.”

E,

“A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.”

Desta forma o Director de Turma tem um papel preponderante na implementação e na garantia da igualdade referida no Decreto anterior.

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que vem revogar a Lei nº 115 – A/98 de 4 de Maio e o Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho, que estabelecia as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas, vem aprovar o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O Diretor de Turma é aqui colocado na secção das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica. Neste diploma, acrescenta-se ao Diretor de Turma a função de *“coordenar o trabalho do conselho de turma”*, sendo designado pelo diretor da escola *“de entre os professores da turma de preferência pertencendo ao quadro do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”*, de acordo com o artigo 44º ponto 2.

Em 2010, a Lei 39/2010 de 2 de Setembro, vem alterar o estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, reiterando a importância da figura do diretor de turma no seu artigo 5º, ponto 4, quando refere que:

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

#### 1.6.1. PAPEL/FUNÇÕES/COMPETÊNCIAS DO DIRECTOR DE TURMA

---

Segundo Ferreira (1989) e Marques (1992), as funções dos diretores de turma incluem quatro vetores: funções de orientação dos alunos; funções de coordenação curricular; funções de mediação entre a Escola e a Família; e funções administrativas.

#### **Função de Orientação dos alunos**

- a) Conhecer o passado escolar dos alunos.
- b) Conhecer os alunos individualmente bem como a forma como se organizam na turma.
- c) Identificar os alunos com dificuldades e providenciar o seu apoio no âmbito da Acção Social Escolar, nos domínios pedagógico e/ou psicológico.
- d) Analisar os problemas de inadaptação dos alunos e apresentar propostas de solução.
- e) Identificar necessidades, interesses e hábitos de trabalho com vista a um eficaz envolvimento dos alunos nas tarefas escolares.
- f) Detectar e tentar solucionar atempadamente os problemas entre os alunos ou entre os alunos e os professores.
- g) Apoiar iniciativas e projectos que favoreçam a integração escolar e social dos alunos.
- h) Contribuir para o desenvolvimento do espírito cívico, de responsabilidade, de trabalho e de entreaajuda.
- i) Manter os alunos informados acerca dos regimes de faltas e de avaliação.
- j) Sensibilizar os alunos para a importância dos cargos de delegado e subdelegado e organizar a sua eleição.
- k) Afixar periodicamente o mapa resumo das faltas dos alunos da turma.

### **Funções de coordenação curricular**

- a) Fornecer aos Professores da Turma as informações recolhidas sobre os alunos e as suas famílias.
- b) Caracterizar a Turma no início do ano com base em tratamento estatístico (caso exista).
- c) Discutir e definir com os Professores estratégias de ensino-aprendizagem tendo em conta as características da turma.
- d) Aferir em Conselho de Turma critérios de avaliação.
- e) Coordenar o projecto curricular de turma.
- f) Solicitar periodicamente informações aos Professores sobre comportamento e aproveitamento dos alunos e informá-los sobre os mesmos assuntos bem como sobre a assiduidade dos alunos.
- g) Identificar e discutir com os Professores problemas detectados e as suas possíveis soluções.

### **Funções de mediação entre a Escola e a Família**

- a) Comunicar o dia e hora de atendimento.
- b) Preparar e realizar as reuniões com os Encarregados de Educação.
- c) Informar os E.E. sobre as estruturas de apoio existentes na Escola, projectos, clubes, etc.
- d) Informar os E.E. sobre as regras de funcionamento da Escola, do Regulamento Interno e da legislação em vigor (ex. faltas e avaliação).
- e) Preparar as entrevistas individuais com os E.E. e proceder ao registo das mesmas.
- f) Enviar aos E.E. as informações sobre a assiduidade dos seus educandos com a periodicidade prevista na lei.

- g) Comunicar aos E.E. a realização de visitas de estudo.
- h) Envolver os pais na realização de actividades educativas com os alunos e os professores da Turma no âmbito dos projectos em que os seus educandos estejam envolvidos ou de outros contextos de aprendizagem.
- i) Auxiliar os pais no acompanhamento dos seus educandos.
- j) Estimular de maneira efectiva a participação dos pais na vida da Escola.
- k) Solicitar a vinda dos pais à Escola sempre que tal seja necessário.

### **Funções administrativas**

- a) Organizar e manter actualizado o Dossier de Direcção de Turma.
- b) Registar semanalmente as faltas dos alunos.
- c) Preparar e coordenar as reuniões do Conselho de Turma e organizar as respectivas actas.
- d) Preparar os Conselhos de Turma de Avaliação e, após as mesmas, verificar pautas, fichas biográficas e termos.
- e) Coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projecto Curricular de Turma.

Revendo as funções dos diretores de turma, nesta perspetiva, constata-se uma diversidade de papéis e tarefas inerentes ao cargo que pressupõe uma formação de base e contínua adequada e específica. Embora tenha havido algumas alterações aos planos curriculares das licenciaturas e mestrados em ensino (adequação ao processo de Bolonha), essa adequação não está explícita na legislação e normativos que a sustentam.

## 1.7. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

---

De acordo com a atual legislação - **Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro** que *“define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio”* e organização do processo de Bolonha, o professor deve ter no mínimo o mestrado, sendo em termos de tempo o equivalente às antigas licenciaturas – 5 anos, neste caso 3 anos de formação de base (licenciatura) mais 2 anos de complemento (mestrado) obrigatório para aceder à carreira docente. Este “complemento” pode e deverá ser feito já numa área específica.

Relativamente à componente de formação, segundo o mesmo diploma no seu Artigo 14º, pode ler-se:

### **Componentes de formação**

1—Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Formação educacional geral;
- b) Didáticas específicas;
- c) Iniciação à prática profissional;
- d) Formação cultural, social e ética;
- e) Formação em metodologias de investigação educacional; e
- f) Formação na área de docência.

Esta formação pode ser adquirida nos institutos politécnicos ou em universidades, sabendo no entanto que a formação inicial para professores do

3º ciclo e secundário é oferecida apenas no sistema universitário, ao contrário dos educadores de infância, 1º e 2º ciclos, que podem frequentar o ensino politécnico.

De qualquer modo, analisando as alíneas transcritas da legislação, em nenhuma delas há referência a uma formação vocacionada para as funções de direção de turma.

Vejamos então, qual é a oferta de formação contínua credenciada, nesta área. Começamos com uma procura no motor de busca “Google” com as palavras: “ações de formação para diretores de turma” e “ formação para diretores de turma”. A oferta é parca, ainda assim pode ver-se, depois de uma procura demorada as seguintes ações de formação:

TABELA 1 - OFERTA FORMATIVA NA ÁREA DA DIREÇÃO DE TURMA

Instituição	Curso	duraçã o	local	Data	crédit os
Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos	O Diretor de Turma como gestor pedagógico e representante da organização escola	50 horas	Presencial – Não Especificado	2012	2
Universidade do Minho	Concepção de Dispositivos de Mediação em Contextos Educativos	30	Presencial – Não especificado	2012	2,4
OIKOS (Organização não governamental – Cooperação para o Desenvolvimento	”Tráfico de Seres Humanos e Exploração Laboral – Estratégias de (in)formação, sensibilização, prevenção e combate em contexto escolar”.	2 dias	Braga – Externato Infante D.Henrique	2011	--
Centro de Formação de Penalva e Azurara	Práticas e desempenhos dos Directores de Turma: perspectivas, problemas e estratégias de solução.	50 horas	Mangualde	2012	--

De acordo com o resultado da pesquisa, verifica-se em primeiro lugar que a formação disponível localiza-se a norte do país, o que não era problema se fosse em regime não presencial. Numa altura em que a profissão de professor está desvalorizada, pode ser essa umas das causas, por um lado porque não há procura e concomitantemente, não há oferta.

## 1.8. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Beja é capital do Distrito de Beja, na região Baixo Alentejo, e pertencente à NUTS III Baixo Alentejo, sedia a Diocese de Beja, com 25.024 habitantes na sua área urbana.

É sede de um dos maiores municípios de Portugal, com 1 147,14 km<sup>2</sup> de área mas apenas 35 730 habitantes (censos 2011), subdividido em 18 freguesias. O município é limitado a norte pelos municípios de Cuba e Vidigueira, a leste por Serpa, a sul por Mértola e Castro Verde e a oeste por Aljustrel e Ferreira do Alentejo.

Beja dispõe de boa localização e fácil acessibilidade, situando-se a 180 Km de Lisboa, 150 Km de Faro (Algarve), 100 Km de Sines (litoral Alentejano) e 60 Km da fronteira espanhola.

No que respeita às actividades de Cultura e de Lazer (Desporto), estas têm vindo a ser dinamizadas pelo Departamento Sócio Cultural da Câmara Municipal de Beja; assim, foram criadas a Biblioteca Municipal José Saramago, a Casa da Cultura, o Museu Regional, da Casa das Artes, a Galeria dos Escudeiros, a Piscina Municipal e o Complexo Desportivo. Para além destas infra-estruturas mencionadas, o município ainda dispõe de um Regimento de Infantaria N<sup>o</sup>3, da Base Aérea N<sup>o</sup> 11, de uma Sede de Distrito Escolar, de um Distrito Judicial e de Comarca, da Direcção das Estradas, da Direcção de Finanças, Sub-Região de Segurança Social e Sub-Região de Saúde.

Quanto aos equipamentos de saúde existentes no concelho de Beja, estes representam cerca de 20% dos equipamentos existentes na região de Baixo Alentejo.

O município apresenta inúmeras potencialidades ao nível do solo, com boas possibilidades futuras de expansão de sistemas de rega. A actividade predominante continua a ser a agricultura, na sua maior parte é realizada por

conta própria, predominando a cultura do cereal e das oliveiras. Para além da cultura dos cereais e das oliveiras, destaca-se a produção de azeite, a extracção de cortiça e a criação de gado (ovinos, bovinos e suínos). Neste sentido, dever-se-ia apostar no desenvolvimento da agricultura, uma vez que poderá impulsionar o desenvolvimento económico da região, tendo em consideração as potencialidades naturais do local, contribuindo para uma maior e gradual fixação da população no concelho.

O turismo tem vindo a ser um pólo importante de desenvolvimento regional. Em relação ao artesanato da região encontramos as peles, as obras em madeira, em cortiça e em vime, a cestaria, a cerâmica, a olaria, a latoaria, os cobres martelados, o ferro forjado, as rendas e as mantas.

O “Empreendimento de Fins Múltiplos do Alqueva” e a instalação do Aeroporto de Beja foi uma mais-valia para a cidade de Beja. No primeiro caso, os ganhos para a economia do distrito revelar-se-ão ao nível da agricultura e do turismo, embora também exista uma componente de produção energética associada. Já o Aeroporto de Beja poderá impulsionar a economia turística, a manutenção de aeronaves e o tráfego de mercadorias.

Existe em todo o concelho a distribuição de água e saneamento, bem como uma distribuição de energia e telecomunicações, zonas industriais, infra-estruturas, uma fronteira próxima que liga a centros importantes da Andaluzia (Sevilha) e ainda a Base Aérea.

Relativamente às infra-estruturas de Educação e de Ensino, o número de estabelecimentos de ensino é mais significativo no sector público, quer na região do Baixo Alentejo, quer no concelho de Beja.

Na cidade existem 2 Jardins-de-infância, 2 EB1/JI, 5 escolas do 1º ciclo, 2 escolas EB2,3, 1 EBI e 2 Secundárias. Também existe a CERCI e o Centro de Paralisia Cerebral, que tem desempenhado uma importante função na integração e formação profissional de jovens com e sem deficiências.

O ensino técnico-profissional teve grande incremento, nomeadamente na área do Turismo, animação Socio-cultural, Contabilidade, Serviços de Apoio à

População, Serviços Técnicos de Manutenção, entre outros. (Diagnóstico Social de Beja

---

#### 1.8.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO - DO LICEU DIOGO DE GOUVEIA AO AGRUPAMENTO Nº1 DE ESCOLAS DE BEJA - ESCOLA SECUNDÁRIA DIOGO DE GOUVEIA

---

Em 1836, quando reinava em Portugal Dona Maria II, o ministro Manuel da Silva Passos (mais conhecido por Passos Manuel), apresentou em nome do Governo, saído da Revolução de Setembro de 1836, o Decreto de 17 de Novembro, que foi a lei criadora do Ensino Liceal em Portugal, embora a sua aplicação, por dificuldades várias, não fosse imediata. Segundo o referido Decreto, que se transcreve, em parte:

*“Attendendo a que a Instrução Secundária é de todas as partes da Instrução Pública aquella que mais carece de reforma, por enquanto o systema actual consta na maior parte de alguns ramos de erudição estéril, quasi inútil para a cultura das sciencias, e sem nenhum elemento que possa produzir o aperfeiçoamento das Artes, e os progressos da civilização material do Paiz: Attendendo outrosim a que não pode haver illustração geral e proveitosa, sem que as grandes massas dos cidadãos, que não aspiram aos estudos superiores, possuam os elementos scientificos e technicos indispensáveis aos usos da vida no estado actual das sociedades: Hei por bem approvar, e Decretar o Plano dos Lyceos Nacionaes, que Me for offerecido pelo Vice-Reitor da Universidade de Coimbra o Doutor José Alexandre de Campos, e que vai assignado por Manoel da Silva Passos, Secretário d’Estado dos Negócios do Reino, para fazer parte do Plano Geral que incessantemente continuará a ser-Me apresentado. O Secretário d’Estado dos Negócios do Reino assim o tenha entendido, e faça executar. Palácio das Necessidades, em dezessete de Novembro de mil oitocentos e trinta e seis”.Manoel da Silva Passos.*

-Nesse sentido de modernização do ensino regista-se:

a) O ensino de duas línguas vivas – o Francês e o Inglês – e em Lisboa, Coimbra e Porto, também o Alemão;

b) O estudo das ciências, sem descurar as aplicações que tais noções podiam ter no campo industrial (Artes e Ofícios) e no campo comercial.

c) A criação em cada Liceu de uma Biblioteca para professores e alunos;

d) A criação de jardins experimentais e de Gabinetes de Ciências.

Não foi fácil a institucionalização desta reforma. Passaram-se vários anos até à criação de um liceu em cada Capital de Distrito. Em 17 de Setembro de 1939, uma portaria do Ministério do Reino, recomendava ainda que se tomassem providências para a construção dos Liceus do Porto e Coimbra, mas a semente estava lançada...

#### **A fundação do Liceu de Beja**

Em 15 de Abril de 1950, em sessão solene integrada nas actividades da I Festa dos Antigos Alunos do Liceu de Beja, o Dr. Almeida Neves, Reitor do Liceu, proferiu uma conferência sobre a história deste estabelecimento de ensino. Segundo o orador, sabe-se por um Relatório apresentado ao Conselho Superior de Instrução Pública, em 2 de Dezembro de 1845 que estavam então constituídos os Liceus de Lisboa, Porto, Coimbra, Évora e Braga. Outro Relatório, de 28 de Dezembro de 1848 informa que além desses cinco, estavam criados mais os de Santarém, Viseu, Angra e Funchal e os de Portalegre, Castelo Branco e Leiria apenas aguardavam edifícios mas os seus professores já davam as lições nas respectivas residências. No Relatório referente ao ano de 1848/49 afirma-se que estavam organizados, total ou parcialmente, os liceus do continente, com excepção do de Viana do Castelo. E no Relatório de 1850/51 afirmava-se que todos os liceus, menos os de Aveiro e Vila Real, estavam instalados em edifícios públicos. O Reitor Almeida Neves coloca, então, a hipótese de poder ser o ano lectivo de 1848/49, o ano de fundação do Liceu de Beja. Apesar de, segundo ainda o mesmo autor, as fontes mais antigas que provam a existência do liceu serem um livro com os resultados de exames, cujo termo de abertura é de 24 de Setembro de 1852,

sendo o primeiro terno de exames de 9 de Outubro; um livro de matrículas com o termo de abertura de 25 de Setembro e a primeira matrícula em 19 de Outubro; um livro de receitas e despesas com o termo de abertura de 3 de Junho de 1853 mas que apresenta um lançamento de despesa de Agosto de 1852, conclui depois que o reduzido número de alunos em 1852/53 e o rápido aumento da frequência nos anos que imediatamente se seguiram, parece indicar que o liceu foi criado nesse ano, embora se possa admitir que já tivesse havido matrículas em anos anteriores. Nesse caso, porém, é de estranhar que não existisse nenhum livro de matrículas ou de termos anteriores de 1852. Remata então o Reitor: “Parece, pois concluir-se, com relativa segurança, que o liceu de Beja iniciou o seu funcionamento na data citada”, em 1852, portanto.

O Liceu de Beja – Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo de Gouveia de Beja, ocupa desde 1937 o actual edifício, na Rua Luís de Camões, em Beja.

A Escola está aberta das 8 horas às 24 horas, estando disponíveis no site da Escola os horários de funcionamento dos diferentes órgãos. Os períodos de funcionamento das actividades escolares e as interrupções periódicas estão regulamentados pelo Ministério da Educação, estendendo-se as actividades lectivas de meados de Setembro a meados de Junho, seguindo-se o período de exames.

O corpo docente ronda a centena, repartidos pelas categorias profissionais estabelecidas na lei.

O corpo discente ultrapassa os oitocentos, sendo o número de alunos do Ensino Secundário muito superior ao dos alunos do Ensino Básico.

O pessoal não docente é composto por trinta e oito funcionários dos quais onze são Assistentes Técnicos e vinte e sete são Assistentes Operacionais.

Estão institucionalizadas as Associações de Estudantes e de Pais/Encarregados de Educação existindo, ainda, uma Associação de Antigos Alunos promotora, entre outros eventos, das Festas do Galo.

### **Oferta Formativa da ESDG**

A oferta formativa da escola divide-se em:

- O Ensino Secundário repartido pelos cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais e Línguas e Humanidades); Tecnológico de Desporto e Profissionais (Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico de Multimédia, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho) O Curso EFA de dupla certificação do Ensino Secundário, em regime pós-laboral e o PIEF.
- O 3º Ciclo do Ensino Básico.

## II PARTE - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

---

---

### 2.1. TEMA E JUSTIFICAÇÃO

---

Este estudo vem no seguimento do que tem sido a experiência do trabalho com jovens, a dificuldade de comunicação que muitas vezes existe, na relação aluno-professor, a conflituosidade da socialização/educação primária do jovem, com as normas, condutas e valores institucionais. Por outro lado, o professor, que acrescenta às suas funções docentes, outras, como o cargo de direção de turma, sem formação específica para o efeito, desempenha a sua atividade de acordo com o que é praticado na escola. Por tudo isto, e porque para a própria Escola Secundária c/3º ciclo Diogo de Gouveia, interessa também perceber as experiências dos DT's, sobretudo dificuldades que possam ser ultrapassadas, e capacidades que possam ser valorizadas, contribuindo, simultaneamente, para um estudo das práticas dos diretores de turma, foi nossa intenção fazer um estudo desta natureza.

Numa sociedade cada vez, mais multicultural, mais fragmentada, mais heterogénea, deve pensar-se e agir, de uma forma concertada, portanto, as instituições em geral, e as escolas em particular, devem preocupar-se com o bem-estar daqueles que serve, mais do que evitar o conflito negativo, deve fomentar a partilha e uma integração social harmoniosa.

Este estudo pretende por isso, caracterizar as práticas dos diretores de turma da ESDG ao nível do 3º ciclo, verificando assim, se essas práticas são as mesmas que definem as competências de um mediador.

É importante saber como se atua, face às situações que surgem, porque embora não exista nas escolas, um mediador, essas funções podem estar no cargo de diretor/a de turma.

Este projeto contempla portanto, dois conceitos operatórios essenciais: a mediação/mediação escolar e a direção de turma. No processo desta investigação, começámos pela questão de partida.

#### **Pergunta de Partida**

De acordo com Quivy, (2005) uma pergunta de partida constitui normalmente um primeiro meio para romper com o senso comum e deve ao mesmo tempo, ter três qualidades essenciais: clareza, exequibilidade e pertinência, pois através da pergunta de partida consegue-se ter uma ideia clara acerca do objetivo a alcançar. Além disso deve ser precisa, realista e compreensível. (modo CCC – curta, clara e completa): *“(...) com esta pergunta o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que se procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação.”* ( p.32)

Desta base, nasceu a pergunta de partida que desencadeou o projeto de investigação: - **Quais são as práticas dos diretores de turma do 3º Ciclo da ESDG? Essas práticas são de mediação?**

Para responder a esta questão foram definidos objetivos, que visam uma caracterização dessas práticas.

**Objetivo Geral:** Caracterizar as práticas dos diretores de turma na escola secundária c/3º Ciclo Diogo de Gouveia

#### **Objetivos Específicos:**

Identificar as funções legisladas dos diretores de turma;

Saber se a atuação dos DT utiliza práticas de mediação ;

Explorar oferta formativa disponível para o cargo de Direção turma;

Conhecer a formação inicial e/ou contínua dos DT de 3º ciclo da ESDG;

Identificar obstáculos na realização das tarefas inerentes aos cargo de DT;

Inferir o grau de satisfação na realização das tarefas inerentes ao cargo de DT.

## 2.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

---

A metodologia pode ser definida pelo conjunto “(...) dos processos e instruções de trabalho, dos procedimentos teóricos à implementação dos diagnósticos técnicos, a que recorrem os sociólogos para conhecer e dar a conhecer a realidade social(...)” (Almeida, 1994 p.193).

A metodologia entende-se também como a organização das práticas de investigação. A combinação dos métodos e das técnicas utilizadas na pesquisa, que por natureza, não são boas nem más, apenas adequadas ao objeto em estudo. É a partir desta investigação que se desenvolve a atividade científica e se produz conhecimento científico, ao responder comprovadamente à pergunta de partida. É essencial que se identifiquem as operações técnicas e mentais que possibilitam essa confirmação, que deve ser fundamentada por um método. Ander-Egg (1999) entende a pesquisa como “ (...) um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais “ (p. 48).

Gaston Bachelard, citado por Quivy, (2005) resumiu o processo científico em algumas palavras: *O facto científico é conquistado, construído e verificado: Conquistado sobre os preconceitos; Construído pela razão; e verificado nos factos.* (p. 25).

Nesta investigação, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, sendo “(...) é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetivos, de maneira a permitir um conhecimento amplo e detalhado do mesmo (...)” (Gil, 1991, p.78). E permite, “(...) observar indivíduos, grupos, instituições, métodos e materiais, com o fim de descrever, comparar, constatar, classificar, analisar e interpretar, as entidades e os acontecimentos (...)” (Comen e Manion, 1990 p.10).

Este tipo de estudo, relaciona-se com a produção de conhecimento, a partir de uma pesquisa rigorosa, com base nas características dos métodos aplicados,

envolvendo desta forma, uma articulação dialética entre a epistemologia, teoria e método.

Este trabalho, insere-se portanto, **na Tipologia do Estudo – Analítico Descritivo**, uma vez que “ *o produto final é uma descrição rica do fenómeno que está a ser estudado, utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados, tais como: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário*” (Carmo e Ferreira, 1998 p.217).

É importante referir que este tipo de estudo, não possibilita a generalização dos resultados a outros casos, mesmo que sejam semelhantes.

---

#### 2.2.2. CAMPO DE ANÁLISE

---

De acordo com o que foi referido e atendendo à importância desta fase da investigação – delimitação do campo de análise, este “deve ser muito claramente circunscrito” , sob pena do investigador se “perder” e não conseguir centralizar e destacar o seu objeto de estudo.

Um critério que pode ser determinante na prática é “*a margem de manobra do investigador: os prazos e os recursos que dispõe, os contactos e as informações com que pode razoavelmente contar, as suas próprias aptidões*” (Quivy, 2005, p.159).

Assim determinou-se o campo de análise *a Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo de Gouveia, em Beja*.

Um dos principais motivos desta escolha deve-se ao facto da investigadora lecionar há seis anos nesta escola, existindo portanto, um conhecimento de da orgânica, incluído direção. Isto justifica também o acesso privilegiado à informação. O próprio diretor ficou satisfeito e interessado com a proposta de investigação, prevendo que esta lhe possa servir para uma ação mais eficaz.

---

#### 2.2.3. UNIDADE DE ANÁLISE

---

A unidade de análise ou unidade de observação, é o estabelecimento de limites para a investigação, esta limitação pode ser relativamente ao assunto, selecionando um tópico a fim de impedir que se torne muito extenso ou muito complexo. Pode ser quanto à sua extensão, porque nem sempre se pode abranger todo o âmbito onde o facto se desenrola. Pode ainda ser limitada a uma serie de fatores – meios humanos, económicos e de exiguidade de prazos, que podem restringir o seu campo de ação. (Lakatos e Marconi, 1990 p.27).

A delimitação da unidade de análise, pode também, ser efetuada pelo próprio tema ou objetivos da pesquisa e que segundo Ander-Egg pode ser: Quanto ao objeto, o que consiste em recolher determinado número de variáveis que intervêm no fenómeno estudado, uma vez selecionados o objetivos, este podem condicionar o grau de precisão do objeto; Quanto ao campo de investigação, que se baseia no limite do tempo e espaço da localização da investigação - quadro histórico e geográfico (Ander-Egg, 1978 p. 67).

Como se vê, uma pesquisa demasiado ambiciosa, pode tornar-se impossível de realizar se não houver consciência dos recursos disponíveis (tempo, fonte informativa, acessos...) entre outros obstáculos, que devem ser devidamente previstos de modo a minimizar os maus resultados.

Assim, com base na descrição dos autores referidos sobre a delimitação da unidade de análise e sobretudo com o cuidado de circunscrever o objeto de estudo, determinou-se estudar a mediação escolar, na forma como existe em algumas escolas do país e as práticas dos diretores de turma de uma escola em concreto. Na impossibilidade prática de poder alargar a unidade de análise a todos os diretores de turma (3º ciclo e secundário), porque seriam mais de trinta, limitámos a investigação aos diretores de turma do 3º ciclo do ensino básico.

Neste caso, pretendemos obter informação dos diretores de turma do 3º ciclo da ESDG, aos quais foram aplicados inquéritos por entrevista semi-diretiva ou semi-estruturada.

Neste ano letivo de 2012/2013, o 3º ciclo do ensino básico constituiu-se por sete turmas, sendo duas turmas de sétimos anos, três turmas de oitavo e duas de nono, embora esta investigação recaia apenas em seis turmas, por impossibilidade de obter informação do 7º A:

QUADRO Nº3- IDENTIFICAÇÃO DO ANO/TURMA

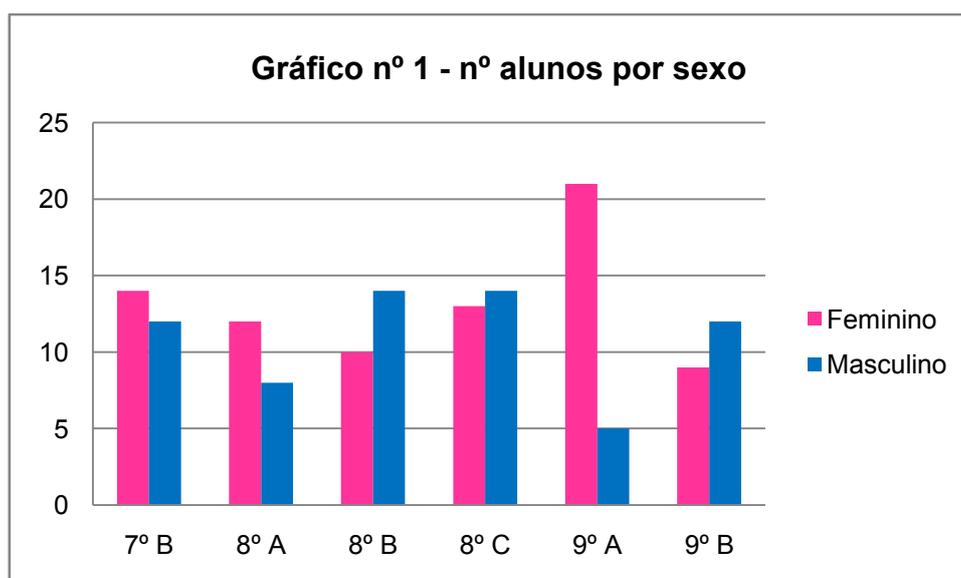
Ano	Turma
7º	A
7º	B
8º	A
8º	B
8º	C
9º	A
9º	B

## 2.2.4. CARATERIZAÇÃO DAS TURMAS EM ANÁLISE

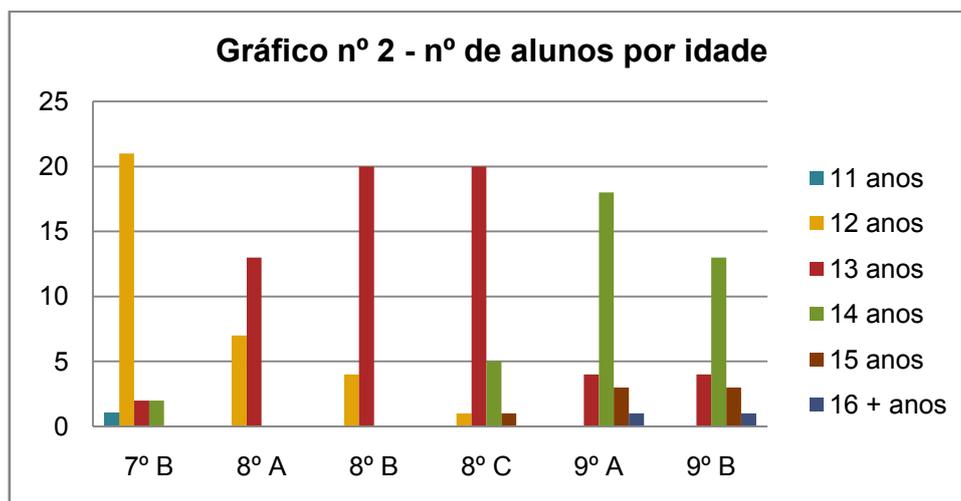
De forma a entender os procedimentos legais e práticos adotados pelos DT's, determinou-se analisar a composição das turmas de acordo com o diagnóstico elaborado no início de cada ano letivo, através de um inquérito que é aplicado aos alunos – Bilhete de Identidade Escolar (anexo B)

Com base neste documento, o diretor de turma recolhe e sintetiza essa informação que regista num outro documento designado – Registo Estatístico dos Dados (anexo C). A partir deste “resumo”, passa o perfil do grupo ao conselho de turma. É uma informação muito útil para saber que alunos são, de onde vêm, onde e com quem habitam, entre outros esclarecimentos do foro da saúde, para uma integração plena do/da aluno/a.

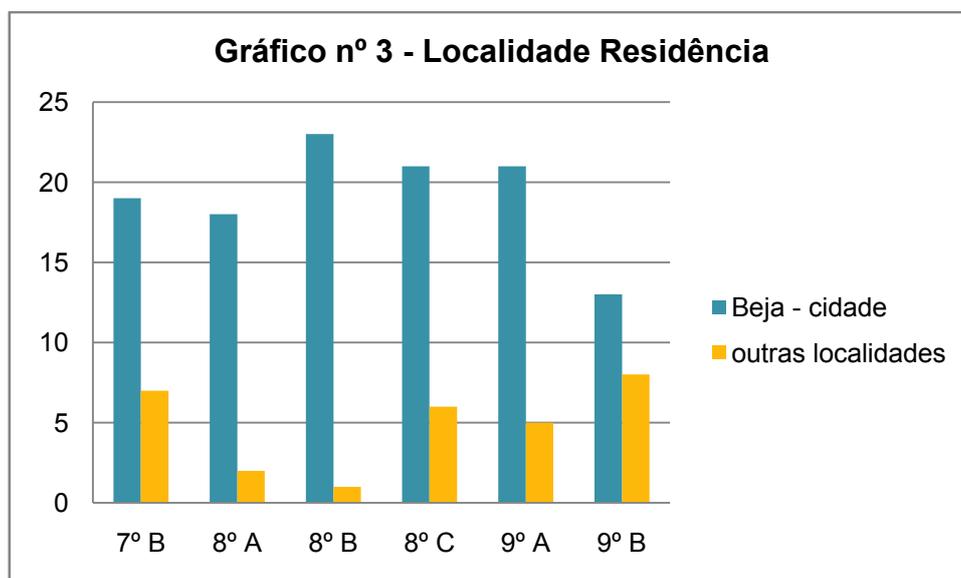
Servindo-nos deste último documento, apresenta-se a seguir o diagnóstico das turmas de forma simples, mas que nos elucida sobre as principais características dos grupos, além de que permite compreender a atuação dos diretores de turma.



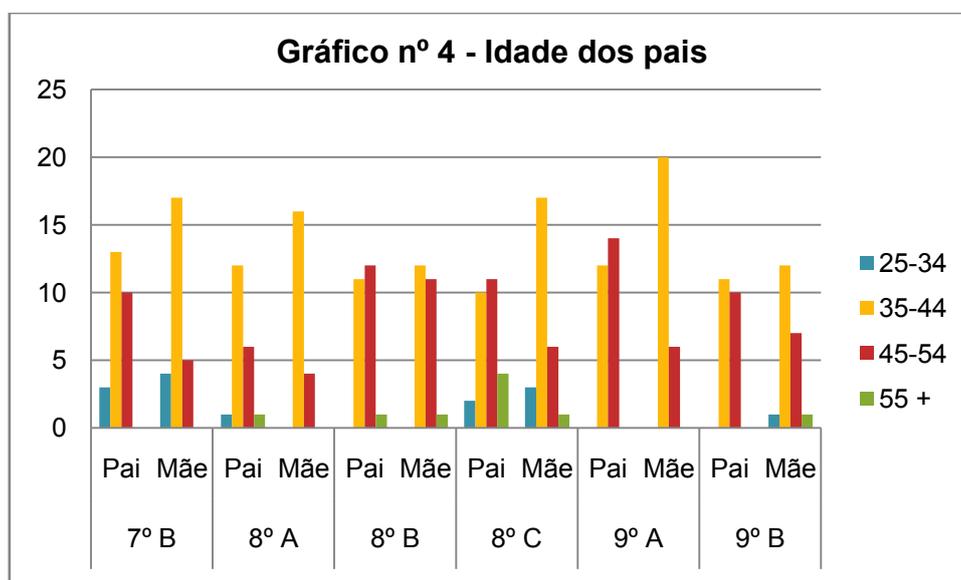
O gráfico nº 1 representa o sexo dos alunos, como se pode observar as turmas são equilibradas na sua distribuição, à exceção do 9ºA que tem o número de raparigas (21) muito superior ao de rapazes (5).



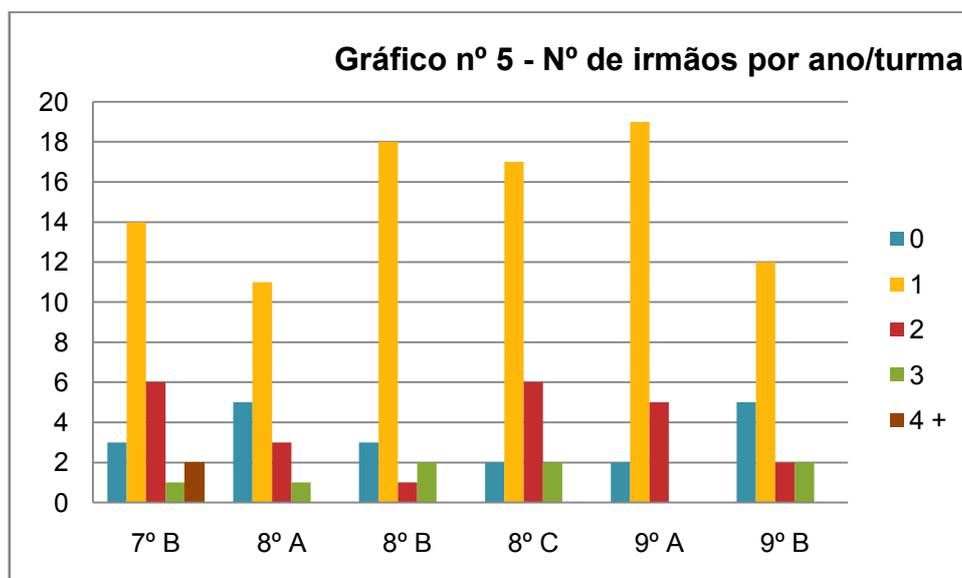
Quanto às idades dos alunos, estão ajustadas ao ano de escolaridade que frequentam, apenas se salientam os dois alunos do 9º A e 9º B que têm mais de 16 anos por terem reprovado em anos anteriores. A diferença de idades e as reprovações, são em muitas situações geradoras de conflitos, especialmente por parte dos pais dos alunos mais novos por acharem que os seus educandos podem ser (mal) influenciados.



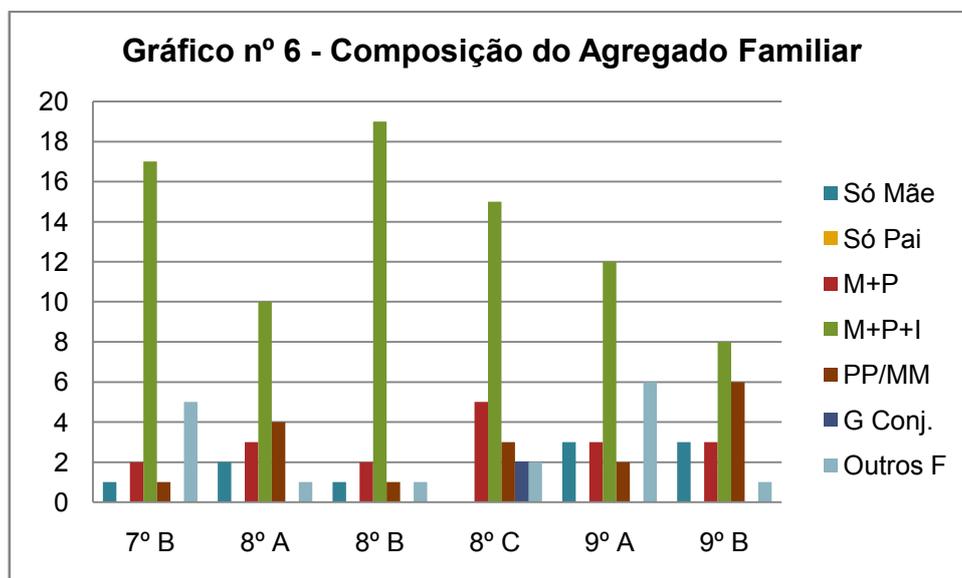
Conforme se representa no gráfico acima, os alunos de todas as turmas residem maioritariamente, em Beja cidade, que inclui as freguesias urbanas de Santiago Maior, Santa Maria, S. Salvador e S. João Batista. As outras localidades identificadas são freguesias rurais da cidade – Albernoa, Baleizão, Beringel, Cabeça Gorda, Mombeja, N<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> das Neves, Quintos, Salvada, Santa Clara do Louredo, Santa Vitória, São Brissos, São Matias, Trigaches e Trindade. Atualmente não são visíveis episódios de exclusão dos alunos que se deslocam para a cidade, mas tempos houve em que os alunos das “aldeias”, eram ridicularizados pela sua origem.



Este gráfico (nº4) resume a idade dos pais por escalões etários. Como se pode ver a idade dos pais e mães situa-se maioritariamente na faixa dos 35-44 anos e 45-54 anos.



O gráfico nº 5 ilustra o número de irmãos por aluno, percebe-se imediatamente que os alunos apenas com um irmão/irmã, são a maior parte – 92 alunos no total de turmas; temos também 20 filhos únicos; 25 alunos com 2 irmãos/irmãs e 11 alunos com 3 irmãos/irmãs, estas duas últimas famílias com 3 e 4 filhos são já consideradas numerosas; o 7º B tem ainda um aluno com 4 ou mais irmãos/irmãs.



Quanto ao agregado familiar dos alunos, 18 alunos vivem com os pais, ou com pais e irmãos (81), a chamada família nuclear, nos restantes casos 7 alunos

vivem em família monoparental (um dos progenitores, neste caso mãe: 10 alunos, e outros só com a mãe e irmãos).

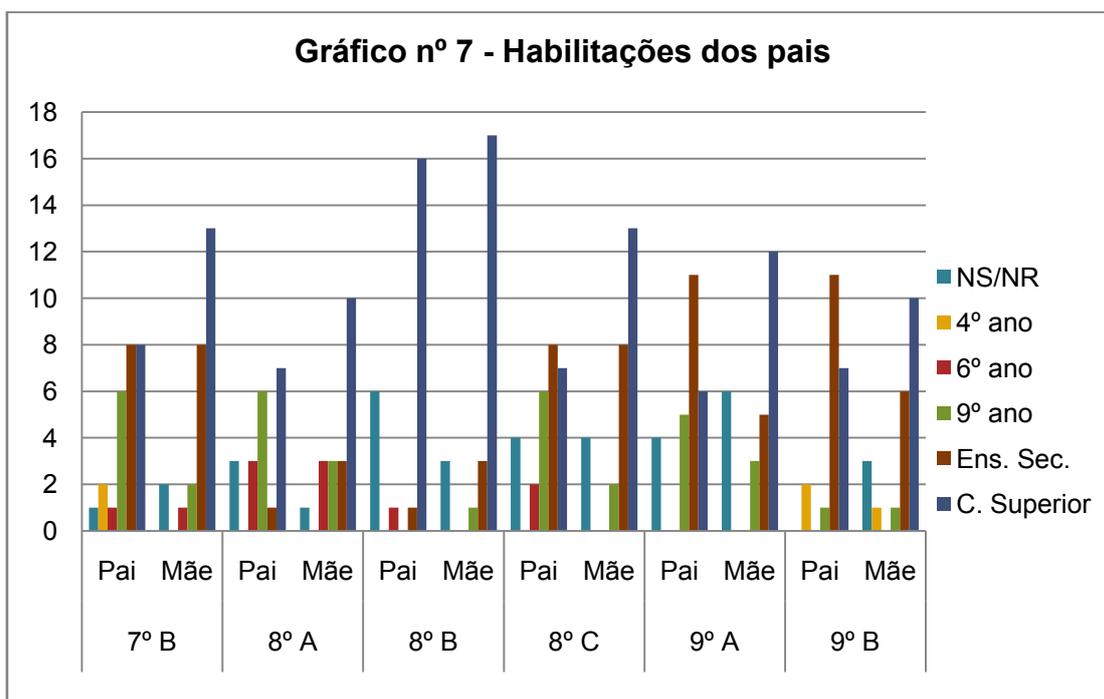
São 17 os alunos que vivem em família recomposta (mãe e padrasto ou pai e madrasta. Em família alargada vivem 16 alunos (vive com pais, irmãos e um ou mais elementos da família, seja avó, tio ou outro).

Há ainda 2 casos de alunos/as que declaram viver em guarda partilhada ou custódia conjunta, isto significa que vivem metade do tempo na casa do pai e a outra metade na casa da mãe, normalmente são 15 dias por mês a cada um.

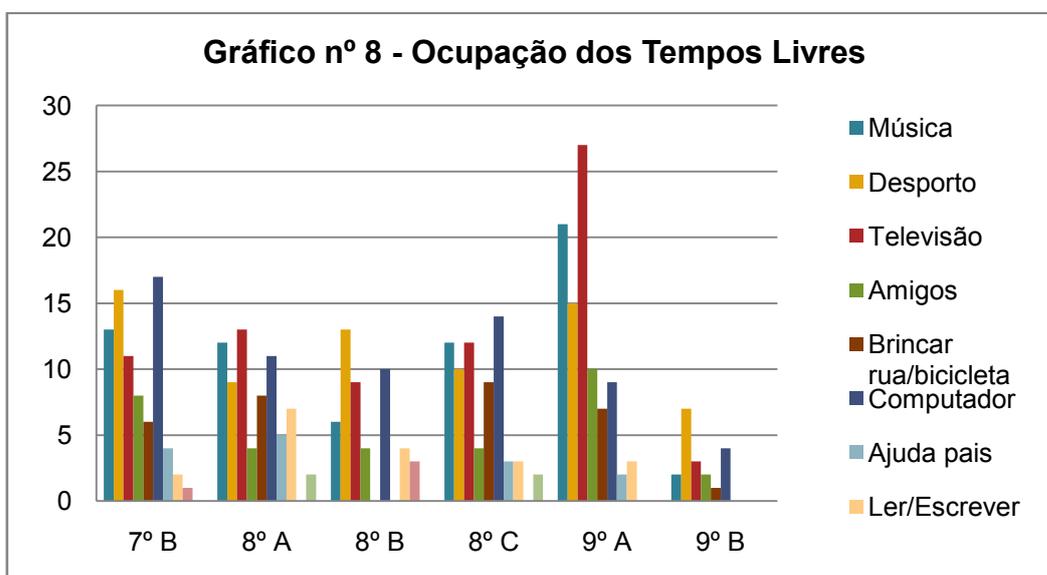
As situações de monoparentalidade acarretam por norma, problemas financeiros, as contas que eram pagas por 2, passam a ser pagas só pela mãe o que contribui para uma instabilidade não só emocional mas também económica.

No caso das famílias recompostas, a situação passa igualmente por períodos de (in) adaptação, às vezes prolongados, que destabilizam e afetam o percurso pessoal e escolar do jovem aluno.

A guarda partilhada, forma de regulação do poder paternal, agora muito em voga com a crescente reclamação de igualdade de direitos, vem colocar as crianças/jovens em situações de “dois pesos e duas medidas”, ou seja o/a aluno/a, vivem em dois locais em simultâneo, parece à primeira vista justo para o casal que se separa, no entanto, na prática retira identidade ao jovem, confusão de papéis e autoridade, chegando a haver dificuldades de comunicação entre progenitores/aluno/escola. (entrevista com coordenadora).

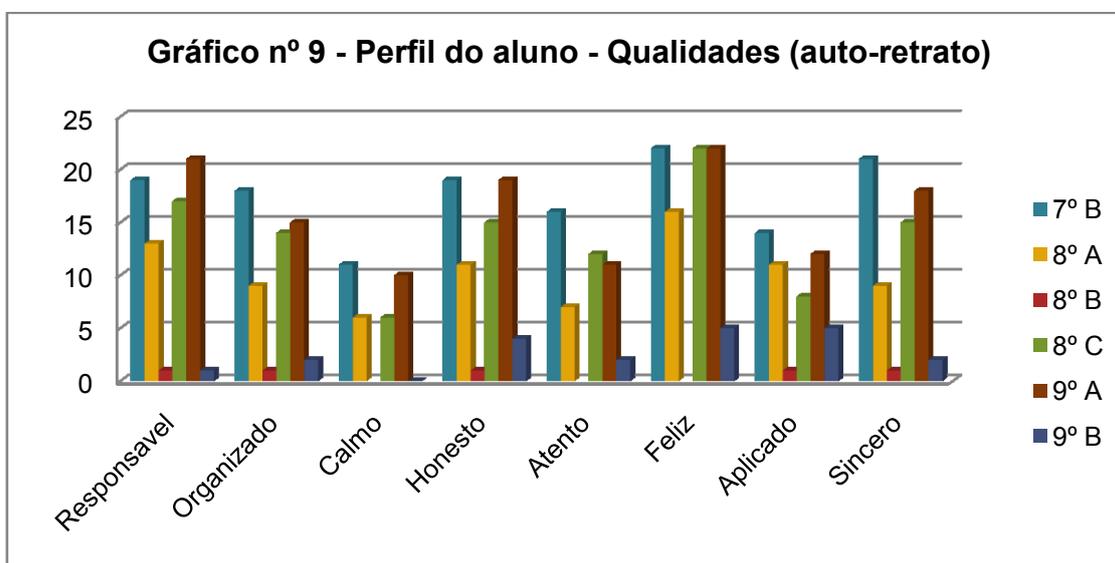


Analisando este gráfico relativo às habilitações escolares dos pais, percebe-se nitidamente que prevalecem os pais (51) e mães (75) detentores de grau académico superior – 126 no total. Com o ensino secundário estão 73 pais e mães; Com o 9º ano registam-se 36, sendo 12 mães e 24 pais. 16 têm o 6º ano ou menos e estão ainda 37 respostas registadas de alunos que dizem não saber ou não responderam a esta questão.



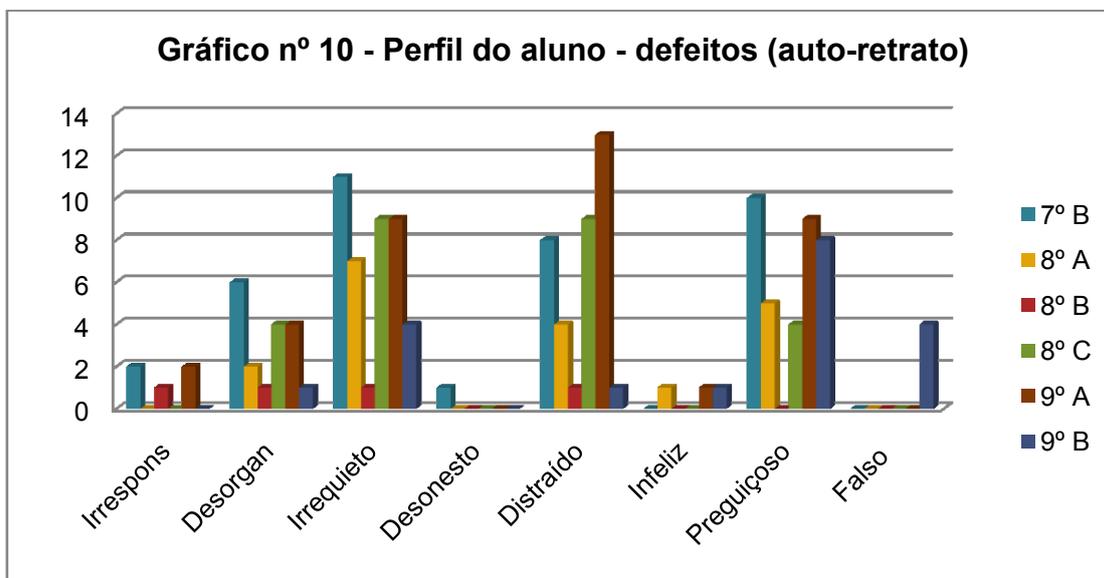
É importante também perceber, como é que os jovens ocupam o seu tempo livre e o maior número de respostas é a ver televisão (75). Depois está o desporto, com 70 alunos ocupar o seu tempo nesta atividade. Ouvir música é prática de 66 alunos e segue-se a utilização do computador, seja a jogar ou a navegar na internet, com 65 respostas. Por ordem decrescente e em muito menor número escolhem estar com os amigos (32), 31 gostam de brincar na rua e/ou andar de bicicleta, lêem e escrevem 19 alunos, 14 ajudam os pais e apenas 4 referem que ocupam o seu tempo disponível a estudar. Lembramos que nesta questão, os alunos tinham oportunidade de optar por escolherem mais do que uma resposta.

No questionário que é aplicado aos alunos, numa última parte pergunta-se sobre a sua personalidade, como se vêm, pede-se um auto-retrato com base numa lista de qualidades e defeitos sugeridos. O gráfico abaixo representa o perfil do aluno de acordo com as respostas que os próprios escolherem.



A qualidade mais escolhida foi Feliz, com 87 alunos a responderem, depois 72 dizem ser responsáveis, 69 honestos, 66 sinceros, 59 organizados, 51 aplicados, 48 atentos e 33 calmos.

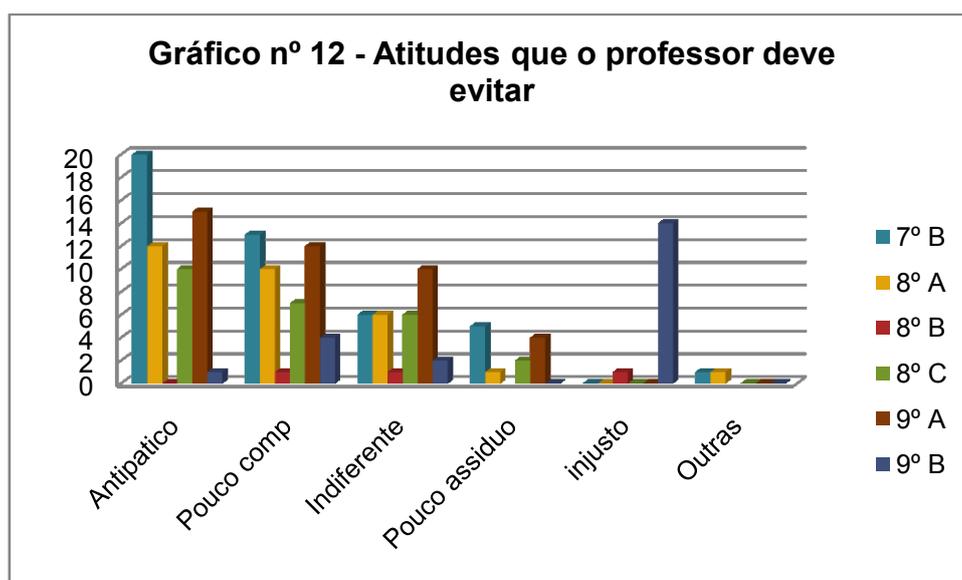
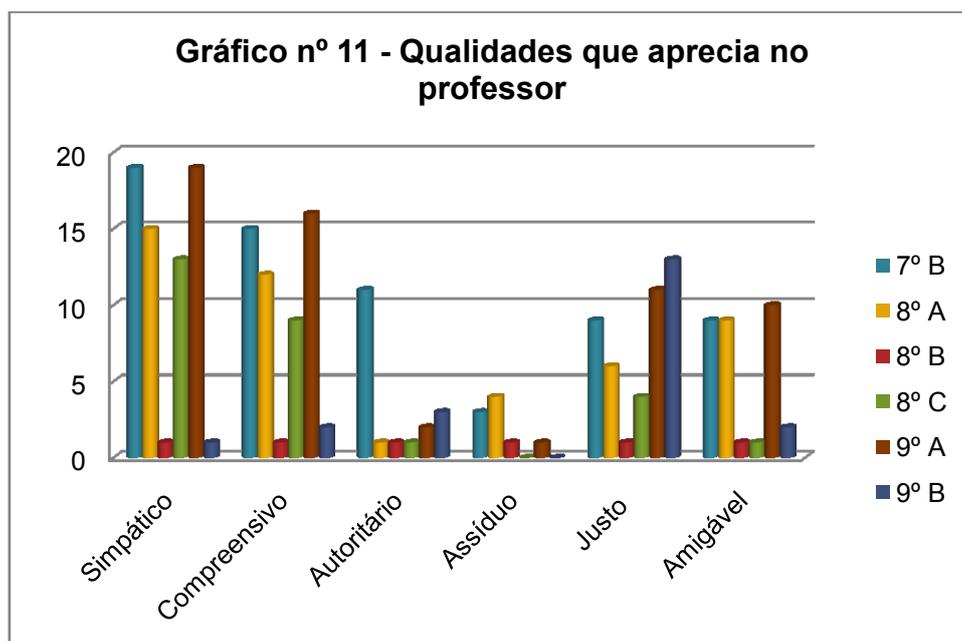
O questionário construído e aplicado, tem depois outra lista as características opostas, do qual resultou o gráfico seguinte:



Aqui as respostas são mais contidas, 41 assumem-se irrequietos, 36 distraídos e outros tantos preguiçosos, 18 são desorganizados, 5 dizem ser irresponsáveis, 4 intitulam-se falsos, 3 estão infelizes e 1 aluno desonesto.

As questões que obrigam a uma reflexão sobre as suas atitudes e comportamentos, são importantes para um diagnóstico das turmas, quer para o/a professor/a diretor de turma, mas sobretudo para o grupo, vendo-se confrontado com uma auto-avaliação.

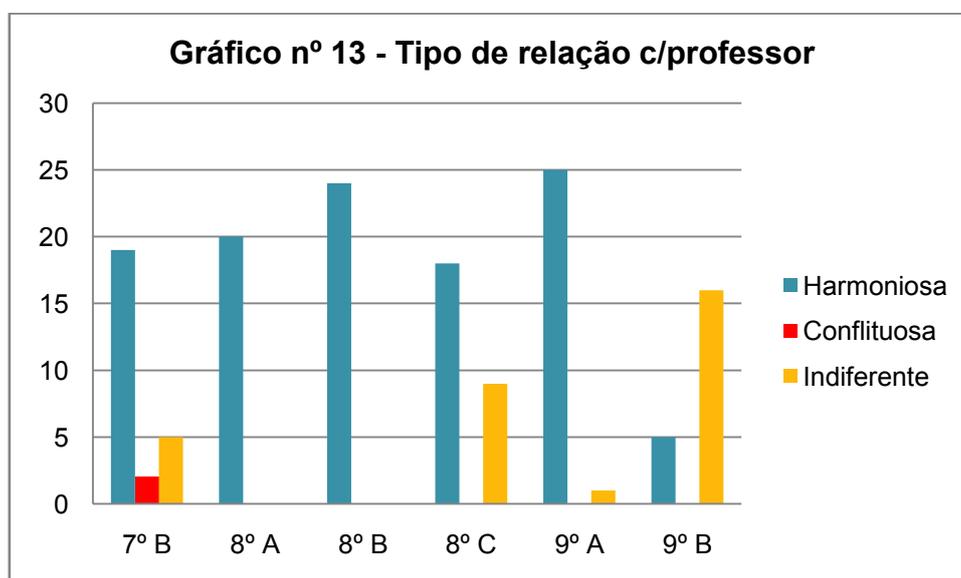
Mas pede-se também aos alunos que identifiquem nos professores determinadas características, conforme vamos analisar nos gráficos seguintes.



Destaca-se em primeiro lugar a simpatia versus antipatia do professor, sendo o maior número de respostas para as duas características: 68 alunos consideram a simpatia a qualidade que mais apreciam no professor, referindo com maior número de repostas também o oposto, dizem 58 alunos que o defeito a evitar é ser antipático. Ser ou não ser compreensivo, vem em segundo lugar para os alunos nesta lista, sendo que 55 admiram a compreensão como qualidade e 47 referem que o professor deve evitar não ser ou ser pouco compreensivo. Na sequência de maior número de respostas aparece a justiça como qualidade do professor (44 alunos), no entanto apenas 15 consideram o defeito de injustiça a

evitar. A assiduidade não é relevante nas suas repostas, apenas 9 referem como qualidade e 12 como defeito. A autoridade é para 19 alunos uma qualidade do professor e a indiferença é a resposta para 31 alunos que dizem ser um defeito a evitar, apreciam a amizade no professor 32 alunos e como outra opção de defeito a evitar, 1 aluno apontou a maldade e outro a discriminação sexual.

O gráfico em baixo (nº 11) representa a relação aluno/ professor, a questão colocada é: “Que tipo de relação manténs com os teus professores?”



Na turma de 7º ano analisada, a maior parte dos alunos diz ter uma relação harmoniosa (19), embora 5 considerem indiferente e 2 assumem mesmo uma relação de conflito. No 8º A e 8º B, todos (44) alunos respondem que têm uma relação harmoniosa com os professores, na turma C do 8º ano 18 alunos também refere uma relação de harmonia e 9 de indiferença. No 9º ano as duas turmas têm opiniões quase opostas: no 9ºA a maioria (25) identifica-se com uma relação harmoniosa contra os 5 alunos do 9º B, nesta turma a maior parte (16) dos alunos diz ter uma relação de indiferença, enquanto no 9º A, apenas 1 aluno manifesta esse sentimento.

Esta é uma questão fundamental que poderia ser mais explorada, porque é nas relações e das relações que nascem os conflitos, embora no total dos alunos em causa (144), somente 2 assumam relação de conflitos com os professores, sabe-se que as respostas que assinalaram indiferença, podem ter latentes algum conflito.

---

#### 2.2.5. TÉCNICAS DE PESQUISA

---

Existem três grupos de técnicas utilizadas em ciências sociais, designadas também por “modos” de recolha de dados: o inquérito (por questionário ou entrevista); observação (que pode assumir uma forma direta, sistemática ou participante) e análise documental (Lessard-Herbert et al, 1990 p. 143)<sup>3</sup>

Nesta investigação, determinou-se utilizar a análise documental e o inquérito por entrevista.

#### **Análise Documental**

Esta é uma técnica que tem com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, ou seja, é usada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas técnicas (Lessard-Herbert et al, 1990 p.144)

A observação de documentos envolve procedimentos diversificados, logo a sua seleção é também complexa tendo em conta a importância do material que

---

<sup>3</sup> Michelle Lessard-Herbert é investigadora e responsável de cursos na Université du Quebec, em Montreal. Trabalha também como ortopedagoga na Comissão scolaire de Gabriel Goyette, Varennes. doutorada em Ciências da Educação pela Université d’Ottawa e responsável pelo Diplome de Deuxieme Cycle d’Integration de la Recherche à la pratique educative, na UQAM. Ensina as metodologias de investigação no Curso de Ciências da Educação. Gerard Boutin é doutorado pela Université de Fribourg (Psicopedagogia, Antropologia e Psicopatologia. É professor titular na Université du Quebec a Montreal (UQAM).

pode realmente constituir documento, no sentido de objeto de observação, capaz de fornecer elementos informativos indiretos à pesquisa em ciências sociais (Almeida e Pinto, 1995 p. 104).

A pesquisa documental foi utilizada durante toda a investigação. A exploração de diversas fontes, iniciou-se logo no princípio do trabalho, recorrendo à pesquisa na internet, pesquisa bibliográfica e análise da legislação. Foi também importante recorrer aos arquivos da escola ESDG, para fazer o seu enquadramento histórico e institucional, assim como recorrer a informação concreta, no sentido de fazer a caracterização das turmas, nomeadamente através de registos dos DT's.

Os documentos analisados serviram de base à construção do enquadramento teórico e concomitantemente à fundamentação das opções metodológicas.

#### **A entrevista**

A entrevista é uma técnica importante que possibilita um processo de recolha de informação *"(...) que utiliza a forma de comunicação verbal. Parte do encontro entre duas pessoas, durante o qual, uma pessoa – entrevistador, interroga a outra ou outras – entrevistados, com o objetivo de conhecer as suas opiniões sobre alguns pontos e factos que lhe interessam (...)"* (Amorim, 1993p.83).

As entrevistas podem ser semi-diretivas/semi-estruturadas, diretivas/estruturadas, e abertas. Segundo Quivy e Campenhoudt, as primeiras devem ter um guião de orientação pré-estabelecido pelo qual o entrevistador se vai orientando de forma a obter as respostas, sem interpelar, mas sem perder o fio condutor. No caso da entrevista diretiva/estruturada/centrada, (focused interview) esta é menos flexível, o entrevistador intervém mais, controlando todo o desenrolar da ação.

Na entrevista aberta, conforme o nome indica, o entrevistado é deixado completamente à vontade para falar sobre o tema proposto, esta poder ter apenas uma pergunta inicial, donde se desencadeia toda a entrevista. Este tipo de entrevista é útil na fase exploratória da investigação, fornecendo pistas ao investigador. Também é muito frequentemente utilizada nas histórias de vida. Quando o entrevistado se limita a responder objetivamente, sugerem-se outras questões de forma a encaminhar a entrevista para os objetivos da pesquisa, respeitando pausas e silêncios. (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.193)

### **A Análise de Conteúdo**

Para a interpretação dos dados obtidos através das entrevistas realizadas, procedeu-se a uma análise de conteúdo. Esta análise, que é sempre qualitativa, requer algumas técnicas e métodos próprios, para tornar os resultados objetivos e capazes de serem entendidos sem dúvidas.

*“Em que consiste? Em essência, trata-se de uma técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme); o primeiro objetivo é, pois, proceder à sua descrição objetiva, sistemática e, até, quantitativa (...) é um processo empírico utilizado no dia a dia por qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação; mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão rigor e a validade necessária” (...) (Amado, in A Técnica de Análise de conteúdo)*

Um desses passos de que fala o autor é a codificação, designado pelo processo que transforma os dados brutos em unidades, permitindo uma descrição das características relevantes do conteúdo. As unidades de registo e de contexto são agrupadas por categorias pré-definidas no desenho da investigação.

QUADRO Nº 4- EXEMPLO DEMONSTRATIVO DE ANÁLISE CONTEÚDO

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
<b>Caraterização das funções no cargo de DT</b>	-Funções desempenhadas habitualmente  -Obstáculos ao cargo/funções de DT	Resumo do que foi registado.	Transcrição de frase do entrevistado.

### 2.3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram realizadas 6 entrevistas semi-diretivas aos diretores de turma (um dos diretores de turma mostrou-se indisponível para colaborar na investigação) e uma entrevista aberta à coordenadora de diretores de turma, que neste caso também é diretora de turma. As entrevistas realizaram-se durante o mês de Junho de 2013.

De acordo com a metodologia do estudo, as entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo, categorizadas conforme se apresenta:

QUADRO Nº 5 – COMPILAÇÃO DOCORPUS DAS ENTREVISTAS

Categoria	Questão/Subcategoria	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6
Identificação	Idade Sexo	37 anos Feminino	43 anos Feminino	43 anos Feminino	35 anos Feminino	40 anos Feminino	53 anos Feminino
Caraterização Profissional	Habilitações	Licenciada em ensino de português/Licenciada em Línguas, literaturas e culturas – português e espanhol e Mestre em Observação e Análise da relação educativa	Licenciatura em ensino de história Mestre em Sociologia	Licenciada	Mestre	Licenciada em línguas e literaturas modernas, variante de estudos portugueses e ingleses – ramo educacional	Licenciatura em ensino de Física e Química
	Tipo de Profiss.	Estágio integrado	Curso via ensino	Estágio integrado	Estágio pedagógico	Estágio integrado	Estágio integrado
	Vínculo Profiss.	PQND - ESDG	QZP - Beja	PQND	QND	QE - Serpa	PQND
	Nº anos ensino	14	20	20	12	17	29
	Nº anos no cargo DT	4	14	10	4	15	NS precisar
	Nº anos na ESDG	4	4	10	4	4	23
	Nº anos DT na ESDG	1	4	10	4	4	NS precisar
Formação I para DT	Não	Não	Não	Não	Não	Não	

# Mestrado em Ciências da Educação – Educação Comunitária

## Mediação Escolar e Direção de Turma

Deolinda Valério

	Formação C para DT	Não	S – sobre direção de turma em 1994	Não	Não	Não	Não
	Necessidade e de Formação na área	Sim	Não, os coordenadores informam corretamente	Sim	Não	Não	Não contínua Sim, de reciclagem
Caraterização das funções no cargo de DT	Nº de horas semanais que dedica ao cargo	2 horas	2 horas	2 horas oficialmente mas na prática mais	2 horas	2/3 – nos finais de período mais	4 a 5 horas no mínimo
	Esse tempo é suficiente?	Não	Sim	Não	Sim	Por vezes	Sim
	Funções desempenhadas habitualmente	Todas as que dizem respeito ao DT	Atendimento aos EE; Registo de assiduidade; Ligação entre pais e professores; Envio de sms, emails e cartas.	Atendimento aos pais/EEs; Contactos com pais/EEs; Resolução de conflitos; Tarefas burocráticas; Atendimento aos alunos; Contactos com o conselho de turma.	Professora; Diretora de turma; Professora de dança; Membro da comissão de avaliação.	Contactos com EEs; Verificação de assiduidade; Justificação e mapas de faltas; Gestão de conflitos; Pesquisa de oferta formativa; Organização de sessões de OV; Envio de correspondência	As funções relacionadas com a direção de turma
Distribuição aproximada da % tempo pelas tarefas desempenhadas	Burocráticas 25% Reuniões 20% Atend. P/EE 15% Atend. Alunos 15% Resol Conflitos 15% Projetos turma 10%	Burocráticas 25% Reuniões 10% Atend. P/EE 25% Atend. Alunos 25% Resol Conflitos 10% Projetos turma 5%	Burocráticas 20% Reuniões 10% Atend. P/EE 30% Atend. Alunos 10% Resol Conflitos 25% Projetos turma 5%	Burocráticas 30% Reuniões 25% Atend. P/EE 25% Atend. Alunos 10% Resol Conflitos 5% Projetos turma 5%	Burocráticas 30% Reuniões 25% Atend. P/EE 20% Atend. Alunos 10% - em sala sempre que necessário Resol Conflitos 10% Projetos turma 0%	Burocráticas 40% Reuniões 25% Atend. P/EE 25% Atend. Alunos 10% Resol Conflitos 0% Projetos turma 0%	
	Obstáculos ao cargo/funções de DT	Não	A não comparência e a demissão dos EEs no acompanhamento dos seus	Não	Excesso de burocracia; Morosidade de alguns processos; Desorganização da diretrizes	Não	Não

# Mestrado em Ciências da Educação – Educação Comunitária

## Mediação Escolar e Direção de Turma

Deolinda Valério

			educandos		letivas; Falta de responsabilização dos EEs perante comportamentos dos seus educandos.		
Mediação Escolar	Conceito de mediação	“... A procura de um entendimento entre as partes após um conflito”	“... Elo de ligação entre a escola e a família, o aluno, o meio em que se insere...”	“Intervenção para solucionar problemas /conflitos. (...) ponte ou elo de ligação entre as partes”	“Ação que permite ao docente fazer a ligação entre EE e escola e (...) mediar esse processo.”	“É um procedimento para resolução de controvérsias, no qual uma terceira pessoa imparcial – o mediador – assiste e conduz as duas ou mais partes a identificarem os pontos de conflito e posteriormente, porem fim ao mesmo.”	“É um processo que promove a ligação /aproximação entre partes (...) conduzido por um intermediário /mediador.
	Conhecimento da mediação escolar	Não	“Mais ou menos”	Não	“Apenas do ponto de vista empírico, uma vez que está inerente às minhas tarefas enquanto professora e especialmente enquanto DT.”	Não	“... os largos anos de experiência (...) permitem entender o que se pretende com a mediação escolar”
	Sentimento de mediador no cargo de DT	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Atuação em situação de conflito	“Ouvir as partes envolvidas de forma isenta e recolher o máximo de informação sobre o conflito. Procurar acalmar os envolvidos e discutir a questão com bom senso.”	“Tento conciliar as duas partes envolvidas, promover o diálogo e resolver os problemas.”	“ouvir todos os intervenientes, tomar conhecimento dos factos e depois agir em conformidade”	“Procuro ouvir as partes (...) as minhas ações decorrem dessa primeira abordagem”	“Participo e coordeno reuniões com as partes envolvidas, intervindo sempre que necessário com vista à melhor resolução dos problemas, nunca impondo às partes uma solução.”	(...) “imparcialidade e bom senso”

	Opinião e justificação sobre se as funções de DT devem ser exercidas por um professor ou mediador escolar	Professor.  Porque “ existem especificidades na mediação escolar que considero serem mais facilmente resolvidas por um professor que por outro profissional”.	Professor.  Porque é a pessoa que estabelece com os alunos uma relação mais próxima e está inserido no contexto escolar.”	Professor.  Porque “tem contato direto com os alunos e com a realidade escolar, está inserido no processo formativo e educativo do aluno, não é um elemento externo.”	Professor.  Porque tem mais contato e conhece mais a turma.	Professor.  Porque conhece a turma e a escola.	Professor.  Porque “além do contato estreito e regular com os alunos, existe também uma aproximação e dialogo com todos os professores da turma.”
	Satisfação e competência na realização das funções de DT	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Questões /sugestões pertinentes da experiência de DT	--	“Os DTs deveria ter condições para atendimento aos EE’s, gabinetes como temos aqui na ESDG, em muitas escolas há apenas uma sala sem compartimentos e sem privacidade.”	--	--	--	--

Começamos com uma breve caracterização pessoal e profissional das entrevistadas, como já se percebeu, são todas mulheres, com idades compreendidas entre os 37 e os 53 anos de idade. Aliás, este retrato não está muito longe daquilo que é hoje em dia, o corpo docente em Portugal: 71%, é a taxa de feminilidade em Portugal Continental, no 3º ciclo e ensino secundário, segundo as estatísticas do GEPE.

Relativamente às habilitações académicas e profissionais, todas as inquiridas têm licenciatura (3) ou mestrado (3) na área de ensino para a qual estão habilitadas a lecionar, tendo todas, obtido a profissionalização através de estágio integrado. A área de especialização (mestrado) mais direcionada para

a intervenção/mediação é em “Observação e Análise da Relação Educativa”, de uma das docentes que, além de diretora de turma desempenha também o cargo de coordenadora de diretores de turma.

As professoras inquiridas têm entre 12 e 29 anos de serviço letivo, todas com vínculo definitivo ao Estado, sendo cinco PQND – Professora Quadro Nomeação Definitiva e uma PQZP – Professora de Quadro Zona Pedagógica. Embora as designações recentes sejam diferentes e o vínculo definitivo seja agora intitulado de CTTI: Contrato Trabalho por Tempo Indeterminado, ainda assim, fazem parte dos quadros de pessoal desta ou de outra escola próxima. A professora que está na situação de QZP, não pertence a nenhuma escola em concreto, mas ficará na escola da sua preferência, depois de ordenadas as listas de pessoal docente, para a qual concorrem de quatro em quatro anos.

No caso da antiguidade na ESDG, quatro professoras estão há 4 anos nesta escola, uma professora há 10 anos e outra professora há 23 anos. Todas já exerceram o cargo de DT nesta e em outras escolas e a sua experiência nesta função varia entre 4 anos e mais de 15 anos.

A questão da formação inicial e contínua na área da mediação, foi colocada para perceber a formação adquirida, mas também a necessidade dessa formação especificamente. O que se regista é o facto de nenhuma das inquiridas ter formação inicial nesta área. Uma das diretoras de turma a mencionou ter obtido formação contínua, mas já há algum tempo (1994). Quanto à necessidade de obter formação, quatro responderam que não e duas reponderam sim, tendo-se percebido nesta situação que a experiência no cargo dispensa a formação. Houve uma das respostas que justificou a não necessidade, por se sentir devidamente “(in)formada”, pela coordenadora dos DT’s. Uma das docente que respondeu que formação contínua não, mas de reciclagem, sim.

Outra das categorias que fez parte da organização destas entrevistas, foi a caracterização das funções no cargo de direção de turma. Relativamente ao tempo semanal que é dispensado para o cargo, todas as entrevistadas

referiram um tempo mínimo de duas horas, aliás o tempo definido pela legislação, no entanto, duas das professoras referiram gastar mais tempo (até cinco horas), referindo a época de final dos períodos escolares, como mais tempo dedicado às funções. Nesta sequência, perguntou-se se achavam suficiente este tempo (as duas horas ou mais, conforme o caso), obtiveram-se duas respostas negativas, três positivas e uma docente que respondeu “às vezes”, fazendo depender a sua resposta da época do ano letivo.

Quanto às funções, efetivamente desempenhadas, no cargo de DT, as respostas foram diversas, sendo que duas das entrevistadas referiram apenas que exercem todas as funções relacionadas com o cargo. Nos restantes casos, foram mais específicas, referindo o atendimento aos pais/EE's, o controlo e informação da assiduidade e a correspondência inerente a essa informação, o atendimento aos alunos, a gestão de conflitos. Uma das DT, acrescentou ainda a organização de sessões de OV (Orientação Vocacional), visto se tratar de uma turma de 9º ano.

Sabendo agora o tempo que dedicam ao cargo de DT e as funções que desempenham, inquiriu-se sobre a distribuição desse tempo, pelas tarefas desempenhadas. Foram dadas seis tarefas e pediu-se que respondessem em percentagem aproximada, da ocupação do tempo no cargo e nas funções de DT. Para a ilustração desta resposta optou-se por apresentar um quadro:

Quadro nº 6- Distribuição aproximada da %de tempo por tarefa

TAREFAS	Ent 1	Ent 2	Ent 3	Ent 4	Ent 5	Ent 6	Média
Burocracia	25%	25%	20%	30%	30%	40%	28
Reuniões	20%	10%	10%	25%	30%	25%	20
Atendimento P/EE	15%	25%	30%	25%	20%	25%	23
Atendimento alunos	15%	25%	10%	10%	10%	10%	13
Resolução de conflitos	15%	10%	25%	5%	10%	0%	11
Projetos de Turma	10%	5%	5%	5%	0%	0%	4

É fácil de verificar que de todas as tarefas, a que mais tempo ocupa às DT's, é a burocrática. Entendam-se aqui as tarefas burocráticas, todas as que fazendo parte das funções do cargo de DT, envolvem de algum modo tarefas relacionadas com a formalidade do sistema, que são obrigatórias e devem ficar registadas – envio de correspondência aos pais/EE's, elaboração de relatórios, controlo da assiduidade através de listagens e consequente justificação dessas faltas, convocatórias de reuniões, entre outras. Esta tarefa ocupa mais de  $\frac{1}{4}$  do tempo dos DT's.

O atendimento aos pais ocupa o segundo lugar na dedicação de tempo dos professores. De referir que este atendimento é vinculativo no horário do DT, existe obrigatoriamente uma hora por semana na qual o DT tem de estar disponível para atender os pais/EE, essa hora é marcada no início do ano letivo e o professor deve permanecer na escola, mesmo que não receba a visita de pais/EE's. Formalidades à parte, os diretores de turma recebem os EE's em horários convenientes a ambos, uma vez que a hora definida e marcada no horário do professor, nem sempre, na maior parte dos casos não coincide com a disponibilidade dos pais/EE', visto ser em horário de expediente. Esta tarefa também é descrita como ocupando mais de  $\frac{1}{5}$  do tempo dos professores.

No caso das reuniões, estas podem ser com os pais ou com o conselho de turma. As reuniões de conselho de turma na ESDG iniciam-se em Setembro de cada ano letivo, seguem-se as reuniões intercalares em Novembro e Fevereiro e as reuniões de avaliação no final de cada período. Segundo as entrevistadas, as reuniões preenchem  $\frac{1}{5}$  do seu tempo.

Na ordenação da distribuição do tempo pelas tarefas, segue-se o atendimento aos alunos. Ao que foi relatado, este tempo foi considerado aquele que é feito extra aula, ou seja na maior parte dos casos, o aluno solicita o professor DT na própria aula que é ministrada por aquele docente, e por isso não foi aqui contabilizado.

O tempo dedicado à resolução de conflitos é em média, pouco mais de 10%, isto acontece porque esta é uma escola ainda resguardada da maior parte dos

problemas que existem em outras escolas. Conforme foi descrito atrás na caracterização do contexto da investigação, onde se faz uma “fotografia” da ESDG, esta escola foi anteriormente um Liceu, com todas as particularidades que os antigos liceus tinham, inclusivamente chegou a ser um pouco elitista. Nesta altura isso não acontece, é uma escola<sup>4</sup> que acolhe cursos alternativos aos de prosseguimento de estudos, incluindo uma turma de PIEF (3º ciclo), muito mal afamada, até porque estes grupos têm sistemas de organização muito diferenciados, têm técnicos especializados (tutores, psicólogos e assistentes sociais) destacados especificamente para trabalharem as questões que dão a má fama aos grupos (conflitos étnicos, percursos escolares irregulares, elevado grau de absentismo, desajuste dos comportamentos ao espaço sala de aula e escola, entre outros), mas este grupo/turma, não faz parte desta investigação, conforme já foi referido. Do que foi apurado da unidade de análise, as turmas de 3º ciclo do ensino básico esses conflitos prendem-se apenas com pequenas desavenças entre pares, questões que são conduzidas e intervencionadas pelos DT’s.

Por último, na distribuição das tarefas pelo tempo, as DT’s referem dedicar pouco tempo aos projetos de turma, duas das entrevistadas dizem mesmo não dedicar tempo nenhum a esta tarefa, das restantes quatro, três dedicam 5%, apenas uma professora diz ocupar 10% do seu tempo com estas atividades.

Ainda na categoria da caracterização das funções relativas ao cargo de DT, questionámos sobre os obstáculos ao exercício do cargo, quatro das entrevistadas disseram não sentir obstáculos, uma professora referiu “a não comparência e a demissão dos EE’s no acompanhamento dos seus educandos”, outra professora expôs outros impedimentos: “Excesso de burocracia, morosidade de alguns processos, desorganização de diretrizes letivas, falta de responsabilização dos EE’s perante comportamentos dos seus educandos.”

---

<sup>4</sup> Brevemente sede do agrupamento de escolas nº 1 de Beja, da qual farão parte mais 2 escolas da cidade de Beja: a escola EB 2+3 de Santiago Maior e uma parte da escola EBI de Santa Maria.

Passamos a analisar as respostas obtidas na categoria de Mediação escolar. Nesta parte da entrevista, começou-se por pedir uma definição/conceito de mediação em geral, curiosamente todas as entrevistadas sabem de uma forma ou outra, o que significa em termos genéricos, mediar/ fazer mediação: “...A procura de um entendimento entre as partes após um conflito”; “... intervenção para solucionar problemas/conflitos”; “É um procedimento para a resolução de controvérsias, no qual uma terceira pessoa imparcial – o mediador – assiste e conduz as duas ou mais partes a identificarem os pontos de conflito e posteriormente, por fim ao mesmo”; “É um processo que promove a ligação/aproximação entre as partes (...) conduzido por um intermediário/mediador. No entanto, quando se pergunta se conhece a mediação escolar, três professoras disseram que não, uma diz conhece “mais ou menos”, embora esta professora tivesse descrito o conceito de mediação anterior, ligado à ação na escola “...elo de ligação entre a escola, a família, o aluno e o meio em que se insere.” Duas respostas, associam diretamente a mediação escolar, ao trabalho que é feito pelo professor em geral e pelo diretor de turma em particular, conforme se pode ler nos excertos: “(conheço) apenas do ponto de vista empírico, uma vez que (o conceito) está inerente às minhas tarefas enquanto professora e especialmente enquanto DT”. Outra resposta: “... os largos anos de experiência (...) permitem entender o que se pretende com a mediação escolar”.

De seguida questionou-se: “Sente-se um mediador no cargo de DT?” As respostas foram todas afirmativas e sem rodeios, o que demonstra uma identidade grande com as funções de DT e ao mesmo tempo com as funções que caracterizam um mediador.

Esta pergunta leva-nos a outra: “Como atua em situações de conflito?” As respostas são semelhantes: “Ouvir as partes envolvidas de forma isenta e recolher o máximo de informação sobre o conflito. Procurar acalmar os envolvidos e discutir a questão com bom senso”; “conciliar as partes envolvidas, promover o diálogo e resolver os problemas”; “ouvir todos os intervenientes, tomar conhecimento dos factos e depois agir em conformidade”;

ouvir as partes (...) as minhas ações decorrem dessa primeira abordagem”;  
“Participo e coordeno reuniões com as partes envolvidas, intervindo sempre que necessário com vista à melhor resolução dos problemas, nunca impondo às partes uma solução”; “imparcialidade e bom senso”.

Daqui se conclui que, relativamente à gestão dos conflitos os DT’s adotam uma intervenção concertada e com os princípios da mediação – Ouvir, ser isento e agir com bom senso.

Quisemos saber, portanto, a opinião das entrevistadas quanto ao exercício das funções de direção de turma, se estas devem ser desempenhadas por um professor ou antes por um mediador escolar. As respostas obtidas não deixaram dúvidas. Deve ser o professor a desempenhar as funções de DT. Pedimos obviamente uma justificação para uma opinião tão pronta:

“Porque existem especificidades nas mediação escolar que considero serem mais facilmente resolvidas por um professor que por outro profissional”;

“Porque é a pessoa que estabelece com os alunos uma relação mais próxima e está inserida no contexto escolar”;

“Porque tem contato direto com os alunos e com a realidade escolar, está inserido no processo formativo e educativo do aluno, não é um elemento externo”;

“Porque tem mais contato e conhece mais a turma”;

“Porque conhece a turma e a escola”;

“Porque além do contato estreito e regular com os alunos, existe também uma aproximação e diálogo, com todos os professores da turma”;

Em jeito de conclusão, perguntámos se se sentiam satisfeitas e competentes na realização das funções de DT, ao que todas responderam afirmativamente.

Finalmente, deixámos que opinassem ou sugerissem, alguma questão pertinente sobre a experiência de direção de turma, apenas uma das docentes

disse que os DT's deveriam ter condições para atender os EE's, referindo-se ao espaço físico que existe na ESDG mas que muitas escolas não têm salas ou gabinetes para se fazer um atendimento com privacidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Nesta fase da pesquisa, pressupõe-se que se elabore uma conclusão de todo o trabalho, desde a pergunta de partida, que originou a investigação, até aos resultados obtidos, passando pela metodologia adotada, de modo que o leitor fique com uma generalidade da investigação, conforme refere Quivy (2005): *“A conclusão de um trabalho é uma das partes que os leitores costumam ler em primeiro lugar. Graças a essa leitura de algumas páginas de conclusão, o leitor poderá, com efeito, ficar com uma ideia do interesse que a investigação tem para si, sem ter de ler o conjunto do relatório”* ( p.243).

No entanto, alterou-se a designação para considerações finais, não porque não haja matéria para concluir, ou porque não se cumpra, o que é suposto conter uma conclusão, mas sim porque consideramos esta parte do trabalho, apenas uma etapa na qual se completa um ciclo mas pode iniciar outro.

Tendo em conta e exploração efetuada sobre o tema desta investigação, considerou-se estruturar o conteúdo deste capítulo, de acordo com o autor já referenciado, atendendo a que *“(...) a conclusão de um trabalho de investigação social compreenderá geralmente três partes: primeiro, uma retrospectiva das grandes linhas do procedimento que foi seguido; depois, uma apresentação dos novos contributos para o conhecimento originados pelo trabalho e, finalmente, considerações de ordem prática.”* (ibidem).

Esta investigação sob o tema Mediação Escolar e Direção de turma – Um estudo sobre as práticas dos diretores de turma numa escola do Baixo Alentejo, concretamente na Escola Secundária c/3º ciclo Diogo de Gouveia, pretendeu conhecer as práticas dos diretores de turma do 3º ciclo do ensino básico, nesta escola e perceber de que forma essas práticas se assemelham ao trabalho de um mediador escolar.

Assim sendo, relembramos o início desta investigação que em termos teóricos se divide nitidamente em duas partes: uma que explora o conceito de mediação escolar, fazendo uma breve resenha histórica e contextual do seu uso desde a sua primeira abordagem nos Estados Unidos da América, até à sua prática em Portugal. Acrescenta-se a esta informação os conceitos inerentes à mediação em geral e a mediação escolar em particular, através de autores de referência; depois uma segunda parte ainda teórica que tenta sintetizar em termos legislativos aquilo que tem vindo a ser a figura do diretor de turma, as funções que lhe estão destinadas, o perfil de desempenho entre outros aspetos.

A partir desta abordagem concetual, avançámos para o trabalho empírico que se desenvolveu com a construção da pergunta de partida:

Quais são as práticas dos diretores de turma do ensino básico, na escola secundária c/3º Ciclo Diogo de Gouveia?

Para responder a esta questão, formulámos o principal objetivo deste trabalho: caraterizar as práticas dos diretores de turma do ensino básico, na escola secundária com 3ºCiclo Diogo de Gouveia. Para conseguir este grande objetivo, submetemos o trabalho a uma metodologia concreta (opções metodológicas), na qual definimos um estudo de caso do tipo qualitativo, com a aplicação de entrevistas semi-diretivas, aos diretores de turma do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) – a unidade de análise, observada no campo de análise delimitado, a Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo de Gouveia.

As entrevistas foram aplicadas durante o mês de Junho de 2013 e tratadas através da análise de conteúdo, permitindo assim, atingir os objetivos propostos.

Desta análise conclui-se que as práticas que caraterizam os diretores de turma na ESDG, estão contempladas nas diretrizes legais sobre os procedimentos dos diretores de turma. Relativamente à sua ação enquanto “mediadores”, vamos analisar a metodologia de intervenção, comparativamente.

QUADRO Nº 7 – QUADRO ANALÓGICO DA METODOLOGIA MEDIAÇÃO ESCOLAR/DIREÇÃO DE TURMA

<b>Metodologia: métodos, técnicas, ferramentas e recursos.</b>	<b>Mediação escolar</b>	<b>Prática dos diretores de turma</b>
<b>Equipa</b>	Mediador/a; Psicólogo/a; Assistente Social; Tutor/a; Animador/a Professores/as.	Diretor/a de turma; Professores/as.
<b>Formação específica</b>	Sim	Não
<b>Intervenientes</b>	Aluno Pais/EE's Escola Comunidade	Aluno Pais/EE's Escola
<b>Intervenção</b>	Preventiva e Resolutiva	Resolutiva
<b>Ação</b>	Diagnóstico Escuta ativa Promoção do diálogo Isenção Imparcialidade Consensualidade	Diagnóstico Escuta ativa Promoção do diálogo Isenção Imparcialidade Consensualidade
<b>Medidas</b>	Integrativas	Integrativas e Punitivas

Podemos constatar que a prática dos diretores de turma na ESDG, coincide em diversas ações da mediação escolar, no entanto, se analisarmos a metodologia geral de intervenção, verificam-se algumas diferenças. Embora as docentes entrevistadas se considerem mediadoras e deleguem estas funções ao cargo que desempenham em vez de outro profissional de educação, a intervenção que é feita incide na generalidade, nas situações de conflito manifesto. O facto justifica-se pelos objetivos primordiais de uma (mediador) e outra função (diretor de turma). Se observarmos a legislação que sustenta o cargo de diretor de turma, aponta essencialmente para as questões da aprendizagem, ou seja, sabendo que a missão das escolas é a promoção do sucesso educativo, os seus agentes têm a sua ação direcionada para esse fim, intervindo nas situações em que algum episódio/conflito, surge e impede ou possa impedir a ação educativa. Referimo-nos à questão da assiduidade ou falta dela, que é controlada pelos diretores de turma; às questões relacionadas com o normal funcionamento das aulas, onde o também os diretores de turma intervêm, entre outras situações que manifestamente interrompam ou intervenham de forma negativa, no processo ensino-aprendizagem, para o qual a escola está vocacionada. Claro está, que partimos do princípio que a frequência da escola é voluntária e que o seu público-alvo (os alunos) conhece as normas e as regras da instituição que frequenta. Sabemos que atualmente a voluntariedade acompanha a obrigatoriedade e por vezes não é fácil gerir estes processos, onde os atores diretos fazem o que podem, sem obter os resultados desejados.

Para isso contribui a formação específica que os elementos de uma equipa de mediação têm, no caso dos diretores de turma, como se percebe, a formação de base é na área da sua competência científica para a qual estão habilitados (português, matemática, história...), a oferta de formação inicial ou continua na área da mediação escolar direcionada aos professores que desempenham estes cargos, é quase inexistente e a que existe é geograficamente fora do alcance da maioria dos docentes, em especial no Alentejo que conforme foi referido anteriormente, é parca.

Como foi referido no contexto desta investigação, a escola em análise, não tem historial de grandes problemas relacionais ou de impacto negativo que justifique a implementação de projetos ou programas voltados para o combate à violência, indisciplina, abandono, etc, e que aí sim, poderiam fazer parte técnicos especializados. Portanto, os diretores de turma atuam consoante a disponibilidade horária a que estão obrigados, sendo que existem alturas de mais trabalho, como são os finais de período, fora isso, a sua prática está de acordo com aquilo que são as competências previstas para o cargo e as funções que lhe estão incumbidas por lei.

Foi neste contexto, que percebemos o trabalho do diretor de turma, tão banalizado, na forma como está instituído, mas tão importante na figura que representa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

---

Almeida, J. Ferreira et all (1994). *Introdução à sociologia*, Universidade Aberta, Lisboa.

Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa.

Comen, Luis e Manion, Lawrence (1990). *Métodos de Investigation Educativa*, 3ª Ed., Editorial Muralla, SA., Madrid.

Detry, B e Cardoso, A. (1996) *A Construção do Futuro e a Construção do Conhecimento*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Giddens, Antony. (2002) *Sociologia*, 3ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Gil, António Carlos (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 3ª Ed., Editorial Atlas, SA., Madrid.

JARES, X. (2002). *Educação e Conflito: guia de educação para a convivência*. Edições Asa. Porto.

Mialaret, Gaston, (1999). *As Ciências da Educação*, Livros e Leituras, Lda., Lisboa.

Neto, Luis Miguel; Marujo, Helena e Perloiro, Maria, (2001) *Educar para o Optimismo*, 5ª edição, Editorial Presença, Lisboa.

Reboul, Olivier, (1982). *O que é Aprender?*, Livraria Almedina, Coimbra.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4ª Ed., Gradiva, Lisboa.

## WEBGRAFIA

---

- ♣ Chrispino, Alvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. acedido em 31-08-2013.
- ♣ Favinha, Marília. A Mediação e a Criação de Novos Contextos Educativos. Artigo, Jun-2012. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/8189> Acedido em 10 de Setembro de 2013.
- ♣ SILVA, Ana M. Costa e et al . **Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, 2010. Disponível em [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872010000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000200006&lng=pt&nrm=iso) . acedido em 25 abril de 2013.
- ♣ Grossi, Patrícia Krieger & Santos, Andréia Mendes. Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.  
Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(2), pp. 249-267  
© 2009, CIEd - Universidade do Minho. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a11.pdf>. Acedido em 1 Agosto 2013
- ♣ Morgado, Catarina e Oliveira Isabel  
Mediação em Contexto Escolar – Transformar o Conflito em Oportunidade  
Exedra, 2009, Revista Educação/Formação - acedido em 24 de Abril de 2013

- ♣ Um Olhar Socioeducativo: Relatos de experiências em mediação de conflitos em ambiente escolar - IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – “História, Sociedade e Educação no Brasil” – ISBN 978-85-7745-551-5 – acedido em 27 de Julho de 2013

<http://www.comitepaz.org.br/download/Entrevista%20A%20P%C3%A1gina.pdf>

acedido em 20-07-2013

<http://www.lexico.pt/> acedido em 08-08-2013

<http://www.forum-mediacao.net/> acedido em 10-05-2013

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/666/1/LC209.pdf> acedido em 23-07-2013

[http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=520&fileName=GEPE\\_Setembro.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=520&fileName=GEPE_Setembro.pdf)

acedido em 23-08-2013

<http://www.iacrianca.pt/> (acedido em 13-08-2013)

[http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=1517088&page=1](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1517088&page=1)

acedido em 12-08-2013

<http://www.iacrianca.pt/> (acedido em 13-08-2013)

<http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=21> (acedido em 20-08-2013)

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

---

**Decreto-Lei n.º 18/2011** de 2 de Fevereiro, alteração do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.)

**Lei n.º 39/2010** de 2 de Setembro Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário

**O Decreto – Lei nº 75/2008** de 22 de Abril, que vem revogar a Lei nº 115 – A/98

**Lei nº 3/2008** veio alterar o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicos e Secundário

**Decreto-Lei n.º 272/2007** (Alteração Princípios da organização e gestão do currículo)

**Despacho Normativo 50/2005** de 20 de Outubro

**Despacho Normativo nº1/2005** de 5 de Janeiro

**Decreto-Lei n.º 74/2004** (Princípios orientadores da organização e gestão do currículo)

**Despacho Normativo n.º 30 /2001** de 2001-07-19 (Estabelece os princípios e os procedimentos a Observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico.)

**Despacho n.º 13 780/2001** de 2001-07-03 (Coexistência de diferentes planos curriculares em escolas básicas com 2.º e 3.º ciclos - dúvidas ou dificuldades na organização dos tempos lectivos.)

**Decreto-Lei n.º 6/2001** de 2001-01-18 (Aprova a reorganização curricular do ensino básico.)

**Decreto Regulamentar n.º 10/99** de 1999-07-21 (Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.)

**Despacho n.º 9590/99** de 1999-05-14 (Projectos de gestão flexível dos currículos do ensino básico.)

**Lei n.º 24/99** de 1999-04-22 (Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.)

**Decreto-Lei n.º 115-A/98** de 1998-05-04 (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.)

**Lei n.º 115/97** de 1997-09-19 (Alteração à Lei n.º 46/86, (LBSE))

**Despacho n.º 4848/97** de 1997-07-30 (Projectos de gestão flexível dos currículos do ensino básico.)

**Decreto-Lei n.º 43/89** de 1989-02-03 (Define um quadro «genérico» orientador da autonomia da Escola.)

**Lei n.º 46/86** de 1986-10-14 (Lei de Bases do Sistema Educativo)

**Portaria n.º 679 de 1977** - Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

**Despacho nº 147/96 de 8 de Julho** - O primeiro documento em Portugal com referência à figura do mediador é o que define os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e prevê o recurso a animadores/mediadores.

**Despacho Conjunto nº 132/96 de 27 de Julho** - Aprova o programa de tempos livres para jovens e crianças do ensino básico e secundário e da educação pré-escolar prevendo que estas actividades sejam desenvolvidas por mediadores.

**Despacho Conjunto nº 304/98 de 24 de Abril** - Reconhece a figura do mediador e o desempenho das funções de mediador cultural para a educação.

**Despacho Conjunto nº 942/99 de 3 de Novembro** - visa o regulamento da situação dos mediadores e dos animadores culturais.

**Despacho Conjunto nº 1165/2000 de 18 de Dezembro** - A Presidência Conselho de Ministros, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação criam um grupo de trabalho para avaliar o papel dos mediadores nas escolas e proceder ao levantamento das suas necessidades.

**Portaria nº 15817/2007 de 27 de Julho** - Regulamenta as funções do mediador pessoal e social no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos.